

## **ESCOLA, GEOGRAFIA E DESIGUALDADE: O CASO DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Eduardo Donizeti Giroto  
Prof. Dr. Dep. de Geografia, USP  
egiroto@usp.br

Felipe Garcia Passos  
Geógrafo e Mestre em Educação, USP  
felipepassos9@gmail.com

João Victor Pavesi Oliveira  
Mestrando em Geografia Humana, USP  
joao.pavesi@gmail.com

Larissa de Campos  
Graduanda em Geografia, USP  
larissa2.campos@usp.br

Jaqueline Marinho de Oliveira Souza  
Graduanda em Geografia, USP  
jaqueline.marinho.souza@usp.br

Este texto apresenta os resultados do projeto *Atlas da Rede Estadual de Educação de São Paulo*, discutindo a importância das análises socioespaciais no planejamento das políticas educacionais. Analisamos aqui o Programa de Ensino Integral (PEI) iniciado em 2012 e implementado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP). Com intuito de analisar espacialmente as políticas educacionais, foram elaborados mapas, a partir das unidades do Programa na cidade de São Paulo, que concentra 16% das unidades. Os mapas demonstram como tal política pública tem contribuído para ampliar as desigualdades socioespaciais e educacionais, na contramão da efetivação do direito à educação pública, numa lógica insularizante, produzindo unidades escolares privilegiadas destinadas a alunos que moram nas regiões com as melhores condições estruturais da cidade e que já dispõem de maior acesso aos serviços e equipamentos públicos e privados.

Além disso, realizamos entrevistas com ex-alunos e gestores de escolas PEI com o intuito de entender como tais sujeitos compreendem e se apropriam da lógica de funcionamento do Programa, baseado em modelos de gestão e responsabilização – seja docente ou discente – que culpabilizam os indivíduos que compõem a escola pelo fracasso escolar, não considerando o poder público, seja na criação de programas de assistência ou na quantidade de verbas disponíveis como fator essencial para a execução destas mudanças.

Partimos do pressuposto exposto na obra de Santos<sup>1</sup> de que “há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais”. Para o autor, é fundamental pensar na geografização da cidadania. Isso pressupõe reconhecer a relação intrínseca entre cidadania e território, que comporta, nestes termos, a distribuição mais equitativa dos bens, equipamentos e serviços públicos, como condição sem a qual não podemos ir além do discurso da cidadania como elemento meramente jurídico, fundamento da concepção liberal de democracia, uma vez que é

impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindir do componente territorial. Vimos, já, que o valor do indivíduo depende do lugar em que está e que, desse modo, 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<sup>2</sup>.

Assim, a dimensão territorial da cidadania repõe o debate sobre a elaboração e execução de políticas públicas que, reconhecendo a desigualdade como elemento fundante da sociedade brasileira, proponham ações que ampliem as condições objetivas de escolha dos sujeitos, minimizando o peso das desigualdades socioeconômicas e espaciais. Para tanto, é fundamental que a política pública reconheça a relação entre cidadania e território, desigualmente produzida na lógica de produção do território no capitalismo, pautada no fundamento do lucro e não na soberania dos direitos (individuais, coletivos e sociais). Em nossa perspectiva, a garantia do direito à educação se expressa na liberdade concreta de escolha dos sujeitos em relação ao acesso à unidade escolar, bem como na garantia de permanência e de apropriação dos conhecimentos. Por isso, o tripé acesso/permanência/apropriação é condição mínima para que possamos discutir sobre direito à educação de qualidade no Brasil.

A negação desta perspectiva foi percebida nas análises feitas nas escolas PEI. Ali nos deparamos com um intenso processo de segregação dos estudantes, seja através da mudança dos horários de aula, principalmente como o fechamento do turno noturno, que afasta os estudantes mais pobres, que precisam trabalhar para complementar a renda familiar, seja pelo processo de avaliações exigentes, que leva ao desligamento por vontade própria, ou compulsório, dos que apresentam os piores desempenhos nos exames e culmina na rotina de cobranças exaustivas, que afasta os que não se adaptam às constantes avaliações e à carga horária.

Entre os objetivos desta ação, está a melhoria dos resultados das avaliações padronizadas aplicadas pela própria Secretaria Estadual de Educação e que são utilizadas como referência para o pagamento de bonificações salariais aos professores. Diante de um quadro de precarização do trabalho docente, constituem-se mecanismos que, ao negar a desigualdade socioespacial da escola e dos seus sujeitos, reforçam a negação da educação como um direito territorial, um dos pilares da constituição da justiça espacial.

O texto se organiza da seguinte maneira: na primeira parte, discutimos os impactos do neoliberalismo nas políticas educacionais em diferentes partes do mundo, buscando construir articulações com a realidade brasileira. Após isso, analisamos os resultados do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo, tanto no que se refere ao reforço das desigualdades socioespaciais e educacionais, quanto no que se trata da produção de subjetividades adequadas

---

<sup>1</sup> Santos, 1987, p.123.

<sup>2</sup> Santos, 1987, p. 116.

à lógica neoliberal. Por fim, problematizamos o sentido de uma política educacional para além do capitalismo, fundado em valores como bem comum e o sentido público da educação

## **Educação, Geografia e política educacional em tempos neoliberais**

A história da escola pública em diferentes partes do mundo possui relações intrínsecas com surgimento do modo de produção capitalista e sua expansão por diversos territórios e Estados-Nacionais, com maior intensidade a partir do século XVIII. Trata-se de uma das instituições fundantes da modernidade, como aponta o trabalho de Pereira *et al.* (2012). Nestes termos, a escola, no interior do modo de produção capitalista tem cumprido, desde sua origem, uma função estratégica, seja para garantir o controle dos corpos dóceis, no termos propostos por Michel Foucault ou a reprodução das condições objetivas e subjetivas das relações capitalistas de produção, como indicam as pesquisas desenvolvidas por Pierre Bourdieu.

Sob a lógica neoliberal, as políticas educacionais têm buscado dar novos conteúdos as velhas formas da escola, pautadas na burocratização e no controle. Dardot & Laval<sup>3</sup> buscam atualizar o debate sobre o neoliberalismo e apontam que vivemos um novo momento desta lógica de gestão. Não se trata apenas de um projeto de gestão do estado no capitalismo, senão um projeto de gestão da subjetividade, uma vez que cujos principais difundidos no neoliberalismo passam a ser também fundantes da relação dos sujeitos entre si e com o mundo. Valores como individualismo, competitividade, meritocracia, empreendedorismo, protagonismo passam ser os principais referentes deste novo sujeito social, sendo que o projeto neoliberal é alçado à condição de destino coletivo e irreversível da humanidade. Para os autores,

o momento neoliberal caracteriza-se por uma homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa. Essa nova figura do sujeito opera uma unificação sem precedentes das formas plurais da subjetividade que a democracia liberal permitiu que se conservassem e das quais sabia aproveitar-se para perpetuar sua existência<sup>4</sup>.

Em um contexto de ampliação do medo social, decorrente da precarização das condições e relações de trabalho, constitui-se uma subjetividade neoliberal que invade todos os domínios da vida, tendo como objetivo a difusão da ideia do sujeito como empresário de si mesmo. Segundo os autores, “transferindo os riscos para os assalariados, produzindo o aumento da sensação de risco, as empresas puderam exigir deles disponibilidade e comprometimento muito maiores<sup>5</sup>.”

É importante apontar que esta relação entre escola e lógica empresarial tem uma longa história no Brasil e já foi amplamente problematizada por Frigotto<sup>6</sup>. Para que este discurso se difunda, é fundamental mudar as práticas e processos escolares, com o intuito de também subordiná-los a lógica empresarial. Ao analisar esta relação, Félix<sup>7</sup> aponta que, para os gestores neoliberais:

Torna-se necessário adequar o sistema escolar ao projeto de desenvolvimento econômico do país através do aperfeiçoamento e modernização da sua estrutura de modo que se torne mais eficiente e, portanto, possam ser racionalizados os recursos para a aplicação em setores privados.

---

<sup>3</sup> Dardot e Laval, 2015.

<sup>4</sup> Dardot e Laval, 2015, p.326.

<sup>5</sup> Dardot e Laval, 2015, p.329.

<sup>6</sup> Frigotto, 2000.

<sup>7</sup> Félix, 1985, p. 191.

Essa eficiência, também, se relaciona com a sua capacidade de disseminar uma ideologia educacional coerente com o processo de acumulação capitalista e exercer certo controle sobre as forças políticas antagônicas da sociedade.

Na consolidação desta lógica que busca ocultar a crise e seus agentes, a escola irá desempenhar papel fundamental, em especial, a partir do desenvolvimento do conceito de Capital Humano. Tal conceito cumpre uma função que é dissimular o acirramento da luta de classes pela própria dissolução da ideia de classe. Assenta-se na concepção de que o mundo não pode ser dividido entre os donos do meio de produção e aqueles que deles foram expropriados, restando apenas força de trabalho para venderem. Na narrativa do capital humano, todos os indivíduos dispõem de algum tipo de capital e é com ele que devem concorrer no mercado de trabalho com vistas ao enfrentamento da crise. Segundo Frigotto<sup>8</sup>:

Do ponto de vista da desigualdade social, a teoria do capital humano vai permitir aos formuladores e executores do modelo concentrador de desenvolvimento justificar o processo de concentração do capital mediante o desenvolvimento da crença de que há dupla forma de ser proprietário: proprietário dos meios e instrumentos de produção ou proprietário do capital humano. Esta crença vai justificar as políticas que aceleram o processo de acumulação, concentração e centralização do capital na medida em que passa a situar a democratização das oportunidades educacionais como o mecanismo mais eficiente e gradual da distribuição da renda, substituto do processo de negociação entre patrões e assalariados, entre as classes.

Diante desta possibilidade, cabe a cada indivíduo fazer os investimentos necessários para ampliar o seu capital humano e com isso alcançar melhores condições de concorrência. Tais investimentos são, principalmente, educacionais. Assim, a escola se torna, no discurso, lugar de acúmulo de capital humano:

Não se trata apenas de aumentar os níveis de competência dos assalariados, é necessário ainda, que toda a educação recebida tenda a levar melhor em conta o destinatário do serviço, a saber, a empresa. Em uma sociedade de mais em mais marcada pela instabilidade das posições, sejam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educativo deveria preparar para situações de “incerteza” crescente. A nova pedagogia, “não diretiva” e “estruturada com leveza”, a utilização de novas tecnologias, um mais extenso “menu” de opções oferecido aos alunos e aos estudantes, o hábito adquirido de um “controle contínuo”, são pensados como introdução na “gestão das situações de incerteza” nas quais o jovem trabalhador será mergulhado ao sair dos seus estudos<sup>9</sup>.

Pela lógica do capital humano, a escola, “como uma empresa entre outras”<sup>10</sup>, deve contribuir na difusão do discurso da empregabilidade pelo qual cabe, a cada indivíduo, criar as condições para se colocar, o tempo todo, no mercado de trabalho. E isso pressupõe o desenvolvimento da capacidade de adaptação, flexibilidade, resiliência, termos centrais nesta narrativa.

O discurso do capital humano vem acompanhado de outro que divide com ele a centralidade nas reformas educacionais desde a década de 1970 no mundo e 1990 no Brasil. Surgido no âmbito das discussões educacionais travadas no campo empresarial<sup>11</sup> o discurso das competências dá ao processo educativo um caráter cada vez mais utilitário, sendo que a validade de um dado conhecimento não é mais encontrado em si mesma, mas na capacidade que tem de

---

<sup>8</sup> Frigotto, 2000, p.129.

<sup>9</sup> Laval, 2004, p. 17.

<sup>10</sup> Laval, 2004, p. 18.

<sup>11</sup> Zabala e Arnau, 2010.

possibilitar aos indivíduos maior acúmulo de capital humano. Baseado no par capital humano e competência, as políticas educacionais sob o neoliberalismo buscam construir uma narrativa acerca da crise do modo de produção capitalista que possa concorrer com aquela difundida pelas perspectivas críticas de educação, geografia e sociedade.

Para que tais narrativas pudessem se consolidar, tornou-se imperativo a difusão de uma lógica de política pública que pouco dialogasse com as condições reais de ensino-aprendizagem presentes em muitas escolas públicas. No caso brasileiro, com acentuada desigualdade, territorialmente acumulada, como demonstram inúmeras pesquisas<sup>12</sup>, tal tarefa se tornou mais árdua e também mais perversa. A centralidade dos currículos padronizados e das avaliações em larga escala, pautadas, principalmente, em testes, é fundamental para que, pela política pública, difunda-se a ideia de que todos têm as mesmas condições para aprender e ensinar. O discurso da igualdade aparece, desta forma, no centro da narrativa daqueles que defendem tais políticas, a partir do seguinte argumento: a aplicação de uma mesma política para todos os sujeitos seria ação suficiente para garantir as condições de igualdade educacional.

No entanto, tais políticas, no caso brasileiro, têm reforçado as desigualdades educacionais contribuindo para reforçar outras desigualdades (sociais, étnico-raciais, de gênero, geográfica), como demonstram algumas pesquisas<sup>13</sup>. Em nossa perspectiva, não se trata de equívoco, mas de um processo de gestão da desigualdade que tem na política educacional um dos seus *locus* de realização. A ênfase no discurso tecnicista, com uma certa aparência de neutralidade, visa redirecionar a responsabilidade sobre o fracasso educacional, colocando-o ora nos docentes, ora nos próprios alunos, contribuindo assim para que uma crítica mais profunda da relação entre educação e sociedade seja posta de lado. De forma geral, tais políticas, como veremos no caso brasileiro, têm sido utilizadas para ampliar o controle sobre as unidades escolares e o trabalho docente, bem como estratégia para ocultar as diferentes responsabilidades pelo fracasso verificado em diferentes redes e sistemas educacionais no país e as desigualdades inerentes ao modelo econômico hegemônico.

Dessa forma, a partir deste conjunto de reflexões, analisaremos um exemplo de política educacional em que a lógica neoliberal é parte central do projeto, a saber, o PEI, Programa de Ensino Integral. Trata-se de pesquisa desenvolvida há cerca de um ano, pela qual buscamos analisar também as consequências e os desdobramentos do neoliberalismo nas políticas educacionais, reforçando desigualdades e construindo subjetividades que dissimulam os sentidos da crise do capital.

## **O PEI e a lógica neoliberal das políticas educacionais: a dimensão espacial**

O PEI, criado em 2012, pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) tem como principal objetivo “lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério”<sup>14</sup>. Em 2017, 309 unidades escolares da rede estadual faziam parte do PEI, 50 delas na cidade de São Paulo. É importante destacar que a educação integral e em tempo integral tem sido umas das principais bandeiras dos movimentos em defesa da educação pública nas últimas décadas. Tal luta resultou, inclusive, em sua incorporação como uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2024. Em um contexto de reformas

---

<sup>12</sup> Teixeira, 1968; Spósito, 1993; Algebaile, 2009.

<sup>13</sup> Freitas, 2007; Libâneo, 2012

<sup>14</sup> São Paulo, 2012, p.6.

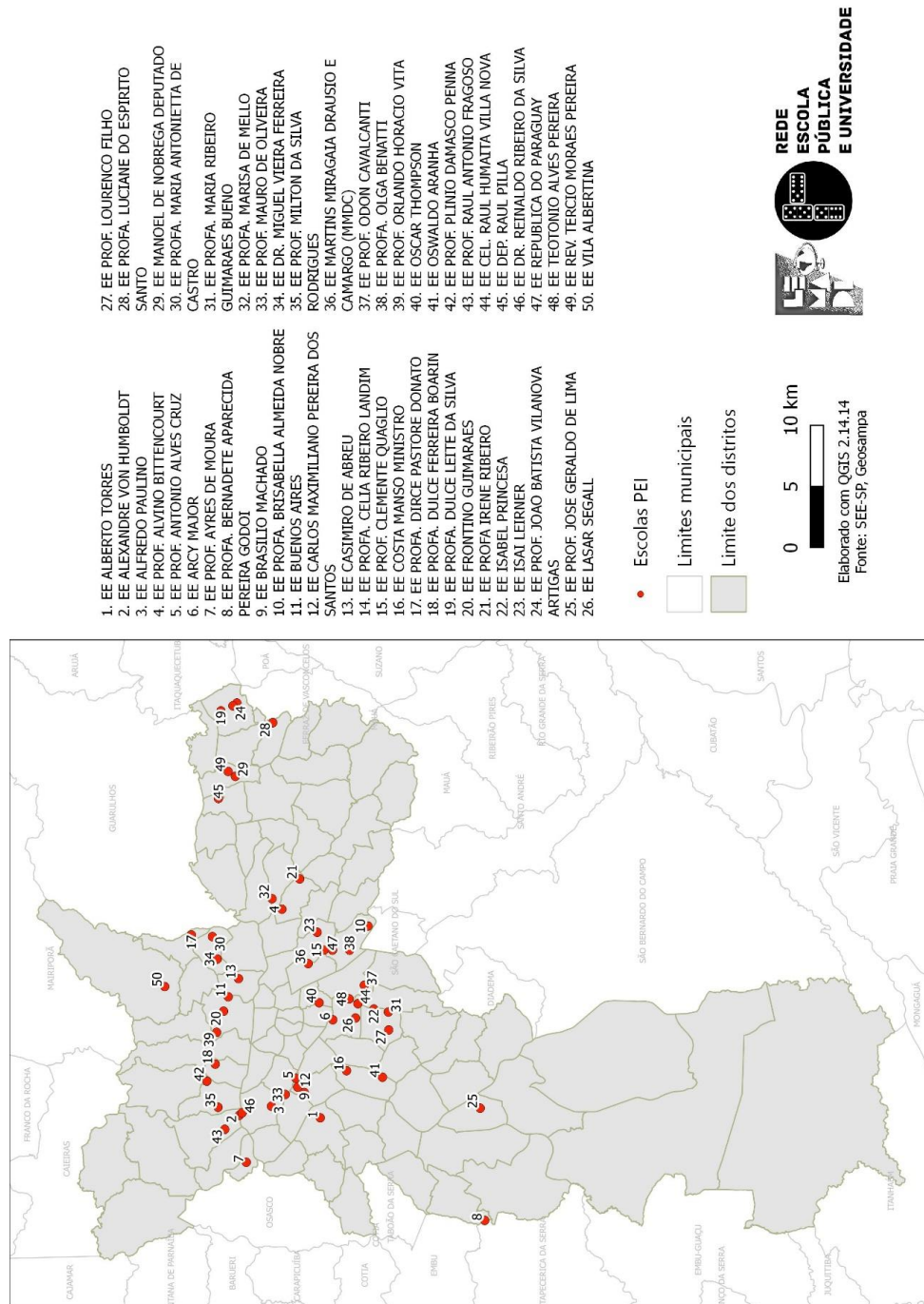
educacionais, o debate sobre o Ensino Integral é fundamental para compreender se, de fato, os objetivos expressos nas políticas de educação integral tem produzido efeitos na ampliação do direito à educação, pensado aqui como direito ao acesso, à permanência e às condições de apropriação e desenvolvimento da aprendizagem e do ensino.

Para a análise da dimensão espacial do Programa, mapeamos as unidades PEI na cidade de São Paulo, correlacionando sua distribuição com outras variáveis. Nas figuras 1 e 2, é possível verificar que a maior parte das unidades PEI está localizada em áreas de urbanização consolidada, com maior disponibilidade de bens, serviços e equipamentos públicos e privados, que garantem maiores oportunidades de acesso e de realização do direito à cidade<sup>15</sup>. Tal disposição das escolas vai na contramão das recomendações do PNE (2014-2024), que orienta para que as unidades escolares de Ensino Integral sejam alocadas em áreas de alta vulnerabilidade social. Em consonância com o PNE (2014-2024), o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE-SP) (2016) relatou a inversão de prioridade, verificada por meio da sobreposição das escolas PEI ao Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (SEADE, 2010) na figura 3, desencontro corroborado pela concentração das piores taxas de analfabetismo, no figura 4.

---

<sup>15</sup> Partimos da concepção elaborada por David Harvey em diálogo com a obra de Henri Lefebvre: “Reivindicar o direito à cidade no sentido que aqui proponho equivale a reivindicar algum tipo de poder configurador sobre os processos de urbanização, sobre o modo como nossas cidades são feitas e refeitas, e pressupõe fazê-lo de maneira radical e fundamental” (Harvey, 2014, p. 30).

Figura 1. Escolas PEI no município de São Paulo



**Figura 2. Distribuição das escolas PEI em relação aos equipamentos públicos e privados na cidade de São Paulo**

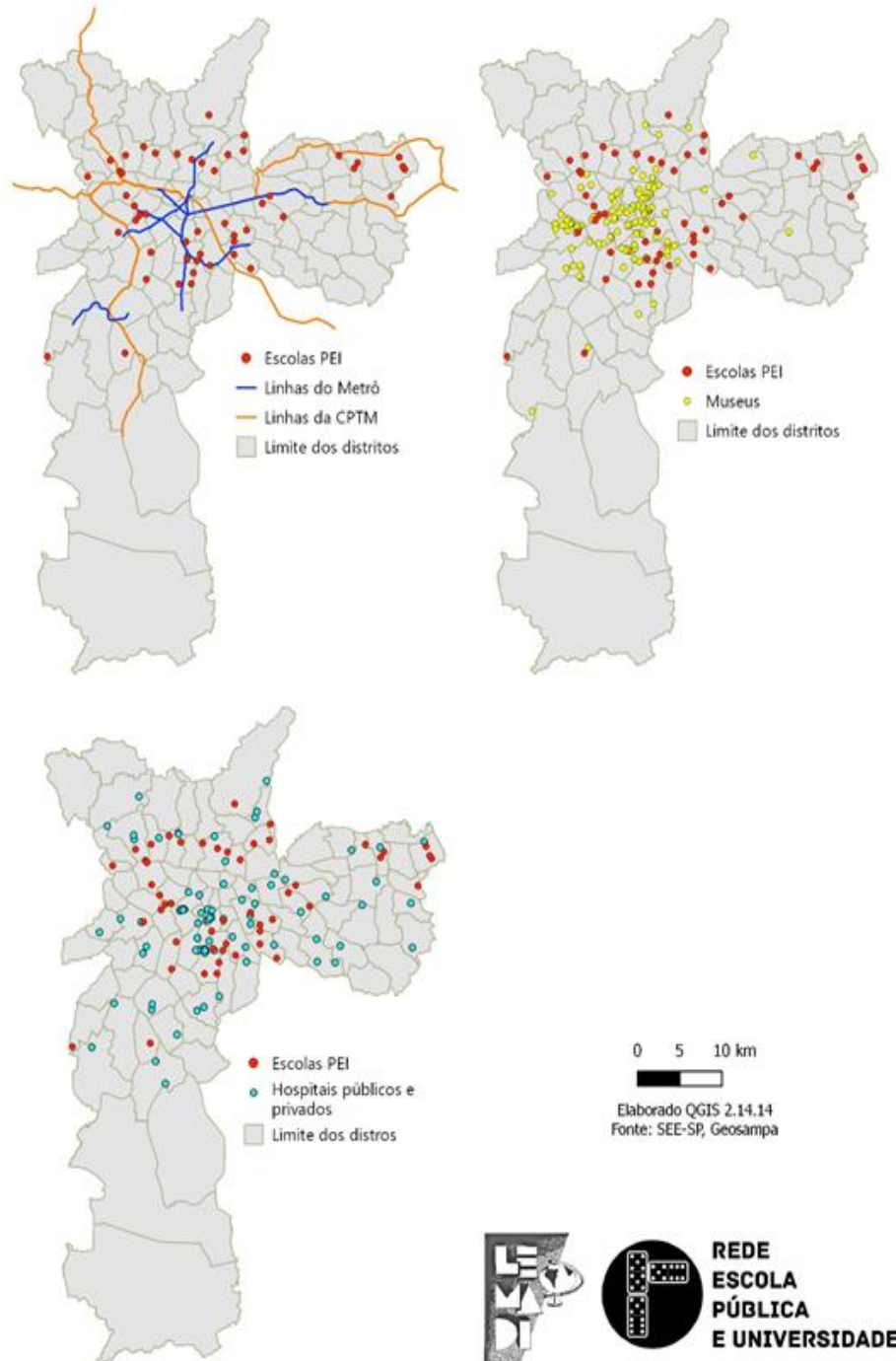
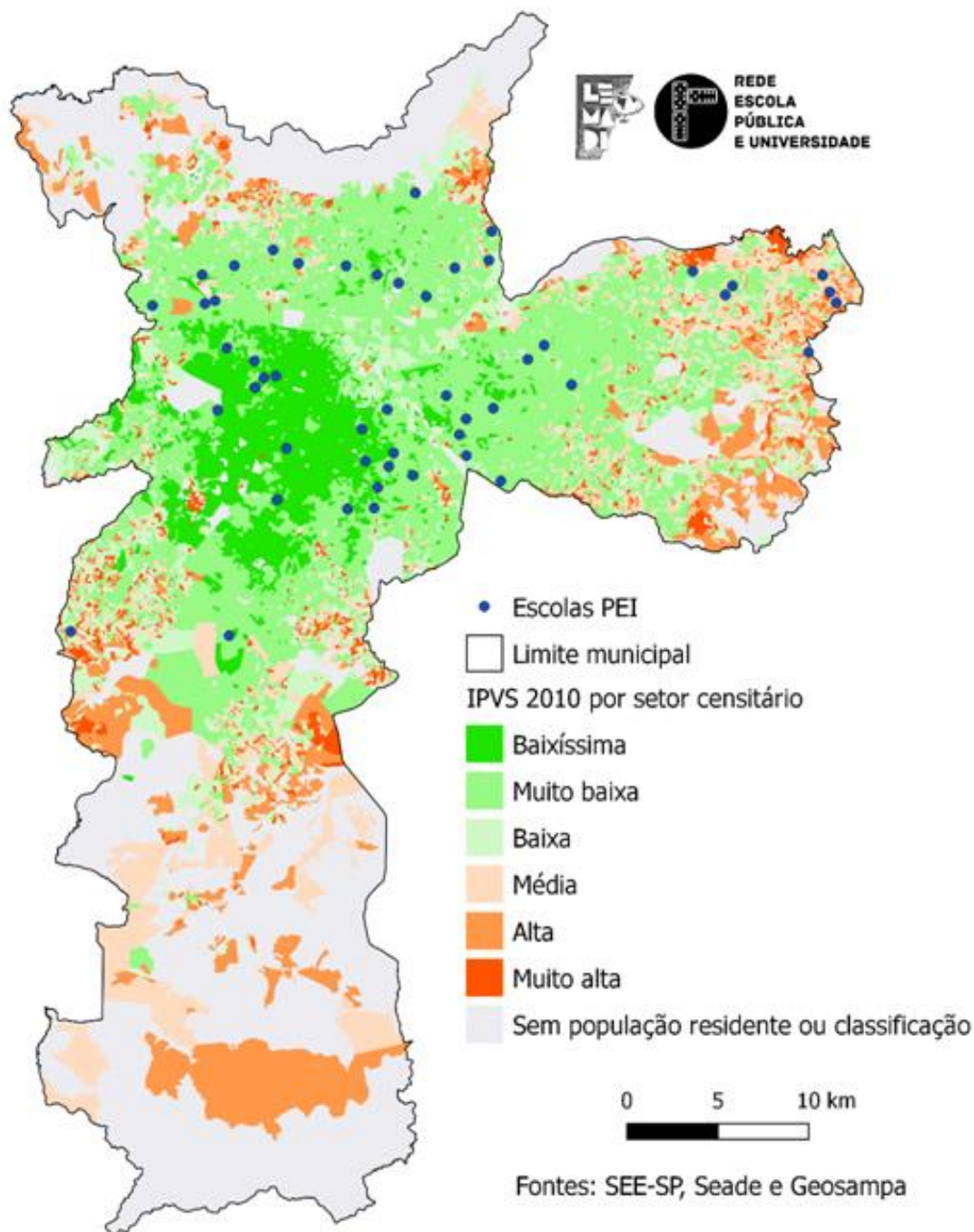


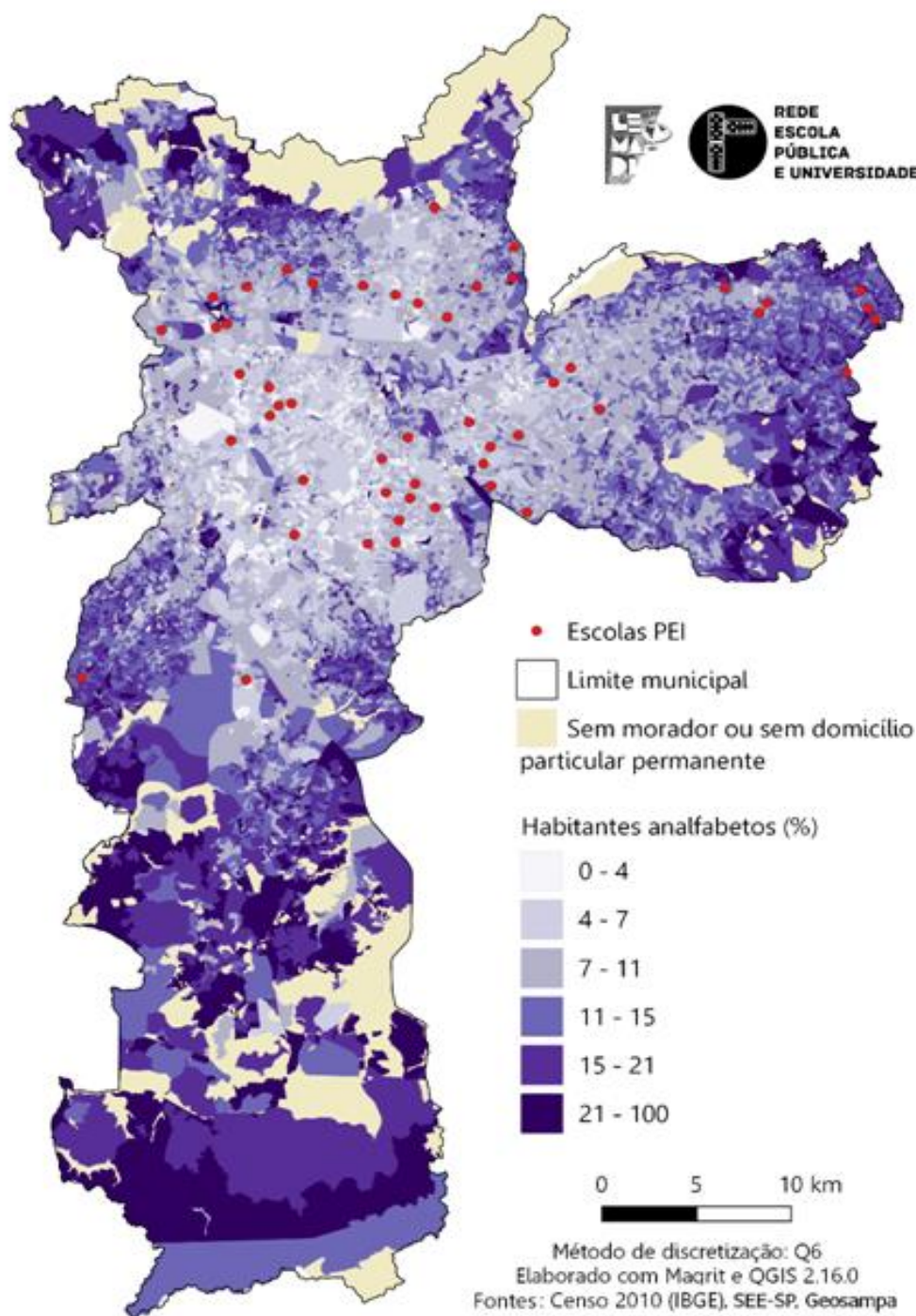


Figura 3. escolas PEI sobre o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social<sup>16</sup> (2010)



<sup>16</sup> “O Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) é um indicador criado pela Fundação Seade que 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”. 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.

Figura 4. Distribuição das escolas PEI e taxa de analfabetismo no município de São Paulo (2010)



A correlação entre as PEI com os índices de vulnerabilidade social, disposta na figura 3, nos mostra que a maior parte destas escolas está localizada em áreas de vulnerabilidade social “baixíssima” ou “muito baixa”. Além disso, é possível verificar que, em geral, as PEI estão presentes em contextos com as menores taxas de analfabetismo (figura 4), o que indica haver

um reforço atual do maior acesso à educação das famílias às quais pertencem os estudantes dessas unidades escolares.

A partir destas três variáveis, é possível perceber que a distribuição espacial das dessas escolas reforça uma geografia da desigualdade em São Paulo, minimizando as possibilidades do ensino integral enquanto política pública capaz de combater a iniquidade social por meio do direito à educação. Ao contrário, e em concordância com as conclusões do relatório do TCE-SP, sua lógica de localização e distribuição contribui para aprofundar a desigualdade espacial na cidade, oferecendo condições diferenciadas de escolarização a parcelas da população que gozam de melhores condições sociais e territoriais da cidade.

Tal lógica contribui para a ampliação da espoliação urbana, que pode ser compreendido nos termos apresentados por Santos<sup>17</sup>:

Morar na periferia é se condenar duas à pobreza. À pobreza gerada pelo modelo econômico, segmentador do mercado de trabalho e das classes sociais, superpõe-se a pobreza gerada pelo modelo territorial. Este, afinal determina quem deve ser mais ou menos pobre somente por morar neste ou naquele lugar. Onde os bens sociais existem apenas na forma mercantil, reduz-se o número dos que potencialmente lhes têm acesso, os quais se tornam ainda mais pobres por terem de pagar o que, em condições democráticas, teria de lhe ser entregue gratuitamente pelo poder público.

Nesta lógica, a ordem das localizações dos bens e serviços públicos e privados na cidade contribui para garantir ou não os direitos das populações. Planejada a partir da lógica de extração da renda do solo urbano, sustentando na localização diferencial e na especulação imobiliária dela decorrente, as políticas públicas têm contribuído para ampliar as desigualdades, produzindo, assim, uma cidade que não é para todos, sintetizada em uma escola que também não é para todos. Por isso, é fundamental, pensar as políticas públicas a partir da relação 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”<sup>18</sup>. Sem isso, reproduz-se uma lógica de privilégios em detrimento de direitos.

Diante deste quadro e da ausência de documento que explicita os critérios utilizados pela SEE-SP para a escolha das unidades participantes do programa, indagamo-nos o porquê desta Geografia? Quais seriam os interesses e estratégias que justificariam estas localizações? Em nossa perspectiva, nenhuma localização pode ser tomada como fruto do acaso. Construir um olhar geográfico sobre os fenômenos da realidade é questionar, a todo o mundo, o por que as coisas estão onde estão? Isso significa revelar os agentes, os processos, as intencionalidades que produzem cada uma das localizações, expressas nos mapas e na realidade. A partir deste fundamento de ordem metodológica, buscamos construir uma explicação desta geografia das escolas PEI. Tal explicação foi encontrada na lógica da gestão por resultados que está na base

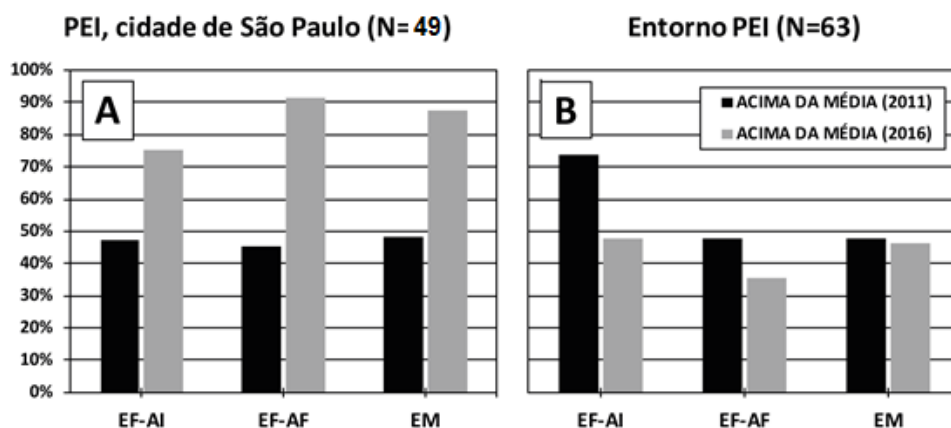
---

<sup>17</sup> Santos, 1987, p. 115.

<sup>18</sup> Santos, 1987, p. 113.

das políticas educacionais gerencialistas, debatidas na primeira parte deste artigo. Vejamos os gráficos<sup>19</sup> a seguir:

**Figura 5. Desempenho das escolas PEI (A) e do entorno (B) no IDESP<sup>20</sup> em 2011 e 2016**



*EF-AI (Ensino Fundamental – Anos Iniciais), EF-AF (Ensino Fundamental – Anos Finais), EM (Ensino Médio)*  
Fonte: elaborado pelos autores, a partir dos resultados das escolas e das médias do estado por ciclo divulgadas no Boletim do Idesp, disponível em: <idesp.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2017.

É possível perceber que o desempenho das escolas PEI no IDESP é muito superior às outras unidades. É importante ressaltar que as unidades PEI tinham um resultado pior que as do entorno em 2011, anterior, portanto, ao processo de adesão ao Programa, ocorrendo uma inversão dos resultados em 2016. Após a adesão, mais de 70% apresentam resultados acima da média, chegando a 90% nos anos finais do ensino fundamental. O mesmo resultado, todavia, não é verificado nas escolas regulares do entorno que, no mesmo período, apresentaram piora nas avaliações em relação às médias do estado. Como tais dados se relacionam com a Geografia das escolas PEI?

Ao escolher certas escolas, com perfis discentes que correspondem a determinado perfil econômico e cultural, a SEE-SP busca induzir mudanças no desempenho destas unidades escolares nas avaliações externas com o intuito de construir uma narrativa que valorize outros fatores, em especial, a lógica de gestão empresarial das unidades escolares, como responsáveis por tal mudança. Nas pesquisas realizadas, foi possível perceber que esta mudança do perfil econômico e cultural dos estudantes também é induzida pela dinâmica pedagógica do Programa. Dados do TCE-SP (2016) demonstram que 1 em cada 6 estudantes matriculados em escolas PEI solicitam transferência. Seja por conta da dificuldade de conciliar trabalho e estudo

<sup>19</sup> Para a construção desta análise, selecionamos 63 unidades escolares não participantes do programa e localizadas até 2km de distâncias das unidades PEI. Tal escolha se justifica pela tentativa de construir uma análise de diferenças de unidades escolares em um mesmo território.

<sup>20</sup> O IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano. No SARESP, os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados, anualmente, por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação.

ou por conta da pressão acadêmica à qual são submetidos, inclusive, pela necessidade de alcançar as metas em avaliações externas que estabelecidas para cada unidade PEI.

Ao reforçar um perfil econômico e cultural dos discentes, a SEE-SP, a partir do PEI, tem contribuído para ampliar a desigualdade intra-rede, ampliando assim as contradições da geografia da educação pública no estado. Isso porque grande parte dos estudantes que evadem das PEI migram para a escola estadual de tempo parcial mais próxima, separando perfis distintos de estudantes em cada um dos dois tipos de escolas. Além disso, a pressão exercida sobre o estudantes que permanecem nas unidades é muito grande, o que podemos verificar nas entrevistas realizadas durante a pesquisa, analisadas na próxima seção do artigo.

## **A pedagogia das escolas PEI e o neoliberalismo**

Até agora falamos concentradamente do contexto espacial no qual as escolas PEI estão inseridas. Vimos que há uma seleção geográfica do público a que se destina tal política educacional. Mas, além da seletividade espacial dos estudantes, existe uma segunda seleção, feita pela proposta e condições pedagógicas das escolas. Tal proposta de ensino, que pretende um tipo específico de sujeito, só pode ser compreendida se olharmos para dentro das escolas PEI, dialogando com a percepção dos sujeitos sobre a problemática. Para cumprir tal objetivo, identificamos os fundamentos nos quais se baseiam os princípios e as atividades do PEI, seja por meio de publicações oficiais, seja com a análise das entrevistas realizadas com ex-alunos e gestores do programa.

As escolas PEI seguem, oficialmente, o documento *Modelo de gestão de equipes escolares*<sup>21</sup>, elaborado pela SEE-SP e que apresenta as cinco características gerais do Programa:

- 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<sup>22</sup>.

No que se refere ao projeto pedagógico, o objetivo do PEI é contribuir para a formação de jovens que sejam “protagonistas de sua vida profissional e acadêmica”<sup>23</sup>. À inserção das disciplinas *Projeto de vida*, *Preparação acadêmica* e *Introdução ao mundo do trabalho*, soma-se às aplicações constantes de provas e simulados que, juntamente à ênfase dada pelos professores a essas atividades, são os principais mecanismos para a realização do projeto. Segundo Fodra<sup>24</sup> “os Projetos de Vida constituem o alicerce do Programa, são eles que movimentam o dia a dia nas escolas e servem como estímulo para a continuidade do trabalho docente e discente, tanto no seu percurso individual quanto no coletivo”. Ainda segundo a autora, “a construção de um Projeto de Vida pretende contribuir para o engajamento dos jovens

---

<sup>21</sup> Segundo Fodra (2015, p 1), o Modelo de Gestão é constituído “por um conjunto de conceitos e práticas que contribui para a organização e monitoramento de resultados das atividades”. Trata-se de estabelecer mecanismos de avaliação para serem aplicados constantemente a fim de medir a o cumprimento de metas e planos preestabelecidos. Para detalhes ver *Modelo de gestão de equipes escolares* (SEE-SP, 2014).

<sup>22</sup> SEE-SP, 2012, p.11.

<sup>23</sup> SEE-SP, 2012, p.15.

<sup>24</sup> Fodra, 2015, p.1.

nos estudos e ajudá-los nas escolhas que farão para seu futuro. Ele é o eixo central das atividades das escolas deste Programa”<sup>25</sup>.

A ênfase na proposição de um projeto de vida também é encontrada no documento *Diretrizes do Ensino Integral*:

Um grande diferencial [...] é a oferta das condições para elaboração do Projeto de Vida pelos alunos. Trata-se de dar força e luz à premissa do Protagonismo Juvenil como um dos princípios educativos que sustenta o modelo e que se materializa nas práticas e vivências propostas pela escola e pelos próprios alunos<sup>26</sup>.

De acordo com a importância central dada nos documentos destacados, identificamos dois termos que guiam a intenção pedagógica do PEI: protagonismo dos estudantes e projeto de vida. Em entrevista realizada com dois ex-alunos de uma escola PEI, destaca-se a percepção da ex-estudante, Paula<sup>27</sup>, de uma escola na zona oeste de São Paulo, sobre estes termos:

[...] na reunião que eu entrei no primeiro ano eles falavam que a gente seria uma escola de alunos protagonistas, prezavam pela autonomia da gente e tal, só que se você propusesse alguma coisa na escola, eles modificavam tudo o que você propôs e deixavam tudo do jeito deles e você não tinha vontade de fazer nada na escola<sup>28</sup>.

Em outro trecho, a estudante indica que o protagonismo era confundido com a escolha de uma profissão e o ingresso em curso universitário:

No primeiro ano tem PV só, que é Projeto de Vida. Aí eles ficam fazendo você pensar, escolher uma profissão já. Tudo é direcionado àquilo. Eles falam seu projeto de vida pode ser outra coisa, “se você quiser viajar, isso pode ser um projeto de vida”, mas quando eles passaram para a planilha aquilo, eles colocaram o nome de cada e queriam que a gente colocasse uma profissão, não alguma coisa que a gente queria fazer. Eles queriam que a gente colocasse alguma coisa da faculdade, algum curso. Isso desde o primeiro ano<sup>29</sup>.

Em momento posterior a ex-aluna confirma o destaque anterior, narrando o que aconteceu com os estudantes recém-egressos da escola:

Eu vi que muita gente do terceiro ano entrou em faculdades aleatórias. E por essa pressão [de ingresso no ensino superior] eu percebi que muita gente entrou em cursos que... Tipo: “ah, eu preciso entrar em uma faculdade e eu consegui um desconto nessa aqui, então vou entrar nessa aqui”. Eu tenho um amigo que em um mês ele já migrou de umas três faculdades e de cursos também, porque ele não tem ideia, mas ele tá lá, fazendo coisas aleatórias. E muita gente entrou em faculdades particulares assim. [...]. E eu acho que é dessa pressão da escola, de que você tem que entrar. Eles colocam na sua cabeça que se você não entrar em uma faculdade depois que você sair dali, você não vai fazer mais nada da sua vida. E aí a galera fica louca e começa a entrar em qualquer faculdade<sup>30</sup>.

---

<sup>25</sup> Fodra, 2015, p.1

<sup>26</sup> SEE-SP, 2012, p. 12.

<sup>27</sup> Atribuímos nomes fictícios aos entrevistados a fim de resguardar seu anonimato.

<sup>28</sup> PAULA, entrevista aos pesquisadores, em 05 de março de 2018.

<sup>29</sup> PAULA, entrevista aos pesquisadores, em 05 de março de 2018.

<sup>30</sup> PAULA, entrevista aos pesquisadores, em 05 de março de 2018.

Encontramos, portanto, que a escola exigia uma demanda específica à vida futura de cada um dos alunos, estando, nessa demanda preestabelecida, a falta de reflexão e liberdade de escolha sobre valores sociais comuns e organização política e econômica desejada, atribuindo-lhes apenas uma margem de opções de profissões estabelecidas por cursos universitários, responsabilizando-os pelo desempenho, não somente na vida acadêmica, mas principalmente no seu futuro profissional.

As respostas de outro ex-estudante, Guilherme, do mesmo colégio, indicam que a expectativa da direção da escola sobre o estabelecimento de uma profissão aparece já na entrevista feita com candidatos à matrícula<sup>31</sup>, quando “eles perguntaram o que eu queria seguir e em qual faculdade que eu queria fazer” e, fazendo coro com a Paula, que continuava durante todo o segundo grau: “eles pressionavam muito as pessoas pra escolher a profissão e nem todos tinha já na cabeça o que iam fazer”<sup>32</sup>.

As falas dos ex-alunos apontam para um discurso da escola que implica os estudantes na procura da profissionalização de uma maneira direta, sem contudo se preocupar com alicerces teóricos que garantem a emancipação e, conseqüentemente, a liberdade do estudante diante de opções e necessidades da vida social. Ao contrário, a forma como é colocada a questão do futuro profissional, desde o seu destaque no modelo pedagógico do PEI, passando pela obrigatoriedade da escolha de uma carreira no primeiro ano e o preparo, por meio de provas e da disciplina *Preparação acadêmica*, para exames de avaliação externa e vestibulares, tende a introjetar no estudante preocupação e ansiedade acerca de um caminho para o sucesso profissional, que nega o debate sobre a crise estrutural do capitalismo, localizando-a, assim, como questão de superação pessoal.

Nestes termos, as entrevistas indicam que, no modelo de gestão das escolas PEI, a dimensão contraditória do atual momento do modo de produção capitalista é negligenciada em favor de uma subjetividade empreendedora de si mesmo em um ambiente social de alta competitividade. Assim a função da escola pública, não seria apenas de um “adestramento dos corpos”, mas também da “gestão da mente”<sup>33</sup>. A escola estaria sendo atualizada às novas necessidades da economia capitalista e de sua crise ampliada, para a qual

O novo governo dos homens penetra até em seu pensamento, acompanha, orienta, estimula, educa esse pensamento. O poder já não é somente a vontade soberana, mas, como Bentham diz tão bem, torna-se “método oblíquo”, “legislação indireta”, destinada a conduzir os interesses. Postular a liberdade de escolha, suscitar e construir na prática essa liberdade, pressupõe que os sujeitos sejam conduzidos por uma “mão invisível” a fazer escolhas que sejam proveitosas a todos e a cada um<sup>34</sup>.

Segundo os autores, tal mecanismo de produção da subjetividade, que identificamos estar presente no PEI, mesmo não tão invisível e indireto como o trecho destacado sugere, é uma necessidade do momento neoliberal que vivemos. Não está sendo mudada somente a forma do Estado conceber administrativamente a educação pública, mas também faz com que ela esteja, cada vez mais, a serviço dessa nova razão, essencialmente vinculada a uma intenção econômica

<sup>31</sup> A realização destas entrevistas como processo prévio de matrícula é um dos indicativos da escolha de um perfil socioeconômico e acadêmico de estudantes com vistas a garantir melhores resultados nas avaliações padronizadas, conforme indicamos anteriormente.

<sup>32</sup> Guilherme, entrevista aos pesquisadores, em 05 de março de 2018.

<sup>33</sup> Dardot e Laval, 2016, p. 325.

<sup>34</sup> Dardot e Laval, 2016, p. 325.

neoliberal. Para os autores, o atual momento do capitalismo engendra a formação de um novo sujeito diferente daquele ligado ao ambiente fabril, de simples disciplina corporal. A maneira de otimizar o fluxo e a concentração de capital se dá agora por meio de um sujeito *empresário de si mesmo*. Tal discurso busca ocultar a intensa precarização das condições de trabalho no mundo contemporâneo, apresentando-a como o seu contrário. A perda dos direitos dos trabalhadores é, nesta narrativa, substituída pela ideia da liberdade do trabalho, produzindo, assim, o “homem-trabalhador” em todos lugares e a todo o tempo. Para isso, no entanto, faz-se imprescindível capturá-lo no seu âmbito mais íntimo, no que o move, isto é, exige-se produzir

a vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar à cabo, a motivação que anima o “colaborador” da empresa, enfim, o desejo com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder; ele é o substituto dos dispositivos de direção das condutas. Porque o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer tipo de alienação e até mesmo qualquer distância que exista entre indivíduo e a empresa que o emprega<sup>35</sup>.

Essa produção da subjetividade nas escolas PEI, que se dá pelo discurso da necessidade de um curso/profissão, está diluída em um conjunto de mecanismos que vão além das disciplinas citadas anteriormente. São frequentes avaliações que visam preparar os estudantes para o ENEM, vestibulares e para o SARESP. Esta última, cuja nota compõe o IDESP, é uma preocupação central da direção das escolas, por serem, os seus resultados, estabelecidos em metas no início de cada ano letivo, atestadores da eficácia deste modelo de ensino integral. Há também tutoria, disciplinas eletivas e um plano de ação de nivelamento de alunos. Todas essas práticas somam resultados buscando conduzir os estudantes ao protagonismo profissional.

Nos trabalhos de campo realizados para conhecer algumas escolas do Programa, foi possível perceber que esta lógica da gestão por resultados é bastante presente. Em uma das unidades visitadas, localizada na Zona Norte da cidade de São Paulo, logo no hall de entrada há um banner que indica isso (figura 6).

---

<sup>35</sup> Dardot e Laval, 2016, p. 327



Figura 6. Banner exposto na entrada de uma das unidades PEI na cidade de São Paulo



Fonte: Passos e Moss, novembro de 2017.

O banner faz referência ao Método de Melhoria de Resultados (MMR), adotado pelo SEE-SP a partir do Programa Gestão em Foco e que é um dos pilares da concepção de gestão escolar da rede, bastante presente também nas escolas PEI. O método consiste em oito etapas (Conhecendo o problema, Quebrando o problema, identificando as causas do problema, Elaborando Melhorias, Implementando planos de melhoria, Acompanhando planos e resultados, Corrigindo os rumos, Registrando e Disseminando boas práticas), com o objetivo de melhorar os resultados da unidade escolar. É possível perceber pelo Banner, que os resultados nesta unidade escolar são expressos, principalmente, em termos de avanços dos estudantes no IDESP. Esta ênfase não se dá ao acaso. No Guia para Implementação do MMR, disponibilizado para a SEE-SP para todas as unidades escolares, há indicação da plataforma [www.focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br](http://www.focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br), na qual os gestores têm acesso a um simulador para calcular os índices que precisam alcançar tanto no que se refere ao indicador de desempenho quanto ao indicador de fluxo, para a atingir a Meta do IDESP estabelecida pela Secretaria.

Tais resultados, no entanto, como vimos, são produzidos em detrimento do direito de uma parcela dos estudantes de frequentarem tais escolas. Em entrevista concedida, a diretora da unidade escolar visitada apontou, que no início do Programa, houve uma grande evasão de estudantes do Ensino Médio, principalmente por conta da dificuldade em conciliar estudo e trabalho. Além disso, confirmou que há uma constante pressão sobre alunos e professores para a obtenção dos resultados e metas estabelecidos. Tal pressão, inclusive, tem causado efeitos na saúde mental de docentes e discentes. Na entrevista, a vice-diretora relatou que está buscando estagiários com formação em psicologia para realizarem atendimentos na escola devido à pressão que sofrem os alunos e professores e a suas intensas rotinas de estudo e trabalho, respectivamente. É importante ressaltar que Diretoria de Ensino não disponibiliza profissionais para realizarem atendimento psicológico a alunos e professores, sendo que busca por estagiários

partiu de uma decisão isolada da vice-diretora da unidade, que providenciou os profissionais que lá atuam. Nesta fala, está explícita a busca por resultados, custe que custar.

O mesmo processo ficou evidenciado em vista a outra unidade escolar, que atende alunos do Ensino Fundamental I e se localiza na Zona Leste da cidade de São Paulo. Em entrevista com a vice-diretora, ficou expressa também a pressão por resultados, advinda, principalmente, da Diretoria de Ensino. Tal pressão leva, inclusive, que a unidade escolar não considere a situação de alguns pais e alunos. Um exemplo disso é o relato a seguir. A vice-diretora nos informou que estava tendo algumas dificuldades com alunos que não vinham a escola às segundas-feiras. E que diante disso, teria que conversar com os pais, solicitando a mudança desta situação ou a transferências dos estudantes da unidade escolar. Diante deste relato, questionamos a vice-diretora se a mesma sabia o motivo das faltas de tais estudantes. A vice-diretora nos informou que a questão estava relacionada ao fato que, segunda-feira era o único dia em que as aulas terminavam mais cedo, as 14 horas. Nos outros dias, o período integral se estendia até as 17 horas. Diante desta explicação, tornou-se evidente o problema: os pais não tinham como sair mais cedo apenas na segunda-feira para buscarem os seus filhos na escola. E por isso, não os levavam. Questionada se a unidade não poderia modificar o horário para atender esta demanda, a vice-diretora foi direta: “os pais precisam saber que aqui não é lugar de guardar aluno”.

Os dois exemplos anteriores reforçam os impactos da lógica da gestão por resultados que ajudam a compreender os dados expressos no Gráfico 1. Mas é necessário ressaltar que surgiram reações dos alunos contra a proposição pedagógica descrita, demonstrando um perfil crítico dos estudantes, como no caso da organização do boicote à prova do SARESP no ano de 2017 e na crítica às atividades de modo geral: “eram nove horas que eu acho que poderia ter aproveitado melhor em outros espaços, você ficava na escola tinha essas aulas diferentes mas não me servia muito, não agregava muito”, ambas presente na resposta de Paula.

A partir disso, percebe-se que, por meio da lógica empregada nesta política educacional, não se procura sanar as desigualdades (sociais, educacionais, econômicas, territoriais), dos alunos e das escolas, mas culpabilizá-los pelo seu próprio fracasso. Nesse sentido os sujeitos vão naturalizando as perdas e a escassez de oportunidade como um problema de ordem subjetiva e não estrutural, dificultando, assim, a construção de alternativas ao atual modo de produção e toda violência que está em seu fundamento.

### **Considerações Finais: educação, geografia e pós-capitalismo**

Atravessamos um dos momentos mais problemáticos da história da humanidade. Em um momento no qual as contradições inerentes ao modo de produção capitalista se ampliam, assentadas na necessidade cada vez menor de trabalho vivo decorrente de um intenso processo de racionalização burocrática e tecnológica de produção que eliminou milhares de postos de trabalho em todo o mundo, a escola pública não pode se tornar mais um lugar de administração da pobreza. Se assim o fizer, correrá o risco de implodir, de ver seu esfacelamento diante da incapacidade de administrar uma crise que não é apenas sua, mas de um projeto de sociedade cada vez mais desigual. Como aponta Kurz<sup>36</sup>: “por toda parte, inclusive nos próprios centros

---

<sup>36</sup> Kurz, 2004, p.98

ocidentais, uma parcela vertiginosamente crescente da população se vê excluída de toda a reprodução humanamente digna”.

Diante desta situação de esgarçamento de qualquer possibilidade de pacto social, de um futuro apreendido como caos, de uma percepção do tempo histórico como eterna repetição, de uma filosofia de vida marcado pela busca do prazer a qualquer custo, pelo atentado contra si e contra todos, o que resta à escola e a educação? Na era em que uma parcela cada vez maior de homens e mulheres se tornou desnecessária, qual o sentido da educação?

Em nossa perspectiva, é preciso fugir das respostas fáceis, que buscam difundir a ideia de uma crise da educação com um fim nela mesmo. Tal ideia tem sido divulgada por diferentes agentes hegemônicos (Banco Mundial, OCDE, FMI), com maior intensidade a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, pela qual as políticas educacionais, principalmente nos países da América Latina, foram apontadas como solução de todas as mazelas sociais. Focadas no impacto econômico, foram secundarizados temas essenciais ainda não alcançados nos sistemas de ensino destes países, como direito à educação plena, universalização da educação básica, garantia da qualidade educacional, entre outros.

Diante da incapacidade, verificada na ampliação das desigualdades em diferentes países, das políticas educacionais de resolverem os problemas estruturais do modo de produção capitalista, novos discursos têm surgido sobre o papel da educação no mundo contemporâneo. São desde os defensores do fim da escola<sup>37</sup>, reconhecendo nela um papel exclusivo de reprodução das relações sociais de opressão; até aos que apregoam a necessidade de promover um ensino mais dinâmico que reflita a atualidade, propondo uma estrutura curricular mais flexível<sup>38</sup>. Todas estas propostas, apresentadas como “novíssimos modelos pedagógicos”, acompanham a ideia do “sujeito empresarial” aqui discutido. Contextualizado no período neoliberal, este “sujeito” leva a hipervalorização do indivíduo prezando somente pelo próprio crescimento através do mundo do trabalho e, na constante autopropaganda de si. Impactando economicamente a vida privada dos envolvidos, essas concepções de educação revelam um caráter altamente reacionário que esvazia o significado ético-político da escola, seu sentido público, promotora de solidariedade, igualdade e bem-comum<sup>39</sup>.

É com base nestes discursos que se elaboram políticas como a PEI que, como demonstramos, apenas reforçam as contradições e desigualdades, ocultando, inclusive a relação entre educação, geografia e sociedade, mediada pelo modo de produção capitalista. Por isso, posicionamo-nos diante destes discursos e políticas reafirmando uma premissa que nos parece fundamental: a crise é estrutural, intrínseca ao modo de produção capitalista. Nestes termos, a crise da educação é, portanto, momento da crise do capitalismo que atravessa diferentes sujeitos, territórios e processos e só pode ser superada no enfrentamento das condições estruturais do modo de produção. Dessa forma, não basta partirmos de uma mesma caracterização sobre a importância de atualizar as práticas educativas para alcançarmos conclusões semelhantes. Elucubrar uma alternativa para este sistema educacional que seja, de fato, novo, passa por uma projeção sobre a sociedade pós-capitalista. Isto quer dizer que tal perspectiva deverá estar sustentada, necessariamente, em outros preceitos que não os pautados pelo economicismo da vida privada, até então hegemonicamente apregoados.

---

<sup>37</sup> Illitch, 1985.

<sup>38</sup> Como é observado na lei nº 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio.

<sup>39</sup> Carvalho, 2008.

Nesse sentido, a abordagem aqui apresentada reconhece a existência de uma Geografia *na e da* escola, de tal forma que é impossível analisar qualquer fenômeno no âmbito educacional desvinculado das características territoriais que produziram a realidade socio-escolar em que está situado. Essa compreensão se fundamenta através das análises das políticas educacionais que vêm sendo implementadas pelo mundo, muitas vezes impulsionadas por agências internacionais e/ou por fundações e institutos privados. Observando as políticas públicas praticadas no Brasil, verificamos que aquelas que se propõem a promover a diminuição das desigualdades educacionais estão despreocupadas com a condição espacial em que a escola pública se encontra, acabando por promover uma ação que caminha na direção contrária da sua intenção inicial.

Muitas são as pesquisas<sup>40</sup> que reconhecem tal circunstância. Trabalhos situados no âmbito da sociologia da educação, argumentam a partir da ideia do “efeitos de lugar” de Bourdieu (1999) buscando verificar como as políticas educacionais públicas em educação, nas áreas pauperizadas das metrópoles brasileiras, podem reduzir as desigualdades educacionais. Essas discussões compreendem o território apenas como um palco em que as relações sociais se dão; sentido profundamente distinto daquele compreendido contemporaneamente pela ciência geográfica.

O que se propõe aqui é que a formação sócio-espacial expressa na configuração territorial é mais um dos elementos que produz a realidade educacional desigual; isto quer dizer que não basta atentar-se somente para a escola e seu entorno próximo, é preciso reconhecer a existência de uma relação deste contexto com as outras escalas do processo geral de produção do espaço no capitalismo. Há, portanto, uma dinâmica de dupla determinação entre as políticas educacionais e o território em que está situada. Isto não sinaliza, em hipótese alguma, uma postura contrária às políticas públicas universalistas que vêm defendendo uma descentralização nos moldes do pensamento neoliberal. O que queremos sublinhar é a importância do caráter territorial na elaboração e implementação das políticas em educação, como momento inclusive, de problematizar a produção do território e seus usos no capitalismo.

Azanha<sup>41</sup>, na década de 1990 já sinalizava uma crítica para essa postura de descontextualização espaço-temporal da escola, denominada por ele como “abstracionismo pedagógico”. Para o autor, a conduta na qual o contexto da prática educativa é negado, contribui para a reprodução de uma lógica curricular e avaliativa unitária que não respeita a autonomia e a diversidade que, em nossa perspectiva, são alguns dos fundamentos do trabalho educativo.

É por compreender a relevância da formação sócio-espacial, profundamente marcada por desigualdades, que não basta analisarmos as discrepâncias do sistema educacional brasileiro como má gestão na distribuição dos recursos e equipamento públicos ou como ineficiência dos serviços educacionais. Faz-se necessário, retomar a obra de Santos<sup>42</sup> interpretando a escola pública e as políticas educacionais a partir da análise geográfica, reconhecendo a lógica da construção do espaço e as características contraditórias expressas nas resistências, sendo esse um dos caminhos para alcançarmos uma melhoria no oferecimento do ensino.

Assim, ao nos propormos pensar a educação num contexto pós-capitalista, somos postos diante de uma série de obstáculos devido à dificuldade de nos desprendermos da lógica neoliberal que

---

<sup>40</sup> Torres et al, 2008; Torres, Ferreira e Gomes, 2005; Érnica & Batista, 2012.

<sup>41</sup> Azanha, 2011.

<sup>42</sup> Santos, 1987.

hoje permeia nossas vidas, que tange não só o mundo do trabalho mas alcança todas camadas sociais, seja através da formação sócio-espacial, ou em última instância, da construção de nós mesmos. Colocamo-nos, assim, a complexa tarefa de pensar não apenas a educação em uma sociedade em que o modo de produção capitalista esteja superado, mas de pensar uma educação, primordialmente pública, que forneça bases sólidas para a edificação de uma sociedade em que a lógica do capital esteja findada não só como sistema econômico, mas também como modo de vida e de reprodução.

Tal tarefa pode, a princípio, parecer demandar esforços de abstração homéricos se levarmos em conta apenas a naturalização do capitalismo e deixarmos de lado o potencial transformador da educação, via pela qual podemos construir uma superação das relações capitalistas partindo do hoje. Fato é que a escola precisa ser reconhecida como território em potencial, e disputá-la por dentro os seus usos, compreendendo para qual sociedade se destina o que é ensinado hoje.

Não se trata de uma análise ingênua sobre o papel da escola como instituição revolucionária, mas da compreensão das políticas públicas voltadas à educação como indicadoras de contradições do período atual. A escola em si não é suficiente para pensar ou edificar o pós-capitalismo, mas é um dos lugares fundamentais para a formação dos sujeitos desta transformação. Nela reside a potência do território em disputa, sobretudo, como lugar da possibilidade de criação de uma nova visão de mundo e de outras práticas socioespaciais, assentadas na defesa do bem comum e no direito de todos e todas de realizarem plenamente as geografias de suas vidas.

## **Bibliografia**

- ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- AZANHA, J. M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 2011.
- BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. In BOURDIEU, P *et al.* *A miséria do mundo*. 3ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. pp. 159 - 166.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014.
- CARVALHO, J. S. F. O declínio do sentido público da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 89, n. 223, p. 411-424, set/dez, 2008.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo*. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2015.
- ERNICA, M. & BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de pesquisa*. V. 42, n. 146, p. 640-660, maio/ago 2012.
- FÉLIX, M. de F. C. *Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?* 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1985.
- FODRA, S. M. *O projeto de vida: escolas do programa ensino integral*. 41 Association for education moral conference: Santos, 2015.

- FREITAS, L. C. Qualidade negociadas: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, 2005, 911-933.
- FREITAS, L. C. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 20, n. 100, 2007, 965-987.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 17ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.
- FUNDAÇÃO SEADE. *Índice Paulista de Vulnerabilidade Social*. São Paulo: SEADE, 2010.
- GIROTTO, E. 2016. A Dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, nº 137, p. 1121-1141, out./dez. 2016.
- GIROTTO, E.; PASSOS, F.; CAMPOS, L.; OLIVEIRA, J. A geografia da reorganização escolar: uma análise espacial a partir da cidade de São Paulo. *Educação temática digital*, v. 19, 2017.
- GROSBAUM, M. W.; FALSARELLA, A. M. Ensino Médio, educação profissional e desigualdades socioespaciais no estado de São Paulo. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v.6, nº2, jul. – dez. 2016.
- HARVEY, D. *Cidades rebeldes*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. 7ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 1985.
- KURZ, R. *Com todo vapor ao colapso*. 1ª edição. Juiz de Fora, MG: Pazulin, 2004.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. 1ª edição. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Documentos, 1969.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola de acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, 2012, p. 13-28.
- PEREIRA, L. A.; FELIPE, D. A.; FRANÇA, F. F. A origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, mai. 2012. p. 239-252.
- PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana*. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, 1967.
- SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 4ª ed. São Paulo: Nobel, 1987.
- SÃO PAULO (Estado). *Diretrizes do Programa de Ensino Integral*. São Paulo: SEE- SP, 2012.

SÃO PAULO (Estado). *Relatório de fiscalização de natureza operacional sobre os modelos de educação em período integral existentes na rede pública estadual de ensino*. São Paulo: Tribunal de Contas do Estado (TCE), 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares: Ensino Integral*. Caderno do Gestor. São Paulo. Imprensa Oficial, SE, 2014.

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

SPÓSITO, M.P. *O povo vai à escola*. São Paulo: Loyola, 1984.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. 1ª edição. São Paulo: Nacional, 1968.

TORRES, H.G.; BICHIR, R. M.; GOMES, S.; CARPIN, T. R P. A educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, L.C.Q.; KAZTMAN, R. *A cidade contra a escola? – segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

TORRES, H. G.; FERREIRA, M. P.; GOMES, S. Educação e segregação social: explorando as relações de vizinhança. In: MARQUES, E.; TORRES, H.G. (Org.). *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade*. São Paulo: Senac, 2005. p. 123-141.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. 1ª edição. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.