
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica avaliada por pares,
independente, de acesso aberto e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 26 Número 109

10 de setembro de 2018

ISSN 1068-2341

A Desigualdade é a Meta: Implicações Socioespaciais do Programa Ensino Integral na Cidade de São Paulo

Eduardo Donizeti Girotto

Universidade de São Paulo



Fernando L. Cássio

Universidade Federal do ABC

Brasil

Citação: Girotto, E. D., & Cássio, F. L. (2018). A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(109). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3499>

Resumo: Este artigo propõe uma análise do Programa Ensino Integral (PEI), implantado na rede estadual de São Paulo (Brasil), do ponto de vista da dinâmica da produção das desigualdades socioespacial e educacional. No caso em tela, investigamos o papel da política pública de educação, sob a lógica da Nova Gestão Pública, como indutora e reprodutora de desigualdades. Os resultados sugerem que o PEI se baseia numa lógica insularizante, produzindo unidades escolares destinadas a alunos já privilegiados em suas relações com a cidade. Além disso, a implantação do Programa tem provocado efluxo de matrículas, com efeito positivo no nível socioeconômico (NSE) das escolas PEI e nos seus resultados nas avaliações em larga escala. Tal efeito é contrabalançado pelo efeito negativo nas unidades escolares no entorno das escolas PEI, em que se observou diminuição da quantidade de estudantes com NSE mais elevado. Além disso, as escolas PEI, comparadas às escolas do entorno e à própria rede estadual paulista, possuem menos classes e matrículas. São escolas para poucos: os estudantes de maior NSE da rede estadual. Nessas escolas também se observa a preferência por uma organização em

ciclo único, o que coloca o PEI na mesma linha da polêmica proposta de Reorganização Escolar de 2015.

Palavras-chave: Educação Integral; Desigualdades Educacionais; Desigualdades Socioespaciais; Reorganização Escolar; Direito à Educação

Inequality is the goal: Socio-spatial implications of the Integral Teaching Program in the city of São Paulo

Abstract: This article proposes an analysis of the Integral Teaching Program (PEI), implemented in the São Paulo State (Brazil) public-school system, from a point of view of the dynamics of production of socio-spatial and educational inequalities. In the present case, we have investigated the role of public education policy, under the New Public Management logic, as an inducer and reproducer of inequalities. Our results suggest that PEI is based on an insular logic, which produces school units for students already privileged in their relations with the city. In addition, the implementation of the Program has provoked an outflow of students, with a positive effect on the socioeconomic levels (SEL) of the PEI schools and on their results in large-scale evaluations. This effect was counterbalanced by the negative effect in the school units around the PEI schools, where we observed a decrease in the number of students with higher SEL. In addition, if compared to the surrounding schools and to the public-school system itself, PEI schools have fewer classes and students. They are schools for the minority: the students with highest SEL of the system. In these schools, we also observe the preference for a single-cycle organization, which places PEI in the same line as the controversial proposal of School Reorganization in 2015.

Keywords: Integral Education; Educational Inequalities; Socio-spatial inequalities; School Reorganization; Right to education

La desigualdad es la meta: Implicaciones socio espaciales del Programa Enseñanza Integral en la ciudad de São Paulo

Resumen: Este artículo propone un análisis del Programa Enseñanza Integral (PEI), implantado en la red estatal de São Paulo (Brasil), desde el punto de vista de la dinámica de la producción de las desigualdades socio espacial y educativa. En el caso en tela, investigamos el papel de la política pública de educación, bajo la lógica de la Nueva Gestión Pública, como inductora y reproductora de desigualdades. Los resultados sugieren que el PEI se basa en una lógica insularizante, produciendo unidades escolares destinadas a alumnos ya privilegiados en sus relaciones con la ciudad. Además, la implantación del Programa ha provocado eflujo de matrículas, con efecto positivo en el nivel socioeconómico (NSE) de las escuelas PEI y en sus resultados en las evaluaciones a gran escala. Este efecto es contrabalanceado por el efecto negativo en las unidades escolares en el entorno de las escuelas PEI, en que se observó disminución de la cantidad de estudiantes con NSE más elevado. Además, las escuelas PEI, comparadas a las escuelas del entorno ya la propia red estadual paulista, poseen menos clases y matrículas. Son escuelas para pocos: los estudiantes de mayor NSE de la red estatal. En estas escuelas también se observa la preferencia por una organización en ciclos únicos, lo que coloca al PEI en la misma línea de la polémica propuesta de Reorganización Escolar de 2015.

Palabras-clave: Educación Integral; Desigualdades Educativas; Desigualdades Socio espaciales; Reorganización Escolar; Derecho a la Educación

Introdução¹

A educação integral e em tempo integral tem sido umas das principais bandeiras dos movimentos em defesa da educação pública brasileira nas últimas décadas. No entanto, faz-se necessário produzir análises a partir de modelos e programas em execução com vistas a compreender se, de fato, os objetivos expressos nas políticas de educação integral têm 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. Face a um contexto de ampla desigualdade socioespacial, um dos pressupostos para a compreensão do processo de formação territorial brasileira (Moraes, 2002; Santos, 1987), o debate sobre a equidade deve estar sempre presente na elaboração das políticas públicas. Em nossa perspectiva, para combater a desigualdade é preciso reconhecê-la como um dos elementos fundantes do processo de formação territorial brasileiro, além de conhecer os mecanismos que contribuem para a sua reprodução no presente.

É fundamental ampliar o debate sobre território para além de sua compreensão como base material para a ocorrência dos fenômenos sociais e naturais. Afirmar que a desigualdade é um dos elementos que contribuem para o entendimento da formação territorial brasileira é compreender o lugar que o território sempre ocupou no processo de reprodução ampliada do capitalismo. Como aponta Harvey,

A paisagem geográfica construída pelo capital não é um produto passivo. Evolui segundo determinadas regras práticas que—como as que governam a evolução combinatória das tecnologias—têm uma lógica autônoma, porém contraditória. O modo como a paisagem evolui afeta tanto a acumulação de capital quanto a maneira como se manifestam as contradições do capital e do capitalismo no espaço, no lugar e no tempo. A independência com que a paisagem geográfica evolui tem um papel fundamental na formação das crises. Sem o desenvolvimento geográfico desigual e suas contradições, há muito tempo o capital já teria se ossificado e se tornado caótico. Esse é um meio crucial pelo qual o capital se reinventa periodicamente. (2016, pp. 139–140)

A capacidade de o capital se reinventar—sem, no entanto, resolver suas contradições fundamentais—implica a apropriação de novos territórios e a resignificação dos antigos, conferindo-lhes novos usos. Em todos os casos as desigualdades se ampliam, uma vez que a apropriação nunca deixa de ser um processo de expropriação. Isso pode ser verificado em diferentes momentos da história da formação territorial brasileira, da qual os genocídios indígena e negro são marcas inquestionáveis.

As pesquisas que buscam discutir as relações entre desigualdade territorial e educacional têm avançado pouco no debate sobre a formação territorial brasileira e sobre o lugar que a escola pública ocupa neste processo.² Do nosso ponto de vista, a não preocupação desses trabalhos em conceituar *território* revela a opção por interpretá-lo como mera base material para a existência dos fenômenos. A ênfase na vinculação entre desigualdades territoriais e educacionais dessas pesquisas sugere

¹ O presente texto apresenta os resultados parciais do Projeto “Atlas da Rede Estadual de Educação de São Paulo”, desenvolvido no Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMADI), do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. O projeto compõe um conjunto de pesquisas desenvolvido pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU), rede de pesquisadores de universidades públicas que, desde 2015, tem desenvolvido ações de acompanhamento das políticas educacionais no estado de São Paulo.

² Ver o levantamento recente feito por Ribeiro e Vóvio (2017).

relações de causalidade, “efeitos do território” sobre as desigualdades educacionais (Érnica & Batista, 2012).

No entanto, quando se deseja estudar os processos de *produção das desigualdades*, nossa hipótese é que a produção das desigualdades educacionais e socioespaciais é sincrônica, sendo possível, como o título do artigo indicia, pensar nas implicações socioespaciais das políticas educacionais em vez de nos comprometermos com as implicações educacionais das desigualdades socioespaciais. Consequentemente, desigualdades educacionais e socioespaciais aparecerão quase sempre juntas ao longo de todo o texto. Tal escolha não desmerece as abordagens estáticas de “efeito território”, mas reconhece as suas limitações quando o objetivo é investigar o efeito das políticas na dinâmica de produção das desigualdades.

Sublinhamos que considerar a desigualdade como elemento fundante do processo de formação territorial brasileiro—nosso ponto de partida—não é equivalente a tratar as desigualdades socioespaciais e educacionais numa perspectiva diacrônica, atribuindo às primeiras causalidade sobre as últimas. Se a desigualdade socioespacial é elemento fundante, argumentamos que ela deve estar na ordem do dia tanto das pesquisas sobre desigualdades quanto do desenho das políticas públicas. Concordamos com Silveira que

a definição de qualquer pedaço do território deve levar em conta a interdependência e a inseparabilidade entre a materialidade e a ação, isto é, o trabalho e a política. Nesse quadro a vida da nação se desenvolve. É no território que as velhas técnicas permanecem e as novas se inserem para rearranjar o trabalho. Nele, as decisões políticas se gestam e nele se rebatem, dando valores diferentes às formas do trabalho e aos lugares. (2011, p. 156)

Essa concepção orienta nossa discussão sobre como são gestadas as políticas públicas que influem na produção e nos usos do território. Interessa-nos compreender como (e se) as políticas educacionais têm dialogado com a desigualdade territorial brasileira, e como têm contribuído para, eventualmente, reforçá-la.

É a partir desse quadro que buscamos compreender os efeitos do Programa Ensino Integral implantado na rede estadual paulista, analisando as suas implicações socioespaciais e educacionais na cidade de São Paulo.

O Programa Ensino Integral

Criado em 2012, o Programa Ensino Integral (PEI) faz parte do “Programa Educação—Compromisso de São Paulo”, instituído em 2011, e que tem como principal objetivo, segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), “lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério” (São Paulo, 2012, p. 6). Em 2017, 308 unidades escolares da rede estadual faziam parte do Programa, 50 delas na cidade de São Paulo. Entre os diferenciais do Programa, destacam-se:

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, 2012, p. 12)

Segundo o documento, o Programa tem inspiração no modelo de educação integral do Estado de Pernambuco, elaborado em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação³ (ICE) e implantado na rede pernambucana a partir de 2004. Entre os colaboradores do Programa paulista estão o vice-presidente, a diretora de gestão e a diretora pedagógica do ICE. O modelo do PEI visa substituir o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), implementado desde 2006, e que se encontra em fase de extinção na rede estadual paulista. Tratam-se de projetos distintos, tanto nas concepções, quanto nas condições de execução, conforme mostraram Grosbaum e Falsarella (2016).

Partimos da hipótese de que o PEI tem ampliado a desigualdade entre as unidades escolares da rede estadual paulista, produzindo ilhas de excelência em um mar de fracasso escolar e evasão, conforme verificado pelos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp)⁴ desde 2008. A desigualdade socioespacial e educacional decorrente do PEI já vem sendo constatada por diferentes pesquisas (Batista et al., 2016; Grosbaum & Falsarella, 2016; Vieira et al., 2016), e foi alvo de relatório do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE-SP) que, em 2016, solicitou ao Governo do Estado mudanças no Programa, com vistas a mitigar uma série de problemas que tem produzido na rede. Em certa medida, da forma como vem sendo executado o PEI reforça o abstracionismo pedagógico (Azanha, 2011), não reconhecendo a desigualdade socioespacial e educacional que está na base da rede estadual paulista. Com isso, dificulta a construção de políticas públicas equitativas, ampliando a desigualdade educacional pela exclusão de estudantes e pela mudança do perfil socioeconômico das unidades escolares.

Para a comprovação da hipótese apresentada, analisamos os dados do questionário socioeconômico dos anos de 2013 e 2015 do Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb) das escolas PEI da cidade de São Paulo. As análises possibilitaram verificar uma mudança do perfil socioeconômico dos estudantes das referidas unidades escolares, o que contrasta com a dinâmica das outras escolas da rede estadual localizadas na cidade. Além disso, analisamos os resultados no Idesp de 2011 e 2016 destas escolas, comparando-os com os resultados da rede estadual como um todo. O perfil de matrículas e classes nas escolas PEI da cidade de São Paulo, em contraste com o das escolas do entorno e da própria rede estadual, sugere que o acesso às escolas PEI também se restringe a uma parcela pequena da população, o que agrava a amplificação das desigualdades induzida pelo Programa. Por fim, construímos uma série de mapas com o intuito de analisar a dimensão geográfica do PEI, demonstrando que a localização das escolas pouco leva em consideração a vulnerabilidade social da população da cidade de São Paulo, reforçando a lógica de produção de uma escola de excelência em áreas já beneficiadas por outros equipamentos sociais, o que reforça a tese da reprodução da desigualdade socioespacial induzida pelo Programa.

O artigo encontra-se organizado da seguinte forma: na primeira parte, retomamos o debate sobre o ensino integral no Brasil, bem como as análises já construídas sobre o PEI no estado de São Paulo. Depois apresentamos os dados e análises construídas a partir das escolas PEI na cidade de São Paulo, comparando-as com as escolas regulares da rede estadual e com um conjunto de escolas

³ “O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, é uma entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife”. Disponível em: <<http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice>>. Acesso em: 26 set. 2017.

⁴ A SEE-SP define o Idesp da seguinte forma: “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 Saesp 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”. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp>. Acesso em: 26 set. 2017.

regulares no entorno das escolas PEI. Por fim, apresentamos considerações acerca do PEI no estado de São Paulo, discutindo proposições e ações que contribuam para a construção de uma escola equitativa.

O Ensino Integral: Concepções e Críticas

O debate sobre o ensino integral faz parte da história da educação pública no Brasil. Está fora do escopo deste texto retomar esta cronologia, que pode ser encontrada nos trabalhos desenvolvidos por Cavaliere (2014) e Leclerc e Moll (2012). Cabe-nos ressaltar que tal debate tem ganhado destaque recente no campo educacional em decorrência da aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), que propõe a ampliação das escolas de tempo integral para esta etapa da educação. Por isso, diante da possibilidade trazida pela legislação atual, alvo de crítica de diferentes segmentos da sociedade, faz-se necessário retomar a pergunta posta por Cavaliere: “a escola de tempo integral no Brasil promove o cumprimento do direito à educação?” (2014, p. 1206). A resposta pressupõe a análise de experiências concretas deste modelo de oferta educacional, o que buscaremos fazer em consonância com as investigações realizadas pela autora a partir do Programa Mais Educação, lançado pelo Ministério da Educação em 2010.

Segundo Cavaliere, os documentos que embasam o debate sobre a escola de tempo integral—em especial, o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014)—apresentam este modelo como uma das estratégias de diminuição das desigualdades socioespaciais fundantes da educação pública brasileira. Diante disso, os textos legais expressam a necessidade de criar condições para que principalmente os estudantes com maior vulnerabilidade social possam ter o direito à escolha de estudar em escolas de tempo integral. Por isso, ao analisar o programa federal, a autora tece uma série de críticas à sua execução, uma vez que, na prática, ele tem ajudado a constituir uma escola precária de duplo período, sem que as condições efetivas para a fruição do direito à educação de qualidade possam se realizar. Ademais, prossegue a autora,

Entre um caminho que se realiza como política de Estado para a promoção do direito à educação e outro que se acomoda nas franjas da filantropia, seja ela uma filantropia independente ou a expressão do chamado “flantrocapitalismo” (Bishop & Green, 2009), será preciso fazer escolhas e formular propostas coerentes. (2014, p. 1219)

Destacam-se, neste processo, parcerias público-privadas que investem na construção de uma escola focalizada na proteção social e pautada pelas métricas das avaliações em larga escala, em que as condições objetivas para o desenvolvimento profissional docente se veem cada vez mais fragilizadas. É uma escola progressivamente mutilada da capacidade de produzir culturas pedagógicas, de se fazer escola, agora transformada em um espaço de gestão da pobreza, nos termos propostos por Algebaile (2009).

Em processo de pesquisa semelhante, Castro e Lopes (2011) investigaram o Projeto Escola de Tempo Integral, lançado pela rede estadual paulista em 2006 e que propunha a ampliação da jornada escolar a partir da realização de oficinas no contraturno dos estudantes. Nas visitas às escolas e em entrevistas com professores, alunos e diretores, as autoras verificaram que a adesão ao ETI não significou melhoria da infraestrutura e das condições de trabalho nas referidas escolas. Muitas, inclusive, não contavam com o funcionamento de equipamentos como laboratórios e bibliotecas.

Analisando os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) para as escolas participantes do ETI, as autoras constataram que não houve melhoria dos índices. Ao contrário, apenas uma das escolas investigadas manteve o mesmo resultado no

Saresp nos anos avaliados.⁵ Em certa medida, tanto as conclusões de Cavaliere (2014) quanto as de Castro e Lopes (2011) indicam a importância de um debate mais amplo sobre o financiamento da educação integral, uma vez que apenas a ampliação da jornada, sem mudanças significativas das múltiplas variáveis que incidem no processo de ensino-aprendizagem, não se tem demonstrado suficiente para a garantia da qualidade na educação pública.

E aqui entramos no importante debate trazido por Leclerc e Moll (2012): quais são as implicações quando, em uma mesma rede de ensino, mantemos dois modelos de educação bastante díspares? Não corremos o risco de ampliar a dualidade da oferta, da permanência e da qualidade da educação pública no Brasil, histórica e geograficamente construída? Não funcionaria o Estado como indutor da desigualdade educacional? Para as autoras,

A pauta da educação integral está diretamente relacionada ao enfrentamento de uma lógica perversa e seletiva que atravessa os sistemas de ensino, estruturados em condições desiguais e participando de modo desigual na distribuição de saberes e de oportunidades. Essa pauta é constitutiva da promoção intergeracional, na medida em que os estudantes cujos pais e mães tiveram que buscar o sustento de suas famílias e foram excluídos e esquecidos da vida escolar precisam ter assegurado seu direito de aprender; ela pode auxiliar decisivamente na consolidação dos avanços de escolaridade nas famílias de novos pais e mães, mais jovens, procedentes das condições atuais do ensino médio. (Leclerc & Moll, 2012, p. 23)

Para tanto, não é possível dissociar o debate sobre a escola de tempo integral do contexto socioespacial e econômico dos discentes e de suas famílias, em uma lógica que repõe, nos termos do indivíduo liberal, o pressuposto da liberdade absoluta de escolha. Isso significa pensar: em um contexto de grave crise econômica, conjuntural e estrutural, com taxas crescentes de desemprego e desigualdade, quais sujeitos terão condições objetivas de optar pela escola de tempo integral? O que tal escolha significa em suas condições de reprodução social, presentes e futuras? Sem problematizar tais condições, corre-se o risco de perverter o sentido do direito amplo à educação de qualidade, transformando-o em mecanismo de reprodução da desigualdade de oportunidades. Pressupõe, portanto, compreender quais são as ações necessárias, executadas através de políticas públicas, para garantir as condições objetivas de escolha.

Leclerc e Moll ressaltam que é fundamental combater os mecanismos pelos quais uma parte das políticas de educação em tempo integral tem se constituído no país:

Em relação à administração pública, trata-se da ruptura quanto a formatar políticas para funcionar em “ilhas-modelo de excelência” ou “políticas de vitrine” ou “projetos pilotos”, cercando algumas escolas de condições que, via de regra, não se estenderão ao conjunto de uma mesma rede, sem dialogar com os diferentes sistemas de ensino.

Nesse sentido, a “integralidade” da política em questão não se constitui como algo que, por adição, venha alongar um todo que está curto ou compor um todo que existe *a priori*—nisso consiste o equívoco de se “oferecer mais do mesmo”. A “integralidade” pressupõe dedicação pessoal e coletiva dos sujeitos às escolhas que compõem seu percurso formativo. É por meio da ampliação das situações de

⁵ “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 1ª 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).

escolha, isto é, pela ampliação de oportunidades, que se estabelece a integralidade da política. Por isso, trata-se de construir uma política pública em permanente diálogo como consequência do reconhecimento do papel das ações afirmativas para enfrentamento da desigualdade social, pois essa desigualdade restringe oportunidades e liberdades. (2012, p. 26)

Com efeito, mostraremos que o PEI tem operado nesta mesma lógica de formação de ilhas de excelência. Caiuby e Boschetti (2015) acompanharam algumas escolas da rede paulista que migraram do ETI para o PEI. Nesta migração, professores e gestores escolares constataram uma profunda mudança do tratamento recebido do poder público no que diz respeito às condições de infraestrutura para a realização do projeto.

Primeiro houve uma adaptação estrutural: foram investidos 577 mil reais na unidade, que passou a contar com salas temáticas, sala de leitura, informática, além de adequação e melhoramento da quadra poliesportiva, ampliação e reforma do refeitório. Até então, o refeitório era improvisado com algumas mesas e bancos no pátio, após esta obra ele passou a ser um espaço delimitado com paredes e janelas de vidro, passando a ser um ambiente mais salubre e adequado para as refeições dos alunos. (Caiuby & Boschetti, 2015, p. 89)

Essa tem sido uma das marcas do lançamento do PEI na rede estadual paulista. O investimento em infraestrutura e na melhoria das condições de trabalho apenas nas unidades participantes do Programa tem contribuído para o reforço das desigualdades intra-rede, sem que tais elementos sejam levados em consideração na métrica de avaliação das unidades escolares. Se já existiam desigualdades educacionais e socioespaciais entre as diferentes escolas da rede estadual paulista, a ação da SEE-SP a partir do PEI tem amplificado as assimetrias, como demonstram Vieira et al. (2016).

Na análise, eles investigam os resultados das políticas educacionais desenvolvidas em quatro estados brasileiros (São Paulo, Pernambuco, Goiás e Ceará), dentre elas a implementação de escolas de tempo integral nos respectivos estados. Há, para os autores, um problema de partida em tais políticas: “em geral, as políticas educacionais tendem a assumir uma natureza universalista, que desconsidera as especificidades das escolas localizadas em contextos marcados pela desigualdade socioespacial” (Vieira et al., 2016, p. 52). Ao desconsiderarem as desigualdades socioespaciais, as políticas de escola de tempo integral contribuem para a sua ampliação.

Se muitos gestores e professores reconheciam as agudas diferenças presentes na oferta de ensino médio diurno e noturno, urbano e rural, e consideravam que havia problemas de equidade no atendimento dos alunos, a proposta de ensino médio de tempo integral introduz novas variáveis, ambas oferecidas especificamente nas localidades urbanas, em regime de sete ou mais horas diárias, que impõem critérios que levam à exclusão de parcela expressiva de jovens, aumentando a iniquidade entre escolas, alunos e até mesmo nas condições laborais dos professores e gestores. (Vieira et al., 2016, pp. 56–57)

Além da exclusão a partir dos critérios socioeconômicos, vinculada à impossibilidade de conciliar os tempos de trabalho e de estudo, a pesquisa verificou outros processos de seleção interna dos estudantes, diretamente relacionados à pressão acadêmica por desempenho. Tais pressões têm resultado em uma mudança no perfil socioeconômico dos estudantes das escolas PEI, a partir de pedidos de transferência para unidades escolares de tempo parcial. Esse efluxo de matrículas das escolas PEI virou objeto de questionamento do TCE-SP, em 2016. Segundo os dados do relatório, muitos são os estudantes que pedem transferência das escolas PEI no primeiro bimestre letivo (cerca

de 1/6 do total de matriculados). Os dados que apresentaremos na segunda parte deste texto sinalizam esta mudança do perfil socioeconômico dos estudantes a partir da implementação das escolas PEI.

Neste sentido, temos, nas conclusões de Vieira et al. (2016), a percepção das implicações do PEI na educação pública paulista:

a diversificação da oferta pode, por um lado, atender a demandas específicas, mas também pode, por outro lado, acentuar desigualdades. Aqueles que financeiramente podem e querem se dedicar só aos estudos, preparando-se para o ingresso no ensino superior, estão no integral; já aqueles que precisam conciliar os estudos com o trabalho, seja por necessidades econômicas, individuais e/ou familiares, costumam frequentar o período parcial, especialmente no noturno ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA). (p. 60)

Todas essas pesquisas sugerem que estamos diante de uma política educacional que contribui para a ampliação das desigualdades educacionais e socioespaciais no estado. Trata-se não apenas da constatação da desigualdade na educação pública paulista, ou de que essa desigualdade é influenciada pelas desigualdades territoriais, mas do entendimento de que, no limite, o Estado tem se destacado como o seu principal (re)produtor. Buscaremos agora demonstrar os efeitos das escolas PEI nas desigualdades educacionais e socioespaciais da cidade de São Paulo, problematizando a necessidade de reconstruir os rumos e significados do Programa se, de fato, ele objetivar a construção de uma escola pública equitativa e de qualidade para todas e todos.

Recorte da Pesquisa e Metodologia

Nesta análise selecionamos dois conjuntos de unidades escolares, com o recorte para a cidade de São Paulo, que concentra 16,2% das escolas PEI do estado. Trata-se de um conjunto de 50 unidades escolares PEI, localizadas e distribuídas no mapa da Figura 1, bem como de outras 63 unidades regulares de ensino (tempo parcial) mais próximas de cada unidade PEI e com a oferta do mesmo ciclo/etapa da educação básica.⁶ Com essa metodologia buscamos compreender como, em uma mesma base territorial, ocorrem diferentes dinâmicas nas unidades escolares induzidas, neste caso, por uma política pública; o que pode contribuir, em estudos futuros, para análises a partir de outros municípios e regiões do estado de São Paulo, identificando singularidades e similitudes.

Nas análises da mudança do perfil socioeconômico dos estudantes dos dois conjuntos de escolas, selecionamos as unidades com oferta de anos finais do ensino fundamental, e que entraram no Programa entre 2012 e 2014. Essa escolha resulta do fato de que, desde 2013, a SEE-SP, não tem aplicado o questionário socioeconômico para famílias e estudantes durante o Saresp, sendo que o Índice de Nível Socioeconômico da Escola (Inse), criado pela própria SEE-SP em 2010, não tem sido atualizado desde então. Isso dificulta o processo de acompanhamento das mudanças de perfil socioeconômico nas comunidades escolares o que, em nossa perspectiva, seria primordial para o adequado acompanhamento dos impactos da referida política pública. Com isso, não é possível avaliar a mudança do perfil socioeconômico em todas as unidades escolares PEI com os dados disponibilizados pela SEE-SP.

⁶ A escolha dessas unidades escolares foi realizada fazendo um *buffer* com raio de 2 km das escolas PEI, selecionando-se em seguida as escolas que ofereciam o mesmo ciclo da escola de referência. Por conta da alta concentração de escolas PEI em certas regiões da cidade, é comum termos mais de uma escola regular que satisfaz as condições de busca; daí termos selecionado 63 escolas no entorno para efeitos desta investigação.

Diante dessa dificuldade, acessamos os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica⁷ (Saeb) disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e construímos a análise do perfil dos estudantes a partir da variável “escolaridade da mãe”, entre os anos de 2013 e 2015, uma das três variáveis que melhor expressam o nível socioeconômico (NSE).⁸ Os dados oriundos do questionário socioeconômico do Saeb também apresentaram alguns problemas: para os alunos do 5º ano do ensino fundamental, a maior parte das respostas em relação à escolaridade da mãe se encontrava na opção “não sei”, invalidando a sua utilização. Em relação ao ensino médio, os dados de 2015 do estado de São Paulo se encontravam “mascarados”.⁹

Portanto, diante dos dados disponíveis, optamos pelo recorte das escolas PEI ingressantes no programa entre 2012 e 2014 e que ofertam classes de anos finais do ensino fundamental para a análise do perfil socioeconômico. Para as demais variáveis, analisamos todas as unidades escolares PEI localizadas na cidade de São Paulo.

Também construímos um perfil do número de matrículas, de classes e do oferecimento de ciclos nas escolas PEI do estado de São Paulo, comparando-o com o conjunto das escolas da rede estadual e com as escolas regulares do entorno das escolas PEI selecionadas na cidade de São Paulo. Nesse caso, os dados provieram do cadastro de escolas da SEE-SP referente a maio de 2016 (mês-referência para a consolidação dos dados do Censo Escolar).

(Re)produzindo Desigualdades na Cidade de São Paulo

Em trabalhos anteriores (Giotto, 2016), temos apontado a importância da dimensão espacial das políticas públicas. Partimos do pressuposto expresso na obra de Milton Santos:

Há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais. O cidadão é o indivíduo num lugar. A República será realmente democrática quando considerar todos os cidadãos como iguais, independente do lugar onde estejam. (1987, p. 123)

⁷ Instituído em 1990, o Saeb é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Disponível em:

<portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 15 out. 2017.

⁸ Em revisão da literatura sobre o tema, Alves e Soares (2009) assumem o NSE como um construto teórico não diretamente observado, apontando que além do nível de escolaridade da mãe, o estrato ocupacional e o rendimento seriam as variáveis que melhor representariam o NSE de indivíduos pertencentes a uma comunidade escolar. Por conta da ausência de dados em relação às outras duas variáveis apontadas pelos autores, trabalhamos nesta análise apenas com a variável “escolaridade da mãe”.

⁹ Segundo Nota Técnica do Inep, produzida em 2015, “as máscaras, entendidas como códigos fictícios, foram utilizadas em todas as bases para evitar a identificação de escolas e municípios que participaram da Aneb, avaliação que não fornece resultados por escola, e de escolas e municípios que participaram da Prova Brasil, mas cujos resultados não podiam ser publicados”. Disponível em:

<www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/476514/RESPOSTA_PEDIDO_Leia-Me_Microdados_Aneb_Anresc_2013.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

Para ele é fundamental pensar na geografização da cidadania. Isso pressupõe reconhecer a relação intrínseca entre cidadania e território. O exercício da cidadania comporta, nestes termos, a distribuição mais equitativa dos bens, equipamentos e serviços públicos, condição para podermos ir além do discurso da cidadania como elemento meramente jurídico, fundamento da concepção liberal de democracia. Para Santos,

É impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia 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. (1987, p. 116)

Assim, a dimensão territorial da cidadania repõe o debate sobre a elaboração e a 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 intrínseca entre cidadania e território, desigualmente produzida na lógica de produção da cidade no capitalismo, pautada no fundamento das taxas de retorno 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 o direito à educação de qualidade no Brasil. Tal debate pressupõe reconhecer o direito à educação como direito territorial, desigualmente distribuído no momento atual e que precisa ser levado em conta quando da implementação de políticas públicas.

Reconhecendo o direito à educação como um dos direitos territoriais necessários ao desenvolvimento da cidadania no mundo contemporâneo, passamos à análise da localização e da distribuição das Escolas PEI na cidade de São Paulo¹⁰, expressa no mapa da Figura 1.

É possível perceber que a maior parte das unidades escolares PEI está localizada na área do centro expandido da cidade de São Paulo. São 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.¹¹ Isso vai na contramão das recomendações do TCE-SP, que apontam para a necessidade de que as unidades escolares PEI sejam alocadas em áreas de alta vulnerabilidade social, em consonância com aquilo que prevê o Plano Nacional de Educação. A fim de mostrar o contraste entre as escolas PEI e a vulnerabilidade social nas áreas onde estão localizadas, apresentamos os mapas das Figuras 2 e 3.

A localização da maior parte das escolas PEI se dá em áreas de vulnerabilidade social baixíssima ou muito baixa, sendo pouco expressiva a presença de unidades PEI em áreas de vulnerabilidade social muito alta (Figura 2). Da mesma forma, é possível verificar que, em geral, as escolas PEI estão presentes em contextos com as menores taxas de analfabetismo na cidade de São Paulo (Figura 3), o que sugere um reforço simultâneo das desigualdades socioespaciais e educacionais por parte da política pública.

¹⁰ Em agosto de 2017, existiam 50 escolas PEI na cidade de São Paulo e 308 em todo o estado.

¹¹ Partimos das concepções elaboradas 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).

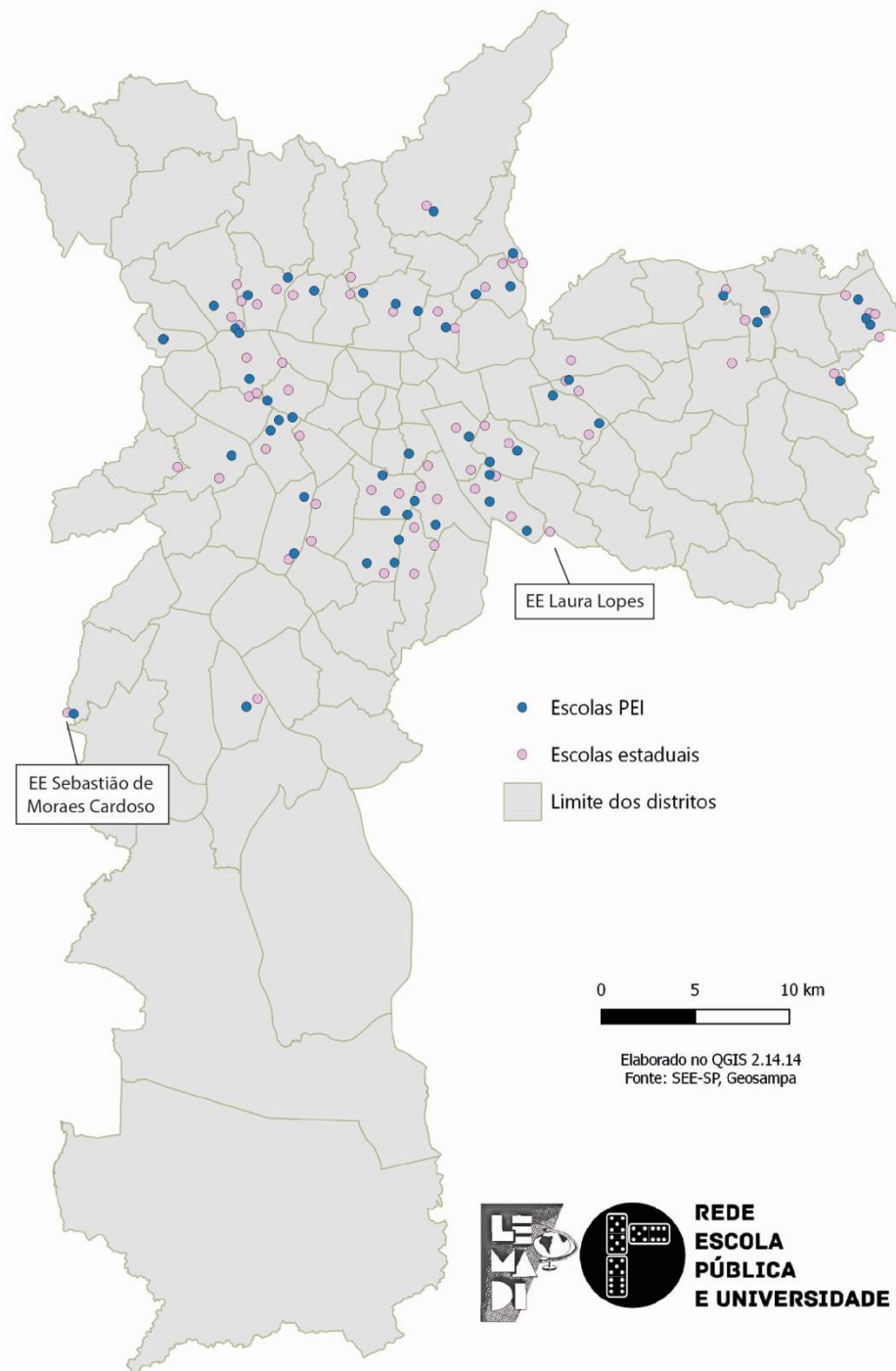


Figura 1. Escolas PEI ($N=50$) e escolas regulares do entorno ($N=63$) (Cidade de São Paulo, 2017)
Nota: Mapa elaborado por F. Passos e J. Oliveira a partir de dados fornecidos pela SEE-SP em setembro de 2017. Embora localizadas fora do Município de São Paulo, as escolas estaduais Sebastião de Moraes Cardoso (Itapeverica da Serra/SP) e Laura Lopes (São Caetano do Sul/SP) foram incluídas na lista das 63 escolas do entorno por satisfazerem os critérios de distância das escolas PEI selecionadas para o estudo.

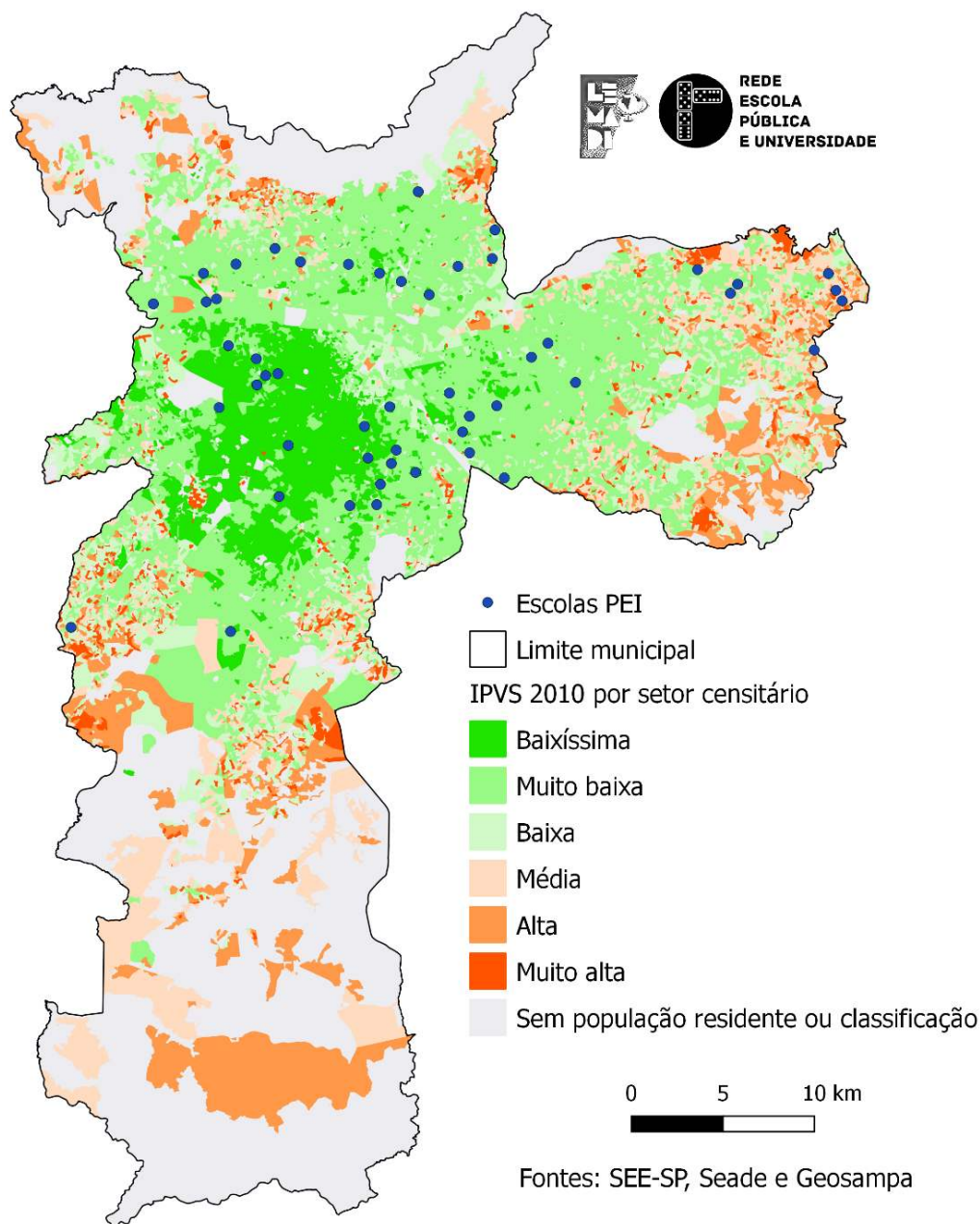


Figura 2. Escolas PEI sobre o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social¹² (Cidade de São Paulo, 2010)

¹² O IPVS “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 porcentual 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>. Acesso em: 24 out. 2017.

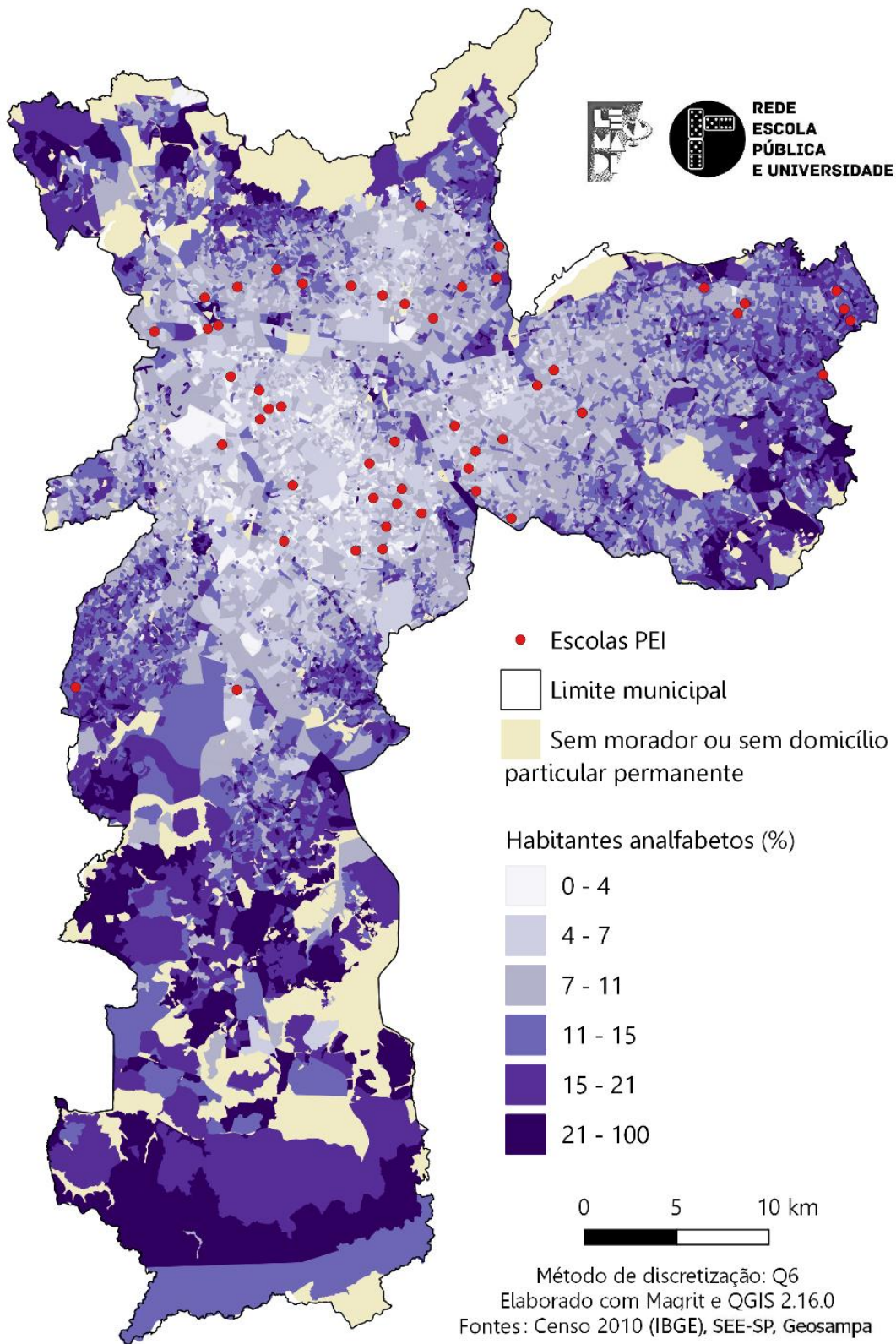


Figura 3. Escolas PEI sobre a taxa de analfabetismo (Cidade de São Paulo, 2010)

A partir destas duas variáveis, é possível perceber que a distribuição espacial das escolas vinculadas ao Programa reforça uma geografia da desigualdade em São Paulo, minimizando as possibilidades do ensino integral como política pública capaz de ampliar o direito à educação. Pelo contrário, e em concordância com as conclusões do relatório do TCE-SP, sua lógica de localização e distribuição contribui para aprofundar a desigualdade socioespacial e educacional na cidade de São Paulo, oferecendo condições diferenciadas de escolarização para populações que já têm acessos privilegiados a outros equipamentos públicos e privados da cidade.

Ensino Integral para Quem?

A Tabela 1 apresenta os dados do Indicador de Nível Socioeconômico (Inse)¹³ das escolas estaduais localizadas na cidade de São Paulo agrupados em duas categorias: escolas PEI e escolas regulares.

Tabela 1

Nível socioeconômico (NSE) (%) das escolas da rede estadual (PEI e regulares) – Cidade de São Paulo, 2013

NSE	Escolas PEI (N=50)	Escolas regulares (N=1118)
Muito baixa a Médio-baixa	0	0
Médio	0	5
Médio-alto	62	76
Alto	38	19
Muito alto	0	0
TOTAL	100	100

Nota: Elaborado pelos autores a partir dos dados do Inse 2013.

A partir do Inse de 2013, à época da implantação do PEI, é possível perceber que a escolha das escolas participantes a partir de 2012 privilegia as unidades escolares com um perfil de estudante de NSE mais alto: o percentual de escolas PEI com estudantes de NSE “alto” é o dobro em relação às demais escolas da rede estadual localizadas na cidade de São Paulo. Assim, a geografia das escolas representada na Figura 1 sugere uma intencionalidade de privilegiar as unidades escolares com condições socioeconômicas mais favoráveis para a implementação de uma política pública que, supostamente, deveria mirar a garantia de um direito amplo.

Para além da escolha das unidades escolares de NSE mais elevado na fase inicial de implantação do PEI, podemos observar que o NSE das escolas PEI tem aumentado desde 2013, em contraposição ao das unidades escolares do entorno. As Tabelas 2 e 3 apresentam a variável “escolaridade da mãe” nas escolas PEI e nas escolas regulares com oferta de mesmo ciclo na cidade de São Paulo. Os dados se referem ao percentual de mães com ensino superior completo nos dois conjuntos de escolas.

¹³ Criado pelo Inep em 2014, a partir dos dados dos questionários contextuais da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também denominada Prova Brasil) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), referentes aos anos de 2011 e 2013. Disponível em: <portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 15 out. 2017.

Tabela 2

Variável “escolaridade da mãe” (ensino superior completo) dos estudantes das escolas PEI – Cidade de São Paulo, 2013 e 2015

Escola PEI	Ingresso no PEI	Escol. mãe (2013)	Escol. mãe (2015)	Variação
Ayres de Moura	2013	11%	17%	+54,5%
Carlos Maximiliano Pereira dos Santos	2013	13%	25%	+92,3%
Casimiro de Abreu	2014	9%	13%	+44,4%
Maria Ribeiro Guimarães Bueno	2014	13%	23%	+76,9%
MMDC	2014	13%	29%	+123,1%
Olga Benatti	2014	14%	28%	+100,0%
Oswaldo Aranha	2014	8%	12%	+50,0%
Princesa Isabel	2014	13%	10%	-23,1%
Raul Pilla	2013	5%	16%	+220,0%
Reinaldo Ribeiro da Silva	2014	8%	21%	+162,5%
Teotônio Alves Pereira	2014	7%	9%	+28,6%
TOTAL		10%	18%	+80,0%

Nota: Elaborado pelos autores a partir dos questionários socioeconômicos do Saeb (2013, 2015).

Tabela 3

Variável “escolaridade da mãe” (ensino superior completo) das escolas regulares mais próximas das escolas PEI e com oferta do mesmo ciclo – Cidade de São Paulo, 2013 e 2015

Escola	Escola PEI mais próxima	Escol. mãe (2013)	Escol. mãe (2015)	Variação
Pio Telles Peixoto	Ayres de Moura	16%	15%	-6,3%
Raul Cortez	Carlos Maximiliano	9%	13%	+44,4%
Afrânio Peixoto	Casimiro de Abreu	22%	12%	-45,5%
Raul Fonseca	Princesa Isabel	9%	7%	-22,2%
Júlio Ribeiro	Maria Ribeiro G. Bueno	9%	8%	-11,1%
Plínio Barreto	MMDC	14%	11%	-21,4%
Mário Casassanta	Olga Benatti	16%	13%	-18,8%
Napoleão de C. Freire	Oswaldo Aranha	7%	16%	+128,6%
Jose de San Martin	Raul Pilla	12%	7%	-41,7%
Anhanguera	Reinaldo Ribeiro da Silva	9%	0	-100,0%
Roldão Lopes de Barros	Teotônio Alves Pereira	8%	8%	0
TOTAL		12%	10%	-16,7%

Nota: Elaborado pelos autores a partir dos questionários socioeconômicos do Saeb (2013, 2015).

Enquanto nas escolas PEI se constata um aumento do número de mães com ensino superior completo entre 2013 e 2015 (variação positiva), ocorre o inverso em praticamente todas as escolas regulares do entorno. Além disso, chama atenção a intensidade da variação, que em algumas escolas PEI ultrapassa 100%, chegando a 220% na EE Deputado Raul Pilla. Essa mudança no perfil socioeconômico dos estudantes das escolas PEI não guarda, obviamente, qualquer relação com taxas de crescimento de mulheres com ensino superior completo no Brasil. Espera-se, contudo, que as grandes mudanças observadas no NSE das unidades escolares influenciem o seu desempenho no Idesp.

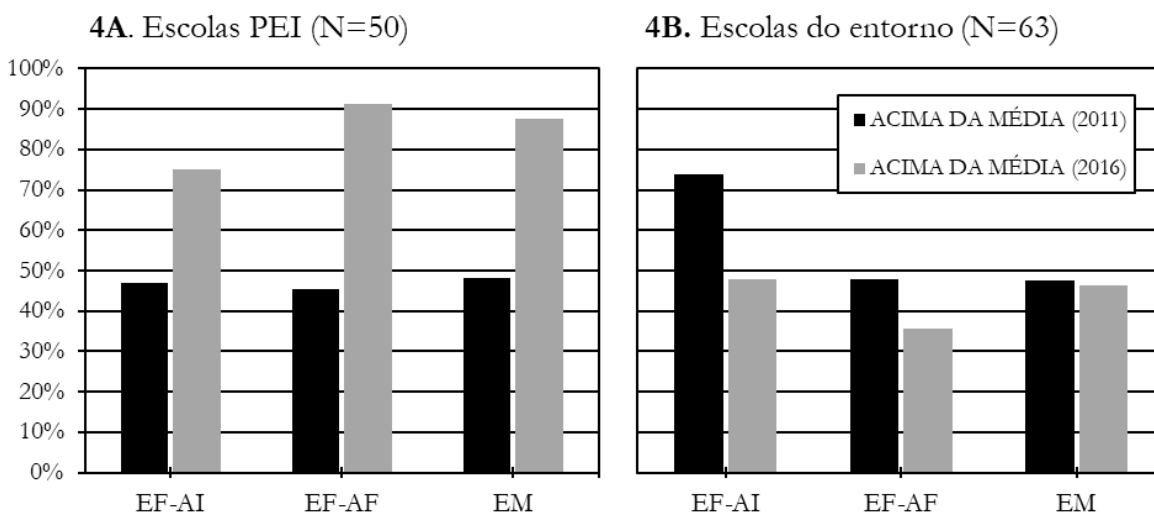


Figura 4. Resultado do Idesp das escolas PEI (4A) e das escolas do entorno (4B) da Cidade de São Paulo, 2011 e 2016

Nota: EF-AI (Ensino Fundamental, Anos Iniciais), EF-AF (Ensino Fundamental, Anos Finais), EM (Ensino Médio). 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.

Com efeito, a Figura 4 mostra que, nas escolas PEI da cidade de São Paulo, ocorre uma inversão dos resultados: em 2011, tais unidades escolares estavam em sua maioria abaixo das médias do estado por ciclo. Em 2016, após a entrada no Programa, 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.

A Tabela 4 traz um perfil de matrículas e classes das 308¹⁴ escolas PEI do estado de São Paulo, em comparação a toda a rede estadual (5124 unidades escolares) e em comparação às 63 escolas regulares do entorno das escolas PEI da cidade de São Paulo. Comparadas às 5124 unidades escolares que compunham a rede estadual paulista em 2016, as 308 escolas PEI do estado de São Paulo são unidades de porte menor, tanto do ponto de vista do número de classes quanto do número de matrículas.¹⁵ Se comparadas às 63 escolas próximas a escolas PEI da cidade de São Paulo, no entanto, veremos diferenças ainda mais acentuadas.

¹⁴ Embora em 2017 o número oficial de escolas PEI no estado de São Paulo seja 309, a base consultada não apresentava dados de matrículas e classes de uma dessas unidades, a EE Manuel Cabral (Município de Tremembé/SP).

¹⁵ Isso, contudo, não significa que essas escolas sejam de “porte menor” do ponto de vista da área por aluno e da infraestrutura. Uma dimensão importante da qualidade na educação (e, por inversão, das desigualdades

Tabela 4

Classes e matrículas nas escolas PEI, na rede estadual paulista e nas escolas do entorno na cidade de São Paulo – 2016

Escolas PEI (N=308), estado de São Paulo				
	Classes		Matrículas	
	Média	Mediana	Média	Mediana
EF-AI	10,8	10	305,2	294
EF-AF	8,4	8	264,3	258
EM	7,5	7	235,8	208
Rede estadual paulista (N=5124)				
	Classes		Matrículas	
	Média	Mediana	Média	Mediana
EF-AI	14,7	14	364,4	328,5
EF-AF	11,5	11	345,3	323
EM	12,0	10	396,2	336
Entorno PEI, cidade de São Paulo (N=63)				
	Classes		Matrículas	
	Média	Mediana	Média	Mediana
EF-AI	16,3	15	439,2	364
EF-AF	11,4	10	355,7	285
EM	16,1	16	579,7	581

Nota: Elaborado pelos autores a partir do cadastro de escolas da SEE-SP de maio de 2016 (mês-referência para a consolidação dos dados do Censo Escolar). As médias e medianas globais da rede estadual incluem classes vinculadas (classes hospitalares, Fundação Casa, etc.), o que implica que os valores para as 5124 unidades escolares estão ligeiramente subestimados. EF-AI (Ensino Fundamental, Anos Iniciais), EF-AF (Ensino Fundamental, Anos Finais), EM (Ensino Médio).

Na etapa do ensino médio, em particular, observamos que as medianas do número de classes e de matrículas nas 63 escolas selecionadas são praticamente iguais às médias, sugerindo uma distribuição de alunos por unidade escolar bem mais homogênea. As escolas de ensino médio regulares no entorno das escolas PEI, além disso, possuem mais que o dobro do número de alunos e classes do que as escolas PEI que oferecem esta etapa da educação básica. Vemos também que as 63 escolas do entorno na cidade de São Paulo também são mais cheias do que a média da rede estadual em todas as etapas. Isso reforça o argumento da distorção causada por uma política pública que diferencia as unidades escolares dentro de uma mesma base territorial. A condição de escola “para poucos”, por fim, corrobora as variações positivas de NSE das escolas PEI (Tabela 2) e negativas nas escolas de tempo parcial do entorno, escolas “da maioria” (Tabela 3).

As políticas de tamanho de classes da SEE-SP foram descritas por Cássio et al. (2016), em análise dos padrões de concentração de classes da rede paulista que desempenharam papel auxiliar na polêmica proposta de Reorganização Escolar de 2015. Também aqui—tanto para as

educacionais) diz respeito ao acesso a insumos escolares (Oliveira & Araujo, 2005; Pinto, 2006). Sua caracterização nas escolas PEI e nas do entorno, entretanto, será tema de estudo posterior.

escolas que fazem parte do PEI quanto para as da rede regular—a enturmação nas unidades escolares visa formar o maior número de classes com o máximo de alunos permitido pelo módulo definido na Resolução SE n. 2/2016 (São Paulo, 2016). Se isso, por um lado, significa um esforço da gestão da rede estadual para garantir a homogeneidade de tamanho de classes nas unidades escolares, por outro agrava ainda mais as desigualdades educacionais induzidas pela lógica de “ilhas de excelência” que caracteriza o PEI, visto que o controle do tamanho das classes, tomado pela rede paulista como medida de racionalização de recursos, tem efeitos muito diferentes em diferentes estratos socioeconômicos.

Em artigo recente, Travitzki e Cássio (2017) investigaram a influência do NSE nos modelos econométricos que tentam estabelecer relações causais entre tamanho de classes e resultados em avaliações em larga escala. O resultado, por intuitivo que pareça, vai na contramão das teses economicistas que afirmam que o tamanho da classe influencia pouco no desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala: para estudantes de NSE mais baixo, o tamanho de classe “ideal” é menor do que para estudantes com NSE mais alto.

Se aproximarmos a conclusão dos autores aos resultados do presente trabalho, veremos que a política de homogeneização de tamanho das classes vigente na rede estadual concorre com uma política de inhomogeneização do NSE e do tamanho das unidades escolares induzida pelo PEI. Não é surpreendente, portanto, que os indicadores de desempenho para as escolas PEI tenham subido tanto em quatro anos (Figura 4A), enquanto os das escolas do entorno tenham diminuído (Figura 4B).

Embora não defendamos a métrica das avaliações externas como força motriz das políticas educacionais, podemos afirmar que, no caso das escolas PEI, ela pode ser tão útil como métrica das proficiências padronizadas quanto das diferenças socioeconômicas que estão no fulcro das desigualdades educacionais. Diante do conjunto de resultados apresentado, por exemplo, é difícil afirmar que mudanças de natureza pedagógica sejam as responsáveis pela variação positiva do Idesp das unidades escolares participantes do PEI. A rigor, dada a mudança radical no perfil socioeconômico observado nessas escolas, elas não poderiam ser consideradas, em 2016, as mesmas escolas de 2011—a comparabilidade de seus índices no Idesp está, dessa forma, prejudicada. Isso coaduna com as conclusões do relatório do TCE-SP, que ainda aponta que:

Verificamos que o corpo discente dessas unidades reúne, em proporções superiores ao observado em escolas localizadas nas mesmas regiões, características que, normalmente, associam-se a desempenho acadêmico mais elevados, como as indicadas nos itens abaixo:

(...)

V. As PEI concentram, proporcionalmente, um número menor de alunos cujas famílias beneficiam-se de programas de transferência de renda.

(...)

VII. Parte dos alunos que solicitaram transferência para outras escolas o fez em razão de suas dificuldades em corresponder às exigências estabelecidas pelo modelo PEI. Tanto que o desempenho acadêmico da maior parte deles esteve aquém do limite mínimo de aproveitamento em, pelo menos, uma das duas disciplinas utilizadas para cálculo do Idesp: Língua Portuguesa e Matemática. (TCE-SP, 2016, p. 604–605)

Os itens V e VII destacados indicam um processo de seleção da clientela e de indução nas mudanças do perfil socioeconômico dos estudantes das escolas PEI por parte da política pública. Somado ao fechamento das classes do período noturno na quase totalidade das escolas participantes do

Programa, que, segundo a pesquisa de Batista et al. (2016)¹⁶, possuem desempenho inferior ao dos outros turnos, estamos diante de um processo de produção de resultados em avaliações em larga escala¹⁷, realizado à custa do direito de escolha dos estudantes mais pobres.

Dois Projetos, uma Mesma Lógica

Ao analisar os impactos das políticas de avaliação em larga escala nos EUA, Diane Ravitch, uma das principais defensoras de tais políticas no início dos anos 2000, tendo atuado nesta área durante o governo de George W. Bush, tece importantes considerações sobre os seus impactos no sistema público de educação daquele país.

A pressão para aumentar os escores nos testes provavelmente produzirá escores mais altos, seja pelo treinamento, pela trapaça ou pela manipulação da população testada. Enquanto o superintendente do Estado ou do distrito continua a relatar boas novas sobre a performance dos estudantes, o público parece satisfeito, e a mídia geralmente não vê motivos para investigar se os ganhos são reais. Os líderes estaduais e locais querem reivindicar o crédito pelas melhorias, ao invés de determinar se as melhorias foram significativas. (2011, p. 184)

A lógica das avaliações em larga escala tem produzido, também no Brasil, efeitos perversos de aprofundamento das desigualdades educacionais. É interessante notar que, em 2015, para justificar o projeto de Reorganização Escolar, a SEE-SP lançou um documento apontando que entre os motivos que justificariam o fechamento de 94 escolas e a transferência de mais de 300 mil alunos estaria a necessidade de organizar a rede em escolas de ciclo único, uma vez que haveria uma correlação direta entre este tipo de organização escolar e o desempenho nas avaliações em larga escala.

Segundo o documento, metodologicamente questionado por Pó et al. (2015), as escolas de ciclo único teriam um Idesp 9,6% superior ao do restante da rede. É importante ressaltar que uma das mudanças ocasionadas pelo PEI nas unidades escolares foi a adoção do ciclo único, conforme podemos verificar na Tabela 5.

Se, em 2011, apenas 38% das escolas se organizavam em ciclo único, em 2016, após ingressarem no Programa, 62% das unidades escolares se organizavam dessa forma. Na rede estadual como um todo, o quadro das escolas de ciclo único em 2016 é o mesmo das escolas PEI no ano de 2011.

¹⁶ “Em síntese, o tipo de matrícula está associado a uma diferença nos resultados obtidos pelos estudantes: alunos do diurno e do integral têm proficiência média consideravelmente maior (pelo menos um nível acima na escala do Saeb) do que alunos do parcial e do noturno, respectivamente. Há também uma associação entre o perfil socioeconômico dos alunos e o tipo de matrícula, na qual os alunos menos favorecidos estão no noturno e no período parcial” (2016, p. 23).

¹⁷ Em outras palavras, trata-se da indução de um vício amostral indireto, pois em vez de uma mera seleção tendenciosa de quem participa das avaliações, se está, na realidade, criando uma nova amostra, cujo resultado já se sabe ser superior ao das demais.

Tabela 5

Organização por ciclos nas escolas PEI (cidade de São Paulo, 2013 e 2015) e na rede estadual paulista (2016)

Escolas PEI, cidade de São Paulo (N=50)		
	2013	2015
Ciclo único	38,0%	62,0%
Vários ciclos	62,0%	38,0%
Rede estadual paulista (N=5124)		
	2016	
Ciclo único	32,1%	
Vários ciclos	67,9%	

Nota: elaborado pelos autores, a partir dos dados do Boletim do Idesp, disponível em: <idesp.edunet.sp.gov.br> (acesso em: 15 out. 2017); e do cadastro de escolas da SEE-SP de maio de 2016 (mês-referência para a consolidação dos dados do Censo Escolar).

Se levarmos em consideração, como mostrado anteriormente, que tais unidades possuem um desempenho no Idesp acima da média da rede estadual, teriam sido os resultados destas escolas aqueles utilizados pela SEE-SP para justificar a proposta de Reorganização de 2015?

Se tal hipótese for verdadeira, estaríamos diante de mais uma situação de uso inadequado dos índices, visto que a sua comparabilidade está, desde o início, prejudicada pelas enormes diferenças nos dois conjuntos de escolas. A política de ensino integral no estado de São Paulo, operando na lógica de seu próprio sistema de avaliação, modifica as condições de um conjunto específico de escolas, que obviamente produzem o resultado na métrica adotada. Como aponta Ravitch, “quando nós usamos os resultados dos testes, com todas as suas limitações, como meios rotineiros de demitir educadores, distribuir bônus e fechar escolas, então distorcemos o propósito da escolarização de uma vez só” (2011, p. 190).

Esta tem sido a lógica das políticas educacionais implantadas no estado de São Paulo nos últimos 20 anos. Assim, em certa medida, o projeto de Reorganização Escolar de 2015 tem uma de suas faces no Programa Ensino Integral. Seus resultados estão expressos na ampliação das desigualdades socioespaciais e educacionais na maior rede estadual e no estado mais rico do país.

Considerações Finais

A defesa de uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada tem sido pauta prioritária dos movimentos sociais há décadas. Importantes vitórias nesta direção foram obtidas, dentre as quais a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, mais recentemente, do Plano Nacional de Educação. Este último consolida a defesa da educação integral e em tempo integral como instrumentos para a construção da equidade educacional no país. No entanto, a garantia legal desse direito não significa a conquista plena de sua realização. Por isso,

A metamorfose dessa liberdade teórica em direito positivo depende das condições concretas, como a natureza do Estado e do regime, o tipo de sociedade estabelecida e o grau de pugnacidade que vem da consciência possível dentro da sociedade civil em movimento. (Santos, 1987, p. 8)

Esta consciência da sociedade civil em torno do direito à educação pressupõe a necessidade de acompanhamento e avaliação constante das políticas públicas elaboradas e executadas, a fim de compreender os seus princípios norteadores e as implicações sobre a dinâmica social. Em nossa perspectiva, uma das funções do conhecimento produzido nas universidades é produzir análises que possibilitem a um maior número de pessoas, individual e coletivamente, se apropriarem dos debates sobre as políticas públicas, rompendo com a lógica do especialista competente (Chauí, 2010) que as têm marcado no interior da Nova Gestão Pública (NGP), que conforma a lógica das políticas educacionais no estado de São Paulo há pelo menos duas décadas. Este artigo buscou cumprir esta função.

Pela análise construída, e de acordo com as hipóteses apresentadas no início do texto, é possível perceber que o PEI tem contribuído para uma (re)produção sincrônica das desigualdades educacionais e socioespaciais da rede estadual paulista. Isso se sustenta, de um lado, na localização e distribuição das escolas PEI em áreas de baixa vulnerabilidade social e com menores taxas de analfabetismo; e de outro, na indução de mudanças no perfil socioeconômico dos estudantes destas escolas, com a presença de um fenômeno que poderíamos denominar de “expulsão velada”, uma forma de exclusão escolar. A mudança de NSE pode ser verificada pelo aumento do número de estudantes, nas escolas PEI, cujas mães possuem ensino superior completo, em um processo sem correspondência com o que ocorre no conjunto das escolas da rede estadual paulista.

Ademais, as escolas PEI, se comparadas às unidades escolares do entorno e à própria rede estadual, possuem menos classes e matrículas. São escolas, portanto, para poucos: os estudantes com maior NSE na rede estadual. Nessas escolas também se observa a preferência por uma organização em ciclos únicos, o que coloca o PEI na mesma linha de políticas como a controversa proposta de Reorganização Escolar de 2015.

É preciso relativizar os resultados obtidos pelas escolas PEI nas avaliações em larga escala realizadas pela SEE-SP. Qualquer relação simplista que aponte a melhoria na gestão da unidade escolar como a principal responsável por tais resultados ocultará a complexidade, presente na literatura sobre o tema, dos muitos processos e variáveis que afetam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Se o foco do PEI é, de fato, garantir uma escola de qualidade, é fundamental construir uma análise pormenorizada acerca da implementação e dos efeitos das políticas calcadas na lógica das avaliações externas, visto que o PEI se inscreve claramente nesse tipo de política pública. A lógica da NGP, que penetrou a agenda educacional global nos últimos anos (Verger & Normand, 2015), tem se mostrado incapaz de garantir uma educação pública de qualidade no Brasil. Ao ignorar as desigualdades existentes no sistema educacional brasileiro, diretamente relacionadas ao nosso processo de formação territorial, as políticas pautadas pela NGP têm contribuído para ampliar e difundir uma concepção de educação como privilégio, reafirmando a lógica dual da escola pública brasileira: uma escola de excelência para poucos; uma escola de contenção social para a maioria.

É preciso perguntar qual o preço que, como sociedade, estamos dispostos a pagar para produzir índices de avaliação que pouco refletem a realidade da escola pública paulista e brasileira. As políticas públicas de educação parecem tomar como natural a produção de uma escola pública que exclui os estudantes mais pobres, (re)produzindo desigualdades educacionais e socioespaciais. Seria este apenas um equívoco na execução das políticas ou, no limite, a desigualdade é a meta?

Precisamos construir um debate franco e aberto com o poder público e com a sociedade civil organizada, com o objetivo de, compreendendo os limites das políticas educacionais atuais, aperfeiçoá-las com vistas à diminuição das desigualdades socioespaciais e educacionais, condição necessária para a garantia do pleno direito à educação no Brasil.

Referências

- Algebaile, E. (2009). *Escola pública e pobreza no Brasil: A ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Faperj/Lamparina.
- Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2009). Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: Uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, 15(1), 1–30. <https://doi.org/10.1590/S0104-62762009000100001>
- Azanha, J. M. P. (2011). *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp.
- Batista, A. A. G., Kesmirski, P. R., Gusmão, J. B., Vieira, S. L., Vidal, E. M., & Mello, H. D. A. (2016). Política para o ensino médio: O caso de quatro estados. *Cadernos CENPEC*, 6(2), 1–46.
- Bishop, M., & Green, M. Y. (2009). *Filantropocapitalismo: Cómo los ricos pueden cambiar el mundo*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Caiuby, B. B., & Boschetti, V. R. (2015). Uma escola de tempo integral. *Laplage em Revista*, 1(1), 84–97. <https://doi.org/10.24115/S2446-62202015119p.84-97>
- Cássio, F. L., Crochik, L., di Pierro, M. C., & Stoco, S. (2016). Demanda social, planejamento e direito à educação básica: Uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015-2016. *Educação & Sociedade*, 37(137), 1089–1119. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016167297>
- Castro, A., & Lopes, R. E. (2011). A escola de tempo integral: Desafios e possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(71), 259–282. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000300003>
- Cavaliere, A. M. (2014). Escola pública de tempo integral no Brasil: Filantropia ou política de estado? *Educação & Sociedade*, 35(129), 1205–1222. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>
- Chauí, M. (2010). *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez.
- Érnica, M., & Batista, A. A. G. (2012). A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 640–666. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200016>
- Fundação Seade. (2010). *Índice Paulista de Vulnerabilidade Social*. São Paulo: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados.
- Giroto, E. D. (2016). A dimensão espacial da escola pública: Leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. *Educação & Sociedade*, 37(137), 1121–1141. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016167626>
- Grosbaum, M. W., & Falsarella, A. M. (2016). Ensino Médio, educação profissional e desigualdades socioespaciais no estado de São Paulo. *Cadernos CENPEC*, 6(2), 192–215.
- Harvey, D. (2014). *Cidades rebeldes*. São Paulo: Martins Fontes.
- Harvey, D. (2016). *17 contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo.
- Leclerc, G. F. E., & Moll, J. (2012). Educação em jornada diária ampliada: Universalidade e obrigatoriedade? *Em Aberto*, 25(88), 17–49.
- Moraes, A. C. R. (2002). *Território e história no Brasil*. São Paulo: Hucitec.
- Oliveira, R. P., & Araujo, G. C. (2005). Qualidade do ensino: Uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 5–23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>
- Pinto, J. M. R. (2006). Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 22(2), 197–227.
- Pó, M. V., Yamada, E. M. K., Ximenes, S. B., Lotta, G. S., & Almeida, W. M. (2015). *Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo*. São Bernardo

- do Campo/SP: Universidade Federal do ABC. Disponível em:
<<https://blogdosalomaoximenes.files.wordpress.com/2015/12/anc3a1lise-da-reorganizac3a7c3a3o-escolar-sp.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2017.
- Ravitch, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina.
- Ribeiro, V. M., & Vóvio, C. L. (2017). Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. *Educar em Revista*, 33(esp. 2), 71–87. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51372>
- Santos, M. (1987). *O espaço do cidadão* (2ª ed.). São Paulo: Nobel.
- São Paulo (Estado). (2012). *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
- São Paulo (Estado). (2016). *Resolução SE n. 2, de 8 de janeiro de 2016. Estabelece diretrizes e critérios para a formação de classes de alunos, nas unidades escolares da rede estadual de ensino*. Disponível em:
<https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2016/executivo%2520secao%2520i/janeiro/09/pag_0029_F3MM8AAO8235AeFTC3BJC827JFT.pdf&pagina=29&data=09/01/2016&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100029>. Acesso em: 23 out. 2017.
- Silveira, M. L. (2011). O Brasil: Território e Sociedade no início do século 21. A história de um livro. *Acta Geográfica*, (esp.), 151–163.
- Tribunal de Contas do Estado de São Paulo [TCE-SP]. (2016). *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.
- Travitzki, R., & Cássio, F. L. (2017). Tamanho das classes na rede estadual paulista: A gestão da rede pública à margem das desigualdades educacionais. *Educação Temática Digital*, 19(esp.), 159–183. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647765>
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599–622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Vieira, S. L., Vidal, E. M., Freitas, P. F., & Batista, A. A. G. (2016). Reações das políticas educacionais estaduais nas escolas: Um estudo de caso em escolas do Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo. *Cadernos CENPEC*, 6(2), 51–79.

Sobre os Autores

Eduardo Donizeti Giroto

Universidade de São Paulo

egiroto@usp.br

Doutor em Ciências (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo, é professor do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo.

Fernando L. Cássio

Universidade Federal do ABC

fernando.cassio@ufabc.edu.br

Doutor em Ciências (Química) pela Universidade de São Paulo, é professor do Centro de Ciências Naturais e Humanas da UFABC.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 109

10 de setembro de 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Mais informações da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitía

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev, Israel

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University