

Programa Ensino Integral da rede estadual paulista: *uma análise a partir da percepção dos/das estudantes*

Full-Time Education Program of São Paulo's state network:
an analysis based on students' perception

Programa Educación a Tiempo Completo de la red departamental de San Pablo, Brazil:
un análisis basado en la percepción de los/las estudiantes

 **EDUARDO DONIZETI GIROTTO***

Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.

 **FELIPE GARCIA PASSOS****

Instituto Federal do Pará, Belém – PA, Brasil.

 **ISABEL FURLAN JORGE*****

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.

 **JOÃO VICTOR PAVESI DE OLIVEIRA******

Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.

RESUMO: O artigo analisa a percepção de jovens sobre o Programa Ensino Integral – PEI, implementado na rede estadual de educação de São Paulo desde 2012. Foram entrevistados 9 ex-estudantes de escolas PEI da região metropolitana de São Paulo, considerando: i) adesão ao PEI; ii) impactos nas trajetórias de escolarização; iii) processos de exclusão/gentrificação escolar e sua relação com a implementação do

* Livre-Docente em Geografia, Professor no Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. *E-mail:* <egirotto@usp.br>.

** Mestre em Educação. Professor de Geografia do Instituto Federal do Pará. *E-mail:* <felipepassos9@gmail.com>.

*** Mestre em Sociologia. Professora de Ensino Fundamental I na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *E-mail:* <isabel.fj@hotmail.com>.

**** Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. *E-mail:* <joao.pavesi@gmail.com>.

Programa. Os resultados indicam que a percepção sobre esses aspectos está condicionada por desigualdades de condições de vivência do Programa, ao mesmo tempo em que contribuem para o entendimento de mudanças na implementação do PEI entre 2012 e 2023. Evidências de outras investigações mostram que o Programa não tem contribuído para a equidade de acesso e permanência no Ensino Médio, mas tem reproduzido e ampliado desigualdades, com efeitos sobre as trajetórias escolares e o direito ao Ensino Médio que precisam ser melhor investigados.

Palavras-chave: Ensino Integral. Programa Ensino Integral. Juventudes. Desigualdades escolares.

ABSTRACT: This article analyzes the perception of young people about the Full-time Education Program – PEI – implemented in the state education network of São Paulo since 2012. Nine former students of PEI schools in the metropolitan region of São Paulo were interviewed considering: i) adherence to the PEI; ii) impacts on school trajectories; iii) processes of school exclusion/gentrification and their relationship with the implementation of the program. The findings indicate that the perception of these aspects is conditioned by inequalities in the implementation conditions of the program; and they also contribute to the understanding of PEI's changes between 2012 and 2023. Evidence from other investigations shows that PEI has not contributed to equitable access and retention in High School and that it has reproduced and widened inequalities, with effects on school trajectories and the right to High School, which need to be further investigated.

Keywords: Full-time Education. Full-time Education Program. Youth. Education inequalities.

RESUMEN: El artículo analiza la percepción de jóvenes sobre el Programa Educación a Tiempo Completo – PEI, implementado en la red departamental de educación de San Pablo desde 2012. Se entrevistaron nueve exalumnos/as de escuelas del PEI de la región metropolitana de San Pablo, considerándose: i) adhesión al PEI; ii) impactos en las trayectorias escolares; iii) procesos de exclusión/gentrificación escolar y su relación con la implementación del programa. Los resultados indican que la percepción de estos aspectos está condicionada por las desigualdades en las condiciones de cómo se vive el programa, al tiempo que

contribuyen a la comprensión de los cambios en la implementación del PEI entre 2012 y 2023. La evidencia de otras investigaciones muestra que el Programa no ha contribuido a la equidad en el acceso y permanencia en la Educación Secundaria, sino que ha reproducido y aumentado las desigualdades, con efectos sobre las trayectorias escolares y el derecho a la Educación Secundaria, que necesitan ser más investigados.

Palabras clave: Educación a tiempo completo. Programa Educación a Tiempo Completo. Juventudes. Desigualdades escolares.

Introdução

Desde 2017 temos analisado os impactos da implementação do Programa Ensino Integral –PEI pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEDUC-SP. Nas análises produzidas até aqui (GIROTTO *et al.*, 2018; GIROTTO & OLIVEIRA, 2023), verificamos a diminuição do número de matrículas, turnos e etapas ofertadas nas escolas participantes, além de mudanças no perfil socioeconômico e racial das unidades, com a saída dos/das estudantes mais vulneráveis.

Dando continuidade ao entendimento dos efeitos da implementação do Programa na rede estadual paulista, o artigo busca compreender a percepção desses/as jovens estudantes das escolas de Ensino Integral em relação: i) à adesão ao PEI; ii) aos impactos nas trajetórias de escolarização; iii) aos processos de exclusão/gentrificação escolar e sua relação com a implementação do Programa. Situado no interior de um projeto de pesquisa¹, este trabalho baseia-se na realização de 9 entrevistas com ex-estudantes de escolas PEI localizadas na Região Metropolitana de São Paulo, por meio de plataforma digital, as quais foram gravadas e transcritas com autorização das pessoas entrevistadas².

Para a análise, realizamos levantamentos bibliográficos identificando dois pressupostos. O primeiro encontramos em Pierre Bourdieu (2012), segundo quem, em lugares como a escola que

aproximam pessoas que tudo separa, obrigando-as a coabitar, seja na ignorância ou na incompreensão mútua, seja no conflito, latente ou declarado, com todos os sofrimentos que disso resultem, não basta dar razão de cada um dos pontos de vista tomados separadamente. É necessário também confrontá-los como eles o são na realidade, não para os relativizar, deixando jogar até o infinito o jogo das imagens cruzadas, mas, ao contrário, para fazer aparecer, pelo simples efeito da justaposição, o que resulta do confronto de visões de mundo diferentes ou antagônicas: isto é, em certos casos, o trágico que nasce do confronto sem concessão nem compromisso possível de pontos de vistas incompatíveis, porque fundados em razão social (BOURDIEU, 2012, p. 11).

Interessa-nos compreender como jovens vivendo a mesma política educacional percebem suas experiências, buscando identificar similitudes e diferenças nas narrativas construídas. A categorização proposta para as entrevistas não busca definir um caminho de mão única na interpretação dos relatos, mas um trajeto a ser percorrido de forma incompleta, que visa reafirmar a necessidade de reconhecer as juventudes como sujeitas que não apenas ‘consomem’, mas performam as políticas educacionais.

O segundo pressuposto refere-se à compreensão do ciclo de políticas, nos termos propostos por Stephen Ball e problematizado por Jefferson Mainardes (2006; 2018). Para tanto, partimos do entendimento de que há dois momentos de implementação do PEI na rede estadual de São Paulo.

A utilização dessa abordagem permite reconhecer que as políticas educacionais estão inseridas em um campo de forças atuantes a todo momento, tanto na escala temporal – em que os conflitos de interesse se apresentam desde o processo de elaboração da política, podendo ser transpostos na forma da lei – quanto na escala espacial, onde políticos/as, técnicos/as, docentes e comunidade escolar lutam por seus próprios interesses em diferentes arenas de disputa. Nesse sentido, Ball é explícito ao reforçar a importância desse método, deixando de lado as análises que veem as políticas como processos lineares e isentos de conflitos.

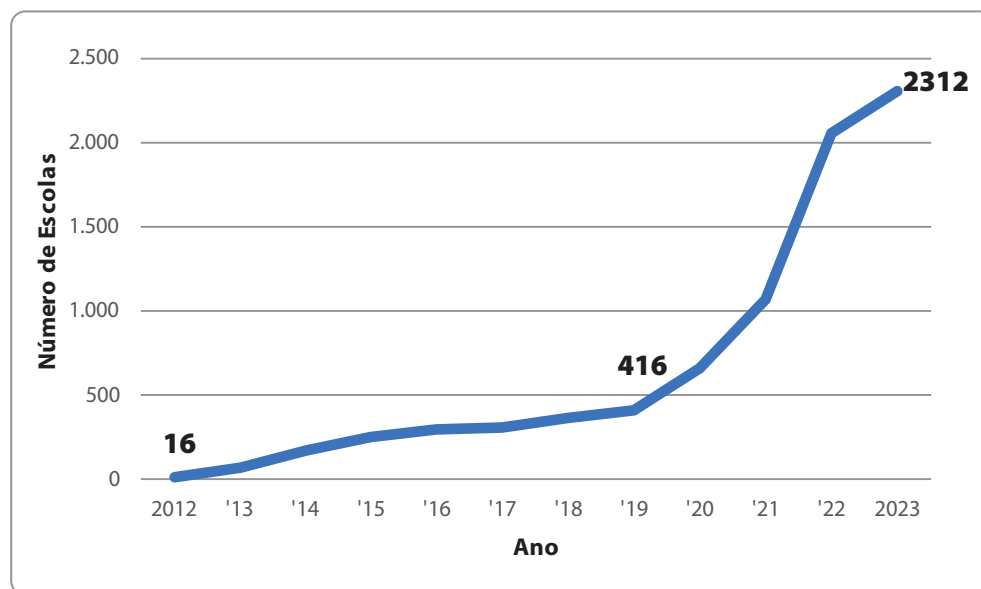
Em uma breve contextualização da Educação Integral, é válido mencionar que essa ideia remonta à noção de *paideia* da Grécia Antiga e que, ao longo do tempo, teve diferentes enfoques segundo as correntes pedagógicas que buscaram vincular a educação escolar à natureza, com os valores espirituais e morais, para uma formação de cidadania e para o trabalho (CAVALIERE, 2010).

No Brasil, algumas propostas foram implementadas ao longo do século XX, destacando-se o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ou Escola-Parque, idealizado por Anísio Teixeira e concretizado em 1950 na Bahia; os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, concebidos por Darcy Ribeiro e implementados na década de 1980, durante a gestão fluminense de Leonel Brizola; e os Centros Educacionais Unificados – CEUs, inaugurados em 2003 no município de São Paulo. Contudo, foi a partir de 2007, com a instituição pelo governo federal do programa Mais Educação, que houve uma política de indução à Educação Integral. Temática incorporada ao PNE 2014-2024, na Meta 6, indicando o oferecimento desse modelo de ensino em “no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas” correspondendo a “pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica” até 2024 (BRASIL, 2014).

Em 2012, foi criado o Programa Ensino Integral – PEI, parte de uma agenda maior do governo estadual, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, implementado quando Herman Voorwald esteve à frente da secretaria de educação, durante o governo de Geraldo Alckmin (2014-2018). As escolas do PEI traziam uma oferta de ensino com jornadas de até 9 horas diárias, currículo diversificado, garantia de dedicação integral aos/

às docentes, com acréscimo de 75% sobre o salário-base. Implementado de forma gradual até 2019, o Programa teve uma rápida expansão a partir de 2020, alcançando mais de 2.300 unidades em 2023, distribuídas em todo o território paulista. O gráfico 1 demonstra a expansão do Programa:

Gráfico 1: Expansão do Programa Ensino Integral na rede estadual paulista entre 2012 e 2023



Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados da SEDUC-SP (2023).

A partir do gráfico 1, é possível identificar dois períodos bem demarcados de implementação da política. No primeiro ciclo, de 2012 a 2019, observa-se um crescimento gradual, com certa estagnação a partir de 2015; já no segundo ciclo, entre 2020 e 2023, há uma acentuada expansão do Programa por toda rede. Quando analisamos a diferença entre os dois períodos, verificamos que 82% das escolas participantes aderiram ao Programa a partir de 2020; e, considerando o total de unidades da rede estadual, identificamos que menos de 10% das escolas estaduais compunham o Programa no primeiro período, número que salta para aproximadamente 50% no período seguinte. Essas diferenças, em nossa perspectiva, são elementos marcadores na constituição de dois ciclos de implementação do Programa e são importantes para a análise das representações que os/as estudantes entrevistados/as têm acerca de suas experiências no Programa.

O texto encontra-se organizado da seguinte forma: na primeira parte realizamos uma breve revisão da literatura com foco nos estudos que buscam compreender a relação entre as juventudes e as trajetórias escolares; em seguida, passamos à análise das entrevistas,

considerando os aspectos metodológicos apresentados anteriormente; por fim, discutimos como os resultados ajudam a informar a política educacional acerca do desafio de considerar as juventudes, em suas diversidades e desigualdades, como sujeitas da educação.

Trajetórias escolares das juventudes: revisão da literatura

Os estudos sobre trajetória escolar estão majoritariamente articulados às pesquisas sobre o papel do sistema educacional na reprodução das desigualdades sociais (BOURDIEU & PASSERON, 2023). Luciana Massi, Luci Muzzeti e Darbi Suficier (2017) fazem um balanço das pesquisas sobre trajetórias escolares no Brasil, demonstrando a influência dessa perspectiva na maior parte dos trabalhos encontrados. Porém, ao mesmo tempo em que a teoria da reprodução continua a ter um lugar de destaque, trabalhos recentes buscam complexificar a análise, reconhecendo as juventudes como sujeitas no processo de escolarização. Marília Spósito (1999) problematiza a definição de juventude baseada no aspecto etário, questionando a ideia de que seria apenas uma 'transição' entre a infância e a vida adulta. Contrapondo-se a essa visão, a autora defende a necessidade de se reconhecer a diversidade e as desigualdades desses/as sujeitos/as sociais. Segundo a autora,

tratar da educação da maioria da população jovem na sociedade brasileira atual significa pensá-la no âmbito da realização de direitos consagrados na Constituição, ultrapassando a oferta da escola regular, exigindo novas alternativas escolares relacionadas ao campo cultural e ao mundo do trabalho (SPOSITO, 1999, p. 12).

Outro exemplo de pesquisa que assume essa perspectiva pode ser encontrado em Natalino Silva e Helenilce Bernardo (2019). No trabalho, a autora e o autor buscam compreender como juventudes negras lidam com o processo de construção identitário étnico-racial, tanto na escola quanto fora dela, contribuindo para desnaturalizar os modos pelos quais as desigualdades sociorraciais são produzidas e reproduzidas na/pela escola. O estudo apontou que a constituição da identidade negra dos/das estudantes ocorre por meio do conflito sociorracial, sendo que a instituição escolar exerce nesse caso uma função social importante para promover o respeito, o reconhecimento e a valorização das culturas africana e afro-brasileira.

Outra investigação que busca ampliar a noção de juventude no campo de estudo das trajetórias escolares é apresentada por Nadya Guimarães, Murilo Brito e Álvaro Comin (2020), que, por meio de um estudo longitudinal com mais de 3.200 jovens em 170 municípios brasileiros, analisam a relação entre política educacional, contexto macroeconômico e desigualdades nas trajetórias escolares e ocupacionais, destacando a influência de fatores como raça, posição no ciclo de vida (momento de eventos importantes, como nascimento de um/uma filho/a, primeira ocupação, abandono escolar), relação com o mercado de

trabalho (proporção entre assalariamento e desemprego) e condição social do domicílio de origem (escolaridade dos/das pais/mães, migração etc.), concluindo que, mesmo em um contexto macroeconômico favorável, a segregação de percursos persiste, de modo que “a seletividade racial distribui ‘pretos’ e ‘brancos’ em classes de percurso laboral contrapostas” (GUIMARÃES, BRITO & COMIN, 2020, p. 484).

Mariana Bittar (2015) demonstra que as trajetórias escolares são intrinsecamente dinâmicas, sofrendo alterações significativas em resposta às experiências vivenciadas pelos/as indivíduos/as e à forma como essas experiências são internalizadas e interpretadas por eles/elas. Considerando elementos como distorção idade-série, reprovação, expulsão e evasão escolar, a autora examina como os diversos contextos de sociabilidade – família, escola, vizinhança, trabalho, programas sociais, igreja e lazer – impactam essas trajetórias, podendo promover mudanças ou reforçar direções iniciais. As trajetórias identificadas foram categorizadas em dois grupos distintos e antagônicos: alunos/as com trajetória escolar contínua, caracterizada por um fluxo ininterrupto e sem ocorrência significativa de reprovações, evasões ou distorção idade-série elevada; e alunos/as com trajetória escolar descontínua, marcada por fluxos fragmentados, permeada por reprovações, evasões ou distorção idade-série elevada. A análise identificou seis configurações distintas que influenciam as trajetórias educacionais dos/das jovens entrevistados/as, indicando que a continuidade ou melhoria na trajetória escolar ocorre quando a família, a escola ou trabalho têm impacto positivo.

Nessa mesma perspectiva, Juarez Dayrell e Rodrigo Jesus (2016), ao analisar os processos de exclusão escolar, apontam a importância de compreender as juventudes como sujeitas socioculturais, assim como a complexidade dos fatores de exclusão escolar. A partir disso, os autores elencam fatores de exclusão escolar, entre os quais se destaca a dificuldade em conciliar estudos e trabalho. Apontam igualmente para fatores como a falta de sentido e de identificação com o currículo e a necessidade do diálogo entre a escola, o cotidiano e as vivências. Ademais, outro fator determinante é a estrutura escolar, que, em conjunto com os currículos, é apontada como um dos fatores que dificulta as transformações necessárias.

No que se refere às pesquisas sobre a relação entre a juventude e a escola de tempo integral, Marcus Fonseca e Roosvany Rocha (2020) analisam a política de expansão da jornada escolar no município de Governador Valadares, em Minas Gerais. No referido trabalho, a questão central diz respeito ao entendimento da elevada taxa de evasão observada entre estudantes nos últimos anos do Ensino Fundamental nas escolas de tempo integral do município. Para verificar as causas dessa evasão, o pesquisador e a pesquisadora entrevistaram estudantes que pediram transferências de unidades de tempo integral. Entre as principais causas aludidas pelos/as entrevistados/as destaca-se a percepção da falta de sentido em permanecer uma jornada tão longa na unidade escolar diante de pouco ou nenhuma mudança curricular.

No mesmo tema, Elisângela Bernardo, Flávia Silva e Rosângela Felix (2022) analisam a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Focando a análise na percepção dos/das gestores/as acerca das potencialidades e dificuldades que envolvem a referida implementação, as autoras apontam,

fica explícito o quanto “ficar mais tempo” na escola, muitas vezes, não é uma escolha do estudante. Alguns podem usufruir desse tempo a mais e ter acesso às atividades diferenciadas e aos bens sociais e culturais oferecidos no espaço escolar, o que, segundo a percepção dos gestores, contribui para a sua formação integral, e outros estudantes que precisam se dividir entre a escola e trabalho, acabam escolhendo outra escola para dar continuidade aos seus estudos, ou simplesmente, evadem (BERNARDO, SILVA & FELIX, 2022, p. 191).

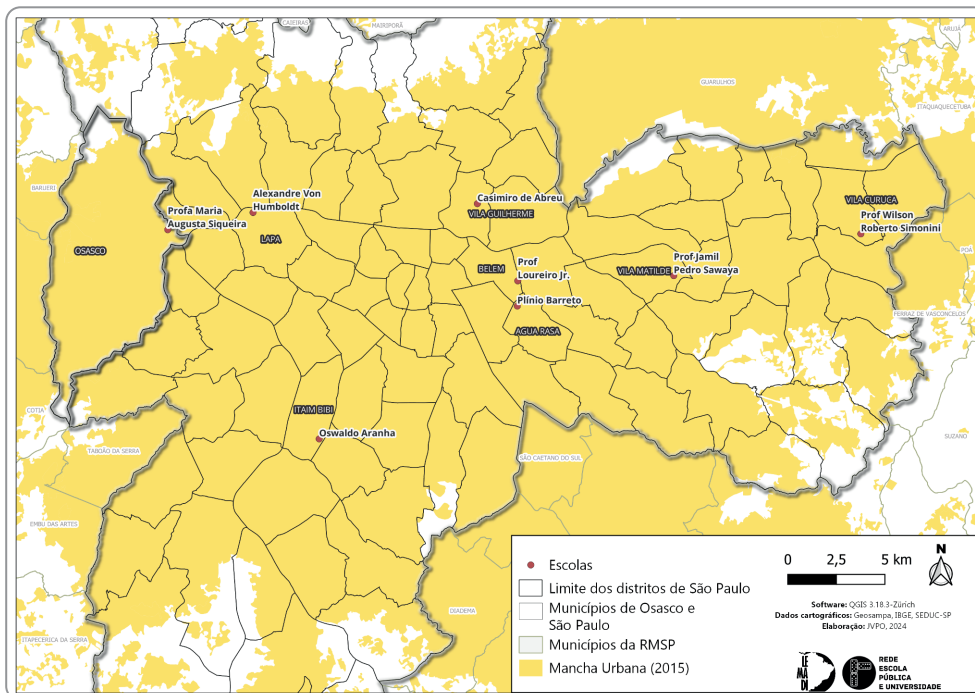
Tais conclusões, derivadas das percepções de gestores/as, reforçam um dos desafios do processo de elaboração, implementação e avaliação de políticas de tempo integral para as juventudes, qual seja, o de reconhecer e enfrentar as desigualdades que marcam as trajetórias de escolarização dos/das jovens em todo o país. Trata-se de uma condição sem a qual, segundo as autoras, não será possível avançarmos na relação entre a expansão da jornada escolar e a garantia do direito à educação para as juventudes.

Sendo assim, é possível perceber, pela revisão da literatura, que as pesquisas sobre trajetórias escolares continuam o rastro deixado pelas questões propostas por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2023) acerca da relação entre desigualdades escolares e socioeconômicas, sendo cada vez mais presente o entendimento das juventudes como sujeitas sociais. No que se refere às pesquisas sobre políticas de tempo integral para as juventudes, os trabalhos destacam a necessidade de compreensão das diversidades de experiências e desigualdades que têm marcado a implementação de tais políticas em diferentes partes do país. Buscando compreender a percepção das juventudes acerca de uma política específica de tempo integral, o PEI, alvo da próxima seção deste texto, almejamos contribuir para o debate que vem se consolidando no país.

O Programa Ensino Integral: percepções das juventudes

Visando compreender a percepção dos/das estudantes sobre i) a adesão ao PEI; ii) os impactos nas trajetórias de escolarização; iii) os processos de exclusão/gentrificação escolar e sua relação com a implementação do Programa, realizamos entrevistas com 9 estudantes oriundos/as de 8 unidades escolares do PEI localizadas na Região Metropolitana de São Paulo (mapa 1).

Mapa 1: Localização das unidades escolares participantes do estudo



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

O quadro 1 apresenta a caracterização dos/das ex-estudantes que participaram das entrevistas. Eles/Elas foram contatados/as por meio de redes sociais, em grupos de ex-alunos/as de escolas vinculadas ao Programa. Cabe ressaltar que o conjunto desses relatos não representa a diversidade de experiências das trajetórias educacionais no PEI.

Quadro 1: Caracterização dos/das entrevistados/as

	Escola PEI	Idade	Gênero	Raça / Etnia	Período no PEI
Entrevista 1	Jamil Pedro Sawaya	19	Mulher cis	Branca	2015-2021
Entrevista 2	Alexandre Von Humboldt	25	Homem cis	Pardo	2013-2015
Entrevista 3	Loureiro Jr.	19	Mulher cis	Preta	2019-2021
Entrevista 4	Wilson Roberto Simoni	19	Homem cis	Pardo	2019-2020
Entrevista 5	Casimiro de Abreu	23	Homem cis	Branco	2015-2017
Entrevista 6	Maria Augusta Siqueira	19	Homem cis	Preto	2020-2022
Entrevista 7	Casimiro de Abreu	18	Mulher cis	Branca	2016-2022
Entrevista 8	Plínio Barreto	19	Mulher cis	Branca	2022
Entrevista 9	Osvaldo Aranha	23	Mulher cis	Branca	2015

Fonte: Organizado pelos autores (2024).

Em relação ao primeiro aspecto da investigação, é possível perceber diferenças nos relatos dos/das estudantes quanto à adesão ao PEI, entendida, para o âmbito desta investigação, como maior ou menor concordância com os pressupostos e práticas desenvolvidas no Programa. Identificamos um primeiro conjunto de entrevistados/as que apresentam alta adesão ao PEI:

“O PEI é extremamente inclusivo, eu sempre via assim, independente da forma que você se expressa, o PEI tá ali para te abraçar e as escolas que entram no PEI conseguem abraçar esses alunos, fazendo eletivas, clubes que abracem eles. Então, tipo um momento da escola que seria um trauma para uma pessoa, o PEI consegue transformar em um momento normalmente positivo” (Entrevista 1, 2024).

“Então, a minha experiência com o programa, ela foi muito importante para minha formação porque eu sempre fui uma pessoa muito protagonista, muito participativa e queria ajudar, e queria fazer as coisas pela escola e no regular não existia espaço para isso, né? Eu era só uma criança enxerida querendo se meter em tudo. E no programa não, no programa eu tinha espaço para exercer esse protagonismo, para me desenvolver com ele” (Entrevista 5, 2024).

Verificamos nos relatos a concordância dos/das estudantes com as dinâmicas do PEI, seja na sua forma de organização curricular, com destaque para as disciplinas eletivas e os clubes juvenis, seja pela construção de vínculos entre docentes e discentes que a permanência em tempo integral na unidade escolar proporciona. É possível verificar também uma adesão a alguns dos discursos do Programa, como a perspectiva de desenvolvimento do protagonismo juvenil, evidente na entrevista 5.

Os relatos anteriores se distanciam dos produzidos por outro conjunto de estudantes que demonstraram baixa adesão ao Programa:

“A primeira semana foi horrível, parecia que eu não dormia, não descansava, porque uma hora e meia né, de lá até aqui, aí eu ficava no ônibus ou no trem, no metrô: ‘Aí gente, amanhã vai começar tudo de novo’, essa vida, essa tortura. Porque sempre tinha e, por exemplo, tinha aula de desenvolvimento ou aquele Projeto de Vida. Que projeto de vida, pelo amor de Deus? Sabe, quando tinha essa aula eu queria faltar” (Entrevista 3, 2024).

“Bom, no começo é tudo mil maravilhas, né? Antes de chegar a pandemia ainda vivenciei um período lá presencial. Foi uma meia maravilha, né? A gente viu a escola. Meu Deus! Tem armário, tem três refeições, a gente vai ficar um estilo americano, né, norte-americano, e no começo foi bem assim mesmo, mas depois a gente tem consciência, adquire maturidade. Percebe que não é tanto assim essas coisas que eu hoje, por exemplo, sou contra a escola PEI” (Entrevista 6, 2024).

Nesse segundo conjunto de relatos é possível identificar alguns elementos associados à baixa adesão ao PEI. Há, por exemplo, na entrevista 3, uma percepção de exaustão relacionada à rotina da jornada integral e à dificuldade de conciliá-la com os deslocamentos até a escola. Já nas entrevistas 6 e 8, predomina uma sensação de quebra de expectativa entre o discurso proclamado na defesa do Programa e a vivência cotidiana no PEI. Cabe destacar também que, na entrevista 3, há uma crítica à proposta curricular no PEI,

expressa especificamente na falta de sentido de disciplinas como a de ‘Projeto de Vida’, vista pela entrevistada como um momento de perda de oportunidade para o trabalho com conteúdos tradicionais do Ensino Médio. Tais relatos vão ao encontro da literatura revisitada, demonstrando como as juventudes vivem o tempo escolar de maneira diferenciada, e como esse tempo está relacionado tanto com as desigualdades nas condições de fruição quanto com a forma como os currículos organizam os espaço-tempos de aprender.

Outra percepção que aparece, principalmente entre estudantes com baixa adesão ao Programa, é que a jornada escolar em tempo integral do PEI impossibilitou a realização de atividades em outros espaços. Esportes, cursos de idiomas, teatro e atividades de lazer deixaram de fazer parte da rotina desses/as alunos/as, que ficaram a maior parte do tempo dentro das escolas do PEI. Com isso, surge a percepção de tempo expropriado e de condenação ‘ao lugar’ nos termos propostos por Bourdieu (2012). Essa percepção pode ser verificada nos relatos a seguir:

“E eu queria fazer um curso à tarde para estudar para o vestibular, para fazer a prova da Fuvest, da Unicamp. E quando a PEI entrou eu perdi esse tempo, porque eu saía às 5 horas da tarde, o cursinho que eu ia fazer de noite, só que se eu fizesse o curso à noite eu ia chegar muito tarde em casa para acordar muito cedo de manhã no dia seguinte. Era uma rotina muito difícil e o meu tempo de estudo, ele diminuiu bastante” (Entrevista 8, 2024).

“Quando tinha uma grade normal, que tinha todas as matérias, eu adorava, porque eu conseguia levar minha vida de outra maneira, conseguia estudar de manhã e fazer um outro curso à tarde. E aí como se eu conseguisse descansar, colocar o que tinha para fazer em dia para estudar para a prova. E aí como era integral, eu não tinha muito tempo para estudar. Eu não tinha tempo para fazer outras coisas, para me dedicar a passar no vestibular” (Entrevista 3, 2024).

Em oposição, entre os/as entrevistados/as com alta adesão ao Programa, predomina a compreensão de que a permanência por um período longo na unidade escolar é uma possibilidade de construção de vínculos com os/as docentes, discentes e com o próprio espaço escolar.

“Isso o PEI trouxe, não só o PEI, o integral, se a gente passar muito tempo com eles a gente acaba se tornando uma família. Eu acho que é um pouco possível separar muito isso, principalmente em relação à idade dos alunos. A gente não consegue muito diferenciar. A gente tem um respeito professor- aluno, mas a gente tem uma relação muito mais próxima, e aí eu até costumo falar para os meus amigos que nunca estudaram no PEI: Eu acho que isso é um dos pilares do PEI. Essa proximidade do aluno e do professor” (Entrevista 1, 2024).

“Mas o ponto positivo mesmo, eu acho que era essa ideia mesmo, como eu falei, de viver em comunidade, né, você conhecer as pessoas, conversar mais, os professores saberem mais da sua vida, te ajudar a saber quando você tá mal, quando você tá bem. Então, é essa vivência de comunidade” (Entrevista 2, 2024).

Nos relatos anteriores, destaca-se a narrativa de um vínculo que vai se sobrepondo a outros, como por exemplo, o vínculo familiar. Termos como ‘virar uma família’ e ‘viver em comunidade’ aparecem em ambos os relatos, indicando a intensidade dos vínculos

construídos. Para os/as estudantes, os vínculos com os/as docentes foram possibilitados também pela dinâmica das tutorias, nas quais os/as docentes se tornam responsáveis pela orientação individualizada de um conjunto de estudantes.

Assim, os relatos dos/das entrevistados/as vão ao encontro da pesquisa de Fonseca e Rocha (2020), acerca da diferença de percepção do tempo escolar entre jovens. Segundo o autor e a autora:

A dimensão do tempo foi tomando contornos diferentes na voz dos entrevistados assumindo diversas formas. Tivemos a possibilidade de detectar diferentes níveis de tempo através da fala dos estudantes: o tempo que se vive, do tempo que se sente, o tempo que se impõe e o tempo cronológico (FONSECA & ROCHA, 2020, p. 535).

Outro aspecto que ajuda a compreender as diferenças na adesão ao PEI entre os/as entrevistados/as diz respeito à percepção sobre a infraestrutura escolar. Entre os/as estudantes com maior adesão, predomina o entendimento de que a infraestrutura da unidade era adequada para a permanência em tempo integral, como podemos verificar nos relatos a seguir:

“Então, assim que se tornou PEI a gente recebeu um orçamento maior. Então, já foi mudada a estrutura da escola, foi colocado grades de fora a fora, grades em cima, a gente também recebeu muito orçamento pra tecnologia. Então, notebookzinho, TV Smart pro professor conseguir passar ali a disciplina, projetores. Então, com PEI e a gente melhorou bastante a nossa estrutura. Não só essas coisas, mas também coisas básicas como banheiro, que era bastante precária, a gente conseguiu melhorar bastante” (Entrevista 1, 2024).

“Quando virou PEI foi da água pro vinho, porque mudou todas as portas. Melhorou a qualidade do espaço. Foi meio que passou por uma reforma, então, assim e esses alunos que tinham envolvimento com o tráfico que tinha... é lá era muito comum ter roubo, muito comum ter briga e aí foi se encaminhando essas pessoas pra outros lugares e aí foi mudando o público, né?” (Entrevista 5, 2024).

Destaca-se, nos relatos anteriores, a percepção do impacto do PEI na mudança da infraestrutura nas unidades escolares, principalmente nas entrevistas 1 e 5. No caso da entrevista 5, o relato vem acompanhado da percepção de que houve também mudança no perfil socioeconômico da comunidade escolar. Na entrevista 1, há uma percepção de que a melhoria da infraestrutura escolar está diretamente relacionada à ampliação do orçamento recebido a partir do ingresso no Programa.

Em relação aos/as estudantes com baixa adesão, predomina a percepção de que o ingresso no PEI não produziu melhorias na infraestrutura escolar. Ao contrário, nos relatos, é possível verificar a compreensão de que as unidades não possuíam as condições mínimas para sua permanência em período integral, desde a dificuldade de receber, no mesmo espaço, estudantes do Ensino Fundamental e médio, até críticas à alimentação recebida.

“E aí quando a minha escola realmente virou PEI era uma bagunça, porque a escola não tinha estrutura, nunca tinha acontecido isso. Antes era uma escola regular, onde de manhã

estudava o Ensino Médio e à tarde estudava o Ensino Fundamental. E aí juntou todo mundo, as crianças e os adultos. Então, foi uma bagunça” (Entrevista 8, 2024).

“A escola era bem grande, então os alunos ficavam no corredor, no pátio, na mesa ou jogando bola. Na questão de lanche, era assim uma merenda seca com um leite duvidoso ou uma coisa assim que você falava ‘Gente, o que que é isso aqui dentro desse copo!’, entendeu? É preferível tomar água com cãndida mesmo” (Entrevista 3, 2024).

Outro elemento que também parece contribuir para a maior ou menor adesão dos/das estudantes ao Programa diz respeito à relação com a gestão escolar. No caso dos/das estudantes com maior adesão, é possível perceber maior apoio à gestão da unidade escolar, destacando-se, inclusive, sua participação como representantes da escola e do Programa em outras unidades escolares, como podemos verificar nos relatos a seguir:

“Qualquer problema ali da escola, a gente tinha a sala da diretora aberta para conversar. Era engraçado que lá geralmente não tinha medo do diretor. A gente sabia que a diretora era nossa amiga. E a gente tinha a sala completamente ali aberta para a gente sentar, conversar” (Entrevista 1, 2024).

“Ah, tinha uma relação muito leve com os alunos, sabe? Tipo principalmente os coordenadores gerais e coordenadores de área, tinha uma relação muito forte com os alunos de conversar e tudo mais. A vice-diretora também de lá, ela sempre procurou ter esse contato com os alunos. Eu participei do grêmio do ano passado e ela também deu, tipo, um maior apoio para todos os projetos, para tudo, e eles apoiavam bastante os alunos” (Entrevista 7, 2024).

Por outro lado, entre estudantes com baixa adesão ao Programa, há uma percepção de certo autoritarismo das gestões escolares. Tal percepção está relacionada igualmente ao processo de adesão das unidades escolares ao Programa:

“Então, como a minha sala era o último ano, terceiro ano, a gente acreditou que talvez a nossa opinião tivesse mais força, se a gente fosse falar com eles. Então, quando a gente foi lá antes das aulas começarem, eles falaram que mesmo que os pais estivessem votado não a escola ia virar PEI de qualquer jeito, porque a escola já tinha estrutura para isso e o governo tinha pedido. Então, não adiantava: ou a gente ficava na escola, ou a gente não ficava” (Entrevista 8, 2024).

“E aí a gente foi tentando levar para diretoria de ensino que a gente não queria, porque antes eles estavam falando assim ‘olha algumas escolas estão sendo cogitadas para ser PEI, uma das escolas é a sua’. Só que depois, virou uma imposição. Falaram assim: ‘você não tem poder de escolha, nem poder de votos. Isso aqui vai ser uma PEI. Quem quiser ficar fica, quem não quiser sai’. Nós, alunos, viramos bucha de canhão naquela hora, né?” (Entrevista 3, 2024).

Assim, é possível notar que a maior ou menor adesão está diretamente relacionada à vivência dos/das estudantes no Programa em suas diferentes dimensões, demonstrando que a relação entre juventudes e escola não pode ser tomada a partir de uma perspectiva unilateral. As juventudes, como aponta a literatura revisitada, vivenciam as escolas e as políticas educacionais de forma desigual e diversa, e isso precisa ser considerado não apenas na avaliação das políticas educacionais, mas também em seus processos de

elaboração e implementação. Um exemplo disso pode ser encontrado na própria percepção do tempo integral: como vimos, para alguns/umas, ele pode significar vínculos, construção de relações; para outros/as, é vivido como angústia e como perda de oportunidades.

Avançando para o segundo aspecto de nossa análise (impactos do PEI sobre a trajetória dos/das estudantes), é possível encontrar correlações entre a adesão ao Programa e os impactos observados. Entre os/as estudantes com alta adesão ao PEI, predomina a visão de que o Programa teve um impacto positivo em sua trajetória:

“Olha, a minha perspectiva de formação era sair bem capacitada para prestar os vestibulares para ingressar em alguma universidade pública. O que era difícil por ali, nunca tinha ninguém passado em alguma universidade pública direto do ensino médio. Então, como o finalzinho do Ensino Médio eu peguei mais o PEI, me surpreendi ainda mais, né? Eu mudei até a escolha do curso. Eu queria seguir para as Engenharias, mas com o contato que eu tive com os professores, o que eu acho muito importante do PEI, eu quis mudar para alguma área que eu pudesse seguir na licenciatura. E como eu sou apaixonada por Esporte, segui a Educação Física” (Entrevista 1, 2024).

“o programa, na verdade, ele forma o aluno. Pelo menos, eu tenho essa impressão. A ideia é formar o aluno para a sociedade, para um ensino superior, para o mercado de trabalho, mas de uma forma mais ativa e menos mão de obra barata, sabe?” (Entrevista 5, 2024).

Destacam-se nos relatos, a percepção de como a passagem pelo Programa contribuiu para a definição das atividades a serem desenvolvidas após o Ensino Médio, com ênfase na preparação para a continuidade dos estudos no Ensino Superior. No caso da entrevista 5, fica evidente também que há uma compreensão da formação para o mercado de trabalho de forma diferenciada (“*menos mão de obra barata*”), o que indica o reconhecimento dos impactos do Programa na trajetória da escolarização.

Em relação aos/as entrevistados/as com baixa adesão ao PEI, predomina a percepção da falta de sentido das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas no Programa:

“Não ajudou em nada para mim. Ele só atrapalhou, porque eu perdia horas do meu dia falando sobre coisas que não faziam sentido. Porque eles falavam ‘Ah, empreendedorismo. Gente, vamos empreender’, mas como? Vocês não me ensinam nem a matemática básica, não me ensina matemática financeira, não ensinou como eu guardar dinheiro, como investir, como calcular imposto de renda, não me ensinam nada do que eu preciso saber para vida” (Entrevista 3, 2024).

“Quando ela virou PEI, eu achava que por eu ter que ficar muito mais tempo dentro da escola do que eu geralmente ficava, que tinha entrado para me ajudar no vestibular para me ajudar nas provas do final do ano. Então, eu achava que ia passar muito mais tempo estudando como se eu fizesse um cursinho dentro da escola. Era essa a impressão que eu tinha e o que eu ia aprender de uma forma mais prática. Então, por exemplo, as aulas de biologia: eu achava que eu ia aprender dentro do laboratório, que isso ia me ajudar a entender melhor a matéria” (Entrevista 8, 2024).

Nos dois relatos, predomina a percepção de que não havia, por parte da proposta pedagógica das unidades participantes do Programa, um incentivo à continuidade dos

estudos no Ensino Superior. O foco estava na formação a partir dos pressupostos do empreendedorismo e de sua inserção no mercado de trabalho, o que se contrapunha às expectativas de duas entrevistadas em relação ao PEI. Como veremos posteriormente, essa mudança de foco do Programa é uma das alterações que diferenciam os ciclos de implementação do PEI na rede estadual de ensino.

Outro aspecto revelado pelas entrevistas é que tanto a maior adesão quanto a compreensão dos impactos positivos na trajetória escolar estão associadas ao processo de entrada no Programa. Entre estudantes com alta adesão e com percepção de impacto positivo do Programa em suas trajetórias, predomina o desejo da matrícula no PEI mediado pelo incentivo de familiares na construção dessa escolha:

“Minha família toda sempre estudou. Aliás, meus irmãos e eu estudamos fora de Osasco, porque tinha essa crença de que as escolas em São Paulo eram melhores, né. Meus irmãos estudaram em Escola Municipal de São Paulo e eu estudei nessa escola, porque quando eu fui nessa municipal no Ensino Fundamental, que meus irmãos estudaram, não atendia mais o pessoal de Osasco. Então, fui para esse Reinaldo Ribeiro no Fundamental, também com essa crença que lá a educação seria melhor” (Entrevista 2, 2024).

“A minha irmã entrou na mesma escola, acho que em 2014 ou 2015. E aí ela gostou bastante. No período integral e tudo mais e aí foi com isso que os meus pais me colocaram lá. Mas isso não foi algo tipo necessidade, sabe, de eu passar o dia inteiro na escola, mas por conta de ter gostado mesmo” (Entrevista 7, 2024).

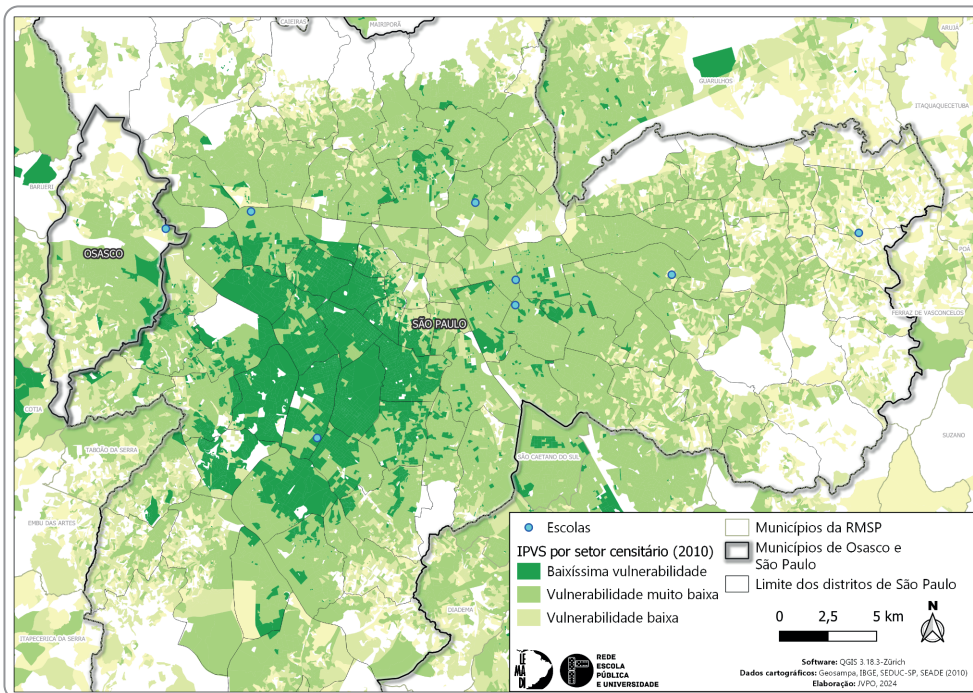
“Eu tinha saído do Ensino Fundamental, eu tava procurando alguma escola ainda. Aí, como minha tia - ela é professora da rede da rede pública também - ela indicou essa escola para mim, para o meu pai. Aí, eu fui lá conhecer mais, eu gostei do que foi apresentado para mim e eu decidi seguir lá” (Entrevista 4, 2024).

“Os pais começaram a se interessar mais com a escola em geral, assim. Os alunos... sou suspeita em falar, amam o Jamil. A boca não para de falar do Jamil, né? Então, com os projetos também elaborados ali na PEI, como nos clubes, tudo mais, a gente tinha uma página da escola que mostrava os nossos projetos, mostravam os alunos, tudo mais, os pais se interessaram ainda mais ali em acolher o PEI na comunidade e conforme foi passando os anos a lista de espera para entrar na escola foi só aumentando. Então, tipo... a do Jamil agora tem um uma demora para alunos, eu não sei de quanto tempo, porque a demanda é alta” (Entrevista 1, 2024).

Nos relatos anteriores, é possível perceber a influência da família na escolha pelo modelo do PEI. Essa influência vai desde o acesso a determinadas informações sobre o Programa e a distribuição das unidades escolares até o fato de outros membros da família terem estudado em escolas com programas semelhantes. Um dos elementos que chama a atenção diz respeito aos esforços dos/das estudantes e de suas famílias para garantirem as condições de deslocamento até as unidades escolares consideradas de melhor qualidade. Ao reconhecer que a qualidade educacional se distribui de forma espacialmente desigual, famílias e estudantes criam estratégias para acessar determinadas unidades escolares, revelando que a forma como o Programa foi implementado reproduz as desigualdades socioespaciais da rede educacional paulista, o que já demonstramos em trabalhos

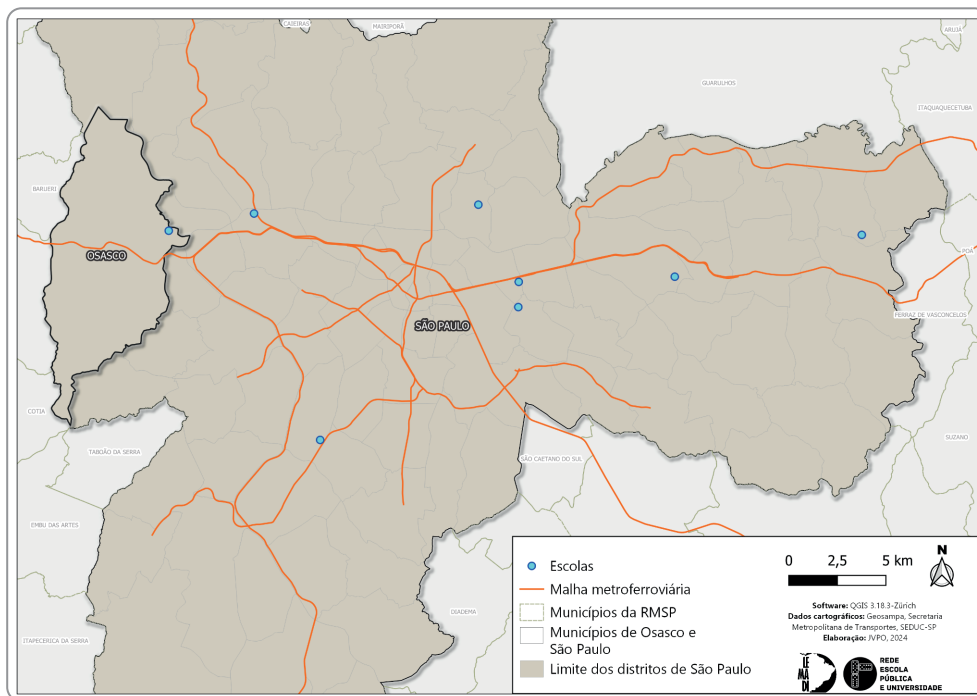
anteriores (GIROTTTO & OLIVEIRA, 2023; GIROTTTO *et al.*, 2018), com as quais os/as estudantes se deparam na busca pela construção de suas trajetórias escolares no Ensino Médio. Como pode ser visto nos mapas 2 e 3, é possível perceber que as escolas do presente estudo estão localizadas em áreas de menor vulnerabilidade social e com maior acesso à infraestrutura urbana (por exemplo, mais próximas de linhas de trem e metrô):

Mapa 2: Localização das escolas PEI participantes do estudo em relação ao Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Mapa 3: Localização das escolas PEI participantes do estudo em relação às linhas de trem e metrô



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Em relação a entrevistados/as com baixa adesão e percepção de impacto negativo na trajetória escolar, predomina a percepção de que o PEI foi uma não-escolha:

“Como eu estava no Tatuapé, tinha muitas escolas que eram famosas, mas eu não tinha a possibilidade de mudar para aquelas escolas, porque eram muito concorridas. Então, não foi bem uma escolha, né, de ficar lá, foi o que me restou, porque eu não queria voltar. É porque eu sou de Itaquera, né? E eu não queria voltar pra escola daqui, porque não tem estrutura para ser uma escola. Aquilo... não tem professor, parece um presidio, é uma bagunça. E aí eu não ia aprender, né? Então, lá foi a única forma de permanecer no Ensino Médio, né? E de não sair da escola de onde eu tava para ir pra uma escola pior. Não que o ensino lá tenha sido as mil maravilhas, né?” (Entrevista 3, 2024).

“Então, os meus pais nunca foram muito a favor do ensino PEI, mas ainda assim eu não tinha outra escola para poder ir, porque a grande maioria das escolas aqui no meu bairro viraram. Então, eu não tinha para onde ir, como eu não trabalhava na época, eu fiquei na escola mesmo” (Entrevista 8, 2024).

Os relatos anteriores reforçam as concepções de Bourdieu acerca da disputa pela apropriação do espaço. Segundo o autor,

os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros e condenados a estar ao lado das pessoas

ou dos bens mais indesejáveis e menos raros. A falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar (BOURDIEU, 2012, p. 164).

Assim, os relatos indicam que a chegada à escola PEI se deu por meio de processos diferentes entre o conjunto de estudantes entrevistados/as. Trata-se de um dos aspectos que as entrevistas indicam, que pode estar relacionado às mudanças nos sentidos pedagógicos do Programa em seu processo de implementação.

Avançando para o último item da análise (os processos de exclusão/gentrificação escolar e sua relação com a implementação do Programa), em todas as entrevistas realizadas houve menção a esse aspecto. Uma das percepções recorrentes é a de que o Programa se destina a estudantes de um perfil socioeconômico específico, ou seja, aqueles/as que não necessitam conciliar estudo e trabalho.

“Pelo que eu sei deles hoje, eles são de classe média, poucos são de classes mais baixas. Então, pouquíssimos e alguns até saíram da escola durante os três anos, né? Inclusive um amigo meu que era assim uma classe média baixa, ele saiu no último ano porque ele tinha que estar trabalhando, né?” (Entrevista 2, 2024).

“Se a questão é só estudar, eu acho que serve para todos, mas vamos supor se uma pessoa que tá no PEI e vamos supor saindo da escola precisa trabalhar ou ir para o curso de uma longa duração, que termina sei lá meia-noite, é muito cansativo e desgastante, tá?” (Estudante 7, 2024).

A essa percepção sobre quem permanece no Programa, soma-se outra relacionada ao perfil de quem é excluído/a:

“sem dúvida eram pessoas de baixa renda. Até hoje eu sou uma pessoa de baixa renda. Eu continuei lá porque eu fazia escola comum. Eu recebia uma graninha ali no final do mês, eu conseguia gerenciar algumas coisas, mas muita gente saiu” (Entrevista 6, 2024).

Há também uma percepção de mudanças étnico-raciais na composição da comunidade escolar, como a verificada no relato a seguir:

“Antes do ensino PEI a minha sala era uma sala bem diversificada. Então, não tinha essa coisa de ser uma sala padronizada, tipo, só tinha branco na sala. Então, a minha sala era uma sala bem diversificada, né, tanto de nacionalidade quanto de etnia, mas quando o ensino virou PEI as pessoas brancas foram as pessoas que prevaleceram na sala. Eu estava reparando isso ano passado, eu conversava muito disso com as minhas amigas. As pessoas de diferentes nacionalidades ou diferentes grupos étnicos não estavam mais na escola, foram pouquíssimas pessoas que ficaram, por exemplo, na minha sala tinha muitas pessoas que eram bolivianas, eu tenho muitas amigas minhas que também são bolivianas e algumas dessas minhas amigas saíram da escola e ficaram, tipo, duas. E aí das pessoas que eu não conversava muito que era boliviano também uma grande maioria foi embora. Pessoas negras na minha sala também não tinham muito. Eles tinham, eu acho, que duas pessoas na minha sala no ano passado, mas antes do ensino PEI eram várias pessoas. Mudou muito eu acho, mas por isso que eu falo que eu ensino PEI é excludente, porque geralmente são essas pessoas que precisam mais e aí eles não têm o acesso. E aí é bem difícil, bem difícil mesmo” (Entrevista 2, 2024).

Muitos/as dos/das entrevistados/as associam a exclusão promovida pelo Programa ao modelo de extensão da jornada escolar adotado e à falta de medidas de apoio à permanência dos/das estudantes mais vulneráveis:

“Muita gente que estudava na minha escola no Ensino Médio foi embora no último ano, porque precisava continuar trabalhando. Às vezes, é a única renda da casa deles. Então, um dos pontos negativos que eu acho da PEI é que ela é muito excludente. Eu acho que ela seleciona certos alunos, porque tem uma carga horária mais ampla, assim mais aberta, e eles são os que conseguem ficar na escola PEI. A grande maioria não consegue, tanto que ano passado a minha sala de 40 alunos diminuiu para 15, tanto que duas turmas de terceiro ano da Escola foram fechadas e virou uma única turma, só porque a grande maioria foi embora, porque não tinha condição de ficar 9 horas na escola e trabalhar depois” (Entrevista 2, 2024).

Assim, é possível perceber nos relatos dos/das entrevistados/as uma forte correlação entre o PEI e o processo de exclusão dos/das estudantes do Ensino Médio. Essa exclusão está também evidenciada nos dados de matrículas apresentados na tabela abaixo: em 6 das 9 escolas nas quais os/as estudantes entrevistados/as estudaram, ocorreu significativa redução de matrículas após a adesão das escolas ao PEI. Outro dado que pode estar correlacionado com a exclusão dos/das estudantes mais vulneráveis diz respeito ao fato de que, em 2023, nenhuma das unidades escolares participantes do estudo oferecia turmas no período noturno.

Tabela 1: Dados gerais sobre as escolas

Nome da Escola	Ingresso no PEI	Matrículas antes do PEI	Matrículas em 2023	Etapas e modalidades oferecidas antes do PEI	Etapas e modalidades em 2023	Noturno antes do PEI	Noturno em 2023	NSE (2021)
Alexandre von Humboldt	2012	1.205	429	2	1	sim	não	médio alto
Casimiro de Abreu	2014	1.045	508	2	2	sim	não	médio alto
Oswaldo Aranha	2014	1.119	568	2	2	não	não	médio alto
Maria Augusta Siqueira	2018	606	380	2	1	não	não	médio alto
Wilson Roberto Simonini	2018	1.267	421	1	2	sim	não	médio alto
Jamil Pedro Sawaya	2020	509	712	2	2	não	não	médio alto
Loureiro Junior	2020	452	162	1	3	não	não	médio alto

Nome da Escola	Ingresso no PEI	Matrículas antes do PEI	Matrículas em 2023	Etapas e modalidades oferecidas antes do PEI	Etapas e modalidades em 2023	Noturno antes do PEI	Noturno em 2023	NSE (2021)
Plínio Barreto	2022	729	465	2	2	não	não	médio alto

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

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

“Quando a gente descobriu que a escola ia virar PEI, a gente perguntou pro nosso diretor se ele podia abrir o ensino noturno de novo, porque a gente preferia o noturno e ele falou que não podia. Mas todo mundo da minha sala, a gente entrou em um consenso e eu queria. Assim, se tivesse aceitado, todo mundo tinha ido para o noturno, a gente não tinha ficado no PEI. Até a galera que saiu da escola para estudar de manhã em outro lugar teria voltado para o ensino noturno” (Entrevista 8, 2024).

Apesar de em todas as entrevistas serem mencionados processos de exclusão de estudantes, é possível perceber que há uma diferença na percepção dos/das entrevistados/as acerca da relação entre a exclusão e o processo de implementação do PEI. Entre os/as estudantes com maior adesão ao Programa, predominou uma compreensão de que a exclusão estava mais relacionada a problemas sociais exteriores à dinâmica escolar do que às dinâmicas do PEI. Ao contrário, entre os/as estudantes com baixa adesão, ficou mais evidente uma compreensão de que é a maneira como o Programa tem sido concebido e executado que privilegia determinados/as estudantes, excluindo outros/as.

Cabe destacar que, entre os/as entrevistados/as, foi recorrente a percepção de que não se tratou apenas de exclusão dos/das estudantes, mas de uma mudança do perfil da comunidade escolar. Os dois relatos a seguir trazem elementos que ajudam a entender esse processo:

“O público era mais quem tinha uma condição socioeconômica melhor, porque não precisava trabalhar, estava no Ensino Médio, mas não precisava trabalhar, Então, permanecia na escola. E aí, isso foi criando inclusive um público um pouco elitista, porque a Vila Guilherme é um bairro bem elitista, bem, assim. um gueto e pessoas, assim, bem elitista, mas pra além disso como a escola foi tendo bons resultados, no ano que eu me formei a gente foi em primeiro lugar no Estado de São Paulo. Então, assim, era uma escola que dava resultados pedagógicos. Então, começou a ter um movimento de pessoas que faziam Fundamental em escola particular e aí, no Ensino Médio, ia para o PEI, porque, para poder ter direito à cota da escola pública, precisa ter os três anos de Ensino Médio em escola pública. E aí pra pessoa não fazer uma escola pública de baixa qualidade, ia para lá” (Entrevista 5, 2024).

“Mas também tinha muito aluno rico, assim muito aluno rico, tipo gente que morava ali no Campo Belo, que morava ali no Brooklin morava, tipo pertinho da escola, porque a escola tá numa rua, tá na Avenida Portugal é um bairro nobre. Então, lá só tem Condomínio grandão. E aí é isso? Tipo, tinha muita gente que morava ali nas redondezas. E muita gente aqui da zona sul, assim. Não via muita gente que morava muito, muito longe” (Entrevista 9, 2024).

Em nossa perspectiva, essa percepção na mudança de perfil do corpo discente, somada aos outros elementos verificados no decorrer deste texto, é um forte indicador de que o PEI induziu também processos de gentrificação escolar, nos termos propostos por Linn Posey-Maddox, Shelley Kimelberg e Maia Cucchiara (2014). Segundo as autoras, tal conceito se refere às seguintes alterações na dinâmica escolar:

- i) aumento do número de famílias de classe média; (ii) atualizações de materiais e físicas (por exemplo, novos programas, recursos educacionais e melhorias de infraestrutura); (iii) formas de exclusão e/ou marginalização de alunos e famílias de baixa renda (por exemplo, nas matrículas e nas relações sociais); e (iv) mudanças na cultura e no clima da escola (por exemplo, tradições, expectativas e dinâmica social) (POSEY-MADDOX, KIMELBERG & CUCCHIARA, 2014, p. 454).

Os quatro elementos indicados pelas autoras aparecem nos relatos dos/das entrevistados/as, o que possibilita inferir uma forte correlação entre a implementação do PEI e processos de gentrificação escolar, corroborando também as evidências produzidas por Eduardo Giroto e João V. P. de Oliveira (2023). Como forma de sistematizar as entrevistas, considerando os três aspectos analisados e suas possíveis correlações, apresentamos o quadro 2. De maneira geral, os dados nos possibilitam inferir que há menor adesão ao PEI entre aqueles/as que estudaram em escolas durante a implementação do 2º ciclo da política. Entre esses/as mesmos/as estudantes, observa-se uma menor percepção de impacto positivo do PEI na trajetória escolar. Além disso, é mais intensa a percepção de exclusão de estudantes produzida pelo programa entre aqueles/as que apresentam menor adesão e percepção de impacto negativo do PEI em suas trajetórias escolares.

Quadro 2: Síntese das entrevistas

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8	Entrevista 9
1º e 2º Ciclos	1º Ciclo	2º Ciclo	1º Ciclo	1º Ciclo	2º Ciclo	1º e 2º Ciclos	2º Ciclo	1º Ciclo
- alta adesão	- alta adesão	- baixa adesão	- alta adesão	- alta adesão	- baixa adesão	- alta adesão	- baixa adesão	- baixa adesão
- impacto positivo na trajetória	- impacto positivo na trajetória	- impacto negativo na trajetória	- impacto positivo na trajetória	- impacto positivo na trajetória	- impacto negativo na trajetória	- impacto positivo na trajetória	- impacto negativo na trajetória	- sem avaliação de impacto na trajetória
- baixa percepção de exclusão	- média percepção de exclusão	- alta percepção de exclusão	- média percepção de exclusão	- média percepção de exclusão	- alta percepção de exclusão	- média percepção de exclusão	- alta percepção de exclusão	- média percepção de exclusão

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

A análise dos relatos trouxe importantes elementos para aprimorar a proposta de periodização do PEI que apresentamos como pressuposto da pesquisa. Um dos principais elementos que aparecem nas entrevistas e indicam uma diferença entre a concepção pedagógica do 1º e 2º ciclos do PEI diz respeito a uma certa inflexão na ideia do Programa como etapa preparatória para a continuidade dos estudos na educação superior. Ficou evidenciado em todas as entrevistas daqueles/as que estudaram em unidades escolares do 1º ciclo um reconhecimento que havia no projeto pedagógico das escolas e uma preocupação em criar as condições para que os/as egressos/as pudessem acessar o Ensino Superior, em especial, nas universidades públicas. Não se tratava de ação pontual desenvolvida por algum/a docente, mas de dinâmica recorrente e reconhecida pelos/as entrevistados/as. Já entre os/as estudantes das escolas do 2º ciclo da política, predomina uma quebra de expectativa em relação aos conteúdos direcionados ao vestibular e uma crítica ao currículo direcionado exclusivamente ao mercado de trabalho e assentado no discurso do empreendedorismo. Além disso, entre os/as estudantes das escolas do 2º ciclo, ficam evidentes os efeitos da Reforma Ensino Médio (BRASIL, 2017) sobre as oportunidades de continuidades dos estudos no Ensino Superior.

Essa mudança de sentido do Programa é uma das principais características que diferenciam os dois ciclos, e sua razão, em nossa perspectiva, está diretamente relacionada com as alterações ocorridas na política educacional em âmbito nacional e seus efeitos na escala estadual. Com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, verificamos uma incidência cada vez maior dessa reforma na definição das políticas para essa etapa da Educação Básica. Com a chegada à Secretaria da Educação de São Paulo de Rossieli Soares, ex-ministro da Educação do governo de Michel Temer (2016-2018) e um dos principais articuladores da reforma, o PEI passa a funcionar como um catalisador da reforma e dos discursos que a fundamentam. A própria mudança de proporção do Programa pode ser interpretada por essa função que ele passa a exercer na implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista.

Considerações finais

As relações entre as juventudes e as escolas têm sido alvo de pesquisas em diferentes campos nas últimas décadas (SPÓSITO, 1999; BITTAR, 2015; DAYRELL & JESUS, 2016; MASSI, MUZZETI & SUFICIER, 2017; SILVA & BERNARDO, 2019; FONSECA & ROCHA, 2020; GUIMARÃES, BRITO & COMIN, 2020; BERNARDO, SILVA & FÉLIX, 2022). A análise aqui apresentada busca somar interpretações a essa relação, com foco na análise de um programa específico que tem impactado significativamente a dinâmica da escolarização das juventudes na rede estadual de educação de São Paulo.

A análise das entrevistas revela uma diversidade de percepções dos/das estudantes sobre suas experiências no PEI. Essa diversidade, em nossa perspectiva, está

correlacionada com as desigualdades de condições a partir das quais vivenciaram o Programa, incluindo a oportunidade de escolha ou da imposição da não-escolha de ingresso no PEI, as diferenças de infraestrutura escolar, as práticas pedagógicas e as oportunidades educacionais geradas pela passagem no PEI. Mas não se limitam a isso: estão também nas desigualdades produzidas pela própria lógica de concepção e implementação do Programa. É importante ressaltar que os/as jovens que aqui foram escutados/as são aqueles/as que puderam, de alguma forma, permanecer no Programa. No entanto, em todos os seus relatos, independentemente da maior ou menor adesão ao PEI, há uma percepção de processos de exclusão. Em alguns relatos, esses processos de exclusão são entendidos como diretamente vinculados ao Programa, em outros, essa relação não é vista como tão evidente. No entanto, em todos há a percepção de que o Programa é destinado há um perfil muito específico de estudante: aquele/a que não precisa conciliar estudo e trabalho.

Desse modo, a presença dessas percepções em todos os relatos reforça as evidências produzidas em outras investigações, as de que o Programa não tem contribuído para ampliar a equidade de acesso e permanência ao Ensino Médio da rede estadual paulista. Ao contrário, tem reproduzido e ampliado as desigualdades que marcam essa etapa da Educação Básica em todo o país, com efeitos sobre as trajetórias escolares e o direito das juventudes ao Ensino Médio, que precisam ser melhor investigados.

Recebido em: 25/07/2024; Aprovado em: 25/02/2025.

Notas

- 1 Projeto *Ensino integral, gentrificação escolar e desigualdades: estudo longitudinal na rede estadual de educação de São Paulo (2012-2021)*, processo 405223/2021-8. CNPq
- 2 Agradecemos aos/às bolsistas Ana Júlia Furtado, Larissa Souza do Espírito Santo, Lucas Augusto dos Santos Camargo e Kaique Menezes da Silva pelo trabalho realizado na execução, transcrição e análise das entrevistas, bem como no processo de revisão da literatura.

Referências

- BERNADO, Elisângela da Silva; SILVA, Flavia Gonçalves da & FELIX, Rosângela Cristina Rocha Passos. Ensino médio inovador os desafios da educação integral e (em) tempo integral para a juventude. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 179-195, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.17058/rea.v30i2.16396>>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- BITTAR, Mariana. Trajetórias educacionais de jovens residentes em um distrito da periferia de São Paulo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 30, n. 89, p. 47-61, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17666/308947-61/2015>>. Acesso em: 21 mar. 2025.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2023.

BRASIL. Lei 13.415. *Diário Oficial da União*, 17.2.2017, Seção 1, p. 1.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024). Brasília: MEC, 2014.

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

DAYRELL, Juarez Tarcísio & JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, 2016. doi: 10.1590/ES0101-73302016151533.

FONSECA, Marcus Vinícius & ROCHA, Roosvany Beltrame. Escola de Tempo Integral e Juventude: a experiência da cidade de Governador Valadares-MG. *Educação e políticas em debates*, Uberlândia, v. 9, n. 2, p. 525-539, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/REPOD-v9n2a2020-53852>>. Acesso em: 21 mar. 2025.

GIROTO, Eduardo Donizeti *et al.* A geografia importa: análise da dimensão espacial de duas políticas educacionais no estado de São Paulo. *Revista da ANPEGE*, [S. l.], v. 14, n. 23, p. 158–190, 2018. DOI: 10.5418/RA2018.1423.0006. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/8292>>. Acesso em: 14 abr. 2025.

GIROTO, Eduardo Donizeti & OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. Política educacional e gentrificação escolar: estudo de caso sobre o programa ensino integral na cidade de São Paulo. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 25, n. 00, p. e023037, 2023. DOI: 10.20396/etd.v25i00.8666691. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8666691>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

GUIMARÃES, Nadya Araujo; BRITO, Murillo Marschner Alves de & COMIN, Alvaro Augusto. Trajetórias e transições entre jovens brasileiros: pode a expansão eludir as desigualdades?. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 39, n. 3 p. 475-498, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.25091/s01013300202000030002>>. Acesso em: 21 mar. 2025.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>>. Acesso em: 21 mar. 2025.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba v. 12, n.16, p. 1-19, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MASSI, Luciana; MUZZETI, Luci Regina & SUFICIER, Darbi Masson. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)*, Araraquara v. 12, n. 3, p. 1854-1873, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10364>>. Acesso em: 21 mar. 2025.

POSEY-MADDOX, Linn; KIMELBERG, Shelley McDonough & CUCCHIARA, Maia. Middle-Class parents and urban public schools: Current research and future directions. *Sociology Compass*, New Jersey, v. 8, n. 4, p. 446-456, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/soc4.12148>>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SILVA, Natalino Neves da & BERNARDO, Helenilce Aparecida da Costa. Conhecer trajetórias de estudantes negros (as) do ensino médio para transformar histórias de vida. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 26, n. Especial, p. 1102-1123, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/ER-v26nEa2019-7>>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação e juventude. *Educ. ver. [online]*, Belo Horizonte, n. 29, 1999, p. 07-14.