

## **A Política Educacional ‘São Paulo Faz Escola’ na Educação do Campo**

Mariana Padovan Farah Soares<sup>I</sup>

Érika Porceli Alaniz<sup>II</sup>

Marcos Vinicius Francisco<sup>I</sup>

<sup>I</sup>Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR – Brasil

<sup>II</sup>Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS),  
Campo Grande/MS – Brasil

**RESUMO – A Política Educacional ‘São Paulo Faz Escola’ na Educação do Campo.** Objetivou-se analisar as contradições e as implicações na organização do trabalho escolar no processo de implantação do currículo “São Paulo Faz Escola”, em uma escola do campo, na região do Pontal do Paranapanema. Ancorada nos pressupostos epistemológicos e ontológicos do método do materialismo histórico-dialético, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Os resultados revelaram que a implantação do currículo ocasionou a remodelação na organização do trabalho escolar em direção à restrição da autonomia escolar e docente nas decisões sobre os rumos da escola, ao desconsiderar as especificidades dos sujeitos que vivem do/no campo. Palavras-chave: **Políticas Educacionais. Educação do Campo. Programa “São Paulo Faz Escola”. Organização do Trabalho na Escola.**

**ABSTRACT – The Educational Policy ‘São Paulo Faz Escola’ in Rural Education.** This paper aimed to analyze the contradictions and implications on the organization of school work in the process of implementing the curriculum “São Paulo Faz Escola”, in a rural school, in the region of Pontal do Paranapanema, Brazil. Anchored on the epistemological and ontological assumptions of the method of dialectical historical materialism, bibliographical, documental, and empirical research was used. The results demonstrated that the implementation of the curriculum led to a remodeling in the organization of school work towards the restriction of school and teacher autonomy in decisions about the direction of the school, by disregarding the specificities of subjects who live from/in the countryside.

**Keywords: Educational Policies. Rural Education. ‘São Paulo Faz Escola’ Program. Organization of Work at School.**

## Introdução

Historicamente, no Brasil, a educação em contextos rurais culminou à negação e marginalização dos direitos das populações do campo (Bezerra; Silva, 2018; Paula, 2013). Diante do contexto de desigualdade e marginalização social e econômica, a luta pela educação do campo foi se constituindo com base nas experiências educativas desenvolvidas fora do âmbito governamental e de suas respectivas redes de ensino<sup>1</sup>.

Nesta investigação<sup>2</sup>, resgata-se que as primeiras experiências advêm da demanda e luta dos Movimentos Sociais do Campo ainda em fase de acampamento (Caldart, 2009; Camini, 2009). É oportuno salientar que, como bem apontam Antonio e Lucini (2007), Casagrande (2007) e Oliveira (2022), o campo caracteriza-se por uma diversidade étnica, cultural, social e de organização dos sujeitos que, na perspectiva da educação do campo, devem ser olhados como sujeitos de direitos, além de ser respeitada a sua situação de conhecimento e de cultura.

Nessa perspectiva, é válido apontar que a educação do campo surge a partir de contextos de lutas e reivindicações sócio-históricas dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por meio de anseios e necessidades das populações camponesas, em seu sentido mais amplo, além das relacionadas ao trabalho, ao conhecimento, à cultura, às lutas sociais, bem como de demandas entre projetos de disputas de classe, e também entre questões de agricultura.

A partir de Caldart (2009), o conceito de educação do campo, assumido no presente estudo, abarca a perspectiva de uma educação voltada à vida real e às multirelações vivenciadas pelos sujeitos do campo. Em acréscimo, a educação é uma prioridade na atuação do MST, desde a sua origem, dimensão expressa na luta pela universalização do direito à escola pública de qualidade social, da infância à universidade (MST, 2022). No *Dicionário da Educação do Campo*, a Pedagogia do Movimento toma o processo formativo dos sujeitos sem-terra para além de si mesmos e como objeto da pedagogia (Caldart, 2012).

Ao analisar a trajetória histórica da educação escolar do MST, desde sua gênese, destacam-se pelo menos três significados da presença do movimento nas escolas, sendo eles:

a) as famílias sem-terra mobilizaram-se pelo direito à escola, na luta por uma escola que pudesse fazer sentido e que fizesse diferença na vida dos sujeitos do campo;

b) o MST, como organização social de massas, pressionado pela mobilização das famílias e professores, tomou para si e assumiu a tarefa de organizar e articular uma proposta específica para as escolas conquistadas e, sobretudo, de formar educadores nessa perspectiva;

c) o MST incorporou em sua dinâmica a defesa de que acampamentos e assentamentos vinculados a esse movimento social deverão possuir escolas (Cardart, 2012).

Como expressão do tensionamento com o poder público para a garantia do direito à educação, os movimentos sociais influenciaram as políticas educacionais para as populações do campo (Braun, 2021; Casagrande, 2007). De acordo com Bezerra e Silva (2018, p. 466), “[...] para o amadurecimento da concepção da Educação do Campo como direito e como política pública, contribuíram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB 9.394/96, 1996) e o Movimento Nacional Por Uma Educação Básica do Campo” em 1998.

Na LDB n.º 9.394/96 tem-se presente o reconhecimento da diversidade e singularidade do campo a partir da concepção de uma educação que assegure conteúdos curriculares, metodologia, organização escolar própria (calendário) e adequação à natureza do trabalho nas áreas rurais (Brasil, 1996).

Nesse bojo, em 1997, emergiu o movimento por uma Educação do Campo na agenda política do país, a partir da realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ocasião em que foram amadurecidas as possibilidades concretas para se gestar uma escola para as populações do campo (Bezerra; Silva, 2018; Caldart, 2009; Leite, 2017).

Ferreira (2015) e Silva (2008) destacam que, o Movimento pela Educação do Campo ganhou notoriedade em 1998, a partir da realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia-GO. Nessa esteira, merece destaque a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e reconheceu que a vida social e a utilização do espaço do campo são fundamentais para a diversidade e a identidade dos trabalhadores do campesinato. Inclusive, a aprovação das diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à educação básica do campo ocorreu em meio ao processo de luta pela efetivação do direito à educação, a exemplo da Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008).

No resgate por ações e programas essenciais à Educação do Campo, têm-se o Decreto n.º 7.352/2010 (Brasil, 2010), que dispõe sobre a Política da Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Por seu intermédio, foram desenvolvidos projetos educacionais voltados aos beneficiários da Reforma Agrária, tendo como fundamentação legal o artigo n.º 205 da Constituição Federal (Rodrigues; Silva, 2016). Acrescenta-se, em decorrência dessas lutas e articulações políticas, a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), vinculado à SECADI, em 2012 (Bezerra; Silva, 2018).

Oliveira, Gonçalves, Melo, Fardin e Mill (2022, p. 20) evidenciam que, para se pensar em uma educação do campo, deve-se partir do pressuposto de uma “[...] educação que modifique tanto as práticas

pedagógicas, o currículo e a formação de professores e de qualificação profissional e social, sendo voltada para os homens e mulheres do campo como os principais atores sociais”.

Caldart (2012), Leite (2017), Ribeiro (2013), Ribeiro e Paraíso (2015) e Werlang e Pereira (2021) destacam que a Pedagogia do Movimento assume papel de extrema importância para a classe trabalhadora, sobretudo por se constituir em determinado tempo e espaço de processos socioculturais que influenciam, de maneira significativa, a formação e o fortalecimento dos sujeitos envolvidos no processo.

Conforme Caldart (2012), os componentes pedagógicos contemplados pela Pedagogia do Movimento baseiam-se na luta, na organização, na coletividade, na terra, no trabalho, na agroecologia, na cultura e na história dos sujeitos. Com relação aos princípios filosóficos da educação, no MST (1996, p. 10), destacam-se:

- 1º) Educação para a transformação social. Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo.
- 2º) Educação para o trabalho e a cooperação.
- 3º) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.
- 4º) Educação com/para valores humanistas e socialistas.
- 5º) Educação como um processo permanente de formação/ transformação humana.

Atualmente, o MST está organizado em 24 estados federativos, nas cinco regiões do Brasil, sendo que 450 mil famílias conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores, em oposição à lógica conservadora do Estado e da estrutura agrária no país, hoje representada pelos empresários do agronegócio (MST, 2022).

Entende-se que é no processo de luta pela terra, a partir de ações organizadas do MST, que surgiram os primeiros elementos socioculturais e educativos capazes de contribuir de forma substancial e profunda, para a construção de um aprendizado organizado a partir de uma realidade concreta. Esse aprendizado, por sua vez, transformou-se em uma identidade cultural, que caracteriza os sem-terra como sujeitos capazes de transformarem a sua própria história, sobretudo de refazerem-se como sujeitos camponeses (Caldart, 2009; Machado, 2012).

Nessa perspectiva, Caldart (2012) assinala que, ao se analisar a atual sociedade brasileira e o modelo de escola que as elites brasileiras propõem à classe trabalhadora, tal lógica se contrapõe à pedagogia do movimento. O MST insiste, cada vez mais, em uma formação humana integral, enquanto que a escola contemporânea continua se subordinando ao imediatismo do mercado<sup>3</sup>, ao renegar a propalada autonomia institucional e a pretensão de universalidade.

Cabe destacar que a região do Pontal do Paranapanema, localizada no estado de São Paulo, contexto da escola abordada neste artigo, conta atualmente com mais de sete mil famílias assentadas e a maior concentração de escolas em áreas de assentamentos do Brasil,

sendo foco de cursos de formação e qualificação por políticas públicas, inclusive de empresas ligadas ao agronegócio na região, a exemplo da Odebrecht (MST, 2021).

As iniciativas educacionais na região do Pontal do Paranapanema expressam a disputa por projetos formativos. De um lado, há ações que possibilitam o envolvimento de coletivos de universidades, do Setor de Educação do MST, do Colegiado de Desenvolvimento Territorial, do poder público municipal/estadual, dos sindicatos e dos profissionais que atuam nos sistemas municipal e estadual de educação, face à defesa pela construção coletiva da educação do campo. Por outro lado, há o movimento de empresas ligadas ao agronegócio, as quais atendem aos interesses do capital, na formação da força de trabalho e na disseminação de valores políticos e ideológicos afinados com a perspectiva do mercado, a exemplo da distribuição de materiais didáticos aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como na oferta de formação continuada de professoras e professores (Gonzaga; Francisco; Alaniz, 2021).

Desse modo, é preciso ressaltar que as reformas educacionais promovidas nas escolas oficiais<sup>4</sup> e nas escolas do campo, a partir de meados dos anos de 1990, alinhadas aos pressupostos neoliberais, tiveram como consequência, entre vários aspectos, a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP) em 2008, intitulada Programa “São Paulo Faz Escola”. O referido programa fez parte de um conjunto de medidas adotadas para a educação básica, o qual corroborou para a alteração do cotidiano das escolas da rede estadual de ensino no período de sua vigência 2008-2019<sup>5</sup>, nas escolas do campo no Estado de São Paulo.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo analisar as contradições e as implicações na organização do trabalho escolar<sup>6</sup> no processo de implantação do currículo “São Paulo Faz Escola”, em uma escola do campo, na região do Pontal do Paranapanema.

## **Método e Procedimentos Metodológicos**

Trata-se de uma pesquisa ancorada nos pressupostos epistemológicos e ontológicos do método do materialismo histórico-dialético. Dessa forma, faz-se necessário compreender os elementos que compõem dois grandes complexos categoriais filosóficos do método, sendo eles: o trabalho como fundante do ser social e o método científico de apreensão da realidade concreta e seu sistema de mediações necessárias. Para Marx (2016), o conhecimento é resultado do processo humano de domínio, apropriação e transformação da natureza por meio do trabalho. Para que o mesmo esteja inserido nos pressupostos da dialética materialista é necessário que ele seja compreendido como enraizado na realidade material e social produzida pelos sujeitos homens em cooperação.

Além disso, Martins (2019) aponta que as pesquisas, na perspectiva supracitada, têm em sua essencialidade olhar para o contexto social, histórico e cultural dos indivíduos, a partir de suas relações hu-

manas para uma transformação da sociedade, uma vez que busca compreender o objeto em sua totalidade, historicidade e complexidade. Corrobora-se com a autora, na defesa de que, a adoção do método do materialismo histórico-dialético “[...] dispensa a adoção das abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação, pois dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico” (Martins, 2019, p. 25)

Tendo em vista a perspectiva adotada e o objetivo precípuo do estudo proposto, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, documental e empírica; esta última com a utilização da técnica de entrevista semi-estruturada e observação sistemática em uma escola pública do campo, em município do interior do estado de São Paulo.

É oportuno evidenciar que a pesquisa foi realizada em Escola do Campo, localizada em município do Pontal do Paranapanema, no interior do estado de São Paulo. Por meio de um processo de luta e conquista dos moradores assentados criou-se uma escola no e para o campo que atendesse à demanda de seus filhos com vistas ao acesso e direito à educação. A escola atende as etapas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escolha por essa escola justifica-se:

- a) por ter sido conquistada pela luta das famílias assentadas;
- b) estar inserida em uma área com significativo número de assentamentos rurais;
- c) embora localizada em uma área do campo, reproduz um currículo voltado ao contexto urbano, que não considera as especificidades dos sujeitos do campesinato.

A luta por Reforma Agrária, na região do Pontal do Paranapanema resultou da organização das famílias assentadas pela luta por escolas públicas para os seus filhos, a exemplo da escola objeto de estudo. Inclusive, essa escola atende, exclusivamente, filhos de assentados no Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio, das seguintes áreas: King Meat, Canaa, Sçao Bento, Haroldina, Santa Apolonia, Estrela D’Alva, Santa Clara, Antonio Conselheiro, Paulo Freire, Arco-íris, Santana, Santa Cruz e Alvorada. Além disso, a região é constituída por 117 assentamentos<sup>7</sup> rurais, os quais comportam sete mil famílias camponesas que vivem da produção de alimentos, em uma área de 170 mil hectares de terras arrecadadas pela Reforma Agrária (MST, 2021).

No que tange à pesquisa bibliográfica, recorreu-se ao levantamento, seleção e análise da literatura especializada, constituída de artigos científicos publicados na Scientific Electronic Library Online (SciELO), além de teses e dissertações identificadas no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Foram selecionados estudos que têm como foco analítico a história de luta pela terra e/ou educação no Pontal do Paranapanema, e

ao Currículo do Estado de São Paulo. Nesse processo, foi adotado o seguinte cruzamento, com auxílio do operador booleano “AND”: (“Educação do Campo” AND “Currículo”). Os critérios de inclusão e exclusão das obras foram: a) recorte temporal de 2003-2022, b) publicadas em língua portuguesa. Assim, estruturou-se o Quadro 1 com as informações obtidas por meio desse levantamento.

**Quadro 1 – Teses, Dissertações e Artigos no Banco de Teses e Dissertações da Capes, BDTD e Scielo**

Cruzamento	Recorte Temporal	(T)*	(D)*	(A)*	Total	Selecionados	BDTD	Banco de Teses e Dissertações da Capes	Scielo
Educação do Campo AND Currículo	2003-2022	78	247	-	325	05	X		
		32	114	-	146	02		X	
		-	-	07	07	03			X
<b>TOTAL</b>					<b>478</b>	<b>10</b>			

Legenda: \*T= teses, D = dissertações e A = Artigos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Quadro 1 evidencia um quantitativo de 478 trabalhos encontrados nas três plataformas, uma vez que são considerados acervos de grande suporte e/ou referência para área acadêmica nacional e internacional. Foram selecionadas 05, 02 e 03 produções acadêmicas, respectivamente, na BDTD, Banco de Teses e Dissertações da Capes e Scielo que atendiam aos critérios e propósitos desta investigação. Salienta-se que, foram selecionadas 05 dissertações de mestrado (Braun, 2021; Durval, 2020; Leite, 2017; Paula, 2013; Silva, 2008), 02 teses de doutorado (Casagrande, 2007; Ribeiro, 2013) e 03 artigos científicos de Programas de Pós-Graduação em Educação (Antonio; Lucini, 2007; Ribeiro; Paraíso, 2015; Werlang; Pereira, 2021), totalizando 10 produções acadêmicas, excetuando-se a dissertação que guiou o presente artigo.

A análise documental consistiu no levantamento, seleção e análise de documentos oficiais relacionados à proposta do Programa “São Paulo Faz Escola”, dentre os quais estão as portarias que definem orientações sobre a proposta e os passos que direcionam os professores em sua prática docente, a exemplo da Proposta Curricular do estado de São Paulo (São Paulo, 2008b); o Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2010); a Resolução SE n.º 92, de 19 de dezembro de 2007, que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino Fundamental e Médio, nas escolas estaduais (São Paulo, 2007); o Plano de Metas da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (São Pau-

lo, 2008a); a Resolução SE n.º 76, de 07 de novembro de 2008, a qual dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual (São Paulo, 2008c). Além disso, abordaram-se os documentos ligados à política pública educacional para a educação do campo, em âmbito federal, já que não há regulamentação no estado de São Paulo sobre o tema.

É oportuno frisar que, a equipe gestora da escola foi consultada sobre os documentos relacionados à implantação da Proposta do Programa “São Paulo Faz Escola”, portarias que definem as orientações sobre a nova proposta, diretrizes que regulam a ação dos/as professores/as e o projeto pedagógico da escola. Porém, foi frisado que as únicas orientações que a escola possui e segue são as advindas do Caderno do Professor (Currículo São Paulo Faz Escola), no qual constam as situações de aprendizagem e como os docentes deveriam trabalhar os conteúdos em sala de aula. Assim, o levantamento e a análise dos documentos supracitados neste estudo foram encontrados no site da Secretaria de Educação do estado de São Paulo.

Face ao exposto, recorre-se à Evangelista e Shiroma (2019, p. 84-85), tendo em vista que a análise documental proporciona compreender “[...] o conteúdo e sentido do que” é materializado nas políticas educacionais, ou seja, “são fontes que oferecem pistas das quais podemos retirar as evidências do projeto capitalista”, na expectativa de apreender as suas determinações reais.

Ao detalhar o trabalho de campo realizado na escola, consideraram-se os aspectos associados à infraestrutura, à organização das atividades escolares, à existência de projetos voltados à especificidade do campo e/ou outros projetos alternativos ao currículo oficial. Em função da influência que exercem na definição dos rumos da educação do campo, em âmbito local, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com seis professores; um diretor e um coordenador pedagógico; totalizando oito sujeitos. No Quadro 2, apresentam-se os profissionais da escola<sup>8</sup> participantes da pesquisa:

**Quadro 2 – Perfil dos profissionais da escola participantes da pesquisa**

Participantes	Idade	Formação (graduação)	Formação (especialização)	Experiência como Docente	Períodos em que atualmente trabalham	Escolas em que trabalham	Turmas que atendem por semana	Número de alunos atendidos por semana
P1	55	Matemática e Física	-	26 anos	Manhã, tarde e noite	01	-	150
P2	25	Letras e Pedagogia	-	03 anos	Manhã, tarde e noite	02	18	400
P3	45	Letras	Educação Especial	17 anos	Manhã, tarde e noite	02	09	120
P4	45	Letras e Pedagogia	-	20 anos	Manhã, tarde e noite	02	11	160

P5	47	Arte e Pedagogia	Psicopedagogia	16 anos	Manhã, tarde e noite	02	22	500
P6	49	Matemática	-	25 anos	Manhã, tarde e noite	01	06	130
EQG1	50	Pedagogia	-	3 anos	Manhã, tarde e noite	-	-	-
EQG2	33	Física e Biologia	Desenvolvimento territorial	6-10 anos	Manhã, tarde e noite	-	-	-

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como retratado no perfil dos profissionais da escola, todos os professores trabalham diariamente, nos três períodos (manhã, tarde e noite), acrescido do elevado número de alunos atendidos semanalmente, dos quais quatro trabalham em duas escolas, sendo uma delas a escola objeto de nossos estudos.

É oportuno ressaltar, rapidamente, que tais dados obtidos acerca das condições de trabalho docente refletem aspectos da vida, em relação às questões sociais, culturais e econômicas, sendo que esses trabalhadores vivenciam a precarização do trabalho, a partir da intensificação de seu trabalho (Piovezan; Dal Ri, 2019).

No processo de análise dos dados, valendo-se das considerações de Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 64), frisa-se que, “[...] o método, para Marx, é a expressão do movimento lógico do pensamento em diferentes graus de determinações e de desenvolvimento permitindo apreender a realidade objetiva na forma de um reflexo ideal”. Portanto, para Marx, o conhecimento é resultado do processo humano de domínio, apropriação e transformação da natureza e para que o mesmo esteja inserido nos pressupostos da dialética materialista é necessário que ele seja compreendido como enraizado na realidade, produzido pelos indivíduos, para os indivíduos e com os indivíduos. Sabe-se que, a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, dessa forma a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana.

O método implica “[...] uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto extrair dele as suas múltiplas determinações” (Paulo Netto, 2011, p. 53), ou seja, quanto mais se satura, mais se revela a essência e a profundidade do objeto.

Este estudo baseou-se em categorias nucleares do método do materialismo histórico-dialético para a análise dos dados, a exemplo da contradição, totalidade e movimento (Evangelista; Shiroma, 2019; Paulo Netto, 2011), sendo que foram elaboradas as seguintes unidades analíticas, a fim de captar algumas das sínteses das múltiplas determinações do fenômeno: a reforma curricular na rede de ensino do Estado de São Paulo: a implantação do Programa “São Paulo Faz Escola”; o processo de implantação do Currículo Oficial na Escola do

Campo; a falta de participação da comunidade escolar nas decisões sobre a organização do trabalho pedagógico; repercussão da padronização curricular nas condições de trabalho e autonomia docente<sup>9</sup>. Em acréscimo, tais dimensões foram abordadas em decorrência da reorganização do trabalho na escola, advinda da implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Destaca-se que tais unidades serão detalhadas no processo analítico, a fim de contemplar a dialeticidade do objeto investigado.

### **A reforma curricular na rede de ensino do Estado de São Paulo: a implantação do Programa “São Paulo Faz Escola”**

No Brasil, nos anos de 1990, Mário Covas foi eleito para governar o estado de São Paulo, dando início à sua gestão na política do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), em janeiro de 1995. No referido estado, a fim de superar uma suposta crise na administração pública, formularam-se novas diretrizes, com o objetivo de racionalizar os gastos públicos. A partir desse período, influenciado pelas reformas neoliberais, têm ocorrido mudanças que impactaram o âmbito educacional, como, por exemplo, a quase universalização do Ensino Fundamental e o crescimento do quadro docente e de estudantes no estado de São Paulo. De acordo com Moura (2013), as principais ações do governo Covas centraram-se na implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), na Progressão Continuada, na descentralização da administração e da gestão escolar, com o objetivo de o estado introduzir mecanismos de controle da propalada qualidade educacional e exercer o papel regulador sobre a educação.

Face ao exposto, salienta-se que o neoliberalismo traz um paradigma ideológico que orienta o desenvolvimento econômico no bojo do capital. As políticas educacionais, nessa ótica, são propostas a partir das recomendações de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM), por meio de uma agenda globalmente estruturada para a Educação (Haddad, 2008). Cumpre elencar que, no Brasil, e não diferente, no contexto do estado de São Paulo, ajustes estruturais neoliberais foram adotados, tais como a privatização, a terceirização, e a padronização de currículos em consonância com as avaliações externas (Moreira, 2015).

De acordo com Nunes (2014), desde os anos de 1990, as avaliações externas tiveram uma importância central no estado de São Paulo. Na década posterior, os índices de desempenho identificados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame de Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) estavam baixos. Tendo em vista superar o problema instaurado, o governo de José Serra (PSDB), em 2007, propôs uma reforma curricular para as escolas públicas estaduais de ensino e, conseqüentemente, para as escolas estaduais localizadas no campo. Tal reforma educacional, alinhada aos pressupostos neoliberais, teve como resultado a implementação da Proposta Curri-

cular do Estado de São Paulo, por meio do Programa “São Paulo Faz Escola”. Essa proposta fez parte de um arranjo de medidas adotadas para a educação básica que alterou o cotidiano das escolas públicas, a exemplo da realidade investigada, que atende ao Ensino Fundamental (I, II) e Ensino Médio.

Cumpra-se destacar que, em função dessa reforma, ganhou visibilidade a política de bonificação de acordo com os resultados em avaliações de rendimento padronizadas, ou seja, avaliações e testes padronizados passaram a definir o desempenho dos estudantes de maneira verticalizada e centralizadora. A nova proposta para a educação pública agravou os problemas educacionais, tais como o aumento de alunos por sala, a falta de professores, os baixos salários, o sucateamento das escolas e a aprovação automática de alunos, tendo em vista a mudança dos índices de reprovação e evasão. Ou seja, a qualidade da educação passou a ser medida por índices obtidos pelo desempenho dos alunos em avaliações padronizadas, somados aos índices de fluxo, tais como a aprovação, reprovação e evasão escolar (Nunes, 2014).

Em 2008, por meio da Resolução n.º 76/2008, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) estabeleceu a Proposta Curricular do Estado de São Paulo como um referencial obrigatório para as etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio de todas as escolas da rede pública estadual de ensino (São Paulo, 2008c), com base na justificativa de melhorar a qualidade de ensino prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Além disso, assinalou que a proposta complementar e ampliaria as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O denominado currículo implementado pela SEE é organizado por competências e habilidades capacita os alunos a enfrentar os conflitos sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo (São Paulo, 2010). O currículo oficial estruturou-se a partir dos seguintes princípios: “[...] a escola que também aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho” (São Paulo, 2010, p. 10). A organização do currículo por competências e habilidades potencializa a dimensão técnica do currículo e prescritiva aos docentes, descaracterizando-o como instrumento político e pedagógico da organização do trabalho da escola.

Não obstante, válidas são as ponderações de Goulart e Moimaz (2021), pois esse tipo de alteração curricular, na verdade, consiste numa mudança de concepção de escola que, por sua vez, tem como intuito tornar-se unicamente um local de formação da força de trabalho, não mais a partir da técnica e da profissionalidade, mas do empreendedorismo de si mesmo, como central nas atuais relações de trabalho flexíveis e precárias.

Nesse sentido, esse tipo de alteração curricular, na verdade, altera a concepção de escola, sobretudo, a sua função social. Ao se ter

um currículo prescrito, colabora-se para a falta de envolvimento e participação da comunidade, de modo que essa perspectiva vai à contramão da possibilidade de se construir uma escola com as requeridas especificidades dos sujeitos de aprendizagem.

### **O processo de implantação do Currículo Oficial na Escola do Campo**

Como salientado, ainda que, rapidamente, na seção de delineamento metodológico, a implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP) na escola do campo, objeto desta pesquisa, ocorreu em 2008 (São Paulo, 2008b), a partir da Resolução SE n.º 92, de 19 de dezembro de 2007, que estabeleceu diretrizes para a organização curricular do ensino Fundamental e Médio, nas escolas estaduais (São Paulo, 2007); do Plano de Metas da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (São Paulo, 2008a); e da Resolução SE n.º 76, de 07 de novembro de 2008, que dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, na rede estadual (São Paulo, 2008c). Na sequência apresenta-se o depoimento de uma participante, a fim de ilustrar a tônica daquele momento:

Em 2008 nós *recebemos um jornal* que media 1m x 0,80 cm, *horrível de se manusear* e não recebemos nenhum apoio [...]. *Até hoje não sabemos o que fazer* e vieram algumas situações com sequências didáticas para seguirmos, mas *não tinha uma orientação* [...]. Passaram uns 20 dias e chegaram dois cadernos orientadores [...] dizendo o que tinha que fazer, só que mesmo propositando [...], 95% das coisas que propositavam não tinha na escola (Entrevista, P4, 2017, grifos nosso).

Percebe-se, por meio dessa fala, que os professores, na ocasião, não participaram da escolha do material enviado à escola; tal medida feriu a autonomia docente e a possibilidade de elaboração de um projeto educativo para o campo, cuja liberdade de ensino está assegurada no princípio constitucional regulamentado pelo art. 206, Inciso II, da Constituição Federal – CF (Brasil, 1988). Em outras palavras, a padronização curricular colaborou para a retirada de autonomia escolar, inclusive docente, na elaboração do seu projeto político-pedagógico, ao centralizar as decisões sobre os rumos educacionais em decisões externas (Silveira; Mizuki, 2011).

Quando questionados sobre os cursos de formação ou capacitação para o uso do currículo, um docente respondeu: “Teve várias Oficinas Técnicas (OTS)<sup>10</sup>, só que na época as pessoas que ministravam essas oficinas sabiam tanto quanto nós sobre o material do currículo” (Entrevista, P4, 2017). Por sua vez, outro asseverou:

[...] a gente acaba voltando para esse *material*, para a forma que está sendo realizado na sala de aula. Há princípios [...], orientações de *como trabalhar, a questão da gestão do tempo, a questão do estudo do material* então alguma coisa oferecida a todos, de forma a passar à escola. É um repasse, um vai repassando para o outro (Entrevista, P2, 2017, grifos nosso).

É oportuno frisar que, em sua maioria, os professores não receberam cursos de formação ou capacitação para conhecerem ou traba-

lharem com o currículo, por parte da Secretaria do Estado de Educação ou mesmo da Diretoria de Ensino, no momento da implementação dessa nova proposta. A questão central advinda dessa problemática está relacionada à tomada de decisão, porque é perceptível que esse tipo de capacitação não parece indicar uma formação continuada, mas um treinamento para a utilização do currículo. É notável que os docentes sequer possuíam autonomia sobre sua prática docente, ao ser tudo prescrito e determinado por atores externos. Tal medida fere a CF/1988, a qual evidencia, no art. 206, como princípios gerais da liberdade de cátedra a importância da “[...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o saber; [...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas existentes nas instituições públicas e privadas de ensino” (Brasil, 1988).

Nesse sentido, um currículo prescrito colabora para a falta de envolvimento e participação da comunidade, de modo que essa perspectiva vai à contramão da possibilidade de se construir uma escola com as especificidades dos atores sociais. Além disso, a perspectiva de treinamento não contempla as decisões e reflexões coletivas. “A condição de se pensar a partir do local em que se vive e buscar a partir dele – dos seus problemas, suas necessidades, da vida de fato proporcionam subsídios para que se desenvolva o processo educativo, caminha no sentido de dar significado, da postura crítica e da busca de autonomia” (Werlang; Pereira, 2021, p. 8).

Como destaca Nunes (2014), o processo de implementação do currículo oficial do estado de São Paulo revela que os técnicos e especialistas contratados pela SEE para elaborá-lo deixaram os anseios e necessidades das comunidades escolares para atender à exigência de racionalização econômica.

### **A falta de participação da comunidade escolar nas decisões sobre a organização do trabalho pedagógico**

É oportuno destacar a importância de uma gestão escolar que contemple a participação e o envolvimento dos sujeitos coletivos nas tomadas de decisões sobre a organização e o funcionamento da instituição, capaz de definir os rumos políticos e pedagógicos da escola. Dessa forma, “[...] a qualidade da educação atrela-se à visão colaborativa da escola, na qual, o gestor/diretor, os pedagogos, os professores, os alunos, os funcionários, os pais, a comunidade, entre outros, constituem o conceito de comunidade escolar que delinea a gestão escolar democrática” (Fialho; Tsukamoto, 2014, p. 2).

Inclusive, a gestão democrática da escola é um dos princípios constitucionais, no art. 206, inciso VII da CF/1988 (Brasil, 1988). A LDBEN n.º 9.394/1996, artigo 3º, inciso VIII, define que “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996).

Na escola do campo investigada, quanto à elaboração do PPP escolar, houve certa dificuldade em definir quem participou desse

processo. Uma das professoras, desde que chegou à escola, não teve acesso ao referido:

*A escola possui, mas se você me perguntar [...], não conheço. É uma coisa que a equipe gestora deveria ter feito, no começo do ano – no planejamento, era mostrar para todos os professores o projeto político-pedagógico, mas não fez. Ele deveria ter sido reorganizado no começo do ano, porque ela não tem mais a mesma clientela que tinha no ano passado. [...] Então, foi feito, mas a Supervisora já saiu daqui, foi Diretora há alguns anos e, se foi feito na época dela, este PPP precisa ser reorganizado pelos professores, grupos de alunos, comunidade escolar – isso é uma gestão democrática (Entrevista, P5, 2017, grifos nosso).*

Nesse depoimento, a professora até salientou a gestão democrática, ao citar a participação/envolvimento dos profissionais da educação na definição do currículo escolar. Porém, é preciso enfatizar que, na pesquisa empírica, foi solicitado à equipe gestora o PPP da escola, tendo em vista que ele define rumos do trabalho a ser desenvolvido na instituição, porém, foi informado que ele se encontrava em fase de reelaboração.

Outra docente assinalou que o PPP foi construído coletivamente pelos professores, alunos, responsáveis pelos discentes e equipe gestora:

Sim, possui. Essa proposta ela é discutida com os pais, com a comunidade escolar, representantes dos Conselhos – APM, pais, professores, alunos, onde é feito de forma coletiva e democrática. Tem um porém, para ser elaborado essa proposta pedagógica, a gente tem que ser norteado, e geralmente é um documento que já vem da Secretaria de Educação (Entrevista, P2, 2017).

Assim, verificou-se um distanciamento dos princípios da gestão democrática, sobretudo, diante da fala do P6: “Nem sempre ela ocorre, porém, são tentadas maneiras de integrar a participação da comunidade, sempre que possível. Mas, na maioria das vezes, as decisões são tomadas pelos gestores” (Entrevista, P6, 2017).

Os depoimentos reforçam a ausência de diálogo e a tomada de decisões coletivas na escola. Para Garcia e Correa (2011, p. 8), a autonomia pedagógica e administrativa da escola, consagrada na LDB/1996, reverbera a defesa de que:

[...] a organização do trabalho em cada unidade escolar deve derivar não apenas do instituído legalmente como diretriz para toda uma rede, mas de uma série de decisões tomadas localmente. Pressupõe-se que o legislador compreende a necessidade de participação de profissionais e usuários como sujeitos no processo educativo escolar, o que vale dizer, considerando-se todo o conjunto de atividades que envolvem a organização do trabalho.

Pode-se inferir as contradições anunciadas nas entrevistas com os participantes, em especial, no que diz respeito ao processo de construção do PPP da escola. Pondera-se que, se por ventura o documento foi elaborado a partir de um documento balizador da SEE, esse movimento, por si só, contraria o princípio da gestão democrática, a qual pressupõe que a comunidade escolar defina as linhas mestras do currículo escolar, ainda que considere os conhecimentos científicos necessários para determinada etapa de escolaridade. Definir o currí-

culo implica em definir a abordagem do conhecimento escolar, a graduação e forma de organização do tempo e espaço, os valores, as relações étnico raciais, de gênero e os pressupostos teóricos, filosóficos e epistemológicos, assim como a relação entre a organização escolar e o contexto social, a forma de vida e de trabalho no campo, além de considerar, sobretudo, o currículo oculto contido na forma como as relações estão estruturadas no interior da unidade escolar e no trabalho didático.

Quanto aos espaços de tomada de decisões coletivas sobre o planejamento da unidade escolar, destinação de recursos financeiros, currículo, propostas alternativas, planejamento de aula, os professores entrevistados acentuaram que esses momentos ocorrem em reuniões com a Associação de Pais e Mestres (APM), nos planejamentos e (re)planejamentos, Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), a exemplo da seguinte fala: “Sim, tem datas presentes no nosso calendário, como de planejamento, replanejamento onde discute, mas as coisas já vêm meio prontas, e nós temos que seguir aqueles temas que vêm prontos” (Entrevista, P4, 2017).

Os depoimentos dos professores entrevistados reforçam, mais uma vez, a ausência de tomada de decisões coletivas na escola. Na concepção de Dal Ri e Vieitez (2010), a categoria precípua da gestão democrática oficial é a ideia de participação, esta que propicia a abertura de um espaço para a atuação administrativo-pedagógica da comunidade escolar, de pais de alunos, todavia essa atividade tem efeito restrito, no âmbito da jurisdição (Dal Ri; Vieitez, 2010). Mesmo havendo discussões sobre aspectos pedagógicos da escola, elas não se referem às decisões que definem o currículo, ao contrário, abarcam decisões operacionais voltadas à execução do trabalho pedagógico. No estado de São Paulo, as decisões sobre a política pedagógica são atribuições exclusivas da SEE.

No intuito de buscar uma educação democrática que propicie a formação do indivíduo para uma atuação cidadã, dentro e fora dos muros das escolas, é preciso um modelo de educação não pautado em competências e habilidades restritas a concepção de adaptação individual ao mercado de trabalho (Leandro Filho; Francisco; Alaniz, 2020). Para tanto, é preciso romper com o paradigma tradicional da administração escolar e compor novas ações e estratégias que contemplem a participação e o envolvimento amplo da comunidade escolar nas tomadas de decisões estratégicas da escola, o que implica em alterar tanto a organização do trabalho pedagógico quanto a estrutura de poder hierárquica instituída na escola.

A partir dessa constatação, é importante ponderar que, ao introduzir a padronização da organização curricular e do trabalho desenvolvido no âmbito das unidades escolares, o currículo prescrito pelo estado de São Paulo ignora as especificidades da escola e, em especial, as do campo, bem como a forma de organização produtiva do entorno, os anseios e expectativas dos seus profissionais e da comunidade assentada em relação à educação.

Conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a utilização do espaço do campo é primordial para a diversidade e identidade desses sujeitos, na definição dos rumos da sociedade brasileira (Brasil, 2002). De acordo com Dal Ri e Viitez (2010) e Souza e Cruz (2018), as escolas do MST e aquelas públicas sobre as quais detêm a posse são organizadas no intuito de atender às particularidades e necessidades específicas, uma vez que tem a duas funções fundamentais a serem destacadas: a formação dos militantes e quadros profissionais para o desenvolvimento do seu programa, como o desenvolvimento dos processos produtivos nos assentamentos de reforma agrária.

Na contramão da escola oficial, a qual se pauta no ensino padronizado, no engessamento da prática docente e na ausência de envolvimento dos sujeitos da escola, nas escolas do MST investigadas por Dal Ri et al. (2019), Leite (2017) e Lima (2020), a educação e o ensino são compreendidos a partir dos vínculos relacionados com o movimento social e o trabalho nos assentamentos e na organização da escola.

### **Repercussão da padronização curricular na condição de trabalho e autonomia docente**

O fato é que os projetos educativos que definem os rumos da Educação, no cenário brasileiro, devem estar em sintonia com os projetos de desenvolvimento das comunidades, a fim de que os conhecimentos e saberes produzidos na sala de aula colaborem para que os estudantes atuem de forma ativa nos projetos de transformação social, inclusive na produção de novos saberes sociais, culturais e tecnológicos, para o desenvolvimento de cada região (Leandro Filho; Francisco; Alaniz, 2020; Lima, 2013; Werlang; Pereira, 2021).

No entanto, essa não é uma realidade presente na escola do campo em estudo, pois, diante da fala dos entrevistados, revelou-se a obrigatoriedade de se utilizar o COESP e os materiais advindos da SEE, em todas as escolas da rede estadual de ensino e nas escolas do campo. “Os professores, pelo menos daqui da escola, todos os professores utilizam. Não tem como eu falar que não quero trabalhar com esse material do currículo e que vou adotar outro” (Entrevista, P2, 2017).

*Há obrigatoriedade* e o professor que não usa é chamado atenção. Há possibilidades para usar outros materiais e não outras propostas. Para utilizar outra proposta, tem que sentar e ter esse diálogo, porque já *existe uma proposta pronta*, inclusive, eu não sei se você viu o nosso caderno, mas a proposta do professor, além de vir o currículo pronto, a proposta pronta a gente tem o nosso PTD (Plano Trabalho Docente pronto para cada bimestre), inclusive, tem *aulas previstas*, quantas aulas posso usar no máximo naquela atividade. Eu não posso extrapolar, porque se não chega ao final do ano e eles não viram aquela competência e habilidade que será cobrada no SARESP [...]. Eu posso incluir ou anexar outros materiais, mas eu tenho que cumprir com o currículo. Então, às vezes, não sobra tempo, porque eu tenho que dar conta daquilo [...]. (Entrevista, P4, 2017, grifos nosso).

Assim, há a obrigatoriedade de se utilizar o currículo e, por mais que se tenha liberdade para a utilização de outros materiais e/ou recursos, o professor precisa cumprir o proposto pela SEE, de modo que fica a critério do docente fazer as adequações necessárias para a educação do campo. Todavia, os participantes enfatizaram que não há tempo para que esse processo ocorra continuamente. “É um pouco obscuro o grau de liberdade, pois o currículo tem que ser trabalhado, então, o tempo para podermos utilizar outros materiais fica restrito automaticamente” (Entrevista, P6, 2017).

Casagrande (2007) e Piovezan e Dal Ri (2019) relatam que, hoje em dia, o trabalhador docente se depara com um processo avançado de estranhamento, de alienação de seu trabalho, tanto na dimensão do produto quanto do processo de trabalho. Em razão das decorrentes mudanças estruturais do capital, no mundo do trabalho, há um aprofundamento do processo de alienação, inerente a todo o trabalho no sistema capitalista, variando ao longo do tempo, mesmo se sabendo que os trabalhadores sempre se utilizam das mais variadas estratégias para burlar as tentativas de controle sobre o seu próprio trabalho. Como bem elucidam Bezerra e Silva (2018, p. 473), eles denunciam “[...] a precariedade da formação inicial e continuada para lidar com as especificidades do contexto e da vida social [...] do campo”.

Nesse sentido, a limitação da autonomia docente, presente na adoção de materiais padronizados coopera com a lógica do tecnicismo. “O resultado da ação centralizadora do Estado é que a autonomia docente e da própria escola ou já desapareceu ou está em via de extinção” (Vieitez; Dal Ri, 2011, p. 149). Silveira e Mizuki (2011, p. 84) complementam, “[...] há um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar”.

As políticas de responsabilização docente pressionam os professores a obter um desempenho crescentes de seus alunos em testes padronizados, uma vez que tal desempenho é associado ao próprio pagamento de seu trabalho, por meio da política de bonificação, como no estado de São Paulo, em que se leva em consideração a assiduidade docente e a nota no IDESP. “Ao alcançar pelo menos parte da meta definida pelo IDESP, a escola conquista também o pagamento do Bônus por Desempenho, que é proporcional ao resultado da unidade, ponderando a frequência do servidor” (São Paulo, 2013). Tais aspectos auxiliam na inserção de materiais engessados em sala de aula, no intuito de assegurar um alinhamento entre o que será ensinado e o que será avaliado. “Nesse cenário, a criatividade do professor não é bem-vinda, por que atrapalha a organização do trabalho, estabelecida previamente” (Ribeiro, 2008, p. 5).

Eu percebo, assim, pode até não ser aquela cobrança explícita, mas eu vejo uma cobrança, por exemplo, nossa coordenadora ela semanalmente passa em nossa sala para assistir aula, onde tem uma apostila que tem todas as orientações para ela analisar a aula do professor. Naquela aula do professor, tem uma parte que vem só do material de apoio, [...] lá tem cada tópico falando se o professor está usando o

material de apoio, se ele está seguindo todo aquele currículo que é proposto (Entrevista, P3, 2017).

Para Sanfelice (2010), a política educacional não se expressa somente pelo modo como é introduzida uma nova proposta curricular na rede de ensino, mas, hoje, esse tópico se atrela a outras medidas que demonstram a mesma postura autoritária, como, por exemplo, no sistema de avaliação e bonificação dos docentes “produtivos”. Além disto, “[...] o professor coloca-se numa posição de um técnico que se responsabiliza pela aplicação e difusão de instrumentos, procurando conseguir de seus alunos os melhores rendimentos possíveis [...] não existe espaço para uma análise crítica da prática pedagógica com vistas à relação teoria-prática” (Casagrande, 2007, p. 17).

De acordo com Ribeiro (2008), as avaliações são baseadas nas sugestões expressas ao final de cada caderno, sendo usadas, na maioria das vezes, como cópia. “Além disso, o trabalho pedagógico deve basear-se, exclusivamente, nas aulas previstas, impossibilitando qualquer proposta de trabalho pedagógico que não seja desenvolvido na sala de aula e no horário previsto para cada uma das disciplinas” (Ribeiro, 2008, p. 3-4). Tal discussão pode ser verificada nas falas a seguir:

Às vezes, você quer implementar e trazer essa realidade e não tem tempo para se debruçar sobre o material que dê para trabalhar com o currículo e trazer esse olhar mais local que é a educação do campo [...] fica muito difícil e, às vezes, não acontece por causa dessa necessidade do material, de tempo (Entrevista, P2, 2017).

Eles têm uma cobrança, porque eles falam que as atividades do SARESP – prova externa, quando vem, é sobre esse currículo [...], cai todas as disciplinas, cai competências e habilidades que todas as disciplinas podem e devem ser trabalhadas [...]. Além disso, a coordenadora recebe uma ficha [...], e vai respondendo se estamos usando o livro didático; se estamos usando o Currículo; se temos a proposta ali sobre a mesa; se temos o livro da leitura diária; se nós estamos sentados ministrando a aula; se a gente levanta; se a sala tem bagunça; como está organizado a sala; que tipo de oralidade o professor está usando; se o professor usou gestos para explicar; se usou outro recurso; como é a minha voz [...]. No final ela dá o parecer dela [...] (Entrevista, P4, 2017).

De acordo com os depoimentos, nota-se a preocupação dos docentes com o processo de cobrança advindo da SEE para o emprego desses materiais em sala, a exemplo da atuação da coordenadora pedagógica. Tal conduta colabora com o controle do trabalho docente, dentro da lógica meritocrática e de avaliação do desempenho proposta pelo Estado.

Como bem evidenciado por Durval (2020), ao tentar igualar nas mesmas condições alunos advindos de situações sociais completamente diferentes, a escola reproduz e naturaliza a lógica da desigualdade e injustiça social. Longe de ser considerado um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, o currículo tem implicado em relações de poder que contribuem para a manutenção das relações pautadas no sistema de organização capitalista.

## Considerações Finais

No intuito de garantir a eficiência e a eficácia das escolas, a partir da obtenção de índices e resultados, o estado de São Paulo adotou para as escolas do campo o Programa São Paulo Faz Escola, o qual vai à contramão das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo e inviabiliza a construção de uma escola pautada no reconhecimento e na realidade do campesinato.

A escola oficial estatal baseia-se no ensino padronizado, limita a prática docente, por meio de materiais produzidos por terceiros (contratados pela Secretaria Estadual de Educação), avaliações externas, gestão de tempo, especialmente na questão do não envolvimento e/ou participação dos sujeitos da escola e comunidade escolar na organização do trabalho escolar. Diametralmente, a educação do campo efetivada pelo MST pauta-se no ensino com base nos vínculos relacionados às vivências existente no campo, experiências, saberes e conhecimentos advindos do Movimento, do acampamento e dos assentamentos.

A concepção reducionista das reformas educacionais tem enfraquecido ainda mais a escola pública, além de aumentar a desigualdade educacional, uma vez que renega a formação crítica e a autonomia dos discentes, dos docentes e da escola. Portanto, contra a exploração e a expropriação, no cenário atual da sociedade brasileira, a educação do campo opõe-se à posição conservadora defendida pelo Estado, ou seja, defende uma educação voltada à vida real dos sujeitos que vivem no e do campo.

Recebido em 30 de abril de 2023  
Aprovado em 11 de dezembro de 2023

## Notas

- <sup>1</sup> Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
- <sup>2</sup> Este artigo é uma adaptação da dissertação de Soares (2018) e, portanto, se utiliza de trechos e partes pertencentes ao trabalho mencionado.
- <sup>3</sup> O termo é pontuado a partir de Freitas (2018), a fim de se analisar que a educação, quando isolada dos seus vínculos sociais, passa a ser vista como uma questão puramente mercadológica.
- <sup>4</sup> As escolas oficiais referem-se às escolas públicas estaduais de São Paulo, as quais combinam práticas escolares a reprodução do capital (Camini, 2009).
- <sup>5</sup> Atualmente, homologado em agosto de 2019 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em agosto de 2020 para o Ensino Médio, as escolas do Estado de São Paulo deparam-se com um novo material de apoio, formação inicial e continuada dos educadores e às matrizes de avaliação do chamado “Currículo Paulista” (São Paulo, 2020).
- <sup>6</sup> Entende-se por organização do trabalho escolar a concepção utilizada por Oliveira *et al.* (2012), a qual aborda o conceito a partir das alterações ocorridas no processo de trabalho e nas relações de poder, na educação escolar. Trata-se de um conceito

econômico que aborda a divisão do trabalho na escola, as relações de poder hierárquicas estabelecidas, a maneira como o trabalho dos profissionais da educação é organizado em âmbito escolar, no intuito de atingir os objetivos determinados da instituição e/ou do sistema.

- <sup>7</sup> Para Braun (2021), o termo assentamento expressa a historicidade da luta de classe, da vitória contra o capital, aos quais se constitui como fruto de processos políticos e sociais vivenciados pelos Sem-Terra que, constroem em espaços de reforma agrária um território pautado nas relações econômicas, políticas e sociais na caminhada contra o paradigma capitalista, promovendo relações de luta e resistência.
- <sup>8</sup> O termo profissionais da escola, utilizado neste trabalho, refere-se aos/às seis professores/as: (P1, P2, P3, P4, P5, P6); Equipe Gestora – Diretor/a: (EQG1); e Coordenador/a Pedagógico/a: (EQG2).
- <sup>9</sup> Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram entregues aos participantes desta investigação como preconizado em pesquisas com seres humanos e tramitadas em Comitê de Ética em Pesquisa, a fim de preservar a identidade de todos os envolvidos. Esta pesquisa foi aprovada sob a inscrição do número CAAE: 66364717.2.0000.5515, na Plataforma Brasil, e vincula-se ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste).
- <sup>10</sup> Difundidas via Diretorias de Ensino para os coordenadores pedagógicos das unidades escolares, tinham como foco esclarecer aspectos básicos ligados ao São Paulo Faz Escola, os quais deveriam ser multiplicados nas unidades escolares.

## Referências

- ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, 2007.
- BEZERRA, Delma Rosa dos Santos; SILVA, Ana Paula Soares da. Educação do Campo: apropriação pelas professoras de uma escola de assentamento. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. 3, v. 22, p. 467-475, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/JR8FF86jYgCcnY3RJzLYfb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2023.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Seção 1. P. 1.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 131, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I. P. 27833.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 36, de 4 de dezembro de 2001. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 dez. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Estabelece Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 abr. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 abr. 2008.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 147, n. 212, p. 1, 4 nov. 2010. Seção 1.

BRAUN, Júlio César. **A proposta pedagógica contra hegemônica do MST no Paraná: luta e resistência no período de 2013 a 2021**. 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt> Acesso em: 28 abr. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. P. 265-267.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra**. 2007. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DAL RI, Neusa Maria et al. **Educação democrática, trabalho e organização produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. Gestão democrática na escola pública: uma experiência educacional do MST. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 12, p. 55-80, 2010. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/handle/11449/117878?locale-attribute=pt\\_BR](https://repositorio.unesp.br/handle/11449/117878?locale-attribute=pt_BR) Acesso em: 24 abr. 2023.

DURVAL, Beatriz Araújo Lopez. **Educação, currículo e MST: o desafio de educar, conscientizar e organizar a luta. Um estudo de caso das Escolas de Assentamento Franco Montoro e Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, Itapeva SP**. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (Org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: FURG, 2019. P. 83-120.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **Docência na escola do campo e formação de educadores: qual o lugar do trabalho coletivo?** 2015. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FIALHO, Neuza Nogueira; TSUKAMOTO, Neide Mitiyo Shimazaki. Gestão democrática e educação de qualidade: desafios do gestor escolar. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014. P. 1-20.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Marcia. O Materialismo histórico-dialético como fundamento filosófico da pedagogia histórico-crítica. In: GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Marcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019. P. 43-78.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha; CORREA, Bianca Cristina. Sistemas de Ensino privados em redes públicas de educação: relação com a organização do trabalho na escola. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 21, p. 114-131, 2011.

GONZAGA, Juliana Binatto Schaer; FRANCISCO, Marcos Vinicius; ALANIZ, Érika Porceli. A política de formação técnico-profissional da Fundação ITESP para assentados da reforma agrária. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, n. 61, v. 30, p. 103-122, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/10061> Acesso em: 08 dez. 2023.

GOULART, Débora Cristina; MOIMAZ, Rodolfo Soares. O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações. **Revista Debates**, São Paulo, n. 1, v. 10, p. 13-36, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/12618>. Acesso em: 25 ago. 2022.

HADDAD, Sérgio. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

LEANDRO FILHO, José Antônio; FRANCISCO, Marcos Vinicius; ALANIZ, Erika Porceli. Análise da concepção política do Currículo São Paulo Faz Escola. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, p. 275-296, 2020.

LEITE, Valter de Jesus. **Educação do campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná**. 2017. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

LIMA, Elmo de Souza. Educação do Campo, currículo e diversidades culturais. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 6, n. 3, p. 608-619, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/18998/10545/> Acesso em: 24 abr. 2023.

LIMA, Laís Ramos dos Santos (Ed.). **Gestão democrática e participação na educação profissional agroecológica do MST (PR): limites e possibilidades de uma educação emancipatória**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

MACHADO, Vitor. O Movimento Sem Terra e a educação escolar: a construção de uma proposta pedagógica para além dos muros da escola. **Revistas de Ciências da Educação**, São Paulo, v. 1, p. 383-406, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89159>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MARTINS, Lígia Marcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (Org.) **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: EDUEM, 2019. P. 25-36.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal. In: MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Pressupostos históricos e políticos do financiamento da educação básica no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2015. p. 47-75.

MOURA, Carolina Baruel de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre: MST, 1996.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Terra devoluta é de quem luta. **MST**, 1 maio 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/05/01/terra-devoluta-e-terra-de-quem-luta/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Apresenta informações sobre o MST. **MST**, 2022. Disponível em: <http://www.mst.org.br/html>. Acesso em: 16 set. 2022.

NUNES, Paula de Souza. **Reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo: decorrências para a organização do trabalho em uma escola**. 2014. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; MELO, Savana Diniz Gomes; FARDIN, Vinicius; MILL, Daniel. Transformações na Organização do processo de Trabalho Docente e suas consequências para os Professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 11, p. 51-65, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8991>. Acesso em: 12 fev. 2023.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação de Jovens e Adultos e sua interface com a Educação do Campo: análise da produção em periódicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/82106>. Acesso em: 24 abr. 2023.

PAULA, Adalberto Penha de. **Educação do campo: desafios para implementação de uma política educacional das escolas do campo**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

PIOVEZAN, Patrícia Regina; DAL RI, Neuza Maria. Flexibilização e intensificação do trabalho docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e81355, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623681355> Acesso em: 24 abr. 2023.

RIBEIRO, Ricardo. A autonomia proposta na LDBEN e a nova proposta Curricular das escolas públicas estaduais de São Paulo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2685/2395> Acesso em: 30 abr. 2023.

RIBEIRO, Vândiner. **Currículo e MST: relações de poder-saber e a produção da “subjetividade lutadora”**. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RIBEIRO, Vândiner; PARAÍSO, Marlycy Alves. Currículo e MST: conflitos de saberes e estratégias na produção de sujeitos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 785-808, 2015. Disponível em: Acesso em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MRktvrSkyHdgQTLy4Rw8fRm/?lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2023.

RODRIGUES, Katty Regina Gomes; SILVA, Mariele de Oliveira. Marcos Legais e operacionais da Educação no/do Campo: limites e perspectivas. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Três Lagoas, MS, n. 24, p. 31-50, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/RevAGB/article/view/2754>. Acesso em: 10 maio. 2022.

SANFELICE, José Luiz. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 146-159. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/730>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 92 de 19 de dezembro de 2007. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 19 dez. 2007. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/itemLise/arquivos/p2\\_07.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/itemLise/arquivos/p2_07.HTM). Acesso em: 07 ago. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Plano de Metas**. São Paulo: SEE, 2008a. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?dias>. Acesso em: 07 ago. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008b.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 76 de 07 de novembro de 2008. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino fundamental e para o ensino médio nas escolas da rede estadual. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 2008c. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200811070076>. Acesso em: 07 ago. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO. Principal indicador de qualidade da Educação paulista estabelece metas para escolas ano a ano. **São Paulo: IDESP**, 30 mar. 2013. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/idesp>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Currículo Paulista: Etapa Ensino Médio. **São Paulo: Ensino Médio**, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SILVA, Tânia Suely Nascimento. **Movimentos Sociais e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**: para além dos limites institucionais e estruturais. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

SILVEIRA, Adriana; MIZUKI, Vitor. Sobre a legalidade da aquisição e uso dos “sistemas de ensino privados” na educação pública. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 79-97, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5266>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SOARES, Mariana Padovan Farah. **A implantação do Programa São Paulo faz Escola e as implicações na organização do trabalho escolar na educação do campo**. 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

SOUZA, Maria Antônia de; CRUZ, Rosana Aparecida da. A experiência do campo e a escola pública: experiência e resistência. **Debates Insubmissos**, Caruaru, v. 1, n. 3, p. 67-90, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/238480/31199>. Acesso em: 30 abr. 2023.

VIEITEZ, Cândido Giraldez; DAL RI, Neuza Maria. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, Francisca das Chagas; SOUSA, Jhonatan Uelson Pereira; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Org.). **Democratização e educação pública: sendas e veredas**. São Luís: EDUFMA, 2011. P. 133-165.

WERLANG, Jair; PEREIRA, Patrícia Barbosa. Educação do Campo, CTS, Paulo Freire e currículo: pesquisas, confluências e aproximações. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, e21016, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/V6zzq93CXN9b8R3TNZXbsqs/> Acesso em: 30 abr. 2023.

**Mariana Padovan Farah Soares** é Mestra em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Atualmente, é doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do grupo de estudos e pesquisas: Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4385-1580>

E-mail: [marianapfsoares@hotmail.com](mailto:marianapfsoares@hotmail.com)

**Érika Porceli Alaniz** tem pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília; é Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP. Atualmente, é docente do mestrado em Educação profissional e da graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8855-4045>

E-mail: [a.porcelierika@gmail.com](mailto:a.porcelierika@gmail.com)

**Marcos Vinicius Francisco** é Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente. Atualmente ocupa o cargo de Pró-Reitor de Ensino e atua como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). É líder do grupo de estudos e pesquisas: Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP) e coordenador da Red Latino-americana de estudios en Educacion Escolar y Desigualdad Social (RESVIDES).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5410-2374>

E-mail: [mvfrancisco@uem.br](mailto:mvfrancisco@uem.br)

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Lodenir Karnopp

