



IX ENCONTRO MINEIRO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
Os desafios e possibilidades da Educação Matemática durante
e pós-pandemia
Pouso Alegre – Minas Gerais
Outubro de 2021

CURRÍCULO, PANDEMIA E AÇÕES DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Sara Lopes de Sene¹

Línlya Sachs²

RESUMO

Devido à pandemia de Covid-19, várias adaptações foram realizadas nas redes públicas e privadas de ensino de todo o país pelos riscos de disseminação da doença. Na rede estadual de ensino do Paraná, foi feita uma padronização, de modo que os conteúdos passaram a ser determinados pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR) e deveriam ser seguidos por todos os professores, independentemente das condições e necessidades dos estudantes em cada contexto. Diante disso, o objetivo deste artigo foi compreender como o currículo imposto pela SEED-PR durante a pandemia de Covid-19 produz certos modos de ação em um professor de Matemática em uma escola do campo. A partir da análise qualitativa de uma entrevista realizada, conclui-se que o currículo padronizado pela SEED-PR produziu modos de ação do professor. Por um lado, a imposição de um planejamento pedagógico padronizado e a obrigatoriedade de realização de aulas síncronas virtuais, mesmo que os estudantes não tivessem acesso a elas, com presença esporádica de pessoas externas à escola, caracterizaram um sistema de vigilância – típico da sociedade disciplinar; por outro lado, a utilização de plataformas virtuais para realização das aulas e registro das atividades desenvolvidas em aula implicou na percepção de sempre haver um observador virtual e disperso – típico da sociedade de controle. Além dessas ações produzidas pelo currículo padronizado, o professor traçou linhas de fuga, por meio de ações específicas para contornar a problemática por ele reconhecida no contexto dos estudantes dessa escola do campo, como a falta de acesso à internet, as dificuldades de comunicação e as dificuldades de aprendizagem com a utilização quase exclusiva de apostilas impressas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Currículo. Pandemia de Covid-19. Aulas remotas. Professor de Matemática.

INTRODUÇÃO

Devido à pandemia de Covid-19, várias adaptações foram realizadas nas redes públicas e privadas de ensino de todo o país pelos riscos de disseminação da doença. Na rede estadual do Paraná, desde o dia 20 de março de 2020, as aulas

¹ Discente do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PPGMAT), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Endereço eletrônico: sara.sene@escola.pr.gov.br.

² Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Endereço eletrônico: linlyasachs@yahoo.com.br.

presenciais foram suspensas pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR), mantendo-se assim durante todo o ano letivo de 2020. Aulas gravadas, chamadas Aula Paraná, passaram a ser transmitidas pelo YouTube e em canais de TV vinculados à RIC, afiliada da Rede Record no Paraná, para os estudantes de toda a rede estadual. Essas transmissões foram acompanhadas de atividades direcionadas aos estudantes, disponibilizadas no Google Classroom ou, na impossibilidade de acesso, de modo impresso (sendo entregue aos estudantes ou a seus responsáveis).

Essa dinâmica impôs uma padronização no ensino de toda a rede estadual, de modo que os conteúdos, a serem abordados na Aula Paraná, foram determinados pela SEED-PR e deveriam ser seguidos por todos os professores, independentemente das condições e necessidades dos estudantes em cada contexto.

Diante disso, o objetivo deste artigo³ é compreender como o currículo, nesse caso, imposto pela SEED-PR durante a pandemia de Covid-19, produz certos modos de ação em um professor de Matemática em uma escola do campo.

Apresentamos, na sequência, algumas teorizações que fundamentam esta pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados, as análises, alguns resultados e, por fim, algumas considerações.

TEORIZAÇÕES

São importantes, para esta pesquisa, teorizações referentes à Educação do Campo. Trata-se de um movimento, que surge na luta por acesso à educação por populações camponesas, mas adquire, também, um caráter teórico, científico e acadêmico. Superando o que se entendia por educação rural, marcada pela precariedade (LEITE, 1999), a Educação do Campo apresenta diferentes preceitos políticos e pedagógicos (MUNARIM, 2008).

Como afirma Caldart (2009, p. 38),

³ Este é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento (da primeira autora, sob orientação da segunda autora deste artigo).

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital.

Ao abordar a educação escolar, no nosso caso, no contexto do campo, aproximamo-nos das questões curriculares. Salientamos que não acreditamos em uma possível neutralidade quando nos referimos ao currículo; a seleção de conhecimentos a serem abordados na educação escolar está pautada em um objetivo anterior, que é o de formar pessoas. “[...] A pergunta ‘o quê?’ nunca está separada de uma outra importante pergunta: ‘o que eles devem ser?’ ou, melhor, ‘o que eles ou elas devem se tornar?’. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (SILVA, 2010, p. 15).

Nesta pesquisa, adotamos uma perspectiva pós-estruturalista de currículo. Nesse sentido, inspiradas no filósofo Jacques Derrida, questionamos a presença de “significados transcendentais”, ligados à religião, à pátria, à política, à ciência, que povoam o currículo. Também, buscamos desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo, em especial entre o que é considerado científico e o que não o é (SILVA, 2010).

Com o intuito de compreender como certos modos de ação de um professor são produzidos, tendo como dispositivo o próprio currículo, baseamo-nos nos estudos de Foucault (2014, 2015), Deleuze (1992, 1999; DELEUZE; PARNET, 1998) e outros pesquisadores (CARVALHO; GALLO, 2015; CHEVITARESE; PEDRO, 2002; FREITAS, 2015; MORAES; JARDIM, 2017; VEIGA-NETO, 2016; VEIGA-NETO; LOPES, 2015).

Foucault (2014) ocupa-se, em grande parte, a estudar a invenção da alma moderna. Como afirmam Veiga-Neto e Lopes (2015, p. 49), “afinal, se o homem tem uma alma, é sobre ela que as penas devem recair, para transformá-la, docilizá-la, adestrá-la, dobrá-la, discipliná-la por fim”. Essa é a função que exercem as prisões, mas também, em alguma medida, outras instituições tipicamente modernas, como a escola. Freitas (2015, p. 77) considera a escola “o dispositivo de disciplina por excelência”. Nesse sentido,

Como bem ressalta Foucault, nas sociedades disciplinares o poder, ao invés de se apropriar ou de retirar, tem como função maior adestrar; mas, sem dúvida, adestrar com o objetivo de melhor se apropriar. Para tanto, ele faz uso de instrumentos simples, tais como a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, bem como sua combinação numa técnica própria, o exame (CHEVITARESE; PEDRO, 2002, p. 135).

Em contraposição às sociedades disciplinares, pensadores como Gilles Deleuze e Zygmunt Bauman descrevem as sociedades contemporâneas como sociedades de controle. Para Deleuze (1999, p. 11), “entramos então em sociedades de controle que diferem em muito das sociedades de disciplina. Aqueles que velam por nosso bem não têm ou não terão mais necessidade de meios de enclausuramento”. E ele exemplifica:

Com uma estrada não se enclausuram pessoas, mas, ao fazer estradas, multiplicam-se os meios de controle. Não digo que esse seja o único objetivo das estradas, mas as pessoas podem trafegar até o infinito e “livremente”, sem a mínima clausura, e serem perfeitamente controladas. Esse é o nosso futuro (DELEUZE, 1999, p. 12).

Há uma mudança substancial, não sendo mais necessário um observador real que vigia o sujeito; passa a haver um observador virtual e disperso.

Os dispositivos de governo e as tecnologias de segurança produzem a figura do “sujeito ativo”, livre e senhor de si, que se concebe – e é concebido pelas instâncias por onde circula – como responsável pelas escolhas que faz e pelos riscos que elas implicam. Se a disciplina tinha como sua condição de possibilidade a liberdade, aqui é a segurança que se toma condição da liberdade (CHEVITARESE; PEDRO, 2002, p. 139). A docilidade é conquistada, na sociedade de controle, de outro modo. Como afirma Deleuze (1992, p. 216), “o que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento”.

Queremos, aqui, compreender justamente como o dispositivo currículo produz meios de controle nas ações do professor.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo desta pesquisa – isto é, compreender como o currículo, imposto pela SEED-PR durante a pandemia de Covid-19, produz certos modos de ação em um professor de Matemática em uma escola do campo – pautamo-nos nos pressupostos da pesquisa qualitativa.

Um professor de Matemática de uma escola do campo, localizada no município de Ortigueira, Paraná, participou desta pesquisa, concedendo uma entrevista virtual, por meio da plataforma Google Meet, com gravação de vídeo e áudio⁴.

A entrevista foi do tipo semiestruturada, com um roteiro que serviu como base para os questionamentos. Foi feita a transcrição da entrevista, transformando o registro oral em registro escrito, com adaptação de linguagem (retirando vícios típicos da linguagem oral e corrigindo possíveis erros de concordância verbal e nominal), para posterior análise. Mantemos o anonimato do professor – que aqui será chamado de Vitor (nome fictício).

No Quadro 1, apresentamos parte do roteiro da entrevista, apenas com o que analisamos neste artigo⁵.

Quadro 1: Parte do roteiro da entrevista

- Especificamente neste momento de realização de aulas remotas decorrentes da pandemia de Covid-19 (desde março de 2020), como tem sido o seu trabalho (referente a esta escola)?
- A SEED-PR impôs uma padronização de conteúdos em todo o estado, para que as Aulas Paraná (com transmissão no YouTube e em canais de TV) estejam em consonância com as atividades realizadas em todas as escolas. O que você pensa sobre essa padronização? Isso acarretou algum problema nas turmas em que atua? Se quiser, exemplifique com situações que vivenciou.
- Seus alunos têm assistido às Aulas Paraná e acompanhado as atividades pelo Google Classroom? Eles têm acesso à internet e ao canal de TV em que as aulas estão sendo transmitidas?
- Em caso negativo na pergunta anterior: qual tem sido a alternativa adotada pela escola e por você, particularmente, para lidar com tal problema? Você considera suficiente? Por quê?
- Seus alunos apresentam dificuldades com relação aos conteúdos que, de forma padronizada, estão sendo abordados na disciplina de Matemática? Como você

⁴ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 38240020.5.0000.5547).

⁵ O roteiro completo contém 16 questões, mas apresentamos aqui apenas as específicas sobre a pandemia de Covid-19.

avalia tais dificuldades? Quais são as estratégias que você tem usado para lidar com isso?

- Você se sente limitado ou controlado pela SEED-PR em suas ações como professor durante a realização das aulas remotas? Em caso positivo, você considera que isso tem relação com os documentos curriculares (como a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Rede Estadual Paranaense)? Conte o que faria de diferente, se pudesse.

Fonte: autoria própria.

Para a análise dos dados produzidos a partir da entrevista, baseamo-nos nas teorizações apresentadas anteriormente.

Como afirma Fischer (2007, p. 58), esse trabalho buscou “organizar, desorganizar e novamente organizar os dados colhidos, segundo um esquema que esses mesmos dados sugerem”. Assim, continua a autora,

[...] nossa tarefa principal, como pesquisadores, será mostrar que certos conceitos são produtivos, que nos deixamos sujeitar por tais ou quais autores para questioná-los, para submeter suas concepções a um empírico que fervilha em novas possibilidades de compreensão (FISCHER, 2007, p. 58).

Na sequência, estão as análises e alguns resultados obtidos.

ANÁLISES E RESULTADOS

Para apresentarmos nossas análises com foco no objetivo deste artigo, precisamos, antes, elucidar algumas características do contexto de trabalho do professor entrevistado. A escola, onde ele atua como professor de Matemática, é uma escola do campo da rede estadual paranaense, localizada na área rural do município de Ortigueira⁶, da mesorregião Centro Oriental do Paraná.

Essa escola oferece Ensino Fundamental (no período vespertino) e Ensino Médio (no período noturno) e, durante a pandemia de Covid-19, adaptou-se ao ensino remoto, adotando prioritariamente as atividades impressas, pelo fato de poucos estudantes terem acesso à internet e às Aulas Paraná, que foram transmitidas pelo YouTube e em canais de TV.

⁶ Ortigueira, município com população estimada de 22 mil habitantes, dista cerca de 250 km da capital do estado, Curitiba.

Sobre isso, o professor entrevistado, Vitor, afirma⁷: *“Os nossos alunos, eu creio que mais de 90% deles não tinham acesso à internet de qualidade. Aqueles que tinham acesso à internet era um acesso de péssima qualidade. [...] Outros alunos também não tinham acesso aos canais que o governo disponibilizou para assistir às videoaulas e, muitas vezes, os alunos do Ensino Médio são alunos que trabalham durante o dia e, muitas vezes, as aulas da disciplina eram durante o dia e não eram durante a noite, que seria o momento que eles teriam disponíveis, no caso aqueles alunos que tivessem uma televisão que pegasse os canais”*.

Por essa razão, os professores da escola utilizaram apostilas impressas, que eram entregues quinzenalmente aos estudantes ou a seus responsáveis, que, ao pegarem um novo material, devolviam o anterior, supostamente com as resoluções dos estudantes – para avaliação e acompanhamento dos professores.

Como afirma Vitor, o material era insuficiente para que se comunicasse com os estudantes, de modo a auxiliá-los na aprendizagem. Sobre isso, ele conta um modo que encontrou para contornar o problema: *“Os meus alunos, eu creio que mais de 90% deles, acompanharam somente pela apostila. Esses alunos, alguns eu conseguia contato por WhatsApp com eles e outros nem isso eu conseguia, porque eles não tinham, eu tinha casos de alunos que não tinham o telefone ou que tinha o telefone e não pegava internet, eu não tive contato nenhum com esse aluno durante a pandemia, não pude conversar em momento nenhum com eles durante a pandemia, somente pela apostila. E uma coisa que eu fiz, né, que foi sugerido também, eu acho que foi uma forma de eu dialogar com os alunos, foi, ao final das apostilas, eu colocava um questionário de aprendizagem para os meus alunos, perguntando para ele quanto tempo ele gastou naquela atividade, o que ele aprendeu, o que ele não aprendeu, o que poderia ser melhorado nas minhas atividades, o que poderia ser diferente, o que poderia melhorar o nosso diálogo como professor e aluno para que eu pudesse assessorá-lo. Então essa foi uma forma, assim, que eu me comuniquei por correspondência com os meus alunos, né?”*.

A partir de agosto de 2020, diante da baixa participação nas aulas virtuais síncronas, a SEED-PR impôs a obrigatoriedade aos professores de realização

⁷ Os trechos referentes à transcrição de falas do entrevistado estão grafados entre aspas e em itálico.

dessas aulas, por meio do Google Meet, com a participação de, ao menos, dois estudantes – caso contrário, seria computada falta para o professor. Após grande repercussão, a SEED-PR passou a dizer que não seria mais uma obrigatoriedade, mas uma opção aos professores. Porém, foi publicada a Resolução nº 3817, de 24 de setembro de 2020, da SEED-PR, que estabelece:

A frequência dos professores será registrada mediante interação com os estudantes, por meio de aula on-line em tempo real e quando convocado pela direção da instituição de ensino. (NR)

I – para configurar sua presença, o professor deverá realizar uma aula on-line de, no mínimo, 15 minutos em tempo real por turma, por disciplina, por semana;

II – a aula on-line em tempo real deve ser realizada em um dos dias em que o docente tenha aula programada, conforme convocação da direção da instituição de ensino;

a) para as aulas on-line em tempo real, no formato de aulas, deverá ser obedecido o cronograma estabelecido pela direção da instituição de ensino.

III – não serão computadas as aulas on-line em tempo real realizadas sem a presença de estudante ou com duração inferior a quinze minutos (PARANÁ, 2020b).

O contexto dessa escola do campo, porém, impossibilitava a participação de grande parte dos estudantes. Vitor comenta a esse respeito: *“Porque teve muitas vezes que nós, professores, fomos obrigados a realizar as Meets⁸, mesmo sabendo que aquela turma não tinha nenhuma condição mínima necessária para estar participando de uma Meet, né? Porque eu tive turmas, mesmo, que não teve participação de nenhum aluno nas minhas Meets, em algumas outras turmas, eu tive participação, mas foi mínima, de um aluno ou outro”*.

Durante o ensino remoto, a SEED-PR disponibilizou Planos de Trabalho Docente (PTD) trimestrais, chamados pelo professor Vitor de “PTD universal”. De acordo com a SEED-PR:

Para subsidiar o planejamento dessas aulas e dar continuidade aos conteúdos curriculares, que já estavam sendo trabalhados nas escolas, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, por meio dos técnicos pedagógicos do Departamento de Desenvolvimento Curricular, elaborou o Plano de Trabalho Docente – PTD Trimestral, de cada componente curricular/disciplina de acordo com o ano/série e em conformidade com os documentos oficiais que regem sua construção. Estes PTDs serão o norte para

⁸ “Meets” é uma forma de dizer, no plural, sobre as aulas virtuais síncronas realizadas pela plataforma Google Meet.

a organização e planejamento das gravações da Aula Paraná. Importante destacar que estes PTDs não substituem ou invalidam o PTD elaborado pelo(a) professor(a) na Escola (PARANÁ, 2020a, p. 1).

Esses documentos, elaborados por disciplina, trimestre e ano ou série, continham conteúdos (estruturantes, básicos e específicos), objetivos, encaminhamentos metodológicos, relação da aula com o desenvolvimento das competências gerais, descritores, direcionamento para o trabalho domiciliar, avaliação e referências.

Apesar de não substituírem os planejamentos dos professores, de acordo com a instrução da SEED-PR citada anteriormente, os documentos disponibilizados acabavam por padronizar as aulas de toda a rede estadual. Nesse sentido, Vitor afirma: *“Foi imposta essa orientação para nós, que eu achei isso um descaso muito grande com os professores, foi imposto, nós devíamos fazer aquilo, seguir aquilo, não importa se eu estava vendo geometria, se lá estava em álgebra, teria que interromper o meu conteúdo para fazer aquilo, né?”*.

A justificativa para tal padronização, que passaria pelas videoaulas transmitidas pelo YouTube e por canais de TV, não cabe ao contexto da escola aqui abordada, já que os estudantes, em sua grande maioria, não tinham acesso a elas, como afirma Vitor: *“aquele PTD universal foi algo, assim, muito ruim para a sala de aula, principalmente para o contexto das nossas aulas do Ensino Médio da Educação do Campo, em que os alunos não tinham acesso às videoaulas, né?”*.

Ainda assim, os professores deveriam seguir o documento: *“Eles exigiram que nós registrássemos o conteúdo conforme o PTD universal e a gente teve que fazer isso, e eu, como professor, registrei conforme orientação da SEED, conforme aquela lista de conteúdos de aula por aula, cada aula foi numerada com um conteúdo, então eu tive que registrar daquela forma, era a orientação”*.

Como afirma Deleuze (1999), coexistem, na era contemporânea, traços da sociedade disciplinar e da sociedade de controle.

Por um lado, as orientações da SEED-PR aos professores, que determinaram que eles seguissem um planejamento que desconsiderava as particularidades dos contextos específicos, são típicas da sociedade disciplinar. Por meio de uma vigilância hierárquica e de sanções com objetivos normalizadores (CHEVITARESE; PEDRO, 2002), os professores eram obrigados a seguir o PTD

universal. Para isso, atuavam os Núcleos Regionais de Ensino (NRE) e os diretores das escolas, pressionados pelos NRE e ameaçados de perderem seus cargos, caso não cumprissem as orientações.

Outra situação semelhante ocorreu quando, em vídeo publicado no YouTube (retirado do ar, posteriormente), o Secretário da Educação e do Esporte do Estado do Paraná, Renato Feder, disse que os professores teriam seu registro de frequência no trabalho vinculado à realização de aulas virtuais síncronas, pelo Google Meet – independentemente da presença dos estudantes. Aliado a isso, pessoas estranhas assistiram a algumas aulas dos professores, pelo Google Meet, como relata Vitor: *“a presença de pessoas externas à escola assistindo as nossas Meets, e isso eu acho que é uma violação muito grande do professor, e o professor está ali como sendo que vigiados pela Secretaria, o professor está ali sendo pressionado”*. A vigilância ocorre com “tecnologias disciplinares e de controle, de judicialização, normalização e segurança, que microfisicamente atravessam os nossos corpos” (VEIGA-NETO; LOPES, 2015, p. 52). Tratam-se de estratégias econômicas (FOUCAULT, 2014), que modificam ações – no caso, dos professores.

Por outro lado, como é típico da sociedade de controle, o professor sente que sempre há um observador virtual e disperso. Mesmo sem a presença de um vigia em todas aulas virtuais síncronas, os registros tecnológicos controlam o professor: acessos ao Google Meet, login na rede, tempo de permanência, registros das aulas etc.

A SEED-PR possui uma plataforma para registro, por parte dos professores, a respeito dos conteúdos, das avaliações e da frequência dos estudantes: Registro de Classe On-line (RCO). Durante a pandemia, com algumas adaptações, ele seguiu sendo utilizado.

Devido à padronização curricular, relatada anteriormente, os professores deveriam, necessariamente, registrar no RCO os conteúdos abordados pela Aula Paraná, mesmo que os estudantes não assistissem às videoaulas, como no caso da escola do campo que é objeto desta pesquisa. Em geral, não havia um controle explícito sobre esse registro, pois, como afirma Deleuze (1999), na sociedade de controle, tem-se a impressão de liberdade, porém tudo estaria lá, registrado.

Vitor afirma, sobre isso: *“quando eu lançava os conteúdos no RCO, eu sempre colocava na frente ‘adaptado’, sempre coloquei isso na frente, ‘adaptado’,*

‘adaptado’, ‘adaptado’. Por quê? Porque, conforme estava ali na documentação imposta para nós, eu não conseguia isso também. Se eu fizesse aquilo, eu estaria sendo injusto com os meus alunos, porque eu conheço quais são as dificuldades deles e, com isso, sabia qual era o nível que eles conseguiam acompanhar, então exatamente em relação a isso, foi essa a minha experiência com essa padronização que para nós foi imposta”.

A vigilância, da sociedade disciplinar, coexiste com o controle implícito, tecnológico, da sociedade de controle. É o que notamos nas situações vivenciadas pelo professor Vitor, que era, ao mesmo tempo, vigiado por alguém que assistia às suas aulas, e por ele mesmo, que registrava os conteúdos abordados nas atividades impressas ou nas aulas virtuais síncronas, no RCO.

As consequências dessa situação passam, também, pela não aprendizagem dos estudantes. Primeiramente, foram desconsiderados os conhecimentos prévios dos estudantes e o que os professores, em suas escolas, estavam trabalhando antes da pandemia: *“Essa padronização, ela foi imposta. Isso foi algo muito ruim no quesito ensino-aprendizagem, no quesito autonomia do professor, foi imposto para nós, para o estado inteiro, um PTD disponível no Google Drive, com todas as aulas, e nós tínhamos que seguir aquilo lá, todo mundo: na segunda-feira, os alunos do terceiro ano iriam estudar geometria analítica, o Paraná inteiro. Isso não levou em conta se meu aluno já sabia os conceitos básicos para entrar em geometria analítica, se ele sabia plano cartesiano, por exemplo, se ele tinha conhecimentos, por exemplo, os alunos, de trigonometria, se eles tinham já os conhecimentos prévios de relações métricas de geometria”.*

Também foi desconsiderada a aprendizagem que ocorria ou não, com as aulas remotas. Vitor relata: *“eu achei a quantidade de conteúdos muito grande para os alunos, não tem como os alunos aprenderem, principalmente os meus alunos, que estavam apenas com o material impresso, que não tinham as videoaulas para ter uma base, então era muito conteúdo”.* A padronização, como vimos, não se modificou pela aprendizagem ou não dos estudantes, pelos relatos dos professores que estão mais próximos a eles ou por qualquer retorno que se receba; a avaliação, então, deixou de ser parte do processo.

Contudo, a entrevista com Vitor mostrou-nos, também, linhas de fuga empreendidas pelo professor, nos termos de Deleuze:

Fugir é, portanto, uma ação criadora e criativa. É a única maneira de se “descobrir” mundos, segundo Deleuze. Isso porque a fuga permite vazar um sistema, romper paradigmas, olhar o mundo pelo lado de “fora”. Só a fuga faz isso. Além disso, é um ato de coragem e ousadia, e não uma atitude covarde e omissa, como se poderia a princípio pensar. Fugir é romper com o que está estabelecido (MORAES; JARDIM, 2017, p. 25).

Como afirma Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 40), “o grande erro, o único erro, seria acreditar que uma linha de fuga consiste em fugir da vida; a fuga para o imaginário ou para a arte. Fugir, porém, ao contrário, é produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma”. É isso que faz Vitor, ao produzir outras possibilidades, diante do que lhe é imposto.

Ele descreve como agiu, ao ser padronizado o currículo, pelo PTD da SEED-PR: *“muitos professores fizeram isso [interromperam o que havia planejado e adotaram o PTD universal], mas eu, como professor, não fiz isso. Eu continuei aquilo que eu tinha planejado, aquilo que eu consegui adaptar do conteúdo daquele trimestre, eu consegui absorver alguma coisa, eu colocava, tentava contemplar ao máximo, mas tinha muitas coisas que não dava para contemplar”*.

Vitor relata como se deu esse processo: *“Eu tive que errar, perceber que meus alunos não estavam dando conta, daí eu percebi que eu deveria diminuir a quantidade de conteúdo que estava abordando, porque, como foi imposta aquela quantidade enorme de conteúdo, a gente ficou muito pressionado no início. Então, no início, nas minhas primeiras apostilas que eu preparei, tinha muito conteúdo. Eu pensava: ‘meu deus, eu não vou dar conta de trabalhar tudo que deveria ser trabalhado com os meus alunos’. Então foi exatamente isso, o que eu posso fazer de diferente é olhar para a realidade do aluno e me colocar na realidade do aluno. Então eu me coloquei na realidade do meu aluno e pensei: ‘meu deus, o meu aluno está com 11 apostilas na casa, onde ele não tem auxílio, professor, onde não tem acesso à internet, onde, muitas vezes, ele não tem um irmão, um primo, alguém perto que possa fazer a atividade junto com ele’. Então eu vou ter empatia com meu aluno, vou me colocar no lugar dele e ver que ele não vai ter condições suficientes de realizar uma quantidade enorme de atividades”*.

A mudança de atitude do professor ocorreu, como ele mesmo relata, por uma avaliação da situação que estava vivenciando, a despeito da imposição e das tecnologias de controle que sobre ele recaíam. Como afirma Deleuze:

Mas é justamente isso que só se pode aprender na linha de fuga, ao mesmo tempo em que é traçada: os perigos que se corre, a paciência e as precauções que é preciso ter, as retificações que é preciso fazer todo o tempo para livrá-la das areias e dos buracos negros. Não se pode prever. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 32).

Fica claro que o currículo padronizado pela SEED-PR, durante a pandemia de Covid-19, produziu modos de ação do professor – seja por meio da vigilância e do controle, seja pelas linhas de fuga traçadas por ele.

Vitor relata seu incômodo com a imposição de um currículo: *“eu acho que poderia ser feito exatamente isso, o currículo estar de acordo com a realidade dos alunos e poder adaptar, não limitar o professor e não impor ao professor, porque o professor, quando trabalha pressionado, ele trabalha, ele pensa menos, ele se desgasta mais e ele não vai conseguir apresentar o seu melhor para o aluno, né?”*.

Em contrapartida, ele produz outros modos de lidar com isso: *“Então esse foi um rumo que eu tomei a partir de um certo tempo com as atividades impressas com meus alunos. Eu reduzi o conteúdo que eu estava abordando com eles para que eles tivessem tempo de respirar, de assimilar e eu percebi depois que eu fiz isso, que começaram a vir menos apostilas em branco, é uma coisa que eu vi no começo, muito apostila em branco, e depois eu vi que veio menos apostila em branco, depois que comecei a tomar algumas atitudes”*.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O objetivo deste artigo foi compreender como o currículo imposto pela SEED-PR durante a pandemia de Covid-19 produz certos modos de ação em um professor de Matemática em uma escola do campo.

A partir da análise qualitativa de uma entrevista realizada, conclui-se que o currículo padronizado pela SEED-PR produziu modos de ação do professor. Por um lado, a imposição de um planejamento pedagógico padronizado e a obrigatoriedade de realização de aulas síncronas virtuais, mesmo que os

estudantes não tivessem acesso a elas, com presença esporádica de pessoas externas à escola, caracterizaram um sistema de vigilância – típico da sociedade disciplinar; por outro lado, a utilização de plataformas virtuais para realização das aulas e registro das atividades desenvolvidas em aula implicou na percepção de sempre haver um observador virtual e disperso – típico da sociedade de controle.

Além dessas ações produzidas pelo currículo padronizado, o professor traçou linhas de fuga, por meio de ações específicas para contornar a problemática por ele reconhecida no contexto dos estudantes dessa escola do campo, como a falta de acesso à internet, as dificuldades de comunicação e as dificuldades de aprendizagem com a utilização quase exclusiva de apostilas impressas.

Para além da situação da pandemia de Covid-19, compreendemos que o currículo que é, de algum modo, padronizado – como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) –, condiciona e limita as ações do professor. Na pesquisa de mestrado em desenvolvimento, pretendemos aprofundar os estudos a esse respeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CARVALHO, A. F. de; GALLO, S. (Org.) **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

CHEVITARESE, L.; PEDRO, R. M. L. R. Da sociedade disciplinar à sociedade de controle: a questão da liberdade por uma alegoria de Franz Kafka, em O Processo, e de Phillip Dick, em Minority Report. **Estudos de Sociologia**, v. 1, n. 8, p. 129-162, 2002.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **O ato de criação**: palestra de 1987. Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo: Folha de São Paulo, 1999.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FISCHER, R. M. B. A paixão de trabalhar com Foucault. *In*: COSTA, M. V. **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 39-60.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, A. S. de. Domesticação, zoopolítica e incorrigibilidade... Ou o devir-besta da escola em Vigiar e Punir. *In*: CARVALHO, A. F. de; GALLO, S. (Org.) **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 71-105.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MORAES, D. S.; JARDIM, A. F. C. O que é uma linha de fuga? Consideração a partir do conto “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa. **Viso: Cadernos de estética aplicada**, v. XI, n. 20, p. 16-30, jan./jun., 2017.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008, p. 1-17.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Aula Paraná: Plano de Trabalho Docente. Etapa de Ensino: Ensino Médio. 1º Trimestre. Matemática. 1ª série**. Curitiba: SEED, 2020a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Resolução nº 3817/2020, de 25 de setembro de 2020. Altera a Resolução nº 1.522 – GS/SEED, de 7 de maio de 2020, para regulamentar a abrangência do sistema de aulas não presenciais. **Diário Oficial**, Curitiba, n. 10778, 25 set. 2020b. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=239563&indice=1&totalRegistros=1&dt=28.6.2021.13.52.15.863>. Acesso em 28 jul. 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2016.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. A alma é deste mundo. *In*: CARVALHO, A. F. de; GALLO, S. (Org.) **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 39-69.