

ppgmat

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA**

SARA LOPES DE SENE

**PADRONIZAÇÃO DE CURRÍCULO E ESCAPES DO
PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA DO
CAMPO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

LONDRINA
2022

UTFPR
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

SARA LOPES DE SENE

**PADRONIZAÇÃO DE CURRÍCULO E ESCAPES DO PROFESSOR DE
MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO DURANTE A PANDEMIA DE
COVID-19**

**CURRICULUM STANDARDIZATION AND MATHEMATICS TEACHER ESCAPES
IN A RURAL SCHOOL DURING THE COVID-19 PANDEMIC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Matemática.

Orientadora: Prof.^a Dra. Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa

LONDRINA

2022



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



SARA LOPES DE SENE

**PADRONIZAÇÃO DE CURRÍCULO E ESCAPES DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA DO
CAMPO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Ensino De Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ensino De Matemática.

Data de aprovação: 12 de Setembro de 2022

Linly Natassia Sachs Camerlengo De Barbosa, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Luiza Gabriela Razera De Souza, Doutorado - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (Ifpr)

Dr. Thiago Donda Rodrigues, Doutorado - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Ufms)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 12/09/2022.

Para o Meu Pai...
Pelo exemplo que foi...
Pelas coisas que nos ensinou ...
Pelas saudades imensas, que nos deixou...

À Izadora, filha querida, que me emprestou dois anos de sua infância para a realização deste trabalho.
E minha filha querida, Louiçe, pelos dias que não pude lhe dar a atenção necessária.

AGRADECIMENTOS

Grandes foram os obstáculos que ameaçaram a realização deste trabalho, porém, maiores foram as bênçãos que recebi de Deus e das pessoas que estiveram ao meu lado. A estas serei sempre grata e, momentaneamente, traduzo em palavras meus agradecimentos:

Obrigada minha filha Izadora, que me ajudou e muito durante todo esse tempo de pesquisa, pois sempre cuidou da irmã Louize, para que eu pudesse me dedicar a minha pesquisa. Vocês iluminam meus dias e noites, vocês são a minha razão de viver.

Obrigada a minha mãe, que mesmo sem entender nada a respeito da minha pesquisa, sempre me ajudou e me apoiou, não faltaram orações, pois ela pedia todos os dias por mim.

Obrigada Ademar, por sempre se preocupar comigo e perguntar sempre: “tudo bem contigo, meu amor? Hoje você vai trabalhar ou estudar?”.

Obrigada família, pelo conforto, pela compreensão, pelo apoio em todos os momentos, por tentarem entender as minhas ausências e me apoiarem cuidando da Izadora e da Louize sempre que precisava.

À Nilcilene, minha amiga, que sempre me apoiou em todas as dificuldades com uma palavra amiga me incentivando a não desistir. Obrigada, amiga, por todo carinho. Adorei ter você presente durante todo esse processo de construção. Você é minha inspiração.

À minha querida orientadora e amiga Línlya Sachs, pela orientação extremamente cuidadosa e competente, que não mediu esforços em me ajudar, pessoa do bem que conheci nessa caminhada e aprendi a amar mesmo que a distância, devido a esse momento de pandemia que vivenciamos no decorrer da pesquisa. Que compartilhou comigo seus valiosos conhecimentos, força e delicadeza. Dentre vários outros motivos, sou muito grata a você pela compreensão, paciência e enorme apoio que me impulsionaram a não desistir. Professora, obrigada por tudo!

Aos membros da banca examinadora, professora Dr^a. Luiza Gabriela Razera de Souza e ao professor Dr. Thiago Donda Rodrigues, por terem participado de minha banca de qualificação e de defesa e por todas as dicas e contribuições para o aperfeiçoamento da minha pesquisa.

A todos os amigos e colegas com quem pude conviver durante esses anos de mestrado no PPGMAT, mesmo que de forma remota.

A todos os professores do PPGMAT que passaram pela minha caminhada e por todo o aprendizado vivenciado.

O MEU MUITO OBRIGADA A TODOS!

Construtores do futuro

*Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida, com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.*

*Eu quero uma escola do campo
Que não enxergue apenas equações
Que tenha como “chave mestra”
O trabalho e os mutirões.*

*Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.*

*Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.*

*Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o ciclo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.*

(Gilvan Santos, 2006, p.26)

SENE, Sara Lopes de. **Padronização de currículo e escapes do professor de Matemática em uma escola do campo durante a pandemia de Covid-19**. 2022. 68 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2022.

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 dessa pesquisa foi compreender como o currículo imposto pela SEED-PR durante a pandemia de Covid-19 produz o professor de Matemática em uma escola do campo. A partir da análise qualitativa de quatro entrevistas realizada, conclui-se que, 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 consequências diante do currículo padronizado, o professor traçou escapes, 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. Na dissertação, consta também o produto educacional resultante desta pesquisa: um livro constituído por cartas de uma professora fictícia a múltiplos destinatários, contando sua realidade em uma escola do campo em tempos de pandemia, apresentando como lida com as dificuldades relacionadas ao currículo e os escapes que traça em seu dia a dia.

Palavras-chave: Educação do Campo; Currículo; Pandemia de Covid-19; Ensino remoto; Professor de Matemática.

SENE, Sara Lopes de. **Curriculum standardization and Mathematics teacher escapes in a rural school during the Covid-19 pandemic**. 2022. 68 f. Dissertation (Master's degree in Mathematics Education) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2022.

ABSTRACT

Due to the Covid-19 pandemic, several adaptations were made in public and private school networks across the country due to the risks of disease dissemination. In the Paraná state school system, a sameness was made, so that the subjects were determined by the State Secretariat of Education and Sports of Paraná (SEED-PR) and should be followed by all of teachers, regardless from the conditions and needs from students in each context. In view of this, the purpose of this research was to understand how the program of studies imposed by SEED-PR during the Covid-19 pandemic outcome to the mathematics teachers in rural schools. From the qualitative analysis of four interviews, we achieve it, on the one hand, the imposition of a sameness pedagogical planning and the obligation to enjoy synchronous virtual classes, even if students had no access to it, with the random presence of people from outside the school, characterized a surveillance system – typical of the disciplinary society. On the other hand, the use virtual platforms to conduct classes and record the activities developed in class implied to the perception that there was always a virtual and dispersed observer – typical of the control society. In addition to these consequences in the face of the standardized curriculum, the teachers looked for, through specific actions to went around to the problems to recognized from the context of the students rural at the rural school, such as the lack of access to the internet, has difficulties communication and learning with the almost exclusive use of printed handouts. The dissertation also includes the educational product resulting from this research: a book consisting of letters from a fictitious teacher to multiple recipients, telling her reality in a rural school in times of pandemic, presenting how she deals with the difficulties related to curriculum and the changes in her daily lives.

Keywords: Rural Education; Curriculum; Pandemic Covid-19; Remote Education; Mathematics Teacher.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. TEORIZAÇÕES.....	14
2.1 Educação do Campo	14
2.2 Concepções de currículo.....	17
2.3 Sociedade Disciplinar	19
2.4 Sociedade de Controle	26
3. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	29
4. RESULTADOS E ANÁLISES	34
5. ESCAPES	45
5.1 CARTA AO SENHOR DIRETOR.....	45
5.2 CARTA AO PAI DE UMA ALUNA	46
5.3 CARTA AO PROFESSOR MILTON	47
5.4 CARTA AO PROFESSOR DAVI.....	48
5.5 CARTA À PROFESSORA LIZ	49
5.6 CARTA AO SENHOR CLASSROOM.....	50
5.7 CARTA À PEDAGOGA KAROL	50
5.8 CARTA À PROFESSORA ELIANE	52
5.9 CARTA DE UM GRITO DE SOCORRO.....	53
5.10 CARTA AO <i>GOOGLE MEET</i>	53
5.11 CARTA AO ESTUDANTE CARLOS EDUARDO	54
5.12 CARTA AO LEITOR.....	55
6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	57
REFERÊNCIAS.....	58
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E TERMO DE CONSENTIMENTO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM, SOM E VOZ (TCUISV).....	61
ANEXO B - FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL	65

1. INTRODUÇÃO

Desde muito pequena, sempre quis ser professora. De início, quando pensava na profissão que pretendia ter, o que mais queria era ser professora e, com o passar dos anos e por sempre ter destaque em algumas disciplinas, comecei a gostar de matemática um pouco mais. A vida da minha família sempre foi muito difícil, mudando várias vezes de Curitiba para Ortigueira e, então, mudei bastante de uma escola para outra. Com isso, a escola sempre se tornava cada vez mais difícil para mim, pois eram diferentes os conteúdos, os professores, os colegas.

No ano de 1994, após um acidente de trabalho de meu pai, ele retornou para o campo no município de Ortigueira, de onde nunca mais saiu. Após esse ano, passei a estudar sempre em escola do campo. As salas de aula tinham poucos alunos, pude perceber que o tratamento dos professores com os alunos era totalmente diferente do que acontecia na escola urbana onde eu havia estudado. O carinho e a dedicação dos professores fizeram com que eu me apaixonasse ainda mais pela educação.

Concluí o Ensino Médio no ano de 2004 e consegui uma bolsa pelo Programa Universidade Para Todos (Prouni), do Ministério da Educação, na cidade de Curitiba para o curso de Ciências Contábeis, mas, como não era o que eu realmente queria, não fui. No ano de 2005, não consegui fazer vestibular devido à minha condição financeira, no entanto, participei de um teste seletivo e comecei um curso técnico em Contabilidade a distância, com aula presencial uma vez na semana, que concluí no ano de 2007. Nesse ano, com ajuda de meus pais, prestei vestibular na Faculdade de Apucarana (FAP), sendo aprovada para o curso de Licenciatura em Matemática, que eu não sabia como pagar. Meus pais não tinham condições de me ajudar e o que ganhava como auxiliar juramentada de cartório não era suficiente para pagar o curso e me manter, mas com o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) pude realizar o meu sonho. Foi muito difícil o período do curso, pois eu saía todos os dias de Ortigueira às 16h30 e chegava novamente à 1h30, por quatro anos, mas nada disso fez que eu desistisse do meu grande sonho.

Após concluir o curso, já comecei a trabalhar como professora de Matemática nas escolas do município de Ortigueira. Sempre trabalhei em escolas do campo, onde, em geral, os alunos são respeitosos e há grande participação dos pais e responsáveis na escola. Além disso, as salas possuem poucos alunos, podendo o professor atender de forma individual em algumas situações.

Chegou um tempo em minha profissão que percebi que precisava continuar meus estudos, para melhorar minha prática. Foi quando, no ano de 2019, ingressei como participante externa em duas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PPGMAT) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campi* Cornélio Procópio e Londrina. Cursar essas disciplinas me fez perceber que ingressar no curso de mestrado era realmente o que eu mais queria naquele momento.

No final do ano, participei da seleção para aluno regular do curso de mestrado do PPGMAT, sendo aprovada. Em 2020, iniciaram as aulas e, já de início, na terceira aula, devido à pandemia de Covid-19, as aulas precisaram ser suspensas de forma presencial, passando então a ocorrer de forma remota. Minha orientadora e eu havíamos pensado em um tema para a pesquisa a ser realizada que, devido às circunstâncias que estávamos passando, precisou mudar.

Especificamente, durante o ano letivo de 2020, muitas adaptações precisaram ocorrer nas redes públicas e privadas de ensino de todo o país, para evitar maior disseminação da doença. Na rede estadual do Paraná, desde o dia 20 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas pela Secretaria de Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR). Aulas gravadas, denominadas Aulas Paraná, passaram a ser transmitidas pelo *YouTube* e em canais de TV vinculados à RIC, afiliada da Rede Record no Paraná, para que os estudantes de toda a rede estadual pudessem assistir. 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), mantendo-se assim até o final do ano letivo de 2020. No início do ano letivo de 2021, o Governo do Paraná anunciou o modelo híbrido de educação¹, em que as turmas foram divididas para realizar um revezamento entre alunos que alternavam em aulas presenciais e remotas, o que se manteve até 23 de setembro de 2021, sendo publicada nessa data uma nova resolução, que determinou o retorno dos estudantes às aulas presenciais, ficando o ensino remoto restrito aos alunos com comorbidades.

Uma recomendação da SEED-PR para as aulas remotas foi a de que todos os professores da rede estadual acompanhassem as Aulas Paraná, no que se refere a temas, conteúdos e atividades, assim como os materiais disponibilizados no *Google Classroom*, que poderiam ser impressos e adaptados. Toda essa situação vivenciada fez-nos pensar em como um currículo

¹ O modelo híbrido de educação, concebido anteriormente à pandemia de Covid-19, foi adaptado e realizado durante o período de distanciamento social.

(construído) condiciona, interfere ou *produz* modos de ser do professor – e é justamente esse o foco desta pesquisa.

Estamos interessadas, ao propor esta pesquisa, no caso de uma escola do campo da rede estadual de ensino, localizada no município de Ortigueira, Paraná, em que quase a totalidade dos estudantes não tem acesso à internet e ao canal de TV em que foram veiculadas as Aulas Paraná² – o que tem consequências diretas nas atividades pedagógicas desenvolvidas durante a pandemia. Com isso, os professores criaram meios para lidar com a situação, aqui chamados de escapes.

Tomando como base os documentos curriculares atualmente vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)³, aliados a outros dispositivos⁴ – como o Registro de Classe Online (RCO), o Plano de Trabalho Docente (PTD), o livro didático, o *Google Classroom* e as Aulas Paraná –, o objetivo desta pesquisa é compreender como o currículo produz o professor de Matemática em uma escola do campo, com destaque especial para o período de aulas remotas durante a pandemia de Covid-19.

Para a realização de nossa pesquisa, tomamos como base os dispositivos já mencionados: a BNCC, o CREP, o PTD e o RCO. Em linhas gerais, podemos descrevê-los do seguinte modo:

- a BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7);
- o CREP, desenvolvido pela SEED-PR, “tem como objetivo complementar e reorganizar o Referencial Curricular do Paraná, abordando as principais necessidades e características da nossa rede de ensino à luz da BNCC” (PARANÁ, 2021a, p. 3);

² É importante pontuar que essa não é uma situação isolada; muitas comunidades camponesas do estado do Paraná têm acesso limitado à internet.

³ O processo de construção do CREP teve início no ano de 2019 com a publicação de uma versão preliminar. No ano de 2020, o documento passou por novas reformulações e, em 2021, a SEED-PR publicou a versão consolidada do CREP dos anos finais do Ensino Fundamental, como documento curricular orientador da construção da Proposta Pedagógica Curricular.

⁴ No sentido de Foucault (1984), que será apresentado mais adiante.

- o RCO é um *software* que permite ao professor das escolas da rede estadual do Paraná registrar conteúdos, avaliações e frequência dos alunos, dispensando o Livro de Registro de Classe impresso;
- e, por fim, o PTD é um documento elaborado pelo professor com a intenção de organizar o planejamento das suas aulas.

Na sequência a esta introdução, na seção 2, apresentamos as teorizações assumidas nesta pesquisa sobre a Educação do Campo, o currículo, a sociedade disciplinar e a sociedade de controle; na seção 3, descrevemos o contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados; na seção 4, estão os resultados obtidos com a pesquisa e as análises realizadas; na seção 5, apresentamos o produto educacional desenvolvido; e, por fim, na seção 6, fazemos algumas considerações sobre a pesquisa.

2. TEORIZAÇÕES

São importantes, para esta pesquisa, teorizações referentes à Educação do Campo, ao currículo e sobre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle.

É importante destacar que, numa perspectiva foucaultiana, não há um método específico e fechado para desenvolver uma pesquisa. Para Foucault, não existem perguntas como “O que é isso?”, mas, sim, uma preocupação em entender como as coisas funcionam, acontecem e se relacionam. Além disso, Veiga-Neto (2009) afirma que a teoria tem o caráter conclusivo, já a teorização é entendida como uma ação de reflexão sistemática, “sempre aberta/inconclusa e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a ‘realidade do mundo’” (VEIGA-NETO, 2009, p. 86). Assim, apresentamos alguns contributos que orientam esta pesquisa e que devem auxiliar nos procedimentos analíticos a serem realizados com os dados produzidos.

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO

No que se refere à Educação do Campo, pontuamos que ela surge enquanto um movimento de luta para acesso à educação por populações camponesas, mas adquire, também, um caráter teórico, científico e acadêmico. Atualmente, existem no país diversos grupos de pesquisa, cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, periódicos e eventos dedicados a esse tema. Desse modo, apresentamos aqui algumas teorizações a esse respeito que nos possibilitam tecer análises sobre a pesquisa desenvolvida.

Como todo campo ou área do conhecimento, a Educação do Campo possui uma construção histórica. Como afirma Caldart (2009, p. 38), ela surge da “radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate”. Dentre esses movimentos sociais, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que assumiu, desde o fim da década de 1990, um protagonismo nessa luta aliada à luta por uma reforma agrária popular.

É importante pontuar que muitas políticas públicas foram resultado das ações desses movimentos, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008), o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), instituído em 2012, com ações

voltadas para formação de professores para atuação em escolas do campo (Procampo) e a produção de materiais didáticos específicos para essas escolas (PNLD Campo).

Nesse sentido,

A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. [...] 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 (CALDART, 2009. p. 38).

Como destaca Munarim (2008), a própria mudança de termos reflete uma mudança teórica: a “educação rural” estaria historicamente carregada de descaso e de subordinação ao capital; enquanto a “educação do campo” apresentaria diferentes preceitos políticos e pedagógicos. Assim, a mudança seria tamanha que não suportaria os mesmos termos como referência.

No levantamento realizado sobre a Educação do Campo dos últimos vinte anos, organizado no “Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018” (SANTOS *et al.*, 2020), é possível observar os graves problemas, denunciados em 2002, que continuam até os dias de hoje:

- Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens.
- Falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a qualificação necessária.
- Falta uma política de valorização do magistério.
- Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica.
- Há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.
- Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo, e entre as mulheres do campo.
- A nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo.

(SANTOS *et al.*, 2020, p. 144).

O movimento da Educação do Campo, que tem o envolvimento de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do campo, bem como diferentes entidades e órgãos públicos, teve como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, e a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia-GO, no ano de 1998. O objetivo, desde o início, foi a constituição de políticas

públicas de Educação do Campo que garantissem o direito das populações do campo à educação, além de assegurar que as experiências político-pedagógicas acumuladas por esses coletivos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes.

Entre os vários instrumentos legais conquistados, destacamos o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Trata-se de uma importante conquista dos trabalhadores rurais, pois visa garantir os direitos à escolarização com a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior à população do campo. Nesse documento, há uma descrição do que se entende por população do campo e por escola do campo:

Para os efeitos deste Decreto, entende-se por

- I. populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
- II. escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

(BRASIL, 2010)

Muitos problemas persistem no contexto da Educação do Campo. Um deles é o fechamento de escolas, apesar do impeditivo legal incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 2014:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Em julho de 2015, a Comissão Pedagógica Nacional (CPN) do Pronera reuniu-se em Brasília-DF, para discutir ações a serem desenvolvidas para impedir o fechamento de escolas do campo, que dificultava o enfrentamento dos seguintes desafios: o analfabetismo, o acesso e a permanência dos estudantes camponeses nas escolas e a estrutura e o financiamento da educação (SANTOS *et al.*, 2020).

Apesar de muitos desafios que a Educação do Campo tem sofrido, é possível perceber que as duas primeiras décadas do século XXI foi um período exitoso, em que houve várias conquistas, como já destacado anteriormente. Caldart (2009, p. 59) ressalta que:

Este é um debate que está em curso, buscando acompanhar o movimento da realidade que expressa. Finalizo estas notas chamando nossa atenção para o desafio político, ao mesmo tempo prático e teórico, que temos hoje em relação à Educação do campo.

No entanto, há um retrocesso nas políticas da Educação do Campo no período entre os anos de 2016 e 2018, após o afastamento de Dilma Rousseff da Presidência da República, e ainda mais de 2019 a 2022, no governo de Jair Bolsonaro. A extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação representou o abandono de políticas públicas específicas, desenvolvidas no período anterior.

Vale ressaltar que, para os sujeitos que vivem no campo, não tem sido fácil a formação técnica e humana, pois muitas vezes ainda são excluídos de políticas públicas que garantem efetivamente o acesso a espaços educativos. Outros problemas, como aqueles referentes à infraestrutura das escolas e a desconexão curricular entre os materiais disponíveis e a realidade vivenciada, persistem⁵.

2.2 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Em meio aos muitos movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 1960 em todo o mundo, surgiram as primeiras teorizações questionando o pensamento e a estrutura educacional tradicionais, em específico, aqui, as concepções sobre o currículo.

Silva (2010) diferencia as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas de currículo. Em linhas gerais, as teorias tradicionais, também chamadas por alguns autores de não críticas, apesar das diversas abordagens (por exemplo, tecnicista e escolanovista), não apresentam questionamentos referentes às determinações sociais da educação. Já as teorias críticas têm, em geral, uma fundamentação marxista e relacionam as práticas escolares a condições estruturais da sociedade. Cabem questões como:

Por que se atribui mais prestígio a certas disciplinas do que a outras? Por que alguns currículos são caracterizados por uma rígida separação entre as diversas disciplinas enquanto outros permitem maior integração? Quais são as relações entre esses princípios de organização e princípios de poder? Quais interesses de classe, profissionais e institucionais estão envolvidos nessas diferentes formas de estruturação e organização? (SILVA, 2010, p. 67-68).

Por fim, as teorias pós-críticas têm suas bases no pós-estruturalismo, que enfatiza que o currículo reflete e reproduz relações de poder.

⁵ O caso específico em análise nesta pesquisa mostrará mais detalhadamente esses problemas.

Inspirada em Derrida, por exemplo, uma perspectiva pós-estruturalista sobre currículo questionaria “significados transcendentais”, ligados à religião, à pátria, à política, à ciência, que povoam o currículo. Uma perspectiva pós-estruturalista buscaria perguntar: onde, quando, por quem foram eles inventados? Ainda seguindo Derrida, uma perspectiva pós-estruturalista tentaria desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico. [...] No limite, para a perspectiva pós-estruturalista, é o próprio projeto de uma perspectiva crítica sobre currículo que é colocado em questão (SILVA, 2010, p. 124).

Mais especificamente, no que se refere ao currículo de Matemática, concordamos com Silva (2016, p. 51): “não ensinamos só conceitos matemáticos. A escola disciplina de formas muito peculiares. Assim, um professor que ensina matemática, também ensina aquilo que até ele não classificaria como ‘matemática’, ou até como não sendo da competência escolar”.

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, 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).

Desse modo, pontuamos que o currículo não se limita apenas à descrição do conteúdo a ser ministrado em determinada etapa do ensino. De acordo com Silva (2010, p. 15), “o currículo esta inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. O currículo forma o sujeito para a sociedade, isto é, para manter um certo modelo de sociedade. Quando falamos em currículo, debatemos sobre a importância da diversidade, levando em conta sempre os diferentes lugares e a trajetória percorrida por cada um. Silva (2010) destaca que algumas formas de poder são mais ameaçadoras do que outras e que, tanto na teoria de currículo como na teoria social, nos ensinam “que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2010, p. 147).

Levando em conta os questionamentos de Silva (2010), pode-se pensar o currículo como regulador da sociedade, tendo em vista que a escolarização impõe algumas definições sobre o que deve ser conhecido e o que deve ser ensinado.

A dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o conhecimento da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho. Essa característica da organização da economia na sociedade capitalista afeta tudo aquilo que ocorre em outras esferas sociais, como a educação e a cultura, por exemplo. Há, pois, uma relação estrutural entre economia e educação, entre

economia e cultura [...] mais especificamente, há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado (SILVA, 2010, p. 45).

O que se pode perceber, de acordo com Silva (2010), é que depois de conhecer as teorias críticas e pós-críticas, torna-se impossível conceber o currículo de forma ingênua e desvinculado de relações sociais de poder – fato esse que pudemos vivenciar nesta pesquisa, diante de tantas imposições curriculares. Como afirma Silva (2010, p. 147), “[...] o currículo é, definitivamente, um espaço de poder [...] O currículo é capitalista”.

2.3 SOCIEDADE DISCIPLINAR

No que se refere às teorizações de Michel Foucault, focamos aqui em suas pesquisas genealógicas (FOUCAULT, 1984, 2014), em contribuições específicas de seus estudiosos para a Educação (CARVALHO; GALLO, 2015; MACHADO, 1984; RODRIGUES, 2018; VEIGANETO, 2016) e nas contraposições entre sociedade disciplinar e sociedade de controle (DELEUZE, 1992; DELEUZE, 1999; CHEVITARESE; PEDRO, 2002).

A sociedade disciplinar foi sendo incorporada na sociedade a partir dos séculos XVII e XVIII e o corpo humano passa a ser visto como algo passível de modificação, de aperfeiçoamento. Segundo Foucault (2014), as instituições educacionais têm os mesmos procedimentos das instituições penais dessa época, referindo-se ao “esquadrinhamento disciplinar da sociedade” (FOUCAULT, 1984, p. 3). Trata-se de um tipo de organização social que instaura, em última instância, um rigoroso controle do vivo, efetivado através de grandes meios de confinamento, isto é, espaços fechados, quadriculados e hierarquizados, criados para concentrar indivíduos, vigiá-los e examiná-los constantemente, além disso submetendo-os a um minucioso controle do tempo, em que tudo é controlado por meio de várias técnicas. Sendo assim, o regime de poder disciplinar produz saberes que vão servir de estratégias para moldar o comportamento dos indivíduos.

O alto aperfeiçoamento das técnicas disciplinadoras, conforme Foucault (2014), que atuam sobre o corpo determina as formas de controle que atuam sobre as pessoas. Nesse sentido, Foucault diz que:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo, faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 2014, p. 135-136).

Na atualidade, permanece a atuação de técnicas sobre o corpo e formas de poder na maioria dos espaços escolares, sendo este modelo disciplinador muito disseminado e aceito. Mesmo que as teorias pedagógicas mais recentes promovam mudanças para um modelo educacional voltado para uma democracia crítica, a escola ainda apresenta uma eficiente maquinaria de fabricar sujeitos dóceis.

Rodrigues (2018, p. 229) reafirma a situação da escola na atualidade: “com o argumento de oferecer segurança aos estudantes, as maneiras de cercar são variadas: muros, cada vez mais altos; portões, cada vez mais robustos; grades nas janelas, guardas patrimoniais, cercas elétricas, concertinas, alarmes, câmeras, entre outras maneiras de cercar”.

A escola moderna constitui-se, ao longo da Modernidade, como o espaço privilegiado onde se deram [...] ações continuadas e minuciosas de dominação. [...] Ela logo se firmou como a grande instituição onde se concentram – e continuam se concentrando – intensas e múltiplas práticas [...] de poder disciplinar (VEIGA-NETO, 2008, p. 30).

A escola é uma maquinaria de poder que fabrica corpos dóceis, inclusive de professores.

Uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas para controle e utilização dos homens, sobem através da era clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados. E desses esmiuçamentos, sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno (FOUCAULT, 2014, p. 138-139).

Para melhor compreender a sociedade disciplinar e como a educação se estrutura nesse modelo de organização social, devemos ter claro em que consiste o conceito de disciplina em Foucault. Para tanto, Machado (1984, p. xv) esclarece que:

Com isso se quer dizer que é impossível dar conta do poder se ele é caracterizado como um fenômeno que diz fundamentalmente respeito à lei ou repressão. Por um lado, as teorias que têm origem nos filósofos do século XVIII que definem o poder como direito originário que se cede, se aliena para constituir a soberania e que tem como instrumento privilegiado o contrato; teorias que, em nome do sistema jurídico, criticaram o arbítrio real, os excessos, os abusos de poder. Portanto, exigência que o poder se exerça como direito, na forma da legalidade.

Podemos observar que o objetivo de Foucault é demonstrar que o poder e suas relações não ocorrem fundamentalmente ao nível do direito e da violência. O que se percebe é que, para Foucault, é falso definir o poder como algo que sempre diz não, que apenas castiga e impõe limites; é um erro pensar o poder de forma negativa identificando-o com o estado, considerando-o como aparelho de pura repressão, que apenas viola e oprime os cidadãos (MACHADO, 1984).

Para Foucault (2014), o poder produz. Ele tem a capacidade de produzir verdades, de produzir realidades, possuindo assim uma positividade. “E é justamente esse aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo” (MACHADO, 1984, p. xvi). Assim, o poder possui a capacidade de produção de verdades, de realidade e, inclusive, de sujeitos. Portanto, o sujeito é, para Foucault, um produto, um efeito das práticas de saber e de poder por ele atravessadas.

Foucault (2014) chamou de poder disciplinar algumas formas específicas de poder, bem como métodos que permitem o controle das mínimas operações do corpo, que implantam a sujeição constante das forças e impõem uma relação de docilidade. Como explica Machado (1984, p. xvii), a disciplina consiste em:

[...] uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder [...]. É o diagrama de um poder que não atua no exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista.

Tratam-se de técnicas sempre minuciosas, por vezes ínfimas, mas que definiram o modo como os corpos foram politicamente investidos, as quais não cessaram, desde o século XVIII, de ganhar campos cada vez maiores, expondo sua tendência a cobrir todo o corpo social (FOUCAULT, 2014).

O principal objetivo das disciplinas é o aumento do domínio de cada um sobre si mesmo (FOUCAULT, 2014). Não funcionam como impedimento dos homens do exercício de suas vontades, mas como forma de gerenciamento de suas vidas, a fim de aprimorá-los e controlá-los para que possam melhor servir. Como fala Foucault (2014, p. 167),

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo.

O que se percebe é que tudo isso aumenta as capacidades produtivas dos indivíduos, para, ao mesmo tempo, adestrá-los melhor. Em outras palavras, 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”.

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).

Situemos as características básicas das disciplinas e como estas convergem para o bom adestramento dos indivíduos, buscando enfocar aquelas que nos parecem mais caras aos processos educacionais.

A primeira diz respeito à organização e à distribuição dos indivíduos pelo espaço. Há um certo controle do indivíduo no espaço. A disciplina pressupõe, portanto, uma vigilância permanente e perpétua que se exerça em todos os lugares e que não tenha limites. Um olhar indiscreto a que tudo vê, mas que nunca é visto. Um exemplo é o Panóptico de Bentham, cujo princípio é:

[...] na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas; uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Pelo efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia [...] Em suma, o princípio da masmorra é invertido; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo protegia (FOUCAULT, 2014, p. 194).

Assim, criam-se visibilidades aos encarcerados, de modo que estes não sejam capazes de ver aqueles que os vigiam; assim, aos poucos, vai se introduzindo no próprio indivíduo o controle de forma tal que ele próprio começa a vigiar e a controlar a si mesmo. “O Panóptico pode até se constituir em aparelho de controle sobre seus próprios mecanismos. Em sua torre de controle, o diretor pode espionar todos os empregados que tem a seu serviço” (FOUCAULT, 2014, p. 198).

Foucault, ainda continua dizendo que:

Numa sociedade em que os elementos principais não são mais a comunidade e a vida pública, mas os indivíduos privados por um lado, e o Estado por outro, as relações só podem ser reguladas numa forma exatamente inversa ao espetáculo (FOUCAULT, 2014, p. 209).

Que melhor forma de visualizar esses elementos trazido por Foucault a respeito da relação entre espaço e disciplina que o espaço escolar? Nas escolas, percebemos que profissionais nas funções de diretor, coordenador, pedagogo, quando não estão na sala de aula, estão passando pelos corredores e janelas a fim de escutar o que está acontecendo em sala. E, nos dias atuais, após a publicação da Instrução Normativa nº 04/2021 (PARANÁ, 2021b), e

conforme orientação do NRE, os diretores precisam acompanhar uma aula por dia e os pedagogos uma aula por semana, a fim de verificar como estão os encaminhamentos das aulas, de que forma os professores têm trabalhado com os alunos e, ainda, o pedagogo precisa dar um retorno ao professor, destacando os pontos positivos e negativos daquela aula, o que precisa melhorar e o que está de acordo; tudo isso vem ocorrendo sem ao menos o professor aceitar esse acompanhamento, tudo isso vem ocorrendo para que se possa *fiscalizar* o que se passa dentro da sala de aula.

Além disso, os espaços em sala são organizados em filas, para que se evitem as conversas difusas, os agrupamentos, as dispersões, facilitando o deslizar do olhar vigilante do professor entre seus discentes. O que se percebe, também, é que nos banheiros as portas nunca vão até o chão, o que também facilita ali a vigilância constante.

E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos (FOUCAULT, 2014, p. 144).

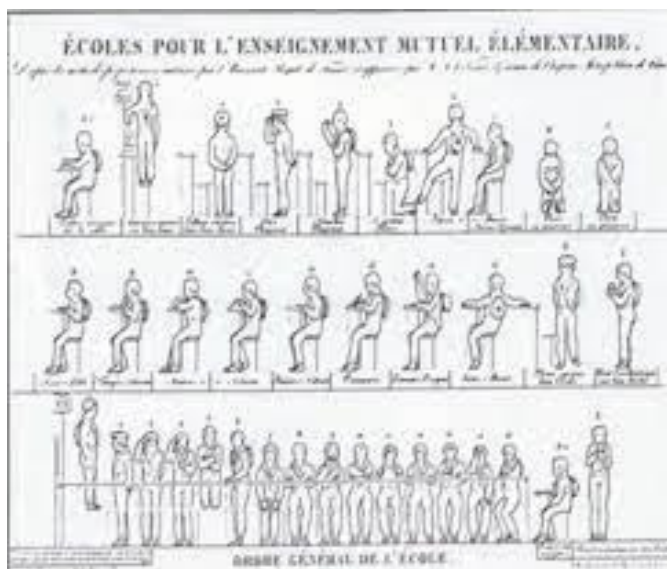
Rodrigues (2018) reafirma essa vigilância que ocorre:

Ainda com o intuito de organizar para melhor vigiar e controlar, podemos compreender a fila como um mecanismo de ordenação e hierarquização presente no ambiente escolar, não só nas organizações dos estudantes, divididos em meninos e meninas, por ordem crescente de estatura, por série/ano a que pertencem para que – talvez com mais constância atualmente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental – entrem nas salas, saiam para o intervalo, se desloquem no interior da escola; ou nas mesas e cadeiras enfileiradas, mas também ordenando as séries a serem cursadas, os bimestres a serem realizados, os conteúdos a serem ensinados, por ordem crescente de dificuldade, dentre outras. É importante ressaltar que ao dispor ordenada e hierarquicamente uma série de saberes a serem ensinados, instituem-se quais conhecimentos serão reconhecidos como escolares e também quais serão admitidos no ambiente escolar (RODRIGUES, 2018, p. 231).

Foucault ressalta que essa nova organização espacial da escola “fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2014, p. 144).

A Figura 1 ilustra esse tipo de alinhamento/organização que ainda é obrigatório em muitas escolas.

Figura 1 – Organização em sala de aula



Fonte: Foucault (2014, n.p.)

Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançadas para o meio da sala...cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e tem piolhos fiquem separados dos que são limpos e não tem; que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos (LA SALLE, 1669, p. 248 *apud* FOUCAULT, 2014, p. 144-145).

O que se pode observar é que o sistema de vigilância era bastante intenso, pois, além de vigiá-los, também eram classificados pelas classes na qual eram pertencentes. E é neste momento que Foucault (2014, p. 145) salienta que:

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que reagem à disposição de edifícios, de salas, de móveis, mais ideais, pois se projetam sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias.

A segunda característica diz que a disciplina é um controle de tempo. “Isto é, ela estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficácia”. (MACHADO, 1984, p. xvii). Dessa forma, o mais almejado não é propriamente o resultado de uma produção, e, sim, o seu desenvolvimento.

Na mecânica de funcionamento escolar, a implantação do horário e a utilização exaustiva do tempo são os procedimentos mais claramente expressos. De acordo com Foucault (2014), o horário é uma herança deixada pelas velhas comunidades monásticas em que se difundiu, determinando o funcionamento das fábricas, escolas e hospitais.

Rodrigues (2018, p. 233) também nos diz que estes mecanismos podem ser vistos em:

[...] situações didáticas, em que se pretende rapidez e eficiência, tais como memorização de informações ou treinamento de técnicas, por meio da busca de exemplos num campo que nos é próximo; a memorização de tabuadas, dos arcos notáveis na trigonometria, de fórmulas; também exigimos que os alunos repitam infinitamente os algoritmos da soma, subtração, multiplicação e divisão; os treinamos para a perfeita execução das técnicas de resolução de equações do primeiro e segundo grau, para desenvolver o Teorema de Pitágoras, entre outros. Todos esses procedimentos, muito comuns no ensino de Matemática, têm o objetivo de fazer com que os alunos resolvam questões mecânica e automaticamente, sem perda de tempo e sem erros.

A terceira característica a respeito da disciplina é a organização das gêneses, ou seja, uma divisão do tempo em seguimentos, de forma a produzir uma seriação das atividades sucessivas; uma imposição de tarefas repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas no corpo.

O currículo é parte da organização das gêneses na escola, bem como os programas de conteúdo de cada série, dos requisitos prévios rígidos, entre outros. O currículo não deixa de ser uma fila de conteúdos colocados hierarquicamente, obedecendo uma certa hierarquia, assim como as filas de carteira em sala, a fila do lanche etc. O currículo de Matemática, por exemplo, é organizado por ano/série de forma que os conteúdos considerados escolares sejam divididos em todos os anos da escolarização.

Por fim, a quarta característica é a composição das forças, que se dá por meio de uma articulação e da localização dos corpos. Em resumo, Foucault diz que:

[...] pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidades, ou antes, uma individualidade voltada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela combinação das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, utiliza ‘táticas’ (FOUCAULT, 2014, p. 164-165).

Contudo, de acordo com Foucault (2014, p. 167), “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”. Percebe-se que as instituições disciplinares produziram uma maquinaria para controle, visando sempre a observação, de registro e de treinamento em torno do homem. E, além de todos os instrumentos

que lhe eram impostos, o exame combinaria as técnicas da hierarquia, que tinha por objetivo vigiar, e as da sanção, que normaliza.

Foucault (2014, p. 182) ressalta que “a escola se torna uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino”. O exame faz o indivíduo se manter o tempo todo em estado de vigilância e assim se mantêm as escolas na atualidade; estamos o tempo todo sendo vigiados, controlados e punidos, muitas vezes, pelo excesso de poder.

Foucault (2014, p. 188) afirma que:

[...] o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótimas das aptidões.

Portanto, conclui-se que essa prática objetiva a produção de “corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 2014, p. 135). A estrutura escolar fabrica os bons e os maus alunos, e acaba domesticando-os e, ainda, recompensando os bons alunos e punindo os demais alunos com a repetência ou a exclusão.

2.4 SOCIEDADE DE CONTROLE

As sociedades contemporâneas são descritas por Gilles Deleuze como sociedades de controle. Enquanto na concepção foucaultiana de sociedades disciplinares o panóptico vigiava os sujeitos fisicamente, na sociedade de controle a disciplina passou a ser imposta virtualmente. 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. Todos podem vigiar e ser vigiados, de modo que espaços públicos passaram a estar em permanente vigilância. Em síntese, não importa mais onde está quem dá a ordem, pois o poder tornou-se líquido e dinâmico.

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).

De acordo com Deleuze (1992), esse novo poder de controle não está tão preocupado com dispositivos que confinem corpos e restrinjam seus deslocamentos, a restrição agora passa para o campo da informação, possibilitando ou rejeitando seu acesso a ela. Para ele:

Nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal. Kafka, que já se instalava no cruzamento dos dois tipos de sociedade, descreveu em *O processo* as formas jurídicas mais temíveis: a *quitação aparente* das sociedades disciplinares (entre dois confinamentos), a *moratória ilimitada* das sociedades de controle (em variação contínua) são dois modos de vida jurídicos muito diferentes, e se nosso direito, ele mesmo em crise, hesita entre ambos, é porque saímos de um para entrar no outro (DELEUZE, 1992, p. 221-222).

Deleuze ainda sugere que:

As sociedades disciplinares têm dois polos: a assinatura que indica o indivíduo, e o número de matrícula que indica sua posição na massa. [...] Nas sociedades de controle, ao contrário, o essencial não é mais uma assinatura e nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma senha, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por palavras de ordem (tanto do ponto de vista da integração quanto da resistência). A linguagem numérica do controle é feita de cifras, que marcam o acesso à informação, ou a rejeição. Não se está mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornaram-se “*dividuais*”, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou “*bancos*”. que precisam ser rastreados, cartografados e analisados para que padrões de comportamentos repetitivos possam ser percebidos (DELEUZE, 1992, p. 222).

Deleuze (1992, p. 224) ainda afirma que:

O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua. O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado. É verdade que o capitalismo manteve como constante a extrema miséria de três quartos da humanidade, pobres demais para a dívida, numerosos demais para o confinamento: o controle não só terá que enfrentar a dissipação das fronteiras, mas também a explosão dos guetos e favelas.

Além disso, Deleuze relata o que já está em vias de ser implantado no regime das escolas no lugar dos meios de confinamento disciplinares. O que conta é que estamos no início de alguma coisa. “As formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade,

a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade” (DELEUZE, 1992, p. 225)⁶. Isso nos leva a entender que o currículo realmente transmite a ideologia dominante.

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”.

⁶ Com a implantação do chamado “Novo Ensino Médio” na rede estadual do Paraná, é possível perceber ainda mais claramente a introdução da empresa dentro das instituições de ensino, pois parte das aulas de cursos técnicos foi terceirizada para uma instituição de ensino superior privada.

3. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para alcançar o objetivo desta pesquisa – isto é, compreender como o currículo, imposto pela SEED-PR durante a pandemia de Covid-19, é produz o professor de Matemática em uma escola do campo, com destaque especial para o período de aulas remotas durante a pandemia de Covid-19 – pautamo-nos nos pressupostos da pesquisa qualitativa.

Quatro professores de Matemática de uma escola do campo⁷, o Colégio Estadual do Campo Monjolinho, localizada no município de Ortigueira, Paraná, participaram desta pesquisa, concedendo entrevistas de forma virtual, sendo que três usaram a ferramenta de gravação de áudio do aplicativo *WhatsApp* e um por meio da plataforma *Google Meet*, com gravação de vídeo e áudio⁸.

O Colégio Estadual do Campo Monjolinho, onde os professores de Matemática atuam, é uma escola do campo da rede estadual paranaense, localizada na área rural do município de Ortigueira⁹, na localidade de Monjolinho, da mesorregião Centro Oriental do Paraná, que oferece Ensino Fundamental (no período vespertino) e Ensino Médio (no período noturno). Ele atende a várias comunidades rurais como: Fundão, Assentamento Iraci Salete, Fazenda Solar, Cascudo, Faxinal dos Machados, Caraguatá e Lagoa Seca.

O Colégio iniciou suas atividades em 1980. A capacidade física atual da escola comporta seis salas de aula, uma cozinha, uma sala de professores compartilhada com a biblioteca e laboratório de informática, e uma secretaria compartilhada com a sala da direção escolar. Possui um pátio grande e uma quadra de esportes.

De forma geral, os alunos são moradores do campo, filhos de lavradores que moram em vilas rurais e acampamentos, com difícil acesso à cidade, que não possuem salário fixo e buscam no campo sustento para suas famílias. Não possuem acesso à rede de esgoto, à água potável e alguns deles também não possuem acesso à energia elétrica em suas casas. Uma parte dos alunos auxilia suas famílias na lavoura, para colaborar com o orçamento doméstico. A

⁷ São todos os professores de Matemática da escola, que foram convidados e aceitaram participar da pesquisa.

⁸ 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). Está disponível, no Anexo A, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Consentimento para Utilização de Imagem, Som e Voz (TCUISV).

⁹ Ortigueira, município com população estimada de 22 mil habitantes, dista cerca de 250 km da capital do estado, Curitiba.

maioria dos estudantes depende do transporte escolar para o deslocamento diário de suas casas à escola.

As entrevistas realizadas com os professores foram do tipo semiestruturada, com um roteiro que serviu como base para os questionamentos. Foram feitas as transcrições das entrevistas, transformando os registros orais em registros escritos, com adaptação de linguagem (retirando vícios típicos da linguagem oral e corrigindo possíveis erros de concordância verbal e nominal), para posterior análise. Será mantido o anonimato dos professores, aqui chamados por nomes fictícios: Josué, Daniel, Davi e Cláudia.

O roteiro para as entrevistas foi construído levando em consideração o objetivo da pesquisa. Para início da entrevista foi proposto aos professores que respondessem as questões propostas no Quadro 1. Elas tiveram o intuito de conhecer o professor, sua escolaridade e ter maior esclarecimento de qual o vínculo dele com a escola em questão.

Quadro 1: Questões introdutórias:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Você pode iniciar esta entrevista se apresentando, dizendo sobre a sua formação acadêmica e suas experiências profissionais anteriores? • Sobre sua experiência nesta escola, você pode falar há quanto tempo atua como professor, em quais anos ou séries atua ou atuou e o que o fez escolher esta escola como seu local de trabalho? |
|--|

Fonte: autoria própria.

Apresentamos, a seguir, um resumo das respostas obtidas dos quatro participantes:

- Josué, pertencente ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) como professor efetivo, possui graduação em Licenciatura em Ciências (com licenciatura curta em Matemática e Ciências) e Licenciatura em Biologia, além de especialização em Ciências Naturais. Atua como professor de Matemática há 25 anos, tendo sete anos de experiência em uma escola do campo Casa Familiar Rural e dois anos como diretor de uma escola do campo. Trabalha há cinco anos no Colégio Estadual do Campo Monjolinho, nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano). Relata que essa escola oferece condições favoráveis ao trabalho do professor, citando como exemplo as salas de aula com número reduzido de alunos, que são, segundo ele, mais disciplinados.
- Daniel, professor temporário selecionado por Processo Seletivo Simplificado (PSS), possui graduação em Licenciatura em Matemática e em Ciências. Atua como professor de Matemática desde 2003. Trabalha há sete anos no Colégio Estadual do Campo Monjolinho. Relata que os motivos para trabalhar nessa escola são a tranquilidade dos alunos e o fato de serem bem-educados, além da quantidade de alunos por turma ser menor.
- Davi, professor temporário selecionado por Processo Seletivo Simplificado (PSS), possui graduação em Licenciatura em Matemática, especialização em

Educação do Campo, em Educação no Ensino da Matemática e em Educação no Ensino da Física e mestrado em Ensino de Matemática. Atua como professor de Matemática desde 2016. Trabalha há quatro anos no Colégio Estadual do Campo Monjolinho. Relata que, por ser professor temporário, não possui prioridade na escolha pelas aulas, tendo assumido aulas no Colégio Estadual do Campo Monjolinho por haver vaga. Complementa que, apesar de não conhecer anteriormente a escola, gostou de trabalhar lá, destacando que as turmas não são numerosas e que os estudantes são pessoas simples.

- Cláudia, professora temporária selecionada por Processo Seletivo Simplificado (PSS), possui graduação em Licenciatura em Matemática. Atua como professora de Matemática desde o ano de 2016. Relata que pegou aulas pela primeira vez no Colégio Estadual do Campo Monjolinho, por haver vaga e não por opção própria. Complementa que considera a escola tranquila e que gostou de atuar lá.

No Quadro 2, apresentamos o roteiro da parte específica 1, com questões relacionadas ao currículo. Com essas questões, buscamos entender como o professor tem lidado com os dispositivos que direcionam o trabalho do professor (BNCC, CREP, PTD e RCO), isto é, produzem o professor.

Quadro 2: Questões específicas – parte 1- Currículo

- Tomando como base os documentos curriculares atualmente vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), como eles influenciam a sua prática pedagógica?
- Você já precisou modificar o planejamento que gostaria de colocar em prática para se adaptar a esses documentos (BNCC e CREP), desde que eles entraram em vigor?
- A Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), exige que seja elaborado o Plano de Trabalho Docente (PTD) trimestralmente. Como você o elabora (quais materiais utiliza e que informações coloca)?
- Caso queira planejar algo diferente do que está previsto na BNCC e no CREP, você considera que isso seja possível no PTD? Já fez isso? Se sim, como?
- O Registro de Classe Online (RCO), utilizado pela SEED-PR, permite ao professor registrar conteúdos, avaliações e frequência dos estudantes. Caso em sua aula, as atividades desenvolvidas tenham sido diferentes do que havia sido planejado no PTD, como faz esse registro (no RCO)?
- Para se adaptar ao modo de planejamento e de registro (PTD e RCO), você já precisou modificar as atividades que desenvolve em sala de aula?
- Você vê dificuldades para desenvolver atividades interdisciplinares ou aulas com metodologias de ensino não tradicionais, a partir desses documentos (BNCC e CREP) e dos modos de registro (PTD e RCO)? Em caso positivo, explique e, se puder, exemplifique com situações vivenciadas.

Fonte: autoria própria.

No Quadro 3, apresentamos o roteiro da parte específica 2, com questões relacionadas à pandemia de Covid-19.

Quadro 3: Questões específicas – parte 2- Pandemia

- 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 avalia tais dificuldades? Quais são as estratégias que você tem usado para lidar com isso?
- Você considera que as suas ações como professor são de algum modo limitadas ou controladas durante a realização das aulas remotas? Em caso positivo, você considera que isso tem relação com os documentos curriculares (como BNCC e CREP)? Conte o que faria de diferente, se pudesse.
- Deseja fazer mais algum comentário? (Contar alguma experiência, alguma forma com alunos que funcionou)

Fonte: autoria própria.

As questões específicas (presentes nos Quadros 1 e 2), possibilitaram que os professores entrevistados relatassem as formas de escape traçadas para lidar com o currículo – em particular, durante o período de ensino remoto na pandemia de Covid-19.

Para a análise dos dados produzidos a partir das entrevistas, 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).

Nesta pesquisa, portanto, buscamos compreender as falas dos professores sobre suas formas de lidar com o currículo e com os dispositivos, considerando os escapes traçados. Essa compreensão deu-se a partir das temáticas tratadas – que, em geral, seguiram as temáticas das questões.

Na seção seguinte, estão os resultados obtidos com a pesquisa e as análises por nós realizadas.

4. RESULTADOS E ANÁLISES

Nesta seção, apresentamos parte dos dados produzidos juntamente a uma análise com base nas teorizações utilizadas. Os trechos referentes à transcrição de falas dos entrevistados estão grafados entre aspas e em itálico, como forma de diferenciar do restante do texto.

Nas entrevistas, os professores foram indagados a respeito dos documentos curriculares vigentes (BNCC e CREP) e como eles influenciam em suas práticas pedagógicas – no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, mas não apenas.

Alguns professores ressaltam a importância de existirem esses documentos como norteadores de suas práticas. O professor Daniel entende que *“esses documentos orientam a nossa prática, a minha prática pedagógica, e possibilita um ensino com mais igualdade para todos os alunos”*. O Professor Josué também afirma a ideia de que *“esses documentos nos dão um bom norte para o trabalho pedagógico, que ajuda muito na elaboração, na organização e, também, no desenvolvimento da prática pedagógica no dia a dia em sala”*.

Além da valorização, algumas ressalvas são feitas sobre a inadequabilidade do que propõem esses documentos à realidade com a qual o professor de Matemática se depara. A Professora Cláudia afirma que segue os documentos curriculares, mas diz que *“em alguns conteúdos, a gente tem que se adequar com a realidade da turma, com a realidade da escola e, muitas vezes, a gente acaba não seguindo à risca o que está ali”*.

Durante a pandemia de Covid-19, o Colégio Estadual do Campo Monjolinho 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.

Sobre isso, o professor entrevistado, Davi, afirma: *“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”*. O professor Josué também diz que: *“a única alternativa que restou foi enviar material impresso com textos explicativos e atividades bem simplificadas para que eles consigam fazer uma leitura do texto tentar entender interpretar e realizar as atividades”*.

O professor Josué afirma que alguns alunos precisavam caminhar muito para que conseguissem algum sinal de internet para enviar mensagem ao professor, pois essa foi a única forma de comunicação mais imediata entre eles: *“Alguns, mesmo não tendo acesso à internet, conseguem chegar até algum lugar que eles consigam um sinal de internet ou emprestar de alguém o sinal de internet, conseguir a senha de uma pessoa que tem internet, mas, para isso, eles têm, às vezes, que fazer longas caminhadas até chegar lá uma vez por semana para conseguir fazer um contato com o professor, com a escola, para poder se comunicar através de redes sociais, como WhatsApp, né, através de mensagens, através de imagens, de vídeos pelo WhatsApp. O professor também tem que ficar atento nesse momento para repassar as informações e responder aos questionamentos dos alunos”*.

Por essa razão, os professores da escola utilizaram apostilas impressas, que, no início, eram confeccionadas pelos próprios professores e encaminhadas para impressão, mas logo substituídas pelas Trilhas de Aprendizagem, que eram materiais em forma de apostilas desenvolvidas pela SEED-PR, para serem encaminhadas semanalmente aos alunos. No Colégio Estadual do Campo Monjolinho, as apostilas 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.

Davi afirma ainda que 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 consegui, 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 professora Cláudia relata que, mesmo com tantas dificuldades, uma das formas que encontrou para contornar essa situação foi explicar as atividades via *WhatsApp*: *“então, foi a*

melhor forma que eu encontrei para poder explicar para eles, porque, se em uma sala de aula assistindo aula os alunos têm dificuldade de entender e compreender os conteúdos, imagine assim, né? Assim, por áudio, é difícil também, às vezes eles ainda ficavam com dúvidas, mas foi a forma que eu achei de sanar um pouco as dúvidas deles, porque ouvindo o áudio eles conseguiam compreender melhor. E áudio eles conseguiam abrir melhor, vídeo, se mandasse, ele já tinha dificuldade para abrir. Então foi a forma que eu encontrei mais fácil para poder ajudá-los de certa forma a compreender melhor”.

Em especial, os relatos dos professores Josué e Cláudia, que se comunicavam com os alunos utilizando o aplicativo de mensagens *WhatsApp*, em seus celulares particulares, mostram a tomada da vida privada pela profissional, sem limitação de horário ou de localização. O professor que deseja se comunicar com os alunos precisa se adaptar aos horários destes. O professor Josué, ao falar da necessidade dos alunos de fazerem longas caminhadas para ter acesso à internet, ressalta que precisa responder às questões que surjam naquele momento, já que, depois, esses alunos não estarão mais conectados.

Há, aqui, uma importante diferença entre as características da sociedade disciplinar, que enclausura os corpos e onde os processos sempre recomeçam, e da sociedade do controle, em que nunca se terminada nada. No ensino remoto, não há horário para atendimento aos alunos, sempre é tempo.

O professor Josué relata que os alunos apresentam muita dificuldade com Matemática mesmo de forma presencial e que sendo, no ensino remoto, isso tende a piorar. Uma forma que ele encontrou para tentar diminuir a dificuldade dos alunos foi *“buscando sempre exemplificar ao máximo as explicações escritas e em pequenos textos, o que tem ajudado a amenizar a situação, mas não é o suficiente. Não resolve, apenas ameniza”.*

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

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 aulões, 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. Davi comenta a esse respeito: *“Porque teve muitas vezes que nós, professores, fomos obrigados a realizar as Meets¹⁰, 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 Davi de “PTD universal”, pois foram implantados em toda a rede estadual. 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 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.

A suposta universalidade dos planos de trabalho destinado aos professores remete a grandes verdades construídas e tomadas como tal – típicas da modernidade. Os relatos dos participantes da pesquisa evidenciam a fragilidade dessas verdades, que não se aplicam ao contexto em que atuam (e, possivelmente, a muitos outros).

Apesar de não substituírem os planejamentos dos professores, de acordo com a instrução da SEED-PR citada anteriormente, os documentos disponibilizados acabavam por padronizar

¹⁰ “Meets” é uma forma de se referir, no plural, às aulas virtuais síncronas realizadas pela plataforma *Google Meet*.

as aulas de toda a rede estadual. Nesse sentido, Davi 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 professora Cláudia também relata que os PTD foram padronizados pois *“devido à pandemia que estava passando, os PTD já estavam vindo prontos da SEED, então não fomos nós que estávamos preparando os PTD, já estavam vindo prontos”*.

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 Davi: *“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?”*. Cláudia também afirma que a forma como foram impostos os planejamentos não está de acordo com o contexto dos alunos, pois vivem no campo, sem acesso às aulas online, de modo que eles acabam sendo prejudicados com essa padronização. *“A maioria dos alunos não fazia online, era por apostila impressa, pois eles não tinham internet para fazer online. Então, com essa padronização, os conteúdos iam da forma como eles pediam que fosse e muitos alunos não conseguiam assistir as aulas, eles não tinham acesso às aulas. Então ficava bem difícil para eles entenderem aquele conteúdo”*.

Ainda assim, os professores deveriam seguir o documento, Davi relata que: *“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”*.

Cláudia relata que não se sentia autorizada a modificar o PTD, mesmo que ela modificasse o planejamento da aula: *“eu nunca mudei no Plano de Trabalho. Muitas vezes, na hora de passar para os alunos, a gente dá uma mudadinha dependendo da realidade da sala, mas, no Plano mesmo, nunca mudei”*.

Como afirma Deleuze (1999), coexistem, na era contemporânea, traços da sociedade disciplinar e da sociedade de controle, pois há, a todo o tempo, a sensação de ser vigiado e, também, controlado.

Josué ainda reforça que essa padronização imposta dificulta o trabalho dos professores, pois *“há alguns alunos que vivem mais próxima da localidade, de uma região mais básica, por exemplo, enquanto que há outros que vivem uma realidade mais rural, de uma forma mais*

aprofundada de agricultura familiar e que, às vezes, temos que fazer uma adaptação com relação à vida dele no campo. Então é isso que nós buscamos, ferramentas para atingir o objetivo daquele aluno que tem uma vida totalmente diferente. Muitas vezes, dessa padronização, nós temos que fazer adaptação, aquela realidade em que ele vive, lá no seu meio, muitas vezes é sem contato com a tecnologia, sem um contato com a internet, sem um contato até humano com as pessoas. Ai, então, tivemos que adaptar isso com textos impressos, com material mais impresso, para que pudesse chegar até esse aluno.”

O professor Daniel disse que o currículo não contempla a realidade das escolas do campo: *“a gente não consegue atingir todos os alunos, né, nem que a gente queira, faça, se esforce o máximo, não conseguimos atingir a quantidade grande de alunos, todos os alunos, né?”*.

Isso mostra que a padronização ignora o contexto da escola, tomando como norma a realidade urbana. Não há, nesse sentido, nenhum tipo de consideração ao fato de se tratar de uma escola do campo, de os estudantes não terem acesso a algumas tecnologias (como internet) e possuírem vivências ligadas ao trabalho rural.

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 SEED-PR, 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 Davi: *“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, ela seguiu sendo utilizado.

Para um maior controle da SEED-PR quanto a esses registros, foi desenvolvida uma

ferramenta de gestão, baseada em BI (*Business Intelligence* ou Inteligência Empresarial), para acompanhar a evolução do estudo dos alunos, seu rendimento e frequência nas aulas. [...] o sistema permite a visualização de quantos *meets* (aulas ao vivo) são realizados, quantos alunos estão participando, quantas atividades cada estudante fez e quantas delas ele acertou (PARANÁ, 2021c).

Como no Colégio Estadual do Campo Monjolinho os alunos, em geral, não tinham acesso à internet, os professores precisavam realizar as aulas via *Google Meet*, mesmo sem a participação dos alunos, e, caso o professor não o fizesse, a ferramenta BI acusava e o professor ficava com falta. Além disso, 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.

Davi 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”*.

Cláudia relata uma forma que utilizou para fugir da sociedade de controle: *“então, se caso acontecer de eu dar alguma atividade diferenciada em sala que não esteja no PTD, eu acabo registrando no RCO o conteúdo do PTD mesmo”*. Ela também conta a forma que encontrou para não fugir do conteúdo que estava sendo proposto no PTD universal: *“no momento de mandar as atividades, o que eu fazia era pegar atividades daquele mesmo*

conteúdo, mas com grau de dificuldade que fosse mais fácil, para que eles pudessem entender melhor”.

A vigilância, da sociedade disciplinar, coexiste com o controle implícito, tecnológico, da sociedade de controle. É o que notamos nas situações vivenciadas pelo professor Davi, 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. Davi 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, as entrevistas realizadas com os professores mostraram-nos, também, escapes empreendidos pelos professores. Os escapes são modos de escapar, isto é, livrar-se de algo que prende e que regula e, assim, produzir com alguma liberdade.

Essa ideia se assemelha à linha de fuga, nos termos de Deleuze, pois são modos de criação e de produção, apesar das amarras que se impõem.

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”.

Davi traça escapes 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”*.

Ele 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 dos dispositivos de controle que sobre ele recaíam.

A Professora Cláudia relata, também, que: *“a alternativa que eu particularmente tive para fazer com eles, foi utilizar o WhatsApp, conforme eles iam tendo dúvidas, eles mandavam no meu WhatsApp e eu explicava por áudio, pois o áudio eles conseguiam abrir lá na casa deles, fazia explicação no caderno mesmo e mandava. Foi assim que eu consegui”*.

Fica claro que o currículo padronizado pela SEED-PR, durante a pandemia de Covid-19, produz o professor – seja por meio da vigilância e do controle, seja pelos escapes traçados por ele.

Davi 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?”*.

Cláudia também diz que, de certo modo, se sente limitada e até mesmo controlada com tantas imposições durante a realização das aulas remotas: *“nós fomos limitados, sim, porque o professor que está com a turma, ele conhece a realidade do aluno, ele conhece a realidade da sala, da escola em que ele está trabalhando. Dessa forma que foi padronizado, não foi visto nada sobre a realidade de cada escola, né? Então nós fomos limitados, sim, porque, em sala de aula, o professor consegue, muitas vezes, entender que aquele aluno tem dificuldade e pegar conteúdos com grau de dificuldade mais fácil, né. Assim, sendo online, padronizado, ficou bem mais difícil. A gente tentou ajudar esses que têm mais dificuldade, tentou ensinar de uma forma mais clara, mas, mesmo assim, acho que a gente foi prejudicado, sim”*.

Em contrapartida, Davi 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”*.

Pode-se perceber nas falas dos professores que o currículo, e em especial sua efetivação durante a pandemia de Covid-19, não contempla a realidade das escolas do campo, fazendo com que os professores de Matemática criem escapes para realizar seu trabalho, de modo que os alunos fossem contemplados na educação escolar, criando, assim, saídas para a situação vivenciada.

Gallo (2008), pensando com Foucault, diz o seguinte:

O educador precisa adestrar-se a si mesmo, construir-se como educador, para que possa educar, isto é, preparar ao outro para que adestre-se a si mesmo. [...] o educador precisa emancipar-se a si mesmo, para que sua atividade docente possa ser um ato de emancipação e não de embrutecimento. Apenas se emancipado, exercitado em si mesmo, o educador poderá estar apto para um processo de subjetivação que insista em que cada um eduque-se a si mesmo. (GALLO, 2008, p. 259)

Fica bastante evidente a problemática vivenciada pelos professores de Matemática de uma escola do campo, que se veem diante de uma padronização curricular, ignorando o que há de específico no contexto, com a utilização de mecanismos de efetivação do poder disciplinar

e de ferramentas de controle mais dispersos e contínuos. Apesar dessas amarras, é possível que o professor trace escapes – tanto para lidar com os problemas com os quais se depara, quanto para desviar-se da vigilância e do controle.

5. ESCAPES

Os professores de uma escola do campo, diante das imposições que se colocaram via currículo escolar, com destaque especial para o período de aulas remotas durante a pandemia de Covid-19, produziram seus escapes. Outras possibilidades de ser professor de Matemática são construídas e empreendidas.

Diante disso, apresentamos o produto educacional resultante desta pesquisa: um livro constituído por cartas de uma professora fictícia a múltiplos destinatários, contando sua realidade em uma escola do campo em tempos de pandemia, apresentando como ela lida com as dificuldades relacionadas ao currículo e os escapes que traça em seu dia a dia.

As situações vivenciadas pessoalmente e relatadas pelos participantes da pesquisa serviram de matéria-prima para a construção desses textos.

5.1 CARTA AO SENHOR DIRETOR

Meu querido diretor,

Era para ser um dia qualquer. Assim como todos os outros dias, saí de casa às 12h10, com destino à escola do campo, que dista 22 km de minha residência. Após 17 km de viagem, descemos de nosso carro e pegamos o ônibus escolar e viajamos por mais 5 km por estrada de chão. Mas aquele dia foi bem intenso, pois já se murmuravam boatos de uma pandemia e suspensão das aulas. Ao final do dia, chegou a notícia de que as aulas deveriam ser suspensas. Muitas dúvidas surgiram, tanto minhas como de todos que ali estavam. Os alunos, por um lado, felizes que ficariam em casa e os professores, por outro, aflitos por não saberem o que iria acontecer. Ficamos desesperados, sem informação e sem saber o que fazer. Na semana seguinte, o governador antecipou o recesso de julho. Ficamos duas semanas de recesso, mas as semanas passaram e o retorno não foi possível. As notícias a todos chegavam por grupo de *WhatsApp* e por e-mail, não havia outro tipo de comunicação – apenas em casos urgentes recebíamos alguma ligação. E, assim, conforme orientação recebida via *WhatsApp*, as atividades começaram a ser enviadas para os alunos. Os nossos alunos, filhos de agricultores, sem recurso algum para assistir a uma aula via internet, começaram a receber atividades impressas a cada 15 dias. E você, diretor, organizou uma escala para que não houvesse aglomeração. A entrega de atividades era realizada na escola. A orientação que chegou era de que os professores deveriam enviar o material para a escola, a fim de ser entregue aos alunos. No entanto, isso durou apenas algumas semanas, pois recebemos outra orientação de que os alunos deveriam acompanhar os

conteúdos que estavam sendo propostos nos canais de TV e *YouTube*, para todo o Paraná. Assim, as trilhas de aprendizagem começaram a ser enviadas aos alunos. Eles ficaram muito perdidos e nós, como professores, não sabíamos o que fazer. Do nada, as atividades foram alteradas, os conteúdos mudados, sem ao menos serem concluídos – aliás, concluídos de que forma, se nunca sabemos o que eles entenderam? As atividades de Matemática eram entregues em branco por grande parte dos alunos. Como entender sem o apoio do professor ou de alguém que possa ajudar? Lembro que os pais dos nossos alunos são, em sua maioria, analfabetos e não têm condições de ajudar seus filhos com essas atividades. Foi aí que eu tive a ideia de me comunicar com meus alunos por meio das atividades impressas. Como um bilhete mesmo! Sempre, ao final da atividade, eu deixava um espaço para que eles pudessem me contar como foram aquelas semanas, quais as maiores dificuldades que tiveram, como eles realizaram as atividades, em qual horário foram feitas e quais as maiores dúvidas. No entanto, muitos disseram que não estavam conseguindo acompanhar as atividades, não estavam entendendo o conteúdo e isso me deixava ainda mais sem saber o que fazer. Tentei explicar de várias formas o conteúdo, mas sei que não foi o suficiente, pois as atividades continuavam a vir sem respostas ou até mesmo vinham escritas coisas sem muito sentido para mim. A sugestão dada pela escola foi de enviar a maioria das questões apenas para marcar um X, assim não precisávamos de respostas mais longas. E foi assim que a maioria de nossos colegas e eu fizemos. Ao final do ano letivo, todos foram aprovados, mesmo sem saber nada ou quase nada. Será que valeu a pena o esforço?

5.2 CARTA AO PAI DE UMA ALUNA

Sr. Pedro,

Espero encontrá-lo bem e com saúde, diante de tudo o que temos enfrentado, isso é o que realmente importa. Recebi seus bilhetes e peço desculpas pela demora em responder. Por aqui, também não tem sido fácil. Entendo a sua dificuldade em ajudar a Clara. Sei que você tem a melhor intenção, Sr. Pedro, mas, por favor, não brigue com ela. Você disse que a Clara não se sente motivada em fazer as tarefas da escola e, com isso, o senhor fica muito nervoso. Saiba, Sr. Pedro, que, quando nos sentimos pressionados, a vontade é de não fazer nada. Eu mesma sinto isso muitas vezes na minha vida. Minha sugestão é que você tente incentivá-la a fazer as atividades. Diga a ela que pode me enviar as dúvidas que tiver em matemática. No fim da apostila, há um espaço em branco para ela escrever o que quiser. Vou ler com muito carinho e atenção. Imagino que a Clara esteja muito abalada por ter perdido a avó e o avô pela Covid-19.

Essa doença é terrível mesmo. Eu também perdi uma tia muito querida e não consigo acreditar no que aconteceu. Pelo que você me contou, talvez a Clara precise de uma ajuda profissional, de um psicólogo para ajudá-la a superar essa dor. Isso é muito importante também para que ela acompanhe os estudos. Entendo o seu questionamento, quando diz que ela não está aprendendo nada, mas não é somente ela, todos os alunos estão assim, ninguém tem conseguido compreender de forma adequada. Será que só nós que percebemos isso, Sr. Pedro? Acredito que não, mas quem decide o que deve ser feito na educação parece não querer aceitar que o ensino remoto não deu certo, muito menos nas escolas do campo.

5.3 CARTA AO PROFESSOR MILTON

Caro Milton,

Relembro, como se fosse hoje, em meio ao caos que estávamos vivenciando, os estudos deram uma desacelerada, nosso contato já não era mais possível, o que se via eram apenas atividades e muitas dúvidas. Lembra, Milton? Nossa casa se tornou um ambiente de trabalho, já não era mais possível ser apenas para descanso, lembro de você me dizendo que não tinha computador em casa, que usava apenas na escola e morrendo de vergonha de pedir emprestado. Ainda bem que tudo se resolveu e a escola emprestou a você um notebook. Só que você ainda me disse que seus dados móveis acabam muito rápido e iria precisar de um plano. Foi o que você fez: contratou um pacote de internet para que pudesse realizar suas atividades da escola em casa. E, assim, nossas vidas se transformaram do dia para a noite. Como foi difícil esse tempo que passamos... Como conseguir entender a forma que o ensino passou a ter? Até porque não vivenciei em toda a minha vida nada igual a isso. Olha, Milton, esse tempo de pandemia foi muito difícil, foi possível perceber a diferença social existente em nosso meio. Os recursos tecnológicos cada dia mais avançados não eram para todos – e você que o diga, né? Eu precisei entender de tudo sem ao menos saber de nada (ou quase nada) de tecnologia. E você, Milton, como sofreu com tudo isso! Ainda passo horas tentando entender como foi que tudo isso acabou com a nossa paz, com a nossa tranquilidade. Nós viramos programadores, youtubers, influenciadores, sem muitas vezes saber o real significado de cada palavra. Mas isso só era possível quando o professor tinha internet em casa. Com a rapidez que a pandemia se propagou, muitos não conseguiram se organizar em casa e tiveram muita dificuldade para se adaptar. Lembra, Milton, quando você me perguntou o que era Classroom? Nem eu, nem você conseguia responder. Foi até engraçado, mas, na verdade, era desesperador, era tudo tão novo, tão diferente do nosso dia a dia. A nossa escola do campo ficou cada vez mais distante de tudo, não

pude conhecer meus alunos novos e tampouco dividir com eles as aflições que estávamos vivenciando. Foi um tempo de aprendizado muito difícil, pois faltaram recursos materiais e até mesmo letramento no uso da tecnologia. Mas, enfim, Milton, me conte o que fez durante esse tempo de pandemia. Você precisou se reinventar?

Espero seu retorno.

Um abraço.

5.4 CARTA AO PROFESSOR DAVI

Querido Davi,

Como foi tudo tão difícil durante a pandemia. Até agora, não consigo entender se tudo o que fizemos, fizemos realmente pensando nos nossos estudantes ou se foi algo que precisamos fazer, devido às ordens que recebíamos. Mas sei, Davi, que você tentou se reinventar, não é mesmo? Lembro bem de você, quando me disse que foi um tempo de muitas adaptações. Em meio a tantas dificuldades que estávamos enfrentando, eis que surge de você uma ideia de tentar alcançar o máximo de estudantes possível, afinal, da forma como tudo estava sendo feito, não estava sendo nada fácil para os estudantes (nem para nós, professores). Depois de algumas semanas de aulas remotas, você resolveu que mudaria a forma como estavam sendo encaminhadas as atividades e que tudo seria por você ADAPTADO. E assim foi, pois foi a única forma de conseguir uma melhor interação entre aluno e professor. Antes das adaptações, as atividades de aula eram listas de exercícios para casa, só que sem um auxílio do professor. Isso era um mero cumprimento de carga horária. Nós, professores, enviávamos as atividades, porque precisava ser assim, se não, seríamos penalizados pelo não envio. E o aluno aprender, isso era apenas um detalhe? Vendo as dificuldades enfrentadas por nossos estudantes, Davi, você começou a ADAPTAR e, como você mesmo me contou, poderia ter começado antes. Com as adaptações, tudo foi melhorando na medida do possível. Os estudantes puderam entender pelo menos uma parte do que estava na lista de exercícios. No começo, você enviava muitas atividades para casa, para cumprir com o que estava planejado, e voltava tudo ou quase tudo sem fazer. Foi quando você resolveu adaptar o conteúdo e diminuir a quantidade de atividades. E, claro, né, eu ouvi a sua ideia e também comecei a fazer as adaptações. Durante esse período de adaptações, percebi que a maioria das atividades voltavam ao menos com 50% concluídas e isso me fez ter a certeza de que realmente era necessário fazer adaptações. Aos poucos, fui notando que alguns conteúdos não poderiam ser entendidos como superados e precisei retomá-los, mesmo que o planejamento padronizado pelo governo não fosse esse. Davi, a nossa escola

é uma escola do campo e o que estava sendo feito era uma padronização para todas as escolas do estado, sem respeitar o que há de específico nas escolas do campo. Essas adaptações foram necessárias e foi assim que conseguimos concluir o ano letivo. Daquele jeito, né? Fico pensando: será que valeu a pena todo o esforço? Será que as adaptações que fizemos foram suficientes? O que você acha, Davi?

5.5 CARTA À PROFESSORA LIZ

Querida Liz,

Escrevo esta carta com saudades, ainda me recordo do dia em que recebi sua mensagem por *WhatsApp*, muito nervosa e em desespero. Na mensagem você dizia: “*estou aqui aos prantos, pois não sei como vou conseguir alcançar os objetivos propostos pela escola, pois não tenho nenhum contato com meus alunos. Na realidade, nunca usei meu telefone particular para trabalho e, agora, não sei bem o que fazer*”. Conversamos muito naquele dia e pensamos juntas em várias estratégias para alcançar os estudantes. Tentamos muitas delas. Todas sem sucesso. Lembra, Liz, da nossa frustração? Foi horrível. Nossos estudantes não têm *smartphone* para acessar a internet e, quando têm, não possuem dados móveis suficientes. E nós sempre soubemos disso, desde quando começamos a dar aula nessa escola do campo. Você se lembra que nem as Aulas Paraná, que diziam não precisar de dados móveis para acessar, os estudantes não conseguiam assistir? Será que os governantes mentiram e tentaram enganar toda a população? Nossos estudantes não tinham crédito de dados móveis. Eles são filhos de agricultores, que trabalham de dia para comer à noite, que não têm condições de colocar crédito no celular sempre. E, ainda, temos estudantes que moram muito longe, onde não pega nem mesmo telefone para deixar recado. Só conseguíamos nos comunicar com eles nos dias de entrega de atividades agendada pela escola. Era muito pouco. Liz, eu me lembro que você tentou de tudo. Além de todo esforço para que os estudantes aprendessem um pouco de História, você procurou motivá-los com frases ao final de suas atividades, chamando-os para seguir em frente. Em cada entrega de atividade, uma nova mensagem e uma palavra de carinho. E, olha, como foi importante para eles. Sempre vinham respostas com desabafos e pedidos de ajuda. Depois de tudo, Liz, percebemos o quanto o professor é importante para a aprendizagem. Não dá para pensar na educação sem a presença do professor. Agradeço a você por ser meu ombro amigo tantas vezes e também me fazer seguir em frente.

5.6 CARTA AO SENHOR CLASSROOM

Olá, Sr. Classroom!

Quem diria que você me daria tanto trabalho, hein? O que já estava difícil poderia ficar ainda mais e foi o que aconteceu depois que você foi colocado para nos vigiar. Depois de tantas dificuldades que nós professores estávamos passando, recebemos uma nova orientação: nossa frequência no trabalho estaria vinculada às nossas postagens no mural do Classroom. Disseram que o controle era feito por um robô e, em caso de esquecimento, o professor teria que justificar a “falta” para a secretaria da escola. A palavra final era do diretor. Eu me pergunto até hoje: isso ajudou na melhoria do ensino? Qual era a preocupação de nossos governantes com tudo isso? O mais importante era controlar se o professor estava fazendo as postagens ou era ele ensinar? Não sei, mas, para mim, o ensino passou longe de ser prioridade. Não sei se você notou, Sr. Classroom, mas os estudantes da minha escola nem viram a sua cara. Eu vi, e cansei de ver. Eles não tinham internet, computador, smartphone, nada disso. E, ainda, o que estava postado lá não tinha nada a ver com o que eles deveriam aprender. Cada escola tem seu ritmo, cada estudante também. Que ideia essa de achar que todo mundo tem que aprender a mesma coisa ao mesmo tempo! Não dá! A mensagem que se passava era que não deveria haver diferenciação de uma escola para outra, que os conteúdos deveriam ser os mesmos. Mas como começar novos conteúdos sem ao menos terminar o que estava em andamento? Como passar para o próximo tema, sem garantir o mínimo de aprendizagem dos estudantes? Como? Você não deve entender nada disso, você não sente o desespero de uma criança que não consegue aprender, de um professor que não consegue ensinar. Para você, nós somos números. Números e postagens, nada mais.

5.7 CARTA À PEDAGOGA KAROL

Olá, Karol.

Como você está? Faz tanto tempo que não nos vemos. Devido a essa pandemia, tudo ficou mais difícil. Tenho tanto para contar para você, que passaria horas aqui escrevendo. Sabe, gostaria muito de conversar com você sobre o estudante João Paulo do 9º ano. Você soube que as atividades dele não estavam voltando, né? A família buscou as primeiras atividades e, depois, parou de ir à escola. Eu sei que ele não entregou nenhuma das atividades do primeiro trimestre. Fiquei tão preocupada com tudo isso que estava acontecendo que já não sabia mais o que fazer. Sem entregar as atividades, além de ficar sem nota, ele ficaria também sem frequência nas aulas

de Matemática. Seria reprovação na certa. Como a família dele não tem telefone, resolvi ir presencialmente à casa dele. O João Paulo era tão dedicado aos estudos que procurei tentar entender o que estava acontecendo. Como sabia onde morava uma tia dele, fui até lá e perguntei o endereço. Claro que tomei todos os cuidados: passei álcool nas mãos e utilizei uma máscara PFF2. No caminho para a casa dele, quase me arrependi da decisão. Ele mora muito distante da escola, são estradas de difícil acesso e, depois de quase duas horas de estrada de terra e muito pó, lá no pé de uma serra, avistei uma casa muito simples e de chão batido. É lá que moram o João Paulo, seus pais e outros dois irmãos mais novos. Quando cheguei, fui recebida com surpresa pela Dona Ana, que é a mãe dele. Ela é uma agricultora, analfabeta e muito amável. Depois de sentir na pele a distância entre a escola e a casa, entendi por que não estavam buscando as atividades. Expliquei para ela que precisávamos dar um jeito na situação e ela mesma me disse que há uma casa, mais ou menos próxima dali, onde mora outro aluno nosso, o Fabiano, do 6º ano. Pelo que me lembro, a família dele tem conseguido buscar as atividades, então combinei de sempre entregarmos juntas as atividades do João Paulo e do Fabiano. Avisei o diretor e assim ficou combinado. E, naquele dia, eu levei as atividades para entregar em mãos e poder explicar para o João Paulo um pouco do conteúdo, já que ele estava há meses sem estudar Matemática. Afinal, eu já estava ali mesmo. Ele, com aquele jeito tímido que você conhece bem, escutou minhas explicações e disse que tentaria fazer todas as atividades. Acontece que essas atividades nunca voltaram. A família do Fabiano sempre levava as atividades da escola para ele, mas nunca traziam para que pudéssemos analisar o que ele fez ou não fez. Um certo dia, a tia de João Paulo, foi à minha casa com um recado da Dona Ana, que dizia que o filho não sabia fazer as atividades e pedindo desculpas por não poder ajudá-lo. Aquilo me cortou o coração, Karol. Resolvi voltar lá na casa dele, mesmo sendo tão longe. Ele me recebeu com tanta alegria, disse que sabia que eu não o abandonaria. Passei toda a tarde com ele, fizemos exercícios, expliquei novos temas e ele foi tirando as dúvidas que surgiram. Depois disso, ele começou a fazer as atividades que entregávamos. Você viu que já faz dois meses que ele tem enviado as atividades feitas? E quase sem erros! Dá uma alegria de ver. Mas uma coisa que não sai da minha cabeça é essa sensação de abandono que ele teve. Eu também tenho, todos os dias. Precisei fazer um esforço enorme, além de usar meu próprio dinheiro, para ir à casa de um aluno duas vezes. Valeu a pena, sempre vale. Mas fico pensando: está certo? Cadê o estado que deveria atuar e dar condições para que os alunos aprendam? Por que nós, professores, pedagogos, coordenadores, diretores, temos que nos desdobrar para fazer nosso trabalho, que é garantir o acesso à educação a todos, enquanto não recebemos nenhum apoio do governo? E, ainda, quantos outros alunos estão completamente abandonados? Ai, Karol,

desculpe tanta reclamação, mas gosto tanto de conversar com você, ouvir o que você tem a dizer, que precisei fazer esse desabafo. Quando puder, diga-me o que você acha sobre isso tudo. Há alguma solução, Karol?

Grande abraço, na esperança de dias melhores.

5.8 CARTA À PROFESSORA ELIANE

Querida Eliane,

Escrevo esta carta para saber como você está, saber como têm sido os dias de trabalho em casa. Não deve estar sendo fácil com as crianças, né? Por aqui, estamos fazendo o possível e o impossível, mas as crianças não param e eu preciso trabalhar! Quero muito contar a você a respeito de uma aluna, a Késia, da 1ª série do Ensino Médio. Ela também é sua aluna? Acredita que eu estava recebendo as atividades dela todas com desenhos ao invés de resolução dos exercícios? Até mesmo nas questões objetivas, em que bastava marcar um X na resposta correta, ela fazia desenhos. Eu não entendia se era uma atitude de rebeldia dela ou não. Por que os desenhos? Foram três remessas de atividades do mesmo jeito. Então, eu encaminhei um recado, pedindo para ela escrever a razão de fazer desenhos nos espaços em branco do material. Veja a resposta que recebi: *“Oi, professora. Aqui é a Júlia, vizinha da Késia. Ela pediu para escrever para ela. Ela está com vergonha porque não sabe escrever muito bem. Por isso, ela desenha. O diretor avisou que, se ela entregasse as atividades em branco, ficaria com falta. Ela falou que, na outra escola, frequentava uma sala de reforço, que ela não sabe o nome. Lá, ela estava aprendendo algumas coisas. Agora, não tem nem sala normal e não está aprendendo mais nada. Desculpas”*. Eliane, como me doeu ler essa resposta. A Késia tinha acabado de entrar na nossa escola e, logo depois, veio a pandemia. Nem deu tempo de sabermos que ela não estava alfabetizada. Que falha! Avisei o diretor sobre a situação e ele entrou em contato com a diretora da antiga escola, que contou das dificuldades que a Késia tem na aprendizagem. A partir de então, ela foi matriculada na Sala de Recursos Multifuncionais e nós fomos orientados a propor atividades adaptadas para ela. Mesmo assim, não tive muito sucesso. Ela não conseguiu resolver corretamente nenhuma atividade enviada por mim, mas tem tentado fazer algo. Parece que, ao menos, consegue ler e escrever, com muitos erros ainda, mas consegue. No fim do ano, ela acabou sendo aprovada pelo Conselho de Classe e seguiu para a 2ª série. Não sei o que pensar. Reprovar também não é a solução. Que situação complexa, não? O que ficou com tudo isso, Eliane, foi perceber a nossa impotência diante de certas situações. Nesse caso, parecia que eu não tinha muito a fazer. Você passou por algo parecido? Agora, o novo ano vai começar, ainda

sem aula presencial, porque a pandemia continua matando muita gente. O que podemos fazer para que esse ano seja melhor, Eliane?

5.9 CARTA DE UM GRITO DE SOCORRO

Senhor representante, a Educação do Campo pede socorro. O professor pede socorro. Os estudantes estão exaustos de listas de atividades. Eles pedem socorro. Que atividade é essa que não é ativa? Eles não conseguem sequer entender a forma de resolver, sem acesso a nada, eles se sentem desafiados a entender sozinhos, mas isso se tornou impossível. Gostaria muito de saber: o que você pensa sobre tudo isso? O que você espera com toda essa padronização no ensino? Eu não consigo entender. Só escuto falar em índices. Eu não quero saber de índice, quero saber se os estudantes estão aprendendo. Por isso, nós gritamos por socorro. Socorro em busca de uma educação mais igualitária. Como você bem sabe, muito melhor do que eu, todos têm direito à educação, está escrito na Constituição. Nós precisamos fazer valer nossos direitos que foram esquecidos. Muitos estudantes estão se formando sem ter o mínimo do conhecimento necessário. Você já parou para pensar a respeito disso, senhor representante? Mas os índices estão ótimos! Já escutei você falar sobre isso muitas vezes. Até me pergunto se você e eu moramos no mesmo lugar. O que penso é que tudo isso está acontecendo porque nós, professores, não somos ouvidos, os estudantes não são ouvidos. Nós só temos que obedecer às regras (caso contrário, sentiremos as retaliações). Nunca ninguém me perguntou o que eu achava do ensino remoto, se estava funcionando ou não, se os estudantes estavam aprendendo, se os conteúdos planejados (e padronizados) eram adequados para eles. Será que a opinião do professor não importa? A Educação grita por socorro e, enquanto o socorro não vem, nós vamos fazendo o que é possível. Mas o que é possível? Quase nada.

5.10 CARTA AO *GOOGLE MEET*

Senhor Meet,

Gostaria de lembrá-lo com saudades, mas, realmente, não é dessa forma que você passou por aqui. Disseram que você ajudaria os professores a ter um melhor contato com os alunos, mas, aqui na minha escola, Sr. Meet, não foi o que aconteceu. Eu gostaria de contar a você que trabalho em uma escola do campo, meus alunos não têm internet, nem computador, e nós, professores, estamos sendo obrigado a utilizar o *Google Meet*. Sabe, Sr. Meet, pode ser que, em alguma escola, tenha dado certo de usar essa ferramenta, mas aqui não. Nós fomos

obrigados a ficar em casa com o *Google Meet* ligado, mesmo sem ter alunos, durante os primeiros trinta minutos da aula, e ainda com a câmera ligada. Foi muito constrangedor tudo isso, porque não tinha razão de ser. Nenhum aluno na sala. Você entendeu? Alguns colegas deixaram a câmera ligada mas tamparam com um papel, para não mostrar as suas casas. O que você acha de tudo isso? Você acredita que o simples fato de abirmos uma sala no *Google Meet* faz com que o aluno adquiria conhecimento? Seria mágico! Todos sabiam que, na escola do campo, essa regra era inviável e inútil. Mesmo assim, fomos obrigados a fazer isso. Eu me recordo da falta que recebi por não conseguir acessar a reunião no horário da minha aula, porque eu estava sem internet. Ainda assim, o diretor da minha escola pediu para protocolar uma justificativa. Foi muito constrangedor, Sr. Meet. Aliás, gostaria muito de perguntar a você quem eram aquelas pessoas que esporadicamente entravam em nossas reuniões sem serem convidadas. Gostaria muito que me contasse, pois éramos obrigados a postar o link da aula no mural do Google Classroom e, com isso, tínhamos visitas inesperadas, que entravam mudas e saíam caladas. Elas deviam pensar que não fazíamos nada, mas também nunca perguntaram por que não tinha aluno na sala. Como foi difícil esse tempo. E nós, professores, desprovidos de informação, apenas imposição. Espero que você, Sr. Meet, me diga: o que pensa de tudo isso? Valeu a pena tanto controle dos professores?

5.11 CARTA AO ESTUDANTE CARLOS EDUARDO

Olá, Carlos Eduardo!

Escrevo com saudades depois de mais de um ano sem contato. Gostaria de saber como está. O que você tem feito durante esse tempo? Quais têm sido suas maiores dificuldades durante esse tempo de pandemia? Sabe, Carlos, tenho pensado em você sempre, um aluno sempre muito atento a tudo e sempre próximo aos professores. Agora, com a pandemia, estamos distantes. Fiquei muito preocupada com você quando recebi o seu recado. Nele, você me dizia que estava bem, mas muitas coisas tinham acontecido e fizeram com que você perdesse a vontade de viver. Você me escreveu: *“Esse tempo que passamos não foi fácil, você me entende, né, professora? Em meio a tantas dificuldades, perdi minha mãe para a Covid-19, e era ela que sempre nos apoiava em tudo. As tarefas diárias se acumularam. Não que eu não fizesse antes, sempre ajudei nos deveres de casa, mas, agora, como eu sou o irmão mais velho, tive que assumir várias tarefas de casa, inclusive cozinhar, lavar e organizar a casa. Meus irmãos me ajudam, mas eu me vejo na responsabilidade de estar à frente de tudo. Meu pai trabalha fora o dia todo, sai cedo e chega à noite. Ele não consegue trabalhar mais perto de casa, na*

redondeza não tem serviço. E com todas essas dificuldades e compromissos que tenho, acabou que esqueci um pouco a escola. Mas prometo, professora, que assim que eu conseguir me adaptar a essa nova forma de viver, vou retomar meus estudos, até porque quero muito me formar, ter uma profissão e poder ajudar meu pai e meus irmãos. Também, professora, queria dizer que não consegui resolver aquelas atividades de matemática que a professora enviou, nunca ouvi falar daquilo e aqui na minha casa não tenho como pesquisar. Por isso, devolvi tudo sem fazer, mas prometo que, quando tudo melhorar, vou tentar fazer as atividades que deixei em branco”. Após receber seu recado, Carlos, não pude me conter e as lágrimas rolaram. Percebi, naquele momento, que não somos nada e que, realmente, teríamos que cuidar de nossa saúde antes de tudo. E eu me refiro, também, à saúde mental. Fico pensando: o que posso fazer para que você fique um pouquinho feliz em receber minhas atividades, diante de tanta tristeza? Nada seria suficiente tendo em vista a perda de sua mãe tão querida. Mas me propus a tentar fazer algo diferente e escrever recados ao final de suas atividades para que você me respondesse em forma de carta tudo que ali estava se passando. E foi assim que aconteceu: a cada atividade recebida, um novo recado era deixado por você, Carlos. E você me contava sobre tudo que estava sentindo. Isso me deixava emocionada, sempre que recebia suas respostas. As atividades nem sempre estavam resolvidas, mas tudo bem. Algumas vezes, você me contava por que não tinha resolvido e qual era a sua dificuldade. Eu tentava responder por escrito e assim fomos seguindo. Agora, as aulas voltaram presencialmente e eu espero muito que você consiga retomar os estudos. Espero por você!

5.12 CARTA AO LEITOR

Caro leitor,

Gostaria de estar aí com você ao término da leitura dessas cartas. Embora elas sejam fictícias, não trazem mentiras. Você talvez já saiba disso: essas cartas contam a realidade vivenciada por professores e alunos de muitas escolas do campo (arrisco dizer que de quase todas). Mas gostaria muito de saber como elas afetaram você – se é que afetaram. Como não sei a sua resposta, fico imaginando que o que você leu (e, quem sabe, releu), de alguma forma, mexeu com algo aí dentro. Não sei se é possível ver o sofrimento de professores, de estudantes, de familiares e seguir como se nada tivesse acontecido. A pandemia, por si, foi (e ainda é) muito cruel. A educação não precisava ter piorado tudo. E, em muitos aspectos, piorou. Há uma música do Gilvan Santos que diz “educação do campo é direito e não esmola”. Você conhece? Penso que tudo tem o seu tempo. Espero que todos nós pensemos a respeito do que vem

acontecendo com as escolas do campo e possamos fazer alguma coisa para mudar essa situação – para melhor, claro. O que você pode fazer para mudar? Já pensou sobre isso? Se tiver boas ideias, compartilhe-as comigo. Estaremos juntos nessa luta – mais uma, não é mesmo? Desejo sorte para nós!

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O objetivo desta pesquisa foi compreender como o currículo produz o professor de Matemática em uma escola do campo, com destaque especial para o período de aulas remotas durante a pandemia de Covid-19.

A partir da análise qualitativa das entrevistas realizadas, conclui-se que, 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.

Diante do currículo padronizado e das ferramentas de controle tão presentes no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, os professores traçaram alguns escapes, por meio de ações específicas para contornar a problemática por eles reconhecidas 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.

De acordo com os resultados observados nessa pesquisa, foi possível perceber que, para além da situação da pandemia de Covid-19, o currículo que é, de algum modo, padronizado – como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) – não leva em conta o contexto da escola, tomando como norma a realidade urbana. Esse mesmo currículo produz professores que, na escola do campo, criam escapes para essa situação, professores que modificam o conteúdo previsto e que encontram formas de lidar com o controle do que aborda nas aulas de Matemática.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto nº 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, 5 nov. 2010.
- BRASIL. Lei nº 12960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 out. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 abr. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 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 República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 abr. 2008.
- 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 e tradução de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

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.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. vii-xxiii.

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.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Departamento de Desenvolvimento Curricular. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) – Matemática**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2021a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Instrução Normativa nº 04/2021, de 12 de fevereiro de 2021**. Estabelece a organização das horas-atividade a serem cumpridas pelos professores das instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná. Curitiba, 2021b. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-02/instrucao_042021_normativahoraatividade2021.pdf. Acesso em 17 jan. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Ferramenta de gestão auxilia educadores a acompanharem rendimento de estudantes**. Curitiba, 2021c. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Ferramenta-de-gestao-auxilia-educadores-acompanharem-rendimento-de-estudantes>. Acesso em 22 mai. 2022.

RODRIGUES, T. D. Mecanismos do Poder Disciplinar na Escola: alguns apontamentos. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 11, n. 26, p. 225-240, 2018.

SANTOS, C. A. *et al.* (Org.). **Dossiê Educação do Campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Universidade de Brasília, 2020.

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

SILVA, M. A. Investigações Envolvendo Livros Didáticos de Matemática do Ensino Médio: a trajetória de um grupo de pesquisa. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, São Paulo, v. 9, n.3, p. 36-54, 2016.

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.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. *In*: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Figuras de Foucault**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA-NETO, A. Teoria e Método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E
TERMO DE CONSENTIMENTO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM, SOM E VOZ
(TCUISV)**

Título da pesquisa: Relações entre o currículo e a ação do professor de Matemática em uma escola do campo

Pesquisadoras:

Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa

linlyabarbosa@utfpr.edu.br

Av. Alberto Carazzai, 1640 – Vila Seugling, Cornélio Procópio-PR
(Universidade Tecnológica Federal do Paraná)

Sara Lopes de Sene

sara.sene@escola.pr.gov.br

Local de realização da pesquisa: realização online (via *WhatsApp* ou *Google Meet*)

Este documento está dividido em duas partes:

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE: as principais informações sobre o projeto de pesquisa são apresentadas à pessoa que está sendo convidada a participar da pesquisa.

B) CONSENTIMENTO: caso a pessoa aceite o convite para participação da pesquisa, deverá preencher suas informações e assinar o consentimento.

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa.

A ação do professor em sala de aula tem relações com o que se estabelece no currículo escolar: este é um pressuposto desta pesquisa. Especificamente, durante o ano letivo de 2020, com a pandemia de Covid-19, muitas adaptações precisaram ocorrer nas redes públicas e privadas de ensino de todo o país, para evitar maior disseminação da doença. Na rede estadual do Paraná, desde o dia 20 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), mantendo-se assim até o presente momento (setembro de 2020). Aulas gravadas passaram a ser transmitidas pelo *YouTube* e em canais de TV vinculados à RIC, afiliada da Rede Record no Paraná, para que os estudantes de toda a rede estadual pudessem assistir. 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).

Estamos interessadas, ao propor esta pesquisa, no caso de uma escola do campo da rede estadual de ensino, localizada no município de Ortigueira, Paraná, em que quase a totalidade dos estudantes não tem acesso à internet e ao canal de TV em que estão sendo veiculadas as Aulas Paraná – o que tem consequências diretas nas atividades pedagógicas desenvolvidas durante a pandemia.

Uma recomendação da SEED-PR para as aulas remotas foi a de que todos os professores acompanhassem as Aulas Paraná, no que se refere a temas, conteúdos e atividades, assim como os materiais disponibilizados no Google Classroom, que poderiam ser impressos e adaptados. Assim, dificuldades de aprendizagem ou defasagens no ensino precisaram ser ignoradas para que houvesse uma uniformização de todas as escolas da rede. A princípio, isso pode parecer um problema pequeno e facilmente contornável; porém, pretendemos, nesta pesquisa, olhar com mais proximidade e compreender melhor quais as consequências.

Para tanto, você está sendo convidado a participar da pesquisa, concedendo uma entrevista que versará a respeito das relações entre o currículo e a ação do professor de Matemática em uma escola do campo, com destaque especial para o período de aulas remotas durante a pandemia de Covid-19.

2. Objetivos da pesquisa.

Compreender como o currículo produz certos modos de ação do professor de Matemática em uma escola do campo, com destaque especial para o período de aulas remotas durante a pandemia de Covid-19.

3. Participação na pesquisa.

A participação na pesquisa será por meio da realização online de uma entrevista semiestruturada (via *WhatsApp* ou *Google Meet*), que terá duração estimada de até duas horas. O dia e horário da entrevista serão negociados entre a pesquisadora e o participante.

4. Confidencialidade.

Será mantido o anonimato do participante nas divulgações dos resultados da pesquisa (tanto na dissertação, quanto em outras produções, como artigos ou apresentações de trabalho). Nessas divulgações, serão utilizados somente as transcrições das entrevistas, não os áudios ou os vídeos. As gravações de áudio ou vídeo serão guardadas com as pesquisadoras e mantidos sob sigilo.

5. Riscos e Benefícios.

5a) Riscos: Os riscos previsíveis desta pesquisa para o participante referem-se a possíveis constrangimentos que ele possa ter para responder as perguntas da entrevista. A forma de lidar com esses riscos será possibilitando a ele não responder a essas perguntas que não queira, seguindo para as próximas (sem nenhum tipo de problema decorrente). Também, há o risco de desconforto com o tempo de duração da entrevista (até duas horas por participante). Caso o participante precise de um tempo para descanso, a entrevista poderá ser retomada posteriormente, em dia e horário acordado com a pesquisadora.

5b) Benefícios: Benefícios indiretos, visto que a posterior análise das respostas contribuirá para o desenvolvimento da pesquisa na área de Educação.

6. Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão: todos os professores de Matemática do Colégio Estadual do Campo Monjolinho, de Ortigueira, Paraná.

6b) Exclusão: não há.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

O participante da pesquisa tem direito de:

- a) deixar o estudo a qualquer momento, com liberdade para recusar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalização;
- b) receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa.

8. Ressarcimento e indenização.

Não haverá ressarcimentos de gastos, pois não há gastos previstos para participação na pesquisa.

Caso haja algum dano decorrente da pesquisa, o participante poderá ser indenizado, nos termos da legislação em vigor.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

B) CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, os benefícios, o ressarcimento e a indenização, relacionados a este estudo.

Após reflexão em um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos, periódicos científicos e dissertação e apresentados em aulas, palestras e eventos científicos, mantendo meu anonimato.

Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Referente ao acesso aos resultados desta pesquisa, informo que:

- quero receber os resultados da pesquisa por e-mail.
 não quero receber os resultados da pesquisa.

Nome completo: _____

Data de nascimento: ____/____/____

RG: _____

Endereço:

Cidade: _____

Estado: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo: Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa

Assinatura da pesquisadora: _____ Data: __/__/____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para sair da pesquisa, o participante poderá se comunicar com:

Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa

e-mail: linlyabarbosa@utfpr.edu.br

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado:

Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)

Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** 3310-4494, **E-mail:** coep@utfpr.edu.br

ANEXO B - FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL

Ficha de Avaliação de Produto/Processo Educacional

Adaptado de: Rizzatti, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em 14 de dezembro de 2020.

Instituição de Ensino Superior	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PPGMAT)
Título da Dissertação	Padronização de currículo e escapes do professor de Matemática em uma escola do campo durante a pandemia de Covid-19
Título do Produto/Processo Educacional	Cartas de escape de uma escola do campo
Autores do Produto/Processo Educacional	Discente: Sara Lopes de Sene
	Orientador/Orientadora: Línlya Sachs
	Outros (se houver):
Data da Defesa	12/09/2022

FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)

Esta ficha de avaliação deve ser preenchida pelos membros da banca do exame de defesa da dissertação e do produto/processo educacional. Deve ser preenchida uma única ficha por todos os membros da banca, que decidirão conjuntamente sobre os itens nela presentes.

Aderência: avalia-se se o PE apresenta ligação com os temas relativos às linhas de pesquisas do Programa de Pós-Graduação.

*Apenas um item pode ser marcado.

Linhas de Pesquisa do PPGMAT:

L1: Formação de Professores e Construção do Conhecimento Matemático (abrange discussões e reflexões acerca da formação inicial e em serviço dos professores que ensinam Matemática, bem como o estudo de tendências em Ensino de Matemática, promovendo reflexões críticas e analíticas a respeito das potencialidades de cada uma no processo de construção do conhecimento matemático nos diferentes níveis de escolaridade);

L2: Recursos Educacionais e Tecnologias no Ensino de Matemática (trata da análise e do

Sem clara aderência às linhas de pesquisa do PPGMAT.

Com clara aderência às linhas de pesquisa do PPGMAT.

<p>desenvolvimento de recursos educacionais para os processos de ensino e de aprendizagem matemática, atrelados aos aportes tecnológicos existentes).</p>	
<p>Aplicação, aplicabilidade e replicabilidade: refere-se ao fato de o PE já ter sido aplicado (mesmo que em uma situação que simule o funcionamento do PE) ou ao seu potencial de utilização e de facilidade de acesso e compartilhamento para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p> <p><u>*Apenas um item pode ser marcado.</u></p> <p>A propriedade de aplicação refere-se ao processo e/ou artefato (real ou virtual) e divide-se em três níveis:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) aplicável – quando o PE tem potencial de utilização direta, mas não foi aplicado; 2) aplicado – quando o PE foi aplicado uma vez, podendo ser na forma de um piloto/protótipo; 3) replicável – o PE está acessível e sua descrição permite a utilização por outras pessoas considerando a possibilidade de mudança de contexto de aplicação. <p>Para o curso de Mestrado Profissional, o PE deve ser aplicável e é recomendado que seja aplicado.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> PE tem características de aplicabilidade, mas não foi aplicado durante a pesquisa.</p> <p><input type="checkbox"/> PE foi aplicado uma vez durante a pesquisa e não tem potencial de replicabilidade.</p> <p><input type="checkbox"/> PE foi aplicado uma vez durante a pesquisa e tem potencial de replicabilidade (por estar acessível e sua descrição permitir a utilização por terceiros, considerando a possibilidade de mudança de contexto de aplicação).</p> <p><input type="checkbox"/> PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade (por estar acessível e sua descrição permitir a utilização por terceiros, considerando a possibilidade de mudança de contexto de aplicação).</p>
<p>Abrangência territorial: refere-se a uma definição da abrangência de aplicabilidade ou replicabilidade do PE (local, regional, nacional ou internacional). Não se refere à aplicação do PE durante a pesquisa, mas à potencialidade de aplicação ou replicação futuramente.</p> <p><u>*Apenas um item pode ser marcado e a justificativa é obrigatória.</u></p>	<p><input type="checkbox"/> Local</p> <p><input type="checkbox"/> Regional</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Nacional</p> <p><input type="checkbox"/> Internacional</p> <p>Justificativa (<i>obrigatória</i>): O tema abordado tem abrangência nacional, por fazer referência ao currículo (Base Nacional Comum Curricular) e tratar de um contexto brasileiro (Educação do Campo).</p>
<p>Impacto: considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado no sistema relacionado à prática profissional do discente (não precisa ser, necessariamente, em seu local de trabalho).</p> <p><u>*Apenas um item pode ser marcado.</u></p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> PE não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente (esta opção inclui a situação em que o PE foi utilizado e/ou aplicado em um contexto simulado, na forma de protótipo/piloto).</p> <p><input type="checkbox"/> PE com aplicação no sistema relacionado à prática profissional do discente.</p>

<p>Área impactada</p> <p><u>*Apenas um item pode ser marcado.</u></p>	<p>() Econômica;</p> <p>() Saúde;</p> <p>(x) Ensino;</p> <p>() Cultural;</p> <p>() Ambiental;</p> <p>() Científica;</p> <p>() Aprendizagem.</p>
<p>Complexidade: compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do PE.</p> <p><u>*Podem ser marcados nenhum, um ou vários itens.</u></p>	<p>(x) O PE foi concebido a partir de experiências, observações e/ou práticas do discente, de modo atrelado à questão de pesquisa da dissertação.</p> <p>(x) A metodologia apresenta clara e objetivamente, no texto da dissertação, a forma de elaboração, aplicação (se for o caso) e análise do PE.</p> <p>(x) Há, no texto da dissertação, uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e metodológicos empregados na dissertação.</p> <p>() Há, no texto da dissertação, apontamentos sobre os limites de utilização do PE.</p>
<p>Inovação: considera-se que o PE é inovador, se foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original. A inovação não deriva apenas do PE em si, mas da sua metodologia de desenvolvimento, do emprego de técnicas e recursos para torná-lo mais acessível, do contexto social em que foi utilizado ou de outros fatores. Entende-se que a inovação (tecnológica, educacional e/ou social) no ensino está atrelada a uma mudança de mentalidade e/ou do modo de fazer de educadores.</p>	<p>(x) PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito).</p> <p>() PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos preestabelecidos).</p> <p>() PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimentos existentes).</p>

Membros da banca examinadora de defesa

Nome	Instituição
Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
Luiza Gabriela Razêra de Souza	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)
Thiago Donda Rodrigues	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)