

O currículo como maquinaria de vigilância e controle da prática docente

The curriculum as a teaching practice surveillance and control machinery

Línyá Sachs¹

Luiza Gabriela Razéra de Souza²

Sara Lopes de Sene³

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender como o currículo produz o professor de Matemática em uma escola do campo, com destaque para o período de aulas remotas durante a pandemia de Covid-19, mas com impactos posteriores. Para tal, interseccionamos teorizações da Educação do Campo com ferramentas analíticas sobre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e transcritas, com quatro professores de Matemática. Conclui-se que, por um lado, a imposição de um planejamento pedagógico padronizado é típica da sociedade disciplinar e, por outro, a utilização de plataformas para realização das aulas e registro das atividades desenvolvidas implicou na percepção de sempre haver um observador virtual e disperso, típico da sociedade de controle. Entretanto, os sujeitos professores traçaram linhas de fuga para se modificarem e escaparem das estruturas rígidas de controle e padronização, criando novas formas de existência e ação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática. Educação do Campo. Ensino Remoto. Currículo. Pandemia.

ABSTRACT

This research aimed to understand how the curriculum produces mathematics teachers in rural schools, emphasizing the period of remote classes during the COVID-19 pandemic but with subsequent impacts. We intersected theorizations of Rural Education with analytical tools on the disciplinary society and the society of control. We did semi-structured interviews, audio-recorded and transcribed, with four

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Email: linsky.sachs@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7826-686X>

² Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Paraná. Email: luizagr@souza@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2121-4388>

³ Secretaria de Educação do Paraná. Email: sara.sene@escola.pr.gov.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9741-9622>



Mathematics teachers. We concluded that, on the one hand, the imposition of a standardized pedagogical plan is typical of the disciplinary society and, on the other, the use of platforms to conduct classes and record the activities developed implied the perception of always having a virtual and dispersed observer, typical of the society of control. However, the subject teachers traced lines of flight to change themselves and escape the rigid structures of control and standardization, creating new forms of existence and action.

KEYWORDS: Mathematics Education. Rural Education. Remote teaching. Curriculum.

Pandemic.

Introdução

Durante o ano letivo de 2020, muitas adaptações precisaram ocorrer nas redes públicas e privadas de ensino, devido à pandemia de Covid-19. 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, para que os estudantes de toda a rede estadual pudessem assistir. Essas transmissões foram acompanhadas de atividades direcionadas aos estudantes, disponibilizadas na plataforma *Google Classroom* ou, na impossibilidade de acesso, de modo impresso, mantendo-se assim até o final do ano letivo de 2020. No início do ano letivo de 2021, a SEED-PR anunciou o modelo híbrido de educação, 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.

Nesta pesquisa⁴, estamos interessadas no caso de uma escola do campo da rede estadual de ensino, em que quase a totalidade dos estudantes não tinham acesso à internet e aos canais de TV em que foram veiculadas as Aulas Paraná – o que teve consequências nas atividades pedagógicas desenvolvidas durante a pandemia⁵. Tomando como base os documentos curriculares vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) (Paraná, 2021a)⁶, aliados a outros instrumentos de registros –

⁴ Uma versão inicial deste texto foi apresentada e publicada nos anais da XVI Conferência Interamericana de Educação Matemática (XVI CIAEM), que ocorreu em Lima, Peru, no ano de 2023. Trata-se do resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de mestrado, juntamente com reflexões posteriores a sua finalização.

⁵ Essa não é uma situação isolada; muitas comunidades campesinas do estado do Paraná e de outros estados do país têm acesso limitado à internet.

⁶ O processo de construção do CREP teve início no ano de 2019, tomando como base a BNCC, com a publicação de uma versão preliminar. No ano de 2020, o documento passou por novas reformulações

como o Registro de Classe Online (RCO)⁷, o Plano de Trabalho Docente (PTD)⁸, o *Google Classroom* e as Aulas Paraná –, 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, mas com impactos posteriores a ela.

Teorizações

Para o desenvolvimento desta pesquisa, combinamos teorizações referentes à Educação do Campo com as ferramentas analíticas tecidas sobre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle.

No que se refere à Educação do Campo, destacamos que ela surge enquanto um movimento de luta para acesso à educação por populações camponesas no Brasil, mas adquire, também, um caráter teórico, científico e acadêmico. 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”.

É importante pontuar que muitas políticas públicas foram resultado das ações desses movimentos, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído em 1998, 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).

No entanto, houve vários retrocessos 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,

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.

⁷ O RCO é um software que permite ao professor das escolas da rede estadual do Paraná registrar, após as aulas, conteúdos, avaliações e frequência dos alunos, dispensando o Livro de Registro de Classe impresso.

⁸ O PTD é um documento elaborado pelo professor com a intenção de organizar o planejamento das suas aulas.

Diversidade e Inclusão (Secadi)⁹ do Ministério da Educação representou o abandono de políticas públicas específicas, desenvolvidas no período anterior.

Para compreender as relações entre as lutas da Educação do Campo e o currículo hegemônico, recorremos às genealogias de Michel Foucault, que investigam a produção dos saberes que caracteriza a sociedade disciplinar. Além disso, exploramos o conceito de sociedade de controle de Gilles Deleuze para analisar as formas contemporâneas de regulação e poder.

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. Trata-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 autor pondera que “as instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento” (Foucault, 2014, p. 170). Sendo a escola uma instituição disciplinar, o currículo, maquinaria que nela opera por meio de suas subdivisões e padronização, organiza um tipo de controle que privilegia certos saberes em detrimento de outros. Essa estrutura gera sujeitos que reproduzem práticas do conhecimento dominante. Assim, as relações de poder se manifestam por meio de saberes específicos que reforçam e fortalecem o poder estabelecido. No entanto, o currículo não é simplesmente posto. Paraíso (2023, p. 7-8), teoriza que ele “é sempre um campo de lutas ou um território disputado por conta dos conhecimentos que seleciona e ensina [...]; dos valores que transmite e preserva [...]; do sujeito que demanda e produz”. Trata-se de um projeto de sociedade.

Como garantia do cumprimento do currículo e a reprodução de seu funcionamento, se faz presente o dispositivo do exame. 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. Ele afirma que “o exame está no centro dos

⁹ Esta Secretaria foi recriada em 2023, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, renomeada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.

processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber" (Foucault, 2014, p. 188).

Ao conceito de exame teorizado por Foucault (2014), podemos associá-lo à Prova Paraná, a qual foi implementada no estado do Paraná, em 2019, com o suposto objetivo de identificar dificuldades e habilidades dos estudantes (Paraná, 2022), com três edições por ano, das quais participam todos os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Contudo, como afirma Savaris (2022, p. 78), diferentemente do que aponta a literatura sobre avaliação diagnóstica, a SEED-PR "não destaca o uso dos resultados da Prova como forma de melhorar a aprendizagem"; ao contrário, "as aplicações trimestrais da Prova Paraná geram alterações no trabalho da escola comprometendo o ensino, a organização do trabalho pedagógico e de gestão escolar". A partir desses instrumentos e técnicas de poder é que a sociedade disciplinar descrita por Foucault (2014) se institui na sociedade.

Gilles Deleuze define a contemporaneidade como sociedades de controle, onde a disciplina é aprimorada e incorporada economicamente, sem as coerções do poder disciplinar de Foucault, que atua por meio de instituições que sequestram o corpo e moldam a alma do sujeito. 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".

Há uma mudança substancial, não sendo mais necessário um observador real que vigia o sujeito, tal qual o modelo panóptico¹⁰ teorizado por Foucault (2014); 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.

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. 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". Para ele:

¹⁰ Foucault (2014) apresenta o Panóptico de Bentham como uma representação do poder disciplinar na arquitetura: em uma construção em forma de anel, há uma torre no meio, onde está um vigia, que consegue observar tudo que ocorre ao seu redor, mas que não é visto pelos vigiados – podendo, inclusive, não estar ativamente vigiando sem que essas pessoas saibam disso e, portanto, continuem a agir como se estivessem sendo vigiadas.

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 (Deleuze, 1992, p. 221-222).

Além disso, Deleuze relata o que vemos ocorrer no ambiente escolar ao invés dos meios de confinamento disciplinares: “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). Na sociedade do controle, a escola deixa de ser cobrada por coerções externas e institui, como parte de seu sistema, ser uma instituição que obtém o que é tido como bom desempenho em exames. A vigilância é literalmente virtual, qualquer pessoa terá acesso às avaliações que irão expor seu sucesso ou fracasso.

O currículo funciona como uma maquinaria de controle, ajustando-se aos fluxos de poder e demandas sociais. Diferente do modelo disciplinar clássico, o currículo opera de forma ampla e interconectada, modulando saberes e comportamentos para alinhar o processo educacional aos interesses hegemônicos. Portanto, o currículo não é um conjunto estático de normas, mas uma maquinaria flexível.

Deleuze, porém, mostra que, ainda que haja controle, é possível elaborar estratégias para desvencilhar-se do que está posto e produzir outras rotas que possam vir a ser. Afinal, “a filosofia de Gilles Deleuze é, antes de mais nada, uma ontologia do devir” (Vasconcellos, 2005, p. 139). O sujeito compõe o que está por vir. Ainda que haja amarras que conduzam os sujeitos a seguirem a condição da sociedade do controle, há processos de transformação que possibilitam o sujeito estar em constante mudança, apesar daquilo que o condiciona. Para Deleuze e Guattari (1997, p. 55),

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo.

Assim, enquanto a sociedade disciplinar se vale de tecnologias coercitivas de poder que moldam a ação do sujeito e a sociedade do controle faz acontecer, o sujeito é elemento central dessas sociedades. Podemos entender sua existência como um processo em devir que ora acata o que a sociedade o impõe, ora se movimenta e foge daquilo que o molda.

Nesta pesquisa, o sujeito em questão é o sujeito professor de Matemática, o qual não pode ser reduzido a uma identidade fixa ou uma função rigidamente definida pelo sistema educacional. Ele é um ser em constante devir, atravessado por múltiplas forças que moldam sua prática e subjetividade. Apropriamo-nos do conceito de linhas de fuga, cunhado por Deleuze e Guattari (1997), para relatar os caminhos que permitem o devir, a transformação e o rompimento com estruturas rígidas de poder e controle, admitindo escapes dos sistemas normativos. “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’” (Moraes; Jardim, 2017, p. 25).

Desenvolvimento da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com pressupostos qualitativos, a partir de entrevistas semiestruturadas com quatro professores de Matemática¹¹ de uma escola do campo¹² de um município no interior do estado do Paraná, Brasil. As análises foram realizadas com base nas transcrições das entrevistas, que foram gravadas em áudio, com autorização dos participantes¹³. Utilizamos pseudônimos: Josué, graduado em Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática, professor efetivo, com 25 anos de experiência na docência; Daniel, graduado em Licenciatura em Matemática, professor com contrato temporário, com 17 anos de experiência; Davi, graduado em Licenciatura em Matemática, professor com contrato temporário, possui quatro anos de experiência; e Cláudia, graduada em Licenciatura em Matemática, professora com contrato temporário, com quatro anos de experiência.

O roteiro de entrevistas foi baseado no objetivo da pesquisa, começando com perguntas introdutórias sobre o professor e seu vínculo com a escola. Na sequência, foram feitas questões específicas, em que buscamos entender como o professor tem lidado com documentos e dispositivos que direcionam o seu trabalho, como BNCC, CREP, RCO e PTD. Por fim, foram feitas questões relacionadas diretamente com o seu trabalho durante a pandemia de Covid-19, com destaque para formas de padronização e vigilância. Com isso, buscamos compreender como o currículo produz

¹¹ Os quatro são todos os professores de Matemática da escola e atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

¹² A escola atende a comunidades rurais do município onde está localizada e tem como público principal 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.

¹³ 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).

o professor de Matemática em uma escola do campo, de modo geral e de forma específica durante a pandemia.

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

Análises

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. Um deles, Daniel, diz que “**esses documentos orientam a nossa prática, a minha prática pedagógica, e possibilita um ensino com mais igualdade para todos os alunos**”. Outro 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. Uma 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, a escola do campo foco desta pesquisa (assim como muitas outras) adaptou-se ao ensino remoto, adotando prioritariamente as atividades impressas, pelo fato de pouquíssimos estudantes terem acesso à internet e às Aulas Paraná, que foram transmitidas pelo YouTube e em canais de TV. Assim, os professores da escola utilizaram apostilas impressas, que, no início, eram confeccionadas por eles próprios e enviadas para impressão, mas logo substituídas pelas Trilhas de Aprendizagem, que eram materiais padronizados em forma de apostilas desenvolvidas pela SEED-PR, para serem encaminhadas aos estudantes. Os professores entrevistados afirmam que o material era insuficiente para que se comunicassem com os estudantes, de modo a auxiliá-los na aprendizagem.

Durante esse período, a SEED-PR confeccionou e disponibilizou PTD trimestrais, implantados em toda a rede estadual – chamados pelos professores de “PTD universal”. Esses documentos, elaborados por disciplina, trimestre e série, continham conteúdos (estruturantes, básicos e específicos), objetivos,

encaminhamentos metodológicos, relação da aula com o desenvolvimento das competências gerais, descriptores, direcionamento para o trabalho domiciliar, avaliação e referências.

A suposta universalidade dos planos de trabalho destinados 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, os documentos disponibilizados acabavam por padronizar as aulas de toda a rede estadual. Nesse sentido, um professor, 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 essa padronização fazia referência às videoaulas transmitidas pelo YouTube e por canais de TV – o que não cabia ao contexto da escola aqui abordada, já que os estudantes, em sua grande maioria, não tinham acesso a elas.

O professor Davi afirma o impacto em sua prática: “**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?**”. A professora 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, como relata Davi: “**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”.

A professora Cláudia relata que não se sentia autorizada a modificar o PTD: “**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”.**

Em maio de 2020, a SEED-PR determinou que poderiam ser realizadas aulas virtuais síncronas, por meio da plataforma *Google Meet*, pelos professores em seus horários de aula. Em agosto de 2020, a SEED-PR impôs a obrigatoriedade aos professores de realização dessas aulas, 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.

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; [...]

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 da escola do campo em que essa pesquisa foi realizada, porém, impossibilitava a participação de grande parte dos estudantes. O professor Davi comenta a esse respeito: “**Porque teve muitas vezes que nós, professores, fomos obrigados a realizar as Meets¹⁴, 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”.**

Isso mostra que a padronização ignora o contexto da escola, tomando como norma a realidade desejada – nesse caso, a urbana. Não há, nesse sentido, nenhum

¹⁴ “Meets” é uma forma de se referir, no plural, às aulas virtuais síncronas realizadas pela plataforma *Google Meet*.

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.

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, independentemente da presença dos estudantes. Aliado a isso, pessoas estranhas assistiram a aulas dos professores pelo Google Meet, como relata o professor 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 vigiado pela Secretaria, o professor está ali sendo pressionado**”.

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 (Foucault, 2014), 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. 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).

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 as aulas virtuais síncronas, os registros tecnológicos controlam o professor: acessos ao *Google Meet*, login na rede, tempo de permanência, registros das aulas etc.

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, 2021b).

Devido à padronização curricular, os professores deveriam, necessariamente, registrar no RCO os conteúdos abordados pela Aula Paraná, mesmo que os

estudantes não assistissem às videoaulas. 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.

A professora Cláudia relata a forma que utilizou para fugir do 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 tecnológico da sociedade de controle. Isso é visto nas situações dos professores, que são vigiados por espectadores de suas aulas e por eles mesmos que registravam conteúdos abordados no RCO. A estratégia da professora, que registra conteúdos de forma diferente para se adaptar ao contexto de seus estudantes, pode ser vista como uma linha de fuga desse sistema de vigilância. Tal contraposição trata-se um vetor de mudança que tece novos modos de existência como professora em constante devir.

As consequências dessa situação passam, também, pela não aprendizagem dos estudantes. Primeiramente, foram desconsiderados os conhecimentos prévios deles 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. O professor 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 realizada pelo professor, então, deixou de ser parte do processo.

Contudo, as entrevistas realizadas com os professores mostraram-nos, também, as linhas de fuga empreendidas pelos professores. O professor Davi evidencia que traçou essas linhas ao produzir outras possibilidades, diante do que lhe era 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”.**

Esse professor 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**”.

Outra professora, Cláudia, relata: “**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**”.

O professor Davi manifesta 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?**”.

A professora Cláudia também diz que, de certo modo, se sentiu 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 a esse controle estabelecido, o professor 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 sujeitos professores de Matemática tracem linhas de fuga para realizar seu trabalho, de modo que os alunos fossem contemplados na educação escolar, criando, assim, saídas para a situação vivenciada. Trata-se de uma espécie de traição:

Sempre há traição em uma linha de fuga. Não trapacear à maneira de um homem da ordem que prepara seu futuro, mas traír à maneira de um homem simples, que já não tem passado nem futuro. Trai-se as potências fixas que querem nos reter, as potências estabelecidas da terra (Deleuze; Parnet, 1998, p. 33).

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”.

Gallo e Veiga-Neto (2007, p. 24) afirmam:

Pensando com Foucault, o educador precisa adestrar-se a si mesmo, construir-se como educador, para que possa educar, isto é, preparar ao outro para que adentre-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.

Fica bastante evidente a problemática vivenciada pelos professores 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 linhas de fuga – tanto para lidar com os problemas com os quais se depara, quanto para desviar-se da vigilância e do controle. Sob essa ótica, o sujeito professor de Matemática, frente ao período remoto advindo da pandemia de Covid-19, ao explorar suas linhas de fuga traçadas, engaja-se em um constante devir, constituindo movimentos que escapam das normativas impostas, dos sistemas de pensamento, ou até das condições de opressão, sem seguir uma direção predeterminada.

Após o retorno completo às atividades presenciais, a padronização e o controle se mantiveram. Foi disponibilizado um módulo, na plataforma RCO, chamado RCO+Aulas¹⁵, com materiais para os professores utilizarem em suas aulas, como *slides*, videoaulas e listas de exercícios. Oficialmente, a SEED-PR afirma que se trata de uma possibilidade para o professor – e não uma obrigatoriedade. Porém, os relatos dos professores indicam um controle dos diretores para sua utilização. Nesse sentido, Mendes e Oliveira (2023) apresentam os dispositivos legais que recaem sobre os diretores das escolas e realizam pressão sobre os professores. O currículo padronizado e as aulas já preparadas comprometem a autonomia dos professores em suas práticas pedagógicas.

Para isso e outras finalidades, no início do ano letivo de 2023, a SEED-PR divulgou a compra de 25 mil *kits de Educatron*, que são "[...] compostos por smart TV 43", computador, webcam, microfones, teclado com mouse pad e pedestal regulável. [...] O investimento na compra dos equipamentos chegou a quase R\$ 122 milhões" (Paraná, 2023).

Esse equipamento também é utilizado para a realização de reconhecimento facial dos estudantes, com finalidade de controle de presença nas aulas, sem muito sucesso e tomando muito tempo dos professores, e “monitoramento de emoções”. Como indica o relatório “Reconhecimento facial nas escolas públicas do Paraná”, coordenado por Carolina Batista Israel e Rodrigo Firmino, esse monitoramento fere a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, além de desconsiderar “profundas limitações técnicas e sociais do reconhecimento e monitoramento de emoções por

¹⁵ Mais informações em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas.

captura de imagens de expressões faciais, e consequente desconsideração dos impactos destes usos para o processo de aprendizado e convivência escolar no médio e longo prazos” (Israel et al., 2023, p. 34).

A presença de um observador virtual e disperso, que controla o professor, se mantém na rede estadual, como discorre Deleuze (1999), mesmo após o retorno às atividades presenciais. Para isso, o dispositivo *Educatron* é utilizado. O objetivo é, sempre, velar o bem geral (Deleuze, 1999) – assim como consta em edital da Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (Celepar), que mapeava desafios e buscava selecionar empresas interessadas em desenvolver soluções:

Com isso poder realizar: a presença dos alunos por reconhecimento facial, gerar notificação para os responsáveis em caso de falta, analisar o comportamento interesse/engajamento da turma por imagem e áudio, analisar áreas sentimentais e violência/assédio moral (com geração de alarmes), gerar um Big Data dos dados e informações capturadas dos alunos e comportamentos, gerar alertas e alarmes dos comportamentos e relatórios gerenciais para Alunos/Turma/Escola/NRE/Geral (Celepar, 2022, p. 4).

Desde 2021, a SEED-PR tem intensificado o uso de plataformas digitais nas escolas. De acordo com Mendes e Oliveira (2023), os gastos com algumas dessas plataformas, de 2021 a 2023, somam mais de 50 milhões de reais. Os professores das diversas áreas devem utilizá-las regularmente em suas aulas, com frequência definida em Ofícios Circulares da SEED-PR e em orientações dos diretores das escolas.

Por meio do software *Power BI*, também contratado pela SEED-PR em dezembro de 2020, no valor de R\$ 1.143.340¹⁶, passam a ser monitoradas todas as ações nessas plataformas digitais (por estudantes, professores ou outros membros das equipes pedagógicas das escolas). Assim, há ainda mais controle e vigilância sobre o que o professor faz em suas aulas. As escolas são ranqueadas, de acordo com dados obtidos nesse software, e diretores podem sofrer sanções, como o afastamento do cargo, caso as metas estabelecidas não sejam cumpridas.

Mendes e Oliveira (2023) coletaram depoimentos de 120 docentes da rede estadual a respeito da utilização dessas plataformas digitais e concluíram que: (i) as atividades propostas nas plataformas desconsideram conhecimentos prévios, dificuldades e atrasos dos estudantes e o ritmo das aulas ministradas pelos

¹⁶ Conforme consta no Diário Oficial do Paraná, de 21 de dezembro de 2020, como resultado de licitação referente ao protocolo nº 16.836.703-8 (Paraná, 2020a, p. 6).

professores, pois padronizam o planejamento para todas as escolas; (ii) não são consideradas especificidades de infraestrutura e acesso à *internet* das escolas; (iii) não foi oferecida formação aos docentes em exercício para utilização das plataformas digitais; (iv) as plataformas digitais retiram a autonomia dos professores; e (v) os professores estão adoecendo, devido às exigências de utilização das plataformas digitais, relatando excesso de trabalho, vigilância e punições. Sobre esse último ponto, destacamos um trecho do depoimento de um professor:

Na minha escola, são 1500 alunos para 10 computadores funcionando. Há um desespero para fazer o que o tutor quer que seja feito. As pedagogas e os professores nunca falam sobre o que e como estão ensinando. O foco é sempre as metas, os dados do BI. Eu não tenho conseguido dar aulas. Tenho crises de ansiedade frequentes. A insegurança dos professores e a falta de diálogo com os estudantes aumenta a indisciplina, tencionando ainda mais as condições de trabalho. Me sinto em um espaço absurdo... Não raras vezes, penso que seria bom ficar doente para não precisar ir para escola ... Nunca vivemos uma situação tão ruim como essa. (Pe. 13) (Mendes; Oliveira, 2023, p. 20).

O currículo, materializado e padronizado por meio das plataformas digitais, estabelece grande controle sobre o professor, que, no caso do relato anterior, vê poucas alternativas que não sejam, de fato, ausentar-se da escola – em suas palavras, “ficar doente”. Nessa perspectiva, o docente se torna um executor de diretrizes preestabelecidas, sua prática se constitui limitadamente por normas que orientam o que deve ser ensinado, como deve se prestar contas desse ensino manufaturado e como seu desempenho será avaliado. O professor, ao seguir o currículo e cumprir com o que é exigido por meio dos dispositivos que monitoram o seu trabalho, acaba reproduzindo a própria maquinaria de vigilância e controle que regula tanto sua prática e subjetividades quanto a formação dos estudantes.

Algumas considerações

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

Por meio das teorizações de Foucault sobre a sociedade disciplinar e de Deleuze sobre a sociedade de controle, compreendemos como o poder atua de forma a controlar corpos e subjetividades dentro das instituições educacionais. A padronização do currículo presente na instituição escolar, que pode ser entendida como uma maquinaria de vigilância e controle, opera tanto no âmbito disciplinar

quanto no controle contínuo, exemplificado pelos mecanismos de avaliação e monitoramento como a Prova Paraná, o RCO e as plataformas virtuais descritas neste trabalho. Destacamos que as plataformas virtuais já se faziam presentes antes da pandemia, porém foram potencializadas durante e tomaram outra forma no período pós-pandemia, como, por exemplo, a chamada por reconhecimento facial. Assim, a sociedade disciplinar que se valia de meios de encarceramento do corpo para fiscalizar sujeitos, com a mesma finalidade, desloca-se para uma sociedade do controle que se vale de recursos tecnológicos.

Apesar dos meios de controle exercerem uma influência cada vez maior no contexto educacional, ponderamos que a Educação do Campo, como movimento social e teórico, e com um potencial de questionar e resistir às normas e políticas impostas pelo Estado, possibilita além da produção de sujeitos, abrindo um espaço de devir. Esse devir ocorre por meio das linhas de fuga em que sujeitos elaboram estratégias de se modificarem e escaparem das estruturas rígidas de controle e padronização, criando novas formas de existência e ação que não são totalmente determinadas pelo sistema dominante. Isso permite que o sujeito professor — em constante movimento — encontre estratégias para escapar e reconfigurar sua prática, mesmo dentro de sistemas normativos.

Entretanto, de acordo com os relatos dos professores de matemática que foram analisados neste artigo, traçar as linhas de fuga não é confortável para o sujeito, pois exige sobrecarga de trabalho, pressão e exaustão, já que as normativas não levam em consideração a realidade de cada escola e tampouco de cada estudante. As tecnologias de controle, como as plataformas virtuais e sistemas de monitoramento, por vezes, agravam a sensação de inadequação e exaustão entre os docentes, especialmente em contextos como as escolas do campo, onde as condições de infraestrutura e acesso nem sempre estão alinhadas às exigências do sistema educacional. Ademais, Deleuze nos atenta de que apesar de todo o esforço para se escapar da vigilância e do controle que buscam homogeneizar sujeitos, as linhas de fuga estão à mercê de serem cristalizadas e tornarem-se uma nova forma de controle. Assim,

Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar na organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito [...] Os grupos e os indivíduos contêm microfascismos sempre à espera de cristalização (Deleuze; Guattari, 1997, p. 17).

De modo geral, as tecnologias de controle intensificaram-se no período pós-pandemia sugerindo que professores que atuam na Educação do Campo, exaustivamente, tracem suas linhas de fuga para lidar com a burocracia estabelecida. Nesse sentido, suspeitar da imposição dos recursos tecnológicos, sobretudo na Educação do Campo, é um meio de compreender as formas de sujeição e homogeneização que ganham espaço e se consolidam no âmbito educacional, reiterando as dinâmicas de poder que buscam moldar sujeitos conforme os interesses do sistema hegemônico de uma sociedade do controle.

Referências

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, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. ***Trabalho, Educação e Saúde***, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CELEPAR (Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná). ***C.lab powered by Hotmilk – Regulamento***. Curitiba, 2022. Disponível em: <https://hotmilk.clab.pr.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Edital-Programa-C-lab-3.pdf>.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. ***Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia***. Tradução de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v. 4.

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

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

FOUCAULT, Michel. ***Vigiar e punir: nascimento da prisão***. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2014.

GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma Filosofia da Educação – Foucault pensa a Educação. ***Revista Educação***, v. 3, n. 3, p. 16-25, 2007.

ISRAEL, Carolina Batista. et al. ***Reconhecimento facial nas escolas públicas do Paraná***. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2023.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; OLIVEIRA, Márcia Maria Fernandes de. O uso compulsório de plataformas digitais de aprendizagem na sala de aula na Educação Básica Pública do estado do Paraná – Brasil. *Interacções*, v. 64, p. 1-25, 2023.

MORAES, Daniel Silva; JARDIM, Alex Fabiano Correia. 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. 11, n. 20, p. 16-30, 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Curriculum: teorias e políticas*. São Paulo: Contexto, 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Colégios estaduais recebem 25 mil kits Educatron, com TVs e computadores*. Curitiba, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Colegios-estaduais-recebem-25-mil-kits-Educatron-com-TVs-e-computadores>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Departamento de Desenvolvimento Curricular. *Curriculum 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. *Ferramenta de gestão auxilia educadores a acompanharem rendimento de estudantes*. Curitiba, 2021b. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Ferramenta-de-gestao-auxilia-educadores-acompanharem-rendimento-de-estudantes>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. *Prova Paraná – Avaliação Diagnóstica*. Curitiba, 2022. Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/Objetivos>.

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 Paraná*, Curitiba, 25 set. 2020b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Resultado de licitação – PE 1361/2020 – GMS/SEED, de 18 de dezembro de 2020. *Diário Oficial Paraná*, Curitiba, 21 dez. 2020a.

SAVARIS, Sônia Bratich. *Os impactos da Prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual de Educação Básica*. 135 p. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

VASCONCELLOS, Jorge. A ontologia do devir em Gilles Deleuze. *Kalagatos*, v. 2, n. 4, p. 137-167, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. A alma é deste mundo. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio (Org.) *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 39-69.

Submetido em novembro de 2024

Aceito em março de 2025