CURRÍCULO INTEGRADO + 5: CINCO ANOS DE MUDANÇA NO IFPR CAMPUS JACAREZINHO

Org.:
David José de Andrade Silva
Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa

EDITORA
IFPR

CURRÍCULO INTEGRADO + 5: CINCO ANOS DE MUDANÇA NO IFPR CAMPUS JACAREZINHO

Org.:
David José de Andrade Silva
Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa

Curitiba
2022

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Obra
Currículo integrado +5: cinco anos de mudança no IFPR campus Jacarezinho

Organizadores
David José de Andrade Silva
Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa

Reitor do IFPR
Odacir Antonio Zanatta

Presidente da Editora IFPR
Marcelo Estevam

Vice-Presidente da Editora IFPR
Leandro Rafael Pinto

Coordenadora Editorial
Aline Cecília Ximenes de Andrade Bilbao

Direção Científica do Comitê de Humanas
Dra. Rosane de Fátima Batista Teixeira

Conselho Editorial Científico
Dr. Adriano Willian da Silva – Ciências Exatas e da Terra
Dra. Aline Tschoke – Ciências da Saúde
Dra. Flávia Torres Presti – Ciências Biológicas
Dr. Igor Cardoso Pescara – Multidisciplinar
Dra. Joyce Luciane Correia Muzi – Linguística, Letras e Artes
Dra. Patrícia Meyer – Ciências Sociais Aplicadas
Dra. Rosane de Fátima Batista Teixeira – Ciências Humanas
Dr. Valter Roberto Schaffrath – Ciências Agrárias
Dr. Wilerson Sturm – Engenharias

Revisão
Cláudia Gomes Fonseca

Capa e Contracapa
Hevelin Cristine de Oliveira Batista

Diagramação e Projeto Gráfico
Hevelin Cristine de Oliveira Batista

Equipe Técnica Editorial
Aline Cecília Ximenes de Andrade Bilbao
Elisson Mildemberg
Hevelin Cristine de Oliveira Batista
Júlia da Silva Rocha

Todos os direitos desta obra são reservados. Todos os conteúdos apresentados pelos autores em seus capítulos são de inteira responsabilidade dos mesmos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D976 Currículo integrado +5: cinco anos de mudança no IFPR Campus Jacarezinho / organização : David José de A. Silva; Hugo Emmanuel da R. Corrêa – Curitiba: Editora IFPR, 2022.
132 p. :Il.color.

Vários autores
Inclui bibliografias.
E-book.
ISBN: 978-65-88493-28-1

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 2. Educação Profissional. 3. Currículo. 4. Ensino médio. I. Silva, David José de A. II. Corrêa, Hugo Emmanuel da R. III. Título.

CDD: Ed.23 – 375

Bibliotecária Responsável: Elisete Lopes Cassiano – CRB 9/1446

SUMÁRIO

SOBRE OS AUTORES ____ 6

PREFÁCIO
Rodolfo Fiorucci ____ 8

APRESENTAÇÃO: COMPLEXO DE HOBBIT
David José de Andrade Silva e Hugo Emmanuel Rosa Corrêa ____ 15

PARTE 1: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

CURRÍCULO FLEXÍVEL E A CONSTRUÇÃO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS: UMA ANÁLISE INICIAL DO PROCESSO DE ESCOLHA DOS ESTUDANTES
Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa e Sergio de Mello Arruda ____ 21

CURTIR E COMPARTILHAR IDEIAS PARA ALÉM DAS REDES SOCIAIS: UMA UNIDADE CURRICULAR NO IFPR DE JACAREZINHO
Sérgio Vale da Paixão e Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa ____ 36

ENSINO INTEGRAL DE VERDADE: PROJETO NOSSO PÃO
Danusa Freire Costa ____ 53

VOZES DA DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRESENTES EM UM CURRÍCULO
Isabel Cristina de Campos ____ 68

PARTE 2: REFLEXÃO SOBRE A VIVÊNCIA

IFPR CAMPUS JACAREZINHO: PROJETO MEGALOMANÍACO PARA PROMOVER UMA EDUCAÇÃO MENOR?
David José de Andrade Silva ____ 85

UM OLHAR DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA NOVA PROPOSTA CURRICULAR NO IFPR CAMPUS DE JACAREZINHO
Flavia Torres Presti ____ 101

DO DISCURSO À REALIDADE: EXPERIÊNCIAS DISCENTES NO ENSINO MÉDIO DO IFPR JACAREZINHO
Leonardo Felix de Almeida e Matheus Henrique de Cerqueira Pinto ____ 116

SOBRE OS AUTORES

Danusa Freire Costa: Doutoranda em Educação (UNESP/ campus Marília), Mestra em Administração (UFPR); especialista em Metodologia do Ensino Superior; ORCID: 0000-0002-8145-4615.

David José de Andrade Silva: Mestre e doutor em Letras (UFPR); docente do IFPR
campus Jacarezinho; ORCID: 0000-0003-4103-3557

Flavia Torres Presti: Doutora em Ciências Biológicas (USP); mestra em Ciências Biológicas (USP); docente do IFPR – campus Jacarezinho; ORCID: 0000-0003- 3540-1800.

Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa: Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEL); Mestre em História (UEL); membro do grupo de pesquisa EDUCIM (Educação em Ciências e Matemática – UEL); docente do IFPR – campus Jacarezinho; ORCID: 0000-0002-2231-257X.

Isabel Cristina de Campos: Mestra em Docência para Educação Básica (UNESP – campus Bauru); docente do IFPR – campus Jacarezinho; ORCID: 0000-0002-8389- 1739.

Leonardo Felix de Almeida: Técnico em Informática pelo Instituto Federal do Paraná, campus Jacarezinho; ORCID: 0000-0002-7677-7508.

Matheus Henrique de Cerqueira Pinto: Graduando em Ciências de Computação pela Universidade de São Paulo (USP); técnico em Informática pelo Instituto Federal do Paraná, campus Jacarezinho; ORCID: 0000-0002-3587-490X.

Sergio de Mello Arruda: Doutor em Educação (USP); docente sênior do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática UEL; docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UENP); professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (UTFPR); líder do grupo de pesquisa EDUCIM (Educação em Ciências e

Matemática – UEL); ORCID: 0000-0002-4149- 2182.

Sergio Vale da Paixão: Doutor em Psicologia (Unesp); mestre em Estudos da Linguagem (UEL); líder do GECLIT (grupo de pesquisa Ensino, Cultura, Linguagem e suas tecnologias); docente do IFPR – campus Jacarezinho; ORCID: 0000-0002- 7282-4645.

PREFÁCIO

As linhas que seguem foram escritas no contexto em que o Governador do Estado do Paraná – Ratinho Jr. -, junto à grande parte dos deputados estaduais, teve a débil ideia de que a militarização de escolas públicas seria a solução para a educação paranaense. Uma proposição desarrazoada como essa demonstra duas coisas, apenas: 1) ou abissal incapacidade cognitiva e inabilidade para gerir o tema, o que escancara o baixíssimo nível de boa parte dos sujeitos que ocupam cargos políticos; 2) ou atividade deliberada de ética degenerada, usando o poder recebido pela coletividade para condenar a caterva dos desvalidos à submissão perpétua, o que escancara o baixíssimo nível de boa parte dos sujeitos que ocupam cargos políticos.

A atual centúria será imensamente mais disruptiva em termos tecnológicos que qualquer período anterior, o que ocasionará a dissolução do emprego como se conheceu até então, além do inédito fato de que, ainda nesta década, mais da metade de todo trabalho realizado no planeta será feito por máquinas, cenário que aponta para um desequilíbrio do mundo do trabalho sem precedentes. O que os políticos sabujos de interesses e poderes escusos oferecem à população pobre frente a essa questão? Um sistema escolar adestrador, castrador e punitivista.

Em vez de observarem os fatos e perceberem que a educação plena, democrática, crítica, livre e criativa é a única opção viável, preferem repetir modelos de um passado autoritário, que se vale da violência e do medo para controlar turbas que naturalmente se insurgiriam dadas as condições famélicas e degradantes às quais foram expostas no pós-golpe de Estado de 2016, em que direitos básicos (previdenciário, trabalhista, educacional, público etc.) sofreram ataques vigorosos em nome da manutenção dos privilégios financeiros de especuladores nacionais e internacionais: o famigerado Mercado.

As consequências de medidas políticas como essas são duradouras e difíceis de desfazer. A cada pleito eleitoral em que a população insiste em colocar no poder representantes das classes dominantes, do capital, do "livre mercado" e da meritocracia, o calvário popular se alonga. Num mundo em que as pessoas precisarão desenvolver habilidades múltiplas, senso crítico e analítico, capacidade de gerir pessoas, inteligência emo-

cional e criatividade, esses aduladores dos estelionatários estrangeiros e internos oferecem à classe média baixa e aos pobres brasileiros um processo pedagógico cerceador, disciplinador e suprimidor de personalidades, pensamentos e críticas. No lugar de uma educação de transformação, inovação e criação, forçam uma de obediência, disciplina militar (e não cidadã), resignação e submissão. Matam, assim, não apenas a possibilidade de sobrevivência no mundo do pós-emprego, como também a capacidade de se indignar e agir.

No momento em que os jovens se descobrem, desenvolvem sua personalidade, em que o cérebro está em pleno desenvolvimento neural - que é a adolescência -, aprisionam suas mentes numa jaula de ferro da obtusidade, o que atrofia e atrofiará a cognição dessas dezenas de milhões que não usufruem das benesses de um sistema de desigualdade profunda.

Vendem esse estratagema "pedagógico"-militar para a contenção da criminalidade, como se os filhos das classes não privilegiadas fossem marginais e delinquentes natos, que precisassem ser contidos. Ignoram o fosso existente, quanto a oportunidades, privilégios e acesso a bens materiais e culturais, entre os herdeiros da grande e média burguesia e os que nada têm para herdar. Reduzem a violência social brasileira a um caso de disciplina e punição, e não atacam os reais causadores da desgraça coletiva, que é a manutenção do dreno dos recursos públicos e das famílias para o bolso de meia dúzia de especuladores financeiros e bancos.

Tiram o pouco que restava de dignidade de 80% da população brasileira (que eram seus direitos e o Estado ativo), causam fome e desesperança, sucateiam o trabalho e o trabalhador e, para conter as reações, arquitetam um meio de domesticar e docilizar essa juventude sem futuro por meio de um ensino militarizado. Isso é o que significa a militarização das escolas: o adestramento dos sujeitos para se resignarem à exploração e à desgraça às quais estão e estarão expostos.

Note-se, por outro lado, que não há menção a qualquer possibilidade, por ínfima que seja, de militarização das escolas das elites. Essas mesmas classes dominantes que dominam a política e ousam propor o chicote como processo educativo aos filhos da classe média, média baixa e pobres, querem para seus filhos um ensino que garanta acesso aos cursos mais concorridos das universidades públicas brasileiras (medicina,

direito, engenharia). Esses setores endinheirados da sociedade que controlam a política carcomem as bases e qualidade da educação pública, garantindo, assim, a não concorrência para seus filhos ao condenarem os restantes à subalternidade.

Esse é o pano de fundo da proposição das escolas cívico-militares, proposta indigna, preconceituosa e violenta, que, ademais, mente descaradamente ao propagandear os bons índices dos escassos colégios militares. Colégios esses em que a maioria dos estudantes é filho/a de militar, que selecionam rigorosamente seus alunos/as, em que a estrutura é qualificada (salas bem equipadas, ar condicionado, ginásios, pista de hipismo, piscina, professores valorizados) e cujos custos de manutenção são três vezes maiores que o de uma escola estadual.

Outra contradição dessa militarização é que os países com melhores desempenhos educacionais do mundo apostam na liberdade, criatividade, protagonismo estudantil e docente e valorização do professor, como Finlândia, Canadá e Singapura. Nesses países, não há provões nacionais por nível, estímulo à competição e pressão ditatorial sobre os estudos. A escola e a educação são prazerosas. Há outros países com altos índices de desempenho também, como Coreia do Sul, Japão e China, mas que sustentam a pecha de países com enorme quantidade de suicídios entre estudantes, devido à pressão e repressão que sofrem. A Coreia do Sul é conhecida como a República do Suicídio, na qual um em cada quatro jovens já tentou se matar. São tão bons em índices do PISA quanto em destroçar felicidades juvenis.

A escola cívico-militar proposta pelo Brasil está longe dos primeiros exemplos supracitados, pois não valoriza a liberdade, criatividade, pensamento crítico e inovador, mas também não se aproxima dos subsequentes elencados, já que os professores brasileiros são perseguidos e subvalorizados. Em todos os países citados, o investimento público em educação, ciência e tecnologia é alto, as escolas são bem estruturadas e os profissionais da educação são tratados com deferência pelos governos e sociedade.

Num país como o Brasil, em que sua classe dirigente não desaprendeu a ser capacho de colonizador e age para garantir os mecanismos de exploração das riquezas nacionais e de seu povo desde que eternizem seus próprios privilégios, a Educação Integral dos sujeitos é uma ameaça.

Assim, o projeto foi sempre manter a educação pública precarizada, como instrumento apenas de doutrinação passiva para adequação às regras da desigualdade. Quando esse processo exploratório exigiu extração mais vigorosa das riquezas nacionais e da população (após a crise econômica dos EUA, em 2008), as consequências sociais provenientes disso fez com que o Estado – sob o controle da classe dominante – endurecesse os instrumentos de adestramento social propondo a militarização das escolas. Eis a canalhice – ou inépcia – dos donos do poder.

Se a preocupação, de fato, fosse o desenvolvimento econômico, educacional e social do país, não se desperdiçaria tanto tempo tentando convencer o povo sobre as "maravilhas" da militarização, mas se investiria em benfeitorias efetivas para um salto qualitativo da nação ao prover o sistema educacional e seus profissionais com recursos condizentes com a importância desse setor. Em vez de elucubrações incautas sobre disciplina e punição, deveria se investir em projetos duradouros de financiamento em educação e formação de professores para um aprendizado real e não conteudista-informativo.

A maior e melhor política educacional já desenvolvida na República brasileira vem sendo desmontada nos anos subsequentes ao golpe de Estado: os Institutos Federais. A cada ano, os cortes orçamentários, as restrições de capacitação, administração e investimento são maiores. Este oásis pedagógico que surgiu em 2008 e que levou para todo o país (especialmente para o interior) educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, em menos de uma década de existência vem sofrendo com suas bases sendo dinamitadas por uma elite dirigente egoísta e antinacional.

Os IFs, como política pública de Educação Profissional e Tecnológica, não se restringem a ofertar uma educação técnica instrumentalizadora de seres humanos, mas ampliam o processo para a formação integral de seus estudantes, formando sujeitos qualificados profissionalmente e socialmente, valorizando a ascensão cognitiva, política, científica, tecnológica e cidadã, em oposição a uma pedagogia da hierarquia, punição e submissão.

E esta senda educacional não se dá ao acaso. Os estudos mais avançados em educação e mundo do trabalho em todo o globo revelam que os jovens do século XXI não precisarão acumular informações, mas se-

rem capacitados a usá-las de forma efetiva, qualificada e criativa. Tarefa realizável apenas por sujeitos que tiveram sua cognição alimentada por processos educacionais eficazes na construção da aprendizagem e não no fetiche pela memorização curta de conteúdos aplicáveis em avaliações datadas.

Embora esse passo indispensável no caminho da aprendizagem não tenha sido dado, ainda, pelos Institutos Federais de modo amplo, que em boa parte mantêm currículos e métodos pedagógicos tradicionais, é inegável os degraus superados por essa política educacional que disponibilizou instituições equipadas, profissionais qualificados, salários dignos, carga horária docente razoável e incentivo à extensão, pesquisa e inovação, o que formou alguns milhões de jovens numa qualidade muito acima da média em relação às escolas brasileiras. Os Institutos Federais, isoladamente, obtêm no PISA índices equiparáveis aos dos países exarados como exemplos de desempenho educacional, mesmo sustentando uma política de cotas em seus processos de ingresso que variam de 50 a 80% das vagas.

Essas instituições federais têm custos equiparados aos dos colégios militares, não elitizam seu público e não lançam mão de políticas pedagógicas da hierarquia e da punição, provando que a melhoria educacional dos jovens não depende de disciplinarização militar, mas de abordagem pedagógica qualificada e efetiva, ou seja, de disciplinarização cidadã num país comandado por deficientes cívicos. Esse primeiro passo foi dado, restando agora reestruturar os currículos e as propostas educacionais em acordo com o tempo hodierno, o que já vem sendo feito em diferentes locais.

Um dos exemplos mais destacados no Brasil é o *campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná. Esse *campus* elaborou e executou uma política curricular não convencional, na qual discentes e docentes se tornaram protagonistas na feitura do itinerário formativo, que é revisto e reestruturado semestralmente, dando mais dinamicidade e flexibilidade na abordagem dos conteúdos que passaram a ser meio e não fim no percurso educacional. Nele, as potencialidades e dificuldades estudantis são tomadas individualmente e acompanhadas por tutores e pais, focando nas necessidades de cada um. Isso sem minorar ou supervalorizar determinadas áreas do conhecimento, já que é mais do que provado pela neu-

rociência que cada grande área desenvolve regiões diferentes do cérebro, portanto, para uma educação integral, a velha obtusidade que permeia a educação brasileira, na qual as Ciências Humanas e Sociais são desprezadas pelos dirigentes e, pasmem, até mesmo por segmentos de professores de outras áreas, é um desserviço ao progresso da nação.

Pensar se tornou sinônimo de doutrinação "comunista" no Brasil, malfadada cantilena que inoculou o vírus da idiotia em parcelas consideráveis da população nacional. Trama essa tão eficiente que funciona como uma doença autoimune para os indivíduos: em qualquer sinal de sabedoria e inteligência que possa se desenvolver em cada mente, o sistema imunológico da ideologia do capital coloca em ação os glóbulos da estupidez que, por sua vez, fazem o trabalho de barrar a circulação desse fluxo de saúde intelectual, eliminando-o para que cada qual continue funcionando como um fantoche medíocre das ignomínias do poder.

O *campus* Jacarezinho atua contra esse vírus ao propor o reequilíbrio do corpo social por meio da Educação Integral e integrada. Por óbvio, há ainda muitas barreiras e dificuldades a enfrentar, como conseguir uma execução institucionalizada das teorias e propostas que embasam a pedagogia que permitiu revolucionar o currículo, para que o *modus operandi* dessa educação do futuro se torne orgânica e fluida entre todos os partícipes do processo (profissionais da educação, estudantes e comunidade). Por outro lado, o ágio educacional já percebido e que ultrapassou as cercas da instituição pode contribuir para tornar mais virtuoso o debate nacional quanto a políticas educacionais, além de servir de estímulo para enraizar a ideia de que uma outra educação é possível; uma que, pela primeira vez, não se resigna a esperar décadas para que algum modelo estrangeiro seja importado para o Brasil, numa tentativa fracassada de tentar encaixar o quadrado no círculo.

O país tem, em seus quadros, educadores de alto nível, especialmente no serviço público. E foi numa instituição pública, com servidores públicos, que se planejou e lançou um modelo educacional e curricular – entre tantos possíveis – que encaixa o Brasil numa educação de que o Brasil precisa. Produto nacional, mais especificamente paranaense e jacarezinhense, essa engenharia curricular e pedagógica aflorou ironicamente no Estado em que seus governantes fazem loas a uma educação do passado, ao retrocesso da pedagogia militar. O *campus* Jacarezinho não se tornou

referência mundial em educação transformadora proibindo jovens de usar o cabelo como desejam ou de se expressarem democraticamente. A História cuidará de eternizar e separar os prudentes dos delinquentes; e certamente os que advogam pela militarização não desfilarão na galeria do primeiro grupo.

Parafraseando Rubem Alves, entre ser uma instituição gaiola (ou quartel) — que atrofia a capacidade de voar - e ser uma instituição asa na qual a infinitude do céu é o limite, o *campus* Jacarezinho/do IFPR decidiu encorajar voos, pois os frutos do conhecimento e da liberdade não nascem entre grades de ferro que encarceram corpos e mentes.

Que todos possam voar livremente sobre os frutos das páginas que seguem.

Prof. Dr. Rodolfo Fiorucci
IFPR/Jacarezinho

APRESENTAÇÃO: COMPLEXO DE HOBBIT

David José de Andrade Silva
Hugo Emmanuel Rosa Corrêa

Na adaptação para o cinema da obra "O Hobbit", quando Gandalf convida Bilbo para a aventura que mudaria sua vida, este questiona se teria garantias de seu retorno, ao que Gandalf responde: "Não. E, se você voltar, não será mais o mesmo". Um convite para deixar de ser quem é, desconstruir convicções, questionar a si e o mundo é amedrontador. Por isso, poucos aceitam, mas esse é o grande tesouro por trás do que Joseph Campbell denominou de monomito.

Segundo Campell, o monomito, conhecido popularmente como "jornada do herói", é um padrão nas narrativas mitológicas que descreve o processo de um personagem saindo de seu porto seguro para descobrir que há muito mais coisas no mundo do que o seu universo particular lhe oferecia até então. Nessa jornada, surgem aliados, inimigos, provações e, claro, se tudo der certo, um final feliz. Trilhar esse caminho traz consigo marcas, cicatrizes, mas também boas lembranças e histórias para contar às gerações futuras. No fim, seja qual for o resultado, não há possibilidade de permanecer a mesma pessoa que era antes de embarcar em mares nunca antes navegados.

Anos após embarcar em aventuras, contudo, o tempo se encarrega de selecionar lembranças, deletar memórias ou suprimir fragmentos de momentos aparentemente sem importância. A jornada, antes épica, parece ter ficado menos emocionante, menos desafiadora e, por isso, menos importante. Essas lacunas mnemônicas é que fazem com que poucas vezes se valorize a necessidade de olhar para trás e visualizar, a partir do olhar daquele que se tornou, aquele que se tornaria.

Quem éramos nós ontem? O que pensávamos? Em que acreditávamos? Por que somos o que somos hoje? Perguntas instigantes que são engolidas pelo cotidiano, por golpes, por cortes de orçamento, por falsos Messias...

Ao longo de 5 anos de processo de inovação curricular no *campus*

Jacarezinho do IFPR, nos modificamos e, certamente, nunca mais seremos os mesmos. O convite à mudança de perspectiva, ao rompimento com certezas, à indolência e inconformidade pedagógica era também um convite à ousadia de repensar a si mesmo. Sair do espaço de segurança significa estar disposto, tal qual na jornada do herói, a passar por provações e arriscar-se à ressignificação de quem é no espaço escolar. Foram 5 anos enfrentando todos os tipos de adversidade e também descobrindo tesouros, tendo cada batalha, cada conquista e derrota seu valor único. Por isso, é fundamental registrar cada passo, cada detalhe, para que a riqueza da jornada não caia no esquecimento e, por conseguinte, fique a impressão de que nada mudou e que novas aventuras seriam desnecessárias, transformando o novo em lugar comum novamente.

Do primeiro esboço da ideia até os dias de hoje, grandes experiências foram acumuladas por todos aqueles que participaram do processo do novo arranjo curricular. Destarte, o processo de inovação nos move sempre em posição de monitorar, avaliar e manter sempre a mudança em curso, por isso, para comemorar os cinco anos deste desafio curricular, fazemos o convite para que você leitor, você leitora, embarque conosco nos capítulos do livro CURRÍCULO INTEGRADO + 5: CINCO ANOS DE MUDANÇA NO IFPR CAMPUS JACAREZINHO.

A obra tem como objetivo resgatar as memórias destes 5 anos iniciais de mudanças no Ensino Médio Integrado, a partir do olhar dos sujeitos que a experienciaram, compondo um mosaico múltiplo, como nos acostumamos a ser. Aliás, no espírito "Terra Média" dessa apresentação, é difícil imaginar um ecossistema uniforme, homogêneo: há hobbits, orcs, humanos, elfos, anões, ents... Muito embora não tenha sido possível a inserção de mais participantes para aumentar a abrangência de visões, os textos aqui organizados possibilitam uma amostra significativa de como a comunidade interna do IFPR *campus* Jacarezinho compreende o processo de mudança curricular, que também ilustra suas contradições e paradoxos.

Nesse sentido, no papel de organizadores, pedimos que desarmem seus corações e, principalmente, suas mentes. A tentativa de compilar uma trajetória de 5 anos para destacar as transformações que uma instituição de ensino que prima sobre a liberdade de cátedra é um exercício muito difícil em vários sentidos, porque compilar pontos de vista de pes-

soas com perspectivas distintas não significa forçar uma unidade, mas respeitar suas singularidades e demonstrar como o todo se compõe. Se até as máquinas funcionam com peças diferentes, mas que se encaixam e produzem harmonia, o que dizer de seres humanos?

Por isso, o texto não pretende contribuir para uma discussão sob um viés, um método ou uma linha teórico-metodológico específica ou, como é a postura de muitos na academia, ainda mais na educação profissional e tecnológica, a que vai agradar "A" ou "B". Ser uma voz dissonante também é importante para repensar os caminhos que a grande maioria trilhou até aqui. Se todos pensassem da mesma forma, haveria possibilidade de mudança? Se Bilbo ou Frodo não tivessem coragem de sair do Condado e se satisfizessem com a tranquilidade que viviam, haveria uma aventura? E o que aprenderiam se só tivessem se encontrado com os de sua espécie? Teria sido tão significativa a experiência?

Lançar-se a fronteiras não exploradas também não quer dizer desrespeitar ou desconsiderar os mapas que foram desenhados ao longo da história. Também não significa ser mais ou menos crítico, mais ou menos progressista, mais ou menos conservador... Só queremos contar sobre os últimos cinco anos de nossa história. O convite é este, querido leitor, querida leitora: você quer saber o que nós fizemos em nossa instituição até o momento? Quer conhecer um currículo diferente? Se o que trouxermos em nossos textos não for interessante para a sua realidade, não tem problema, paciência... Se for, que bom! Que a indiferença esteja bem longe da fruição que desejamos!

Para fazer esse *tour*, organizamos nossa obra em duas partes: ***1) Reflexão sobre a Prática;*** e ***2) Reflexão sobre a Vivência.*** A primeira inicia com uma análise sobre o que significa o processo de escolha das Unidades Curriculares e aborda aspectos mais específicos sobre algumas unidades curriculares. A segunda traz textos mais reflexivos sobre questões como o instituição em si, a docência e o olhar discente sobre o processo. E o que vocês encontrarão ao longo das páginas?

No capítulo "Currículo flexível e a construção de itinerários formativos: uma análise inicial do processo de escolha dos estudantes", os professores Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa e Sergio de Mello Arruda fazem uma análise sobre o que os estudantes levam em consideração quando vão escolher o que estudar no modelo de currículo flexível proposto pelo

Campus Jacarezinho.

Na sequência, no capítulo "Curtir e compartilhar ideias para além das redes sociais: uma unidade curricular no IFPR de Jacarezinho", os professores Sérgio Vale da Paixão e Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa trazem a análise das práticas ocorridas em uma unidade curricular que procura discutir as múltiplas afetividades que transbordam das redes sociais para a vida dos estudantes.

No capítulo "Ensino integral de verdade: projeto nosso pão", a professora Danusa Freire Costa relata a experiência de uma unidade curricular que tem como eixo central um projeto de integração entre os conhecimentos da área de alimentos e uma ampla gama de conhecimentos teóricos e da comunidade, vinculando ensino e pesquisa, com apresentação de trabalhos em um evento acadêmico.

No capítulo chamado "Vozes da diversidade e educação em direitos humanos: presentes em um currículo", a professora Isabel Cristina de Campos aborda a questão da Educação em Direitos Humanos após ministrar unidades curriculares pertinentes ao tema. A autora disserta sobre como o novo currículo possibilitou a discussão sobre essa temática e como é relevante para a formação cidadã.

No capítulo intitulado "IFPR *Campus* Jacarezinho: projeto megalomaníaco para promover uma educação menor?", o professor David José de Andrade Silva discute os conceitos de educação maior e educação menor propostos por Sílvio Gallo e os relaciona com a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, articulando com o *Campus* Jacarezinho e como este pode possibilitar a ideia de fortalecimento das escolas em detrimento às práticas macropolíticas.

No capítulo sob o título "Um olhar docente sobre o processo de implementação da nova proposta curricular no IFPR *Campus* de Jacarezinho", a professora Flávia Torres Presti utiliza a metáfora da metamorfose da borboleta para construir um texto intimista e revelador das transformações sofridas e das inquietações sobre o processo de mudanças decorridos do currículo.

No capítulo denominado "Do discurso à realidade: experiências discentes no Ensino Médio do IFPR Jacarezinho", os egressos Leonardo Félix de Almeida e Matheus Henrique de Cerqueira Pinto apresentam suas reflexões sobre os quatro anos que cursaram o curso Técnico em Informá-

tica integrado ao Ensino Médio, elencando as mudanças de concepção educacional propiciadas pela experiência que tiveram com o currículo.

Em suma, a obra, em sua totalidade, reitera que somos o hobbit Bilbo fumando um cachimbo no Condado, aparentando estar em paz, mas cheios de vontade de receber novamente a visita de Gandalf para partirmos em uma nova jornada. O que nos reservam os próximos cinco anos? Só em 2025 teremos essa resposta...

PARTE 1: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

CURRÍCULO FLEXÍVEL E A CONSTRUÇÃO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS: UMA ANÁLISE INICIAL DO PROCESSO DE ESCOLHA DOS ESTUDANTES

Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa
Sergio de Mello Arruda

INTRODUÇÃO

Os processos de mudança educacional, em grande medida, demoram a produzir frutos que possam ser aferidos e analisados. No entanto, quando se tem em questão processos de inovação, com significativa ruptura de padrões na organização escolar, torna-se relevante e necessário o constante acompanhamento dos resultados.

O novo arranjo curricular implementado no *campus* de Jacarezinho do IFPR a partir do ano de 2015, por suas características inovadoras, criou um movimento de reflexão de dupla característica.

Primeiramente, a reflexão sobre a mudança que se pretendia com o novo currículo, que em princípio estava apenas relacionada à mudança da relação ensino e aprendizagem, embasado em uma nova concepção de currículo.

O segundo ponto de reflexão está ligado à mudança que se tinha, a mudança no campo da ação de todos os atores envolvidos. Em pouco tempo, foi perceptível que o escopo da mudança se tornava cada vez maior, envolvendo desde mudanças na documentação escolar até um novo entendimento na formação de professores e nas relações que estes tinham entre si, além, obviamente, das relações de ensino e aprendizagem.

Para todos os envolvidos no processo de implantação do currículo, tornou-se claro que, por mais esforços que ocorressem, não existia como prever todas as implicações das mudanças.

Toda a rede criada, tal qual um sistema complexo, mostrava-se como um grande caleidoscópio, que a cada movimento se reconfigurava e apre-

sentava um cenário novo. Deste modo, a forma de resolução dos problemas e a tentativa de prever as situações que surgiriam foi sempre em movimento, durante a implantação do currículo. Por isso, a necessidade da primazia do diálogo e da coleta de impressões dos atores envolvidos.

Assim sendo, esta investigação surgiu a partir dos questionamentos recorrentes de docentes, pais e dos próprios órgãos de gestão administrativa: os estudantes estão preparados para escolher? Eles escolherão cursar apenas as unidades curriculares que gostam? Quem garantirá a construção de um itinerário formativo adequado?

Estas inquietações são explicadas pelo fato de todos sermos oriundos de um modelo curricular homogeneizador, estanque, que balizou a formação de todas as gerações até o momento, que faz com que se imagine o estudante incapaz de tomar decisões e aprender a realizar escolhas que sejam relevantes para a sua formação.

Isso posto, o que se pretende neste texto é estabelecer um diálogo entre referenciais teóricos que focam suas pesquisas no campo do currículo com a realidade prática, em ação, para compreender, a partir dos dados coletados, uma parte do processo de escolha das unidades curriculares que comporão o itinerário formativo dos estudantes do *campus* Jacarezinho do IFPR.

REFERENCIAL TEÓRICO

Qualquer discussão que se proponha a abordar a questão do currículo deve se apoiar em um conjunto de reflexões que tem como pano de fundo, como propõe Silva (2000), qual conhecimento deve ser ensinado, considerando que o currículo pressupõe sempre uma seleção de saberes a se ensinar, e deve ainda se questionar por que tais saberes estão sendo ensinados em detrimento de outros.

Silva (2000) questiona também os objetivos desses saberes, uma vez que a sua finalidade remonta ao desejo de formar uma geração futura com algumas habilidades e conhecimentos específicos.

E mais ainda, com os questionamentos anteriores em mente, é necessário refletir sobre quem tem a capacidade de escolher um conjunto de habilidades ou saberes, quem seria responsável por engendrar este perfil das gerações vindouras. Ou seja, não seria possível, segundo a maioria

das teorias do currículo, compreender as questões que o tangem sem a noção que se tratam, em grande parte, de questões de poder.

O currículo possui um papel de ser um "recipiente não neutro dos conteúdos" (SACRISTÁN, 2000, p. 20), ou seja, o currículo não é o conteúdo, mas uma forma de armazená-lo e organizá-lo, evidentemente partindo de uma seleção do que deve compor a estrutura curricular e do que deve ser excluído. Por conta disso, ao mencionar a centralidade do currículo nas políticas de escolarização, Arroyo (2011) afirma que os currículos são territórios em disputa, talvez, o mais importante deles.

Deste modo, não é excessivo questionar em que medida grupos hegemônicos têm conseguido, por meio da seleção de saberes, a construção de uma cultura que atenda interesses específicos, escamoteados no meio de uma estrutura curricular, portanto, não se deve esquecer que o currículo é "um terreno de produção e política cultural" ou, ainda, a "expressão das relações sociais de poder" (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 36, 37).

Isso posto, cabe agora refletir: se todo currículo se mostra como uma relação de poder, na qual aqueles que, de alguma forma, têm possibilidade de se impor e selecionar os saberes considerados válidos e não válidos; se o currículo representa uma visão de futuro, concebida por uma geração do passado, e se os sujeitos que têm poder decisório sobre as estruturas curriculares não são aqueles que as utilizarão; como construir uma estrutura curricular que consiga superar estes problemas?

Trata-se, portanto, de pensar uma nova epistemologia, uma "nova ecologia de saberes" (OLIVEIRA, 2018, p. 106) que a diversidade e o multiculturalismo sejam presentes, não apenas nos conteúdos ofertados aos estudantes, mas na compreensão de que estes representam a pluralidade e a heterogeneidade de histórias e vivências e carregam consigo um vasto conjunto de perspectivas de futuro.

É seguro que a resposta não é tão simples assim, e, em virtude de toda a complexidade que o ambiente educacional oferece, como catalizador das condições sociais, não deveria ser tratada como tal. E mesmo que tais respostam existam, não podem se tornar novas metanarrativas que justifiquem a imposição de modelos que passem a representar novamente um currículo excludente e desconectado das realidades locais.

Talvez por isso, a experiência do IFPR *Campus* Jacarezinho seja um caso interessante a ser investigado, uma vez que conseguiu dar um passo

no sentido de convergir questões basilares das novas teorias curriculares com aspectos legais e burocráticos atualmente exigidos institucionalmente.

Nesta instituição, nos cursos de ensino médio técnicos integrados, a sustentação da proposta se dá, primeiramente, sobre o conceito de unidade curricular, que deve representar fragmentos de conhecimento, vinculados a uma ou mais áreas do conhecimento, que são partes, mas não se desconectam da realidade e de conhecimentos mais amplos. As unidades curriculares devem se propor a dialogar com o estudante, partindo de suas curiosidades e interesses e conduzindo à construção epistêmica. O novo arranjo baseia-se também na possibilidade de escolha, tanto do docente em ofertar a unidade curricular como do estudante em escolher o que irá cursar.

O docente combina a leitura da sociedade com os objetivos propostos nos documentos curriculares normativos e escolhe a melhor forma de atingir tais objetivos e os conteúdos que melhor se encaixam a essa demanda. O estudante, por sua vez, a partir do rol de unidades curriculares propostas, observando suas necessidades, em consonância com suas perspectivas de futuro, escolhe, semestralmente, as unidades curriculares que comporão seu itinerário formativo.

A flexibilização curricular proposta minimiza, portanto, os aspectos impositivos do currículo tanto para docentes como para discentes, pois cria-se um processo de corresponsabilidade sobre os conteúdos estudados. O professor tem mais liberdade de oferta de saberes e o estudante pode, ou não, vincular-se a esta proposta, criando uma rede de conexões que se constroem e desconstroem periodicamente.

Talvez este currículo em redes deva ser motivo pra novas investigações, mas o que se pressupõe é que, com a flexibilidade curricular, se consiga garantir aos sujeitos envolvidos a possibilidade de escolha e mecanismos para lidar com as reponsabilidades desta escolha, com vias a construir a autonomia (SACRISTÁN, 2013). Em última análise, a flexibilização curricular permite que se aprendam saberes variados, sejam eles curriculares ou experienciais, seja pela vivência da dificuldade da decisão, pelas consequências da escolha ou, ainda, pelo convívio plural com diversos professores e salas multietárias, por isso a necessidade de se investigarem as características deste processo de escolha.

METODOLOGIA

Os dados utilizados na composição deste capítulo fazem parte de um conjunto maior de dados que foram coletados ao longo do ano de 2017, a partir da motivação inicial de compreender como os estudantes relacionavam-se, em sentido amplo, com a estrutura curricular proposta no IFPR *Campus* Jacarezinho.

O instrumento de pesquisa foi um formulário digital utilizando a ferramenta do *Google forms* (ferramenta virtual de elaboração, aplicação e análise de questionários), disponibilizado no período de 20/07/2017 a 03/08/2017, por meio de um grupo do *Facebook*. O formulário contava com 18 questões, das quais três foram utilizadas para este estudo, juntamente com a identificação do ano de ingresso dos estudantes.

Sobre o uso de questionários nas pesquisas em educação, é importante frisar, de acordo com Chaer, Diniz e Ribeiro (2012), mencionando os estudos de Gil (2008), que são instrumentos viáveis para pesquisas que carecem ser aplicadas a um universo relativamente amplo e com um elevado número de questões. Os autores ainda apontam as vantagens e desvantagens do uso dos questionários, cabendo ressaltar que consideram, mesmo diante das desvantagens, um recurso que tem significativo potencial nas pesquisas.

Responderam o formulário 115 estudantes ingressantes nos anos de 2015 a 2017, dos cursos técnicos integrados de alimentos, eletromecânica e informática, que foram as três primeiras turmas do novo arranjo curricular implantado no *campus*, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 – Distribuição dos respondentes por curso e ano de ingresso

Curso	Ano de Ingresso	Respondentes
Alimentos	2015	15
	2016	11
	2017	17
Eletromecânica	2015	8
	2016	13
	2017	15
Informática	2015	11
	2016	14
	2017	11
TOTAL		115

Fonte: Os autores

As respostas utilizadas neste estudo são referentes às perguntas: "ano de ingresso no IFPR", "Curso", "Quando você escolhe uma unidade curricular de Ciências Humanas, quais fatores você leva em conta?", "Quando você escolhe uma unidade curricular de Ciências da Natureza, quais fatores você leva em conta?", "Quando você escolhe uma unidade curricular de Linguagens e Códigos, quais fatores você leva em conta?".

No caso das questões referentes aos fatores envolvidos na escolha de unidades curriculares, nas quais a resposta foi discursiva, foi realizado um procedimento de análise textual discursiva, a partir da proposição de Moraes e Galiazzi (2011), na qual realiza-se, inicialmente, uma leitura flutuante dos dados; em seguida, a unitarização do texto, criando unidades de análise; na sequência, a categorização das unidades de análise e, por fim, a produção de um texto, ou relato, dos dados.

ANÁLISE DOS DADOS

O *corpus* documental obtido e analisado resultou em 357 excertos/unidades de análise, que foram dispostos em quatro categorias emergentes, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias dos critérios de escolha

Categoria	Descrição
Espectro docente/ metodológico	Compõem esta categoria os excertos que afirmam que a motivação para a escolha da unidade curricular foram o professor ou a metodologia aplicada pelo professor. Nestes excertos, não é possível afirmar que o estudante gosta do professor/metodologia.
Espectro epistêmico	Compõem esta categoria os excertos que afirmam que o critério para a escolha da unidade curricular foi o conteúdo ou o assunto ministrado na Unidade Curricular. Nesta categoria, não se distinguese o estudante gosta dos conteúdos ou se eles lhe serão úteis.
Espectro de interesse pessoal	Compõem esta categoria os excertos que expressam o gosto ou predileção do estudante, possuem caráter afetivo e pessoal. Nesta categoria, estão presentes a escolha do professor ou conteúdo por gostar ou ter vínculo afetivo.
Espectro instrumental	Compõem esta categoria os excertos que expressam uma escolha com base utilitária e pragmática, objetivando atender a necessidades de curto ou médio prazo. Estão alocados nesta categoria os excertos que mostram a escolha dos estudantes sem vinculação de predileçãoou gosto.

Fonte: Os autores.

Com o intuito de melhorar o entendimento sobre o processo de unitarização e esclarecer sobre as categorias de análise emergentes, o Quadro 2 traz exemplos de fragmentos de respostas dos estudantes quando questionados sobre os critérios de escolha, alocados em cada uma das categorias.

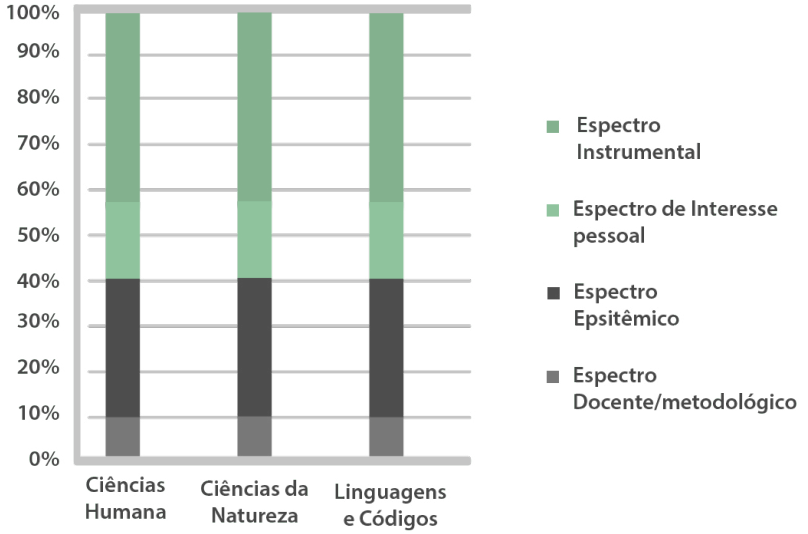
Quadro 2 – Exemplos e unidades de análise

Categoria	Descrição
Espectro docente/ metodológico	"Qual professor ofertará a unidade" "Algumas vezes eu levo em conta o professor que vai ofertar a unidade curricular [...]" "Modo de ser ensinado"
Espectro epistêmico	"Conhecimento" "O conteúdo e qual será a ligação que terá com aquilo que já cursei" "A ordem em que facilita o meu aprendizado"
Espectro de interesse pessoal	"Algo que eu goste" "Levo em conta matérias que tenho interesse como biologia da área que quero seguir futuramente" "escolho chorando a menos chata, pq ed. física eh mt chato [sic]"
Espectro instrumental	"Cobrança em vestibulares" "[...] necessidade de carga horária" "Dificuldade"

Fonte: Os autores

Deste modo, foi possível, a partir dos excertos e das categorias, usando uma planilha, elaborar gráficos representativos dos critérios dos estudantes. O Gráfico 1, a seguir, mostra de forma geral os critérios de escolha dos estudantes em cada uma das áreas do conhecimento presentes no arranjo curricular criado na instituição.

Gráfico 1 – Critérios de escolha por área do conhecimento



Fonte: Os autores

Percebe-se, a partir da análise do Gráfico 1, que o fator de menor impacto nas escolhas dos estudantes é do espectro docente/metodológico, com 10% das menções em cada uma das áreas, não existindo também variação entre as áreas do conhecimento.

Quando o foco da análise é sobre o espectro do interesse pessoal, as predileções dos estudantes são mais significativas na escolha de unidades curriculares da área de Linguagens e Códigos, e na área de Ciências da Natureza é onde existe menor escolha mediante as predileções pessoais.

No que tange ao espectro epistêmico, a variação entre as áreas do conhecimento chama a atenção. Pode-se inferir que os estudantes escolhem as unidades curriculares da área de Ciências Humanas mais apoiados em seus conteúdos e assuntos do que nas outras áreas do conhecimento, sendo que em Linguagens e Códigos o peso dos conteúdos é o menor das áreas.

Por fim, no espectro instrumental, o que teve mais menções dos estudantes, as áreas de Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos apre-

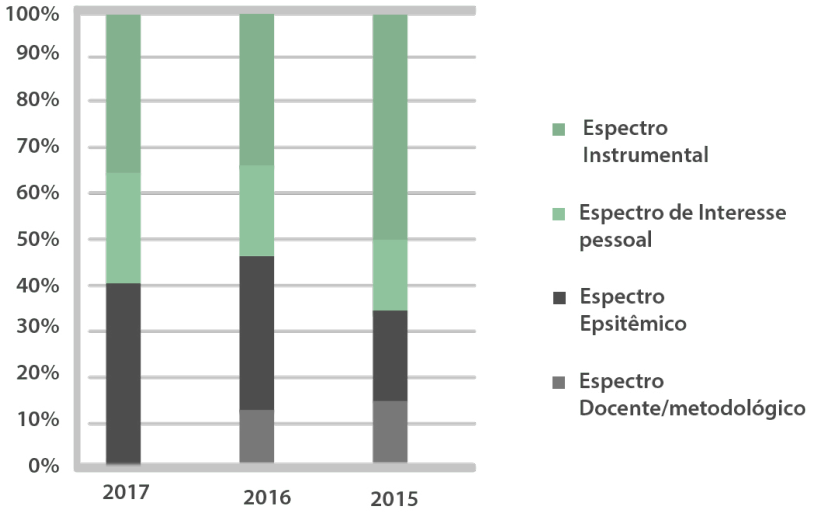
sentam mais destaque que a área de Ciências Humanas.

Isto posto, cabe ressaltar que, quando da proposição da mudança e implementação do currículo flexível, muitas das preocupações do grupo de professores e de representantes da reitoria se voltavam para a possibilidade de que a escolha conduzisse o estudante a uma ação hedonista, na qual ele apenas escolheria para estudar as unidades curriculares que lhe agradassem ou fossem prazerosas.

Contudo, é possível afirmar que, ao contrário do que foi imaginado, os aspectos relacionados à preferência pessoal dos estudantes (seja de conteúdos ou professores) têm peso pouco significativo no processo de escolha, independentemente da área de conhecimento, da mesma forma que os aspectos instrumentais têm maior peso em todas as áreas do conhecimento. Ou seja, o estudante escolhe o que estudar por seu gosto, o que é viável e coaduna com a proposta, no entanto, existem outros critérios norteadores da escolha que também são levados em conta.

Outra análise possível diz respeito às mudanças no processo de escolha dos estudantes ao longo de sua permanência na instituição, considerando que eles realizarão, no mínimo em oito momentos, escolhas do que cursar, uma vez que as escolhas são semestrais. Quando os dados foram reorganizados por curso e ano de ingresso, obtêm-se os seguintes dados.

Gráfico 2 – Critério de escolha em Ciências Humanas por ano de ingresso



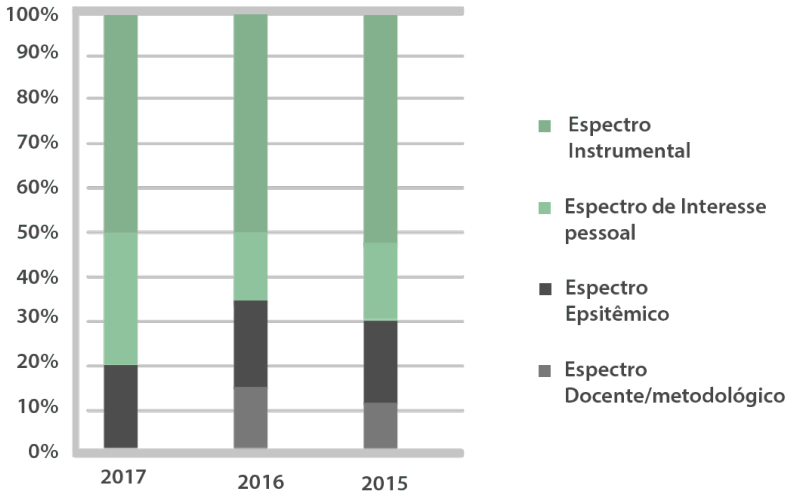
Fonte: Os autores

No Gráfico 2 são mostrados os estudantes ingressantes desde 2015, os mais antigos dentro da instituição e que já haviam escolhido seu itinerário formativo ao menos 5 vezes, até os estudantes ingressantes em 2017, que haviam feito apenas uma escolha do seu itinerário formativo. É possível perceber que os estudantes de 2017, por estarem ingressando na instituição e ainda não conhecerem os professores, não utilizam, na área de Ciências Humanas, os aspectos docentes metodológicos como critério.

Também é notório que, nesta área do conhecimento, os fatores do espectro instrumental vão ganhando corpo na medida em que o estudante fica mais tempo na instituição, adquirindo experiência e mais maturidade na construção de seu itinerário formativo. Da mesma forma, os fatores relacionados ao espectro de interesse pessoal vão diminuindo de acordo com o tempo que ele passa na instituição. Em síntese, a escolha, na área de Ciências Humanas, vai se tornando cada vez mais balizada pelo espectro instrumental.

É possível perceber um cenário semelhante na área de Ciências da Natureza, conforme ilustra o Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 - Critério de escolha em Ciências da Natureza por ano de ingresso.



Fonte: Os autores

Sobre as diferenças entre Ciências Humanas e Ciências da Natureza, é possível apontar que os estudantes ingressantes - mesmo os mais novos (2017) - relatam uma escolha pautada por aspectos do espectro instrumental, o que pode ser explicado pela orientação que todos cursem um semestre de matemática básica, voltada para o nivelamento dos conhecimentos e preparação para as unidades curriculares dos cursos técnicos.

Importante ressaltar que a escolha em Ciências da Natureza, em todas as faixas de ingresso, é bastante pautada em aspectos instrumentais, ao passo que em Ciências Humanas as predileções e os aspectos do espectro de interesse pessoal diminuem na medida em que o estudante fica mais tempo na instituição.

Por fim, na área de Linguagens e Códigos, algumas situações se mantêm e outras mudam, conforme o Gráfico 4:

Gráfico 4 - Critério de escolha em Linguagens e Códigos por ano de ingresso.

Fonte: Os autores

No Gráfico 4, podemos perceber que, com relação aos fatores do espectro instrumental, em Linguagens e Códigos existe pouca variação por ano de ingresso, contudo, existe uma significativa diminuição das menções sobre o espectro de interesse pessoal dos alunos com ingresso em 2015 para os com ingresso em 2017.

Este conjunto de gráficos nos permite, em síntese, sustentar duas inferências. Primeiramente, os estudantes, embora possam semestralmente escolher o que cursar, não utilizam como critério para a escolha apenas predileções pessoais, em um movimento de ação hedonista, optando por unidades curriculares que lhe tragam prazer ou facilidades. Ao contrário, têm utilizado majoritariamente critérios instrumentais, ligados à necessidade de estudar conteúdos para o vestibular ou Enem, de computar carga horária, conteúdos que serão úteis para a vida etc.

Em segundo lugar, existe também um processo de aprendizagem na relação com a flexibilidade curricular, ou seja, do primeiro ao terceiro ano (turmas que participaram da pesquisa) é perceptível significativa mudança no padrão de escolha de unidades curriculares. Os estudantes da turma de 2017 (que já haviam realizado ao menos cinco escolhas) se pautavam mais por aspetos instrumentais que por aspectos de interesse pessoal, enquanto os estudantes da turma de 2015 (recém ingressantes e que tinham realizado apenas uma escolha) se pautavam mais pelos conteúdos e por aspectos de interesse pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste capítulo foi de, após estabelecer o diálogo teórico com a experiência de flexibilização curricular, conseguir compreender um pouco melhor o processo pelo qual o estudante toma decisões e escolhe unidades curriculares que irá cursar.

Mesmo sendo uma investigação inicial, a resposta para o questionamento se os estudantes estão preparados para escolher e se escolheriam apenas o que gostam parece ter sido contemplada na análise dos dados coletados.

Os estudantes, em princípio, podem apresentar dificuldades no processo decisório ou utilizar critérios não esperados, contudo, é notório que a rede formada também auxilia na construção de um entendimento sobre a importância das escolhas. A diversidade de experiências e convívios auxilia que o estudante, ao longo dos oito semestres de curso, vá entendendo o sistema e tornando-se mais hábil nas relações com os docentes, conteúdos, colegas e o currículo.

Não se quer com isso afirmar que apenas as escolhas instrumentais tenham relevância, existe espaço para que o estudante desfrute de um imenso rol de unidades curriculares que possam dialogar com suas expectativas formativas e, ao mesmo tempo, serem agradáveis e instigantes.

O que se pretende é assinalar que os estudantes podem construir habilidades de escolha e decisão, convivendo com as responsabilidades oriundas da autonomia como forma de construção da sua subjetividade, e assim conseguir construir um itinerário formativo que sirva de base

para suas necessidades e expectativas.

Em síntese, os processos de mudanças educacionais, principalmente os que são centrados no currículo, devem ser investigados constantemente para que se possa desconstruir visões antecipadas e equivocadas, bem como para que o olhar sobre o estudante seja constantemente reconstruído.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, p. 251–266, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. ed. São Paulo: Atlas SA, 2008.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. DO C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, I. A. DE. **Epistemologia e educação:** bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis: Vozes, 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o Currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, T. T. DA. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURTIR E COMPARTILHAR IDEIAS PARA ALÉM DAS REDES SOCIAIS: UMA UNIDADE CURRICULAR NO IFPR DE JACAREZINHO

Sérgio Vale da Paixão
Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa

INTRODUÇÃO

No momento em que eclode no mundo uma crise jamais vista pela atual geração, desencadeada pela escalada pandêmica de um novo vírus que tende a tensionar os padrões sociais conhecidos, a humanidade é recolocada em posição de reflexão.

Ao que parece, este processo reflexivo é pautado por uma amálgama de valores: de um passado próximo, de algumas décadas, que lentamente vem sendo mesclado à realidade presente das configurações sociais; de um passado imediato, de alguns anos, que já se reveste de um novo corpo dinâmico adequado à realidade técnico-informacional-científica emergente no início do século XXI; do presente cada vez mais veloz e fugidio, da velocidade do *clic* do cursor do mouse e de um projeto de futuro que teve de ser redesenhado.

Ainda que o afirmado anteriormente pareça redundante, tendo em vista a percepção de que há muito vivemos sob a égide da liquidez do mundo (BAUMAN, 1998, 2001, 2007) e tempos de incerteza, é inegável a surpresa que toma o mundo, por colocar em questão o conjunto de valores cultivados durante décadas.

Talvez nunca tenha estado tão presente na mente desta geração o questionamento: o que o futuro nos reserva?

É nesse cenário que este texto é escrito, quando todos os atores envolvidos com a educação estão, senão de mãos atadas, pelo menos tentando se redescobrir e se recolocar em cena. Legislações foram adaptadas, redes de fibra ótica multiplicaram as conexões de celulares e computadores, aplicativos receberam milhares de acessos na tentativa de flexibilizar o modelo educacional vigente e, ainda assim, milhares de estu-

dantes e professores estão excluídos destas tentativas.

Com isso em mente é que esta investigação busca apresentar um modelo curricular flexível que vem sendo aplicado no *campus* de Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná, desde o ano de 2015, com uma das unidades curriculares ofertadas aos estudantes. A experiência é apresentada não como solução, mas como uma investigação sobre um processo que tem mostrado as vantagens da flexibilização curricular e auxiliado a entender como os jovens leem o mundo e escrevem sobre seu mundo em ambientes virtuais.

Nosso objetivo é, portanto, apresentar o relato de uma experiência com bases teóricas que fundamentam a proposta das unidades curriculares no Instituto Federal do Paraná *campus* de Jacarezinho, para tornar público o processo de construção e as aprendizagens nessa iniciativa institucional.

O CURRÍCULO DO *CAMPUS* JACAREZINHO: HISTÓRIA E BASES TEÓRICAS

Há tempos, as teorias do currículo têm deixado de lado o entendimento do currículo como um elemento de racionalização e organização de conteúdos, escalonados e distribuídos em uma grade curricular, como o proposto por Bobbitt (2004) no início do século XX. Desde então, as teorias tradicionais foram suplantadas e emergiram diversos recortes teóricos sobre o currículo.

É inegável que a discussão curricular carrega consigo uma relação de poder, não apenas no sentido epistemológico, mas na concepção de que tipos de identidade e subjetividades se deseja construir nas gerações futuras. Nessa questão reside o ponto de virada no processo de construção curricular do *campus* Jacarezinho.

Não é nova a concepção de que os currículos refletem relações de poder (APPLE et al., 2008; SACRISTÁN, 2013; SILVA, 2000), contudo, a experiência vivenciada pelos professores do campus, quando levados a repensar a organização dos cursos, colocou em choque projetos de futuro e forçou os professores a encararem a perspectiva de que existem ideais de futuro do outro e para o outro. Esse currículo, que antes era prescrito e aceito pelos professores, passou a compor um território em disputa

(ARROYO, 2011).

A proposta ancorou-se na diversidade de realidades das quais vinham os estudantes para a instituição, de modo que qualquer currículo fixo estabelecido teria papel homogeneizador e excludente, pois não daria conta de preservar as histórias de vida, as subjetividades construídas até então e as perspectivas de futuro dos estudantes.

Bannel et al. (2016, p. 42) afirmam que os "sistemas escolares, na sua configuração histórica, podem ser vistos como maneiras de reduzir, e às vezes eliminar, essa diversidade e riqueza, para assimilar uma única interpretação do mundo", ou seja, os currículos refletem os saberes de uma das possíveis culturas existentes, e não a variedade delas (SACRISTÁN, 2013).

Portanto, o currículo concebido nesta instituição permitiu, e permite, aos estudantes a possibilidade de escolher os conhecimentos que desejam para compor o seu rol de saberes. O ato de escolher o que estudar, em comparação a um currículo fixo e estanque, desloca o estudante de uma posição passiva para de coparticipante no processo de construção de seus conhecimentos, e, muito mais que isso, o coloca como corresponsável por seus atos e escolhas, auxiliando na constituição de pessoa autônoma e responsável. Esse processo de partilha de responsabilidades envolve os estudantes e os professores que elaboram e ofertam unidades curriculares para eles.

As Unidades Curriculares foram planejadas no Projeto Pedagógico de Curso - PPC

> [...] como fractais holográficos, para representar uma parte e um todo. No que se refere à parte, ela tenderá a uma especificidade de uma área, mas com abertura de diálogo com outras áreas do conhecimento, assumindo vertente interdisciplinar e transdisciplinar. (IFPR, 2017, p. 45)

Na prática, os estudantes podem escolher as unidades curriculares para cursar, distribuídas ao longo de, no mínimo, três horários diários de 1h30min, computando 15 horários por semana. Eles podem, ainda, cursar unidades curriculares ofertadas no período vespertino. Algumas unidades possuem, em seu plano de ensino, os campos "indicado para" e "não indicado para", que os norteiam sobre o nível de dificuldade e ca-

racterísticas delas. Contudo, em geral, são abertas a todos os estudantes. Nas unidades relacionadas ao núcleo técnico, cada estudante matricula-se nas referentes ao seu curso e nível, sendo organizadas sequencialmente.

Portanto, nas unidades curriculares do núcleo comum, as turmas formadas mediante a escolha são compostas por estudantes de diversas idades, independentemente do ano de ingresso no *campus*, não existindo, assim, séries ou escalonamento de níveis compondo turmas multietárias. Dessa forma, não apenas estudantes de idades diferentes compõem as turmas, eles também são de cursos diferentes, ou seja, as unidades curriculares se configuram também como multicurso. As turmas têm como critério primordial, portanto, o interesse dos estudantes pelo assunto.

As unidades estão vinculadas às áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Técnicas), podendo ser ligadas a uma ou mais áreas.

No início do semestre letivo[1], o estudante realiza novamente a matrícula, escolhe o que cursar e repete esse processo até totalizar a carga horária mínima exigida. Deste modo, cada um, ao concluir o ensino médio, possui uma trajetória diferente, um histórico escolar distinto, tendo criado o seu currículo dentro da instituição.

Talvez esse arranjo curricular tenha convergência com o que afirma Veiga- Neto (2001), ao indicar que as mudanças do mundo têm conduzido cada vez mais à fluidez e volatilidade, extinguindo obstáculos de fluxos e cada vez mais anisotrópicos, ou ainda, como afirma Gallo (2003), é possível que esse modelo permita que cada estudante seja uma parte na estrutura rizomática construída.

O importante é que, preservada a liberdade de escolha dos professores e estudantes, abre-se um novo campo de ação para esses atores, que agora transitam com mais liberdade em sua relação com os saberes, que serão fundamentais no engendramento das tessituras de relações que compõem o mundo.

[1]As unidades curriculares compreendem, em sua maioria, 30 horas, mas não existe impedimento de que sejam ofertadas com maior ou menor carga horária, ficando a critério do professor que as elaborou.

O OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES EM NOSSA PROPOSTA CURRICULAR

Pensar o termo Educação Integral nos dias de hoje exige revisitar teorias e práticas que há anos têm sido trazidas às formações de professores, seja nas cadeiras das universidades, em cursos de graduação e pós-graduação, seja em encontros de formação continuada, nas conhecidas semanas pedagógicas. O termo Educação Integral, muitas vezes, tem sido confundido com as propostas das escolas em Tempo Integral, trazidas para o Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014 – como meta para que "crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeramente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira" (BRASIL, 2014). A Educação Integral pode ser então compreendida como:

> [...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seus desenvolvimentos intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que se desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes [...] (MEC, 2015)

Nessa direção, fica claro que a proposta das escolas em Tempo Integral deve, portanto, ser de uma Educação Integral. Com mais tempo na escola, as possibilidades de trabalhos que colaborem para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças ganham mais oportunidades e, por isso, uma educação mais humanizadora, que não privilegia os conteúdos curriculares, os quais, em muitos casos, não dialogam com as realidades dos estudantes.

Porém, é válido considerar que nem sempre é essa a postura das instituições escolares, que veem na ampliação do tempo e da carga horária dos estudantes na instituição a oportunidade de se promoverem "reforços" dos conteúdos já trabalhados no horário regular de aulas.

A escola em Tempo Integral é a oportunidade - também possível na escola em Tempo Parcial, com as devidas reorganizações - de se promover uma ressignificação do currículo escolar e de aprendizagens significativas, em que não se indissociam cognição e afetividade, aprendizagens científicas e autoconhecimento, o para que fazer e o como fazer. Contudo, para isso, torna-se necessário que se compreenda a proposta da escola e que esteja claro o objetivo do trabalho que se realiza.

Com base nessas premissas, organizamos, em nossa instituição de ensino, propostas curriculares e metodológicas com vistas a colaborar para que, ainda que não tenhamos tempo integral, possamos promover Educação Integral com os estudantes, conforme explicitamos anteriormente.

Neste sentido, foi homologado, no final de 2017, o mais novo documento norteador do trabalho do professor no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) chega como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7). O referido documento aponta 10 competências gerais da educação básica, dentre as quais há a necessidade de se conhecer, "apreciar-se e ainda cuidar da saúde física e emocional compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas" (BRASIL, 2017, p. 10).

O documento surge como forma de unificar os conteúdos básicos a serem trabalhados com os estudantes em todo o território nacional e que atenta

> [...] à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BRASIL, 2017, p. 14)

Vale destacar que a BNCC (BRASIL, 2017) aponta, ao longo de seu texto, a necessidade de se construírem ambientes de aprendizagem nas

escolas que colaborem com a formação integral dos estudantes. Nesta mesma direção, Nogueira (2008, p. 27) afirma que,

> [...] sem querer ser utópico ou purista demasiadamente, acreditamos que a nossa missão é realmente formar o cidadão integral, que tenha uma graduação, que tenha competências, que consiga se colocar no mercado de trabalho e mais do que tudo, que seja feliz.

Assim, torna-se vital compreender de que forma os contextos sociais dos estudantes podem colaborar para se pensar a dimensão afetiva no espaço da escola.

Falamos na possibilidade de considerar os espaços em que os estudantes circulam e quais têm sido seus modos de expressão, para assim compreender suas necessidades e urgências. A partir disso, pensarmos em um ambiente educativo capaz de colaborar em sua formação, inserindo-os socialmente, de modo que não apenas conheçam os conteúdos prescritos no currículo escolar, mas principalmente se autoconheçam, para que saibam lidar consigo mesmos nas diversas situações da vida social em que necessitem fazer uso de tais conteúdos.

Neste sentido, Moreno et al. (1999, p. 13) afirmam que

> Os conteúdos das matérias que tradicionalmente se vêm ensinando nas escolas não incluem o exercício de todos os conhecimentos e vivências que qualquer pessoa necessita para desenvolver-se autonomamente em sua vida cotidiana, mas somente uma parte, arbitrariamente selecionada.

Defendemos, portanto, uma educação pela e para a afetividade, que se faz por meio de diferentes e inovadoras ações educativas, que possam colaborar para a formação de sujeitos autônomos e capazes de, a partir de seu autoconhecimento, transformar seu entorno, através de práticas cidadãs e cooperativas no reconhecimento das diversidades humanas.

De acordo com Silveira (2014, p. 1),

> A educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é um elemento que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. E o amor não é contrário ao conhecimento, podendo tornar-se lucidez, necessidade e alegria de aprender.

Inclinamo-nos em favor de uma educação que, por meio de práticas inovadoras e criativas, transforme a sociedade em espaços mais humanos, formados por pessoas que, mais do que respeitar os outros e seu entorno, sejam aptas a respeitar a si mesmas, extinguindo posturas intolerantes, preconceituosas, distinções e excludentes de ser e estar no mundo.

> Uma educação transversal que, como o próprio nome sugere, atravessa as disciplinas do currículo em prol de uma educação libertadora e emancipatória, uma vez que compreendemos que [...] tudo o que concerne aos sentimentos, aos afetos e às relações interpessoais [...] (MORENO et al., 1999, p. 13)

Assim, procuramos efetivar um trabalho com a formação integral dos estudantes no cotidiano do Instituto Federal do Paraná, *campus* de Jacarezinho, junto às disciplinas do currículo escolar, e não em um momento ou em um projeto aleatório, como um conteúdo isolado dos demais. Acreditamos que nossa função seja a de preparar os estudantes para a inserção em uma sociedade desenvolvida; porém, os elementos necessários para este escopo não estão todos contidos nas matérias tradicionais.

> Essas, inclusive, não devem constituir finalidades em si mesmas – seu objetivo não é formar especialista em Matemática, História, Educação Física, etc. –, mas proporcionar saberes necessários para o aluno poder utilizá-los em situações em que sejam solicitados (MORENO et al., 1999, p. 45).

Para isso, torna-se essencial que conheçamos como se organizam os documentos norteadores do trabalho do professor no Brasil, e que pensemos na inserção desse tema transversal - a educação por via dos afetos - tão importante nos dias de hoje, a exemplo de tantos outros já sugeridos para se trabalhar, como a sexualidade, cidadania, religião, entre outros, dada a atual necessidade dessa temática. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são "uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação" (MORENO et al., 1997, p. 14).

Há de se considerar, também, o currículo como um ponto que deve colaborar para o fortalecimento de uma Educação Integral, uma vez que

"territorializa o conhecimento na busca pelas vivências e saberes de seus sujeitos e, neste sentido, vai para além da exclusividade do conhecimento dito científico." (ZANARDI, 2015, p. 86). De acordo com o autor,

> [...] o currículo é espaço de diálogo pactuado nas relações sociais que se desenvolvem em busca do "ser mais" e do "saber mais" em uma compreensão freiriana de educação e aprender para além da Educação Bancária e reprodutivista. (ZANARDI, 2015, p. 86)

Reconhecer o currículo escolar sob esse prisma é, portanto, apreender que uma Educação Integral se faz contemplando o entorno e os contextos sociais dos estudantes e, naturalmente, reconhecê-los como sujeitos com sua história e cultura, valorizando o que já possuem de conhecimento de mundo e suas habilidades de transformação do meio em que vivem. Defendemos uma educação problematizadora, que abrange o caráter histórico de todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Vale também pontuar que a proposta de uma Educação Integral que venha ao encontro de uma ressignificação curricular - proposta no relato de experiência que apresentaremos a seguir - dialoga com a prática e a aproximações das novas tecnologias de interação e comunicação para fins de ensino nas salas de aula. Os avanços tecnológicos e a expansão da internet são fatores que implicam consideravelmente no modo como vivem as pessoas e suas posturas nos ambientes sociais e, por isso, seria falho não os considerar. Ao refletir sobre essas transformações, percebemos "que os usuários das tecnologias praticam diversos letramentos que se mesclam e se confundem e são praticados continuamente" (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014). Compreendemos aqui o conceito de Letramento de acordo com a proposição de Kleiman (1995, p. 40), quando trata sobre "situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas".

CURTIR E COMPARTILHAR IDEIAS PARA ALÉM DAS REDES SOCIAIS – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Motivados pelo interesse de problematizar os conteúdos que estejam dentro do contexto da informação e comunicação virtual, há alguns

anos vimos criando possibilidades de trabalhos e atividades para, cada vez mais, poder dialogar com os estudantes sobre o tema Letramento Digital. Diante disso, surgiu, no início do ano de 2017, o desejo de iniciar um trabalho com os estudantes do ensino médio do Instituto Federal do Paraná, na cidade de Jacarezinho, onde lecionamos a disciplina de Língua Portuguesa.

Com o intuito de aproximar os conhecimentos sobre a produção escrita e a prática de leitura dos estudantes, bem como torná-los familiarizados com as condições de produção dos textos na esfera da internet, surgiu a ideia de se organizar uma unidade curricular que pudesse dialogar com os discentes sobre a temática. Atividades e propostas de reflexão que colaborassem para melhorias na comunicação e com os cuidados com suas exposições e com o que produzem – ou reproduzem – nas redes sociais, em ambientes virtuais, são as principais iniciativas desenvolvidas nesta unidade, que continua presente no quantitativo oferecido em todos os semestres.

Ao verificarmos a quantidade de produções dos mais variados gêneros e compartilhamentos de conteúdos nas redes sociais, bem como a frequência e utilização dos recursos da internet para comunicação e interação entre os estudantes da instituição, achamos importante abordar, em nossas aulas de Língua Portuguesa, as leituras e produções de textos que pudessem dar conta de problematizar suas próprias ações, bem como seus compartilhamentos feitos nas redes sociais.

A primeira percepção foi a de que muito do que era produzido por eles de modo autoral, ou mesmo compartilhando textos de outros autores, ia na contramão de uma educação voltada para os valores éticos e cidadãos, conforme previsto em nosso plano de trabalho institucional.

Além da pouca prática de produção de textos escritos e da não habilidade de leitura dos discentes, percebemos o quanto eles não se davam conta da importância dos conteúdos que criavam nessa esfera de comunicação. Muitos não têm consciência das consequências do que produzem, que podem ser benéficas ou maléficas para seu bem-estar social, seja ele real ou virtual.

Diante de tal constatação, foi necessário que, durante o primeiro semestre de 2017, fosse iniciada uma UC, a que demos o nome de “Curtir e compartilhar ideias para além das redes sociais”, para abordar a temática

das produções escritas e das leituras nas redes sociais, espaço bastante visitado pelos estudantes. Consideramos de extrema importância um trabalho que partisse deles, da necessidade em melhor lidar com a esfera, e, assim, juntamente com os conteúdos curriculares previstos nas aulas de Língua Portuguesa que dizem respeito à leitura e produção dos textos, realizarmos algumas atividades.

O principal objetivo do trabalho foi o de aproximar as discussões sobre leitura e produção de textos e desenvolver práticas significativas que devam ser ensinadas na escola e relacionadas aos conteúdos que são produzidos pelos estudantes nos contextos virtuais de comunicação. A expectativa com esse aprendizado foi a de que os discentes pudessem entender as especificidades dos gêneros textuais, considerando os contextos de produção, diferentes estilos, composições temáticas etc. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007).

Além disso, foi urgente e legítima a necessidade de se discutir, também preocupados com a formação não apenas acadêmica, mas emocional dos envolvidos, os aspectos de ordem afetiva presentes na produção e nos compartilhamentos de conteúdos nas redes sociais, ou seja, as manifestações de sentimentos produzidas por eles em seus *posts* (PAIXÃO, 2016).

Sendo assim, não apenas a leitura e a produção dos textos escritos foram foco do trabalho realizado na UC "Curtir e compartilhar ideias para além das redes sociais", mas, sobretudo, a problematização do perfil dos autores e dos interlocutores na produção e recepção dos textos físicos ou virtuais. A participação dos estudantes nas atividades propostas é bastante ativa, mas há aqueles que requerem apoio maior, principalmente no que diz respeito à produção escrita. Para atender a essa necessidade, são realizados alguns encontros, a que chamamos de "atendimentos", no período contrário ao que o estudante está matriculado regularmente. Também contamos com a importante colaboração da equipe multifuncional da escola, dando-nos orientações e ajudando no que for necessário para melhor acolher àqueles que necessitam de mais atenção e acompanhamento. A avaliação da aprendizagem ocorre ao longo do processo, enquanto os estudantes estão envolvidos com as atividades propostas nos encontros e nas atividades encaminhadas para casa. Não delimitamos um momento exato para avaliar em forma de prova escrita, como

convencionalmente ocorre nas escolas quando as avaliações são previamente agendadas e conteúdos sinalizados para serem estudados.

A partir dos primeiros diálogos e aproximações com os grupos de estudantes, tivemos a percepção da situação inicial dos conhecimentos sobre o tema[2]. Como dissemos, os estudantes sabiam sobre o assunto que iriamos tratar, ou seja, sobre as produções que ocorrem nas redes sociais, o que facilitou nosso trabalho de verificar de antemão o conhecimento prévio das turmas sobre o que pretendíamos iniciar nessa unidade curricular.

Partindo do conhecimento prévio, passamos a realizar as etapas formativas, que nos permitem colaborar para que aprendam mais e melhor sobre os temas subjacentes ao tema maior, ou seja, leitura e escrita em contextos virtuais. Com os questionamentos que vão surgindo ao longo das atividades, vamos proporcionando aos estudantes formas de eles mesmos, por meio de pesquisas na internet e em outros campos de investigação, encontrarem respostas, o que favorece significativamente a construção dos conhecimentos sobre os assuntos.

A fase final da unidade curricular, aos finais de semestres, é o momento em que observamos as diferenças e os progressos em comparação ao que percebemos no início do semestre, ou seja, as mudanças de posturas dos estudantes diante de suas produções nas redes sociais e também nos textos produzidos manualmente e nas leituras críticas que fazem parte das atividades.

É importante ressaltar que, no que diz respeito à produção escrita dos gêneros textuais trabalhados ao longo da unidade, tivemos o cuidado de avaliar as atividades da seguinte forma:

1. Os estudantes leem os textos – os gêneros que estão previstos no planejamento ou que eles demandam para serem lidos – e fazemos uma discussão a respeito deles;
2. Os estudantes são orientados a produzir os textos atendendo às características de tais gêneros;
3. Fazemos as revisões necessárias com os estudantes para que eles percebam se suas produções estão de acordo com as orientações dadas pelo professor;

[2]Seguimos as instruções de avaliação na pedagogia de projetos a partir de Zaballa (2002).

4. Os estudantes sempre são convidados a reescreverem seus textos, após as considerações do professor.
5. Os estudantes devolvem os textos para o professor, que, posteriormente, encaminha novas orientações de escrita ou já registra o trabalho como versão definitiva do texto, caso não haja necessidade de alterações.

Alguns textos são reescritos e/ou digitados e encaminhados para o e-mail do professor. O objetivo é colaborar para o letramento digital, com os multiletramentos (ROJO, 2009), visto que, no início dessa nossa iniciativa, percebemos que os estudantes, conhecidos como nativos digitais (PRENSKY, 2016), não sabiam lidar com o gênero textual e-mail, dentre outros gêneros afins. É válido registrar que procuramos registrar a forma como o professor se apropria das produções dos estudantes para sua avaliação dentro da unidade curricular. Todos os textos são socializados com os estudantes em algum momento oportuno para diálogos. Isso justifica a razão, inclusive, do título da unidade, que carrega a expressão "para além das redes sociais".

Procuramos utilizar como critério de avaliação a percepção do que os estudantes sabiam sobre os assuntos e o que passaram a saber ao final do semestre, levando em consideração o potencial de cada um. Ao longo do trabalho, constatamos o quanto aprendemos mais do que ensinamos quando utilizamos essa metodologia para abordar os componentes curriculares, considerando esse método de trabalho como uma pedagogia ativa (HERNÁNDEZ; MONTSERRAT; 1998; NOGUEIRA, 2008), aprendizagens que resumimos a seguir.

No decorrer das atividades, verificamos que o envolvimento de todos, os numerosos questionamentos e as buscas por respostas às perguntas que foram surgindo com a exploração dos suportes dos textos só foram possíveis porque nossa postura como professores foi a de mediar o trabalho em todos os momentos. Nossas intervenções ocorreram apenas para orientar e coordenar os trabalhos e não para impor regras e conteúdos previamente organizados e atividades prontas. As maiores aprendizagens, no papel de educadores, ao longo dos semestres, foi perceber que:
a) a escola é verdadeiramente o lugar em que os estudantes devem trabalhar ativamente sob a orientação e mediação do professor e não o contrário;

b) a avaliação é sim um processo e não um produto final;
c) o resultado do trabalho em grupo é também uma observação que merece ser evidenciada;
d) as tecnologias são fortes aliadas para o ensino;
e) é muito importante investir em autoformação.

Por fim, é válido considerar, para o que aqui nos propusemos a apresentar, que a UC "Curtir e compartilhar ideias para além das redes sociais" vem ao encontro da atual configuração metodológica do IFPR de Jacarezinho, que busca reorganizar o currículo escolar dos estudantes dos cursos técnicos, fazendo com que a participação dos discentes ocorra de forma efetiva e que sejam ouvidos em suas necessidades. A UC apresentada, com suas características, representa uma ressignificação dos conteúdos de Língua Portuguesa que, para além dos textos escritos e lidos, precisam ser problematizados e estudados dentro dos contextos virtuais de comunicação e informação tão presentes na vida dos estudantes desse século.

Assim como essa UC, outras também inscritas nas áreas do conhecimento são organizadas no IFPR de Jacarezinho, o que nos permite dizer que temos dado passos ousados e bastante produtivos no que tange à produção de conhecimentos e à reorganização curricular em tempos nos quais consideramos que, muito além do que os conhecimentos escolares podem colaborar para a formação humana, é necessária a aproximação desses conteúdos à vida cotidiana dos sujeitos que aprendem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um novo olhar para a instituição de ensino, para os métodos de trabalho e seus instrumentos e, principalmente, para aqueles que ensinam e aprendem, fortaleceu uma reorganização curricular no Instituto Federal do Paraná, *campus* de Jacarezinho, com o objetivo de fortalecer as aprendizagens dos estudantes. A partir das motivações e, especialmente, do anseio por se manter uma educação de qualidade que faça jus à responsabilidade social do Instituto Federal do Paraná, iniciamos a busca de ressignificações nas práticas pedagógicas e na forma de compreender o currículo escolar para a educação básica, técnica e tecnológica do *campus* de Jacarezinho.

Procuramos, neste artigo, ainda que de forma breve, apresentar ini-

cialmente a motivação que deu origem a inúmeras significativas mudanças no cotidiano da instituição. A apresentação da UC "Curtir e Compartilhar ideias para além das redes sociais" foi a forma que encontramos de partilhar nossas experiências com o ensino de línguas dentro desse contexto.

Acreditamos que, com essa apresentação, possamos contribuir para que novas iniciativas, não iguais, nem maiores ou menores, mas tão ousadas e motivadoras como a que relatamos, possam surgir nos ambientes escolares e, do mesmo modo, serem divulgadas em produções acadêmicas e científicas, fortalecendo a formação inicial e continuada de professores no Brasil.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. et al. **Currículo, poder e lutas educacionais com a palavra, os subalternos.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARAÚJO, J.; PINHEIRO, R. C. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. (Org). **Visibilizar a Linguística Aplicada:** abordagens teóricas e metodológicas. 1. ed. Campinas Pontes Editores, 2014. p.293- 320.

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BANNEL, R. I. et al. **Educação no século XXI:** cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis: PUC, 2016.

BAUMAN, Z. **O Mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Tempos líquidos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BOBBITT, J. F. **O currículo.** Lisboa: Didática, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento Digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
GALLO, S. S. **Deleuze e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HERNÁNDEZ, F.; MONTSERRAT, V. **A organização do currículo escolar por projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998. 200 p.

IFPR. **Projeto do curso técnico em alimentos integrado ao ensino médio.** 2017.

Mais sobre Missão e Valores do IFPR. Disponível em:<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>. Acesso em: 19 mar. 2020.

KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MORENO, M.; SASTRE, G.; LEAL, A. et al. **Falemos de sentimentos:** a afetividade como tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: etapas, papéis e atores. 4. ed. São Paulo: Érica, 2008.

PAIXÃO, S. V. da. **Sentimentos na rede e educação**: um estudo a partir das narrativas de jovens no Facebook. Assis, 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) – UNESP/Assis, 2016.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. **On the Horizon,** v. 9, n. 5, set./out. 2016.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVEIRA, E. A. da. **A importância da afetividade na aprendizagem escolar:** o afeto na relação aluno-professor. 2014. Disponível em:<https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-afetividade- na-aprendizagem-escolar-o-afeto-na-relacao-aluno-professor>. Acesso em: 21 abr. 2020.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 163–186, 2001.

ZABALLA. A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZANARDI, T. A. C. Classes multisseriadas, temas geradores e integração curricular: de Peterson a Freire. **Revista Cocar**, Belém, v. 9, n. 17, p. 43-53, jan./jul. 2015.

ENSINO INTEGRAL DE VERDADE: PROJETO NOSSO PÃO

Danusa Freire Costa

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país continental, o quinto maior do mundo em território e população, com muitas praias, montanhas, florestas, planícies e uma enorme riqueza natural de fauna e flora belíssimas, que compõem a maior biodiversidade do planeta. Conta com uma cultura diversa de músicas, lendas, costumes e tradições que são resultado de uma miscigenação étnica da reunião de tantos povos que não existe em nenhuma outra parte do mundo.

Talvez por toda essa pluralidade e por muitos outros motivos, o brasileiro acabou se tornando um povo dotado de um senso comum nos mais diversos assuntos. Como já dizia René Descartes (2000), "Nada é mais justamente distribuído que o senso comum: ninguém pensa que precisa mais do que realmente já tenha". Então, quando o assunto é futebol, o brasileiro é técnico, juiz e jogador ao mesmo tempo. Se a discussão for sobre religião, a conversa começa pelas matrizes africanas passando pelas indígenas, cristãs, budistas e outras mais, analisando desde as crenças até os detalhes de ritos e rituais. Na política, dentro das polaridades, brigam, defendem, choram, amam e odeiam, mas nunca perdem a esperança de uma transformação radical e de viver em um país onde a corrupção não existe.

Já na Educação, a questão é mais séria, pois os "especialistas populares" vão buscar subsídios e argumentos na escola que tiveram, no tempo que viveram e acreditam que tudo deveria ser como era há muitos anos.

> Quando se faz propostas educacionais, é necessário que se conheça toda a História percorrida até nossos dias, para que se crie a partir dos resultados dos trabalhos que foram desenvolvidos até o presente, para que os erros cometidos não se repitam, e os aceitos de

> outrora sirvam de base para que se amadureçam as propostas educacionais (RIBEIRO, 1993, p. 28)

É incrível a capacidade que o brasileiro tem de apontar erros, pontos negativos e situações em que a Educação tem falhado, de transferir para a escola papéis da família e da própria sociedade; contudo, quando se fala em mudança, no amadurecimento, na reorganização e reestruturação da Educação, os especialistas se vão, os revolucionários adotam posturas conservadoras e tudo acaba permanecendo sempre no mesmo lugar.

Desde sua implantação no Brasil pelos jesuítas, no século XVI até o século XVIII, a Educação tinha como função específica ensinar os princípios éticos religiosos, e com a chegada dos professores de Portugal as aulas passaram a abordar os interesses da metrópole e eram destinadas apenas aos mais ricos (RIBEIRO, 1981, p.56). Somente com o governo de Getúlio Vargas e a criação do Ministério da Educação, o ensino médio passou a ter uma nova função com o ensino técnico profissionalizante, a de preparar os jovens para o trabalho. Com isso, passou a alcançar uma parte muito maior da população, principalmente pela obrigatoriedade e gratuidade asseguradas com a Constituição de 1988.

A partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), bem como as várias mudanças ocorridas até a proposição do Novo Ensino Médio em 2017, o que se percebe é uma iniciativa muito tímida na qual a discussão se resume basicamente na inserção ou exclusão de matérias. Há, também, a preocupação em acompanhar a política vigente e, assim, o Ensino Médio tem se arrastado, com um papel indefinido entre preparar para o vestibular e para o mercado de trabalho, e em nenhuma das alterações percebe-se uma preocupação com os estudante, suas realidades, necessidades, expectativas pessoais e profissionais (PAIXÃO; CORRÊA; FIORUCCI, 2018).

Decorrido o tempo, crianças e jovens mudam, hábitos e costumes igualmente, a tecnologia e a internet facilitam a vida das pessoas, tudo parece estar evoluindo, contudo, os professores e as escolas continuam, quase sempre, na mesma rotina. A sistemática das aulas e todo o processo de ensino aprendizagem seguem em um mesmo ritmo instituído há, pelo menos, 30 anos. É certo que a mudança na Educação é necessária e urgente, precisa acontecer desde a educação infantil até o ensino supe-

rior, com vistas a alterar posturas e quebrar paradigmas, considerando que muitas coisas que afetam diretamente a vida dos estudantes foram transformadas e que a Educação não pode ignorar tais fatores.

Trata-se de um assunto complexo, que requer ser amplamente debatido e repensado, considerando aspectos variados, mas principalmente entre estudantes, professores, equipe pedagógica e objetivos para os quais a formação está voltada, além das características e necessidades da comunidade local. Assim, busca-se a participação e o envolvimento de todos que fazem parte das escolas para, somente a partir daí, promover a modernização e o funcionamento de maneira que todos construam e participem ativamente desse processo.

AS PARTICULARIDADES DO ENSINO MÉDIO

Voltando o olhar especificamente para o ensino médio, é fácil perceber que deixar de pensar em mudança para esse nível de ensino é inaceitável, mas que mudar de forma impositiva, sem considerar um processo democrático, sem buscar a opinião, experiências e o conhecimento da comunidade acadêmica, como foi a reforma do ensino médio proposta pelo governo Temer no ano de 2017, também não é uma possibilidade.

Considerando todas as fragilidades que o ensino médio tem, a missão pela qual os Institutos Federais foram criados, através da Lei 11.892/2008, e as necessidades e especificidades locais consideradas no processo de interiorização, que propõem que a base de desenvolvimento de uma região não deve contemplar apenas a dimensão econômica, mas também a dimensão sociocultural onde os valores e as instituições são fundamentais (FRIGOTTO, 2018, p. 48), teve início, em 2014, a construção da proposta de uma nova metodologia no *campus* Jacarezinho.

Todo processo se deu numa construção coletiva, propondo adaptações, passando a trabalhar na criação de um novo método de ensino envolvendo a sua comunidade acadêmica, com o objetivo de formar jovens críticos e reflexivos, com engajamento, que aprendem a partir de suas experiências reais, levando-os a trabalhar para fazer da sua comunidade um lugar livre e igualitário.

Sendo assim, o IFPR *Campus* Jacarezinho muda completamente seu currículo, que foi implantado no ano de 2015 com um grande desafio, de

uma educação de qualidade e com a formação dos jovens, fato que levou toda equipe a repensar a importância do ensino médio, principalmente quanto à função social e política que a escola exerce para com o estudante e perante toda sociedade. As reuniões, discussões e debates levaram à conclusão de que não se pode resumir esta fase escolar como uma preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, ou simplesmente uma passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Superior - isto é, o ensino médio tem papel estratégico na formação dos cidadãos.

Portanto, a missão é proporcionar a emancipação do estudante e promover ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão, através de um currículo inovador, que contemple o uso de novas tecnologias e supere de vez a questão propedêutica ou profissionalizante. Promover uma formação integral requer o combate das fragilidades do ensino médio, bem como os vários fatores geradores da evasão, como: a necessidade de ajudar a família financeiramente, o desinteresse do estudante pela não percepção da importância desta fase escolar, aspectos sociais e emocionais, a ausência de flexibilização para atender as necessidades dos estudantes e, principalmente, a falta da democratização da educação pública, que tanto é discutida, mas que ainda não é concreta o suficiente para colocar o Brasil em um patamar educacional capaz de oferecer as mesmas oportunidades para todos (SILVA, 2015, p.17).

Num primeiro momento, quando a proposta de um currículo inovador para o ensino médio começou a ser cogitada no *campus* Jacarezinho, a impressão era de se ter tirado o chão dos pés, principalmente para uma geração que foi formada para uma cultura de aceitação, obediência e disciplina. Falar em inovação e partir para a mudança é gerar uma situação de estresse imediato. Com todo o processo pronto, frente às lutas e dificuldades, além da tensão quanto à aprovação, e, na sequência, com o processo de implantação em andamento, ocorreram diversas aprovações e apoios, como foram muitas as desaprovações e dúvidas que por vezes partiam da própria equipe (PAIXÃO; CORRÊA; FIORUCCI, 2018, p.55).

Mas chegou o momento de viver a mudança e encarar o desafio de construir uma educação de qualidade. Uma tarefa nada fácil, além de todas as barreiras comuns, a acomodação e a praticidade de se manterem as coisas sempre do mesmo jeito geram uma zona de conforto, difícil de ser quebrada. Assim como em toda mudança, é natural do ser humano

resistir, e quando se trata de um professor, a tarefa fica mais complicada.

De um lado, havia a incerteza e o receio de se deixar a rotina de um cotidiano escolar consolidado, pois é mais fácil mantê-la, trabalhar com modelos prontos, o que não exige esforço, pois tudo está sob controle. Já se sabe o que fazer, como fazer e quando fazer, sendo possível praticamente visualizar quase tudo o que vai acontecer ao longo do processo, de modo que já se tem uma expectativa de como os estudantes vão responder.

Por outro lado, havia o desafio de se fazer uma educação diferente, permeada por euforia e empolgação, com o compromisso de efetivar acertos na nova proposta. Afinal, o objetivo é de que a educação faça, de fato, a diferença na vida de todos, principalmente dos estudantes. Além disso, a consciência de que a educação, e neste caso especificamente o ensino médio, precisa evoluir e se voltar para propostas inovadoras de colaboração e autonomia, centradas nos estudantes.

NOSSO PÃO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Eis que, enfim, no ano de 2018, após a transição do currículo antigo para o currículo novo, chegou o momento de adaptar uma unidade curricular técnica à proposta desta nova metodologia. Momento de colocar em prática os conhecimentos técnicos, considerando a possibilidade de integrar os valores fundamentais com a visão de cidadão e mundo que queremos construir; centrar o trabalho nas carências e necessidades dos estudantes com flexibilidade, empatia e amor, e ser referência em educação profissional, tecnológica e científica, com compromisso na transformação social. Que sonho!

Com ansiedade e expectativa, tiveram início as atividades da Unidade Curricular “Atualidades em Tecnologia de Alimentos”, direcionada ao primeiro ano do Curso Técnico Integrado em Alimentos. Com base na proposta do currículo, na busca de uma formação integral e a realização de atividades coletivas de ensino, pesquisa e extensão, envolveu-se diversas áreas do conhecimento, integrando as Unidades e relacionando os conteúdos no projeto intitulado “Nosso Pão”.

O primeiro momento foi a análise da unidade curricular, seus objetivos e conteúdos para se buscar a melhor maneira de apresentá-los aos

estudantes. Em seguida, foi o momento de reconhecimento da turma, que era composta de 34 estudantes comunicativos, entre 14 e 15 anos, os quais vivenciaram momentos de transição de escola e sentiram-se encantados em diversos aspectos, mas também entediados por terem que passar pelas unidades técnicas sem compreender qual a sua verdadeira função.

Considerando o fato de que, ao ingressarem no IFPR, os estudantes se deparam com uma rotina de estudos diferenciada da que tinham em outras escolas, que a inserção de uma nova metodologia de ensino e novas formas de avaliação, horários estendidos, adaptar-se à autonomia no processo formativo, com unidades curriculares técnicas além das básicas, isso propõe de fato desafios e dificuldades aos estudantes ingressantes.

Partindo deste cenário e considerando principalmente que o estudante precisa gostar da escola, do curso, da turma e dos professores, pois isto fará com que passe mais facilmente pela fase de adaptação, a unidade curricular "Atualidades em Tecnologia de Alimentos", que tinha um perfil totalmente técnico e engessado no currículo anterior, passa a promover, de forma acolhedora, um trabalho em equipe integrando os estudantes com eles mesmos, interagindo num processo de debate e trocas intensas com a professora, com as atividades do Curso Técnico em Alimentos e com as demais unidades curriculares.

Assim, o projeto "Nosso Pão" foi construído para aplicar uma metodologia de integração, buscando promover a aprendizagem, autonomia e motivação na realização das tarefas, relacionando o pão, alimento tão comum e que faz parte da vida de todos, às diversas áreas do conhecimento, abordando os conceitos, teorias, reunindo diversos assuntos relacionando a importância do curso técnico.

> A articulação entre a formação geral e a formação profissional ainda se coloca como pedagógica e politicamente importante, uma vez que deve haver e vem existindo uma contínua e ininterrupta preocupação por parte daqueles que pesquisam na área de Trabalho e Educação e/ou Ensino Médio de reafirmar o quanto o processo de formação profissional não pode resumir-se apenas à apropriação de saberes práticos e úteis ao mercado de trabalho. Cada vez mais, a luta política por um Ensino Médio que objetive a formação "integral" dos educandos impõe-se como necessária e consequente (OLIVEIRA, 2009, p. 53).

A proposta inicial foi de que, a partir da realização deste trabalho, fosse possível verificar a eficiência da aprendizagem, a motivação e o envolvimento dos estudantes na construção do conhecimento. As intenções gerais da proposta se concentravam em levantar os métodos, técnicas e principais teóricos que propõem a politecnia para melhorar a formação de jovens da classe trabalhadora, analisar quais pontos precisam ser trabalhados mais intensamente para promover a construção do conhecimento dentro do processo e garantir a autonomia e a integração de conteúdos.

METODOLOGIA

Todo o processo foi conduzido dentro de uma pesquisa-ação,

> [...] uma técnica que possibilita aos pesquisadores atuar dentro de uma problemática social, analisando e considerando pontos específicos a fim de mobilizar os participantes e assim construir novos saberes. (PIMENTA, FRANCO, 2008, p.74)

É através da pesquisa-ação que o docente tem condições de refletir criticamente sobre suas ações, em um trabalho participativo, com caráter colaborativo e pedagógico, sempre pautado na perspectiva de formação crítico- reflexiva, mas principalmente na formação pedagógica dos sujeitos.

Após o processo de reconhecimento da turma, de ouvir os estudantes e compreender o momento vivido, chegou o momento do debate quanto ao andamento das atividades. A proposta do projeto "Nosso Pão" foi apresentada à turma e, num primeiro momento, causou estranheza por ser tão diferente das unidades técnicas que já haviam sido cursadas no primeiro semestre. Também estranharam o fato de serem os protagonistas das aulas e das atividades. Mas assim que tudo foi esclarecido, uma onda de empolgação tomou conta de toda a turma, que passou a se organizar.

O primeiro passo foi a divisão dos grupos, que não foi proposta pela professora, os próprios estudantes definiram quantos grupos seriam, como se dividiriam e como iriam trabalhar dentro da proposta de pesquisa do pão, definindo- se qual a abrangência do estudo de cada grupo. A partir da estruturação, a organização dos 34 estudantes foi definida com

8 equipes, onde cada equipe ficou responsável pelo estudo dos seguintes temas: Pão e a Geografia; O Pão na História; A físico-química do Pão; O Pão nas religiões; O Pão na cultura brasileira; O Pão saudável; O processo técnico de fabricação do Pão; Os tipos de pães.

Foi divertido observar a expressão de espanto dos estudantes quando a professora comunicou que os grupos deveriam ser organizados por afinidade, que não havia regras para definir quantos membros teria cada grupo, nem quem ficaria com cada tema. Por este motivo, eles deveriam conversar e entrar num acordo, de modo que cada um deveria escolher o tema que mais tivesse interesse, e que, se fosse necessário, poderiam a qualquer momento criar mais grupos e trazer novos temas para a aula, sempre levando em consideração os interesses nas áreas de estudos de cada um e a inter-relação para facilitar o trabalho em grupo e, principalmente, a afinidade e identidade entre os membros.

Após a estruturação dos grupos, os trabalhos de pesquisa e levantamento de dados começaram. Teve início uma "caça" pelos professores das unidades de História, Geografia, Filosofia, Química, Física, Matemática, e aos professores das unidades técnicas. Vasculharam a biblioteca, invadiram os laboratórios de Química e de Alimentos para fazer experiências e testar receitas de pão, todos buscando materiais, informações, livros, qualquer fonte que pudesse trazer contribuições para as aulas.

A cada encontro, os grupos apresentavam a evolução dos trabalhos, informações relevantes, propostas de visitas e interação com a comunidade interna, bem como com a comunidade externa. A pesquisa não teve limitações, tampouco ficou restrita ao espaço escolar, cada grupo fez um levantamento geral e com um conhecimento básico do assunto partiram para visitar padarias, igrejas, academias, templos, terreiros, profissionais técnicos da área, leigos, e até mesmo as avós entraram na pesquisa, contribuindo com suas receitas de pão de família.

O papel da professora se pautou em ouvir, fazer contribuições para motivar o trabalho da equipe e fomentar a troca entre os grupos. Com esta ação, ficou evidente que o tema era amplo e rico, que um trabalho estava diretamente ligado ao outro e que todos se complementavam na formação do conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quanto mais informações eram agregadas aos trabalhos, mais os grupos conseguiam visualizar a interação entre os temas, fato que fez com que, mesmo cada um com seu tema, um grupo passasse a contribuir com a pesquisa do outro, trocando informações, delimitando as falas e os espaços de abordagem de cada um, desmistificando a competição e promovendo uma cooperação mútua e solidária entre os estudantes.

Com tanta riqueza de informações reunidas em um trabalho, a sala de aula acabou ficando pequena para tanto conhecimento, sendo assim, a professora lançou uma nova proposta aos estudantes. Realizar uma exposição dos trabalhos dos grupos para toda a comunidade do IFPR *Campus* Jacarezinho. A grande oportunidade era levar o trabalho para ser compartilhado no Seminário de Extensão, Pesquisa e Inovação - SEPIN, que se realiza todos os anos no *campus* e que já estava recebendo as inscrições dos trabalhos.

A primeira reação dos grupos foi de insegurança, pois consideravam que os trabalhos não estavam suficientemente bons para participar, já que eles ainda estavam no primeiro ano e acreditavam que não saberiam apresentá-los.

Diante da situação, a professora sugeriu que os grupos se organizassem e apresentassem os trabalhos para os demais estudantes e, a partir daí, decidiriam juntos se os trabalhos deveriam ou não participar do SEPIN. Assim aconteceu nas aulas seguintes, a cada apresentação de grupo, a empolgação aumentava e os estudantes se davam conta de tudo que havia sido construído, da riqueza do trabalho e que, de fato, tanto conhecimento não poderia ser restrito à unidade. Decidiram juntos, então, participar do evento.

Todas as informações levantadas foram sendo aos poucos formatadas, ao passo que cada grupo começava a configurar a exposição dos trabalhos. Em contato com a organização do evento e pelas características do trabalho, ficou definido que a turma teria um espaço para apresentar uma sala temática que faria parte da programação.

A exposição aconteceu e cada um dos grupos teve seu espaço: foram montados estandes com cartazes, fotos, protótipos, maquetes, painéis, experimentos, ingredientes e pães de diversos tipos e variedades. Não se

deixou de lado a característica técnica da unidade curricular, cada grupo criou seu próprio pão, inovando nos ingredientes e no preparo, relacionando ao tema da pesquisa e aplicando os conhecimentos das unidades técnicas pelas quais passaram.

A exposição teve grande repercussão no SEPIN e em todo *campus*, principalmente junto aos docentes, que colaboraram no processo de levantamento de dados e se surpreenderam com o desempenho da turma, haja vista que eles passaram referências e coordenadas e, a partir disso, os próprios estudantes foram em busca, enriquecendo a pesquisa.

Os avaliadores que faziam parte da organização do SEPIN (professores, técnicos, estudantes e membros da comunidade) receberam um questionário, e à medida que visitavam os estandes dos grupos, respondiam avaliando os trabalhos apresentados. Os avaliadores ressaltaram a riqueza dos trabalhos e a profundidade da pesquisa apresentada; conseguiram visualizar a interação dos grupos ao apresentarem os assuntos, relacionando-os ao cotidiano e, principalmente, às áreas do conhecimento. O resultado foi unânime entre os avaliadores, que emitiram conceito "A" a todos os grupos.

Concluídas todas as tarefas de pesquisa, organização de dados e informações, preparação, apresentação dos grupos em sala de aula e no Seminário de Extensão, Pesquisa e Inovação do *campus*, o próximo passo foi a realização da autoavaliação dos grupos e dos estudantes individualmente. Neste momento, sem saber quais os apontamentos dos avaliadores, todos foram convidados a fazer uma reflexão sobre todo o processo, considerando o trabalho da professora, o trabalho dos grupos, a interação com a comunidade e, especialmente, o seu papel na construção coletiva da pesquisa.

Com todo o processo revisto pela professora, foi o momento de responder a um questionário estruturado com 25 questões abertas e fechadas elaboradas para serem respondidas no *Google Formulário*, onde foram explorados o ponto de vista dos estudantes em relação a todo o processo. Todos responderam com serenidade. Seguem alguns apontamentos dos estudantes registrados nas respostas ao questionário:

> No começo, a falta de interesse era muito grande, depois eu me surpreendi muito porque todas nós começamos a nos empenhar para

> que nosso trabalho pudesse ser concluído com sucesso [...] eu senti que o trabalho me deixou muito mais motivada a mexer com a área de alimentos [...] Foi bom por experiência em apresentar e desenvolver um projeto que pra nós é diferente [...] Adquiri experiências e conhecimentos incríveis que jamais imaginei [...] Eu tive que ter muita responsabilidade e dedicação para estudar e montar o trabalho [...] Aprendi coisas que não imaginaria aprender, fui conhecer uma padaria por dentro, fiz pesquisas [...] consegui aprender novas coisas e abrir mais minha mente sobre o que realmente é um curso de alimentos [...] O mais legal foi quando o professor de Sociologia disse que a gente sabia mais do que ele sobre o assunto [...]

Reunindo novamente a turma, foi o momento de confrontar a autoavaliação respondida pelos estudantes com os resultados dos avaliadores do SEPIN. Para dar início, a professora apresentou os resultados quantitativos das questões fechadas, momento em que ficou evidente que a visão deles em relação aos trabalhos foi extremamente exigente, crítica, visualizando-se claramente os pontos negativos, os processos que eles gostariam de ter realizado mas que, por algum motivo, acabou não acontecendo como o planejado, ressaltando principalmente as falhas na participação e integração dos grupos.

A professora então passou a apresentar para a turma os questionários aplicados aos avaliadores sobre o trabalho, os apontamentos feitos em relação a cada grupo e o conceito "A" unânime, ressaltando as observações registradas quanto ao desempenho da turma, dos grupos e o quanto foram surpreendidos positivamente, trazendo muito mais conhecimento do que aconteceria em uma aula "normal".

Neste momento, os estudantes foram tomados por uma grande surpresa, eles não tinham noção da repercussão do trabalho e do quanto a dedicação e o empenho dos grupos foi um sucesso. Foi também o momento da atuação didática da professora, mostrando que os pontos críticos visualizados por eles são pontos a serem melhorados, que a consciência crítica deles quanto à postura individual e coletiva deve considerar muitos aspectos, principalmente as dificuldades de cada um, que dentro do grupo foram brilhantemente superadas pela cooperação de todos.

Para encerrar as atividades da unidade curricular "Atualidades em Tecnologia de Alimentos", cada grupo foi convidado a apresentar, em nova data, a pesquisa para a própria turma, mas com uma missão muito importante, ressaltar as contribuições que todas as atividades relaciona-

das ao projeto "Nosso Pão" trouxeram para cada um deles. O combinado era fechar os trabalhos de maneira festiva e comemorar o final do semestre o sucesso da turma.

Neste dia, o *campus* Jacarezinho recebia a visita ilustre do professor Gaudêncio Frigotto, professor do Programa de Pós-Graduação da UERJ, grande pesquisador das Políticas de Educação e estudioso dos Institutos Federais. Na ocasião, o professor veio falar aos docentes do *campus* e também conhecer o novo currículo adotado, uma vez que o método havia se destacado como modelo de sucesso e passou a compor o catálogo do MEC, além de dar ao IFPR Jacarezinho o título de escola transformadora.

Ao final dos trabalhos e de sua fala, o professor Gaudêncio Frigotto pediu para conhecer mais de perto o trabalho e participar de uma aula junto com os estudantes. Por se tratar de uma atividade programada, a professora convidou o professor Frigotto para participar da sua aula, explicando-lhe previamente o que estava acontecendo e em que parte do processo a turma se encontrava, sendo que, neste momento, haveria o fechamento das atividades.

O professor, prontamente, se dirigiu à sala e os estudantes se apresentaram normalmente, não tendo sido informados inicialmente da importância da participação do professor Frigotto. Isto foi importante para que a apresentação fosse espontânea e que houvesse naturalidade nas falas. Todos os grupos se apresentaram, falaram do conteúdo de sua pesquisa e ressaltaram as contribuições que o projeto "Nosso Pão" trouxe para cada um.

Após ouvir atentamente todos os estudantes, ao final, o professor Frigotto foi apresentado à turma e se mostrou bastante impressionado com a postura dos estudantes, sua autonomia e, principalmente, com o processo de formação integrada. Aplaudiu e exclamou: "Isso é ensino integrado de verdade!". Certamente, foi um momento de grande reconhecimento e realização para todos, e que ficou gravado nas memórias.

> "Depois do dia de hoje, eu nunca mais vou duvidar do poder de um professor. Esse cara é o Gaudêncio Frigotto, um professor da UFRJ, que tem um currículo imenso e hoje tivemos o prazer de apresentar nosso projeto pra ele, que ficou encantado e disse que iria divulgá-lo. Esse cara, que eu nunca nem tinha ouvido falar, hoje olhou pra mim e falou "você vai muito longe". E só de lembrar disso dá vontade de chorar (pela 6ª vez). Esse cara olhou no olho de toda nossa turma

> hoje e falou "vocês são 10, o trabalho de vocês foi incrível [...] Acho que tudo isso aconteceu pra mostrar que nós somos, sim, capazes, e um dia vamos agradecer a todos que acreditaram na gente, vejo essa sala linda no pódio, rapaziada".

Finalizando as atividades, foi possível constatar que a politecnia e a educação integrada vivenciada no Projeto "Nosso Pão" alcançaram resultados fantásticos no ensino médio, promovendo a interdisciplinaridade, o comprometimento, a autonomia, a construção do conhecimento e uma excelente apropriação do processo por parte dos estudantes, modificando completamente as expectativas de futuro e a visão quanto à sua formação e à construção de profissional humano e cidadão, sem citar a alegria e satisfação em aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora, o ano é 2020 e já são cinco anos desta nova realidade, um currículo que trouxe muitas mudanças e transformou a escola, os estudantes, os professores, chamou a atenção pela atitude inovadora na educação e atraiu para Jacarezinho, pequena cidade do Norte Pioneiro do Paraná, educadores de todo o Brasil para conhecer e compartilhar este novo método e tentar entender como repensar os papéis de cada um e as várias formas de ensinar.

A unidade curricular "Atualidades em Tecnologia de Alimentos" vai continuar com novas turmas, de modo que outros estudantes também vão poder vivenciar o projeto "Nosso Pão", mas isso não significa que o processo vai ocorrer da mesma forma e trazer os mesmos conhecimentos. E é justamente por isso que é fascinante! Este currículo permite ao professor se reinventar, considerar as características da sua turma, trabalhar os conteúdos voltados para a realidade do estudante. É desafiador, difícil, mas a satisfação do professor ao ver a sua turma despertando para o prazer em aprender não tem explicação, é incrível!

> "Hoje foi um dia de muita emoção, só Deus sabe quanto as palavras desse professor (Gaudêncio Frigotto) e da Danusa me ajudaram, e acho que ajudou a turma inteira, o que era pra ser só um projeto pra apresentar se tornou um grande motivo pra continuar no IF. Hoje, tive a certeza de que Deus coloca as pessoas certas, na hora cer-

> ta, para falar as palavras certas, só gratidão por ter vocês na minha vida".

O principal papel de um educador é transformar a realidade dos seus estudantes, trabalhar com um currículo que não apenas permite esta ação, mas que intensifica as relações, não tem preço. Ser educador no IFPR *Campus* Jacarezinho e participar de tudo isso, saber que este processo está em construção e que ainda há muito a ser melhorado, é um fator que não permite que a acomodação tome conta; é participar do desafio de todos os dias lançar um novo olhar sobre a educação e para todo o trabalho que está sendo realizado. Explorar as possibilidades de se fazer de um jeito novo, transformando a vida dos estudantes, e muito mais do que isso, mudar a visão e as ações deste educador, tornando-o uma pessoa muito melhor.

> "A sala de aula passará a ser um lugar de intimidade maior, um espaço de integração do psicológico, do social, do cultural e do econômico. As salas de aula já não serão construídas previamente, mas reinventadas todas as vezes" (POURTOIS; DESMET, 1999, p.40, apud SILVA, 2019, p.103)

Oxalá toda escola possa contar com uma excelente estrutura de ensino e com a liberdade de construir seu currículo, que cada professor e professora tenham a valorização e o reconhecimento do seu trabalho, e que todos os estudantes tenham uma formação transformadora da mesma maneira que o IFPR *Campus* Jacarezinho oferece. É um privilégio fazer parte de tudo isso!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil.** GT Interministerial instituído pela Portaria nº. 1189 de 05/12/2007 e a Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008. Brasília, 2008.

DESCARTES, René. **Discurso do Método.** São Paulo: Nova Cultural, 2000. 335p. (Coleção Os pensadores).

FRIGOTTO, G.; MOTTA, V. C. da. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017.

FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

OLIVEIRA, R. de. Possibilidades do Ensino Médio integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 51-66, jan./abr. 2009.

PAIXÃO, S. V. da; CORRÊA, H. E. da R.; FIORUCCI, R. **Currículo inovador:** experiências didáticas no IFPR Jacarezinho. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação:** possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira:** a Organização Escolar. 3.ed. São Paulo: Editora Morais, 1981.

RIBEIRO, P. R. M. **História da educação escolar no Brasil:** notas para uma reflexão. Ribeirão Preto: Paidéia, 1993.

SILVA, D. J. de. A organização curricular do campus Jacarezinho: pressupostos teóricos e princípios. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil:** fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2015. p. 403-417.
Entre dilemas e decisões: análise das incertezas e possibilidades emergentes de um currículo do ensino médio integrado. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

VOZES DA DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRESENTES EM UM CURRÍCULO

Isabel Cristina de Campos

PRECÍPUO: INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Como seria se os seres humanos não tivessem desenvolvido meios para transmitir suas ideias, pensamentos, experiências e sentimentos? Produzir sistemas comuns de entendimento oral, gestual e simbólico, que podem ser reconhecidos pelo outro, levou a humanidade para além da vida irracional. Construíram-se, ao longo da história, diversas formas de comunicação e, ao se produzirem linguagens comuns, propiciaram-se recursos para difundir informações, saberes e conhecimentos.

Desse modo foi possível se comunicar, fortalecer o grupo e organizar o trabalho. Esses fatos proporcionaram e ainda proporcionam transformações internas (intelectuais) e externas (físicas e sociais). Vigotski (2009) afirma que a "humanidade" não é garantida apenas pela biologia, mas sim construída em interação social, por meio da comunicação. Tal constatação faz da interação e comunicação premissas para qualquer forma de atuação educacional. Diversas teorias reforçam esse princípio: o interacionismo sócio-discursivo – ISD (BRONCKART, 1997/1999), por exemplo, que conta com estudiosos da linguagem e de diferentes áreas, integra linguagem, ação, atividade social, produção textual, competência, gêneros textuais, tipos discursivos, entre outros; do mesmo modo, Piaget (1974), Ausubel, (1986) entre outros, indicam essas composições como necessárias para o desenvolvimento de processos de aprendizagem. O curioso é que a escola, por muito tempo, de acordo com Saviani (1987) e Libâneo (1990), em diversas tendências pedagógicas, valorizou o silêncio e a passividade, e nela a interação ocorria em grande parte com objetos armazenadores de conhecimento, mas o contato com seres produtores de conhecimento ficava relegado a segundo plano.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL,

2017), ao definir quais aprendizagens devem ser desenvolvidas na Educação Básica, reafirma a comunicação e a interação como ingredientes essenciais para aquisição e produção de conhecimentos. No ensino superior, a interação social, para além da sala de aula, também foi prevista com a Lei 9.394, de 1996, em seu artigo 43, que definiu promover a extensão como um pilar à interação e integração da universidade com a comunidade externa. Conforme estudos de Deslandes e Arantes (2017), a extensão se mostra como um meio de transformação social e profissional, como se vê hodiernamente, tanto o ensino básico como o superior têm, em suas diretrizes, a indicação da interação e comunicação como mediadoras para o ensino e a aprendizagem, nas diversas áreas, dentro do espaço escolar e em extensão.

Frente a essas recomendações, observa-se que estimular a comunicabilidade deve ser um dos princípios adotados para o ensino/aprendizagem. A comunicação é um instrumento poderoso que transforma os indivíduos e promove mudanças na sociedade. Como esclarece Elias (2008, p.184):

> Ao comunicar-se, o homem interage socialmente, expressa-se, comunica-se com o mundo ao seu redor. A fala possibilita o desenvolvimento e a atualização na relação com o outro, podendo ser uma grande aliada da escola, pois na medida em que o aluno se expressa por meio da linguagem, a sua atividade intelectual e conseqüentemente sua formação de ideais são desenvolvidas e aprimoradas. Ressalta-se que a falta de comunicação interfere negativamente num adequado andamento das interações sociais.

Fica evidente, portanto, que a comunicação é essencial, como é certo que ela ocorre sempre em interação e não se pode declinar dessa ação exigindo-se, majoritariamente, a passividade e o trabalho individual dentro das salas de aula. A BNCC sublinha que, se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem:

> Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. Como resultado dessas relações, assume-se que é pela e com a linguagem que o homem se constitui sujeito social (“ser” mediado socialmente pela linguagem) e por ela e

> com ela interage consigo mesmo e com os outros ("ser-saber-fazer" pela/ com a linguagem). Nesse "ser-saber-fazer" estão imbricados valores sensitivos, cognitivos, pragmáticos, culturais, morais e éticos constitutivos. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 59)

O agir humano está intimamente relacionado a processos mentais que são desenhados a partir de interações do sujeito ao longo de sua vida. Como salienta Bronckart (1997, p.42), "a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem". Não é concebível que, com tantas formas de transmissão do legado humano, se priorizem a inércia e o silêncio. Dessa forma, é fundamental ampliar o leque de práticas comunicativas, pois não é novidade que tudo o que nos cerca tem significado e esse tudo é diverso em formas de comunicação.

Em muitos casos, a escola forma o aluno apenas para fazer funcionar a sociedade, orientação que causa preocupação, pois dificulta uma visão mais ampla sobre a história humana e suas conquistas. Currículos cristalizados e modelos engessados podem aprisionar as mentes, gerar visões unilaterais, colaborar para a petrificação de preconceitos, além de dificultar a fluidez do saber. Práticas de contato, por sua vez, podem promover avanços significativos em todos os campos do conhecimento e no convívio social. As lições do falar, do ouvir, do interpretar os diversos textos que circundam as relações humanas devem ocorrer cotidianamente nas instituições escolares, pois tudo está interligado. A fala de cada um é, sem dúvida, um eco das falas alheias, e da mesma forma é inegável que a palavra é sempre tecida de fios ideológicos constituídos em interação.

Por isso, é preciso potencializar as habilidades de interpretação do outro, do ambiente e dos fatos. Aguçar ouvidos, desenvolver a oratória e "a escutatória"[3] para ampliar a capacidade de ler as entrelinhas do dito e do não dito e, assim, favorecer uma compreensão menos inocente. Diante de diversos interesses que são postos à mesa, esses atributos são cruciais.

Por conseguinte, permitir a interação, a liberdade de expressão e a comunicação não são medidas fáceis de serem alcançadas, mas as instituições de ensino, cuja função é fornecer princípios para o exercício pleno da cidadania, não podem se eximir de suas responsabilidades. Numa so-

[3]Texto de Rubens Alves, "a escutatória" traz uma visão pertinente sobre a arte de escutar.

ciedade democrática, diversa e plural, dar voz e ouvir o diverso é condição primeira para uma formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

No IFPR *campus* Jacarezinho, nesses cinco anos de nova organização curricular foram ofertadas muitas Unidades Curriculares (UCs) que envolviam atuação integradora e que visavam à formação integral.

NOVA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E O DIVERSO

Nessa última meia década, presenciou-se no IFPR um ambiente onde imperou a liberdade e o respeito . Adverte-se para que não se imagine um cenário manso, pois num lugar onde mora a democracia, as discussões, os conflitos e as negociações também coabitam. Vale ressaltar que, atados ao vigor natural do novo modelo, os princípios que primam pela dignidade humana foram se incorporando, por meio de intenso diálogo e estímulo à manifestação das ideias, de sentimentos e opiniões.

No âmbito dos princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a liberdade de comunicação e expressão é uma das máximas da proposta e primeiramente foi sentida pelos professores, ao lhes serem dadas permissões para criarem suas UCs, dentro do legalmente permitido, mas livres da disciplina, da grade e da norma pela norma. É interessante destacar que toda a soberania já estava prevista na legislação, como se vê nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica:

> A organização curricular, consubstanciada no plano de curso e com base no princípio do pluralismo de concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos destas Diretrizes e de seu projeto pedagógico. Os cursos, portanto, podem e devem ter seu currículo organizado com estrutura curricular que mantenha a necessária sinergia com a concepção pedagógica livremente adotada pela instituição, de acordo com o inciso III do art. 206 da Constituição Federal e do inciso III do art. 3º da LDB, bem como o prescrito nos arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB (BRASIL, 2013. p. 230)

Vejam que, na Instituição em foco, só faltava descortinar e ousar. Não foi fácil no início e ainda a muito que se fazer; a retroalimentação e as revisões serão constantes, pois um processo vivo e dinâmico não se finda.

Parece tão inovador cada estudante construir um currículo único ao final do ensino médio, mas, por outro lado, há muito se sabe que cada ser é exemplar ímpar na espécie humana. Deveria ser comum trilhar caminhos diferentes, mas infelizmente propostas educacionais que valorizam o protagonismo dos sujeitos são exceções. Não se desconsidera que alguns saberes são básicos e comuns, que algumas linhas de chegada são fixas, mas também é sabido que, em educação, existem diversas metodologias, estratégias, técnicas e possibilidades para se atingirem os objetivos.

Por que não permitir aos atores principais definirem seus itinerários? O professor delinear o que irá trabalhar e o estudante escolher o que irá estudar? Certamente, cada um poderá buscar meios mais eficazes para o ensino/aprendizagem. Reflexões postas, vale ressaltar que a organização curricular mais flexível permitiu coerência com o que se esperava dos estudantes nos documentos legais: exercício pleno da cidadania, desenvolvimento da autonomia intelectual e moral; desígnios também aos professores.

Enganam-se os que pensam que esse tipo de educação se dá no empirismo pedagógico, pelo contrário, carece de embasamento teórico. Assim, o desafio consistiu em se trabalhar com os conhecimentos científicos produzidos ao longo da história e também temáticas que contemplavam os anseios gerais da sociedade para o aprofundamento da democracia, da cidadania, da justiça social e do pluralismo.

Conforme Elias (2008), não se pode esquecer que o estudante é um ser social que precisa construir habilidades para se relacionar no meio em que vive e atuar para transformação pessoal e social. Vale frisar que a formação ocorre o tempo todo e as situações cotidianas não foram desprezadas, receberam atenção e foram mediadas, tendo como norte as regras universais e valores inegáveis, que no sistema democrático parte de demandas em prol do bem viver de todos(as). Destaca-se que, nesses quesitos, estudantes e professores detêm as mesmas necessidades para constituir-se plenamente, pois só assim se promove uma formação integral.

A Base Nacional Comum Curricular assegura o desenvolvimento de 10 competências gerais, que se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica. Nota-se que se articulam na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habi-

lidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 1996). Essas aptidões, pelo que se observa, apresentam ressonância com princípios do modelo de organização curricular implantado na IFPR em 2015; como se vê nos itens 6, 7 e 9, em que se esclarece o que se espera do estudante para as três etapas da Educação Básica:

> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
>
> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
>
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 19)

Ao definir suas competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana e socialmente justa (BRASIL, 2017, p.6), preocupação sempre presente na IFPR *campus* Jacarezinho.

Com respaldo legal, nova organização curricular, respeito ao diverso e poder de criar, os professores puderam inovar na elaboração das Unidades Curriculares, oferecendo inúmeras possibilidades de itinerário formativo, com diversas metodologias de ensino.

A EDUCAÇÃO PARA O RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS

No Brasil, não é novidade, haja vista o contexto histórico da formação do povo brasileiro (SILVA, 2012. p.10), a existência de uma sociedade estruturada numa cultura de violências relacionadas às questões de gênero, da diversidade sexual, da opção religiosa, geracional, política, étnica, ra-

cial, socioeconômica e de pessoas com deficiência. Por outro lado, desde os primórdios da colonização, a sociedade cria, de diversas formas, leis, normas e regras para conquistar a liberdade, a igualdade, a solidariedade e a justiça, valores que foram edificados com a instauração do regime democrático.

Não obstante, mesmo após tantas lutas e com princípios claros e bem redigidos em documentos oficiais, essas premissas ainda são desconhecidas por muitos. O que tem causado esse distanciamento entre a teoria e a prática? Por que ainda se veem tantas atitudes de desrespeito à dignidade humana? La Taille (2001- 2006) aponta que se vive uma crise de valores e que as relações interpessoais estão mais violentas, mediadas por interesses, pautadas na busca primária por prazer e emoções fortes, mesmo que provenham da desgraça alheia. O autor também afirma que, na contemporaneidade, uma cultura de vaidades e tédio enfraquece a construção de personalidades éticas[4] , e que esta é a base para a ação moral. Nesse viés, ele sugere a retomada da discussão do "contrato social" entre os indivíduos nos projetos educacionais como forma de melhorar as relações da comunidade.

Mas que tipo de educação oferecer para garantir o respeito aos direitos conquistados e uma melhor convivência? No passado, ofertaram-se alguns modelos de educação moral, a exemplo de estudos que mostram que se buscava inculcar valores cívicos, religiosos e morais para atender a demanda de uma elite dominante, que já naquela época não correspondiam aos anseios da maioria da população, e hoje também não, pois uma educação baseada em princípios heterônomos - obediência por deferência ao poder, por medo de punição ou por hedonismo - configura-se como falha numa sociedade plural e democrática (ROSTAS, 2016; LEMOS, 2011; CUNHA, 2014).

Frente aos desafios contemporâneos, nas últimas décadas, houve grande preocupação com a inserção da Educação em Direitos Humanos (EDH), área recente na educação formal e modelo que parecia atender à nova proposta. Políticas públicas para Educação em Direitos Humanos ga-

[4]Entenda-se moral e ética na dimensão psicológica como mutuamente dependentes, uma se referindo a como devemos agir e outra como viver uma vida boa, com e para outrem, em instituições justas (LA TAILLE, 2006).

nharam força com a elaboração do Plano Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, PNDH, 2012) e do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, PNEDH, 2007), e, deste modo, construíram-se diretrizes de atuação e modos de inclusão.

Desde o início, estava claro que surgiriam dificuldades ao se concretizar um projeto que buscava quebrar barreiras. Desse modo, precisava-se antever os pontos e trabalhá-los. Nesse aspecto, Silva (2012) evidencia a responsabilidade e, ao mesmo tempo, a potencialidade desse território:

> [...] A escola como campo permanente de aprendizagens diversificadas, de conflitos, de disputas de ideias, posições, crenças, opiniões e orientações. Mas, ao mesmo tempo, o fato de que pessoas têm as suas diferenças, as instituições têm as suas especificidades, estas não podem ser vistas como desiguais e/ou inferiores nos direitos. Nessas relações, podemos e devemos aprender a conviver e a respeitar as diferenças de cada pessoa como processo de enriquecimento das aprendizagens e da convivência solidária (SILVA, 2012, p. 53)

Barbáries exibidas em meios de comunicação, dilemas presenciados em espaços e organização curricular diferenciada forneceram motivação para a implantação desse tipo de educação como unidade curricular no ensino médio. Nesses cinco anos, a educação em direitos humanos foi desenvolvida na instituição em foco conforme recomendações de teóricos (SILVA, 2012; TAVARES, 2017, PUIG, 1998), por meio de enfoque holístico, om os conteúdos organizados de modo a favorecer a informação e o conhecimento sobre direitos humanos e democracia, buscando disseminar valores e atitudes coerentes com seus princípios, e sobretudo almejando a efetivação, na vida cotidiana, dos preceitos aprendidos.

Dentre outras, foi oferecida a Unidade Curricular "Educação em direitos humanos" e "Vozes da diversidade: em ensino e extensão", para se desenvolverem conhecimentos na área, para uma conscientização crítica e problematizadora. Conforme Magendzo (apud SILVA, 2012, p. 25), "os direitos humanos devem ser o fundamento ético de um novo paradigma educacional de uma educação libertadora, transformadora, de uma educação para a cidadania".

VOZES DA DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: EM ENSINO E EXTENSÃO

A Unidade Curricular "Vozes da diversidade: em ensino e extensão" foi oferecida com o intuito de que os estudantes do ensino médio, em atividades de ensino, casadas à extensão, pudessem ouvir pessoas da comunidade relatando suas experiências de vida e, ao mesmo tempo, interagissem, compartilhando suas experiências pessoais.

O objetivo principal era propiciar o encontro com o humano diferente, tendo em vista que, mesmo sendo únicas e, portanto, diferentes, algumas pessoas só interagem com quem a proximidade física exige ou com indivíduos de grupos de convívio, que na maioria dos casos apresentam visões de mundo, crenças e características parecidas às suas, sem arriscarem-se em conhecer os ditos "diferentes".

Para as discussões, elencaram-se os temas dos direitos humanos como norteadores dos encontros, ao quais o respeito é primordial para o bem viver, em uma sociedade democrática. Também foi oferecida, nessa meia década, a Unidade Curricular "Educação em Direitos Humanos" em atividades de ensino e também extensão, pois como se viu é urgente conquistar o respeito aos direitos humanos. Nas duas unidades, em muitos encontros/aulas, os estudantes foram deslocados aos ambientes que abrigavam representantes das temáticas, para que, *in loco*, pudessem interpretar os textos presentes em cada espaço, pois "cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo." (BRASIL, BNCC, 2017, p. 59). Conhecer os direitos humanos, refletir sobre as falas interpretando os textos no espaço físico de atuação dos sujeitos certamente favoreceram ganhos na formação de todos os envolvidos.

As Unidades Curriculares contaram com a parceria de diversas instituições da cidade, em que especialistas falaram sobre os Direitos Humanos e a Constituição Federal Brasileira, e a comunidade relatou suas vivências nos aspectos positivos e negativos, tendo como pano de fundo as seguintes temáticas: Direito à vida, à liberdade e à integridade pessoal. Violência Urbana. Violência Rural. Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Direitos Humanos e Gênero. Direitos Humanos geracionais: Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Estatuto da Juventude e Estatuto do

Idoso. Direito Humano e a Questão Racial. Direitos Humanos e a Questão Indígena. Direitos Humanos e a Questão Agrária. Direitos Humanos e Orientação sexual. O Papel da Sociedade Civil na Promoção Humana. Direitos Humanos e Meio Ambientes.

Essas UC se assemelharam também nos objetivos[5] , almejando que os envolvidos fossem capazes de:

• discutir e posicionar-se quanto a situações da vida cotidiana relacionadas a preconceitos raciais, étnicos, culturais, religiosos e de qualquer outra natureza;

• aplicar os conteúdos aprendidos na escola em intervenções solidárias na comunidade, com o objetivo de garantir o respeito aos direitos humanos de qualquer natureza;

• reconhecer a participação política como responsabilidade de todos, estabelecendo relação entre a omissão dos cidadãos e a permanência dos problemas sociais e das práticas de corrupção em todas as esferas e ambientes da vida político-administrativa;

• identificar os principais direitos e deveres da cidadania, relacionando cidadania, trabalho e condições de vida, a partir de exemplos do cotidiano;

• identificar e valorizar os direitos das minorias sexuais, geracionais, raciais e étnicas, por exemplo, indígenas e afrobrasileiros;

• identificar as estruturas de poder nos mais variados ambientes sociais, como a escola, a comunidade e os espaços sociais mais amplos (estado, país e mundo);

• reconhecer os principais elementos conformadores das relações sociais nos ambientes cotidianos e nos espaços sociais mais amplos;

• relacionar as desigualdades sociais à posição ocupada pelos diferentes grupos, no processo social de produção;

• localizar e valorizar as lutas coletivas pela melhoria das condições de vida dos variados grupos e estratos sociais, identificando suas principais características e resultados;

• identificar e propor alternativas de intervenção em conflitos sociais e crises institucionais que respeitem os valores humanos e a diversidade sociocultural, e apoiem as políticas de ação afirmativa para reduzir a desi-

[5]Objetivos da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias para o Ensino Médio (PARANÁ, 2015), previstos nos planos de ensino das Unidades Curriculares.

gualdade que caracteriza as sociedades contemporâneas, especialmente no Brasil;

- identificar os principais movimentos rurais e urbanos voltados à superação dos problemas sociais, políticos e econômicos enfrentados pela sociedade brasileira, ao longo da história;
- reconhecer a importância dos movimentos sociais pela melhoria das condições de vida e de trabalho, ao longo da história;
- identificar os principais traços da organização política das sociedades, reconhecendo o papel das leis em sua estruturação e organização;
- compreender as relações de poder entre as nações ao longo do tempo, confrontando formas de interações culturais, sociais e econômicas, em cada contexto;
- entender que os acontecimentos da sua história pessoal se relacionam no tempo e no espaço com a história da sua escola, da família, da comunidade e dos ambientes sociais mais amplos;
- relacionar gostos e preferências culturais e de lazer (musicais, literários, de vestuário, programação de rádio e de tv) às diferentes faixas etárias dos membros da família e da comunidade;
- relacionar sociedade e natureza, analisando suas interações na organização das sociedades;
- a partir da percepção dos problemas cotidianos, valorizar a atitude crítica como base para a imaginação, o planejamento e a construção de novas realidades sociais;
- comparar diferentes pontos de vista sobre situações de natureza sociocultural, identificar os pressupostos de cada interpretação e analisar a validade dos argumentos utilizados;
- identificar os mecanismos de estímulo ao consumismo e reconhecer a necessidade da reflexão – existencial e social – sobre a importância da escolha entre o "ter" e o "ser";
- estabelecer relações entre ética e política, desenvolver a capacidade de examinar argumentos para avaliar os compromissos com a verdade e identificar como são construídos argumentos enganosos;
- elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes;
- articular conhecimentos de diferentes conteúdos e modos discursivos

nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

Neste período, pesquisas foram feitas na instituição para analisar as contribuições da educação em direitos humanos. Braga Junior e Corrêa (2017, s.p) observaram que:

> Essa forma de educação pode ser vista como um meio de mudanças de atitudes e comportamentos, de suscitar nos educandos capacidades de reflexão e de crítica, de uma maneira que será benéfica para toda a sociedade. Assim, o espaço escolar, com todas as diversidades que apresenta, é um local próprio para o desenvolvimento de pessoas e também para a promoção dos Direitos Humanos.

Campos (2018), por sua vez, considerou que a Educação em Direitos Humanos potencializa o raciocínio moral e a partir dele promove comportamentos, atitudes, valores e práticas de vivência cidadã e, para além, fortalece a democracia. Algumas escolas ficam presas única e exclusivamente à apropriação de conteúdos tradicionais para que, em avaliações, se meça o que o estudante foi capaz de memorizar sobre determinada teoria. Tem-se claro que apropriar-se dos conhecimentos científicos é essencial para a compreensão crítica do mundo, mas para constituir-se humanos no sentido pleno, é preciso ir além.

PARA ALÉM DAS VOZES DA DIVERSIDADE

Permitir aos estudantes o desenvolvimento crítico e o protagonismo; autorizar que expressem suas inquietações, angústias, experiências de vida; e que comparem diferentes concepções em vivências pedagógicas participativas, coletivas e democráticas não são tarefas fáceis, mas, sem dúvida, são necessárias, pois o conhecimento também está nas entrelinhas dos textos.

Ver e sentir o que está ao redor certamente ampliam a leitura de mundo. Ao se visitar o asilo, por exemplo, para falar sobre o estatuto e a valorização do idoso, o silêncio do abandono falou tão alto quanto a legislação proferida. Ao visitar as mulheres numa comunidade feminina para tratamento de dependentes de drogas, as tornozeleiras, o piso brilhando, a foto das crianças ao lado da cama foram materiais de interpretação

mesmo sem exigências acadêmicas; a Lei Maria da Penha foi esclarecida, mas além dela cada um levou e deixou um ensinamento. Numa escola repleta de crianças, sujar-se de tintas para garantir um pátio com jogos e brincadeiras e abraçar o pequeno que caiu e começou a chorar não fazem parte da bagagem técnica do Estatuto da Criança e do Adolescente, mas, sem sombra de dúvidas, o que se leva não cairá no esquecimento.

Imaginemos um lixão fétido, urubus e humanos buscando meios de sobreviver; o cheiro da luta, da desigualdade social, da importância de uma sociedade mais justa, a visão do lixo do consumismo certamente impregnou mentes, e, assim, talvez o livro verde (BRASIL,1988) retirado na biblioteca para pesquisa sobre o direito à vida digna tenha feito mais sentido. Pensemos no estudante ao ouvir um trabalhador rural, sem escolaridade, narrar sobre os malefícios dos agrotóxicos, ou, ainda, o líder indígena explanar sobre a importância da preservação das florestas. Neste contexto, certamente entendeu-se que "não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes" (FREIRE, 1987, p. 68).

Ocupar um espaço que nunca se visitou permite apropriar-se de ferramentas que talvez faltem em algumas bagagens para se entender o que o outro vive, sente e precisa. Essas lições essas e tantas outras não seriam aprendidas se tivesse sido restringido o contato e se calado as vozes da diversidade. Portanto, a liberdade de manifestação é fator importante, mas o docente deve tomar cuidado com seus posicionamentos, procurando manter a neutralidade em decisões pessoais não generalizáveis, que envolvem gostos e não atingem a coletividade, e, dessa forma, assumir a defesa de valores universalmente desejáveis, como a justiça, liberdade ou solidariedade, eis as recomendações apresentadas por Puig (1998). É preciso, também, cautela para evitar o empirismo pedagógico em atividades nas quais os estudantes, porventura, não consigam localizar os fundamentos e a justificativa para a sua realização (SILVA, 2012).

Para finalizar, cabe retomar a nona competência da BNCC e afirmar que, mesmo antes de sua promulgação, essa foi e é a máxima colocada em prática nos cincos anos de um currículo inovador e que o desejo é que deixe de ser inovação e se torne comum para todas as escolas do país:

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com

> acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. (BRASIL, 2017, p. 21)

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Portugal: Paralelo Editora, 2003.

BRAGA JUNIOR, P. R.; CORRÊA, H. E. R. A educação em Direitos Humanos e a experiência do Instituto Federal do Paraná - campus de Jacarezinho. In: SIMPÓSIO JURÍDICO DOS CAMPOS GERAIS, 8., 2017, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** /. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2012. **Diário Oficial da União**. Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de Linguagens, texto e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1997/99.

CAMPOS, Isabel Cristina de. **Os direitos humanos como mediadores para o desenvolvimento moral de alunos do ensino médio.** 2018. Dissertação (Mestrado) – UNESP. Bauru, 2018.

CUNHA, L.A. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educ.Soc**., Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.

DESLANDES, M. S.; ARANTES, Á. R. A extensão universitária como meio de transformação social e profissional. **Sinapse Múltipla,** v.6, n.2, p. 179-183, dez.2017.

ELIAS, G. G. P.; VERAS, M. O. Psicologia escolar: abrindo espaço para a fala, a escuta e o desenvolvimento interpessoal. **Rev. abordagem Gestalt**., Goiânia, v. 14, n.2, p. 182-189, dez. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672008000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 out. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LA TAILLE, Y. **Limites:** três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 2001.

Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEMOS, K. S. C. **A normatização da Educação Moral e Cívica** (1961-1993). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2011. Disponível em http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/DISSERTACAO_KAE-Versao_Final.pdf Acesso em: 12 fev. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

PARANÁ. Instituto Federal do Paraná. **Projeto do Curso de Ensino Médio Integrado de Comunicação e Informação, Produção Alimentícia**

e Controle e Processos Industriais - campus Jacarezinho. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Pró-Reitoria de Ensino. Curitiba, 2015.

PIAGET, J. **A epistemologia genética e a pesquisa psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PUIG, J. M. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

ROSTAS, M. H. S. Gu.; ABREU, A. K. de. O discurso pedagógico na ditadura militar: Educação Moral e Cívica & currículo escolar. **Educação**, Santa Maria, p. 387-398, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15972>. Acesso em: 15 abr. 2018. doi:http://dx.doi.org/10.5902/1984644415972.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. **A Formação Cidadã no Ensino Médio.** São Paulo: Cortez, 2012.

TAVARES, C. Educação em direitos Humanos em Pernambuco: as práticas vivenciadas nas escolas estaduais. **RIDH**, Bauru, v. 5, n. 1, p. 225-244, jan./jun. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PARTE 2: REFLEXÃO SOBRE A VIVÊNCIA

IFPR *CAMPUS* JACAREZINHO: PROJETO MEGALOMANÍACO PARA PROMOVER UMA EDUCAÇÃO MENOR?

David José de Andrade Silva

INTRODUÇÃO

A construção de um projeto educacional é alicerçada em uma agenda onde estão presentes os valores, as intencionalidades, os desejos e os encaminhamentos para se chegar ao que se propõe realizar. Quando esse mesmo projeto é executado, as forças internas e externas a ele mobilizam o processo, com uma grande probabilidade de haver oscilações ao longo do percurso, haja vista que o ato de projetar está no âmbito da idealização, ou seja, ainda está protegido pela "bolha" das intenções de quem está envolvido no seu desenho.

Ao sair da "bolha", contudo, para ser colocado em prática, um projeto educacional confronta-se com o cotidiano, que traz desafios imprevistos, mudanças de conjuntura e novas variáveis que colocam em xeque as convicções, outrora sólidas, em relação à viabilidade do que se pretendia fazer. Nessas situações, torna- se imperativo refletir pedagógica e politicamente para construir um posicionamento que encaminhe para uma tomada de decisão: manter o planejado, mudar pontualmente ou abraçar a conjuntura? Independentemente da escolha, a única certeza é de que qualquer caminho provocará múltiplas interpretações e reações conflituosas ou cooperativas.

Essas disputas por espaço, território e sentido são características marcantes nas redes públicas escolares. Responsáveis pelo atendimento de mais de 80% da população matriculada na educação formal (BRASIL, 2020), as escolas municipais, estaduais e federais estão constantemente na pauta midiática, ora como vilãs, por não atingirem parâmetros esperados em avaliações de massa (PISA, 2019), ora como vítimas, por serem sucateadas e abandonadas pelo Estado (MAIA, 2018), ora como heroínas, por demonstrarem os efeitos positivos de investimentos públicos (SPAUTZ, 2019).

Sejam retratadas como fracasso, sejam como sucesso, raros são os exemplos de instituições públicas de ensino que conseguem construir e sustentar[6] as bases ideológicas, políticas e pedagógicas de seus projetos apesar das constantes mudanças na conjuntura social, principalmente na governamental, que tende a dialogar mais com os interesses do mercado (GALLO, 2020). Uma instituição que sabe aonde quer chegar e qual sociedade deseja construir dificilmente será cooptada pelas circunstâncias para alterar sua agenda, a não ser que, após a comunidade escolar refletir, perceba que o projeto esteja seguindo um rumo indesejado, como aconteceu, por exemplo, na Escola da Ponte, em Portugal, ou nas escolas municipais paulistanas Desembargador Amorim Lima e Presidente Campos Salles (MARCHELLI; DIAS; SCHMIDT; 2008).

Se, então, os projetos educacionais governamentais são transitórios e instáveis, se os projetos pedagógicos escolares das redes públicas são levados, em sua maioria, a seguir o fluxo conforme o grupo político que está no poder, e se são poucos os exemplos de escolas que conseguem manterem-se firmes em suas propostas, qual o sentido da construção de algo local que, potencialmente, pode ser desconstruído por forças teoricamente superiores ao microcosmo da comunidade escolar? Que força teria uma escola perante todo um sistema que a atravessa?

O presente texto tem o objetivo de provocar esse debate problematizando a trajetória do IFPR *Campus* Jacarezinho com os conceitos de **educação maior** e **educação menor** propostos por Gallo (2002), que baseou sua posição a partir da ideia de Literatura Menor desenvolvida por Deleuze e Guattari (1977). A educação menor seria uma atitude política de fortalecimento do local e resistência à educação maior, advinda das decisões governamentais e de organizações pertencentes aos estratos sociais dominantes que transitam e influenciam os bastidores do poder.

O percurso proposto para este capítulo, então, é caracterizar inicialmente o projeto dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica dentro da educação maior e como, em sua própria concepção, estava inserida a abertura para que a educação menor pu-

[6]Não confundir consistência ideológica, projeto de sociedade, com cristalização metodológica, curricular e administrativa. O que se contrapõe aqui é, principalmente, o pensar a sociedade a partir das pessoas e não dos interesses econômicos que atravessam as escolas por vários vieses.

desse se desenvolver. Em seguida, serão discutidas as características da educação menor e como o IFPR Campus Jacarezinho se relaciona com esse conceito. Após, faremos nossas considerações finais.

OS INSTITUTOS FEDERAIS E O PARADOXO DA EDUCAÇÃO MAIOR

O IFPR *Campus* Jacarezinho é uma das unidades que compõe uma instituição maior, o IFPR, que, por conseguinte, faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), atualmente com 651 *campi* distribuídos em todos os estados do Brasil (CONIF, 2018), congregando não somente os Institutos Federais (doravante IFs), mas também os Centros Federais de Educação Tecnológica (doravante CEFETs) e o Colégio Pedro II.

A implementação dessa nova institucionalidade iniciou por meio de projeto governamental no final do primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, e consolidado em 2008, a partir da Lei nº 11.892. Assim, as outrora escolas técnicas e agrotécnicas, vinculadas ou não às universidades federais, e os CEFETs ganhariam um novo *status* de autonomia administrativa e pedagógica para suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como o cumprimento de metas estipuladas pelo Ministério da Educação (doravante MEC), como a destinação de metade das vagas dos cursos para o Ensino Médio Integrado (doravante EMI) e 20% para licenciaturas (BRASIL, 2008).

No caso do IFPR, até o ano de 2009, havia somente a unidade sediada em Curitiba, a antiga Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, e uma unidade educacional avançada no município de Paranaguá, localizada no litoral do estado. O *campus* Jacarezinho é inaugurado no ano de 2010, juntamente com os de Paranavaí, Telêmaco Borba, Foz do Iguaçu e Londrina (SILVA, 2019) e davam sinais de que a criação dos IFs e as mudanças provocadas pela Lei nº11.892/2008 na educação profissional de nível médio prenunciavam uma forte presença do Estado para o desenvolvimento de uma modalidade educacional que, historicamente, passou por vários períodos de oscilação em termos de investimentos públicos e perspectivas de futuro. Outro desdobramento, para amparar esse novo olhar sobre a Educação Profissional e Tecnológica (doravante EPT), no campo legal, foi a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (BRASIL, 2012).

O conjunto de tomadas de decisões estatais que culminou na criação do IFPR *Campus* Jacarezinho (e de todos os demais) enquadra-se no conceito de **educação maior** discutido por Gallo (2002), o qual, para o pesquisador, é caracterizado por representar as instâncias de poder que procuram controlar o fazer das escolas por meio de sua autoridade enquanto instância regulamentadora. Assim, o autor coloca que:

> A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. (GALLO, 2002, p.173, grifo nosso)

Em um primeiro olhar, é evidente que a proposta de criação da RFEPCT, capitaneada principalmente pelos IFs, está inserida plenamente na educação maior, pois segue todos os ritos burocrático-administrativos e endossa o discurso governamental para ser efetivada. Coincidentemente, conforme destacado por Gallo (2002), é por meio de um grande mapa que o Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2018) ilustra a magnitude dessa política governamental:

Figura 1 – Mapa dos *campi* dos Institutos Federais

Fonte: CONIF (2018)

Onde estaria, então, o paradoxo? Que elemento poderia haver para construir uma contradição que pudesse dar vazão a uma interpretação para além do que é produzido "na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos", conforme Gallo (2002, p.173) problematiza? Seria possível a coexistência das intencionalidades e objetivos de instâncias com abrangência global com desejos e pautas locais, considerando que, para a "[...] educação menor é um ato de singularização e de militância" (GALLO, 2002, p. 173)? Para Pacheco (2015), aparentemente é possível.

Pacheco (2015) compreende os IFs como agentes públicos de catalisação para a promoção do desenvolvimento regional, com grande foco na atenção às comunidades que estão no entorno dos *campi*. Pelo seu caráter expansionista rumo às regiões interioranas, principalmente por quase um terço de suas unidades se instalarem em municípios de 50 mil habitantes ou menos (TCU, 2012), é possível crer que, mesmo sendo in-

duzido por uma iniciativa governamental, haja espaço, haja brechas, para se idealizar e promover outra visão de educação. No entendimento de Pacheco (2015, p.27):

> Os Institutos Federais, com uma proposta singular de organização e gestão, no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global, costuram o tecido de uma rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios. Vislumbra-se que se constituam em marco nas políticas educacionais no Brasil, pois desvelam um projeto de nação que se pretende social e economicamente mais justa. Na esquina do tempo, essas instituições podem representar o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento (PACHECO, 2015, p.27)

Ao menos conceitualmente, os IFs, enquanto fruto de uma macropolítica procedimental de uma educação maior, são colocados como espaços onde o diálogo com a população onde estão inseridos é parte fundamental de sua existência, não instituições voltadas para executar ações alheias aos anseios territoriais. Logo, esse escape dá margem para uma postura mais interativa, atenta ao público que pretende atender. Por mais que a Lei nº 11.845/2008 e os demais documentos orientadores não se comprometam explicitamente em destinar "uma quantia considerável de [...] recursos para trazer para si as camadas socialmente mais frágeis" (SILVA, 2019, p.28), cada IF teria a autonomia para demonstrar seu compromisso social a partir do seu planejamento institucional.

É claro que a relação entre a instituição e comunidade não se limita à oferta de cursos e não é algo simples de concretizar, haja vista que seriam necessárias experiência e formação adequadas para se estabelecer uma relação horizontalizada e equitativa entre as partes, algo muito recente em ambientes acadêmicos. Se o objetivo é o estabelecimento de um grupo de educadores para contribuir para o desenvolvimento local, não é para impor uma nova tecnologia, mas para integrar saberes daqueles que estão mais próximos do conhecimento científico com os saberes produzidos localmente para, então, cocriar soluções tecnológicas. Dessa forma, conforme propõe Pacheco (2015, p. 19):

> É na compreensão dos aspectos essenciais dessa relação e na sedimentação do sentimento de pertencimento territorial que se

> torna possível subverter a submissão de identidades locais a uma global. Esse caminho passa necessariamente por uma educação que possibilite ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigá-lo para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu lócus (PACHECO, 2015, p.19)

Nesse sentido, ao se propor uma leitura de que dentro dos IFs, representantes de uma educação maior, o germe para a proposição de uma educação menor possa estar presente, faz-se necessário trazer quais são as características e encaminhamentos organizados por Gallo (2002) para realizá-la. Assim, na próxima seção, discutirei a educação menor e como o currículo do EMI do campus Jacarezinho oferece indícios de que suas práticas seguem nesse caminho.

A GRANDEZA DE SER MENOR

A mudança ocorrida no currículo do EMI do IFPR *campus* Jacarezinho em 2015 tem sido registrada, pesquisada e discutida por Silva (2017, 2017a, 2018, 2018a, 2019, 2020)[7], na condição de partícipe do processo, e também foi relatada por Silva e Almeida (2019a), trazendo o ponto de vista estudantil sobre a vivência em uma perspectiva educacional que destoa em muitos pontos do praticado normalmente nas escolas de ensino médio.

A iniciativa de transcender minimamente os ditames e ritos cristalizados na EPT e na educação como um todo configura-se em uma atitude conectada com a **educação menor**, pois, para Gallo (2020, p.195), ela é aquela que não se conforma com o *status quo* e:

> [...] nos desafia a trabalhar com relativa liberdade de escolha, com o que pode ser criado, inventado a partir de encontros, das imprevisibilidades, da singularidade de acontecimentos que atravessam o espaço escolar e afetam professores e alunos. Precisamos romper com a rotina estruturante dos protocolos neoliberais que nos habitam. Que feito tatuagem nos desfiguram, nos deslocam da condição de docentes para a de gerentes (GALLO, 2020, p.195)

[7]Recomendo a leitura dessas referências para obter um panorama sobre um ponto de vista a respeito do EMI do IFPR campus Jacarezinho.

Originada a partir de demandas locais (SILVA, 2017a), a nova organização curricular do EMI colocou o corpo estudantil no centro de suas práticas, tornando-o coparticipante de sua formação e tornando-o mais autônomo para construir sua trajetória educacional. Em adendo, também buscou valorizar a criatividade e experiência docente para que pudessem ter maior liberdade para explorar seus potenciais e interesses para melhor desenvolver seus trabalhos (SILVA, 2017). Contudo, seria possível propor uma mudança desse porte em uma grande universidade ou em um grande centro? Sim, até seria possível como já ocorre, mas creio que Jacarezinho tem algumas vantagens.

Em primeiro lugar, o fato de estar localizado em um município de pequeno porte, com aproximadamente 40 mil habitantes, confere à instituição em pauta uma potencial baixa visibilidade de suas práticas, até mesmo fora do alcance dos próprios jacarezinhenses. É muito provável que, mesmo após uma década de inauguração, ainda haja pessoas que não saibam o que o *campus* é e faz. Assim, se por um lado, ser desconhecido prejudica no fortalecimento das relações com a comunidade, por outro, sofre menor patrulhamento, como vem ocorrendo na cultura de denuncismo em várias partes do país, inclusive em Jacarezinho (GALLETA, 2020).

Em segundo lugar, também por ser uma unidade relativamente pequena, com poucos servidores e cursos, os impactos, caso houvesse algum problema, também teriam baixa repercussão, seja na comunidade externa ou na interna. Geralmente, quando se planeja um projeto-piloto com certo índice de incerteza, não se escolhe um local onde todos os olhares estão acompanhando. Entretanto, no caso o IFPR Campus Jacarezinho, o que ocorreu foi a primeira característica da educação menor, descrita por Gallo (2002) como **desterritorialização**. Para o autor:

> Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle (GALLO, 2002, p.175)

Desterritorializar significa, então, subverter "uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série" (GALLO, 2002, p.174). Nesse sentido, para a construção do novo currículo do EMI, houve um trabalho árduo do coletivo responsável para encontrar os meios, as bases e lacunas legais, as contradições e pontos cegos que subsidiassem a tomada de decisão para migrar de uma grade curricular, centrada nas "jaulas" disciplinares, para espaços pedagógicos que dialogassem com as constantes e cotidianas dinâmicas sociais. Desterritorializar é brincar com os sentidos do que é geralmente posto como certeza, é contestar a ideia massificadora do discurso oficial para articular práticas na diversidade, na adversidade e na singularidade.

O projeto curricular, ao ser colocado em vigor, por uma obra do acaso, ainda em seu primeiro ano de funcionamento, foi inserido em uma iniciativa do MEC denominada "Mapa da Inovação e Criatividade da Educação Básica[8]. A partir desse ponto histórico, o *campus* de uma cidade pequena do interior do Paraná passou a ser conhecido e convidado a compartilhar suas experiências, mesmo que incipientes, sobre as mudanças que promoveu. Dentre os desdobramentos inesperados, muitas foram as conexões estabelecidas entre outros IFs para compartilhar experiências e fortalecer relações com escolas que defendem uma agenda progressista para a educação.

Por outro lado, o IFPR *Campus* Jacarezinho foi convidado a participar, em 2016, como um dos debatedores na Comissão Mista Parlamentar sobre o que viria a ser a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), conhecida como a Reforma do Ensino Médio, e é citado, em documento elaborado em 2018, como exemplo de boas práticas no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio[9]. O que encaminha para a segunda característica da educação menor, que é a **ramificação política** (GALLO, 2002, p.175):

> A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno "faz-tudo" do dia-a-dia, ca-

[8]Para saber mais, acesse o site: http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php.

[9]Para conferir o guia, acesse:http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/ginem_boas%20praticas.pdf.

> vando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências (GALLO, 2002, p.175)

Cabe fazer algumas ponderações importantes aqui. Em nenhum momento, salvo melhor juízo, o IFPR *Campus* Jacarezinho foi chamado para dialogar com as autoridades governamentais para servir de exemplo ou modelo visando a consolidação do Novo Ensino Médio. Também não ficou clara a razão de a instituição constar em uma espécie de manual para uma proposta pedagógica com a qual tem pouquíssima (para não dizer nenhuma) afinidade teórica, conceitual, prática e ideológica. A construção do currículo no *campus* Jacarezinho sempre foi essencialmente local e nunca foi propagandeada como um padrão a ser seguido por outras instituições, nem mesmo pelo próprio IFPR, pois cada comunidade local tem suas próprias questões para serem trabalhadas, suas demandas, suas limitações, seus potenciais e seu fazer pedagógico. Gallo (2002, p.175) aponta:

> A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. (GALLO, 2002, p.175)

Por isso, causa surpresa um projeto desenhado para atender suas próprias necessidades, em seu universo particular, ser inserido em um contexto macropolítico, principalmente porque, em vários momentos, parte significativa da comunidade escolar colocou-se em posição de confronto com os governos vigentes desde o golpe parlamentar de 2016, participando de greves, protestos e promovendo momentos em grupo para compreender o contexto recente de antidemocracia, relativismo científico e ascensão do discurso e prática reacionária. E esse senso comunitário de resistência visando uma causa comum é a terceira característica da educação menor, denominada de **valor coletivo.**

Conforme Gallo (2002, p.176) coloca, "na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos". A idealização, a sustentação e o constante planejamento de um projeto educacional, independentemente do seu porte, somente são

sustentados se partirem do compromisso do grupo envolvido. Ações individuais são importantes para inspirar, servir de contraponto e chamar a atenção para algo que precisa ser pautado, mas não têm potência suficiente para realizar transformações estruturais efetivas se não forem compreendidas e empreendidas pela maioria, pois dificilmente há unanimidade, o que também é bom, pois sempre haverá o espaço da controvérsia para ser refletida. Estar em um espaço assim não é simples e demanda tempo para assentar o lugar de cada um nesse processo dinâmico. Por isso, Gallo (2020, p.187) alerta que "a tessitura de uma escola outra seria aquela que longe de se adequar, explode, transborda, cria, fascina, encanta – mas ao mesmo tempo assusta aquele que aguarda o som prescrito na partitura".

Se as caraterísticas de uma escola menor congregam inúmeros fatores e desafiam convicções e crenças enraizadas em pessoas adultas, que possuem experiência profissional e acadêmica, o que dizer dos inúmeros choques culturais provocados nos estudantes adolescentes? Não deve ser tão simples sair de um ensino fundamental organizado por disciplinas, geralmente em uma escola pública estadual com estrutura física precarizada, para entrar em uma experiência pedagógica que propõe ao corpo discente ser corresponsável pela própria trajetória formativa, em um espaço com equipamentos melhores e várias possibilidades de experiências com pesquisa, extensão e inovação. Torna-se, então, mais complexo quando essa mesma instituição se mobiliza para atuar nas brechas da lei (desterritorializa), articula-se politicamente para defender ideais (ramifica politicamente) e participa de lutas coletiva e publicamente para chamar a atenção da comunidade sobre as ameaças orquestradas pelas elites (atua para e pelo coletivo), apesar do contexto totalmente desfavorável no município onde está. Entretanto, esses efeitos sobre os estudantes mereceriam uma discussão à parte, que não será desenvolvida neste texto.

Esta seção buscou discutir o conceito de educação menor e como o IFPR *Campus* Jacarezinho, mesmo fazendo parte da educação maior, consegue promover práticas de educação menor por meio de seu projeto curricular do EMI. A seguir, faremos as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (PARA ESSA GERAÇÃO)

O presente capítulo é uma parte de um conjunto de textos que se propôs a demarcar um primeiro ciclo de 5 anos após a implementação do novo currículo do EMI no IFPR *Campus* Jacarezinho. Dessa forma, é um exercício estranho querer fazer uma consideração final, um arremate, pois estas linhas são produzidas cotidianamente e, talvez daqui mais cinco anos, não saberia dizer se o que foi abordado aqui ainda fará sentido. Assim, trarei apenas alguns elementos que foram discutidos para tentar ressaltar os pontos que considero essenciais.

O primeiro ponto é movido pela pergunta na introdução: "qual o sentido da construção de algo local que, potencialmente, pode ser desconstruído por forças teoricamente superiores ao microcosmo da comunidade escolar?". Ao confrontar as características da educação maior com as da educação menor, busquei destacar que a comunidade escolar deve ser entendida como espaço de resistência às tentativas de massificação das práticas, deve perseguir o fortalecimento de suas pautas próprias para atender às necessidades de sua comunidade. Como Gallo (2020, p.198) coloca, "provocar sabotagem nessa engrenagem que nos atravessa de forma desumana".

O segundo ponto é não querer esconder ou relativizar a posição de poder que o IFPR *Campus* Jacarezinho está, mesmo antes de ganhar certa notoriedade nos últimos 5 anos. Ser parte de uma política pública nas proporções que os IFs foram idealizados é, sim, um fato que o coloca diretamente na educação maior. Entretanto, não é porque está administrativa e burocraticamente interpelada pela macropolítica que existe um impedimento de subverter a lógica dominante. Conforme Pacheco (2015, p.17) destaca:

> [...] é necessário ressaltar outra face dessas instituições federais, aquela associada à resiliência, definida pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de uma política de governo. Isso as torna capazes de tecer, em seu interior, propostas de inclusão social e de construir, "por dentro delas próprias", alternativas pautadas nesse compromisso com a sociedade (PACHECO, 2015, p.17)

O terceiro ponto é destacar que a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo, pilares da educação menor, não são necessariamente compartilhados por toda equipe de servidores do *campus*, o que é normal. Há, inclusive, colegas que defendem a privatização de tudo, por acreditarem na ineficiência do Estado. Mas, viver na diversidade, na adversidade e na contradição é viver no mundo concreto, real. Conforme destaca Gallo (2020, p.199), "[...] com astúcia, com paciência, e determinação, encontraremos as ferramentas certas, conseguiremos enfrentar o monstro do neoliberalismo, cortando sua cabeça antes que nos transforme em pedra".

Por fim, retomando a questão do pouco, porém significativo, espaço de poder que o IFPR *Campus* Jacarezinho tem conseguido, a oportunidade de obter a atenção de instituições, pesquisadores(as) e lideranças possibilita anunciar a educação menor e, no mínimo, deixar uma "pulga atrás da orelha", provocar discussões e gerar, quem sabe, novas mobilizações. Se, dentro de nosso limitado raio de alcance, conseguirmos ajudar outras escolas a ganharem confiança e arriscarem-se em prol de uma educação menor, já será um grande passo. Seria megalomaniacamente satisfatório (ao menos para este que vos escreve)!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CB). **Resolução n°6, de 20 de setembro de 2012a**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1166 3-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019:** notas estatísticas. Brasília, 2020.

BRASIL. Lei n°11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, cria os Institutos Fede-

rais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm> Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. Lei n°13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1> Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. Tribunal de Contas da União (TCU). **Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** TC 026.062/2011-9. Relator: Ministro José Jorge. Modalidade: Auditoria Operacional – Fiscalização de Orientação Centralizada. Brasília, jun. 2012.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (). **Crescer juntos:** 10 anos de Institutos Federais 2008- 2018. Brasília: CONIF, 2018. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/images/LIVRETO_FINAL_v5.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

GALLETA, L. MP notifica diretor do IFPR após postagem crítica a Bolsonaro em rede social. **Jornal Contratempo**, Ourinhos, 20 fevereiro 2020. Notícias. Política. Principal. Disponível em: < https://contratempo.info/noticias/mp-notifica-diretor-do- ifpr-apos-postagem-critica-a-bolsonaro-em-rede-social/> Acesso em: 25 out. 2020.

GALLO, S.; MONTEIRO, A. Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra. **REMATEC**, v. 15, n.33, p.185-200, 2002.

Em torno de uma educação menor. **Educação e realidade**, v. 2, n.27, p.169-178, 2002.

MAIA, B. A resistência sem tréguas pela sobrevivência do ensino público: pesquisadores, professores e alunos desenvolvem projetos e apontam soluções para uma escola melhor. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 09 outubro 2018. Notícias. Especial. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2018/10/09/resistencia-sem- treguas-pela-sobrevivencia-do-ensino-publico> Acesso em: 24 out. 2020.

MARCHELLI, P. S.; DIAS, C. L.; SCHMIDT, I.T. Autonomia e mudança na escola: novos rumos dos processos de ensino-aprendizagem no brasil. **Rev. psicopedag**., São Paulo, v. 25, n. 78, p. 282-296, 2008 . Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 out. 2020.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PISA 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. **Portal do INEP**, Brasília, 03 dezembro 2019. Notícias. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV-9zFY7Bv/content/pisa-2018- revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no- brasil/21206> Acesso em: 24 out. 2020.

SILVA, D. J. de A. A organização curricular do IFPR campus Jacarezinho: pressupostos teóricos e princípios. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil:** fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 403-418.

Entre dilemas e decisões: análise das incertezas e possibilidades emergentes de um currículo do ensino médio integrado. Curitiba, 2019, 231f.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=6469&idprograma=40001016016P7&anobase=2019&idtc=1484> Acesso em: 24 out. 2020.

Leitura e interpretação de texto no IFPR campus Jacarezinho: letramento crítico para a cidadania. **Revista Leia Escola**, v. 20, n. 2, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.35572/rle.v20i2.1798. Disponível em: http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1798. Acesso em: 24 out. 2020.

Libertar, debater, dissertar: ponderações sobre uma unidade curricular. In: CORRÊA, H. E. da R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO, S. V. da (Orgs.). **Currículo inovador**: experiências didáticas do IFPR Jacarezinho. Curitiba: Editora IFPR, 2018. p.160-174.

Novos ventos em Jacarezinho: mudança curricular e seus efeitos. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2017a. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25272_12202.pdf> Acesso em: 24 out. 2020.

O ensino médio integrado do campus Jacarezinho do IFPR: complexidade como uma alternativa à politecnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO, 2., 2018, Brasília/DF. **Anais...** Brasília, 2018. Disponível em: <https//www.even3.com.br/anais/snemi/103130-O-ENSINO-MEDIO-INTEGRADODO-CAMPUS-JACAREZINHO-DO-IFPR--COMPLEXIDADE-COMO-UMAALTERNATIVA-A-POLITECNIA>. Acesso em: 16 fev. 2020.

SILVA, D. J. de A.; ALMEIDA, L. F. de. A vista de um ponto: um relato de experiência discente do IFPR campus Jacarezinho. **Revista de Educação ANEC**, v. 47, n. 160, 2019a. DOI: 10.22560/reanec.v47i160.256. Disponível em: http://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/256. Acesso em: 24 out. 2020.

UM OLHAR DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA NOVA PROPOSTA CURRICULAR NO IFPR *CAMPUS* JACAREZINHO

Flavia Torres Presti

Como não poderia ser diferente, escrevo com emoção. Primeiro, porque não sei ser de outra maneira, e, segundo, escrever sobre a nova proposta curricular do Ensino Médio Integrado me afeta muito. E cinco anos de implementação da nova proposta curricular do Ensino Médio Integrado coincide com cinco anos de trabalho que tenho no IFPR *Campus* Jacarezinho. Assim, a transformação do currículo coincide com a minha transformação pessoal. E, acreditem, foi uma transformação e tanto. O mestre Paulo Freire sabiamente escreveu que "a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo" (FREIRE, 1979). Essa transformação não se dá somente nos estudantes, quando a escola proporciona um ambiente fértil para mudanças, ela acontece em todos os agentes envolvidos no processo educativo.

Olhemos para algumas definições de "transformação": "qualquer tipo de alteração que modifica ou dá uma nova forma"; em física, significa qualquer alteração no estado de um sistema. Para alguns autores, são sinônimos de "transformação": "metamorfose", "mutação", "mudança". A escola mudou muito desde a sua origem. A palavra "escola" deriva do grego *scholé*, depois do latim *schola*, que designava lazer, descanso ou alguma atividade feita na hora do descanso (SAVIANI, 2016). Nesse passado remoto, quando o termo foi cunhado, não existia a relação da escola com o mundo do trabalho ou obrigações. De lá para os dias atuais, houve mudanças nesse sentido. Não estou me referindo ao acesso, que no passado era exclusivo de privilegiados, mas sim do sentido literal da palavra. Mudou-se do desenvolver o "espírito", nutrindo a curiosidade e o saber, para a transmissão de conhecimento pronto, intacto e de posse do sujeito, o poderoso inatingível professor. A escola passa do lazer para a obrigação cansativa e chata, e nada atraente, como apontou Moran (2007).

O espaço da escola também se alterou. Passou de observação dos fe-

nômenos naturais em ambientes externos, suas aplicações e discussões, para um espaço com carteiras enfileiradas, uma lousa e o sujeito poderoso (o professor) como o centro das atenções. É essa a imagem da escola que vem à cabeça de qualquer ser humano na sociedade brasileira atual. Ferrari e Dinali (2012) apontam, a partir do comentário de um estudante, que "a escola foi se constituindo como espaço que tem como uma de suas funções enclausurar os corpos para melhor controlá-los, sob uma perspectiva disciplinar".

Foucault (1985) apresenta uma organização escolar de controle por parte do professor, sendo a relação entre professor e aluno vertical, com o professor na figura da autoridade intelectual e moral (MIZUKAMI, 2007). E foi exatamente nesse contexto descrito que me formei professora: nessa escola tradicional, acrítica, que aprisiona e é desinteressante. No mesmo contexto em que Saviani (2005) aponta ser impossível, por parte do educando, ter autonomia. Como inovar se não conhecemos nenhuma outra realidade?

METAMORFOSE COMPLETA

Não participei das discussões anteriores à implementação do novo currículo para o ensino médio do IFPR *Campus* Jacarezinho, nossa instituição. Acredito ser importante me situar no contexto desta coletânea. As experiências que vou relatar são de vivências como docente no sistema, a forma que me apropriei do método e como estamos evoluindo juntos.

Inicialmente, era necessário a proposição de uma Unidade Curricular. A proposta era que essa unidade tivesse começo, meio e fim. Deveríamos tentar nos desvencilhar da lógica linear de transmissão de conteúdo que vinha nos sendo transmitida desde sempre. Teve início, assim, a primeira quebra do que considero "o padrão tradicional" que eu herdara da minha educação.

Como professora de biologia, gostaria de fazer uma comparação com a metamorfose da borboleta. Chamamos a metamorfose da borboleta de completa justamente por envolver formas corporais e hábitos muitos distintos. Depois de passar um tempo no ovo, que foi o meu tempo de formação docente, nasce uma lagarta. A lagarta come sempre um mesmo tipo de planta. E é só o que ela faz. Come o tempo todo. Eu, como uma

"lagarta", comia o máximo possível de conhecimento na minha área de estudo para me tornar a professora exemplo de sabedoria em biologia. Construí o meu conhecimento linearmente, como são aqueles vendidos nas apostilas no ensino médio.

Outra característica interessante das lagartas são os seus mecanismos de defesa, sendo que algumas espécies produzem substâncias urticantes em suas cerdas. No início da carreira docente, eu também tinha mecanismos de defesa contra a ideia de que eu poderia "perder o controle da turma" ou não corresponder à imagem que eu construí do professor como centro do conhecimento, aquele que o detém e transmite. E como seria se o estudante perdesse aquele conteúdo que eu considero tão valioso? (como se todos os estudantes tivessem os mesmos objetivos).

Sacristan (2000) argumenta que a escola tem a sua "cultura própria e única", sendo assim, ela deve construir o que é adequado ou não para aqueles que vivem aquela experiência, incluindo interesses e características da sociedade em que a escola está inserida. Dessa maneira, a seleção e organização de conteúdos e metodologias utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem deve atender à escola, e não imposta e predeterminada.

Voltando à história da lagarta, em uma de suas mudas (troca do exoesqueleto de quitina), ela passa para uma nova etapa da vida, onde forma um casulo. Lá, ocorrem intensas transformações. Se eu já achava que sair do ovo para me tornar uma lagarta era uma mudança e tanto, imagina só entrar em um casulo? Posso afirmar que estive dentro de um casulo durante esses cinco anos de implementação do novo método (e talvez ainda esteja). Entrar no casulo é uma possibilidade de repensar. A implementação de algo novo por si só já traz a ideia da transformação, de entender que estamos em metamorfose.

Posso afirmar que uma das grandes transformações que ocorreu no casulo é entender que a criticidade e o autoconhecimento fazem parte do processo educativo, tanto para educador quanto para o educando. Ao planejar uma Unidade Curricular, escolho o que será vivenciado e essa escolha tem que partir do interesse do estudante. No novo método em questão são os alunos que escolhem o que vão cursar a partir do que faz sentido para eles, então, tenho que partir do princípio de que o meu planejamento deve ser interessante aos olhos do estudante e não do meu,

que estudei biologia durante a graduação, a pós-graduação e o pós-doutorado.

A prática educativa somente pode alcançar sua efetividade quando os educandos possuem uma participação livre e crítica (FREIRE, 1999). Então, coube a mim, como professora, observar os estudantes, o nosso contexto social, dialogar com os pares para que a proposição das Unidades Curriculares pudesse fazer sentido à comunidade acadêmica. Aliado ao exercício na busca da educação crítica (para mim mesma e para os estudantes), está o autoconhecimento.

Pois bem, atualmente, temos uma vasta literatura sobre o que o professor deve ou não deve fazer em uma sala de aula (ainda quero dar aula em uma sala de aula? Acredito que essa discussão irá retornar mais à frente nos desafios da borboleta). A primeira coisa que tento refletir é: o que me sinto bem fazendo? Quem sou como professora? Quando obtenho as respostas, me entendo como professora, consigo me conectar melhor com os meus objetivos e, consequentemente, com os meus estudantes. A minha prática fará mais sentido para quem a está vivenciando comigo. Como busco o autoconhecimento, convido, sempre que posso, os estudantes a buscarem o seu verdadeiro "eu". Será muito mais fácil para eu fazer escolhas mais conscientes. O autoconhecimento nos auxilia a aprender como aprendemos-metacognição. Assim, a facilidade de aprender e mediar o conhecimento pode vir a partir do "tempo para ouvir a nós próprios" (FIGUEIRA; BARROS, 2012).

Outra palavra que sobressai quando penso na transformação do casulo é a liberdade. O método nos convida a ter liberdade de criação, de sair do currículo pronto e nos colocar diante de um desafio real, que é trazer o conhecimento para o cotidiano do estudante. Freire (1985) nos traz como herança de seu pensamento uma educação como a prática para a liberdade. Se queremos que nossos estudantes sejam livres, a instituição precisa confiar no docente e permitir que ele possa exercer sua prática também com liberdade.

No IFPR *Campus* Jacarezinho temos o prazer de experenciar a liberdade, a exemplo da experiência da Unidade Curricular "Horta" (PRESTI, 2018). A unidade estava dentro do currículo e o estudante tinha escolha de cursá-la. Utilizei a horta para mediar conhecimentos de botânica, zoologia, ecologia, agroecologia, entre outros, sem trazer um conteúdo

engessado e preestabelecido. Construímos o conhecimento juntos, os estudantes e eu. Então, cada turma tinha um conteúdo diferente, pois estava relacionado à vivência de cada grupo. Um dos grupos, por exemplo, perdeu várias verduras que foram atacadas por formigas. Assim, passamos a estudar as formigas, sua organização e como poderíamos afastá-las naturalmente da nossa cultura.

Outro exemplo aconteceu durante a pandemia do coronavírus. Um grupo de professoras de diversas áreas e eu criamos uma Unidade Curricular denominada "Caçadores de mitos: episódio pandemia", na qual trabalhamos conceitos ligados à pandemia, bem como os mitos e verdades vinculados neste período tão peculiar da história. Associei conceitos como vírus, higienização, seleção natural e evolução, emissão de CO2 e cuidado com o meio ambiente ao abordar notícias e manchetes de jornal. Com um currículo pronto, existiria essa possibilidade?

MUTAÇÃO

Em genética, a mutação é uma alteração no DNA. Ela pode ser no cromossomo ou em uma base nitrogenada no DNA. Algumas alterações podem beneficiar o indivíduo e acabam sendo vantajosas para a espécie ou maléficas, causando síndromes e até inviabilidade de vida. De qualquer maneira, uma mutação pode mudar, por isso encontramos "transformação" como sinônimo de "mutação". Certamente, sofri uma mutação, não no meu DNA, mas no ser professora. Este tipo de transformação não costuma ser gradual. O método exige um novo olhar docente, como orientador ou conselheiro. Além de mediar o conhecimento, o método traz uma figura importante no processo, que é o tutor. Mutamos, em uma parte, de docente para tutor.

A percepção que tenho, após vários anos de trabalho e interação, é que o nosso público é constituído majoritariamente por adolescentes provenientes de um ensino tradicional, que não valoriza o diálogo, a escolha e a criticidade. Quando esses estudantes chegam ao IFPR *Campus* Jacarezinho, eles se deparam com um ambiente democrático, onde eles também fazem parte do processo de construção e, se referindo ao método de ensino, fazem escolhas do que vão aprender. Vou ampliar a discussão. São adolescentes provenientes de um ensino tradicional e são di-

versos. Viva a diversidade! Recebemos diversas realidades, em relação ao nível de escolaridade, condições financeiras, habilidades, necessidades, objetivos de vida, condições emocionais, entre outras. Alguns estudantes, logo no início, já possuem objetivos de vida claros e fazem suas escolhas de maneira bem prática, enquanto outros têm mais dificuldades. Mas todos eles, independentemente de tudo, gostam de ser orientados e ter acolhimento. Sentir-se parte da instituição onde passam grande parte das suas vidas.

O tutor é aquela figura que aconselha, que olha os conceitos, que ouve os estudantes, que conhece as suas dificuldades, que olha o seu boletim para verificar se ele está cursando uma variedade de conteúdos que vão ao encontro de seus objetivos de vida. E de biologia, a tutoria não tem nada. Ou quase nada. Às vezes, falamos de cérebro, como ele aprende e como é a sua estrutura. Outras, conversamos sobre diferenças biológicas entre homens e mulheres, ou até hormônio feminino e humor. Posso afirmar que, na minha concepção de educação atual, depois da metamorfose, sinto que a tutoria é, de fato, educação.

Educação Integral é olhar o ser na sua integralidade e não somente o intelecto, como a escola tradicional faz. Na educação tradicional, não importam as emoções, as transformações hormonais, os problemas pessoais, a fome fisiológica, o sono e o que mais podemos elencar que a escola acha que não cabe a ela. O que importa é prestar atenção na aula.

> Quando nos referimos à Educação Integral, estamos falando de uma educação que trabalha pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais. Educar integralmente o cidadão e a cidadã significa, pois, prepará-los para uma vida saudável e para a convivência humanizada, solidária e pacífica. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 15)

Como fazer uma educação respeitosa e que leve em consideração, de fato, a integralidade dos seres envolvidos?

MUDANÇA

Como é possível perceber, uma mudança de currículo traz consigo transformações. Transformaram-se também as turmas e isso tem uma implicação para a prática docente. Antes, os estudantes ingressavam em determinado curso técnico e, durante todo o curso, se não ficassem retidos, estariam até o final na mesma turma. Ainda é assim para os componentes de algumas áreas técnicas (Ensino Técnico) que ingressaram (às vezes há divisão de turma, principalmente quando envolve prática).

Com a mudança para o eixo comum (ensino médio), os estudantes escolhem os componentes que desejam cursar, então cada turma de Unidade Curricular tem uma composição diferente. O docente só sabe da composição da turma após a matrícula. Nesse modelo, ingressantes estudam com veteranos, algumas unidades possuem mais calouros e outras mais veteranos. Não existe série no ensino básico, e assim sendo, não é possível dizer que nosso sistema é multisseriado, mas sim multietário.

Hage et al. (2016), estudando a educação no campo, constatam que o modelo seriado urbano de ensino impede que o professor entenda a turma como um único coletivo, com diferenças e peculiaridades. Nesse aspecto, posso concordar com o autor desse estudo. Quando vamos iniciar o ensino em uma turma nova, desconhecida, é um desconforto porque não sabemos como a turma vai reagir ao que iremos propor. Isso reflete até o Conselho de Classe. Que classe? Não são mais um conjunto de indivíduos, com idades aproximadas e que precisam ser padronizados quanto ao que ensinamos. São indivíduos peculiares, com conceitos prévios diferenciados.

Essa percepção faz toda a diferença na prática docente. Trabalhar com classes multietárias é trabalhar com um grupo heterogêneo, com interesses e expectativas variadas. Os cursos de formação docente não contemplam essa temática, tanto em seu aspecto legal quanto metodológico (PARENTE, 2014), então, não somos formados professores preparados para essa realidade. Além disso, não existem muitas experiências publicadas a respeito e os estudos que encontrei na literatura tratam de classes multisseriadas relacionadas à educação no campo (TERUYA et al., 2013; HAGE, 2014; SOUZA; SOUSA, 2015; CHIZZOTTI; SILVA, 2018) e educação indígena (ROCHA; SALGADO, 2018), devido principalmente à falta de

opção para a seriação, como a baixa quantidade de estudantes e professores. Portanto, mais estudos são necessários para avaliar o impacto das turmas multietárias para o processo de ensino-aprendizagem.

De qualquer maneira, em qualquer nível de ensino e composição da turma temos seres peculiares e com histórias de vida singulares. Como podemos levar essa diversidade na nossa prática docente?

AFETO

Um aspecto que me toca muito quando nos referimos à estrutura curricular do nosso *campus* é o afeto. O afeto toca. E talvez essa seja uma boa maneira de lidar com turmas multietárias. O afeto traz empatia (e a empatia só pode ser alcançada mediante uma prática constante). Colocar-se no lugar de quem aprende não é uma tarefa muito fácil, até porque estamos no lugar de quem ensina. As unidades curriculares permitem trabalhar empatia, como o relatado em Altvater (2018), no entanto, seria um tema muito interessante em formação docente, pela importância que apresenta para o ensino. A relação com o outro nos ensina muito sobre nós mesmos e nos faz refletir a respeito das diversidades e singularidades.

Quem ensina quer que o estudante aprenda. Transformar nossas aulas em momentos de cognição e afetividade, não apenas para os estudantes, mas também para nós, enquanto educadores (PAIXÃO; MELO, 2017) pode ser um caminho para as inquietudes da docência.

> Afetividade não entendida apenas como bem estar de uma aula divertida, diferente e "legal", mas prazer em aprender, produzir e, principalmente, conhecer o mundo em que se vive, mundo esse, repleto de linguagens, números, histórias, ciências, filosofia e de qualquer que seja o conteúdo da disciplina do currículo escolar. (PAIXÃO; MELO, 2017, p.30)

Claramente, o afeto não se relaciona somente com a mudança de currículo, que é o tema desta coletânea, mas não poderia deixar de trazê-lo porque tem sido uma das maneiras que tenho encontrado para superar as dificuldades da docência. Vasconcelos (2004) aponta a ideia de que cognição e afetividade são dimensões indissociáveis no funcionamento

psíquico humano. E, portanto, levar em consideração as emoções é importante tanto para lidar com uma turma multietária quanto para realizar tutoria, já que as escolhas não se relacionam somente com o intelecto e sim com o bem-estar geral que vai influenciar a aprendizagem. Contextos como: quais Unidades Curriculares os meus amigos irão estudar? Onde estarão os meus desafetos? Não me sinto confortável com determinado professor? São questionamentos que devem, sim, sob o meu ponto de vista, permear as escolhas.

Isso porque as escolhas devem incluir o desenvolvimento intelectual, mas se ele é parte indissociável da afetividade e do bem-estar, é necessário a busca da combinação de ambos. Com um planejamento que inclui a organização de recursos cognitivos e afetivos dos estudantes, ajustando ao conteúdo a ser ministrado e fugindo do modelo de aprendizagem mecânica, podemos nos aproximar da aprendizagem significativa (PINTO, 2001).

Arantes (2003) nos mostra que as experiências e os laços afetivos influenciam os processos de ensino-aprendizagem. Na educação de abordagem construtivista, a preocupação com a forma de ensinar passa a ser tão importante quanto o conteúdo a ser ensinado. Como podemos planejar a nossa prática de forma a afetar os estudantes e a nós mesmos?

DESAFIOS

Toda transformação traz desafios. Temos vivenciado a mudança da estrutura curricular, aprendendo com o processo, com diálogo, afeto e observação. Estamos construindo um espaço onde se possa pensar diferente, fazer diferente e agir diferente, buscando a transgressão de uma herança tradicional que nos foi imposta. Não é fácil. Ninguém nos disse que seria fácil. O fato de pensar diferente é um convite às novas possibilidades de aprendizagem e à prática da liberdade (EIZIRIK,1996).

Não adianta falar e não agir, se queremos, de fato, construir uma educação para um mundo melhor, mais justo, superando a desigualdade social, a exclusão, o autoritarismo e a violência (ANTUNES; PADILHA, 2010).

Como relatado na comparação do desenvolvimento da borboleta, quando ela sai do casulo ainda possui muitos desafios para manter a sua

sobrevivência. Não é possível estagnar. Precisamos aprender sempre. Somos seres em constante mudança. E não podemos perder de vista os desafios, apesar dos ganhos que descrevi sobre o método.

Um desses desafios é o estímulo à liberdade de pensamento e criticidade. Eu acredito que explorar diferentes espaços possa auxiliar nessa busca. Sair das carteiras enfileiradas e da disposição tradicional do ensino. Apostar em sala de reuniões para exercer a colaboração, a experimentação, espaços ao ar livre, de exposição de materiais elaborados pelos estudantes.

No IFPR *Campus* Jacarezinho, temos o privilégio de ter laboratórios e salas com mesas retangulares de trabalho, no entanto, é possível utilizar a criatividade para criar espaços. Particularmente, como professora de biologia, exploro pouco as partes externas aos prédios. Outrossim, preciso olhar para os espaços disponíveis na minha escola para que eles possam ser utilizados mais frequentemente no ensino, já que "a escola não é um lugar de estadia breve e temporária, mas de vivência" (FLORES, 2011). Ribeiro (2004) analisa o espaço físico escolar como um elemento integrante do currículo, abraçando as experiências vividas, que está impregnado de significações. Portanto, é necessário criar espaços que educam em vez de deseducar, assegurando condições de autonomia e interações.

Desafio-me e desafio o leitor a olhar o estudante em sua integralidade, um ser com emoção, dificuldades, necessidades fisiológicas, além do intelecto. No IFPR *Campus* Jacarezinho, temos a oportunidade de exercer a tutoria, como referido, que é um espaço dentro do currículo acadêmico para dialogar além dos conteúdos. Seria muito interessante a busca permanente por esses espaços de escuta a todos os envolvidos na educação. Devemos superar a pedagogia das respostas e das certezas demasiadamente certas, assumindo a pedagogia da escuta e do diálogo (MOLL et al., 2012).

Quero sempre ser estimulada a olhar além dos muros da escola. Quando olhamos ao nosso entorno, conseguimos realmente perceber quais escolhas temos que realizar para trazer conteúdos e atividades que vão ao encontro dos interesses da comunidade, e, consequentemente, dos nossos estudantes. A escola tem um papel social: ela forma cidadãos e sujeitos sociais que irão interferir na comunidade (BUENO, 2001).

Nesse entendimento, são muitos os olhares. Olhar para fora da es-

cola e também para dentro. O desenvolvimento das competências emocionais faz com que o docente trabalhe o conhecimento a partir do autoconhecimento. Assim como Almeida (2011), "acredito que jamais um professor poderá desenvolver bem seu trabalho se ele não se conhecer melhor, não se voltar a si mesmo, e não souber o quanto ele poderá explorar seu potencial, expandir-se". A partir do desenvolvimento do autoconhecimento, o professor

> [...] propicia que, também, os acadêmicos pensem e reflitam sobre si mesmos, criando assim um círculo reflexivo sobre as potencialidades tanto individuais quanto coletivas. Nesse caso, a imagem das ações do docente reflete no seu fazer pedagógico, determina sua postura e o torna mais confiante em seus alunos.(COSTA FILHO, 2016, p. 164)

Assim, unindo a busca pela criticidade, autonomia, liberdade e autoconhecimento será mais fácil encarar as turmas multietárias que o método nos impõe. Não perder de vista que, além do desenvolvimento das competências acadêmicas e técnicas, as emocionais também interferem na nossa prática docente. A partir desses olhares, será possível enxergar que as classes multietárias são um rico meio para crescimento social e pessoal. As experiências dentro de uma sala de aula[10] são de encontro. Encontro com o conhecimento e encontro com o outro. Palmer (2012) considera um "encontro real" quando, ao entrar em contato com o que é diferente, ou seja, o aluno com a sua vivência particular, o professor não se esconde atrás de títulos, da objetividade da disciplina ensinada ou mesmo de uma mesa.

Desse modo, finalizo este texto com imensa gratidão pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional que a implementação do método me trouxe. Certamente, discutir educação é lutar por um mundo melhor. Nosso mestre Paulo Freire diz que "a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria" (FREIRE, 2004).

Se você leu esse texto até o final, é porque a educação também tem

[10]É curioso como utilizo o termo "sala de aula" quando defendo acima o uso de outros espaços na educação. Resolvi deixar o termo para refletirmos a respeito de como somos impregnados dos elementos da educação tradicional.

importância para você. Então, te convido à busca do encanto do processo de ensino-aprendizagem, achando a alegria dos encontros e a gratidão por estar contribuindo para uma sociedade mais justa e saudável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira. Interdisciplinariedade: o autoconhecimento no processo de inovação do currículo do curso de pedagogia. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES DO PROGRAMA EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, 10., 2011, São
Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC-SP, 2011.

ALTVATER, Fernanda Elena Tenório. Empatia; uma experiência ética. In: CORRÊA, Hugo Emmanuel da Rosa; FIORUCCI, Rodolfo; PAIXÃO, Sergio Vale da (Org.). **Currículo Inovador:** Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

ANTUNES, Angela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã:** Educação Integral: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio; SILVA, Rosa Eulalia Vital. Base Nacional Comum Curricular e as classes multisseriadas na Amazônia. **e-Curriculum**, v. 16, n. 4, p.1409-1436, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1408-1436. Acesso em: 12 jul. 2020.

COSTA FILHO, Nelson Pereira da. Entre crenças pessoais e coletivas: Eis a docência! **Revista FAROL**, Rolim de Moura/RO, v. 1, n. 1, p. 162-175, 2016.
EIZIRIK, Marisa F.; COMERLATO Denise. A Escola (IN)Visível: Notas para Professores. In: SILVA, L.H.; AZEVEDO, J.C.; SANTOS, E.S. (org.). **Novos Ma-**

pas Culturais Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 185- 195.

FERRARI, Anderson; DINALI, Wescley. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma "gaiola". **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 28, p.393-422, 2012.

FIGUEIREDO, Fernando Jorge C.; BARROS, Jorge. O. **Metacognição:** tempo para ouvir a nós próprios. 2012. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/17_ect10.htm>Acesso em 17 out. 2020.

FLORES, Laís Regina. O uso dos espaços livres escolares nas diferentes idades. **Paisagem Ambientes: ensaios,** n.29, p. 137-152, 2011.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder.** 5. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em Educação do Campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 147-174, 2016.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2007.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** Novos desafios e

como chegar lá. Campinas/SP: Papirus, 2007.

PALMER, Parker J. **A coragem de ensinar.** A vocação, as dificuldades e o potencial transformador de um professor. São Paulo: Editora da Boa Prosa, 2012.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, 2014.

PINTO, Amancio Costa. Memória, cognição e educação: implicações mútuas. In: DETRY, B.; SIMAS, F. (eds). **Educação, cognição e desenvolvimento:** Textos de psicologia educacional para a formação de professores. Lisboa: Edinova, 2001. p. 17- 54.

PRESTI, Flavia Torres. Horta como espaço de aprendizagem: plantando hortaliças e vivências. In: CORRÊA, Hugo Emmanuel da Rosa; FIORUCCI, Rodolfo; PAIXÃO, Sergio Vale da (org.). **Currículo Inovador**: Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço Escolar: um elemento (in)visível do currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 102-118, 2004.

ROCHA, Adriana Olmos da; SALGADO, Tania Denise Miskini. Uma visão sobre como se organiza o ensino médio em classes multisseriadas em uma escola guarani. **Contexto e Educação**, Juiz de Fora, Ano 33, n. 104, 2018.

SACRISTAN, Jose Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**. 10.ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - Revista de educação**, v.4 p. 54-84, 2016.
SOUZA, Elizeu Clementino; SOUSA, Rosiane Costa de. Condições de traba-

lho docente, classes multisseriadas e narrativa de professores no território do baixo sul baiano: significados e sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, 2015.

TERUYA, Teresa; WALKER, Maristela; NICÁCIO, Marcondes; PINHEIRO, Maria Joana. Classes Multisseriadas no Acre. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.94, n. 237, 2013.

VASCONCELOS, Mario Sérgio. Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, 2004.

DO DISCURSO À REALIDADE: EXPERIÊNCIAS DISCENTES NO ENSINO MÉDIO DO IFPR JACAREZINHO

Leonardo Felix de Almeida
Matheus Henrique de Cerqueira Pinto

As transformações, no mundo contemporâneo, são cada vez mais latentes. Constantemente, mudam-se organizações e pessoas, políticas e países, estruturas e tecnologias e, então, por consequência, a sociedade como um todo. No entanto, ao se tratar da educação formal, o consenso é historicamente concentrado em adotar, de forma geral, a lógica "bancária", de geração em geração (FREIRE, 2018). Nós, Leonardo e Matheus, em nossa trajetória pela Educação Básica até o ingresso no ensino médio, fomos parte desse ciclo infindável. No entanto, ao ingressarmos juntamente, em 2016, no Curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio do Instituto Federal do Paraná, *campus* Jacarezinho, fomos apresentados a uma realidade divergente do que havíamos vivido até então.

Nós e nossas famílias desconhecíamos por completo a instituição, sua filosofia e seus objetivos, mas, à procura de ensino médio público, optamos por ingressar no IFPR, devido à qualidade mencionada por pessoas próximas. Descobrimos, pouco a pouco, que a decisão tomada culminaria em ser parte de uma experiência educacional única, tanto em termos metodológicos quanto em crescimento pessoal. Atualmente, como egressos e rememorando as fases e momentos que passamos individual e conjuntamente, temos um ponto em comum dos primeiros dias enquanto estudantes do IFPR: um adesivo, que perdura até hoje numa das paredes da instituição, com seguintes dizeres de Rubem Alves (2001):

> Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Este capítulo tem, assim, para além de corroborar o discurso que vimos nas paredes, a função de mostrar a aplicação e os resultados do discurso e da inovação metodológica, fundamentais para quem somos hoje, em todos os aspectos. Para isso, relataremos, em conjunto, dois "voos" diferentes, mas que, em alguns momentos, estiveram próximos. O primeiro, de Leonardo, desde antes do ensino médio até egresso, nas seções "Desconstruir para reconstruir", "Para além de 'ir à escola'", "O estudante, enfim, humanizado" e "As marcas de uma nova Educação". O segundo, por fim, de Matheus, em "Uma outra sala de aula", "Entre liberdade, responsabilidade e protagonismo" e "Mas e o depois?'", com experiências do ensino médio até à vida universitária.

DESCONSTRUIR PARA RECONSTRUIR

Se alguém me perguntasse, aos meus 14 anos de idade, qual era a minha expectativa para o ensino médio, tomando por base a minha experiência acadêmica, prontamente responderia: estudar disciplinas novas, como Química e Biologia, assim como me preparar para o vestibular. Isso porque, para mim, a educação possuía uma estrutura muito bem definida, até então. Tudo aquilo que tangia a formação de um estudante, como o conteúdo programático e a forma que seria abordado pelos professores, era de responsabilidade exclusiva da direção escolar. Logo, entendia que, para cumprir bem o meu papel, bastava ser comportado, executar aquilo que me era requisitado e obter o melhor desempenho possível nas avaliações, sem questionar (LEFFA, 2005). Por fim, esperava que assim, ao finalizar a minha educação básica, eu pudesse ingressar em uma boa faculdade, já que, dentro e fora da escola, ensinaram-me que essa era a função dos estudos e a única opção com possibilidade de êxito.

Nesse sentido, o início da minha relação com o currículo e o *campus* de Jacarezinho foi muito marcante. Meus colegas e eu éramos a segunda turma matriculada nesse formato, nosso conhecimento a respeito do que estava por vir era raso. Portanto, logo nos primeiros dias, com uma metáfora, explicaram-nos que não teríamos mais "pratos prontos" (currículo tradicional), mas um "banquete que nos tornaria livres para explorar diferentes alimentos" (unidades curriculares), disponibilizados pelos professores, a cada semestre, desde que dentro do limite disponível. Nesse

momento, um princípio que por anos precedeu a relação entre o discente e instituição foi transgredido: a escola passou a ser coadjuvante, e o estudante, finalmente, o protagonista da sua formação.

Apesar de aderir como agradável a autonomia, visto que, pela primeira vez, minha individualidade seria respeitada, durante as atividades que precederam o início das aulas, ao ponderar alguns mecanismos que concebiam a metodologia à época, permaneci resistente às propostas do novo currículo (SILVA; ALMEIDA, 2019). Estudantes vagando às pressas entre salas lotadas, tentando travar diálogos com professores para entender a respeito de unidades com nomes inusitados fizeram com que eu me sentisse inseguro, num ambiente incerto. Além disso, minhas preocupações eram devidas a, principalmente, não ser possível estudar sequencialmente todas as disciplinas da base curricular tradicional além das de temática livre, bem como estar dependente da quantidade de vagas para cursá-las. Tais fatores me fizeram pensar que minha liberdade não fosse deliberada, além de irem na contramão das expectativas e objetivos que possuía, quando ingressei.

Destarte, logo no início, o novo currículo me levou a um intenso processo de reflexão. Nunca antes tinha questionado com afinco a minha escola sobre os fatores que englobariam a minha formação, ou até mesmo acionar minha família para conversar a respeito. Isso fez com que eu desse maior importância à minha educação e ao que ela culminaria ao meu futuro. Hoje, entendo que esse processo foi proposital, esperado por parte da metodologia adotada e, ainda, importante para o início da minha trajetória no *campus*. Era necessário estarmos perante situações desconfortáveis e desconhecidas, para que iniciássemos o processo de compreensão individual e coletiva dentro de uma nova proposta curricular. Dessa maneira, seria possível amadurecermos nossas tomadas de decisões e utilizarmos de nossa liberdade e protagonismo com maior responsabilidade, continuando, junto à instituição, a construção de uma nova identidade educacional, dinâmica e complexa, que contemplasse nossas demandas (SILVA, 2018).

PARA ALÉM DE "IR À ESCOLA"

A concepção de novos valores e princípios na estruturação do novo currículo criou um ambiente educacional com inúmeras possibilidades. Além dos conteúdos tratados no núcleo comum, os professores tinham liberdade para propor unidades curriculares relacionadas às suas pesquisas e interesses, ou até mesmo a partir de assuntos atuais e demandas dos estudantes, podendo ministrá-las por meio de diferentes abordagens metodológicas, indo além das provas escritas e aulas expositivas em sala. Consequentemente, a minha trajetória no *campus* foi permeada por diferentes experiências em cada área do conhecimento, que contribuíram para uma formação mais diversificada, que estimulasse diferentes capacidades.

Dentro das Ciências Humanas, na UC "Que país é esse?", o professor cumpriu a função de mediador: apenas quando necessário, manifestou-se. Nós, estudantes, organizamos discussões e elaboramos pesquisas a respeito do IDH do Brasil e da nossa região; ademais, tivemos que elaborar critérios para avaliarmos uns aos outros e a nós mesmos. Em outra unidade curricular, "Primeiras Civilizações", construímos ferramentas e preparamos alimentos nas mesmas condições da época, como um processo de imersão. Também estudamos, por meio de análises musicais, a luta dos negros durante a história para a conquista de diretos na UC *"Get up, stand up"*. Ademais, entrevistamos pessoas e procuramos documentos para trilhar a história de Jacarezinho e auxiliamos estudantes com o processo seletivo.

Em Códigos e Linguagens, por sua vez, na unidade curricular "Produção de textos dissertativos", estimulamos nossa argumentação e pensamento crítico, elegendo temas relevantes para discussões em sala, antes de produzirmos o texto. Estudamos, também, na unidade "O Pulso ainda Pulsa", os componentes que englobam a saúde e qualidade de vida, realizando trabalhos de campo para avaliar e promover práticas ergonômicas no ambiente laboral dos servidores administrativos e terceirizados. Produzimos *podcasts* na UC "Boca no Trombone", até mesmo vídeos praticando esportes radicais, como o *parkour*, na unidade curricular "Jacarezinho! Avião!". Nessa unidade, também auxiliamos um estudante cego a praticar *skate* e outros esportes pela primeira vez. Em outros momentos,

os professores promoveram a consciência corporal por meio da dança e arte, além de ressaltarem a importância do lazer e saúde mental, com a meditação e atividades em grupo.

Com as Ciências Naturais e Matemática, descontruímos fórmulas e conceitos complexos, por meio da nossa criatividade e imaginação. Na unidade curricular "Trigonometria", construímos um *teodolito*[11] caseiro para medir estruturas e edifícios da cidade, aplicando os conteúdos trabalhados em sala em contextos reais. Também observei outras unidades trabalhando conceitos de Física por meio de jogos RPG, construções de armas temáticas e foguetes, assim como testes e experimentos laboratoriais, para o entendimento de fenômenos biológicos e reações químicas. Na Informática, por fim, arrisquei estudar com uma turma mais avançada, para acumular experiência e adiantar horas. Ademais, desenvolvemos aplicativos Android, bem como complementamos nossa formação com estudos a respeito de empreendedorismo, propriedade intelectual e registro de patentes.

Já outras unidades curriculares contribuíram expressivamente para com a minha compreensão de um cidadão humanizado e crítico. Durante um semestre, na UC "Educação em Direitos Humanos I", diversos temas, como os direitos das mulheres, crianças e adolescentes, bem como questões políticas, sociais e culturais, entre outras pautas, foram abordados por meio de rodas de argumentação, exercícios de reflexão, além de debates com representantes, especialistas, mestres e doutores. Por conseguinte, na unidade "Educação em Diretos Humanos II: cidadania ativa", foi possível conectar os conceitos abstratos discutidos anteriormente a contextos concretos. Visitamos instituições públicas e de caráter assistencial, como a câmara dos vereadores, a APAE e o asilo; também conhecemos reservas ecológicas, escolas periféricas e movimentos sociais. Ainda nesse contexto, em outra unidade, estudamos e discutimos a respeito da Língua Brasileira de Sinais e dos desafios dos surdos, uma realidade pouco trabalhada nas escolas.

[11]Conforme Zilkha (2014, p. 21), "o teodolito é um instrumento óptico utilizado na topografia, para realizar a medida de ângulos verticais e horizontais com o objetivo de facilitar o cálculo de distâncias e alturas".

O ESTUDANTE, ENFIM, HUMANIZADO

Certamente, uma característica que tornou as unidades curriculares e toda a experiência do ensino médio muito mais enriquecedora foi a combinação de estudantes de cursos e anos de ingresso diferentes (SILVA, 2017). Em cada ano, mais de 100 estudantes ingressam no ensino médio integrado. Logo, ao decorrer da semana, era possível entrar em contato com inúmeras histórias e experiências diferentes. Novas fronteiras de aprendizado foram criadas: cada trabalho, cada discussão era uma nova vivência.

Em determinado momento, eu era a referência, outrora, estava para aprender, em outros dias, encarávamos o desconhecido juntos. Criar laços com pessoas de diferentes culturas, idades e cursos foi importante para o meu processo de "pertencimento" na instituição. Percebi um sentimento de unidade e cuidado coletivo. Em contrapartida, notei que as turmas do método antigo permaneciam em grupos restritos, pois tinham enraizados o conceito de ano e curso, com isso, não percebia abertura para interação, salvo algumas exceções.

Agregando a dinamicidade das experiências presentes nas unidades curriculares, o *campus* é um ambiente repleto de oportunidades que expande o campo de atuação do estudante. Lembro-me de como foi novo ver estudantes dedicando seus tempos na produção de ciência, ao esporte, aos projetos em prol da comunidade e instituição. Também me recordo de como os professores e aqueles ao redor depositaram confiança no meu potencial para ir além, independentemente do quão inusitada fosse a situação. Assim, finalmente tive uma relação de cooperação com meus professores e me desprendi de um ambiente que tratava os estudantes como irresponsáveis e que deveriam estar sobre constante controle. Não só foi um sentimento libertador, mas potencializador. Uma vez, de fato, respeitada a nossa voz e autonomia, não existiam mais limites. Notei a construção de um espaço dinâmico, cada vez mais plural. Estudantes desenvolveram convicções e interesses próprios. Diferentes projetos e lutas ganharam espaço, muitas vezes, além das barreiras do *campus*.

Entretanto, há um episódio, em especial, dentre as minhas diversas experiências entre as áreas do conhecimento, projetos e eventos, que me permitiu contrastar experiências do meu ensino médio com a de estu-

dantes e professores de todo o Brasil. Em 2018, fui aprovado em 1º lugar para participar do Parlamento Jovem Brasileiro, um programa que reúne estudantes de todo o país durantes uma semana para simular a jornada de trabalho de um deputado federal. Além da política e cidadania, conversamos a respeito dos nossos estereótipos, diferenças linguísticas e culturais. Apesar das distinções, quando tratamos sobre nossas escolas, pouco se variou. Ficou claro para mim como pareceram interessantes e distantes as ideias do currículo adotado no *campus*, quando partilhei a respeito.

Cabe destacar, nesse sentido, a postura que percebi por aqueles que podem dar início a mudanças pedagógicas. O *campus* Jacarezinho, ao adotar uma nova metodologia, ganhou reconhecido destaque educacional: pessoas com diferentes propósitos vieram a entender o que acontecia no currículo; tive a oportunidade de conversar com grupos de professores de diferentes estados. Em muitos momentos, senti determinação e entusiasmo para novas ideias, mas com muitas dificuldades para colocarem em prática esses pensamentos. Por outro lado, também fui convidado para relatar minha experiência a pessoas de alta hierarquia da rede federal. Desses, senti resistência e um julgamento carregado de concepções antigas, com pouca abertura para novas propostas, o que, por ter tido vivências diferentes enquanto estudante, levou-me à consternação.

Entendo que há muitas limitações no cenário educacional brasileiro; sei, também, que não é possível, nem ideal, uma adesão completa do método adotado no *campus*. Essas experiências me fizeram refletir, no que tange à rede federal, que possui mais estrutura e formação do que a média, sobre o quão cômodo e distante está o debate acerca das renovações pedagógicas, principalmente na inserção dos anseios estudantis nesses meios. Por esse ângulo, há uma vantagem da minha experiência com o método: o novo currículo proporcionou a opção de escolha sobre o quê e com quem os estudantes gostariam de estudar. Com isso, os professores também foram pressionados a repensar as suas práticas para dialogar com a realidade dos estudantes, caso contrário, encontrariam salas vazias e prejudicariam suas reputações.

AS MARCAS DE UMA NOVA EDUCAÇÃO

A autonomia que me foi dada para administrar os meus estudos sempre foi acompanhada por um senso de responsabilidade: invariavelmente, eu lidaria com as consequências das minhas escolhas. Desde o início, entendi que não seria ideal estudar somente o que me agradava, logo, procurei diversificar minha formação com uma alta carga horária.[12] No meu último ano, por efeito das minhas escolhas, tive liberdade para dedicar o meu tempo quase exclusivamente aos vestibulares, ao desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Estágio (TCE) e à participação de eventos da mesma linhagem. As decisões que o currículo me permitiu tomar também fizeram com que eu aproveitasse meus últimos momentos. Eu e meus amigos construímos vínculos fortes com o *campus* e com todos aqueles que o compõem; não estar sobrecarregado foi importante para que meu processo de transição fosse suave.

Hoje, já egresso, tomo minha trajetória enquanto discente no *campus* Jacarezinho como um processo de profunda transformação, fundamental para a construção de quem sou. A nova estrutura curricular me permitiu entrar em contato com inúmeras realidades; tornei-me mais aberto para conceber novas ideias, aquilo que é novo e diferente. Estar deslocado da minha zona de conforto e possuir responsabilidades logo na transição da adolescência à vida adulta fez-me conhecer, prematuramente, minhas qualidades, meus interesses e os meus limites. Ser protagonista, por sua vez, promoveu a noção de que temos nosso próprio caminho, que errar, mudar e seguir novos ideais é necessário e faz parte do processo. Ser um agente ativo na construção da minha educação me fez olhar de forma crítica ao mundo e, também, ter a confiança em agir em prol de mim e aos outros, no ambiente escolar e na sociedade como um todo. Certamente, lidarei com os desafios da vida, no ambiente acadêmico, profissional e em quaisquer outros de que fizer parte, carregando os princípios e conceitos aprendidos.

[12]A carga horária do meu Ensino Médio Integrado era composta por 1200 horas destinadas à área da Informática, bem como 690 horas para cada área de conhecimento do núcleo comum, sendo elas: Ciências Humanas, Códigos e Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática. Finalizei toda a minha carga horária no sétimo semestre, cursando apenas uma unidade do núcleo comum e quatro unidades técnicas. Portanto, não foi necessário ir à escola todos os dias, em especial, no último semestre, que foi totalmente optativo.

Por fim, acredito que, nesse currículo, os estudantes deixam um legado importante para a instituição. Meus colegas de turmas e eu entramos no método no seu período inicial e, assim sendo, estávamos em uma fase de muitas mudanças. Felizmente, além de problemas antigos, colocamos em pauta muitas demandas daquele contexto, reivindicamos e causamos muitas transformações, superando muitas das dificuldades presentes no período que estive no *campus*. Nesse sentido, penso que, cada vez mais, os estudantes e a instituição terão uma estrutura mais sólida para explorar novos horizontes.

UMA OUTRA SALA DE AULA

Ao longo de toda a minha vida acadêmica, enquanto criança e adolescente, o termo "sala de aula" sempre teve apenas um único significado: o lugar onde houvesse um professor falando por cerca de uma hora, à frente de inúmeras carteiras, com estudantes sentados e quietos. A função de um "bom professor" sempre me foi apresentada como aquele que demonstrasse seus conhecimentos e que cobrasse ao máximo de seus estudantes, e que "diz", responsável por disciplinar (FREIRE, 2018). A função de um "bom estudante" (e que segui por todos os anos), como aquele que fizesse o máximo de anotações (até que se doesse a mão) e, regularmente, obtivesse desempenho máximo nas "provas escritas" ou, conforme Dal Moro e Wanderer (2020), aquilo que se almeja descrito no "estudante 'nota 1000'". A isso, convencionou-se chamar por educação.

Ainda são muito claros na memória os meus primeiros dias enquanto estudante do *campus* Jacarezinho, quando descobri que havia ingressado numa instituição diferente. Explicaram-nos que deveríamos escolher a cada seis meses o que estudar e que os professores, também, escolheriam o que ensinar. Nada poderia explicar melhor sobre onde estava do que minha primeira aula: numa unidade curricular chamada "O Homem que Não Queimava Anjos", com o artista e professor Jucelino Biagini. Ele nos explicou, naquele primeiro encontro, que nos meses seguintes estudaríamos sobre Mestre Vitalino e construiríamos obras em barro. Fizemos um forno, queimamos barro, discutimos Vitalino e fizemos arte.

A liberdade de proposição e escolha construiu, ao longo do tempo, um ambiente educacional que mescla o tradicional ao mais inusitado pos-

sível. Assim como aconteceu durante as aulas do professor Jucelino, meus quatro anos de ensino médio foram permeados por unidades curriculares com pesquisas de campo, discussões, dança, teatro e até mesmo registro de patentes. "Sala de aula" muitas vezes perdeu a referência física; os papéis de "professor" e "estudante" se embaralharam; "educação" se tornou um processo muito mais complexo (e empolgante) do que imaginava.

Pouco a pouco, surgiram novas propostas não só do núcleo comum do ensino médio, mas, também, nas áreas técnicas. Na Informática, com o professor Héber Morais, participei de uma unidade curricular voltada a desenvolvimento *Android*, com uma proposta simples: grupos de estudantes deveriam semanalmente pesquisar uma determinada temática relevante (bem como o uso de bancos de dados, geolocalização e câmera) e, então, através de uma aplicação do tema estudado, realizar uma apresentação, compartilhando com o restante da turma os novos aprendizados. O papel assumido pelo professor durante os encontros foi apenas de auxílio durante as pesquisas, eventuais problemas em códigos e, por fim, de sugerir construção de aplicações.

Ademais, cabe destacar a experiência que tive com o professor Hugo Correa, na área das Ciências Humanas. Numa de suas unidades curriculares ofertadas, intitulada "Geografia dos Continentes"; nela, passamos semanas desenvolvendo e apresentando seminários sobre questões históricas, geográficas e políticas dos continentes do mundo. A função do professor foi fornecer instrumentos para as pesquisas, como metodologias de análise e bases confiáveis de dados e, também, sugerir aspectos relevantes às apresentações. Assim como com Héber, os estudantes eram diretamente responsáveis pelo ensino uns dos outros; o professor, em ambos os casos, assumiu o papel de mediador.

Dos professores percebi a preocupação constante em atender demandas dos estudantes e, também, melhorar abordagem e temática para mediação de suas unidades curriculares; vi e vivi propostas que não deram tão certo, mas, também, propostas fundamentais para a construção de quem sou hoje. Os estudantes, ao se adaptarem, tornaram-se "pequenas salas de aula individuais", com conhecimentos e vivências únicos, capazes de aprender, ensinar, criar, discutir e criticar, dominando diversas temáticas. Para além de uma instituição de ensino, o *campus* se tornou um "lar" de profundas mudanças entre professores, estudantes e, princi-

palmente, do que se pensa sobre Educação.

ENTRE LIBERDADE, RESPONSABILIDADE E PROTAGONISMO

Escolher o que estudar, de início, aparentou ser algo empolgante, afinal, bastava ignorar aquilo de que não se gostava. No entanto, logo fui advertido por professores de que as escolhas que faria agora seriam fundamentais no que eu seria amanhã. Dali em diante, sempre optei por um meio-termo, escolhendo o que considerava importante e, também, o que considerava interessante; algumas vezes, ambos se cruzaram, outras não. Criei rapidamente consciência de que nem sempre o que queria estudar era o que eu precisava estudar para alcançar meus objetivos. Vi, também, colegas tendendo aos extremos: não amadurecendo por continuarem apenas naquilo que gostavam e, outros, estudando por um fim meramente prático, sem ânimo.

Durante os encontros, uma característica marcante da metodologia adotada pelo *campus* Jacarezinho é a mescla de estudantes de diferentes anos de ingresso (SILVA, 2017). Com o tempo, pude perceber que eu, assim como aqueles que ingressaram comigo, tornamo-nos referência quando desenvolvíamos projetos em grupos mistos e, quando não, servíamos de inspiração. Em muitas vezes, apresentar um determinado tema não era apenas uma avaliação parcial, mas, sim, uma parte importante do aprendizado de cerca de 30 outros colegas que assistiam às apresentações. Dessa forma, amadurecer demandou ainda mais responsabilidade, mas também desenvolveu habilidades que jamais pensei que fosse capaz de ter.

Entendo que, assim como eu, outros vários colegas passaram pelo mesmo processo; observei e fui uma das "pequenas salas de aula" em construção que, ao longo do tempo, tornaram-se independentes. Mais do que isso, tornaram-se personagens ativos e críticos no dia a dia do c*ampus*. Raras eram as semanas em que não havia cartazes em manifestação colados pelas paredes e rodas de discussão espontâneas sobre os mais complexos temas pelos corredores e mesas do *campus*. Creio seriamente que a estrutura adotada para a educação no *campus* Jacarezinho não criou estudantes politizados, mas, sim, estudantes politicamente ativos, capazes de se expressar e de se impor.

Enquanto discente, fui um dos integrantes mais ativos do movimento estudantil da instituição. Fui um dos líderes durante as ocupações do ano de 2016[13], ajudei a organizar inúmeras outras manifestações e, em 2019, fundei o Grêmio Estudantil do IFPR Jacarezinho. Ao contrário de todos os outros líderes de outras instituições que conhecia, nunca me foi necessário criar uma discussão para que então um problema fosse percebido, apenas atuei como meio para que a discussão ocorresse. Em 2018, durante a greve dos caminhoneiros, mais de 50% dos estudantes do ensino médio ficaram incapacitados de fazer o trajeto até o campus e frequentar as aulas, que continuaram normalmente. Eu e mais três colegas, numa manhã, fechamos o bloco principal de aulas com carteiras, de modo a não haver aulas; não houve explicação de nossa parte, mas, minutos depois, estava organizada uma roda de discussão entre todos os alunos e professores. Naquela semana, então, as aulas foram suspensas.

Particularmente, sempre me senti muito encorajado em todas as decisões e novos rumos que tentava tomar; parecia-me que, por mais fora da realidade que fosse o projeto ou ação, sempre haveria alguém (entre professores, estudantes e demais funcionários) para, ao mínimo, tentar fazer com que se tornasse realidade. Tenho isso como o principal fator de influência no meu desenvolvimento não apenas pessoal, mas, principalmente, acadêmico, que culminou em experiências (a maior parte delas juntamente com o coautor deste capítulo e, também, de quase todos os outros projetos que desenvolvi) em instituições da cidade, região, do país e do mundo afora, com temáticas que variam desde as Ciências Humanas, Informática e Robótica a, até mesmo, Propriedade Intelectual.

A postura adotada pelos estudantes, no geral, é potencializada pelo método. Ao se colocar "protagonismo" como um dos conceitos fundamentais na educação, os professores e direção da instituição não se limitam apenas ao contexto das unidades curriculares. Por inúmeras vezes, fui ouvido e fui parte de processos de melhoria das unidades curriculares, do método e do *campus*. Entendo que isso seja, senão o maior, um dos

[13]Em 2016, mais de 300 escolas no Paraná foram ocupadas em manifestação contra a reforma do Ensino Médio proposta pelo governo do então presidente Michel Temer (ALESSI, 2016b). Além disso, a ocupação do campus tinha como característica principal a oposição ao Projeto de Emenda Constitucional 55, que dispunha sobre o congelamento de gastos em diversas áreas estratégicas, como saúde e educação (ALESSI, 2016a).

maiores diferenciais deste ensino médio: aplicar, realmente, o discurso de protagonismo e liberdade nas práticas como um todo e lidar com as consequências da decisão. Obviamente, ainda é longe de um modelo ideal de ensino; entendo, no entanto, que seja o mais próximo dentre todos que já vivenciei.

"MAS E O DEPOIS?"

Ao longo dos anos, diversos outros colegas e eu criamos fortes laços com o *campus* Jacarezinho: seja com os professores, demais funcionários e estudantes, que se tornaram grandes amigos; seja com a estrutura física da instituição que, por tantas horas me abrigar, tornou-se uma extensão da minha própria casa. Ambos foram observadores constantes da importante passagem da minha história da adolescência à vida adulta, das descobertas e decepções, das crenças e descrenças e das construções e desconstruções. Por admirar o que experienciava enquanto parte da instituição, atuei intensamente na divulgação de uma "nova educação", do método de ensino e do *campus* à maior parte dos meus círculos sociais, sempre que possível.

No entanto, assim como as paredes do *campus* diziam, passei, sem perceber, anos sendo encorajado ao voo; quando me dei conta, já estava, pouco a pouco, desligando-me da instituição. Por poder seguir meu próprio ritmo (na maioria das vezes acelerado), no penúltimo e último semestres, dediquei-me apenas ao desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Estágio (TCE), eventos relevantes em que poderia apresentá-lo e, também, aos vestibulares. Durante o ensino médio, nunca me preparei exclusivamente para vestibulares, mas sempre me dediquei ao máximo às unidades curriculares e à proposta de ensino como um todo. Cresceu em mim, ao conhecer mais profundamente a área técnica ao longo do curso, a vontade de seguir uma carreira na área da Computação.

Entre 2019 e 2020, num período de aproximadamente três meses, apresentei meu TCE, me formei, ingressei na Universidade de São Paulo (USP) e me mudei de cidade. Troquei uma instituição de magnitude regional por outra de magnitude continental e, talvez, acostumado com a linearidade que é proposta para a maioria das coisas e questões, de melhorar e inovar sempre, fui induzido a crer que veria uma evolução em termos

estruturais, mas, principalmente, no que diz respeito às estratégias de ensino. A primeira hipótese se confirmou, devido aos abundantes recursos financeiros; a segunda, por sua vez, não. Não creio que seja demérito da USP, mas apenas a diferença adotada para a concepção de educação.

As vivências de sala de aula, pouco a pouco, tornaram-se mais monótonas: no lugar onde, antes, eu era acostumado a discutir, levantar questões, inverter processos com apresentações de trabalho, seminários e outros formatos do gênero, agora é tomado por aulas, em sua maioria, expositivas. Tal fator se intensificou devido à pandemia de Covid-19, que, no momento em que escrevo esta seção, ainda é vivida6[14]. Entendo que, hoje, meu papel enquanto estudante retornou a ser o de "bom estudante", que pensava antes do meu ingresso no ensino médio, assim como o papel do professor tornou a ser o que pensava sobre "o bom professor". Ao conversar com demais egressos do campus Jacarezinho que também ingressaram no ensino superior, entendi que é uma realidade comum a todos.

Apesar das estruturas extremamente hierarquizadas na relação entre estudante, professor e instituição, encontrei espaços de protagonismo estudantil, mas em atividades extracurriculares. Descobri, no Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC), no qual estudo, diversos grupos de extensão na área de Computação, fundados, organizados e mantidos apenas por estudantes. Existem, também, outros inúmeros grupos das mais variadas temáticas que abrangem toda a instituição. No entanto, sempre são muito bem separados os grupos de extensão das graduações, seja por estudantes ou mesmo pelas coordenações de curso.

Minha concepção, em termos metodológicos, é de que regressei às etapas anteriores ao ensino médio, mas com mais recursos e estrutura. É interessante notar que, ao contrário de mim, a maioria dos meus atuais colegas de turma e professores não se sente sob incômodo; a definição de educação segue impetrada, como a única possível. Descobri que "sala de aula" e "protagonismo", para a minha nova realidade, não são termos coexistentes; aqueles que tentam algo que difira disso são considerados profissionais não tão aplicados ou, então, estudantes incômodos. Ao lon-

[14]No momento em que é escrito o presente capítulo, a pandemia de Covid-19 no Brasil totaliza mais de 150 mil mortos desde 17 de março de 2020, com mais de 5 milhões de brasileiros infectados (FREIRE, 2020).

go do meu primeiro ano, entendi que este é um processo cíclico e que, dificilmente, será alterado devido à consolidação da instituição e, também, dos seus cursos.

Ouvir, ler e discutir relatos e experiências sobre casos como o do *campus* Jacarezinho e de outras inúmeras tentativas de transformação nas escolas e no ensino é importante para a evolução do processo educacional e, também, da sociedade como um todo. Vivenciar por longos anos, fazer parte da construção e aplicação metodológica, entre erros e acertos, como o meu caso e de Leonardo, permite entender sobre como os processos de ensino e aprendizagem são mutáveis, sobre como uma "outra educação" é possível. Foi, entretanto, ao ingressar numa renomada e consolidada instituição tal como é a USP que pude perceber como, finalmente, para além de possível, uma "outra educação" é necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ponderando sobre a experiência que tivemos e comparando, seja com outras escolas ou mesmo outros ambientes educacionais, podemos afirmar que, hoje, temos uma desenvoltura nas mais diversas áreas que, possivelmente, não teríamos desenvolvido. Ao aceitarmos participar do novo ensino médio proposto pelo IFPR *Campus* Jacarezinho, aceitamos, também, uma profunda mudança em nós mesmos, da qual nos orgulhamos profundamente. É evidente que esse não foi um processo linear: necessitamos de adaptação, assim como a instituição precisou se adaptar ao longo dos anos para atender às demandas dos estudantes. A liberdade, principalmente de adaptações, mostrou-se o grande diferencial na trajetória na instituição.

Assim como as experiências que relatamos, existem inúmeras outras sendo criadas na mesma instituição, com as mais diferentes características. Talvez, o melhor adjetivo para descrever o *campus* do qual fizemos parte seja "plural". Sob o contexto da formação, acima de tudo cidadã, mas também da potencial combinação estrutural e metodológica, são formados, ano a ano, futuros empresários, professores, engenheiros, líderes políticos e cientistas, capazes de serem grandes referenciais em suas respectivas áreas, diretamente de uma das regiões mais simples do Paraná. Dentro dos limites, o que vivenciamos pode ser descrito, para além de

uma experiência educacional, como uma tentativa de desenvolver uma nova geração, consciente de suas responsabilidades e capaz de construir um mundo diferente do que vivemos hoje.

Esperamos, por fim, que o presente capítulo fomente o interesse e a discussão por outras estratégias na Educação. Se hoje muito se discute sobre a função do professor, o papel do estudante e da escola, por que não considerar as experiências que estão sendo desenvolvidas dentro do nosso território? Por que não ouvir os professores? Por que não ouvir os estudantes? É equívoca e irracional a desvalorização sofrida pelo jovem, pelos profissionais da educação e pelas instituições públicas. O *Campus* Jacarezinho é um lugar não só de inovação, mas de resistência. Enquanto, antes, não o conhecíamos, hoje temos muito orgulho em compartilhar nossas vivências, projetos e unidades curriculares, falar sobre as inovações, os professores e, claro, do ensino médio sempre que possível, com o sentimento da mudança ainda presente em nós.

REFERÊNCIAS

ALESSI, Gil. Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida. **El País**, São Paulo, 13 dez. 2016a. Disponível em:https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html. Acesso em: 30 out. 2020.

Secundaristas no Paraná ocupam 300 escolas e põem governador sob pressão. **El País,** São Paulo, 18 out. 2016b. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/13/politica/1476391382_358234.html. Acesso em: 30 out. 2020.

ALVES, Rubem. Gaiolas e asas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 05 dez. 2001. Disponível em https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0512200109.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

DAL MORO, Marilia; WANDERER, Fernanda. O Enem e as práticas de disciplinamento na formação do estudante nota "1000". **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 3, p. 195-213, ago. 2020. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12788. Acesso em: 30 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Vinícius Torres. Brasil chega a 150 mil mortos sem saber real dimensão da Covid-19. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 10 out. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/10/brasil-chega-a-150-mil-mortos-sem- saber-real-dimensao-da-covid-19.shtml. Acesso em: 30 out. 2020.

LEFFA, Vilson Jose. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

LIMA, Renata da Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Identidade profissional docente no contexto da docência universitária: os sentidos de ser professor. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 14, p. 220-234, nov. 2019.

SILVA, David José de Andrade. Novos ventos em Jacarezinho: mudança curricular e seus efeitos. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25272_12202.pdf> Acesso em: 24 out. 2020.

O ensino médio integrado do campus Jacarezinho do IFPR: complexidade como uma alternativa à politecnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO, 2., 2018, Brasília/DF. **Anais...** Brasília, 2018. Disponível em: <https//www.even3.com.br/anais/snemi/103130-O-ENSINO-MEDIO-INTEGRADODO-CAMPUS-JACAREZINHO-DO-IFPR--COMPLEXIDADE-COMO- UMAALTERNATIVA-A-POLITECNIA>. Acesso em: 30 out. 2020.

SILVA, D. J. de A.; ALMEIDA, L. F. de. A vista de um ponto: um relato de experiência discente do IFPR campus Jacarezinho. **Revista de Educação ANEC**, v.47, n. 160, 2019a. DOI: 10.22560/reanec.v47i160.256. Disponível em: http://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/

view/256. Acesso em: 24 out. 2020.

ZILKHA, Esther. **Utilização do GeoGebra na Construção de Instrumentos:** Teodolito. PROFMAT-IMPA, 2014. Disponível em: https://impa.br/wp-content/uploads/2016/12/esther_zilkha.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

EDITORA
IFPR