A vista de um ponto: um relato de experiência discente do IFPR *campus* Jacarezinho

DAVID JOSÉ DE ANDRADE SILVA¹

LEONARDO FÉLIX DE ALMEIDA²

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar e debater o relato de experiência de um estudante do curso Técnico em Informática do Ensino Médio Integrado do *campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná, cujo currículo possibilita ao corpo discente ter uma atuação mais protagonista em relação à sua própria formação. O referencial teórico proposto para conduzir a discussão apoia-se no paradigma da complexidade abordado por Morin (2014), nos estudos sobre currículos pós-modernos de Doll Jr. (1993), e, como fio condutor, utilizou-se da metáfora cunhada por Leonardo Boff (s/d) da “águia e da galinha” para provocar reflexões sobre liberdade, democracia e educação. A metodologia é essencialmente o relato do estudante participante desta produção, do qual emergem suas questões referentes à sua relação com o currículo, tanto nas esperanças quanto nas angústias vividas ao ter que assumir um papel mais proativo na escola. No que se refere aos resultados, o relato não se propõe a estabelecer verdades definitivas, mas chamar a atenção para um novo olhar sobre a educação profissional e tecnológica voltada para adolescentes do Ensino Médio Integrado.

Palavras-chave: IFPR *campus* Jacarezinho. Currículo. Ensino Médio Integrado.

The view of a point: a student experience report from IFPR *campus* Jacarezinho

Abstract: This paper aims to present and discuss the experience report of a student of the Computer Technician Integrated High School course at the Jacarezinho Campus of the Federal Institute of Paraná, whose curriculum enables the student body to have a more prominent role in relation to their own education. The theoretical framework proposed to lead the discussion is based on the paradigm of complexity approached by Morin (2014), postmodern curriculum studies by Doll Jr. (1993) and, as a guideline, we will use the metaphor coined by Leonardo Boff (s/d) “the eagle and the chicken” to provoke reflections on freedom, democracy and education. The methodology is essentially the report of the student participating in this production, from which their questions regarding their relationship with the curriculum emerge, both in the hopes and anxieties experienced when having to assume a more proactive role in school. Re-

garding the results, the report is not intended to establish definitive truth, but to guide and draw attention to a new look on Vocational and Technological Education aimed at adolescents in Integrated High School.

Keywords: IFPR campus Jacarezinho. Curriculum. Vocational-Technical School.

La vista de un punto: un relato de experiencia estudiantil del IFPR campus Jacarezinho

Resumen: Este documento tiene como objetivo presentar y discutir el relato de experiencia de un estudiante del curso de escuela secundaria Técnica Integrada en Computación en el Campus Jacarezinho del Instituto Federal de Paraná, cuyo currículum permite que el cuerpo estudiantil tenga un papel más destacado en relación con su propia educación. El marco teórico propuesto para liderar la discusión se basa en el paradigma de complejidad abordado por Morin (2014), los estudios de currículum postmodernos de Doll Jr. (1993) y, como guía, utilizaremos la metáfora acuñada por Leonardo Boff (s/d) “el águila y la gallina” para provocar reflexiones sobre la libertad, la democracia y la educación. La metodología es esencialmente el informe del estudiante que participa en esta producción, de donde surgen sus preguntas sobre su relación con el plan de estudios, tanto con la esperanza como con la ansiedad que se experimenta al tener que asumir un papel más proactivo en la escuela. Con respecto a los resultados, el informe no tiene la intención de arreglar algo, sino de guiar y llamar la atención sobre una nueva mirada en Educación Vocacional y Tecnológica dirigida a adolescentes en la Escuela Secundaria Integrada.

Palabras clave: IFPR campus Jacarezinho. Currículum. Escuela Secundaria Integrada.

Introdução

Thomas Kuhn (2017) já dizia há mais de meio século que toda mudança de paradigma científico é precedida de um conflito entre a ciência predominante e uma nova proposta, que, se for bem-sucedida em convencer uma comunidade significativa de cientistas, tornar-se-á dominante. Embora o foco do autor fossem as ciências da natureza, essa realidade também se aplica à educação.

Um dos desafios que os profissionais da educação se deparam é conseguir superar uma estrutura física do século XIX (escolas que se parecem com fábricas) e uma capacitação do século XX para atender a estudantes do século XXI. Embora muito tenha se avançado, como a inserção de novas tecnologias em sala de aula, as instituições educacionais permanecem pedagogicamente atreladas a uma concepção tradicional, a qual prima: pela rigidez, expressada na organização curricular disciplinar; pelo pragmatismo, ao buscar como meta, por exemplo, a aprovação no vestibular; e pelo conteudismo, por meio do “depósito do conhecimento” que Paulo Freire, há décadas, já havia denunciado como prática antagônica a uma educação emancipatória. Entretanto, há focos de resistência abrindo novos caminhos para um novo paradigma.

Na atualidade, existem diversas instituições de ensino que estão buscando alternativas para a construção de uma educação com base em novos valores e princípios. Esses espaços permitem a emergência de soluções pedagógicas que dialoguem e expressem as demandas da comunidade a que atendem, invertendo a lógica predominante da “franquia” de concepções e consolidando o protagonismo da escola. Dessa forma, ao partir da base, a filiação filosófica, teórica e metodológica da instituição tem uma legitimidade de fato e de direito, pois reflete uma verdade construída coletivamente, e não uma imposição de uma marca pela força política ou econômica. Esses espaços são naturalmente rebeldes porque se propõem a sair da zona de conforto, confrontam o *status quo* e, também por isso, não podem servir de modelo para serem aplicados em outros locais porque, em sua origem, as variáveis que os formaram são únicas e, obviamente, são imperfeitas, o que gera a necessidade de discussão contínua de sua realidade e aperfeiçoamento pedagógico. Assim, toma-se o *campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná (IFPR) para exemplificar essa questão.

O *campus* Jacarezinho iniciou uma mudança curricular no Ensino Médio Integrado (EMI) a partir do ano de 2015 visando diminuir alguns problemas discentes que se asseveravam à época, como desmotivação, evasão e estresse (SILVA, 2017). O currículo, então, passou a ser organizado por unidades curriculares (UCs), espaços flexíveis que comportariam não somente múltiplas abordagens metodológicas, mas também a composição de turmas por interesse nos temas/assuntos/matérias e a adequação da carga horária conforme os objetivos pretendidos (SILVA, 2017). Em adendo, os estudantes são desafiados a protagonizar sua própria formação, pois cabe a eles, sob a orientação de um(a) docente, escolher semestralmente suas UCs a partir de suas afinidades e necessidades e fazer seu itinerário formativo. Ao final, para a conclusão do curso, precisam completar uma carga horária em torno de 3.330 horas, com inclusão das aulas e do estágio curricular.

O presente texto tem o objetivo de apresentar o relato de experiência de um estudante matriculado no curso Técnico em Informática, pertencente ao EMI do *campus* Jacarezinho, do IFPR. Por conseguinte, cabem alguns destaques preliminares. O primeiro em relação ao teor do texto, o qual não seguirá o modelo consolidado de artigo científico, com metodologia, materiais, gráficos e tabelas. O segundo, como o próprio título sugere, com base na obra “A água e a galinha”, de Leonardo Boff (2003, p. 2), “todo ponto de vista é a vista de um ponto”. Não há a expectativa, por parte dessas quatro mãos que escrevem, com destaque para as mãos de Leonardo Felix, o estudante, de estabelecer “a verdade”, uma entidade absoluta e incontestável. O que será narrado a seguir é uma verdade, escolhida entre tantas outras, selecionada racional e emocionalmente para compartilhar uma experiência ocorrida em determinado recorte espaço-temporal no contexto escolar proposto pelo *campus* Jacarezinho do IFPR.

A título de organização, o relato está estruturado da seguinte forma: breve fundamentação teórica do currículo do EMI do *campus* Jacarezinho; considerações do estudante sobre sua inserção no processo pedagógico da nova estrutura curricular; e considerações finais. Logo, a primeira e terceira partes são descritas na primeira pessoa do plural, e a segunda parte, na primeira do singular, sendo fidedignos à particularidade e à subjetividade que se esperam de uma experiência humana.

O prato feito, o self-service, o macaco e a água

O uso de metáforas é comum e acompanha a história da humanidade desde antes da invenção da escrita, por meio da cultura oral, a qual produziu ricas heranças como mitos e narrativas significativas para a formação moral, social e religiosa de tantas gerações. Utilizaremos esse artifício para abordar a fundamentação teórica.

Durante o processo de discussão antes da implementação do novo currículo, um dos professores tomou a palavra e resumiu da seguinte forma: “estamos saindo do prato feito e passando ao self-service”. Mas o que representa cada coisa? Quando uma pessoa opta por comer um “prato feito” em um restaurante, isso se deve, principalmente, à limitação de recursos, pois, se tivesse maior poder aquisitivo, poderia explorar mais opções no cardápio que iriam além de porções de arroz, feijão, bife e salada. Por outro lado, o “prato feito” também é uma escolha segura, pois, ao menos no Brasil, garantiria uma refeição completa, sem surpresas. Se uma pessoa para em um restaurante que oferece “escargot” e “foie gras” e não sabe o que é nem nunca experimentou, na dúvida preferirá pelo que já conhece do que arriscar-se. Por sua vez, o sistema “self-service” possibilita que os consumidores vejam as opções e escolham. Assim, mesmo que a pessoa tenha recursos limitados, ela adapta suas escolhas à quantidade, podendo pegar a comida que desejar, contanto que o peso final não ultrapasse o orçamento disponível. Ainda que também apresente restrições, o “self-service” permite a exploração de novos sabores para além do trivial, mas também implica certo grau de risco, pois nem tudo que aparenta ser gostoso o é efetivamente, e o inverso também é válido. Assim, cabe a quem escolhe retirar uma porção suficiente para experimentar uma nova comida para acrescentar ou excluir das possibilidades de consumo futuras.

O mesmo professor, em outra ocasião, disse que, ao ser dada autonomia para o estudante, estar-se-ia “dando uma arma para um macaco”, o que denotaria uma visão pessimista sobre o protagonismo discente, haja o teor da comparação. Independentemente do que um símio faria com uma arma, o mais provável, caso ela fosse usada para o seu fim, é que o próprio animal ou outro fosse alvejado e atingido. Em contrapartida, os docentes favoráveis ao empoderamento estudantil

apoiam a “libertação das águias” descritas por Boff (2003), as quais passaram suas vidas inteiras sendo convencidas de que eram galinhas pelo Estado e seus aparelhos ideológicos e precisam reaprender a voar e buscar o sol (BOFF, 2003). O caos estaria presente tanto no macaco quanto na águia, pois não se sabe o que ambos fariam ao alçarem o poder, mas a perspectiva é totalmente antagônica, visto que, no primeiro caso, alimenta-se o medo, e no segundo, a esperança ou, no mínimo, a consciência de que, no fim, o controle pleno é uma ilusão.

Retomando a questão em foco, Doll Jr. (1993), ao analisar o modelo curricular moderno, coloca que este era desenhado para “não perder as rédeas”, pois a chave para o sucesso residia na firmeza do controle, ao menos para aqueles que dominavam os meios de produção (os industrialistas e os tecnocratas). Logo, percebeu-se que o currículo modernista era fundamentado no temor de uma tomada de consciência que originasse uma insurreição e ameaçasse (ou destituísse) a concentração do poder na elite dominante. Embora esse ainda seja o cenário dominante, o movimento do *campus* Jacarezinho de compartilhar poder (porque ainda falta muito para o empoderamento total dos estudantes) indica sinais de uma mudança benéfica para a construção de novas identidades, menos presas para serem algo mais próximo do que realmente são e se desenvolverem. Essa abertura nos remete a uma proposta curricular inspirada na complexidade.

A complexidade desenvolve-se multidimensionalmente e busca abranger as inúmeras variáveis que envolvem os fenômenos humanos, como biológico, sociocultural, econômico, psicológico etc. Nesse sentido, conforme afirma Morin (2014, p. 177), “a complexidade surge como dificuldade, como incerteza e não como uma clareza e como resposta”. Logo, superam-se noções como o de erro, que, ao ser visto como algo a ser descartado, leva consigo elementos que poderiam conter oportunidades de aprimoramento para algum aspecto. Um exemplo é como Thomas Edison descreve a invenção da lâmpada, dizendo que não havia fracassado, mas descoberto “dez mil maneiras que não funcionavam”. Isso não quer dizer que a complexidade invista no equívoco, mas ela ressignifica a ideia de acaso, ordem e desordem e, principalmente, o determinismo. Para Morin (2014, p. 202):

Um universo estritamente determinista, que fosse apenas ordem, seria um universo sem devir, sem inovação, sem criação; um universo que fosse apenas desordem, entretanto, não conseguiria constituir organização, sendo, portanto, incapaz de conservar a novidade e, por conseguinte, a evolução e o desenvolvimento. Um mundo absolutamente determinado, tanto quanto um completamente aleatório, é pobre e mutilado; o primeiro, incapaz de evoluir, e o segundo, de nascer.

Doll Jr. (1993) endossa o posicionamento de Morin ao colocar que caos e ordem estão incorporados um ao outro e que a compreensão da complemen-

taridade de suas características revela um “novo tipo de ordem”, complexo e multifacetado. Entretanto, só é possível desenvolver essa percepção a partir de um pensamento pós-modernista. Ainda para Doll Jr. (1993), um currículo inserido na pós-modernidade deveria ter seus planos de ensino, de alguma maneira, indeterminados, de tal forma que permitisse aos planejadores construir a compreensão de si e das aulas conforme progride a interação com elas. Por sua vez, ao colocar estudantes em um contexto com essas características (incerteza, instabilidade e insegurança), Morin (2014, p. 191) prevê que a estratégia é atraída, sendo esta “a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza”. Assim, o *campus* Jacarezinho, por meio de seu novo currículo, espera que os estudantes não façam simples escolhas, mas que aprimorem a tomada de decisão estratégica. Entretanto, a passagem do pensamento de “galinha” para “águia” tem seus percalços.

Por melhor e mais ambicioso que um projeto pedagógico possa ser, é inegável que tenha uma série de limitações, a começar pelo próprio corpo docente. Se é impossível afirmar que, em Harvard, todos os cursos e professores são perfeitos e fazem um trabalho incontestável, por que exigir um padrão de excelência absoluta de uma escola localizada no interior do Paraná, que possui uma estrutura superior às da rede pública estadual, mas que sofre também com constantes cortes orçamentários? Em adendo, também por ser um *campus* cuja formação acadêmica docente é acima da média na Educação Básica, não é possível esperar que haja uma adesão plena e irrestrita ao projeto curricular. Cada um tem sua história de vida e crenças sobre a educação que estão arraigadas em suas práticas, também fortalecidas pela academia, na qual ainda prepondera um ceticismo quanto a novas perspectivas educacionais. Entretanto, de acordo com o próprio Morin (2014, p. 196), tem-se, “portanto, tanto na história como na vida, de conceber as errâncias, os desvios, os desperdícios, as perdas, os aniquilamentos, e não apenas as riquezas, como também não só de vida, mas de saber, de saber fazer, de talentos, de sabedoria”. Assim, as forças contrárias também pela oposição retroalimentam e impulsionam no currículo novo a necessidade de busca por soluções e o investimento na renovação pedagógica constante e cíclica.

A seguir, passaremos ao relato em si, que é a parte mais instigante do texto, e deixaremos a conclusão sobre as metáforas (prato feito, self-service, macaco e águia) aos leitores e leitoras. Cremos que este texto se torne um “ponto de encontro” entre pessoas que tenham o desejo de deixar um pouco de lado o universo puramente teórico para conhecer, mesmo que superficialmente “pela vista de um ponto”, uma experiência em andamento, com pessoas e situações reais. Felizmente, os relatos são permitidos e incentivados, pois o viver não se limita a citações, tabelas e números.

O jogo e suas regras

Minha primeira experiência com o currículo foi na primeira semana de aula, na qual foram realizadas diversas atividades, entre elas: uma integração inicial com os veteranos, que apresentaram os discentes da instituição, relataram um pouco de suas experiências e realizaram uma gincana; uma reunião realizada pelo setor pedagógico, em conjunto com os meus colegas que ingressaram no mesmo ano e curso que eu, para apresentar-nos a estrutura do *campus*, explicar um pouco de sua natureza e funcionamento e também para nos conhecermos; e a apresentação do que estava por vir nos próximos semestres. Tal programação que apresentou as características do novo currículo deixou-me, ao mesmo tempo, animado e fora da minha zona de conforto.

Antes de ingressar no Instituto Federal, eu estudava em uma escola estadual tradicional de minha cidade, e, como em muitas outras, tudo a respeito do que o estudante faria durante sua formação estava muito bem definido. Todos os horários estavam prontos, os conteúdos e as disciplinas já estavam estabelecidos; logo, a autonomia do estudante era algo inexistente. Para mim, restava ir à escola e responder às instruções que me eram dadas. Eu tinha alguns amigos que estudavam no *campus*, porém, como pertenciam ao currículo anterior, as informações que me eram passadas a respeito do novo Ensino Médio não provinham de pessoas que estavam incluídas nele, mas sim de sujeitos que tinham uma percepção do sistema de acordo com o que viam e com o que lhes era apresentado pelos estudantes e discentes. Em função disso e de minhas experiências escolares anteriores, minha noção a respeito do novo currículo era breve e rasa.

No decorrer da apresentação das características do novo projeto curricular, as concepções que eu tinha em relação ao Ensino Médio foram por água a baixo. A partir desse momento, tornei-me protagonista e responsável por minhas escolhas e por minha formação. Seria somente eu, com o auxílio de meu tutor, cuja função é realizar intervenções de cunho pedagógico, como discutir os interesses do estudante, acompanhar seu desempenho, contribuir para a superação de possíveis dificuldades que trilharia o rumo dessa nova fase. Algumas orientações foram passadas aos estudantes, como: adiantar o “saldo” de cargas horárias, realizando unidades no período vespertino para que, no futuro, pudesse utilizar o tempo para realizar outras atividades e para dialogar com os estudantes mais velhos, com o intuito de compreender suas experiências, principalmente no momento de escolha das UCs e na participação delas. Com a apresentação finalizada, entregaram-nos uma bússola para iniciarmos o processo de escolha das unidades.

A bússola é uma espécie de um mapa que contém todas as UCs, os seus horários, suas áreas e a quem são recomendadas. Nesse currículo, os professores são os responsáveis pela formulação das UCs, desde o conteúdo programático

ao seu nome, o qual, para chamar atenção dos estudantes, é diferente e pouco intuitivo, como “Aventuras da Liberdade”. Tal característica instigou-me a procurar cada vez mais informações sobre as UCs antes de realizar a matrícula, como ler a ementa, os conteúdos programáticos, a forma de avaliação e a indicação (onde constam os conhecimentos prévios desejados para cursar a UC).

As informações a respeito das UCs estão em planos de ensino, os quais não eram disponibilizados no início. Para que os estudantes pudessem entender a proposta de cada unidade, deveria ir ao “feirão”, momento em que, durante uma hora e meia aproximadamente, todos os professores distribuíam-se nas salas de aula e os estudantes iam até eles para conversar a respeito das unidades.

Ao meu ver, era um meio errôneo “jogar” muitos estudantes inexperientes em um curto período de tempo para correrem atrás de professores que, muitas vezes, estavam perdidos entre um monte de papéis e vários alunos perguntando sobre as suas unidades para tirarem suas dúvidas a respeito do que iriam estudar. Por causa desses fatores, muitos estudantes, assim como eu, não conseguiram abordar todos os professores que desejavam e, mesmo travando um diálogo, muitas dúvidas restaram. Como consequência, no momento de realizarem as matrículas, muitos estudantes escolheram as unidades por achismo e intuição. Felizmente, os responsáveis por esse processo estavam atentos e disponíveis a críticas realizadas pelos discentes; destarte, problemas na escolha da UCs, entre alguns outros, foram solucionados.

Potencialidades e fragilidades

O ato de escolher o que estudaria proporcionou-me experiências que nunca tive antes. Pela primeira vez, não tomei a escola como um fardo, mas como um desafio agradável, pois ela, deixando-me responsável por minha formação, respeitava minha individualidade, meu tempo e, principalmente, meus gostos e interesses. Minha família, que antes apenas se preocupava em retirar meu boletim e avaliar minhas notas, passou a questionar a instituição, a auxiliar-me nas escolhas que precisava fazer.

Com o início das aulas, logo não tinha mais a impressão de turmas. Nesse currículo, elas não existem mais, mas sim indivíduos que se relacionam a todo momento buscando novos conhecimentos. Em cada ano, em tese, 120 estudantes ingressam no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal. Com as UCs, no decorrer da semana, conseguia entrar em contato com mais de 120 histórias e experiências diferentes, pois os estudantes mais velhos também podem estudar com os ingressantes. Esse aspecto foi muito interessante tanto para minha formação intelectual como de indivíduo: consegui aprender com suas experiências e culturas; quando tinha dificuldade em determinado assunto, algum estudante mais velho matriculado na mesma UC conseguia tirar minhas dúvidas. Além dis-

so, foi muito importante para o meu processo de integração, pois consegui criar laços com pessoas de diferentes idades e cursos técnicos, que foram essenciais para o meu processo de “pertencimento” à instituição, algo que não percebi com tanta intensidade nas turmas que não eram vinculadas a esse método.

Turmas isoladas, com descrições de ano e curso, coexistiam com estudantes que, a cada troca de horário, migravam de uma sala a outra com pessoas diferentes. Essas turmas geralmente permaneciam juntas e dialogavam com elas mesmas. A socialização intensa que eu tinha nesse currículo não era tão perceptível nas turmas anteriores, exceto em alguns sujeitos mais extrovertidos, com os quais, uma hora ou outra, conseguíamos conversar. Outro aspecto que aprecio, pelo fato de nós, estudantes, escolhermos as unidades curriculares, foi a possibilidade de encontrar alunos com os mesmos gostos e interesses que eu; assim, além da construção de amizades, podíamos realizar projetos e outras unidades que tivéssemos interesse e afinidade.

Nesse currículo, uma característica interessante é a sua dinamicidade. Ele é vivo, adapta-se de acordo com as necessidades e demandas dos estudantes. Os professores possuem muita liberdade e facilidade para construir suas UCs, uma vez que não existem mais componentes tradicionais curriculares. Dentro da ciência, os professores podem ofertar unidades que provêm de suas pesquisas, de determinada problemática, da necessidade e do interesse do estudante e diversos outros princípios. As unidades criadas a partir dos desejos e interesses dos estudantes são recorrentes na instituição. Um exemplo é uma unidade que estuda a história da África e também sua realidade atual. Essa UC foi originada logo após alunos que estudaram as primeiras civilizações, em conjunto com aqueles que perceberam certa negligência da sociedade em relação a esse continente, requisitarem uma unidade que fizesse jus aos seus interesses.

Por causa da liberdade dada aos estudantes para escolherem suas unidades e aos professores para as formularem de suas maneiras, uma incumbência é dada aos docentes. Alguns deles possuem didáticas ruins, conteúdos programáticos inexpressivos e desinteressantes, entre alguns outros fatores negativos. Como consequência, ministram unidades praticamente vazias por todo o semestre, além de prejudicarem suas reputações entre os estudantes. Em virtude desses elementos, são pressionados a se reinventarem para melhorar a todo momento, a permanecer em um constante diálogo com os estudantes, a evitar as aulas de estrutura enrijecida, como ocorre na maior parte das escolas brasileiras, sendo planejada uma única vez e ministrada por vários anos seguidos, sem dialogar com o atual contexto da sociedade e, principalmente, dos estudantes.

O estudante tem um importante papel na construção dessas unidades. Desde que ingressei no *campus* Jacarezinho, por causa da colaboração dos discentes, as UCs sofrem modificações: professores buscam ambientes mais colaborativos e agradáveis para discussões e para o processo de aprendizagem;

buscam maior transparência com os estudantes, permanecendo atentos às suas necessidades, além de obter maior motivação e interesse para elaborá-las. Além de tudo, instigados pela busca de mudança e melhoria, muitos professores matricularam-se em UCs com os estudantes, uma experiência que me deixou claro como os professores não são os detentores do conhecimento, e sim que são como nós, sujeitos que possuem dificuldade e que ainda buscam aprender; fora a possibilidade de poderem analisar a forma que as UCs eram estruturadas e ministradas e poderem aprimorarem as suas. Nas palavras de Corrêa e Corrêa (2017, p. 24.521), ao refletir sobre a relação professor-estudante após a experiência e repensar suas práticas:

A assimetria desta relação me impactou, pois toda uma construção histórica de meu referencial de ser aluno se pautou no medo da humilhação, repreensão, não saber, ser diferente e de não atender as expectativas do professor, que de certa forma está ligado a um sistema educacional. Neste experimento pude perceber o peso destes medos que permaneceram presentes dentro de mim, e me pergunto: o quanto não faço uso disso com meus estudantes?

Outra característica fruto desse currículo que aprecio é a oportunidade de entrar em contato com conhecimentos que não teria em uma escola comum. Como apontado antes, os professores não estão presos às matrizes curriculares comuns, e sim possuem liberdade de ofertar unidades que abordam conteúdos aquém do esperado. A unidade “Aprender a Aprender”, que visa ensinar aos estudantes maneiras para se organizarem entre tantas atividades e de fato estudarem e aprenderem, é um exemplo de informações essenciais para um aprendizado eficaz que adquirir, dos quais são atípicos em outros métodos e escolas.

Essas unidades foram proveitosas, principalmente para minha formação como cidadão. Matriculei-me em uma UC denominada “Educação em direitos humanos I”, na qual, durante todo o semestre, foram abordados conteúdos teóricos a respeito dos direitos que os seres humanos possuem, como os direitos de mulheres, crianças e adolescentes, liberdade de expressão, entre diversos outros. Tudo isso por meio de palestras com especialistas, mestres e doutores de diversas áreas que possuem consonância com os direitos humanos. Essa unidade possui um segmento: “Educação em direitos humanos II: cidadania ativa”, na qual pude levar todos os conhecimentos abstratos que obtive na disciplina anterior para contextos concretos, por meio de trabalhos de campo, visitando instituições públicas e de caráter assistencial, como a Câmara dos Vereadores, na qual compreendi um pouco do processo democrático de nossa cidade, a APAE e o asilo municipal, que realizam atividades com pessoas vulneráveis de nossa sociedade. Além disso, participei de uma UC que tratava sobre a Língua Brasi-

leira de Sinais e da menosprezada realidade dos surdos brasileiros. Todas essas unidades foram imprescindíveis para minha formação integral, pois obtive um olhar mais crítico e humano daquilo que me cerca todos os dias, mas que não recebe a devida atenção.

As unidades que trataram a respeito dos direitos humanos também me proporcionaram a oportunidade de participar de um projeto de pesquisa e extensão realizado pela professora que as ministrou, o qual também apresentei na etapa interna do VI Seminário de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação. Além disso, a partir da unidade “Propriedade intelectual e registro de patentes”, pude expor os conhecimentos que obtive em uma palestra, em conjunto com meu professor, no maior evento da região de tecnologia e inovação, o Geniuscon. Não só eu, mas muitos estudantes conseguiram dar continuidade nas UCs em outros projetos, como na Olimpíada de Robótica, na qual uma UC trabalha os conceitos e básicos e todo o processo de desenvolvimento de protótipos e estruturas relacionados à robótica.

Atualmente, encontro-me no início do sexto de oito semestres, entretanto, como fiz unidades extras, consegui adiantar minha carga horária e, dessa forma, no fim do semestre corrente, terei finalizado a carga horária mínima destina à área básica e restará apenas as unidades técnicas, que também finalizarei com um semestre de adiantamento. Esse fator foi de grande benefício para mim, uma vez que estou me preparando para o vestibular e também finalizando o TCC. Essa “sobra” de tempo deu-me a possibilidade de me matricular em UCs específicas para o vestibular, que surgiram a partir da requisição dos estudantes, e também ter um final de curso mais tranquilo, pois, além de ter mais tempo para trabalhar no TCC, não ficarei tão pressionado para adquirir carga horária para finalizar o curso.

Apesar de outros estudantes terem ingressado no Instituto no mesmo ano, como reflexo da individualidade de escolha e formação que o método fortalece, eles estão enquadrados em diferentes situações e objetivos. Alguns estão matriculados em unidades específicas para o vestibular; outros, por não terem computado horas em algumas unidades, sendo por falta ou por não ter obtido aprovação, estão matriculados em muitas unidades; outros, por diferentes dificuldades, optaram por estender o período de formação – como não existem mais turmas e reprovações, matriculam-se em menos unidades do que a média para estudarem com mais qualidade, mesmo que leve mais tempo para concluir o curso; há aqueles também que, em razão de suas escolhas errôneas anteriores, precisam fazer várias unidades de uma só área, ou matriculam-se em unidades que exigem muito esforço de uma só vez, pois as menosprezaram no início e, com o tempo, tornaram-se necessárias ou a única opção.

Faço parte da segunda turma ingressante nesse currículo; portanto, ainda não há estudantes formados. Porém, é interessante acompanhar as novas

demandas, não esperadas antes, que estão surgindo. Estudantes, por afinidade ou vontade de aprender e adquirir novos conhecimentos, querem participar das UCs como ouvintes, sem a necessidade de realizar as tarefas avaliativas, pois não precisam das horas que a unidade poderia fornecer. Cria-se também a preocupação de como administrar os estudantes que terão horários livres entre uma unidade e outra, assim como fornecer um espaço adequado para estudarem e socializarem, por exemplo.

O (pen)último ponto

Buscamos, por meio deste texto, compartilhar um pouco de alguns pressupostos teóricos que permeiam o novo projeto curricular do EMI do *campus* Jacarezinho do IFPR, alinhado com o paradigma da complexidade e compreende a sociedade em um período histórico pós-moderno. Em seguida, apresentamos um relato singular de um estudante ainda vinculado à instituição para refletir sobre sua trajetória momentânea e posicionar-se criticamente sobre as fragilidades e potencialidades do currículo em pauta.

Ao utilizarmos algumas metáforas, gostaríamos de provocar o imaginário dos potenciais leitores e leitoras para tentarem se colocar no lugar dos variados atores que compõem o relato, como a direção, a coordenação, o apoio pedagógico, os docentes e, acima de tudo, os estudantes. Parafraseando Leonardo Boff (2003), é uma experiência única e, portanto, digna de apreciação e com todos os méritos para gerar a reflexão e o debate.

Por fim, sendo complexo, é um sistema aberto a contribuições. Assim, da mesma forma que o *campus* Jacarezinho é procurado para compartilhar suas experiências, ele também deseja conhecer outras realidades para promover um mútuo enriquecimento e engajamento pedagógico. Por isso, o último ponto que deixamos é o de interrogação, pois pertence ao devir as consequências deste relato e de outras ações em prol de uma educação complexa.

Recebido: 28/11/2019

Revisado pelo autor em: 14/12/2019

Aprovado em: 22/12/2019

Notas

1 Professor do *campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Mestre e doutor em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: david.silva@ifpr.edu.br

2 Técnico em Informática pelo Ensino Médio Integrado do *campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Deputado juvenil do programa Parlamento Jovem Brasileiro e finalista do programa Village do Raise a Child, da Universidade de Harvard. E-mail: leofcalmeida@ifpr.edu.br

Referências

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. Disponível em <http://espacoviverzen.com.br/wp-content/uploads/2017/09/LeonardoBoffAAguiaeaGalinha.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2019.

CORRÊA, Hugo; CORRÊA, Nancy. A imersão em um novo modelo curricular sob a perspectiva autoetnográfica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2017. p.24.512-24.522. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26040_13038.pdf. Acesso em: 8 jul. 2019.

DOLL JR., William. **A post-modern perspective on curriculum**. New York: Teachers College, 1993.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

SILVA, David José. A organização curricular do IFPR Campus Jacarezinho: pressupostos teóricos e princípios. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017a. p. 403-418.

SILVA, David José. Novos ventos em Jacarezinho: mudança curricular e seus efeitos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2017b. p. 20169-20179. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25272_12202.pdf. Acesso em: 8 jul. 2019.