

# A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO IFPR *CAMPUS* JACAREZINHO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRINCÍPIOS

David José de Andrade Silva<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Instituto Federal do Paraná, campus Jacarezinho

**E-mail:** david.silva@ifpr.edu.br

## 1. INTRODUÇÃO

A busca por alternativas, para uma educação significativa, é uma meta constante em diversas instituições nacionais e internacionais. Cada qual construindo suas propostas pedagógicas de acordo com sua realidade, sua compreensão de mundo e seus objetivos, abarcando desde a Educação Infantil até a Pós-graduação. Nesse contexto, embora haja um esforço do governo atual para a “pasteurização” do Ensino Médio com a Base Nacional Curricular Comum, ainda, existem escolas que primam pela ressignificação dessa etapa de ensino e caminham na contramão do modelo hegemônico, como o Instituto Federal do Paraná (IFPR) *campus* Jacarezinho.

O *campus* Jacarezinho iniciou, em 2015, uma proposta curricular baseada em unidades curriculares, cujo embasamento conceitual re-

mete, em vários sentidos, à corrente pós-modernista de educação, principalmente, no que tange à interdisciplinaridade, à desierarquização do conhecimento e à integração. Embora, ainda, esteja em estágio embrionário de implementação, os efeitos, produzidos pela mudança, demonstram seu potencial de criatividade, de inovação e, ao mesmo tempo, de incerteza; tal qual se espera de qualquer projeto que se arrisca a executar algo que foge da trivialidade, a qual é observada na grande maioria das escolas (principalmente públicas) do país.

O presente artigo pretende apresentar a organização curricular do Ensino Médio Integrado do *campus* Jacarezinho à luz de teorias curriculares filiadas à corrente pós-modernista de pensamento e da Teoria da Complexidade. Para tal, a metodologia, a ser utilizada, é a revisão biblio-

gráfica articulada ao Projeto Pedagógico de Curso.

## 2. PÓS-MODERNISMO E EDUCAÇÃO

Os anseios, por uma nova educação, permeiam a sociedade desde as camadas populares, as quais testemunharam, ao longo das ocupações das escolas de Ensino Médio, a precarização do ensino público até o ensino superior, cujas greves contínuas de servidores, não somente, expressam o eterno embate pelo reconhecimento da classe, mas, principalmente, a necessidade de investimento e de planejamento sérios na área. Enquanto as insatisfações se multiplicam, os conflitos ocorrem, os tensionamentos se acirram e muito pouco é, concretamente, resolvido em relação ao lado reivindicante. A escola permanece no “fogo cruzado”, geralmente, inerte, reproduzindo seus problemas e conservando seu *status quo*, os quais se manifestam em sala de aula. Moraes (1997, p. 136) adensa a análise sobre essa questão ao colocar que:

Se o mundo que nos cerca é tão imprevisível e sujeito a tantas variações e tanta criatividade, como conviver com uma educação fundamentada no estudo do comportamento, nos usos e costumes dominantes transferidos através do tempo por comportamentos reforçados, em que o

homem, mundo e natureza são coisas separadas? [...] Como conviver com uma escola burocrática, hierárquica, rígida, estruturada e organizada por especialidades ou funções, com visão fragmentada do conhecimento e, conseqüentemente, da prática pedagógica, com sistemas rígidos de controle, dissociada do mundo e da vida?

Em contrapartida, a mesma pesquisadora coloca em xeque o modelo curricular massificado, vislumbra uma alternativa de superação à condição em que as escolas se encontram e propõe uma guinada (MORAES, 1997, p. 20, grifo nosso):

Se queremos formar indivíduos intelectual e humanamente competentes e bem formados, capazes de aceitar desafios, construir e reconstruir teorias, discutir hipóteses, confrontá-las com o real, formar seres em condições de influenciar na construção de uma ciência no futuro ou participar dela, então, necessariamente, o paradigma educacional precisa ser revisto. Isto porque o modelo convencional de ensino adotado pela maioria das escolas, nos mais diversos países, não estimula o pensamento divergente, a criatividade, a criticidade, não gera ambientes para descobertas científicas, para desenvolvimento de um trabalho cooperativo, além de uma série de outros valores que necessitam ser resgatados nos novos ambientes de aprendizagem.

O novo paradigma nasce, então, em meio aos conflitos, às incertezas e às angústias, característicos dos tempos hodiernos. Moraes (1997, p. 144), ao invés de negar a dinamicidade da vida e de propor a estabilidade e a segurança, reconhece que a mudança deve partir da reformulação intrínseca das próprias concepções conservadoras arraigadas aos sujeitos:

Na realidade, com todas as transformações que estão ocorrendo no mundo, mais do que nunca é preciso aprender a viver com a incerteza. Para tanto, necessitamos desenvolver em nossos ambientes de aprendizagem a autonomia de nossas crianças e também de nossos professores, levando-os a aprender a aprender. Isso significa ter condição de refletir, analisar e toma consciência do que sabemos, dispormo-nos a mudar os conceitos e os conhecimentos que possuímos, seja para processar novas informações, seja para substituir conceitos cultivados no passado e adquirir novos conhecimentos.

Para dar conta dos desafios educacionais, nesse contexto, o pensamento pós-modernista se apresenta como uma contribuição significativa para repensar o currículo; primeiramente, por sua natureza indisciplinar e indolente, características essenciais para iniciar qualquer processo de renovação social, mas também pela

inconformidade e engajamento, os quais convertem intencionalidade em ações concretas. Silva (2013, p.114) apresenta a pós-modernidade nos seguintes termos:

Inspirado por sua vertente estética, o pós-modernismo tem um estilo que em tudo se contrapõe à linearidade e à aridez do pensamento moderno. [...] O pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e abstrato. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do “objetivismo” do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o “subjetivismo” das interpretações parciais e localizadas. O pós-modernismo rejeita distinções categóricas e absolutas como a que o modernismo faz entre “alta” e “baixa” cultura.

Alinhado ao pós-modernismo, com seu espírito contestador, reflexivo e provocativo, Carneiro (2012, p. 211) propõe que nos debruçemos, pedagogicamente, sobre a última etapa da Educação Básica a partir dos seguintes questionamentos:

Como tornar criativo o aluno que frequenta uma escola inteiramente pautada por processos de ensino que favorecem a mera repetição? Como estimular a iniciativa dos

alunos do Ensino Médio, quando eles são “treinados”, mediante aulas essencialmente expositivas, para repassar, nos exames, o que foi exposto nas aulas?

Embora o próprio autor (CARNEIRO, 2001, p. 94) coloque qual o ponto de partida, para se construir uma proposta pedagógica, ele aponta para um dos obstáculos a serem vencidos na reestruturação curricular e faz um diagnóstico das consequências do modelo disciplinar:

A questão é como a escola deve agir para deixar de ser um bloqueio e passar a ser um canal de irrigação curricular alimentado da vida concreta dos alunos. Na verdade, o currículo do ensino médio tem estado centrado nas disciplinas, no corpo controlado de conhecimentos e, em consequência, numa relação tensa de aprendizagem. A sala de aula, ambiente de contensão de sentimentos e emoções, ao organizar-se pelo controle e pela disciplina, é sempre um espaço do dever e nunca o espaço do prazer.

Moraes (1997, p. 53) aprofunda a crítica de Carneiro (2001) quando avalia a postura dos profissionais diretamente ligados à escola, pois não se trata, somente, da disciplina em si, mas das condições para sua aceitação plena, como se não houvesse outros arranjos possíveis:

Criticamos também a postura da escola pública brasileira e dos sistemas educacionais em suas mais diversas instâncias que continuam caracterizando-se como instituições fechadas, passivas e obedientes, cumpridoras de normas e decisões provenientes de outras estruturas centrais existentes no próprio país ou fora dele e, portanto longe do seu contexto social. O fato de a escola apenas cumprir, obedecer e pouco “pensar” tem levado a um certo descompromisso com a qualidade dos serviços que vêm sendo prestados. E se isso ocorre em nível de administração da escola, possivelmente ocorrerá também na sala de aula [...].

Assim, a autora provoca as escolas a serem muito mais que “paus-mandados acéfalos”, que elas lamentem menos as dificuldades (as quais são perenes), se assumam como protagonistas, se comprometam com seu público e engajem suas ações naquilo em que desejam realizar (CIAVATTA, 2012, p. 98). Se é sabido o que não se quer para a educação na contemporaneidade, pode-se partir para o que se idealiza. Se não há água encanada no bairro, onde a escola está situada, a escola deve almejar formar vereadores, secretários municipais e prefeitos que tenham vivenciado as dificuldades locais, os quais compreendam a importância daquele espaço para um grupo de pessoas,

almejando “intelectuais propositivos e inseridos em ações políticas fundamentadas em bases coletivas e solidárias” (OLIVEIRA, 2012, p. 97).

O Ensino Médio Integrado deve propiciar condições por meio da conjugação do olhar especialista técnico e da formação da matriz ampla, para que seus estudantes observem a realidade e se posicionem ativamente (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 92). Os problemas, as dificuldades e as restrições passam, então, de razão para não fazer nada e descompromisso à motivação para desenvolvimento tecnológico, contestação e luta por direitos.

A outra contribuição é de Behrens (2013, p. 55), cuja visão é de que

A ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador precisa enfatizar o conhecimento como provisório e relativo, preocupando-se com a localização histórica de sua produção.

Essa mudança de perspectiva, também, é abordada por Carneiro (2012, p. 209) quando este coloca que:

O currículo trabalha um conhecimento sempre provisório que exige, do aluno, estar em “reciclagem” permanente. Neste sentido, as letras e as artes, menos do que manifestações culturais congeladas no tem-

po, devem ser trabalhadas à luz deste processo de agregação da cultura humana que se exterioriza (é sempre uma manifestação dinâmica).

A admissão do conhecimento, como provisório, local e, historicamente, situado, demanda uma postura dialógica da comunidade escolar e não mais uma relação de submissão, a qual se inicia a partir da equipe de servidores em relação às instâncias regulamentadoras (as quais, geralmente, impõem sua visão burocrática sobre as escolas) e dos servidores em relação aos estudantes. O resultado dessa abertura, para a democratização da escola, é o descontrole sobre os resultados que, ao mesmo tempo em que gera a incerteza, aumenta a probabilidade de arranjos e de novas soluções para questões conhecidas e imprevistas. Segundo Moraes (1997, p. 100):

Sob esse novo enfoque, o currículo é algo que está sempre em processo de negociação e renegociação entre alunos, professores, realidades e instâncias administrativas. Ele emerge da ação do sujeito com os outros, com o meio ambiente. É datado, situado no tempo e no espaço. [...] É algo que está sempre em processo mediante um diálogo transformador, enriquecido por processos reflexivos recursivos. É um currículo que tem como suposição básica a capacidade de auto-organização inerente aos seres vivos e que tra-

duz os processos de equilibração e regulação [...]. É um currículo que emerge da ação e da intenção dos participantes com a realidade.

Imaginar uma organização curricular, com essa configuração, é um desafio (FRIGOTTO, 2012, p. 77), pois o ceticismo e o desconhecimento de fundamentos pedagógicos, ainda, são predominantes na educação brasileira, principalmente, na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, na qual parte do corpo docente não cursou licenciatura (o que, também, não é uma garantia, considerando tantas formações docentes que, ainda, seguem o padrão 3+1). Contudo, há inúmeras iniciativas concretas de rompimento com o paradigma hegemônico e, a seguir, serão apresentados alguns princípios que conduziram a uma reforma, visando um currículo no paradigma emergente: o *campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná.

### **3. PRINCÍPIOS DE UM CURRÍCULO ORGANIZADO POR UNIDADES CURRICULARES**

A mudança curricular começou em 2014, quando os cursos técnicos de Ensino Médio Integrado (Alimentos, Eletromecânica e Informática),

ainda, eram ofertados em disciplinas. No início daquele ano letivo, aconteceu uma série de ocorrências com estudantes, o que demonstrou grande estresse devido à alta exigência no ritmo de estudos. Para se ter um parâmetro, a carga horária total do curso de Eletromecânica era de 4.740 horas (abrangendo 19 disciplinas, estágio supervisionado e produção do trabalho de conclusão de curso), enquanto a carga mínima de Engenharia é de 3.600 horas. Assim, a comunidade de docentes e de técnicos se viu impelida, motivada por uma perturbação, a rediscutir várias questões pedagógicas a partir de Grupos de Trabalho, incluindo um específico sobre currículo, o qual foi incumbido de fazer um estudo teórico e legal sobre o Ensino Médio Integrado para embasar um novo projeto.

A proposta curricular, iniciada naquele período, embasou-se em alguns princípios que deslocavam o *campus* de uma perspectiva disciplinar fechada para uma mais aberta, dentro das fronteiras legais vigentes. O primeiro princípio é o de não mais enxergar estudantes vinculados, exclusivamente, a um curso, mas, sim, inseridos em uma instituição que tem suas limitações e seus potenciais para ofertar o que fosse possível dentro de suas capacidades físicas (salas

de aula, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer), humanas (servidores, instâncias colegiadas e relações interinstitucionais) e simbólicas (o *status* de ser estudante de uma escola federal e estar localizado no interior do estado).

Assim, a escola não tenta vender a falsa ideia de que “ensinará tudo” como muitos pais esperam em relação à preparação para o vestibular, mas apresenta aquilo que tem para os discentes fazerem e, também, aquilo que desejam. Isso nos leva a outro princípio, o da autonomia. Sobre esse ponto, Carneiro (2012, p. 276) considera que:

O apoderamento refere-se ao direito de o aluno ser ator de sua aprendizagem. Há um certo tipo de escola que busca pilotar a aprendizagem, substituindo a vontade do aluno pela vontade do professor. Este deve ser, na verdade, um estimuladora da autonomia daquele. A escola é única no sentido de ser um espaço de reflexão crítica e de exercício e construção da autonomia.

No currículo novo do *campus* Jacarezinho, os estudantes escolhem o que irão estudar ao longo dos semestres letivos do curso, a partir da apresentação de todos os planos de

ensino e de suas respectivas descrições (ementa, conteúdo programático, forma de avaliação, metodologia e nível de complexidade<sup>1</sup>). Logo, na primeira semana de aula, os recém-ingressos passam por um período de integração para compreender a instituição e são orientados a refletir sobre o que seria o processo de tomada de decisão sobre seu itinerário formativo. Isso é feito, minimamente, em três etapas, as quais não são sequenciais nem obrigatórias, mas norteadoras. A primeira é o autoquestionamento, no qual o sujeito busca, analisa e avalia, em si mesmo, seus desejos, suas limitações e seus potenciais no sentido de traçar um objetivo para sua vida. A segunda é a confrontação, a qual implicará em diálogo com um servidor (majoritariamente docente) e um familiar para discutir suas escolhas e tentar enxergar, a curto, a médio e em longo prazo, as implicações de estar ou não matriculado nas unidades curriculares escolhidas. A terceira é a consolidação que consiste no resultado do processo intra e interdialogico, inserindo o/a discente em um espaço com o qual deverá se comprometer pelo tempo previsto. Portanto, as

---

1 Embora não haja pré-requisitos, é uma forma de os estudantes terem ciência das expectativas dos docentes sobre conteúdos básicos necessários para compreender os conceitos trabalhados naquela unidade curricular.

unidades curriculares são formadas por estudantes cujos desejos, de estar naquele espaço, são convergentes ou menos arbitrários, comparando-se com o sistema de organização seriado por turmas. Carneiro (2001, p.13-14, grifo do autor) corrobora com essa configuração e complementa:

O “segundo passo” no horizonte de mudanças está na compreensão da escola como uma comunidade de interesses. Esta preocupação vai necessariamente propor alternativas de respostas diárias à questão: para onde vou com minha escola e para onde a minha escola vai comigo?. [...] Construir uma comunidade de interesses é possível a partir de respostas a demandas e a interesses individuais. A educação transforma o indivíduo e não turmas (classes, séries). Por isso, o sucesso do trabalho do professor depende de sua competência em individualizar o contato com seus alunos.

A possibilidade de um(a) estudante construir seu itinerário formativo, em meio à vasta gama de opções, é um movimento com potencial para desencadear uma incontável série de eventos. A preparação, para tomar decisões, pode causar desconforto e ansiedade, contudo, para Doll Jr. (1993, p. 82-83), *“In trying to overcome disequilibrium – here perturbations, errors, mistakes, confusions – the student reorganizes with more insight*

*and on a higher level than previously attained”*. Por sua vez, institucionalmente, o grande ganho é a capacidade adaptativa frente às necessidades dos principais interessados: os estudantes. Logo, sobre a adaptabilidade ligada à demanda, Carneiro (2012, p. 253) coloca que:

Como se sabe, na educação escolar não há proposta pedagógica sem currículo. Por outro lado, não se pode falar em verdadeiro currículo se ele não possui uma organização permeável à diversidade da inteligência dos alunos às suas diferentes realidades. Nesse sentido é que se afirma que currículo é contexto. [...] Em função da abrangência do conceito de educação, pode-se concluir que as formas alternativas e diversificadas de organização curricular buscam contemplar precisamente a multiforme realidade da demanda.

O terceiro princípio é o da pluralidade conceitual e metodológica para garantir que todo o corpo docente pudesse explorar seus pontos fortes e que suas crenças, sobre ensino, fossem respeitadas. O direcionamento, para apenas um viés metodológico, é algo, extremamente, complicado de se aplicar em um espaço público, no qual os ingressantes são oriundos de instituições cujas bases filosófico-epistemológicas não são, necessariamente, as mesmas (às vezes até antagônicas) propostas pelo projeto

pedagógico, ainda mais, em tempos, cuja identidade pós-moderna é “descentrada, múltipla e fragmentada” (SILVA, 2013, p.114). Além disso, o ponto é fazer com que os/as professores(as) se sintam parte da construção e, para isso, todos os pontos de vista, as concepções e os posicionamentos são importantes para que o currículo, que se propõe a ser um sistema aberto, permaneça dinâmico e, periodicamente, em discussão. Conforme Doll Jr. (1993, p. 66) coloca, e, comparando com a própria gênese do projeto, “*open systems actually need problems and perturbations in order to function*”. Sobre esse aspecto, a contribuição de Morin (2014, p. 219), ao construir-se um currículo aberto, como uma organização viva, avança no sentido de que:

[...] as organizações vivas não só toleram uma certa desordem, como produzem os contraprocessos de regeneração e, com isso, extraem um benefício de rejuvenescimento dos processos internos de degradação e degenerescência. Vemos que a organização viva tolera a desordem, produz a desordem, combate essa desordem e se regenera no próprio processo que tolera, produz e combate a desordem.

O quarto princípio é concernente à ideia de mudança do tempo escola para o tempo indivíduo. Nesse senti-

do, Carneiro (2001, p. 112) considera que “A equipe escolar precisa considerar a urgência de trabalhar com o conceito de pluritemporalidade, ou seja, permutar o tempo acadêmico – que é um único tempo – pelos tempos dos alunos – que são tempos culturais”. Da mesma forma que os estudantes escolhem com quem e o quê estudarão, o quando, também, está compreendido nesse processo, o qual se manifesta de duas formas. A primeira é o próprio movimento dos(as) discentes de escolher, por exemplo, quando começarão a estudar conteúdos específicos de Matemática, se no primeiro, no segundo ou no terceiro semestre (embora sejam, também, abordados em outras áreas de Ciências da Natureza). Conforme Carneiro (2001, p. 89) afirma, “É preciso abrir a escola ao jovem e deixar que ele seja cidadão, participando do processo educativo e tenha a autonomia para plasmar a sua identidade”. A segunda é a própria carga horária da unidade curricular que, apesar de ter estabelecido um padrão predominante de 30 horas semestrais, por motivos logísticos (como a troca de salas de aula), ela pode ser ofertada em outros arranjos, seja com carga horária menor ou maior, para adequar-se, por exemplo, à estação do ano, ao período de

colheita, às pautas urgentes ou aos outros objetivos específicos. Para Carneiro (2001, p. 14, grifo do autor):

O “terceiro passo” para se construir a “outra” escola consiste em compreender, como diz PARRA (1978) que, o ensino não é nem um currículo fechado nem um programa pré-estabelecido, mas todo um processo de condução de aprendizagem. Daí ser fundamental o conhecimento dos marcos e das referências individuais, do potencial dos alunos, do seu “paladar” como jovens, do estilo de aprendizagem preferido.

O quinto princípio refere-se à organização das unidades curriculares por áreas de conhecimento do núcleo básico (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos) e do técnico-profissionalizante (Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação e Produção Alimentícia). O planejamento pedagógico se dá de forma coletiva entre os professores da mesma área ou entre as áreas diferentes, para a construção de unidades curriculares. Doll Jr. (1993, p. 64) destaca a importância dessa interação ao considerar que *“One of the essential characteristics of living systems is that of interaction. In a living system, parts are defined not in isolation from one another but in terms of their relations with each other and with the system as a whole”*.

Assim, os estudantes não deixam de reconhecer unidades curriculares que expressam um conteúdo específico de uma disciplina (como Química e Geografia), mas também têm acesso às propostas que possuem interconexões e promovem discussões mais abertas (como Robótica, Empreendedorismo ou Pensamento Crítico), tal qual discutido por Ramos (2012, p. 122).

Complementar a essa relação todo-parte-interseções, e considerando a discussão proposta por Moraes (1997, p. 191), sobre o *hólon*, algo que é “[...] um todo em si mesmo e, ao mesmo tempo, parte de uma totalidade, parte de uma grande família, que pode funcionar de maneira autônoma e, ao mesmo tempo, compartilhada”. Independentemente de como as unidades curriculares são construídas, elas são, metaforicamente, uma trilha (um assunto ou um tema específico) que representa um conjunto de caminhos (uma área), em uma relação recíproca que remete à concepção de holograma. Morin (2014, p. 181) esclarece que:

Holograma é a imagem física cujas qualidades de relevo, de cor e de presença são devidas ao fato de cada um dos seus pontos incluírem quase toda a informação do conjunto que ele representa. [...] Nesse sentido, podemos dizer que não só

a parte está no todo, mas também que o todo está na parte.

Em termos estruturais, a unidade curricular não se limita a realizar uma atividade de ensino, mas permite dar vazão à integração com extensão e iniciação científica, pois sua configuração holográfica comporta as muitas faces presentes nas áreas do conhecimento e nos encaminhamentos metodológicos. Essa capacidade de arranjos diversos possibilita o que Carneiro (2001, p.13, grifo do autor) enxerga como positivo para essa etapa de ensino:

O “primeiro passo” para a escola introduzir as mudanças urgentes aqui propostas está no seu desmuramento virtual. Abrir-se para a vida. Extroverter-se para acolher e valorizar as diferenças. Tornar-se um laboratório de comunicações e não de comunicados. Multiplicar-se em espaços sociais, dessacralizando os conteúdos curriculares. Acolher linguagens diferentes e associá-las através de critérios educativos socialmente relevantes. Estimular a integração de ações com mecanismos explícitos de aprimoramento como atitude ativa e permanente.

Por fim, o sexto princípio é concernente à promoção da flexibilidade, o qual atende dois objetivos. O primeiro, de tornar a jornada dos estudantes fluída e passível de modificações

ao longo do percurso. O segundo, de garantir a liberdade criativa do corpo docente e técnico para fazer com que a instituição acompanhe as transformações sociais e as pautas emergentes; sendo estas descritas por Doll Jr. (1993, p. 66) como “*new structures emerging spontaneously, self-generatively, unpredictably from old ones*”. Além da emergência, a flexibilidade permite que os produtos gerassem novas ideias em um movimento cíclico ininterrupto. Morin (2015, p. 74) contribui para a discussão ao refletir sobre a concepção de recursividade:

A ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/ efeito, de produto/ produtor, de estrutura/ superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que se produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor.

Doll Jr. (1993, p. 87) vai ao encontro de Morin (2015) ao considerar que “*a transformative curriculum, then, is one that allows for, encourages, and develops this natural capacity for complex organization; and through the process of transformation the curriculum continually regenerates itself and those involved with it*”. Essa relação, também, é abordada por Behrens (2013, p. 71) ao enxergar que:

A concepção de que o homem influi no meio e é por ele influenciado desafia a escola no sentido de proporcionar uma educação que possibilite a vivência no coletivo. Admitindo o grupo como fonte de equilíbrio e de contradições, a escola deve ter presente que cada indivíduo no grupo tem sua própria leitura de mundo.

Compreende-se, então, que não é só o documento que é transformado, mas também os sujeitos, o que aumenta o grau de responsabilidade sobre sua concepção. Conforme Silva (2013, p. 150) pontua, não se pode olhar o currículo como um texto trivial e inocente, pois ele é “documento de identidade”. E, se a organização curricular, assumida pela comunidade escolar, possui uma “cara”, ela é multifacetada, diversa (e divergente) histórica, cultural e socialmente tal qual é o mundo real. Essa pluralidade produz, segundo Doll Jr. (1993, p. 173), “*A curriculum based on infinite patterns within set parameters [...] is a curriculum richer and richer with more and more foci, networks, interrelations emerging and being generated*”.

Sob um olhar cético, a impressão provocada, ao se deparar com essa característica, é a de desordem e de falta de planejamento, o que é equivocado. Primeiro, porque, na perspectiva da complexidade (MORIN,

2015, p. 60), “A desordem está, pois no universo físico, ligada a qualquer trabalho, a qualquer transformação”. Segundo, porque a flexibilidade exige do corpo docente uma visão muito mais global dos efeitos provocados por essa fluidez, a qual perpassa desde a construção do horário das aulas até a alocação de mobília nas salas. Moraes (1997, p. 148, grifo da autora) destaca que:

Embora um currículo possa se basear em referenciais preestabelecidos como planos, objetivos mais amplos, ele não deixa de levar em consideração a ação do sujeito conforme as ações educativas se estabelecem. Um currículo em ação é flexível, respeita a capacidade do indivíduo de planejar, executar, criar e recriar conhecimento, ou seja, sua ação concreta. É algo que, mesmo levando em consideração planos e objetivos existentes, sabe a priori das possibilidades de alterá-los com base na ação individual e coletiva. Está sempre em processo, em um diálogo transformador, baseado nas peculiaridades das situações locais.

Cabe destacar que esse currículo exige um compromisso coletivo maior, pois não se trata, somente, de fazer o que já está predeterminado, mas de ser parte de uma construção contínua que depende da participação efetiva; muito embora, não seja rara a prática de servidores públicos com dedicação exclusiva para atu-

ar como “prestadores de serviços”, ou seja, cumprir o mínimo e não se inteirar das necessidades da instituição. Essa corresponsabilidade, sobre a instituição, também, se estende ao corpo discente e técnico, destacando-se, desse último, a equipe pedagógica multiprofissional a qual é de fundamental importância para o atendimento dos estudantes e a mediação das relações. A seguir, passamos às considerações finais.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo propôs trazer um breve histórico, os fundamentos teórico-conceituais e os princípios que conduziram o IFPR, *campus* Jazezinho, a reformular sua proposta curricular. Apesar de ser uma instituição altamente regulamentada, e com menos liberdade do que as instituições privadas e as universidades públicas, todas as suas propostas de ruptura, de contestação e de mudança paradigmática são, legalmente, amparadas e, por isso, seguras juridicamente.

No aspecto pedagógico, a indolência, proposta pelo novo currículo, sustenta-se na concepção pós-moderna de conhecimento e de sociedade, o qual é conduzido pelo caos

e pela complexidade. Além de serem preparados para a incerteza e a contingência, os estudantes são impelidos a (re)conhecerem-se, a explorar seus potenciais e a agirem. Por sua vez, os servidores, também, têm, nesse projeto, a chance de explorar suas qualidades e seus talentos “além-diploma”, renegados, historicamente, pela visão tradicional. Quanto menos regras e imposições, mais margem há para a criatividade e a imaginação fluírem, o que é, educacionalmente, muito mais rico. Nas palavras de Doll Jr. (1993, p. 163):

*[...] I believe, that teachers and students need be free, encouraged, demanded to develop their own curriculum in conjoint interaction with one another. General guidelines wherever they come from – textbooks, curriculum guides, state education departments, professional organizations, or past tradition – need to be just that: general, broad, indeterminate.*

Em virtude de todas as suas características e sua trajetória de construção, a aplicação desse modelo, em outro contexto, deve ser, cautelosamente, pensada. Já a sua discussão necessita ser ampla, pois a contribuição de atores, que não estão vivenciando o cotidiano, pode apontar aspectos não percebidos. Outro ponto importante, a ser destacado, é a opção pela vertente pós-moderna, a

qual significa assumir que a garantia de qualquer coisa é ilusória e hipócrita. Esse talvez seja um dos passos mais arriscados os quais nem todos estejam dispostos a dar. Como olhar para os pais de um/uma adolescente de 14 anos, e dizer que esse(a) discente escolherá o que estudará e poderá fazer isso dentro do seu tempo? E o que dizer sobre a possibilidade de uma unidade curricular existir em um ano e não ser ofertada no ano seguinte? A escola é um espaço da segurança (os pais ficam bem mais tranquilos com os filhos na escola) e da certeza (aulas e horários estanques e previsíveis) há séculos. Ir na contramão dessa imagem, implica em ter de se provar, constantemente, como uma aposta certa, apresentando resultados por meio das realizações dos estudantes. Recorre-se, novamente, a Doll Jr. (1993, p. 173), o qual esclarece que:

*The difficulty with a post-modern, transformative curriculum is that there is no ideally set norm, no canon which can exist as a universal reference point. An open, transformative system is by nature always in flux, always in (thermos)dynamic inter-and transaction. Attractors do appear in this process but often dissipate as quickly as they emerge (as in a stream flowing or a cloud billowing). Further, the very process of transformation requires that the goals achieved be fed back (iterated) into the system so the process may continue.*

Quanto ao futuro do Ensino Médio Integrado do *campus* Jacarezinho, é impossível de ser previsto. O que há de concreto, hoje, é o seu reconhecimento em espaços governamentais, como a recente contribuição para a Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016, na discussão da reforma do Ensino Médio, e a participação no Programa Escolas Transformadoras, que é uma rede internacional de escolas inovadoras. Arriscar qualquer prognóstico, seria “futurologia”, mas é inegável que o projeto já deixou sua marca na história da educação, mesmo que seja uma pequena marca.

Por fim, o texto não pretende “erguer bandeiras”, fazer apologia a uma corrente teórica ou entrar em uma disputa para tornar-se uma referência, mas agregar novos elementos ao debate sobre o Ensino Médio Integrado a partir de uma experiência que, até o momento, tem suscitado muitas reflexões para uma comunidade em particular.

## REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.** Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

CARNEIRO, M. A. **Os projetos juvenis na escola de ensino médio.** Brasília, DF: Interdisciplinar, 2001.

\_\_\_\_\_. **O nó do ensino médio.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CIAVATTA, M. A. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

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

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradi-**

**ções.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. *Campus Jacarezinho.* **Projeto Pedagógico do Curso de Eletrotécnica do Campus Jacarezinho.** Jacarezinho, PR: IFPR *Campus Jacarezinho*, 2017.

MORAES, F. de; KÜLLER, J. A. **Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas.** São Paulo: Editora Senac, 2016.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Práxis)

MORIN, E. **Ciência com consciência.** 16. ed. rev. e mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo.** 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, R. de. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. In: OLIVEIRA, R. (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate.** Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 83-106.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.107-128.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.