TEMA LIVRE

OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO IFPR

THE CHALLENGES OF THE IMPLANTATION OF COMMUM CURRICULUM NATIONAL BASIS ON IFPR

Gabriel Mathias Carneiro Leão[56]
Michele Rosset[57]
Marco Antonio Ferreira Randi[58]

Submissão: 01/03/2017 Revisão: 15/03/2017 Aceite: 10/08/2017

Resumo: Tendo em vista a discussão acerca da implantação de uma Base Nacional Comum Curricular na educação básica, diferentes propostas curriculares do IFPR foram analisadas. A diversidade de matrizes anuncia o desafio de adaptação e a necessidade de orientações acerca da organização curricular para os componentes da base comum no ensino médio. Se uma base curricular comum pode orientar as discussões sobre currículo, pode também limitar a liberdade criativa e a proposição de ideias inovadoras no ensino.
Palavras chave: Base Nacional Comum Curricular. Instituto Federal do Paraná. Ensino Médio Integrado.

Abstract: Considering the discussion on the implementation of a Common National basis for disciplinary program in basic education, different disciplinary programs in IFPR was annalized. The variety of matrices suggests the need for guidelines about curricular organization for the components of the common base in high school. If a common basis for disciplinary programs can guide discussions about curriculum, it can then limit their creativity freedom and the proposition of original ideas for education.
Keywords: Common National Basis for disciplinary program. Federal Institute of Paraná. Integrated High School.

[56] Doutorando em Biologia Celular e Molecular na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: gabriel.leão@ifpr.edu.br.
[57] Doutora em Ciência de Alimentos pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: michele.rosset@ifpr.edu.br.
[58] Doutor em Biologia Celular e Estrutural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: mafrandi@ufpr.br.

Introdução

Uma Base Nacional Comum Curricular

Em 16 de setembro de 2015, o Ministério da Educação (MEC) apresentou um texto com a proposta preliminar para orientar a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sob a coordenação do MEC, o texto foi elaborado por uma equipe de assessores, coordenadores e especialistas organizados em comissões por área/componente curricular/etapa da educação básica. Além da equipe de especialistas responsável pela elaboração do documento base, 44.901 escolas, 4.271 organizações e 208.614 professores foram cadastrados para contribuírem com a proposta disponibilizada para consulta pública no sistema de plataforma na internet (Ministério da Educação, 2016a).

Embora a discussão sobre organização curricular esteja presente no cotidiano escolar, o projeto de uma base nacional curricular comum intensificou o debate sobre o tema nos diferentes níveis de ensino no país. Até a conclusão da consulta pública, no dia 15 de março de 2016, foram registradas 12.226.510 contribuições ao documento preliminar da Base Nacional Comum, refletindo o interesse e a preocupação com o tema em questão (Ministério da Educação, 2016a).

A BNCC irá esclarecer os conteúdos essenciais que aos quais os estudantes devem se apropriar durante sua formação na educação básica, norteando o trabalho pedagógico nas escolas em relação à organização curricular e, de maneira direta ou indireta, a discussão da própria organização escolar como um todo. Nas palavras do então ministro da educação, Renato Janine, o documento será a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica (Ministério da Educação, 2016b).

A rotina de revisitar o currículo é necessária para atualizá-lo em relação ao mundo do trabalho e selecionar conteúdos que sejam significativos aos estudantes (Ministério da Educação, 2000). Contudo, além de sugerir conteúdos

essenciais, o documento também propõe formas de organização e distribuição destes ao longo dos 3 (três) anos do ensino médio. O documento preliminar discrimina exatamente quais conteúdos devem ser trabalhados em cada ano, de acordo com as áreas de conhecimento e componentes curriculares (Ministério da Educação, 2015a).

A discussão sobre o que é essencial a ser ensinado é fundamental, mas a definição sobre a forma de organização de conteúdos pode ir contra os princípios educativos de muitas escolas.

Se por um lado a proposição de um currículo nacional comum é uma tentativa de diminuir as desigualdades no país, por outro pode limitar o surgimento de propostas diferenciadas nas escolas. Nesse sentido, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) lançou a campanha *Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola*, alertando justamente sobre o fato de que muitas escolas possuem currículos organizados de maneiras diferenciadas e com conteúdos plurais, cujos professores não foram devidamente ouvidos. A campanha abre um canal de comunicação alternativo para que professores possam expor suas experiências nas escolas e, dessa forma, contribuir com a discussão do tema (Carrano, 2016).

Embora existam muitas instituições que se enquadrariam em um modelo dito tradicional, não é raro encontrar escolas com propostas alternativas. Recentemente, o próprio Ministério da Educação mapeou escolas inovadoras no território nacional através do projeto *Inovação e Criatividade na Educação Básica*. Com a iniciativa, 178 instituições educacionais brasileiras foram reconhecidas como exemplos de inovação e criatividade na educação básica, entre as quais estão organizações não governamentais, escolas públicas e particulares. Dentre as organizações selecionadas, 13,7% estão localizadas na região sul do país, incluindo um *campus* do Instituto Federal do Paraná (Ministério da Educação, 2015b).

Documentos legais norteadores

No Brasil, a discussão sobre a organização curricular do ensino médio é orientada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; pela Resolução CNE/CEB nº 02 de 30 de janeiro 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Ministério da Educação, 1996, 2000, 2012b, 2013).

Embora diversos documentos legais tenham atualizado a LDB em questões mais específicas, poucos componentes ou conteúdos curriculares são impostos como obrigatórios, a exemplo da Educação Física, Sociologia, Filosofia e Língua Espanhola ou do Ensino da Arte, Ensino da Música e História e Cultura Afro-Brasileira (Ministério da Educação, 2003a, 2003b, 2005, 2008a, 2008b, 2010).

Apesar da grande quantidade de documentos e da obrigatoriedade de alguns conteúdos e componentes curriculares, os documentos legais norteadores são bastante flexíveis, fornecendo ampla margem para a criatividade e deixando espaço para a possibilidade de se trabalhar de maneira diferenciada com os conteúdos de ensino e com a própria organização curricular.

No caso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais são definidas pela Resolução nº 06 de 20 de setembro de 2012 e pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Ministério da Educação, 2012a, 2012c). A Resolução CNE/CEB nº 06/2012 regulamenta a duração mínima total dos cursos, de acordo com as habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Os Institutos Federais e os cursos técnicos integrados

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou os Institutos Federais e institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Na ocasião, 31 (trinta e um) centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 (setenta e cinco) unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 (trinta e nove) escolas agrotécnicas, 7 (sete) escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades foram transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ministério da Educação, 2008).

De acordo com sua própria lei de criação, os Institutos Federais têm por finalidades e características ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, além de promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior. Dentro de sua abrangência e das possibilidades de atuação, cada Instituto Federal deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (Ministério da Educação, 2008). Dessa forma, a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio deve ser priorizada quando do planejamento dos itinerários formativos dos *campi* (LEÃO e colab., 2014).

No Paraná, o Instituto Federal foi criado pela transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná.

No processo seletivo 2016, o IFPR ofertou 22 (vinte e dois) diferentes cursos técnicos integrados ao ensino médio, em 8 (oito) eixos tecnológicos, nos 24 (vinte e quatro) *campi* atualmente em funcionamento no Paraná. No total, 52 (cinquenta e dois) cursos técnicos integrados ao ensino médio foram ofertados (IFPR, 2015) (Figura 1). A diversidade de cursos é um reflexo da interiorização do ensino no Estado do Paraná e da tentativa de atender aos arranjos produtivos locais de cada região (LEÃO e colab., 2014).

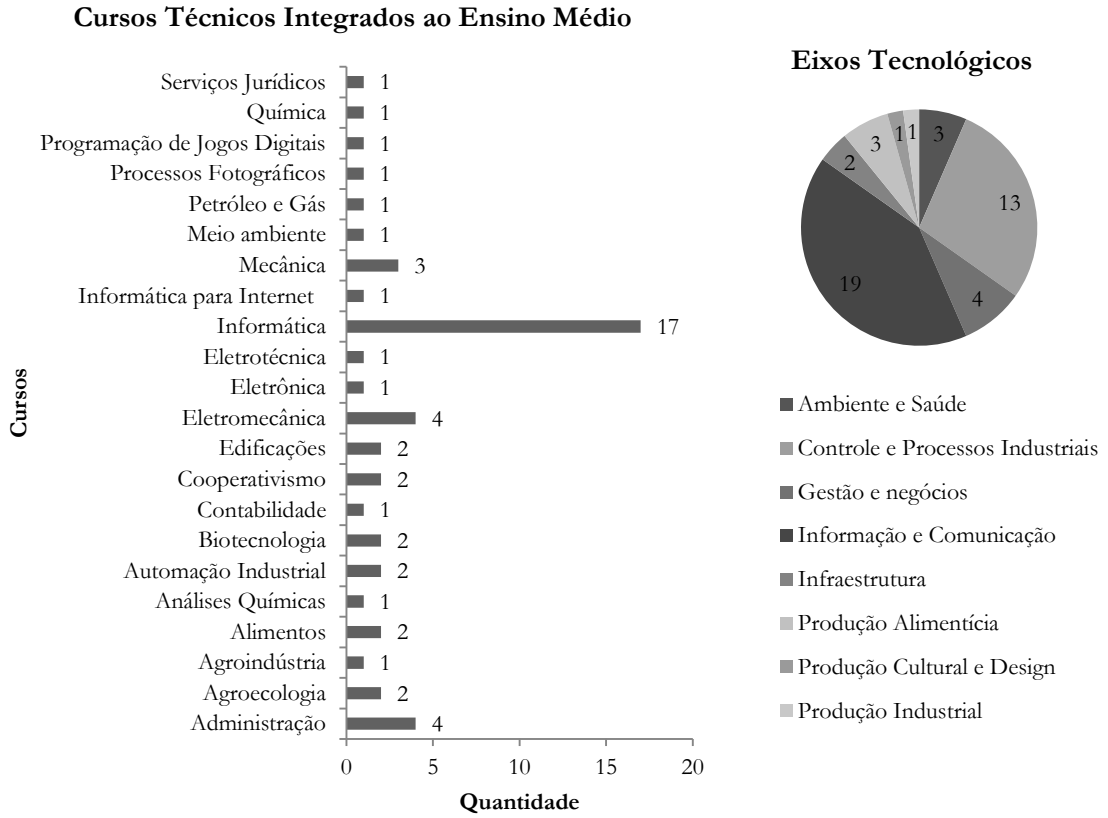


Figura 1 - Relação de cursos técnicos integrados ao ensino médio e eixos tecnológicos ofertados no processo seletivo 2016.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a forma de oferta integrada visa a articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica, fundamentada na relação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, buscando a formação integral do estudante (Ministério da Educação, 2012c).

Os conteúdos do ensino médio regular (conteúdos da base comum) devem ser integrados aos conteúdos de áreas técnicas específicas, de acordo com as orientações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para cada curso, já que a formação básica e a formação profissional acontecem na mesma

instituição de ensino, no mesmo curso, com currículo e matrículas únicos (Ministério da Educação, 2012a; Ramos, 2011).

Considerando a quantidade de *campi*, os diferentes arranjos produtivos locais, e a diversidade de cursos e eixos tecnológicos ofertados, a discussão sobre a organização curricular se torna especialmente importante e delicada nos Institutos Federais, principalmente quando existe a possibilidade de uma proposta de base nacional curricular comum. Esse trabalho teve como objetivo analisar propostas de matriz curricular para os componentes curriculares da base comum em diferentes *campi* do IFPR, a fim de contribuir com a discussão sobre organização curricular de cursos técnicos integrados ao ensino médio nos Institutos Federais.

Materiais e métodos

Foram analisados currículos de diferentes cursos técnicos integrados ao ensino médio de diversos *campi* do Instituto Federal do Paraná. As matrizes curriculares foram extraídas do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), disponíveis na página eletrônica do respectivo campus.

Todos os PPCs analisados haviam sido aprovados pela Diretoria de Ensino Médio e Técnico (DEMTEC) da Pró-Reitoria de Ensino (PROENS) do IFPR e pelo Conselho Superior (CONSUP), possuindo, dessa forma, Resolução de Criação e autorização para funcionamento. Todos os cursos analisados foram ofertados no Processo Seletivo IFPR 2016 para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio, na modalidade presencial.

Os *campi* foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios:

- *campi* que adotam 3 anos de duração para cursos técnicos integrados;
- *campi* que adotam 4 anos de duração para cursos técnicos integrados,
- *campi* que adotam propostas diferenciadas de organização curricular.

Com relação à escolha dos cursos analisados, o Curso Técnico em Informática foi preferencialmente selecionado por ser ofertado na maioria dos

campi e por pertencer ao eixo tecnológico que possui o maior número de cursos no IFPR. Os demais cursos foram escolhidos aleatoriamente, buscando-se variações nos eixos tecnológicos, de acordo com a disponibilidade nas páginas virtuais dos *campi* (Tabela 1).

Tabela 1 - Lista de *campi* e cursos analisados (os nomes dos *campi* foram omitidos e codificados em letras de A a M).

Campus	**Curso(s)**	**Eixo(s) tecnológico(s)**
A	Informática	Informação e Comunicação
B	Informática	Informação e Comunicação
C	Eletromecânica	Controle e Processos Industriais
D	Informática	Informação e Comunicação
E	Informática	Informação e Comunicação
	Programação de Jogos Digitais	Informação e Comunicação
	Processos Fotográficos	Produção Cultural e Design
F	Edificações	Infraestrutura
	Informática	Informação e Comunicação
G	Informática	Informação e Comunicação
H	Biotecnologia	Ambiente e Saúde
I	Alimentos	Produção Alimentícia
J	Aquicultura	Recursos Naturais
	Informática	Informação e Comunicação
	Mecânica	Controle e Processos Industriais
K	Informática	Informação e Comunicação
L	Informática	Informação e Comunicação
M	Informática	Informação e Comunicação

Foram analisados o tempo de duração (em anos), a carga horária total dos cursos e a organização da matriz curricular (distribuição dos componentes curriculares ao longo dos anos e a respectiva carga horária). Com relação à matriz curricular, apenas os componentes curriculares da base comum foram analisados, tendo em vista a atual discussão acerca de uma base nacional comum curricular.

Devido às diferenças entre a duração das horas-aula, todas as horas foram convertidas para horas-relógio (60 minutos). No caso de *campi* que não faziam a distinção entre componentes do núcleo comum e componentes curriculares técnicos, as dimensões formativas gerais foram citadas de acordo com o texto do respectivo Projeto Pedagógico de Curso.

Resultados e discussão

Foram analisados os PPCs de 18 (dezoito) cursos técnicos integrados ao ensino médio, pertencentes a 8 (oito) eixos tecnológicos diferentes, em 13 (treze) *campi* do IFPR. A amostra de 18 (dezoito) cursos corresponde à cerca de 26% (vinte e seis por cento) do total de cursos técnicos integrados ofertados pelo IFPR no Processo Seletivo 2016.

Dos 8 (oito) eixos tecnológicos ofertados pelo IFPR, 7 (sete) estavam presentes nas amostras analisadas. Dentre os cursos analisados, 10 (dez) PPCs corresponderam ao curso técnico em Informática, dos 17 (dezessete) ofertados em todo o IFPR.

Os critérios adotados para seleção de cursos e *campi* permitiram comparar:

• currículos de cursos iguais, de diferentes *campi*;

• currículos de diferentes cursos e eixos tecnológicos, do mesmo *campi*;

• currículos de diferentes cursos, pertencentes ao mesmo eixo tecnológico, de diferentes *campi*,

• currículos de diferentes cursos e eixos tecnológicos, de diferentes *campi*.

Com relação à carga horária total do curso, todos os cursos analisados apresentaram carga horária superior à exigida pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que corresponde a 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, de acordo com o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas (Figura 2).

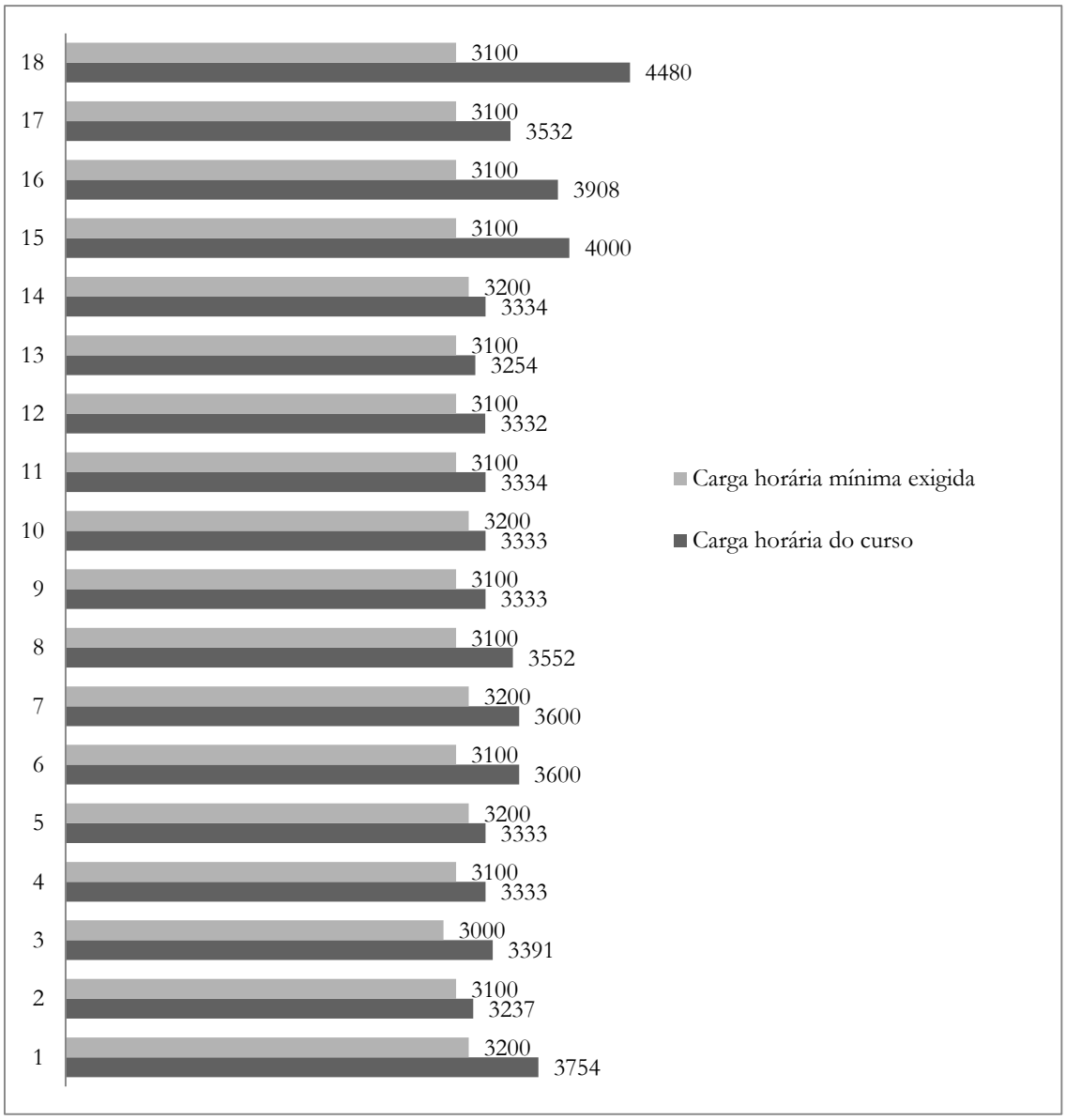


Figura 2 - Carga horária mínima e carga horária dos cursos analisados.

O excesso de carga horária pode refletir a dificuldade em estabelecer um diálogo entre os conteúdos da base comum e da área técnica e da própria compreensão sobre o ensino integrado. Ao invés de integrar, somam-se as cargas horárias estabelecidas para cursos técnicos e para o ensino médio, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos e pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012, respectivamente, resultando no acúmulo de componentes na matriz curricular. Essa sobrecarga de componentes curriculares e a necessidade de aumento de carga horária refletem na necessidade de contra turnos, realidade já presente em diversos *campi* do IFPR, além de gerar uma carga excessiva de atividades para estudantes do ensino médio.

Integrar a educação básica com a educação profissional tem sido um desafio para gestores do ensino e professores, desde o planejamento dos cursos às atividades cotidianas em sala de aula. Muitas vezes, a formação profissional é discussão em detrimento da formação geral, e vice-versa, e não se sabe se componentes curriculares pertencem à formação geral ou à formação profissional (Ramos, 2011).

Para Jordane (2013), onde há a preparação para o trabalho, a integração deve garantir que a educação geral seja parte inseparável da educação profissional, focando o trabalho como princípio educativo. O currículo integrado é aquele que articula cultura, ciência e tecnologia, propiciando aos alunos, sobretudo jovens e adultos, uma formação ampla e crítica. Essa integração pressupõe a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento científico, entre as áreas de formação profissionalizante e a formação para atuar como agente transformador da sociedade.

A integração da oferta do ensino médio com a educação profissional deve obedecer algumas diretrizes, como a integração de conhecimentos gerais e específicos; a construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; a utopia da superação da dominação dos trabalhadores e a construção da emancipação e formação de dirigentes. Nesse sentido, o ensino

médio é a etapa da educação básica onde a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Disto decorre o compromisso com a necessidade dos jovens e adultos de terem a formação profissional mediada pelo conhecimento (Ramos, 2008).

Em relação à organização curricular, é natural esperar que existam particulares em cada proposta pedagógica, principalmente se considerarmos os arranjos produtivos locais existentes em um Estado como o Paraná, com quase 400 municípios e 200 milhões de km² de área (IBGE, 2016)(IBGE, 2016). De fato, entre os cursos analisados, não foram encontrados sequer dois currículos idênticos. Cada matriz analisada apresentava algum tipo de singularidade, tornando-a diferente das demais.

As maiores diferenças foram encontradas nos *campi* que adotaram formas diferenciadas de organização curricular. Nesses casos, ao invés de fragmentar o conhecimento em componentes tradicionais, como usualmente é feito nas escolas, os conteúdos foram organizados em grandes eixos do conhecimento, ou áreas de formação, não seguindo necessariamente a nomenclatura presente da Resolução CNE/CEB nº 02/2012 ou nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Ministério da Educação, 2012b, 2013). Ainda, os conteúdos não são apresentados dentro de uma sequência preestabelecida, já que os próprios estudantes definem o que querem estudar em determinado momento, de acordo com os projetos que serão propostos e desenvolvidos pelo grupo. Nesses casos, o desafio em se adaptar a uma base comum curricular provavelmente será muito maior.

Nos cursos com organização mais tradicional, as diferenças envolviam nomenclatura dos componentes, carga horária e distribuição ao longo dos anos. Essas variações estavam presentes tanto em cursos de um mesmo campus,

como em cursos de *campi* diferentes. As diferenças entre os componentes eram maiores em cursos de eixos tecnológicos e *campi* diferentes.

Com pequenas variações, os cursos adotaram a nomenclatura sugerida pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012 para os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB (Ministério da Educação, 1996, 2012b).

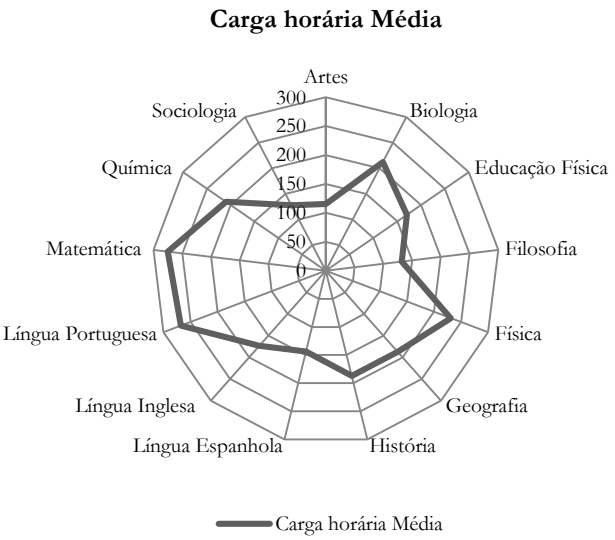
Cursos diferentes ofertados pelo mesmo campus apresentaram menor variação na nomenclatura dos componentes, com diferenças na distribuição ao longo dos anos. Essa diferenciação, ou personalização, pode ser interessante, já que cada curso pode requisitar um conhecimento maior em determinada área ou em determinado momento, dependendo do eixo tecnológico.

Independentemente do curso ou eixo tecnológico, percebeu-se nitidamente que os componentes de matemática e língua portuguesa são os que apresentam maior carga horária e estão entre os componentes ofertados em praticamente todos os anos do curso, mesmo naqueles com duração de 4 (quatro) anos (Tabela 4). Esse dado reflete a grande valorização às habilidades lógico-matemática e verbal-linguística, como já apontado por Gardner (1983, 1995).

A Lei nº 11684/2008 (Ministério da Educação, 2008) coloca a Filosofia e a Sociologia como componentes obrigatórios nos currículos do ensino médio. Mesmo assim, um campus optou por alternar os componentes ao longo dos 4 (quatro) anos do curso, contrariando a legislação vigente. Apesar de ser ofertada em todos os anos, nos outros *campi*, Filosofia e Sociologia figuram entre os componentes com menor carga horária nos cursos analisados, juntamente com Artes (Tabela 4).

Tabela 4 - Carga Horária Média dos componentes curriculares analisados.

Componente Curricular	Carga Horária Média
Artes	115,31
Biologia	212,13
Educação Física	170,38
Filosofia	132
Física	230,69
Geografia	187,13
História	187,13
Língua Espanhola	143,5
Língua Inglesa	173,44
Língua Portuguesa	267,75
Matemática	275,44
Química	210
Sociologia	127,81



Dentre os cursos técnicos integrados analisados, apenas 17% estavam organizados em 3 anos de duração, sendo que todos pertenciam ao mesmo campus. Os demais *campi* (83%) organizaram a matriz curricular dos cursos técnicos integrados em 4 anos de duração.

A duração mínima de 3 (três) anos para o ensino médio é estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (Ministério da Educação, 2012b). A Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos definem a carga horária mínima para os cursos técnicos integrados, sem definir a duração ou a distribuição de conteúdos (Ministério da Educação, 2012a, 2012c).

A proposição de conteúdos para os 3 (três) anos do ensino médio pela BNCC parece não levar em consideração a duração diferenciada dos cursos técnicos integrados, o que pode levar à separação ainda maior entre componentes básicos e técnicos. Uma discussão recorrente nos *campi* do IFPR é a de destinar os 3 (três) primeiros anos para o ensino médio regular, e o último ano para os componentes técnicos específicos, ferindo claramente o conceito

de curso integrado. Ainda, existe a preocupação com processos seletivos e concursos vestibulares para o ingresso em universidades. Não seria interessante excluir componentes do núcleo básico do último ano, pois o estudante ficaria muito tempo sem o contato com conteúdos avaliados nesses testes seletivos.

Embora os componentes técnicos não tenham sido objeto de estudo desse trabalho, é interessante perceber que um campus adotou nomenclatura diferenciada para alguns componentes, como é o caso da Matemática para Edificações, sugerindo a integração entre conteúdos da formação profissional e da formação básica. Essa poderia ser uma possibilidade interessante para a integração dos conteúdos, evitando-se, assim, o inchaço dos currículos dos cursos integrados.

Um dos currículos de curso analisados pertencia a um campus que adotou a proposta trilíngue. A proposta trilíngue (português, inglês e espanhol) é uma opção do campus e está presente em todas as modalidades de ensino e de projetos, refletindo, consequentemente, na organização curricular. No campus com proposta trilíngue, percebe-se nitidamente o privilégio das línguas estrangeiras, com carga horária superior até mesmo aos componentes curriculares de matemática e língua portuguesa.

Matrizes semelhantes de cursos podem demonstrar a troca de informações entre os gestores da área de ensino, fazendo as devidas adaptações em seu campus.

Analisando-se as matrizes do Curso Técnico em Informática, presente em praticamente todos os *campi* do IFPR, todas apresentaram diferenças, apesar de se tratar do mesmo curso e eixo tecnológico. Essas diferenças podem ser conscientes, adaptando o melhor perfil de formação de acordo com a região, ou simplesmente ser um reflexo da desarticulação entre os gestores de ensino responsáveis pela proposição dos cursos.

Considerando um Instituto Federal que atualmente apresenta 24 (vinte e quatro) *campi* em um Estado de grande extensão territorial, é natural esperar

grande diversidade de propostas curriculares. Essa diversidade é interessante principalmente quando a proposta de organização curricular em um campus é fruto da discussão consciente de um grupo de servidores preparados e comprometidos com o desenvolvimento da sua região e com a formação integral dos estudantes. A própria lei de criação dos Institutos Federais orienta a oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (Ministério da Educação, 2008).

De acordo com Macedo (2015), aceitar uma base comum como garantia de uma educação de qualidade ou como algo a se almejar diz respeito à mesmidade que ela produz ao abstrair a diferença que não pode, assim, ser reconhecida como tal.

Da mesma forma que uma base curricular comum pode orientar possíveis servidores que não possuem a experiência ou o conhecimento necessário para discutir qual é a matriz mais adequada para seu campus ou facilitar processos administrativos, como a transferência de estudantes entre cursos ou entre *campi*, pode também limitar a criatividade e a proposição de ideias inovadoras para o ensino.

Conclusão

Através do presente estudo foram investigadas propostas de organização curricular de diferentes cursos e *campi* do IFPR.

Variações na duração do curso, turno de oferta, componentes eletivos, carga horária, nomenclatura dos componentes e organização da matriz curricular tornam os cursos bastante diferentes entre si. A diversidade de matrizes curriculares foi encontrada, por exemplo, em cursos iguais de *campi* diferentes e em cursos diferentes de um mesmo *campus*.

A diversidade de matrizes sugere a necessidade de orientações acerca da organização curricular para os componentes da base comum no ensino médio. Nesse sentido, a proposta da Base Nacional Comum Curricular, do Ministério da Educação, pode orientar a discussão do tema, garantindo, como normativa legal, que determinado assunto ou conteúdo seja trabalhado e discutido no ambiente escolar. Quando aprovado, o documento deve acarretar em profundas modificações na organização curricular das escolas no país, especialmente na organização de cursos técnicos integrados, tendo em vista suas particularidades.

Espera-se que o documento da Base Nacional Comum Curricular, pautado em outras legislações, não seja um documento que limite a liberdade criativa dos *campi* e produza currículos uniformes. Ainda, que uma base curricular comum permita a existência de escolas inovadoras e propostas criativas, respeitando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas já previstas na LDB e a autonomia das escolas e municípios. A troca de experiências entre professores e equipes de ensino sobre a organização curricular se faz necessária para fazer escolhas conscientes, ao invés de simplesmente replicar um modelo preexistente.

Referências

Carrano, P. (2016). A ANPEd lança a campanha Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola... Retrieved April 4, 2016, from http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas - a Teoria na Prática* (1ª). Porto Alegre: Artmed.

IBGE, I. B. de G. e E. (2016). Estados. Retrieved February 24, 2017, from http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pr

IFPR. (2015). Edital IFPR nº 21/2015. Processo Seletivo IFPR 2016 para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio. Retrieved August 4, 2016, from http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/Edital_21_2015_MEDIO.pdf

Jordane, A. (2013). *Constituição de comunidades locais de prática profissional: contribuições para a construção de um currículo integrado no curso técnico na modalidade de EJA*. Universidade Federal do

Espírito Santo.

Leão, G.M.C.; Jacomel, M.C.W.; Tavares, V.S. O compromisso do IFPR com o ensino profissional tecnológico no Estado do Paraná. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 3, n. 1, p. 176–192, 2014.

Macedo, E. (2015). Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educ. Soc*, *36*(133), 891–908.

Ministério da Educação. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retrieved August 4, 2016, from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Ministério da Educação. (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Retrieved August 4, 2016, from http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf

Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro (2003). Brazil.

Ministério da Educação. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. (2003). Brazil.

Ministério da Educação. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. (2005). Brazil.

Ministério da Educação. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino mé (2008). Brazil.

Ministério da Educação. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. (2008). Brazil.

Ministério da Educação. (2008). Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Retrieved August 4, 2016, from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

Ministério da Educação. Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. (2010). Brazil.

Ministério da Educação. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2012). Brazil. Retrieved from http://pronatec.mec.gov.br/cnct/

Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (2012). Brazil.

Ministério da Educação. (2012c). Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Retrieved August 4, 2016, from http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013). Brazil.

Ministério da Educação. (2015a). Base Nacional Curricular Comum. Retrieved April 4, 2016, from http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca

Ministério da Educação. (2015b). MEC reconhece 178 organizações como inovadoras e criativas. Retrieved April 4, 2016, from http://criatividade.mec.gov.br/noticias/61-mec-reconhece-178-organizacoes-como-inovadoras-e-criativas-2

Ministério da Educação. (2016a). Alguns Números da Consulta Pública. Retrieved April 4, 2016, from http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/numeros-contribuicao

Ministério da Educação. (2016b). O que é a Base Nacional Comum Curricular? Retrieved March 28, 2016, from http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaTextosIntrodutorios

Ramos, M. N. (2008). Reforma Da Educação Profissional: Contradições Na Disputa Por Hegemonia No Regime De Acumulação Flexível. *Trabalho, Educação E Saúde*, *5*(3), 545–558.

Ramos, M. N. (2011). O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação & Sociedade*, *32*(116), 771–788.