



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEONIZIA DE JESUS SENA DE ALMEIDA

CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO DE AGROECOLOGIA
NO IF BAIANO - CAMPUS VALENÇA - BA: ENTRE O
OFICIAL E A PRÁTICA COTIDIANA

FEIRA DE SANTANA - BAHIA

2018

LEONIZIA DE JESUS SENA DE ALMEIDA

**CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO DE
AGROECOLOGIA NO IF BAIANO *CAMPUS* VALENÇA- BA:
ENTRE O OFICIAL E A PRÁTICA COTIDIANA**

Dissertação produzida e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, área de concentração Culturas, formação e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Leandro Barzano

FEIRA DE SANTANA - BAHIA

2018

Ficha catalográfica elaborada por:

Anderson Silva da Rocha
Bibliotecário - CRB 5/1508

Biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Governador Mangabeira

A447c Almeida, Leonizia de Jesus Sena de
Currículo integrado do curso de agroecologia no IF Baiano -
Campus Valença - BA: entre o oficial e a prática cotidiana /
Leonizia de Jesus Sena de Almeida. -- Feira de Santana, 2018.
128 f.: il.

Orientador: Marco Antônio Leandro Barzano

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Feira de
Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018

1. Educação - Currículo. 2. Agroecologia. 3. Instituto Federal
Baiano. I. Título.

CDU: 37:631.95

LEONIZIA DE JESUS SENA DE ALMEIDA

CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO DE AGROECOLOGIA NO IF BAIANO
CAMPUS VALENÇA- BA: ENTRE O OFICIAL E A PRÁTICA COTIDIANA

Dissertação produzida e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, área de concentração Culturas, formação e práticas pedagógicas.

Prof. Dr. Marco Antônio Leandro Barzano - Orientador
Universidade Estadual de Feira de Santana

Prof.^a Dra. Ludmila Cavalcante- Primeira Examinadora
Universidade Estadual de Feira de Santana

Prof. Dr. Maicon Jeferson da Costa Azevedo - Segundo Examinador
Universidade Estadual de Feira de Santana

Prof. Fabio Dantas -Terceiro Examinador
Universidade Estadual de Feira de Santana

Feira de Santana, 18 de julho de 2018

Resultado: _____

(...) ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

(FREIRE)

AGRADECIMENTOS

Oi, se você está lendo estas páginas, é porque consegui. E tenha certeza, facilidade não existiu nessa caminhada. Como o “Caminho se faz Caminhando” (FREIRE), do processo seletivo até a conclusão do mestrado foi um longo e árduo caminho; no entanto, prazeroso e estimulante para a completude de outros caminhos (doutorado). Portanto, pretendo agradecer a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente nessa missão.

A Deus, o Alfa, o ômega, o Princípio e o Fim. A Ele toda gloria, louvor e exaltação, pois foi Ele que me concedeu um ânimo novo quando estava prostrada nas angústias; um fôlego de vida quando o ar parecia rarefeito, uma Luz em meio à treva da ansiedade. Enfim, quando o Senhor me lembrava que tudo tem um tempo determinado para início e fim e que Ele estaria ao meu lado sempre, foi que tive forças para continuar.

A minha família com a qual o Senhor me presenteou: a Valter reis, meu esposo *mui* amado, homem que tem as qualidades do Espírito, sua tranquilidade me tranquilizava quando mais precisava de respeito nas minhas horas de estudo, em que a solidão e o silêncio eram meus companheiros, você nunca me cobrou presença, mas sempre em silêncio estava próximo, obrigada pelos 31 anos de união em Deus. A meu filho querido Vinicius Sena, a quem já preciso pedir desculpa pelos momentos de descontrole. Filho, obrigada pela sua presença em minha vida, você é o melhor filho do mundo e meu amigo fiel, que aconselha, discorda e concorda com minhas posturas de mãe protetora, a vida sem você não seria doce, te amo muito.

À pessoa que Deus em sua infinita bondade me deu a honra de conhecer há pouco mais de dois anos, meu orientador Marco Barzano. Professor, a bíblia diz que há amigos mais chegados do que irmãos (Provérbios, 18:24), e você é tudo isso e muito mais, abençoado, iluminado e com um coração imenso. Nas minhas orações, peço sempre a Deus que te conceda uma vida de vitórias e sabedoria. Obrigada por sua atenção, paciência, compreensão e respeito frente às minhas limitações, ainda pretendo caminhar junto contigo.

Aos colegas do IF Baiano do *Campus* Valença, onde todo o projeto foi pensado e desenvolvido, sinto falta de cada um de vocês, principalmente da casa das sete mulheres, onde construí o amadurecimento de amizades que levarei para o resto de minha vida. Ao novo *Campus* de atuação, na cidade de Governador Mangabeira, onde encontrei também acolhimento, e preciso pontuar algumas pessoas que me servem de inspiração para meu crescimento pessoal: Livia Tosta, amiga de sempre; Emanoela Aragão, pessoa do coração

imenso e tranquilidade no olhar; Daiana Mamona, a criatura que tem prazer em ajudar; Mateus Melo, aquele que me faz rir sempre, Cintia e Silvia, meninas do coração de Deus, e a Sara, que muito me ajudou com suas vivências na academia: obrigada pela existência de vocês.

Ao Professor Dr. Fábio Dantas de Souza Silva e ao Professor Dr. Maicon Jeferson da Costa Azevedo, obrigada pelas contribuições, pela disponibilidade para participarem desta banca e por terem partilhado comigo os conhecimentos e olhares sobre este trabalho.

À Professora Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante, grata mesmo pela sua sempre boa vontade e disponibilidade em participar da banca e dialogar com uma temática tão importante para o campo da educação.

Aos professores e colegas da turma de mestrado 2016. Foram poucos encontros, no entanto, grandes aprendizados, vamos nos encontrar na caminhada da vida.

Aos irmãos da Igreja Batista Betel, minha família espiritual aqui na Terra, onde aprendi o alicerce da palavra de Deus, sou grata por tudo, povo meu.

Enfim, toda experiência que tive ao longo desses dois anos foi gratificante, pois não vivenciei sozinha, tive a oportunidade de contar com essas pessoas e muitas outras que infelizmente não tenho como relatar, porque se transformaria esta parte em mais um capítulo. Aqui concluo esses agradecimentos sabendo que todo conhecimento produzido será utilizado para benefício de outros.

Muito obrigada!

Ó profundidade das riquezas, tanto da sabedoria, como da ciência de Deus! Quão insondáveis são os seus juízos, e quão inescrutáveis os seus caminhos! Por que quem compreendeu a mente do Senhor? Ou quem foi seu conselheiro? Ou quem lhe deu primeiro a ele, para que lhe seja recompensado? Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém.

(Romanos, 11: 33-36).

RESUMO

Este estudo investiga a construção, implantação e implementação do Currículo Integrado do curso Técnico em Agroecologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) - *Campus* Valença. Para essa investigação foi utilizada a pesquisa de caráter descritivo e como método, escolhemos a pesquisa qualitativa por implicar em um meio de recolha e análise de dados através de variadas fontes. A propósito dessas afirmações, temos como objetivo: analisar o Currículo Integrado a partir de documentos oficiais e práticas de professores e, para alcançá-los, é relevante aprofundar o debate teórico em torno do Currículo Escolar e Currículo Integrado; identificar os conhecimentos abordados na proposta pedagógica do curso, assim como, as ementas e planos de ensino por entender a necessidade desse olhar e, por fim, investigar a prática docente na aplicabilidade do currículo prescrito. O lócus da pesquisa foi o Curso de Agroecologia no IF Baiano, *Campus*- Valença. Como procedimento metodológico para obtenção dos dados foi realizada uma revisão bibliográfica e análise de documentos oficiais do IF Baiano. Além disso, as ferramentas utilizadas foram: aplicação de questionário semiestruturado e entrevistas semiestruturadas com docentes, Coordenador de Curso, Coordenador de Ensino e equipe Técnico-Pedagógica. A análise do Currículo Integrado desenvolvido no curso supramencionado, demonstrou a partir dos achados da pesquisa, que foi e continua sendo uma prática desafiadora, embora algumas iniciativas apontam a existência de práticas mais próximas da integração de saberes. Nesses achados, foram citados alguns problemas de ordem física e pedagógica que trazem dificuldades na aplicabilidade do currículo Integrado no Curso de Agroecologia, tais como: a falta de estrutura física no desenvolvimento das aulas práticas; a falta de proposta de formação continuada para capacitação docente; a dificuldade de encontrar profissional formado na área para desenvolver o trabalho; a organização de uma matriz curricular coerente para atender as necessidades do Técnico em Agroecologia; o tempo de formação do curso, que necessita ser revisto para permitir ter propostas pedagógicas mais coerentes, entre outras. Acredita-se que esse estudo possa contribuir com reflexões acerca de possibilidades para construção efetiva de um Currículo que atenda as especificidades do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, de forma que aproxime práticas pedagógicas coerentes que visem a integração de saberes necessários para a formação do educando.

Palavras-chave: Currículo, Currículo Integrado; Agroecologia; IF Baiano.

ABSTRACT

This study investigates the construction, execution and implementation of the Integrated Curriculum of the Technical Course in Agroecology at Baiano Federal Institute of Education, Science and Technology (IF Baiano) - *Campus Valença*. For this investigation it was used the research of descriptive character and as method, we chose qualitative research because it implies in a means of collecting and analyzing data through various sources. The purpose of these statements is to analyze the Integrated Curriculum from official documents and practices of teachers, and to reach them, it is relevant to deepen the theoretical debate around the School Curriculum and Integrated Curriculum; to identify the knowledge addressed in the pedagogical proposal of the course as well as the menus and plans of teaching for understanding the necessity of this look, and finally, to investigate the teaching practice in the applicability of the prescribed curriculum. The locus of the research was the Agroecology Course at IF Baiano, *Campus-Valença*. As methodological procedures to obtain the data, a bibliographic review and analysis of IF Baiano official documents was carried out. In addition, it was used some procedures in this study: application of semi-structured questionnaire and semi-structured interviews with teachers, Course Coordinator, Teaching Coordinator and Technical-Pedagogical team. The empirical analysis of the Integrated Curriculum developed in that previously mentioned course, showed from the research findings, which it was and it continues to be a challenging practice, although some initiatives point to practices closer to the knowledge integration. In these findings, some problems of physical and pedagogical nature were mentioned that bring difficulties in the applicability of the Integrated curriculum in the Agroecology Course, such as: the lack of physical structure in the development of practical classes; the lack of a proposal for continuing training for teacher qualification; the difficulty of finding a trained professional in the specific area in order to develop the work; the organization of a coherent curricular matrix to meet the needs of the Technician in Agroecology; the time of course formation, which needs to be revised to allow more coherent pedagogical proposals, among others. It is believed that this study can contribute with reflections about possibilities for the effective construction of a Curriculum that meets the specificities of Integrated Technical Education to High School, so that it can approach coherent pedagogical practices that aim at the integration of the necessary knowledge for the student education.

Keywords: Curriculum, Integrated Curriculum; Agroecology; IF Baiano.

LISTA DE FIGURAS/GRÁFICOS

Figura 1	Por que o IF Baiano de Valença?	22
Figura 2	Por que o IF Baiano de Valença?	30
Gráfico 1	A Agroecologia e o Técnico em Agroecologia: Que formação é essa?	82
Gráfico 2	A Agroecologia e o Técnico em Agroecologia: Que formação é essa?	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Delimitação da temática: Procedimentos teóricos e metodológicos	38
Quadro 2	Delimitação da temática: Procedimentos teóricos e metodológicos	39
Quadro 3	Delimitação da temática: Procedimentos teóricos e metodológicos	41
Quadro 4	Delimitação da temática: Procedimentos teóricos e metodológicos	63
Quadro 5	A Agroecologia e o Técnico em Agroecologia: Que formação é essa?	78
Quadro 6	A Agroecologia e o Técnico em Agroecologia: Que formação é essa?	79
Quadro 7	A Agroecologia e o Técnico em Agroecologia: Que formação é essa?	79
Quadro 8	A Agroecologia e o Técnico em Agroecologia: Que formação é essa?	81
Quadro 9	A Agroecologia e o Técnico em Agroecologia: Que formação é essa?	87
Quadro 10	A Agroecologia e o Técnico em Agroecologia: Que formação é essa?	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	A Agroecologia e o Técnico em Agroecologia: Que formação é essa?	76
Tabela 2	A Agroecologia e o Técnico em Agroecologia: Que formação é essa?	77
Tabela 3	A Agroecologia e o Técnico em Agroecologia: Que formação é essa?	77
Tabela 4	A Agroecologia e o Técnico em Agroecologia: Que formação é essa?	77
Tabela 5	A Agroecologia e o Técnico em Agroecologia: Que formação é essa?	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA – Área de Proteção Ambiental

ASCOM – Associação de Comunicação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPLAC – Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira

CODEMA- Conselho de Defesa do Meio Ambiente

DIREC - diretoria Regional de Educação e Cultura

EAD – Educação à Distância

EEEP- Escola Estadual de Educação Profissional

EMARC - Escola Média de Agropecuária Regional da Ceplac

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IAENE – Instituto Adventista de Educação do Nordeste

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IF BAIANO-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

MP – Medida Provisória

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI – Projeto Político Institucional

PPC – Projeto Político de Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPPI- Projeto Político Pedagógico Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

REDA – Regime de Direitos Administrativos

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UNEB- Universidade Estadual da Bahia

UFRB- Universidade Federal do Recôncavo Baiano

UGF – Universidade Gama Filho

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

VÇA - Valença

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 POR QUE O IF BAIANO DE VALENÇA?	
22	
2 DELIMITAÇÃO DA TEMÁTICA: PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	
33	
2.1 ANÁLISE DOCUMENTAL	40
2.2 CURRÍCULO E CURRÍCULO INTEGRADO	48
2.3 INTEGRAÇÃO: PRESSUPOSTO PARA O CURRÍCULO INTEGRADO	55
2.4 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES	61
3 A AGROECOLOGIA E O TÉCNICO EM AGROECOLOGIA: QUE FORMAÇÃO É ESSA?	
66	
3.1 AGROECOLOGIA COMO CIÊNCIA	73
3.2 O CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA INTEGRADO DO CAMPUS VALENÇA	76
3.3 O CURSO DE AGROECOLOGIA NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO: A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS	83
4 CURRÍCULO INTEGRADO OU INTERDISCIPLINAR: RELATO DOS PROFESSORES	
96	
CONSIDERAÇÕES	FINAIS
106	
REFERÊNCIAS	
112	
APÊNDICES	
117	

ANEXOS

125

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui-se em investigar a construção, implantação e implementação do Currículo Integrado do curso de Agroecologia do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IF Baiano) - *Campus* Valença e, para alcançar esse objetivo, foram utilizados documentos oficiais, quais sejam: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político de Curso (PPC), Projeto Político Pedagógico (PPP), ementas, questionário e entrevistas para se conhecer a prática curricular cotidiana dos professores.

Antes de tratar especificamente do trabalho investigado, procurarei relatar brevemente sobre o percurso construído ao longo da minha vida acadêmica, pois considero que isso seja recordar os sucessos e dificuldades que enfrentei na produção de conhecimento. É retornar um filme que, para muitos, pode ser considerado algo natural ou até mesmo normal na vida de qualquer ser humano; porém, eu me¹ emociono facilmente ao trazer um memorial de toda a trajetória vivida, que serviu para compreender que vale a pena vencer obstáculos para construir caminhos necessários para obtenção de vitórias; como afirma Nogueira et al (2008, p. 182), “o memorial não é apenas uma narrativa de acontecimentos importantes, mas um texto reflexivo sobre esses acontecimentos”.

Para o autor, esses acontecimentos têm consequências, por isso e, como instrumento de produção de dados, revelou-se um dispositivo valioso para compreender os processos formativos. Assim, minha trajetória pessoal, de formação e profissional tiveram uma importante contribuição na escolha do presente objeto de estudo e do método para estudá-lo, como foram papel fundamental no desenvolvimento do trabalho.

Enquanto professora, diretora e coordenadora pedagógica desde 1997, atuando desde a educação infantil ao ensino médio nas escolas públicas e privadas nos municípios de Cachoeira, Maragogipe e São Félix, licenciada em Pedagogia com especializações em Linguística, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), e Planejamento Educacional e Políticas Públicas, pela Universidade Gama Filho (UGF), pude ter a oportunidade de vivenciar debates sobre a organização curricular dos cursos mencionados, promovendo, nas reuniões com professores e coordenação pedagógica, a socialização de algumas leituras sobre os documentos que respaldavam o processo ensino-aprendizagem, “o Currículo”.

¹ O fato de utilizar a primeira pessoa do singular em muitos momentos dessa pesquisa é referente à minhas vivências com o objeto de estudo.

A ansiedade pela busca de respostas a estas inquietações determinou meu interesse pelas discussões no sentido da reflexão de novos métodos de organização curricular, a fim de que seja possível atender de forma mais profícua às emergentes necessidades sociais e profissionais que pedem o dia a dia e o contexto social no qual estamos inseridos.

Por ter vivenciado a proposta curricular para algumas modalidades de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio –, noto que existe um equívoco na interpretação do referido documento e também a falta de conhecimento por parte dos autores sociais do processo educativo.

A partir daí, iniciaram-se as intensas leituras de documentos – como os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação (PCN) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) –, levando-me a adquirir conhecimentos que serviam e servem para orientar a prática pedagógica. A partir dessa compreensão, conhecer a proposta curricular que norteava os processos educativos nos espaços onde me encontrava e atuava motivou-me a entender mais sobre esses documentos.

As recentes reformas educacionais percebidas em diferentes países do mundo ocidental são marcadas por mudanças na organização curricular, e estudos mostram que os documentos até aqui produzidos apontam possíveis transformações nas formas de abordagem de conteúdos, que são modificados na prática. Essas mudanças estão vinculadas às necessidades de formação de habilidades e competências que tornam cada vez mais condição para atuar na nova sociedade que se materializa cada vez mais exigentes no processo de formação do educando.

Imersos na complexidade dessa organização curricular, estão os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF Baiano)², que foram criados em 2008 e são instituições de Ensino Médio e Superior focadas na Educação Profissional e Tecnológica, cujo objetivo é formar e qualificar cidadãos para a atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (PDI, 2014, p.19).

Os Institutos Federais, assim como qualquer outra instituição de ensino, possuem uma série de especificidades e, no que diz respeito à parte pedagógica, existem algumas situações pontuais que me motivaram a desenvolver uma pesquisa sobre o Currículo Integrado nesse espaço de formação, ou seja, analisar como esse documento, construído com a intenção de uma proposta transformadora, está posto em prática no IF Baiano *Campus Valença*.

²O IF Baiano foi criado mediante a aprovação da lei 11.892 de 2008.

Em novembro de 2012, entrei em exercício na referida Instituição com o objetivo subsidiar o processo pedagógico com docentes e discentes e, durante o desempenho das atividades com os docentes – como reunião pedagógica, por área de conhecimento, orientação individual ou até mesmo no contato pessoal –, percebi que os professores, tanto das disciplinas propedêuticas como das áreas técnicas, tinham dificuldades em compreender a proposta curricular para o Curso Integrado. Embora, nas reuniões por área de conhecimento, que aparentemente possibilitavam a integração de alguns conteúdos, o planejamento em si fosse construído individualmente, dificultando assim o processo de ensino e aprendizagem, o que culminava nas constantes queixas, tanto de docentes como de discentes, sobre a extensiva carga horária, elevado número de disciplinas e a sobreposição de conteúdos didáticos em tão pouco tempo do período do curso.

Isso também implica no perfil dos alunos que buscam o curso técnico em Agroecologia, pois, de acordo com o que disseram os professores e a coordenação de curso, na maioria das vezes, muitos alunos ingressam nessa modalidade de ensino por acreditarem na qualidade do Ensino Médio, que possivelmente dará sequência à carreira acadêmica, e, de certa forma, poucos se interessam na formação do Técnico.

Considerando que são vários os espaços a serem preenchidos como: a formação do profissional que irá atuar nessa modalidade de ensino, pois é evidente a necessidade de esse profissional conhecer os processos pedagógicos, como metodologias e didáticas de ensino na efetivação com os sujeitos e suas especificidades; e considerando a falta de uma proposta de formação continuada para possibilitar a esses profissionais vivenciar a construção da proposta curricular integrada, estamos diante de duas situações que merecem destaque.

A primeira situação aponta para a formação inicial dos professores que se encontram nesses espaços, uma vez que, na maioria das vezes, esses profissionais têm formação no bacharelado e, dessa forma, encontram dificuldades nas questões pedagógicas. O que se constata é o fato de não existirem políticas de incentivo à formação continuada em serviço que consiga minimizar a situação apresentada e possa preparar os profissionais para atuarem na proposta do Ensino Médio Integrado.

A segunda situação, ainda mais relevante, refere-se ao perfil desses profissionais que chegam nos Institutos com qualificação/titulação acadêmica; porém, com dificuldades para atender à demanda do Ensino Médio.

A partir do cenário explicitado, considero importante ampliar a compreensão dessas duas situações por meio de análise de documentos oficiais que subsidiam as questões

pedagógicas, representando o currículo prescrito e as justificativas dadas pelos professores e Coordenação de Curso a algumas situações vivenciadas a partir das entrevistas realizadas, representando a prática cotidiana.

Diante disso, o problema de pesquisa proposto é: de que maneira a proposta de currículo integrado atende as necessidades na prática cotidiana do curso Técnico em Agroecologia no IF Baiano - *Campus* Valença? A partir dessa questão, torna-se indispensável ratificar duas escolhas: a primeira diz respeito à definição do IF Baiano como lócus de pesquisa e a segunda diz respeito à escolha do curso de Agroecologia.

A escolha do IF Baiano como lócus da pesquisa se justifica primeiramente por esta instituição ser reconhecida através da oferta de ensino de qualidade, segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016), que divulgou que o IF Baiano está no ranking das dez melhores entre as 38 instituições avaliadas e se destaca como a segunda melhor do Nordeste após o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). Outro motivo é que a instituição está situada na região do baixo sul, especificamente, na cidade de Valença, onde se encontra um dos quatorze *campi* estruturado do IF Baiano, lugar em que atuei como pedagoga, durante quatro anos, no setor pedagógico.

A opção pelo curso de Agroecologia justifica-se pela aproximação das discussões que desenvolvi com docentes durante as reuniões pedagógicas, momento de socialização das práticas realizadas nas salas – como projetos de extensão, envolvendo a comunidade interna e externa; acompanhamento pedagógico com discentes, em que existia a oportunidade de dialogar sobre a filosofia do curso e orientação de estudos, tanto com as disciplinas da Base Comum quanto as disciplinas do Núcleo Tecnológico, principalmente a disciplina “Fundamentos de Agroecologia”, que traz uma discussão ampla sobre as bases e fundamentos dessa temática.

Enquanto pedagoga, eu tinha a sensibilidade da escuta dos sujeitos nos espaços da Instituição, ampliando a compreensão das dificuldades encontradas em sala de aula na prática de integração entre algumas disciplinas propedêuticas e técnicas, visando conexões significativas para otimização do tempo de formação do curso, além de rever a estrutura curricular, para atender as especificidades do curso de Agroecologia, até a dificuldade no desenvolvimento das aulas práticas, devido à falta de estrutura no *campus*.

Como a centralidade da presente pesquisa é o currículo integrado, iniciamos a investigação observando a dinâmica do curso de Agroecologia: ementas do curso, carga

horária, projetos desenvolvidos que permitiam ou não a integração de algumas disciplinas, articulação entre o tripé (ensino, pesquisa e extensão) e também as discussões para reformulação do Projeto Político de Curso (PPC) no sentido de otimizar a prática pedagógica. No entanto, é sabido que existem interpretações diferenciadas de como o documento é produzido e da maneira que é desenvolvido.

Nesta perspectiva, temos como objetivo geral analisar o Currículo Integrado a partir de documentos oficiais e da prática dos professores no curso de Agroecologia no IF Baiano *Campus* Valença. Como objetivos específicos: identificar os conhecimentos abordados na Proposta Pedagógica do Curso de Agroecologia, assim como as Ementas e Planos de Ensino; identificar os conhecimentos necessários a serem construídos para a formação do Técnico em Agroecologia; e, por fim, investigar a prática docente para atender o currículo prescrito, aprofundando, dessa maneira, o debate teórico em torno do Currículo Escolar e Currículo Integrado. Diante desse contexto, voltamos nossa atenção para os sentidos do ensino médio e a necessidade dessa educação básica vincular-se a prática social por meio das dimensões fundamentais da vida que é o trabalho, a ciência e a cultura. Consoante aos interesses de mercado, passamos a discutir as possibilidades ou até mesmo os desafios de organizar uma proposta curricular integrada salientando que as relações entre educação básica e profissional estão para além de formas e conteúdo.

Diante disso, não podemos discutir os campos de conhecimentos: currículo, trabalho e educação desassociado ao contexto da formação profissional técnica de nível médio. Mesmo não sendo o foco da pesquisa, é preciso compreender que o conceito de currículo integrado, emerge do pensamento crítico que tematiza a educação a partir do mundo do trabalho, tendo como finalidade, combater a dualidade que, de certa forma, marcou a história da educação brasileira.

As orientações para construção dessa proposta curricular tiveram como base, o trabalho como princípio educativo em Gramsci (1979), que integra de forma dialética trabalho manual e intelectual, mostra o trabalho como um processo inerente da formação e realização humana, criticando dessa forma, o modelo de ensino técnico Italiano, que se apresentava com caráter pragmático destinado a classe trabalhadora deixando clara a forma de estratificação social. Corroborando com esse pensamento, Frigotto (1989, p.8) mostra que “A consciência crítica é o primeiro elemento desse processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações, onde o trabalho se torna expressão de vida e, portanto, educativo”.

A partir dessa concepção, entende-se que a proposta do currículo integrado, está vinculado a um ideal humanista e democrático em que a formação humana aconteça de forma integral, ou seja, alinhada com a cultura do fazer (técnica) e a cultura do pensar (refletir). Embora a concepção de educação dentro dos Institutos federais, esteja tendenciosamente voltada para a discussão do trabalho como princípio educativo, neste estudo, focamos na análise da proposta curricular que subsidia todo trabalho pedagógico do “Currículo Integrado” do Curso de Agroecologia no IF Baiano *Campus* Valença.

O presente trabalho é composto por quatro capítulos, além da presente Introdução, que trata da apresentação do trabalho e da pesquisadora. Nesta parte, são feitas abordagens sobre o objeto a ser investigado e uma breve trajetória da pesquisadora como educadora, no sentido de compreender suas inquietações que motivaram o interesse investigativo do tema da pesquisa.

No primeiro capítulo, apresentamos os lócus da pesquisa: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) - *Campus* Valença, por ser o espaço em que a pesquisadora trabalhou como Pedagoga, possibilite apresentar à caracterização geográfica na qual a Instituição está inserida até a estrutura pedagógica de funcionamento voltada para o Ensino Técnico Integrado a educação básica, à formação superior.

Para o segundo capítulo, a discussão gerou em torno dos procedimentos teóricos e metodológicos e também uma discussão sobre o “Currículo” e o “Currículo Integrado”, analisando a atual política de organização de currículo para o nível médio de ensino, partindo da história do pensamento curricular. Neste capítulo, apresentamos nossa aproximação teórica vinculada a pesquisadores que se dedicam aos estudos do campo do currículo (LOPES & MACEDO; GOODSON, SACRISTAN; SILVA; ARROYO; SANTOS) entre outros.

A temática “Agroecologia” compõe o terceiro capítulo. Essa discussão é apresentada a partir dos documentos oficiais do curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio, tratando de apresentar a formação do Técnico em Agroecologia no *Campus* Valença, a partir da visão de autores que discutem a temática Agroecologia como (ALTIERI; PINTO; OLALDE; CAPORAL) entre outros e das vozes dos sujeitos envolvidos.

No capítulo quatro, a partir dos dados colhidos por meio das entrevistas, trataremos de compreender o conceito de Currículo Integrado e a Interdisciplinaridade, no seu sentido epistemológico, a partir da concepção de autores que dialogam com o tema, como (JAPIASSU, COURA e COSTA), mostrando, em cada pensamento, a concepção de cada temática. Para problematizar o debate, traremos as falas dos entrevistados, quais sejam docentes e coordenadores de curso, sobre as temáticas supramencionadas. Essa discussão, se

baseia nos seguintes documentos institucionais: o Projeto Político Institucional (PDI), o Plano Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), todos pertencentes ao Instituto Federal Baiano - *Campus* Valença.

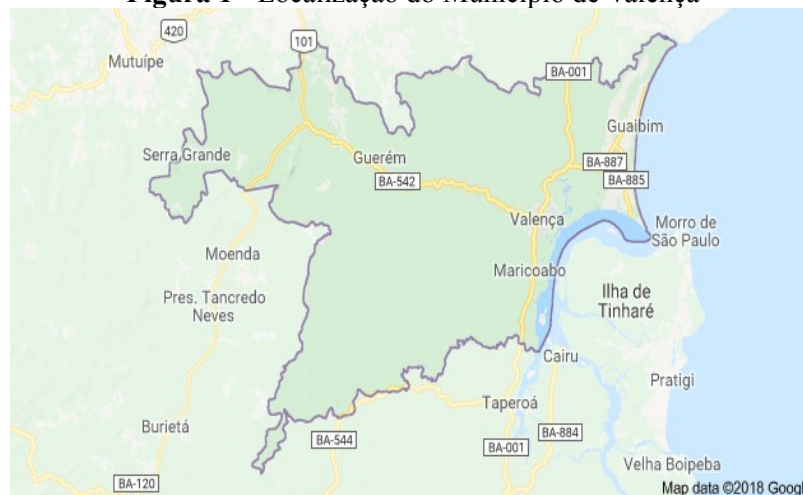
A conclusão desse estudo acontece a partir da colaboração dos sujeitos da pesquisa, parte fundamental nesse processo. O quadro teórico possibilitou a compreensão da temática, dando visibilidade às diferentes concepções de propostas curriculares no país, como também à análise dos documentos que fundamentam a prática no cotidiano educativo. Dessa forma, as contribuições efetuadas nessa pesquisa passam a indicar novos caminhos, ampliando os debates sobre o currículo integrado na perspectiva de estabelecer uma compreensão do Curso Técnico em Agroecologia do IF Baiano de Valença.

1 POR QUE O IF BAIANO DE VALENÇA?

Ao delimitar o espaço onde o estudo foi desenvolvido, considero que seja importante trazer referências do município de Valença, circulando e identificando a região que circunscribe o Baixo Sul, para então verificar quem são os sujeitos que ingressam nesse *Campus*, e quais as características da região de origem deles, que é a mesma a ser beneficiada com o planejado retorno, ou não, dos jovens que se formam no *campus*.

O Município de Valença localiza-se no Estado da Bahia, a 255 Km de Salvador por estrada terrestre e 215 Km por viação marítima, de acordo com a divisão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017). O Baixo Sul, também denominado “Costa do Dendê”, situa-se ao longo da rodovia-BA001, na qual se encontram os municípios e seus respectivos índices de desenvolvimento humano (IDH): Valença (0,672); Taperoá (0,606); Ituberá (0,620); Nilo Peçanha (0,592); Cairu (0,639); Igrapiúna (0,601) e Camamu (0,624), entre outros, que ao todo, somam doze municípios (IBGE, 2013), conforme ilustrado na figura 1.

Figura 1 - Localização do Município de Valença



Fonte: GOOGLE MAP, 2018

Os dados históricos da cidade supõem que o território era habitado por índios Tupiniquins e que a chegada dos primeiros colonos foi entre 1557 e 1571, com a construção de um engenho de cana-de-açúcar que deu origem a um pequeno povoado, além das atividades extrativistas de madeira, como o pau-brasil. Porém, estas terras estavam subordinadas à Vila de Nossa Senhora do Rosário de Cairu, segundo Pinto (2014, p.114). Seu

desmembramento foi determinado pela Carta Régia de 23 de janeiro de 1799, com a criação da Vila de Nova Valença do Santíssimo Coração de Jesus, que, em 1849, recebe a denominação de Industrial Cidade de Valença (Fonte: IBGE, 2013).

Devido à tradição do ensino agropecuário, a maioria dos *campi* é localizada nas zonas rurais de diversos municípios do estado. Essas cidades estão em posições estratégicas, nas quais desempenham funções fundamentais para o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais.

Valença pertence ao Território de Identidade do Baixo Sul, a 274 Km de Salvador. Destaca-se economicamente pela agricultura familiar, a cultura dos mariscos e peixes, e pelo turismo, que contribuem para alavancar o desenvolvimento da região. O IF Baiano disponibiliza cursos da área de produção agropecuária nas cidades de Catu, Guanambi, Itapetinga, Santa Inês, Teixeira de Freitas, Senhor do Bonfim, Valença e Uruçuca, nos níveis médio técnico e superior.

Os cursos ofertados no *Campus* em estudo é Meio Ambiente (na modalidade subsequente³), Agropecuária (subsequente e integrado), Engenharia de alimentos (recente) e o Técnico em Agroecologia, esse último, como já se sabe, foi o que escolhi para pesquisar o Currículo Integrado.

O curso Técnico em Agroecologia propicia um contato com a tecnologia agropecuária e contribui para que o estudante possa analisar, planejar e intervir no setor do cultivo agrícola e da criação de animais. Outra característica é a formação de um compromisso ambiental, pois a proposta de criação do curso foi justamente para promover as intervenções necessárias, visando agredir menos o meio ambiente a partir de práticas agroecológicas que garantam a sobrevivência dos agroecossistemas na região do Baixo Sul da Bahia, especificamente na cidade de Valença, situada na costa do dendê, potencialmente conhecida por suas produções econômicas nas áreas da agricultura, pecuária e maricultura.

É um município turisticamente famoso, por ter no seu entorno a praia de Guaibim, localizada a 17 Km da sede, e por ser o principal acesso à Ilha de Tinharé, onde está localizado o povoado de Morro de São Paulo. A produção econômica de Valença é diversa, assim como seus recursos naturais, como a rica fauna aquífera que povoa os mangues e mares da cidade. A base dessa diversidade está na agricultura, indústria, comércio, pesca e,

³Curso subsequente: Modalidade de cursos técnicos para alunos que já concluíram o ensino médio, com duração de um ano e meio a dois anos.

principalmente, no turismo que se foca primordialmente no município de Guaibim (PPP, 2014).

Os parágrafos a seguir trazem algumas informações para compreensão da criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano que possui a sua missão de ofertar educação profissional e tecnológica de qualidade, pública e gratuita, nas diferentes modalidades de ensino, no sentido de preparar pessoas para o pleno exercício da cidadania e contribuir assim para o desenvolvimento social e econômico do país (PDI, 2014).

O *campus* de Valença do IF Baiano teve sua origem a partir da estrutura da antiga Escola Média de Agropecuária da Região Cacaueira (EMARC), vinculada até o ano de 2008 à Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC). A integração da EMARC à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se efetivou no ano de 2010, com a posse de uma diretoria pró-tempore, quando as estruturas das quatro EMARC's passam a ser unidades do IF Baiano (PINTO, 2014, p. 113).

Criada no ano de 1957, a CEPLAC é um órgão do Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento que tinha o propósito de atender as demandas da produção cacaueira e possui sede em seis estados: Bahia, Espírito Santo, Pará, Amazonas, Rondônia e Mato Grosso. A entidade também atuou, ao longo de sua existência, na assistência técnica, extensão rural e na pesquisa com o objetivo geral de desenvolvimento das regiões produtoras de cacau (idem).

Segundo Olalde e Matos (2005), a região do baixo Sul é marcada pela Agricultura Familiar que corresponde a 82,9% das propriedades rurais. Valença, por pertencer à região do Baixo Sul, possui um conjunto de ecossistema com maior biodiversidade do mundo, porém seu módulo rural⁴ inexpressivo favorece o crescimento da agricultura familiar no município, que vem tendo destaque na forma de utilização de práticas agroecológicas na produção de seus recursos, visando a diminuição do uso de produtos agroquímicos para preservação do meio ambiente. “A biodiversidade variada tem como responsável o clima tropical úmido que favorece o manejo das práticas agroecológicas para manutenção do agrossistema” (PPC, 2014, p.9).

Toda essa gama de informações potencializa a necessidade de haver, na região de Valença, considerada como núcleo de desenvolvimento regional, o curso de Agroecologia como referencial para conservação dessa biodiversidade, através da realização da sua máxima: “produzir conservando e conservar produzindo”. Um exemplo disso nos é fornecido

4 Módulo Rural como a área rural fixada afim de atender às necessidades de uma propriedade familiar, um imóvel que possa ser diretamente explorado por uma família para lhes garantir a subsistência e viabilizar sua progressão socioeconômica.

a partir das culturas produzidas na região, como: guaraná, coco, cacau, dendê, pimenta do reino, pupunha, mandioca, cravo, entre outras, as quais estão, na maioria das vezes, vinculados aos produtores da agricultura familiar, que necessitam de apoio na produção dessas culturas.

Entre tantas culturas mencionadas, darei enfoque ao dendê, por se tratar se uma cultura de forte apelo ecológico e por apresentar baixos níveis de agressão ambiental, proporcionando à agricultura familiar um leque de oportunidades na utilização de seus insumos, e assim reafirmar a necessidade de preparar o técnico em Agroecologia para subsidiar essas práticas na região.

A Bahia é o segundo maior produtor de dendê do Brasil (IBGE), porém, é na região de Valença, Baixo Sul do Brasil, que se concentra uma importante produção dessa cultura, se tornando o primeiro produtor de dendê no país. Os agricultores que se beneficiam do ciclo de produtivo sustentável do dendê na agricultura familiar têm muitas oportunidades em aproveitar da tala da planta (para a confecção de artesanatos e biojóias) até o resíduo da planta (na fabricação do sabão). Além disso, da fruta, podem ser extraídos dois tipos de óleo, azeite de dendê e óleo de palmiste, sendo este utilizado na indústria de cosméticos e alimentos, além do carvão ativado, utilizado nas siderúrgicas e sua fibra na produção de bucha para utilização da adubação ou geração de energia.

Por ser uma população consideravelmente rural na região do Baixo Sul, fato comprovado a partir do público que estuda no Instituto, oriundo de zonas rurais do entorno de Valença e municípios circunvizinhos, é necessário que essa formação seja intrinsecamente voltada para atender as demandas da região. A proposta do curso é contribuir para a concretização das práticas agroecológicas e estimular ações voltadas para a sustentabilidade ambiental atrelada às demandas sociais, e necessariamente a preparação do público egresso para atender as exigências propostas na Lei nº 12.188 de 11 de janeiro de 2010, dados extraídos do PPC (2016) que institui:

(...) a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária – PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária – (PRONATER⁵, p.13).

5 PRONATER: presta assistência técnica educacional e desenvolve a extensão rural junto a jovens agricultores familiares, ampliando a gestão da terra do Programa de Crédito no combate à pobreza.

Para subsidiar a proposta do Curso de Agroecologia, o currículo necessariamente precisa estar voltado para atender as exigências supramencionadas; no próprio documento, o desenho curricular está norteado pela referida Lei (idem) no Art. 3º.

I - desenvolvimento rural sustentável, compatível com a utilização adequada dos recursos naturais e com a preservação do meio ambiente;

(...)

III - adoção de metodologia participativa, com enfoque multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, buscando a construção da cidadania e a democratização(...);

IV - adoção dos princípios da agricultura de base ecológica como enfoque preferencial para o desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis;

V - equidade nas relações de gênero, geração, raça e etnia; e VI - contribuição para a segurança e soberania alimentar e nutricional.

Apesar de que a organização curricular do curso de Agroecologia na modalidade integrada foi resultado de estudos, debates e reflexões realizadas pelos servidores e comunidade externa na perspectiva de atender aspectos legais nos documentos, Leis e Resoluções e que o planejamento de cada componente curricular adota vários princípios imprescindíveis para o desenvolvimento dessas atividades, segundo o que está posto no texto do documento PPC (2014, p. 16).

Detectou-se, a partir das observações e entrevistas durante a pesquisa, que o currículo prescrito se distancia do currículo que está em ação no *Campus*. Essa afirmação se atrela às informações obtidas ao longo do processo, pois, ainda que tenha existido um estudo de demanda e a atenção de docentes e técnicos pedagógicos envolvidos para viabilizar o processo de construção, o PPC que orienta toda a proposta pedagógica do curso foi o primeiro do IF Baiano e, para nortear todo o processo pedagógico, foram analisados PPCs de outras Instituições na tentativa de desenhar um modelo para atender a proposta curricular em debate. Compreende-se, nesse processo, que existem aspectos inquietantes e necessários de serem revistos na construção dessa proposta curricular, os quais possivelmente serão abordados em estudos posteriores.

Dando continuidade à proposta de formação do IF baiano – o qual pertence a uma autarquia do Poder Executivo e é vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC), criado nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – oferece desde a Formação Inicial e Continuada, qualificação de trabalhadores, até a Pós-Graduação, além de implementar ações, projetos e programas de extensão e de pesquisa aplicada voltados ao desenvolvimento dos arranjos produtivos,

culturais e sociais, promovendo a cultura do empreendedorismo, cooperativismo e associativismo, visando à elevação do potencial das atividades produtivas locais e regionais, além da democratização do conhecimento à comunidade baiana em todas as suas representações (PPC, 2014).

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho, o que se propõe é uma formação contextualizada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos (PPP, 2015). Para isso, vale ressaltar que a escola tem uma função social de promover um trabalho pedagógico comprometido com o ser humano e também com a sociedade que ele quer, lembrando que esta, por ser um espaço privilegiado para trabalhar o conhecimento, não pode ter um saber fechado, ou seja, é necessário compreender as vicissitudes dos atores que adentram nesses espaços, com suas especificidades, culturas e saberes não sistematizados, mas que possibilita a formação de um ser em sua totalidade. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Segundo Pacheco (2011, p. 8):

(...) A educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social.

Para o autor, esse projeto pedagógico para ter êxito, precisa estar articulado tanto com os organismos governamentais quanto com a sociedade civil, de forma que se estabeleça uma relação dialética em que todos somos ou nos transformamos em educandos e educadores.

Nesse projeto educacional que está no processo de desenvolvimento em todos os *Campi* na Bahia, existe o compromisso com o progresso de cunho socioeconômico local e regional mediante políticas de expansão e, assim, o IF Baiano se origina associado a dois dos principais eixos de desenvolvimento econômico do estado: a agricultura e a pecuária. O destaque na agricultura local se refere ao cultivo de culturas (cacau, cravo, coco, mandioca, dendê, piaçava, entre outras), a pecuária é pouco desenvolvida na região, dando destaque ao gado leiteiro, outra forte produção está vinculada à maricultura e à carcinicultura (criação de camarões), atividades pesqueiras que são uma tradição do rio Una na cidade de Valença.

Estrategicamente, a maioria dos *campi* localiza-se na zona rural, tendo seu público alvo estudantes oriundos tanto da zona urbana quanto da zona rural, que chegam ao Instituto com um único objetivo: ter uma formação que lhes garanta uma profissionalização, ou seja, a possibilidade de fixação desses profissionais em suas cidades de origem ou uma carreira acadêmica promissora, garantindo-lhes uma formação acadêmica sintonizada com as vocações territoriais (PDI, 2009).

Essa informação tem o caráter relevante para a comunidade interna e externa do IF Baiano, além de ser um importante dado para a presente pesquisa, pois, na atual dinâmica de expansão da Educação Profissional, à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, já é fato a implantação de mais quatro *campi* do Instituto nos municípios de Itaberaba, Alagoinhas, Serrinha e Xique-Xique (PDI, 2015- 2019). Existe nos *Campi* já implementados a falta de estrutura física para viabilizar o processo educativo, dificultado toda a proposta de ampliação de cursos. Cito como exemplo o *Campus* Valença, que, na proposta de oferta de vagas, limita-se na ampliação do número de matrículas por falta de espaço físico, além de não ter espaços suficientes para alocar o número de professores, que vem crescendo ao longo dos anos.

A gama de oportunidades ofertadas a partir de uma organização pedagógica verticalizada (educação básica à superior) dá permissão para os docentes atuarem em diferentes níveis de Ensino, compartilhando espaços de aprendizagem variados para dinamizar o processo de formação do conhecimento, como afirma Pacheco (2011, p.26):

(...) A organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes. A possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, faz que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização.

Ao tratar da citação acima, em que o Instituto Federal tenha uma organização curricular singular, pois oferece a tríade ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva de ampliar a formação tanto de docentes quanto de discentes, essa proposta não se materializa na íntegra devido às questões relacionadas ao tempo de formação, excesso de disciplinas, sobreposição de conteúdos, entre outras questões que dificultam a operacionalização desse currículo.

Outra proposta que tem suscitado preocupação à comunidade acadêmica está relacionada à verticalização do conhecimento, em que os docentes atuam nos diferentes níveis

do ensino com os discentes, compartilhando os espaços pedagógicos, incluindo os laboratórios, e procurando estabelecer itinerários formativos, do curso técnico ao doutorado. Proposta perfeita para ser implementada em espaços concebidos estruturalmente para esses fins, pois, na configuração do *Campus* em questão, é mais pertinente superar as dificuldades na estruturação do espaço físico e do currículo proposto para atender o ensino médio atrelado ao ensino técnico, corrigindo as deficiências trazidas ao longo do texto para assim promover verticalização dentro desse contexto.

Voltemos a apresentar a política pública de desenvolvimento regional inserida pelo IF Baiano e contextualizá-la quanto ao território onde o *campus* Valença está situado e, por consequência, onde também está a maioria dos alunos que lá ingressam. Para tanto, considero relevante demonstrar como a Instituição desenvolve seu trabalho, através de ações de ensino, pesquisa e extensão numa perspectiva de construir uma política educacional que esteja em sintonia com as necessidades da sociedade. Os projetos de pesquisa e extensão serão apresentados na página 87, capítulo que descreve sobre o curso Técnico em Agroecologia integrado do *Campus* Valença.

Atentando para essa perspectiva, Pacheco (2011, p. 8) afirma que “a educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social”.

Figura 2- IF Baiano- Campus Valença



Compreende-se então, a partir da visão do autor, que devem ser afirmadas práticas de transformação escolar com o objetivo de construir diferentes propostas que apontem os elementos do novo mundo possível.

(...) nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso (...) significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. (PACHECO, 2011, p. 11).

Todavia, em meio a um leque de oportunidades, é notória, a partir das falas dos professores, uma dificuldade que os alunos demonstram ao se matricularem no Ensino Médio Integrado do IF Baiano: no primeiro momento, eles chegam com a perspectiva de terem uma formação no ensino Médio Técnico de qualidade. Porém, ao longo do processo, esses alunos demonstram grande dificuldade em acompanhar a dinâmica do curso, enfrentando desafios que vão desde a organização do desenho curricular até a dinâmica de desenvolvimento das aulas.

A partir de minha experiência como pedagoga e da análise de resultados dessa pesquisa, constato que os alunos chegam ao Instituto não só com dificuldades nos conhecimentos básicos, mas com muitas dificuldades em acompanhar o desenho Curricular do Ensino Médio Integrado proposto, por se tratar de estudar os dois turnos, dificultando a permanência de alguns jovens nos cursos oferecidos pelo Instituto, crescendo a cada ano o índice de evasão e repetência.

Todavia, com tantas inovações e buscas por propostas interessantes, é que penso: como está sendo trabalhada, dentro do desenho curricular Integrado, a formação de qualidade desses alunos? As propostas nas práticas educativas estão se aperfeiçoando ao longo dos anos e é importante acompanhar essas transformações para que essas práticas não se tornem obsoletas.

A partir da presente pesquisa, foi possível perceber várias situações referentes à proposta curricular para essa modalidade educacional. O desenho curricular do curso Integrado é motivo de intensas discussões entre professores, alunos e gestores, pois é composto por dezenove disciplinas, distribuídas em aulas de segunda-feira a sábado, esvaziando o tempo para o desenvolvimento de outras atividades importantes que auxiliam na

construção do tripé ensino/pesquisa/extensão (PPC, 2015) para desenvolver as práticas de integração de saberes.

Como é um público jovem oriundo de famílias de baixa renda que está nesses espaços de formação, o extenso número de componentes curriculares que compõem a matriz curricular traz um desconforto no processo ensino-aprendizagem, pois não existe uma integração e sim a sobreposição de conteúdos em alguns componentes curriculares, tornando o modelo engessado e dificultando a aprendizagem.

A escolha e oferta dos cursos de Meio Ambiente (nas modalidades subsequente e integrado), Agropecuária (subsequente e integrado) e Agroecologia (integrado) aconteceu, conforme já foi mencionado anteriormente, a partir de estudo de demanda para atender a região, pois o município pertence ao Território do Baixo Sul, destaca-se economicamente pela agricultura familiar, a cultura dos mariscos e peixes e pelo turismo, que contribuem para alavancar o desenvolvimento da região.

É válido destacar também que o IF Baiano disponibiliza cursos da área de produção agropecuária nas cidades de Catu, Guanambi, Itapetinga, Santa Inês, Teixeira de Freitas, Senhor do Bonfim e Uruçuca, nos níveis médios técnicos e superiores, como também foi mencionado anteriormente, devido à tradição do ensino agropecuário, a maioria dos *campi* é localizada nas zonas rurais de diversos municípios do estado, e essas cidades estão em posições estratégicas, onde desempenham funções fundamentais para o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais.

A escolha do curso de Agroecologia para o desenvolvimento da presente pesquisa se deu por se tratar de uma temática de estudo que considero que mereça destaque, por ser a Agroecologia compreendida, em uma das suas definições, como o estudo da agricultura a partir de uma perspectiva ecológica e mais sustentável.

O tema meio ambiente se mostra mais urgente e importante em tempos de uma escassez crescente de recursos naturais, da emergência do conceito de desenvolvimento sustentável e estratégias que visem sua implementação e do seu reconhecimento como direito fundamental transindividual desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Tendo em vista tudo isso, a escola tem essa proposta de acompanhar os temas mais relevantes e formar profissionais que estejam habilitados a desenvolver práticas que fomentem essa temática, sobretudo a agroecologia

(...) A agroecologia se consolida como enfoque científico na medida em que este novo paradigma se nutre de outras disciplinas científicas, assim como de

saberes, conhecimentos e experiências dos próprios agricultores, o que permite o estabelecimento de marcos conceituais, metodológicos e estratégicos com maior capacidade para orientar não apenas o desenho e manejo de agroecossistemas mais sustentáveis, mas também processos de desenvolvimento rural mais humanizados. (CAPORAL 2009, p.28).

É importante salientar que, nas relações entre ser humano e meio ambiente, é notório um novo enfoque paradigmático em que diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento se intercalam com os saberes tradicionais, construindo, dessa forma, uma proposta que rompe com o modelo do conhecimento fragmentado. Além disso, a Agroecologia reconhece e se nutre dos saberes, conhecimentos e experiências dos agricultores (as). Corroborando com esse pensamento, o autor afirma que a Agroecologia:

(...) busca integrar os saberes históricos dos agricultores com os conhecimentos de diferentes ciências, permitindo, tanto a compreensão, análise e crítica do atual modelo do desenvolvimento e de agricultura, como o estabelecimento de novas estratégias para o desenvolvimento rural e novos desenhos de agriculturas mais sustentáveis. (CARPORAL, 2009, p 17-18).

2 DELIMITAÇÃO DA TEMÁTICA: PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Para construir a metodologia, foi necessário refletir sobre o caminho trilhado dentro da pesquisa; compreendendo que investigar é construir um novo olhar sobre o mundo, ou seja, um olhar curioso que revele a criatividade da descoberta, para Minayo (2003, p. 16-17), “é o caminho do pensamento a ser seguido (...) ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a serem adotadas para construir uma realidade”.

Essa metodologia também implica em um meio de produção e análise dos dados a partir de variadas fontes que o pesquisador utiliza – tais como: observação, entrevistas, questionários entre outras, a investigação científica se foca no caráter subjetivo do objeto analisado, no sentido de estudar as suas particularidades e experiências individuais. Para que isso aconteça, e obtenha bons resultados, é imprescindível um planejamento cuidadoso de todas as ações sólidas e alicerçadas em conhecimentos já existentes. Na compreensão de Godoy (1995), a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Segundo o autor, esse método de abordagem é considerado como frutífera forma de investigação e permite que, ao longo do processo, a pesquisa possa delinear contornos diferentes.

Partindo desse pressuposto, Minayo (2011) corrobora com o pensamento de Godoy quando afirma,

A pesquisa qualitativa é considerada uma atividade da ciência que se preocupa com a realidade, porém, tem seus interesses nas ciências sociais vinculadas a um universo de crenças, valores e significados que não podem ser quantificados. (MINAYO, 2011, p. 22).

Ampliando esse conceito, Gil (1991, p. 46) alerta que, embora as pesquisas apontem para objetivos específicos, estas podem ser classificadas em três grupos: estudos exploratórios, descritivo e explicativos. Apesar da importância de cada um deles, daremos enfoque maior para a pesquisa de natureza exploratória, por entender que é um tipo de pesquisa científica necessária a essa investigação, uma vez que consiste em aproximar o pesquisador ao objeto de estudo, visando uma familiaridade maior à escolha de técnicas mais adequadas para resolver questões que exijam maior atenção durante todo o processo

investigativo. Gil (1999) resume esse pensamento quando diz que a pesquisa de natureza exploratória:

Assume um contorno do estudo em questão, a partir do momento que envolve levantamento bibliográfico, as entrevistas com sujeitos que têm ou tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e completando o processo, análise das falas desses sujeitos, visando proporcionar um maior conhecimento ao pesquisador acerca do objeto de estudo, afim de que esse possa formular problemas mais preciso ou criar hipóteses que possam serem pesquisados por estudos posteriores. (GIL, 1999, p. 43)

Para a construção da pesquisa, foram traçadas etapas e criados caminhos a fim de viabilizar o estudo, como: analisar os documentos que respaldam o processo educativo do curso de Agroecologia no IF Baiano como o Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político do curso; identificar e selecionar docentes e técnicos pedagógicos que fazem parte da dinâmica do curso; aplicar questionário e entrevistas para docentes e técnicos pedagógicos vinculados ao departamento de ensino; analisar as informações coletadas a partir de questionários e entrevistas, buscando alcançar os objetivos desse estudo.

Nesse sentido, serão analisadas e discutidas as informações coletadas com desses sujeitos, fazendo conexões com o quadro teórico construído nos próximos capítulos, como também com o que dizem os documentos, a partir das análises realizadas. Para isso, foi necessário estabelecer critérios, visando a organização das leituras que tiveram papel fundamental nessa fase. Em princípio, para cada documento lido, foi criada uma espécie de fichamento, contendo resumo, as referências e a transcrição de trechos importantes para serem utilizados posteriormente, ou seja, cada análise apresenta etapas no seu processamento, como explica Bardin (2004):

Pré-análise: nesta etapa, o pesquisador vai realizar a "escolha dos documentos a serem submetidos à análise, à formulação das hipóteses e dos objetivos e à elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final".

Descrição analítica: o material é submetido a um estudo aprofundado orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico. Procedimentos como a codificação, a categorização e a classificação são básicos nesta fase. Buscam-se sínteses coincidentes e divergentes de ideias.

Interpretação referencial: a reflexão, a intuição com embasamento nos materiais empíricos estabelece relações, aprofundando as conexões das ideias. Nessa fase, o pesquisador aprofunda sua análise e chega a resultados mais concretos da pesquisa. (BARDIN, 2004, p. 89).

Para Gil (1999), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações com o meio, e afirma

que “(...) os procedimentos técnicos a serem utilizados nas pesquisas proporcionam ao pesquisador os meios adequados para garantir a objetividade e a precisão no estudo”(p.34); no entanto, consideramos que, por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, a subjetividade, ou seja, a forma de ver, sentir, pensar do sujeito sofre influências da cultura, educação, religião e experiências adquiridas, o que, de certa forma, impacta nos resultados, mas não exclui o seu rigor.

Nesse processo, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas com seis docentes do quadro efetivo do IF Baiano, que atuam no Ensino Técnico de Nível Médio no Curso de Agroecologia no Campus Valença, sendo três desses docentes vinculados às áreas Técnicas e três vinculados à base comum (propedêuticas). Também fizeram parte desse universo dois representantes da equipe técnico-pedagógica, um coordenador de curso e uma coordenadora de ensino, totalizando onze participantes.

Os materiais de produção de dados utilizados colheram informações relevantes, já que, a partir das respostas do questionário e das entrevistas realizadas, abrangeram questões imprescindíveis à análise do Currículo Integrado na visão dos entrevistados, assim como possibilitaram um diálogo mais aberto entre a pesquisadora e os sujeitos envolvidos.

Portanto, cada método utilizado traz um significado especial para compor a pesquisa e exige técnicas específicas para a obtenção de dados. Assim, tanto o questionário, quanto a entrevista ou/e até mesmo os documentos utilizados nesse estudo, apesar de terem conceitos e estratégias diferentes, aproximam-se quando a questão é a investigação. Nessa perspectiva, vejamos no pensamento dos autores a seguir sobre de que maneira cada ferramenta procede.

A escolha da entrevista semiestruturada para esse trabalho caracterizou-se como a forma mais viável de me aproximar, enquanto pesquisadora, dos sujeitos da pesquisa e assim ouvir os relatos sobre determinados assuntos em diferentes concepções, porém com uma particularidade: o fato de os entrevistados serem docentes e atuarem no curso de Agroecologia nesse Campus requer do investigador um planejamento prévio de todas as etapas para realização da entrevista, tais como tempo de diálogo, horários flexíveis, perguntas coerentes e diretas, entre outras. Vale salientar que, através desse método, é construída uma relação entre as partes, a qual se torna um agente facilitador para o desenvolvimento do trabalho. A escolha desse método é porque, além de utilizar de um roteiro previamente elaborado, “(...) se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”, como explicam Ludke e André (1986, p. 34).

No entanto, antes da realização da entrevista, foi necessária a utilização do questionário, ferramenta fundamental na organização do pensamento para elaboração do roteiro e das entrevistas, a partir de perguntas respondidas por escrito pelo sujeito participante, sem a presença do entrevistador. Para a elaboração do questionário, foram observados alguns aspectos como: número de questões, formulação de perguntas simples de compreensão e consideração do grau de conhecimento do entrevistado sobre as questões pontuadas. Gil (1999) define o questionário:

(...) a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões, apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. (GIL, 1999, p.128).

O autor, a partir dessa definição, mostra que essa ferramenta metodológica abrange um universo de possibilidades que podem ser mensuradas através da tabulação dos dados e contribui para ampliar o grau de entendimento de variados assuntos. Assim, o questionário apresenta algumas vantagens que merecem destaque:

(...) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 1999, p. 128-129).

Todavia, assim como as vantagens destacadas possibilitam a utilização desse método investigativo, existem também as desvantagens em sua utilização. Ao aplicá-lo com os sujeitos da pesquisa, percebi que é preciso limitar as questões para que sejam respondidas, pois o número elevado de perguntas pode cansar e dificultar nos resultados. Ressaltamos que foi utilizado nessa pesquisa o questionário semiaberto, composto por questões abertas e fechadas, a fim de ampliar a visão dos respondentes do ponto de vista do conhecimento do objeto pesquisado.

Nesse processo, depois de pensada e formulada as treze questões para compor o questionário (Apêndice A e B), foi construído um termo de consentimento (Apêndice C), que explica as questões relacionadas à natureza da pesquisa, com a finalidade de despertar o desejo de participação dos sujeitos e, por questões éticas, manter seus nomes no anonimato. Marconi e Lakatos (1999) corroboram com o pensamento, quando afirmam:

(...) junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável. (MARCONI e LAKATOS, 1999, p.100).

Na sequência, após o diálogo com as partes, os questionários foram entregues e os sujeitos tiveram o tempo de resposta de três dias. Como mencionado anteriormente, questionário e entrevista não são os únicos instrumentos de produção de dados utilizados nesta pesquisa, reiteramos que os documentos também entraram no rol, para obter informações e triangulação no processo de desenvolvimento desse estudo.

Consideramos que a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, pois através dela, o pesquisador produz os dados e analisa as fontes, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.38). Nessa perspectiva, os referidos dados produzidos foram submetidos a um exercício de categorização, com a finalidade de ouvir os sujeitos com os quais o diálogo foi instaurado. Foram utilizados pseudônimos para que se pudesse preservar a identidade dos entrevistados, sendo designadas as iniciais DE seguida por números (ex: DE1, DE2) para sinalizar a fala dos docentes entrevistados. Utilizamos as iniciais PE, para o Pedagogo que foi entrevistado nessa pesquisa; para a Coordenadora de Ensino, as letras CE; as iniciais TE seguidas de números (TE1, TE2), para indicar Técnicos em Assuntos Educacionais entrevistados; e, finalizando, foram designadas as iniciais CC, representando o Coordenador de curso. Para preservar ainda mais as identidades dos sujeitos, não iremos distinguir pela fala o gênero, assim todas as respostas anunciadas serão tratadas com o gênero o masculino.

O estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia baiano (IF Baiano) no Campus Valença, desenvolvido no Ensino Médio Integrado no Curso de Agroecologia. Para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa, foram estabelecidos alguns critérios, tais como: seis docentes efetivos que estivessem diretamente atuando no curso de Agroecologia e atendessem tanto às áreas técnicas quanto à base comum, ou seja, era necessário que esses docentes estivessem conectados com a dinâmica do curso a partir das diferentes áreas do conhecimento; os representantes da equipe técnico-pedagógica (pedagogos), por subsidiarem a construção da proposta pedagógica dentro do curso, prestando assessoramento ao ensino, pesquisa e extensão tanto para discentes como para docentes, e atuarem diretamente no setor pedagógico e se dividirem para contemplar e dar suporte a todos

os cursos ofertados nesse espaço; os Técnicos em Assuntos Educacionais, que também estão vinculados ao setor pedagógico, mas trabalharam especificamente nas reformulações dos Projetos Políticos dos Cursos, levantamento de dados estatísticos e organização e reformulação de propostas pedagógicas para melhoria educacional; o Coordenador de Curso, responsável pelo andamento das propostas e articulações no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem; e, por último, o Coordenador de Ensino, que tem a função de planejar e estabelecer articulações reflexivas das ações educativas no Campus.

É importante salientar que todo o processo de seleção dos sujeitos desta pesquisa foi pensado e estruturado para viabilizar os objetivos que se propõem neste estudo, e compreender a dinâmica do curso a partir dos relatos de quem participa, dialoga e reestrutura essas ações no cotidiano do Instituto traz uma contribuição mais significativa aos resultados da pesquisa. Partindo desse pressuposto, entende-se que essa participação foi muito importante para compreender aspectos da realidade curricular, como: práticas docentes, organização de aulas, reformulação de projeto, entre outras ações realizadas pelos professores e também com a participação da equipe técnico-pedagógica, que trouxe contribuições relevantes para esse estudo.

Dando continuidade aos processos metodológicos da pesquisa, é importante salientar os autores que construíram o PPC do curso de Agroecologia no IF Baiano - Campus Valença. No ano de 2011, um grupo de profissionais envolvidos em um projeto de criação do curso supracitado se reuniu para construir uma proposta de projeto pedagógico para subsidiar os princípios educativos como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 - Grupo de trabalho inicial – 2013

NOME	FORMAÇÃO	CAMPUS
Antônio Jorge Menezes	Agrônomo	Valença
Geovane Lima Guimarães	Agrônomo	Valença
Helena Luiza Oliveira Coura	Pedagoga	Reitoria
José Geraldo Valadares Chagas	Agrônomo	Valença
José Raimundo dos Reis Silva	Agrônomo	Valença
Antônio Jorge Menezes	Agrônomo	Valença
Roberto da Cruz Melo	Pedagogo	Valença

Fonte: PPC (2013)

Parte desses profissionais faz parte do quadro da Escola Média de Agropecuária Regional da Ceplac (EMARC) e hoje estão atuando no escritório da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (Ceplac) em Valença. Como existe um tempo hábil para os cursos se ajustarem para que ocorram as devidas modificações na sua estrutura curricular, em 2013 houve a necessidade de rever algumas situações, como: diminuir o tempo de aula, excluir disciplinas sobrepostas e tornar mais viável as aulas práticas. Desse modo, o Projeto do Curso de Agroecologia passou por muitas modificações, com a finalidade de otimizar o tempo e viabilizar o processo educativo. Segue, abaixo, os participantes dessa reformulação:

Quadro 2 - Grupo de trabalho de reformulação – 2013

NOME	FORMAÇÃO	CAMPUS
Anderson Gomes da Epifania	Geógrafo	Valença
Flávio José Assis Barony	Biólogo	Valença
Geovane Lima Guimarães	Agrônomo	Valença
Igor José Chaves de Oliveira	Físico	Valença
Jorge Luís Copquer dos S. Júnior	Agrônomo	Valença
José Raimundo dos Reis Silva	Agrônomo	Valença
Leonizia de Jesus S. de Almeida	Pedagoga	Valença
Orlando Melo Sampaio Filho	Agrônomo	Valença

Fonte: PPC (2013)

Como informa o Quadro 2, os integrantes do grupo que participaram da reformulação do PPC do curso de Agroecologia no ano de 2013 são todos servidores do IF Baiano, pertencentes ao quadro das disciplinas profissionalizantes, assim como das disciplinas propedêuticas e também um técnico do setor pedagógico. Esse grupo de trabalho foi criado com o objetivo de atender as solicitações e anseios dos docentes, tais como: rever a sobreposição de conteúdo nas disciplinas; disponibilizar horário de estudo para os discentes; viabilizar a estruturação do curso de forma que a integração das disciplinas aconteça da maneira mais viável, entre outras. A matriz curricular do curso segue no anexo dessa dissertação (Anexo X). Compreende-se por matriz curricular um importante documento norteador da escola, que pode ser entendido como ponto de partida de sua organização pedagógica, pois é a partir da matriz que se define que componentes curriculares serão ensinados na escola; para a construção desse documento, foi necessário ter como embasamento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

2.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental é compreendida, segundo Richardson et al (1999, p. 230) como “uma série de operações que visam estudar documentos no intuito de compreender circunstâncias sociais e econômicas”. Gil (2002, p. 62-63) afirma que a pesquisa documental representa algumas vantagens, por ser uma “fonte rica e estável de dados”, pois não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Pádua (1997, p. 62) revela que “esse método é cientificamente autêntico, pois é realizado a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos”.

A propósito dessas afirmações, a análise documental foi realizada trazendo uma visão geral do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, a partir de documentos norteadores, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), fazendo um breve esboço de concepção do documento, a integração de saberes, elemento presente na proposta da concepção curricular; o Projeto Político de Curso (PPC); o Projeto Político Pedagógico (PPP); e ementas de algumas disciplinas. Documentos relevantes nessa análise, pois a proposta de formação de Ensino Médio na forma Integrada é um desafio a professores, técnicos e equipe pedagógica para compreensão do processo de formação nesse espaço. Todos os documentos ora analisados foram vinculados às concepções teóricas contempladas no presente trabalho.

No PDI, é encontrado um relato da história de formação do Instituto, que foi criado e consolidado como instituição pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, integrado às Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia e da Comissão do Plano de Lavoura Cacaueira (CEPLAC), que está diretamente ligada ao Ministério da Agricultura. Junto a esse órgão, foram integradas, a partir de 2010, as Escolas Médias de Agropecuária Regional (EMARC).

É importante destacar, nesse texto, que as EMARC criadas e mantidas pela CEPLAC, tinham como objetivo inicial servir como centro de treinamento de mão de obra para formação de Nível Médio, a fim de atender às necessidades da agropecuária do Sul da Bahia, vinculados a programas de pesquisa agrícola e de extensão rural da CEPLAC. (PDI 2014, p. 13).

Com a real procura por técnicos e trabalhadores qualificados para atuarem nas regiões cacaueiras do país, houve uma articulação do governo do estado da Bahia junto aos órgãos do Conselho Deliberativo da CEPLAC e Ministério da Agricultura, firmando, em 11 de abril de

1980, um contrato de comodato, que diretamente fazia a transferência de toda responsabilidade administrativa, pedagógica e financeira das unidades escolares polivalentes situadas nas cidades de Itapetinga, Teixeira de Freitas e Valença para o referido órgão.

Diante disso, as EMARC das cidades supracitadas, atendendo ao Decreto 7.952 de 12 de março de 2013, foram vinculadas ao Ministério da Educação e assim transformadas em Campi do IF Baiano, que atualmente se consolidou como Instituto multicampi no Estado da Bahia. O quadro a seguir traz uma amostragem dos diversos territórios de identidade onde os Campi do IF Baiano estão inseridos e em pleno funcionamento.

Quadro 3 - Territórios de Identidade (IF Baiano)

CAMPUS	SITUAÇÃO	DISTÂNCIA/SALVADOR (REITORIA)	TERRITÓRIO DE IDENTIDADE
Alagoinhas	*Funcionando	124 Km	Litoral Norte e Agreste Baiano
Bom Jesus da Lapa	Funcionando	789 KM	Velho Chico
Catu	Funcionando	87 Km	Litoral Norte e Agreste Baiano
Governador Mangabeira	Funcionando	139 Km	Recôncavo
Guanambi	Funcionando	677 Km	Sertão Produtivo
Itaberaba	*Funcionando	280 Km	Piemonte do Paraguaçu
Itapetinga	Funcionando	459 Km	Meio Sudoeste da Bahia
Medeiros Neto	**Funcionando	837 Km	Extremo Sul
Santa Inês	Funcionando	285 Km	Vale do Jiquiriça
Senhor do Bonfim	Funcionando	385 Km	Piemonte Norte do Itapicuru
Serrinha	*Funcionando	185 Km	Sisal
Teixeira de Freitas	Funcionando	811 Km	Extremo Sul
Uruçuca	Funcionando	339 Km	Litoral Sul
Valença	Funcionando	248 Km	Baixo Sul
Xique-Xique	*Funcionando	641 Km	Irecê

Fonte: SENA, 2018 com base no PDI (2014, p.14)

Na perspectiva de expansão, os Campi situados nos municípios de Serrinha, Itaberaba, Alagoinhas e Xique-Xique completam o número de quatorze Campi no Estado da Bahia, dando continuidade no/ao processo de interiorização do ensino técnico profissionalizante no

estado da Bahia, intervindo através de ações de ensino, pesquisa e extensão articulada com as forças sociais e produtivas da região (PDI, 2014).

Pode-se compreender, portanto, na construção desse documento, a existência de diferentes enfoques: pedagógico, financeiro, social, econômico e político, voltados para atender no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) que está incluído no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), visa subsidiar o processo pedagógico no que tange à estrutura curricular no documento, expressando as concepções teórico-metodológicas nas dimensões políticas e filosóficas ao trazer informações e orientações relevantes que irão nortear o planejamento e a avaliação das ações, como: definição de estratégias para articular o ensino, a pesquisa e a extensão; direcionar na elaboração, alteração ou reformação dos PPC, além de orientar as diretrizes que visam o desenvolvimento pedagógico institucional, responsável pelo desenho curricular e por todo projeto político pedagógico (PPP), respeitando as questões de natureza específica de cada Campus.

Nas diversas leituras analíticas do documento vinculadas à concepção de educação na qual o IF Baiano se estrutura, integrar saberes para conceber o currículo integrado, precisa respeitar as dimensões culturais, políticas, econômicas e sociais na formação do sujeito, permitindo nas práxis pedagógicas a inserção de outros saberes além dos saberes disciplinares.

Esses novos saberes não atuam na divisória de um conhecimento superior ou inferior, mas sim na diversidade de perspectivas de modos de ser, pensar e agir, na formação de valores ético-humanísticos, na construção de um conhecimento contextualizado e significativo (PPI, 2014, p. 64).

A discussão no campus da formação integrada, historicamente falando, está vinculada à formação do homem omnilateral, no sentido de formar o ser humano na sua integridade que valorize todos conhecimentos adquiridos. Nessa proposta, é necessário compreender o histórico conflito existente em torno da discussão sobre quais conhecimentos seriam cabíveis para atender o desenho curricular no curso de agroecologia, pois os docentes da área técnica defendem a formação voltada ao trabalho produtivo, enquanto o outro grupo, a formação para cidadania.

Nessa perspectiva, a tentativa de integrar os saberes que já estão tradicionalmente separados do ponto de vista pedagógico, ou seja, observados a partir da construção da matriz curricular do curso – na qual tanto as disciplinas propedêuticas quanto as disciplinas técnicas,

continuam organizadas obedecendo uma proposta curricular tradicional – torna-se um exercício exaustivo para a comunidade, que necessita da cooperação de variados conhecimentos para reafirmar o currículo prescrito.

Nesse documento é notório perceber que interdisciplinaridade está sempre vinculada com o currículo integrado, não diferenciando o campo epistemológico o qual eles representam. Por ser uma abordagem muito importante, analisaremos com mais detalhe no capítulo onde apresento os resultados. A seguir, faremos uma ilustração de um trecho que aborda a interdisciplinaridade e integração curricular dentro do projeto de curso:

(...) pelo próprio caráter interdisciplinar do Curso Técnico em Agroecologia, deve se garantir a implementação da pedagogia de projetos, cuja culminância contemple a realização de feiras, a realização da Semana de Ciência e Tecnologia, sempre que possível em parceria com outros cursos do Campus e com a participação expressiva da comunidade local, possibilitando, desse modo, a integração de diversos saberes, oriundos dos múltiplos olhares dos grupos envolvidos. (PPC, 2013, p.16-17).

Nessa perspectiva, é percebido que a interdisciplinaridade, para se materializar, precisa estar vinculada a projetos e feiras propostas no planejamento do ano letivo visando de certa forma a operacionalização do currículo integrado. Todavia, observa-se, na maioria das vezes, nessas atividades, que as disciplinas encontram dificuldades de estabelecer relações entre si para que possam relacionar seus conteúdos no sentido de aprofundar o conhecimento e levar dinâmica ao ensino. Japiassu (1976) explica como a Interdisciplinaridade é percebida na concepção dos especialistas que tratam da temática:

(...) a interdisciplinaridade, portanto, não é uma ciência nem ciência das ciências, mas um paradigma metodológico que visa o encontro entre especialistas de diversas áreas do conhecimento, numa perspectiva de se buscar respostas a novos problemas por meio das trocas de dados, de informações, de resultados, de metodologias etc. (JAPIASSU, 1976, p.39-90).

Na prática, as feiras de ciências, projetos interdisciplinares entre outras ações desenvolvidas no curso de Agroecologia como possibilidades para integrar saberes variados, partem da necessidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dentro do currículo.

Para contextualizar esse aspecto, analisando documentos oficiais que regem a educação básica brasileira, fazendo um recorte para o Ensino médio, na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação nacional (LDB) não há informações precisas sobre a importância desta perspectiva pedagógica. Nos Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs), o trabalho interdisciplinar consta como uma proposta de findar com o ensino fragmentado, compartimentalizado e descontextualizado, indicando um “desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade (...)”. (BRASIL, 2000, p.17).

Também encontramos informações sobre a Interdisciplinaridade nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2002, de forma mais contundente. No texto dessa Resolução, no seu Art.5º, fica claro que a interdisciplinaridade é um dos princípios que devem embasar o Ensino Médio: “O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: (...) VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico profissional realizado na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização” (BRASIL, 2012, p.2).

Resultante desses documentos, o que rege o trabalho pedagógico nas escolas são os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), que balizam o dia a dia escolar, normatizando e definindo as políticas e teorias educacionais. No caso desta pesquisa – cujo objeto de estudo é o currículo Integrado no IF baiano - Campus Valença –, além do PPP, temos como documento norteador da prática pedagógica o Projeto Político de Curso (PPC), que também traz orientações para o desenvolvimento do processo pedagógico do Instituto.

Nesse processo, voltamos à análise de alguns elementos importantes para a estruturação pedagógica do curso. O PPC, especificamente do curso de Agroecologia, cuja primeira reformulação aconteceu em 2013, foi produzido por um grupo de trabalho composto por dez profissionais vinculados ao IF Baiano, dentre eles, seis pertencentes à área Técnica (agrônomos), três pertencentes ao núcleo básico (física, geografia e biologia), além da assessoria de uma pedagoga.

A concepção pedagógica que estrutura o PPC do curso de Agroecologia se alinha à orientação do Decreto nº 5.154/2004, quando estabelece que a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio aconteça de forma integrada (BRASIL, 2004, Art. 4º, §1º). Nessa perspectiva, toda discussão voltada para a aprovação em 2012 da Educação Profissional Técnica de Nível Médio reconhece a necessidade de reformulação dos PPC dos Cursos Técnicos na forma Integrada, no sentido de ajustar a

estrutura física e pedagógica dos cursos ofertados para atender as demandas regionais onde cada Campus está inserido.

A motivação para que a reformulação efetivamente pudesse acontecer na prática se deu a partir da análise do próprio documento no sentido de compreender de que forma a matriz curricular para o curso de Agroecologia estava estruturada no que concerne à distribuição de disciplinas da base comum, e disciplinas da área técnica e como elas poderiam dialogar entre si. Todavia, é importante resgatar a história de criação e implementação do curso de Agroecologia para tentar compreender o currículo posto e a necessidade das possíveis reformulações.

Toda proposta de criação de um curso é acompanhada de uma estruturação mínima para subsidiar o processo pedagógico. Para o curso em questão, foi realizada uma pesquisa junto à comunidade, obedecendo as orientações prevista em todo o estudo de demanda; no entanto, a proposta curricular e toda a organização pedagógica tiveram influências de documentos de outros Campi que já existiam o curso integrado ou de graduação em Agroecologia, ou seja, houve a reprodução de um currículo para atender as demandas emergenciais de criação do curso, fato que explica os entraves na proposta curricular do curso de Agroecologia no que tange ao desenho da matriz curricular e sua influência no processo de ensino e aprendizagem. Outro aspecto importante de ser mencionado diz respeito ao currículo como confluências de práticas, pois pensar em organização curricular sem levar em conta os processos culturais, sociais e econômicos da região torna nulo seu objetivo.

Nessa perspectiva, o currículo pode ser visto como “um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos”, afirma Sacristán (2000, p. 101). Penso, enquanto pesquisadora, que os aspectos mencionados na efetivação do currículo não podem ser conquistados, considerando o modelo de proposta curricular que temos no curso de agroecologia, pois, entendendo que o currículo é prescrito para qualquer modalidade de ensino, é preciso definir conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam. Dando continuidade às análises, o documento afirma que “a proposta pedagógica deste Curso deverá potencializar uma concepção de formação humana integral” (PPC, 2013, p.15), porém, na prática, existe um distanciamento do que está prescrito no documento; percebeu-se, durante o processo de investigação, que toda proposta de mudança precisaria estar voltada para a reordenamento das aulas práticas com possibilidades de envolvimento das demais disciplinas, buscando um diálogo nos diferentes ambientes de aprendizagens,

organização de conteúdos, visando minimizar a sobreposição de saberes e a flexibilização na construção de horários de aulas para viabilizar o tempo de orientação e estudos discentes, entre outras ações.

Na primeira reformulação, as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são apresentadas de forma isolada e com certo grau de disparidade, pois existem, na estrutura curricular, disciplinas com maior carga horária e outras com uma quantidade menor, ampliando, de certa forma, o debate sobre a importância que o currículo dá para um tipo de conhecimento, ou seja, predomina a visão fragmentada do ponto de vista da importância que cada disciplina assume na constituição do conhecimento.

Um exemplo marcante dessa prática é visto na segunda reformulação do Projeto de Curso, no ano de 2015, quando o componente curricular de História, passa a ter apenas uma hora-aula e a disciplina do eixo diversificado passa ser o Espanhol, a partir do segundo ano, desarticulando com a disciplina de Inglês, outrora ofertada para os três anos do curso e passando a ser ofertada como disciplina optativa

Outras mudanças são apresentadas na tentativa de minimizar a fragmentação do conhecimento, e, desse modo, surge a proposta do projeto integrador, com o objetivo de promover diálogo constante entre componentes curriculares do núcleo estruturante, eixo diversificado e núcleo tecnológico, a partir de atividades interdisciplinares. A base técnica profissionalizante ganha uma nova configuração, e é identificada como núcleo tecnológico vinculado à identidade regional do campus, enfatizando a produção da agricultura local.

Toda reformulação pensada teve por objetivo reestruturar o fazer pedagógico mais equânime, visando atender a proposta curricular prescrita, que é articular ações que possibilitem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a intrínseca relação entre teoria e prática, mas toda e qualquer mudança só se torna possível a partir da desconstrução de paradigmas relacionados a hierarquização do saber, fragmentação dos conteúdos, práticas curriculares desumanas, entre outras. Alguns docentes apontaram em seus relatos a necessidade de reformular o PPC para melhorar suas práticas diárias, esses debatem a questão curricular a partir de uma perspectiva prática de trabalho, a qual envolva, de forma participativa, todos os sujeitos que fazem parte do cotidiano pedagógico.

Considero que as reestruturações no PPC, foram e serão necessárias, pois trouxeram muitos avanços para a dinâmica do curso, porém ainda existe um longo caminho a ser percorrido, como pode ser observado nas falas de alguns professores e coordenação do curso:

(...) já avançamos muito desde a primeira reformulação até agora, mas ainda é preciso trabalhar bastante na organização do currículo do curso de Agroecologia para termos certeza que estamos formando técnicos agroecológicos. (DE4).

(...) O currículo atual foi bastante discutido e sofreu várias modificações. Eu acompanhei as primeiras propostas de currículo, só que eu vejo no curso de Agroecologia é que nós temos um quadro relativamente pequeno, poucos professores realmente têm uma experiência em agroecologia tanto na vivência de campo como na prática pedagógica. Então a dificuldade maior no início, foi a gente encontrar um número de pessoas que fossem representativos para formatar o currículo de acordo com a proposta que se pede. (DE5).

(...) houve uma recente reformulação e que foram reduzidos também alguns números de tanta carga horária como as disciplinas, mas prevalecendo o que era necessário para o cumprimento das exigências da LDB e em conformidade com isso, para atender também tanto as exigências do ensino médio quanto a formação técnica, porém, ainda acho necessário rever essas concepções (DE2).

(...) passamos por uma transição, agora mais enxuto. Foi feito um esforço no processo de elaboração de buscar um currículo mais integrado; houve discussões por área, discussões mais gerais e ementas foram feitas nesse sentido só que, nesse processo, a própria reitoria chamou todos os coordenadores para um encontro onde se refizeram muitas ementas e buscamos organizar o curso de forma articulada em todos os campi, um currículo que alinhe a teoria com a prática. (CE).

Partindo desse pressuposto, cabe ao professor atentar para alguns caminhos no processo de observação, interpretação, construção de significados sobre a realidade pedagógica que lhe servem para prever acontecimentos e também guiar sua conduta.

A organização didático-pedagógica no campus traz um modelo das escolas agrotécnicas em que o curso é em tempo integral, com aulas pela manhã e tarde, mesclando as disciplinas propedêuticas e técnicas. Para o Ensino Médio, o período é anual e, para o técnico, é semestral; o que implica completamente na forma de organização dos conteúdos e nas ementas.

Em relação às ementas analisadas nesse trabalho, um dos aspectos mais questionados entre os professores é sobre o quantitativo de conteúdo a ser ensinado e o tempo delimitado para conclusão dessa ementa, como pode ser exemplificado no relato do docente da disciplina de arte:

(...) é desumano com o professor e também com o aluno cumprir com os conteúdos que estão apresentados. Porém, tento o máximo não me prender a esse número exacerbado dentro da ementa, pois penso que o conhecimento adquirido pelo aluno é o que mais importa nessa questão. Então trabalho de forma que respeito o tempo de aprendizagem e a construção dos

procedimentos atitudinais, que é de fato como ele vai ser cobrado na vida, e sei que isso mexe com a organização desses conteúdos. (DE1).

Essa posição dos professores e coordenadora de ensino fortalece a discussão sobre o pensar e fazer pedagógico dentro da proposta do documento por compreender que o professor tem, de fato, margem de autonomia na modelação do que será o currículo na realidade. Sancristán (2000, p. 168) diz que “a autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também”. Partindo desse pressuposto, cabe ao professor atentar para alguns caminhos no processo de observação, interpretação, construção de significados sobre a realidade pedagógica os quais lhe servem para prever acontecimentos e também guiar sua conduta.

O autor sinaliza, a partir dessa fala, a importância de realizar, no processo de ensino e aprendizagem, ações concretas que muitas vezes não estarão implícitas na elaboração do currículo, pois existem conteúdos relacionados a uma série de necessidades de ordem social e cultural que precisam ser trabalhados pelo professor, para, de fato, permitir o caráter socializador da formação do sujeito, conforme consta no documento. No que tange ao processo de ensino-aprendizagem, “a organização curricular baseia-se também na abordagem metacognitiva, que não mais aceita o acúmulo de saberes, mas defende a problematização, a contextualização e a proposição e/ou soluções de problemas”. (PPC, 2016, p.16).

Penso que a “formação elevada” prescrita no documento se contradiz muitas vezes com o que é vivenciado na prática, isso porque, ao analisar a ementa do componente curricular de História que traz discussões importantes no campo epistemológico do agronegócio para a compreensão do técnico de nível médio –, nota-se que tal componente tem sofrido, ao longo dos anos, redução de carga horária (comprometendo, de certa forma, os conhecimentos básicos de formação), diferente de outras disciplinas que, para a formação do Técnico em Agroecologia, não apresentam tanta relevância, mas permanecem com a carga horária mais elevada.

A realização de projetos para desenvolvimento da prática de integração de saberes tem como exemplo a Feira de Ciências, que tem a proposta de integrar as disciplinas. No entanto, observando-se que a própria estruturação do evento – desde reuniões do Grupo de Trabalho (GT) até a divulgação –, nota-se que, na prática, os diálogos propostos são mais direcionados às áreas afins e que muitas disciplinas da base comum não dialogam com a proposta. Enfim, há uma série de dificuldades ora apresentadas que dificultam a aplicabilidade do currículo proposto.

2.2 CURRÍCULO E CURRÍCULO INTEGRADO

A palavra *curriculum*, de origem latina, significa o curso, a rota, o caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas. Dessa forma, pode-se compreender que o currículo educacional representa a síntese dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social expresso pelo trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Para Goodson (1996), o currículo é definido como um percurso a ser seguido, como conteúdo apresentado para estudo.

Ele reconhece que, na construção da história do currículo, possamos ver o conhecimento corporificado, não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações, ou seja, é necessário situá-los na moldura histórica. Dentro dessa perspectiva, é importante salientar que, ao longo do século XX, várias teorias foram se desenvolvendo no campo do currículo, desde as tradicionais até as pós-críticas. Na concepção tradicional de educação, o currículo se resume a uma questão técnica, ou seja, o que importava era saber se a aprendizagem fornecida pela escola estava respaldando o indivíduo a desenvolver suas habilidades na prática, sem dar a devida importância às questões sociais, culturais e psicológicas.

Essa visão concebe o currículo como algo específico da escola e negligencia a atuação deste na transformação da sociedade, quando Silva (2015) afirma que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta. É importante salientar que as teorias tradicionais trabalham na perspectiva de adquirir habilidades através das práticas de memorização e, diante disso, o currículo aqui pensado tem como base a tendência conservadora baseada nos princípios de Taylor, que igualava a prática educacional ao sistema organizacional das empresas.

Fazendo uma crítica a esse sistema, Pacheco (2001) se recusa a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, a colocar o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista.

O autor fortalece o discurso da prática da democracia em nossas ações educativas, pois não se pode mais permitir a teoria da inclusão sem verdadeiramente vivenciá-la dentro de um contexto social político e econômico. Nesse sentido, vale lembrar que, nas discussões cotidianas, quando se pensa em currículo, não se pode pensar apenas em conhecimento, pois esse conhecimento que compõe o currículo está envolvido na forma de perceber a vida, ou

seja, como pensamos e agimos diante dos problemas; para Silva (2015), além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

O autor condiciona o currículo à identidade, relacionada às teorias com base em que ele é criado e fortalecido, desde a concepção de currículo concebido como questão meramente de poder, até a ampliação do pensamento relacionado a saber, identidade e poder vinculados aos espaços social, político e cultural, tecido por conhecimentos diversos, intercalados por relações de gênero, etnia, economia e religião, os quais, diretamente ou não, estão ligados a todos os atores que fazem parte do processo educativo. Goodson (1995) entende isso como “a construção social do currículo”, visto que existe todo um percurso histórico para essa construção no campo da escolarização, diretamente relacionado à operacionalidade da aprendizagem concretizada na sala de aula.

Fato que alguns paradigmas estão fragilizados na atualidade, devido às mudanças de pensamento para estruturar o fazer pedagógico. Isso foi observado na prática cotidiana no Campus investigado: ainda que o currículo prescrito tenha formas e contornos estabelecidos, está sujeito a renegociação e reordenamento, visto que as necessidades postas são reais e necessitam ser atendidas.

Dessa forma, é necessário compreender que toda discussão do currículo dentro de uma perspectiva histórica, traz elementos para se pensar quais questões uma teoria curricular ou um discurso curricular busca responder? Ou, de uma forma mais sintética, a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria de currículo é a de saber: qual conhecimento deve ser ensinado? Que sujeitos são produzidos?

Silva (1999, p.15) aponta para esta perspectiva:

(...) qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humano de educação? Será a pessoa otimizador e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do modelo estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizadas nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Esse mesmo autor nos apresenta elementos importantes para refletir sobre a diversidade de propostas curriculares que existem e precisam ser compreendidas a ponto de não haver separação ou desconsiderar suas inter-relações.

Silva e Moreira (2000, p.5) nos mostra que “nas escolas não se aprendem apenas conteúdos sobre o mundo natural e social; adquire-se também consciência, (...) que

comandam relações e comportamentos sociais”. Tais comportamentos estão inextricavelmente envolvidos naquilo que somos ou mesmo naquilo que nos tornamos: na nossa identidade ou subjetividade. O pensamento de Silva e Moreira (2000) converge na proposta de Goodson (1995) quando traz elementos que consideramos importantes para reflexão sobre a série de documentos que orientam o que deve ser ensinado na constituição do currículo. Para esse autor:

(...) o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis com a formulação de tudo – “metas e objetivos”, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado. (GOODSON, 1995, p.117)

As diferentes propostas de currículos aqui mencionadas desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, e se faz necessário entendê-las. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, social, política e escolar, compreende-se então que está carregado de valores e pressupostos, sendo necessário decifrá-lo. Entrando nessa discussão, Sacristán e Gómez (1998, p.148) apontam para quatro pontos importantes:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve.

Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também incidir nessa mesma sociedade.

Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente.

Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele.

Os autores trazem pontos importantes para a discussão do currículo, intensificando aspectos relevantes como a prática docente compreendida em suas dimensões multifacetadas. É preciso compreender a forma como o currículo é desenvolvido na escola, como se dá a interação dessa prática com seus determinantes mais imediatos, e isso significa que uma

concepção processual do currículo, nos leva a ver o seu significado e importância real como resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos organizativos.

Por ser a escola uma instituição produzida dentro de determinadas relações sociais, é natural que uma história do currículo nos ajude a ver o conhecimento corporificado não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e variações, essas mudanças na sociedade acontecem de maneira rápida e efervescente em todos os seus campos quer sejam eles culturais, econômicos, políticos, sociais, educacionais.

Partindo desse princípio de que a constituição de uma teoria de currículo está diretamente ligada à relação de poder, Silva (1999, p. 16) chama a atenção para a questão do poder que vai separar as teorias no campo do currículo: “as teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias neutras’, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que esta, inevitavelmente implica em relação de poder”.

Concordamos com Lopes (2002, p. 115) quando diz que é com esses currículos existentes, efetivamente praticados nas escolas, fruto da interpretação de orientações do contexto de influência e do contexto de produção das políticas, que as definições dialogam.

Como pesquisadora e pedagoga e atuante no campus investigado, faço reflexões sobre determinadas interpretações que são constantemente realizadas na aplicabilidade do currículo, mesmo que possam ser perceptíveis às mudanças estruturais na concepção de ensino, pois ainda há uma maioria de professores que insiste em que prevaleça a divisão do conhecimento através da fragmentação das disciplinas, entre outros aspectos.

Nesse contexto, Santomé (1998, p.180) faz uma crítica quando propõe “romper com a concepção do currículo isolado, descontextualizado, fragmentado, que não propicia a construção e a compressão de nexos que permitam a sua estruturação com base na realidade”. Nesse sentido, a proposta de currículo integrado está vinculada às finalidades da formação, ou seja, possibilitar as pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência. Partindo do princípio que integrar saberes consiste em compreender as variadas formas de conhecimento de forma global, Santomé (1998) afirma que o currículo integrado:

(...) converte-se assim em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de prática educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. (SANTOMÉ, 1998, p.28).

Desse modo, pensar em uma organização do trabalho pedagógico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano que possibilite a vivência e o diálogo entre as várias áreas de conhecimento é compreender o que significa o papel de cada elemento que está envolvido no processo de construção da proposta curricular – como disciplinas, conteúdos, métodos avaliativos, entre outros –, haja vista que cada composição desse currículo traz uma epistemologia, como, por exemplo, a significação das disciplinas, pois é necessário compreender o processo histórico de construção destas a partir dos conhecimentos de suas especificidades em termos científicos e escolares e dos pressupostos epistemológicos para organização do currículo. Sobre a organização do conhecimento fora e dentro do ambiente educativo, Macedo e Lopes (2011) ressaltam: “O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado”. Assim, não cabe falar em disputa pela seleção de conteúdo, mas disputas na produção de significados na escola. Essa disputa não é restrita à escola, mais vincula-se a todo um processo social que tem a escola como um locus de poder permanente, mas que não se limita a ele (LOPES e MACEDO, 2011, p.93).

As discussões sobre conhecimento no campo do currículo na fala das autoras têm em comum a preocupação em analisar a especificidade do conhecimento escolar e do discurso pedagógico, também conhecido como matéria escolar ou conteúdo de ensino. Embora existam teorizações, em uma perspectiva acadêmica, defensoras de que a matéria escolar seja referenciada nos conhecimentos disciplinares, estas não deixam de analisar que esses conhecimentos de tempo, espaços e formas, para serem curricularizados, devem passar por algum processo de tradução para fins de ensino.

O currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e se constrói no espaço educativo.

Nessa perspectiva, Sacristán (2000) afirma que existe, no currículo, uma relação de interdependência, tornando-se um tema no qual se inter cruzam vários enunciados que configuram a realidade escolar. Fazendo uma síntese sobre a função do currículo segundo o autor:

O currículo é a expressão da função socializadora da escola, além de ser um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para

compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica (...) além disso, está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. O que se entende por bom professor e as funções que se pede que desenvolvam dependem da variação nos conteúdos, finalidades e mecanismos de desenvolvimento curricular. (...) no currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc. (...) por tudo o que foi dito, o currículo, com tudo com tudo que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares (SACRISTÁN, 2000, p. 32).

Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos e, mais uma vez, essa condição é crucial, tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la. (SACRISTÁN, 2000). Por fim, compreende-se que a configuração prática do currículo depende do contexto, dos sujeitos, dos interesses e das intenções que estão em jogo e dos diferentes âmbitos aos quais está submetido.

É possível mesmo afirmar que toda forma de proposição de uma organização considera importante discutir formas de integração dos conteúdos curriculares, e um bom ponto de partida se refere à integração entre as finalidades e os objetivos da escola à prática pedagógica, tornando-os efetivamente concretos. Portanto, “os desafios da integração passam também pela revisão de polarizações que se estabelecem no cotidiano das práticas educacionais. (MOLL 2010, p. 82).

A partir das concepções de “currículo” vistas até o momento, não existe, nas referências apresentadas, uma proposta curricular que atenda no seu sentido macro o que está preestabelecido entre teoria e prática.

Embora se faça necessário compreender qual o tipo de ideologia a que cada proposta está vinculada para considerar a forma pela qual certos conhecimentos são legítimos em detrimento de outros, Silva (2015, p. 46 apud Apple, 1979) considera que “a preocupação de outros não é com a validade epistemológica do conhecimento corporificado no currículo, a questão não é saber qual o conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro”.

Nessa reflexão, a possibilidade de êxito de uma prática integrada entre educadores do ensino médio vinculado ao ensino técnico de nível médio consiste em romper com modelos de currículos fragmentados para que práticas educativas com fundamento possam ser construídas. Nessa perspectiva, integrar conhecimentos a partir da articulação das disciplinas, se faz presente nos documentos oficiais e a forma como essa integração assume contornos para viabilizar a proposta de ensino integrado, associado ao princípio educativo de formação humana integral é o que estudaremos no próximo capítulo.

2.3 INTEGRAÇÃO: PRESSUPOSTO PARA O CURRÍCULO INTEGRADO

Fazendo uma retrospectiva no estudo sobre integração curricular, pode-se afirmar que ela teve início na década de 1920, Lopes e Macedo (2011). Portanto não é uma discussão que muitos acreditam ter surgido recentemente. Nesse movimento, alguns estudiosos precursores da Integração Curricular se destacaram, como Kilpatrick (1918), ao publicar “The Project Method” (O Método do Projeto), lançando nesse trabalho os fundamentos básicos da Integração Curricular. O método do projeto é um desdobramento dos estudos de Dewey que busca desenvolver uma ação no ambiente social de maneira que os alunos resolvam em sala de aula os problemas reais de seu cotidiano, em outras palavras, ajuda na socialização e consequentemente em qualidade de vida melhor, que intrinsecamente está associada à construção das competências e habilidades para serem aplicadas em seu meio social. Segundo o autor, não existe uma ideia ou essência da humanidade propriamente dita, um estado de perfeição a alcançar (...) a realização da humanidade tem a ver com um processo aberto de crescimento e de aperfeiçoamento, Dewey (1991, p. 154), no sentido de uma experiência mais partilhada e alargada, que resulta da interação e capacidade de comunicação entre os vários indivíduos, ou seja, suas inter-relações dentro do processo educativo e social.

O avanço das relações capitalistas de produção imprimiu maior destaque ao conhecimento científico e tecnológico, exigindo da escola uma formação adequada, a chamada cultura industrializada. Todos esses princípios levados para a organização do trabalho escolar fundamentaram o currículo e, no início do século XX, no campo educacional, houve uma preocupação do poder público com a organização da educação profissional, visando a preparação de profissionais qualificados para atender as demandas no campo econômico que se iniciou no país. As relações entre trabalho e ensino passam a estreitar as relações na concepção de um currículo que atendesse a necessidade de articular uma formação

humana de qualidade. Nesse sentido, Goodson (2006 p. 26) “diz que as questões relacionadas com o ensino e a educação são claramente influenciadas pelas mudanças colossais que estão ocorrendo atualmente na economia global”.

Para o autor, à medida em que o trabalho educacional é reposicionado e sujeito a uma reestruturação dentro do cenário global, torna-se inevitável que os papéis dos agentes nesse contexto também sejam redimensionados, e completa quando diz: “(...) que o ensino, longe de ser uma instituição atemporal e imutável, é, na verdade, sujeito a ondas recorrentes de estruturação” (idem, p. 27).

Nesse sentido, um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico busca “superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo”, conforme foi abordado por Ramos (2005). A discussão sobre currículo integrado pode se tornar bastante complexa, pois basta considerar a diversidade de orientações teóricas que são construídas em torno do mesmo tema, capazes de orientar de diferentes formas a construção do currículo integrado, como afirma Azevedo (2014).

Para reiterar a fala desse autor, de acordo com Lopes & Macedo (2011), existem inúmeras propostas de currículos integrados, sob denominações distintas: currículo global, pensado como espaço-tempo híbrido, de fronteira entre culturas que se legitimam de forma diferenciada, em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos. Lopes e Macedo (2011, p. 93) afirmam nessa perspectiva que o currículo:(...) é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo (...) não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transportada para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado.

Outra proposta de currículo Integrado tem a denominação de Metodologia de Projetos, é baseado na problematização de questões relacionadas aos conteúdos estudados, em que o aluno deve ser envolvido no problema, com o objetivo de investigar, registrar dados, formular hipóteses, tomar decisões, resolver o problema, tornando-se sujeito de seu próprio conhecimento. Para Hernández (1998, p.56), na prática do trabalho com projetos, “os alunos adquirem a habilidade de resolver problemas, articular saberes adquiridos, agir com autonomia diante de diferentes situações que são propostas, desenvolver a criatividade e aprender o valor da colaboração”.

A terceira denominação de Currículo Integrado para as autoras Lopes e Macedo (2011) é conhecida como currículo transversal, que diz respeito a conteúdos de caráter social, os

quais devem ser incluídos no currículo escolar e expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania, obedecendo questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea. Alguns exemplos, como ética, meio ambiente, saúde, trabalho, consumo, orientação sexual e a pluralidade cultural, não devem ser consideradas disciplinas autônomas, mas temas que permeiam todas as áreas do conhecimento.

A partir das propostas de denominações de Currículo Integrado apresentada pelas autoras, é importante considerar que toda forma de proposição de uma organização curricular está condicionada a discutir formas de integração dos conteúdos curriculares. Assim, Lopes e Macedo (2011, p.123) agrupam as propostas de integração curricular em três modalidades distintas: “currículo por competências e habilidades; integração de conceitos das disciplinas e integração via interesse dos alunos”. As autoras justificam que, para cada modalidade de organização disciplinar, temos diferentes modos de interpretar a integração, e apresentam, a partir dessas modalidades, algumas metodologias de desenvolvimento da integração curricular que assumem, na prática, múltiplas características, sendo que o que importa teoricamente é compreender os princípios que as orientam.

No Currículo por Competência, o desenvolvimento humano está centrado na aprendizagem ativa e flexível de cidadãos e trabalhadores capazes de responder as transformações ocorridas na sociedade. No PPC de Agroecologia, as competências estão relacionadas às atividades de gestão, planejamento, elaboração, execução de projetos que visam:

(...) Executar ações de conservação de recursos naturais Conhecer o processo de evolução da agricultura, avaliando as características socioeconômicas de cada modelo; Analisar sistemas de produção, dando ênfase aos aspectos de sustentabilidade econômica, social, cultural e ambiental; Valorizar o conhecimento tradicional local; Planejar e orientar o manejo agroecológico do solo, a conservação do solo e água e o manejo ecológico de pragas e doenças; Planejar e orientar práticas de regeneração da fertilidade do solo, tais como: adubação orgânica, adubação verde, cultivo de plantas de cobertura, manejo de restos culturais e ervas espontâneas, quebra ventos, consorciação e rotação de culturas, suplementação mineral de baixa solubilidade; planejar e orientar o manejo de agroecossistemas sustentáveis. (2013, p. 14-15).

Embora o currículo regido pelas competências tenha a pretensão de superar o currículo centrado no acúmulo de conhecimentos formais – ou seja, a intenção é aproximar os conhecimentos considerados pertinentes no sentido de o aluno utilizá-lo em situações imediatas e imprevistas –, é importante salientar que as competências atreladas ao currículo revelam muitas vezes um empenho de adaptar as exigências competitivas, com a finalidade de

formar uma elite para desempenhar sua parte no mercado. Todavia, é imprescindível compreender que, apesar de todo arcabouço político que envolve essa discussão, uma competência é mais que conhecimentos e habilidades, pois envolve capacidade de mobilizar recursos psicossociais (habilidades e atitudes), e isso precisa estar claro na concepção de “currículo” que integra tanto os conhecimentos técnicos quanto os conhecimentos práticos.

Já o Currículo voltado para Integração de Conceitos das Disciplinas, está diretamente vinculado com a concepção de “interdisciplinaridade”, por defender a organização disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas comuns. Nesse sentido, apontam que o currículo integrado constitui uma concepção que valoriza tanto as disciplinas individuais quanto suas inter-relações. Embora na prática aconteçam algumas ações que tentam viabilizar o currículo integrado no sentido de valorizar as disciplinas, as relações que essas estabelecem não podem ser vistas somente no campo dos projetos interdisciplinares, como se observa na dinâmica do curso de Agroecologia, na qual esse diálogo se fortalece em alguns momentos e geralmente com disciplinas afins.

Por fim, a Integração por meio do interesse dos alunos, que inclui abordagens referentes ao currículo por projetos e por temas transversais, em que se discute, além dos princípios que orientam tais metodologias, a ideia de que esses interesses se modificam em função das diferentes concepções da relação entre educação e sociedade. Todas as modalidades apresentadas são orientações para compreender a forma como o processo de ensino e aprendizagem vem se desenvolvendo. A partir delas, constata-se, nos documentos estudados nesta pesquisa, que a proposta de Currículo Integrado se aproxima do “Currículo por Competências”, por se tratar de uma formação entre Ensino Médio vinculado à proposta de Ensino Técnico, como orienta o documento no processo de criação do curso:

(...) tendo como escopo primordial a qualificação de Técnicos em Agroecologia para atuar nos mais diversos sistemas de produção agropecuários de forma sustentável, potencializando, a partir da formação adquirida, os seguintes aspectos: melhoria da qualidade de vida da população; garantia de segurança alimentar e nutricional, e sintonia com as questões ambientais”. (PPC, 2016, p.8).

A partir da orientação do documento e da forma que o currículo prescrito se desenvolve no curso de Agroecologia – que tem por base o desenvolvimento humano centrado na produção de conhecimentos para atuar a partir dessa formação nos processos produtivos de forma sustentável, capaz de antever e de responder as transformações social – é que tornam mais próximos o Currículo Integrado do Currículo por Competência. Além disso, toda

dinâmica do curso (como as aulas práticas, visitas técnicas e desenvolvimento de projetos) estão voltadas para melhorar aspectos relacionados à prática de aquisição dessas habilidades.

Portanto, mesmo que cada modalidade descrita possa demonstrar abordagens vinculadas às demandas sociais, políticas e econômicas, é notório que existe, na perspectiva estrutural do currículo prescrito no curso em estudo, a necessidade de garantir o ensino de conteúdos considerados essenciais para a formação do técnico em Agroecologia. A intenção é promover uma formação mais completa que aquela contemplada pelo currículo tradicional. Diante de tanta diversidade e de arranjos curriculares – independentemente da forma como é apresentada, se através de projetos, complexo temático, área de conhecimentos, disciplinas ou um hibridismo dessas possibilidades –, faz-se necessário um diálogo com as práticas curriculares da escola.

Sabe-se também que o conteúdo a ser ensinado na escola pode ser organizado de diferentes maneiras, contudo foram e são organizados proeminentemente de forma disciplinar. Um exemplo nos é fornecido por Lopes e Macedo (2011, p.107), quando explicam sobre o que entendem sobre organização disciplinar:

(...) uma técnica de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola (...) trata-se de uma sistemática de organização do trabalho pedagógico que se expressa em um quadro de horário, no qual temos um professor designado para uma turma, em um dado horário e em determinado espaço, para ministrar o conjunto de conteúdos previamente definidos no currículo.

As autoras chamam atenção para a forma como se estrutura essa modalidade, pois a organização disciplinar traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados. Entende-se nessa perspectiva que a estabilidade e a mudança do currículo disciplinar estão relacionadas ao fato de existir uma organização de conhecimentos capazes de criar vínculos entre atores sociais, mobilizar recursos materiais e envolver relações de poder delimitando territórios de atuação que atendam as demandas específicas (LOPES, 2008).

É importante considerar a integração de saberes a partir de conhecimentos articulados de forma que exista a relação entre o geral e o específico, construída ao longo do processo de formação do sujeito. Um exemplo dado por Apple e Beane (1997) consiste na necessidade de um discurso sobre integração curricular que vai além do sujeito unificado e de fragmentos de currículo e converte-se em um processo mais amplo capaz de relacionar conteúdos e suas interconexões, ou seja, nessa proposta, existe o interesse de imprimir significados às coisas que se aprendem fazendo relações na prática, trazendo significados para experiências futuras.

Para Goodson (1999), essas mudanças curriculares por si só assumem uma conotação positiva, sendo utilizada como política curricular proposta. Essa positividade ou pensar positivo na dimensão da prática de integração é construída a partir dos conhecimentos que, uma vez apropriados, permitem às pessoas formularem, agirem e decidirem frente a situações diversas. A proposta de integração curricular valoriza, de certa forma, as vivências do aluno, e se justifica por uma transformação profunda do mundo atual em relação ao processo de trabalho.

Lopes (2008) afirma que:

O conhecimento produzido em progressão geométrica nessas interconexões assume uma centralidade crescente (...), portanto, à educação é conferida a tarefa de adaptar as pessoas a esse mundo em mudança. Adaptação no sentido de direcionar a formação do indivíduo para adquirir habilidades e competências entendida como importantes no mercado de trabalho, onde há uma dinâmica multifacetada de realização de tarefas (LOPES, 2008, p.95).

Entende-se então que no desenvolvimento das competências – sejam elas cognitivas, culturais ou sociais – permite ao sujeito estruturar o pensamento para compreender os processos de organização da vida, rompendo com o paradigma da educação como instrumento de reprodução social. Enquanto processo, o desenvolvimento das competências, acompanha o indivíduo ao longo de toda a vida, a ação educativa está vinculada a inúmeros agentes, múltiplas experiências e incontáveis fontes de aprendizagem, que adequam os indivíduos em uma esfera de crescimento ou desenvolvimento social, corroborando com a interrupção das propostas curriculares voltadas para aprendizagem tecnicista, que, de certa forma, engessa o conhecimento.

Nesse caso, permanece uma noção de integração curricular, já que as competências, por si só, constituem-se como integradas e, por sua vez, legitimam o discurso pedagógico de submissão dos saberes disciplinares no mundo produtivo. Diante disso, o modelo de ensino pautado no saber-fazer regulamenta um conhecimento especializado em que as habilidades construídas nas relações sociais e práticas culturais são associadas a competências técnicas derivadas dos saberes especializados.

Lopes (2008, p. 135) traz um aspecto que considero importante sobre o assunto quando afirma que “em função dessa organização curricular não-disciplinar, o currículo por competências pode ser considerado um currículo integrado, pois permite uma integração de conteúdos necessários à realização da competência”.

O currículo integrado direciona para uma concepção de aprendizagem que tem por finalidade possibilitar uma educação capaz de contemplar todas ou quase todas formas de conhecimentos produzidas pelas atividades humanas. Nessa proposta, não há separação entre o conhecimento científico e o conhecimento já adquirido pelos educandos em sua vivência cotidiana. Para tanto, ao fazer a análise do Currículo Integrado, é necessário também analisar as disciplinas escolares, por entender que os mecanismos de integração na prática escolar estão submetidos a uma matriz disciplinar:

(...) o atual discurso em defesa do currículo integrado, nas definições curriculares oficiais e no pensamento curricular, não implica a superação das disciplinas escolares ou mesmo a diminuição de seu poder na seleção e na organização curricular nas escolas permanece centrada nas disciplinas, mesmo quando propostas de currículo integrado são desenvolvidas e/ou valorizadas (LOPES, 2008, p. 82).

Para a autora, do ponto de vista histórico, questionar as finalidades sociais atendidas pelo currículo – seja ele disciplinar, integrado ou simultaneamente disciplinar e integrado – torna-se mais promissor, pois a organização disciplinar traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas, uma vez que, nessa organização, prevalecem a forma como professores ensinam seus alunos no decorrer dos anos, o tempo e o espaço no trabalho escolar e também a organização das atividades. Que assim também, dentro das propostas de currículo integrado, a ideia de integração de saberes possa se desenvolver através da interação entre professor e aluno, tendo em vista que os conteúdos de ensino foram e são predominantemente curricularizados em uma organização disciplinar.

2.4 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES

No intuito de referendar o estudo sobre Currículo Integrado no Curso de Agroecologia, foi necessário mapear as produções acadêmicas existentes relacionadas ao objeto de pesquisa. Portanto, para a construção dessa etapa, foram realizadas buscas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, bem como no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

A busca no portal da CAPES teve a finalidade de encontrar pesquisas registradas em dissertações e teses e relacionadas com o Currículo Integrado no Curso de Agroecologia. Nele constatou-se um grande quantitativo de produções acadêmicas (1.899 trabalhos) defendidas

em Programas de Pós-Graduação em Educação. Logo, foi necessário estabelecer critérios de busca para otimizar a seleção das produções, a partir da utilização das seguintes palavras-chave: Currículo Integrado; Currículo Integrado em Agroecologia; Currículo Integrado ao Ensino Técnico.

Dos 1.899 trabalhos, havia aqueles que tratavam da temática, mas vinculados a outros cursos e também à formação de professor; escola do campo; integração de saberes; formação profissional; saberes e práticas curriculares; formação do aluno etc. Porém, não foi identificada nenhuma pesquisa que abordasse a temática “Currículo Integrado no curso de Agroecologia no IF Baiano”.

A busca relacionada com Currículo Integrado e Agroecologia apresentou vários resultados; no entanto, nenhum voltado para o objeto de estudo em questão. Assim continuou-se a busca com a temática “IF Baiano”, e foram encontrados doze trabalhos vinculados a temas variados, quais sejam: empoderamento da mulher, formação docente, educação musical, educação e trabalho etc. Quando se direcionou a busca somente para a temática “Agroecologia”, apareceu um quantitativo de pesquisas muito grande (1.687), porém, 80% dessas pesquisas estavam relacionadas com manejo de práticas agroecológicas e 20% vinculadas a meio ambiente e dimensões sociais, entre outras.

Após concluir a busca no site da CAPES, passamos a pesquisar no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, que tem por objetivo integrar, em um único portal, informações de teses e dissertações do país e permitir a possibilidade de otimizar a busca, a partir do cruzamento de informações. Então, iniciou-se pela temática “Currículo Integrado do Curso de Agroecologia” e foram encontrados 30 trabalhos. Desses trabalhos, três estavam vinculados ao desenvolvimento, experiências e transição da agroecologia; dois relacionados com formação de professor; e os outros vinte e cinco vinculados a várias temáticas, como: pedagogia da alternância, escola do campo, educação profissional etc. Mais uma vez, não foram encontrados trabalhos com o objeto de estudo específico desta dissertação.

Dando continuidade à busca, dessa vez introduziu-se a temática “Currículo Integrado no IF Baiano”, e foram encontradas duas pesquisas relacionadas com internet e campanhas eleitorais e outra com pesquisa etnográfica. Também no referido site foram identificadas 1.889 pesquisas relacionadas ao Currículo Integrado, número consideravelmente expressivo de trabalhos com o tema. Entre essas produções, foi identificado que somente três pesquisas se aproximavam do campo de estudo aqui proposto, pois trazia, no resumo, palavras-chave

como: currículo integrado, ensino técnico, integração curricular etc., conforme detalhado no quadro a seguir:

Quadro 4- Pesquisas sobre Currículo Integrado (CAPES)

Autor	Título	Tipo	Universidade	Ano	Link
Emerson Bianchini Estivaleta	Currículo Integrado: Uma reflexão entre o legal e o real.	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.	2014	http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3796
O objetivo central é refletir sobre o currículo integrado, suas proposições legais e possibilidades de implementação prática no contexto de Curso Técnico de Nível Médio.					
Xênia Diógenes Benfatti	O currículo do ensino médio integrado: da intenção à realização	Tese	Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.	2011	http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3413
Tem como objetivo central analisar a integração dos currículos de Ensino Médio e Educação Profissional em três escolas de EMI, bem como de promover metodologia avaliativa que possa subsidiar às escolas públicas na avaliação curricular dessa modalidade.					
Roseany Carla Dantas de Menezes	A prática pedagógica na perspectiva curricular do ensino médio integrado: um estudo avaliativo	Dissertação	Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE),	2012	http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7353
O presente estudo traz como objeto de investigação a prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – <i>Campus</i> Castanhal.					

Fonte: Própria autora (2018)

A pesquisa de Emerson Bianchini Estivaleta busca analisar de que forma o currículo integrado pode contribuir como norteador das relações pedagógicas, em especial num curso técnico de nível médio. O foco da pesquisa é o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense - *Campus* Rio do Sul. O estudo teve como campo de investigação os depoimentos de dois grupos de interlocutores pertencentes a uma mesma Instituição, os quais totalizaram 14 participantes. O primeiro grupo foi constituído por Professores e Técnicos em Assuntos Educacionais, o segundo grupo por Alunos matriculados

no terceiro ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Os achados da pesquisa sugerem que as proposições legais para o curso investigado não provocaram grandes mudanças diante da conservação das relações com o sistema capitalista, que influenciou fortemente a construção dos currículos dos cursos técnicos.

O segundo trabalho analisado foi de Xênia Diógenes Benfatti, cujo título é “O Currículo do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização” e tem como objetivo central analisar a integração dos currículos de Ensino Médio e Educação Profissional em três escolas de EMI, bem como de promover metodologia avaliativa que possa subsidiar as escolas públicas na avaliação curricular dessa modalidade. O procedimento metodológico foi o estudo de casos múltiplos. As escolas escolhidas apresentam o mesmo padrão de oferta e estão situadas em três estados brasileiros: Ceará, Maranhão e Paraná. As fontes utilizadas na pesquisa foram: os alunos, professores, gestores, os documentos oficiais da escola e da política dos órgãos do governo; quanto às técnicas de coleta de evidências, foram usadas: análise documental, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e observação das atividades desenvolvidas.

Os resultados da investigação indicam que, nas escolas observadas, a integração está idealizada e concebida nos planos de cursos, mas desenvolve-se por práticas curriculares que ainda acompanham o modelo dualista, em que teoria e prática estão dissociadas e acontecem por meio de práticas curriculares isoladas e específicas de cada matéria, o que possibilita garantir que a integração necessita de processos avaliativos que indiquem às escolas de EMI suas necessidades, dificuldades e mudanças necessárias para efetivar a integração curricular proposta nos documentos do Ministério da Educação.

A pesquisa de Roseany Carla Dantas de Menezes traz como objeto de investigação a prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - *Campus* Castanhal. E tem por finalidade investigar se a prática pedagógica do referido curso se encontra condizente com os pressupostos presentes nos instrumentos legais que regulamentam o ensino integrado, a saber, o Decreto nº 5.154/2004 e o Documento Base para o Ensino Médio Integrado. Neste estudo, objetivou-se avaliar, através dos níveis prescritivo e perceptivo do currículo, a prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no sentido de compreender se está norteada por uma concepção de formação integrada. Para o percurso metodológico, adotou-se a pesquisa de natureza qualitativa, numa abordagem fenomenológica. Enquanto instrumento de coleta e análise dos dados, utilizou-se a entrevista

reflexiva proposta por Szinwanski (2002), estabelecendo-se como sujeitos desta pesquisa os docentes, discentes e a equipe pedagógica do referido curso.

Após levantamento das pesquisas nos sites de busca, é notório que existe um número expressivo de trabalhos que discutem o currículo Integrado em várias perspectivas e até existem estudos sobre o currículo integrado vinculado ao curso de Agroecologia. Todavia, é considerado um desafio pesquisar exclusivamente o Currículo Integrado na Formação do Técnico em Agroecologia, quando se tem como objetivo central analisar a aplicabilidade desse documento a partir dos documentos legais (currículo prescrito) e do que acontece na prática cotidiana (currículo real).

3 A AGROECOLOGIA E O TÉCNICO EM AGROECOLOGIA: QUE FORMAÇÃO É ESSA?

Nesse capítulo, procurarei enfatizar parte da pesquisa a respeito da proposta de criação do curso Técnico de Agroecologia no IF Baiano. Como é descrito na proposta de criação dos Institutos, fica assegurado a eles o papel de oferecerem cursos técnicos, tecnológicos e superiores, visando o desenvolvimento local e regional. Diante disso, foi realizado um levantamento na cidade de Valença, em maio de 2010, para que a população fosse consultada e pudesse indicar possíveis cursos que poderiam ser implantados pelo IF Baiano - *Campus Valença* no Território do Baixo Sul, conforme informações obtidas no Projeto Político de Curso (PPC. 2013).

Naquele momento de consulta, os cursos mais requisitados foram Agroecologia e Meio Ambiente, assim se deu início à implantação do curso e, no ano seguinte (2011), foi inaugurada a primeira turma do Curso Técnico em Agroecologia. É oportuno lembrar que estamos falando de como aconteceu o estudo de demanda para a implantação do curso de Agroecologia e não da proposta curricular do curso, discussão já abordada no capítulo anterior.

Como a região supracitada é predominantemente rural, rica em recursos naturais e biodiversidade, mas se apresenta como uma região carente do estado da Bahia, os resultados desse levantamento, aliados às análises sobre a base socioeconômica e as condições ambientais, apontaram para a necessidade da implantação do curso em questão.

A propósito dessas afirmações, é necessário desconstruir paradigmas e começar a perceber que o mundo evolui rapidamente, sendo necessário acompanhar essas mudanças, seja na educação ou em qualquer outro segmento da sociedade, de forma a adotar práticas saudáveis. É nessa compreensão que o curso de Agroecologia se apresenta no *Campus Valença*, como proposta de mudança de paradigmas das práticas agroecológicas.

Após relatos dos entrevistados sobre o curso de Agroecologia, o resultado aponta a relevância do curso para a região supramencionada, embora, nas falas, cada entrevistado compreenda de diferente forma sobre essa temática, considerando que não se vai obter uniformidade de pensamento.

A formação proposta para o curso, a partir do que diz o PPC, traz questões pontuais que diretamente estão implícitas na proposta curricular do curso e, dessa forma, iremos depreender dos relatos como é concebido o currículo escolar e suas nuances para o

desenvolvimento do curso de Agroecologia, a partir de definições sobre a temática “currículo”, do ponto de vista desses autores que dele participam e como essas influências de concepções refletem na práxis pedagógica.

Quando pensamos dessa maneira (construção coletiva), a gente visualiza uma construção que ela venha muito mais para a realidade dos alunos que nós temos. É o que percebo dentro desse contexto daqui, no currículo vem muita coisa pronta que foge muito da realidade, do contexto do aluno que está inserido nesse curso de Agroecologia (DE3).

Seria a forma mais coerente de se construir um currículo que atendesse as especificidades dos alunos, no entanto, a partir de diferentes contextos que o currículo se apresenta, existe a possibilidade de rever, na prática cotidiana, quais elementos podem ser redimensionados para atender essas especificidades, pois o currículo é uma prática desenvolvida por múltiplos processos, e, por ser considerado como prática, todos que participam dele são considerados ativos. Atentando para essa lógica, Sacristán (2000, p. 165) afirma: “(...) este é o caso dos professores, o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos”.

Outros docentes compartilham do mesmo pensamento, ao expressarem suas concepções do ponto de vista estruturante desse documento:

Para mim, currículo é algo mais pensado programado, estudado no sentido não só de aplicabilidade, mas também de projeto social de intervenção social. Currículo em Agroecologia, me parece muito mais uma colagem de diversos cursos que não deram certo ou de diversos gostos pessoais de algumas pessoas do Instituto que gostam da área de Agronomia ligada à Agroecologia. Não vejo como currículo, eu vejo como uma colagem, um remendo, um arremedo de um discurso contemporâneo que pressupõe interdisciplinaridade, flexibilidade mais que na verdade não existe isso. (DE6).

A crítica trazida pelo docente em relação ao currículo em ação na Instituição se faz pertinente, pois a matriz curricular dos cursos ofertados segue praticamente o mesmo desenho e possuem a mesma carga horária e são ofertadas para os dois cursos de forma semelhante. Na base Técnica Profissionalizante, das quinze disciplinas do curso de Agropecuária e das catorze disciplinas do curso de Agroecologia, 6 estão contempladas nos dois cursos, fortalecendo a impressão trazida pela docente quando diz:

(...) o Currículo em Agroecologia, me parece muito mais uma colagem de diversos cursos que não deram certo ou de diversos gostos pessoais de algumas pessoas do Instituto que gostam da área de Agronomia ligada à Agroecologia. (DE6).

Outra situação analisada na Matriz Curricular dos cursos está relacionada à disciplina de Associativismo e Extensão Rural, que tem fundamental importância para o curso de Agroecologia, pois lida diretamente com o desenvolvimento de comunidades rurais, possui a carga horária de 3 horas-aulas, enquanto no curso de Agropecuária tem a carga horária de 2 horas. Em Agropecuária, aparece, no último ano do curso, as disciplinas optativas vinculadas às culturas regionais, enquanto na Matriz do curso de Agroecologia não aparecem essas disciplinas, as quais, no meu entendimento, não seriam inseridas como optativas e sim como disciplinas obrigatórias no currículo, pois estudam justamente as culturas locais como dendê, cravo, mandioca, pimenta do reino, piaçava, coco etc., na perspectiva de fortalecer a formação do Técnico em Agroecologia para atuarem nos variados agrossistemas da região.

Eu particularmente faço uma crítica em relação ao currículo posto, ao currículo em vigor, no seguinte sentido: a gente observa que os alunos têm atendimento no setor de saúde, ou seja, o campus dispõe do setor psicológico e observamos que muitos alunos procuram o auxílio psicológico pra responder sobre algumas dificuldades que eles apresentam com relação à quantidade de disciplinas que eles tem na matriz curricular, que são em torno de dezoito, dezanove, muitas disciplinas para eles darem conta apesar de que esse currículo já houve uma reformulação, uma diminuição, mas, mesmo assim, talvez seja interessante a gente rever esse currículo porque uma formação técnica em três anos, ela acaba sendo um pouco acelerada e você precisa possibilitar que esses alunos tenham aulas nos dois turnos, tanto pela manhã, quanto pela tarde (TE1).

As declarações acima revelam o caminho que ainda precisa ser percorrido para se chegar mais próximo à compreensão desse documento, visto que o currículo apresentado a partir dessas visões assume uma configuração burocrática e mecânica sem preocupar-se com o contexto social que está inserido, do mesmo modo que Silva (2015) nos alerta:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2015, p.15).

Para o autor, a relação entre currículo e identidade tem sido socialmente construída a partir das relações de poder, uma vez que o currículo implica na formação humana, pois selecionar conteúdos, privilegiar um tipo de conhecimento, destacar variadas possibilidades de ensino são ações que estão diretamente imbricadas nas relações de poder.

Faz-se necessário compreender como de fato essa dinâmica nos atinge e afeta nossos alunos, fazendo uma reflexão: quais identidades ajudamos a formar com nossas aulas e atividades? Este questionamento está implícito no desabafo de um/uma docente quando compara o currículo do curso de Agroecologia a “colagem ou remendo de variadas propostas de outros cursos”.

Destaca-se, portanto, que todas essas propostas curriculares estão diretamente associadas a um discurso político, pois, quando se pratica um currículo que seleciona conteúdos a partir da carga horária de cada disciplina, um modelo de integração de saberes é previsto, mas, na prática, realiza-se essa integração a partir dos projetos de pesquisa e extensão. Na proposta pedagógica do curso, está se afirmando que o currículo é integrado, porém, na realidade, no próprio modelo apresentado na matriz do curso, as disciplinas mantêm seu *status quo*. Concluo minha análise para esse texto entendendo que nossa identidade, portanto, vai sendo tecida de modo complexo, em meio às relações estabelecidas que, de certa forma, variam conforme o modelo curricular em ação. Concordando com o ponto de vista do docente entrevistado, os arremedos são visíveis e o processo de flexibilização não existem no modelo de Currículo prescrito.

San cristán (2000, p. 17) também soma a essa reflexão quando diz que o currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, “é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar”.

Considero que esse modelo curricular apresentado nas falas dos professores, e que é delineado para o curso de Agroecologia, não foge do campo de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo, então, pode-se depreender que todos os problemas relatados – como excesso de disciplinas, formação aligeirada etc. – tornam-se comuns diante da complexidade de currículo.

Para isso, a revisão do Projeto Político do curso, que já está na sua segunda reformulação, e a escuta dos atores sociais que fazem parte do processo são ações que estão sendo implementadas na tentativa de desconstruir paradigmas e avançar com o objetivo de

delinear o mais perto possível o modelo de currículo para atender as demandas de um ensino técnico integrado. Sancristán (2000, p. 18) afirma que “o currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição”.

Pode-se considerar, então, que o currículo desempenha distintas missões para atender as demandas nos espaços educacionais no caso do IF Baiano, que apresenta proposta vinculadas não só na área do Ensino como também atende questões relacionadas à pesquisa e extensão. Outro aspecto que chama atenção é entender que a Instituição investigada não apresenta uma configuração de uma escola regular de ensino médio, pois o IF Baiano apresenta uma estrutura próxima de uma universidade quando apresenta a interfase entre o ensino, a pesquisa e a extensão, que visa fomentar, entre outras ações, a iniciação científica. A tríade “ensino, pesquisa e extensão compõe essa diretriz e está inserida no compromisso social em que o conhecimento científico possa contribuir para avanços tecnológicos, culturais e sociais e que essa tríade possa compor o patrimônio material e imaterial da tessitura social formativa dos estudantes” PDI (2015-2019, p.81).

Viabilizando o objetivo a que se propõe a instituição, o modelo de desenho curricular prescrito precisa estar voltado para atender as questões sociais e culturais necessariamente no desenvolvimento de habilidades e competências dentro das escolhas a que cada indivíduo se submete no contexto em que está inserido. Corroborando com esse pensamento, Goodson (1997, p. 17) entende que “o currículo escolar é um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”.

Esses elementos que o autor traz estão implícitos na fala do entrevistado ligado à área técnica, quando externa que o currículo é uma tentativa de abranger todos os aspectos em que um curso deve habilitar o estudante:

(...) a proposta é, dentro dessa formação, se faz necessário compreender os temas, as áreas afins, é uma tentativa de abordar todos os assuntos que se acredita, necessários para habilitar o sujeito de forma integral dentro do contexto social e isso para mim, é o princípio de currículo. (TE2).

No relato, está contemplada a formação humana no sentido político-social, em sua plenitude, e essa formação exige uma organização curricular que pressuponha a ausência de hierarquias entre saberes, áreas e disciplinas. A proposta aqui é superar a concepção do currículo fragmentado e passar a tratar a educação como uma totalidade social, em suas

múltiplas mediações históricas em que se concretizam os processos educativos, ou seja, integrar toda forma de conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Sem ter uma percepção mais apurada sobre o currículo integrado, o docente da área das propedêuticas, em sua explanação, traz elementos que consideramos fundamentais para a temática em questão:

A visão que eu tenho de currículo integrado levando em conta pelo próprio nome da definição, que ele deve integrar os componentes que fazem parte daquela matriz escolar. Então quando a gente consegue articular essa integração da química teórica, com a química prática, eu acho que isso dá uma visão melhor para o estudante, então quando se pensa em currículo integrado é isso: integrar tanto a parte teórica quanto a parte prática e, preferencialmente, que dialogue com outras disciplinas por exemplo: na minha parte de química eu posso estar dialogando com solos, com meio ambiente, de forma que articule tanto ensino quanto a pesquisa e a prática do estudante dentro do curso (DE5).

Na mesma direção, posicionou-se o docente vinculado à área de humanas, que considerou que a proposta de integração não é fácil: entende ser necessária, mas, infelizmente sente a necessidade de haver um melhor embasamento, na tentativa de acertar na integração desses conhecimentos:

Integrar minha disciplina exige atenção, porque é uma visão minha, se falo do desenvolvimento agrário do Brasil, estou falando do campesinato negro, da exploração da mão de obra escrava no Brasil, eu estou falando de comunidades tradicionais, populações marginalizadas e populações que foram submetidas ao processo de negação de si mesmas. E a arte, ela vem justamente dar um freio nisso, é a afirmação do sujeito, então, independente do contexto em que esteja, eu vou partir pra isso agora, minha predisposição para o diálogo ou pra uma observação mais cuidadosa da realidade acaba me levando a trabalhar com manifestações culturais, com situações muito ligadas ao universo agrário e isso soma, claro, a gente acaba de alguma forma contribuindo com uma visão mais positiva da área das agrárias, dessa história, dessa população que é ligada ao campo aqui na região e, dessa forma, consigo em parte fazer essa integração (DE6).

O coordenador do curso tenta realizar a proposta, explicando como ela acontece em sua prática pedagógica, todavia é uma prática recorrente nas aulas, em que os docentes empreendem uma energia para se aproximarem daquilo que a proposta, de forma equivocada, pede.

Olha, vou dar como exemplo a minha situação, o meu dia a dia aqui como professor nas disciplinas. Eu procuro integrar de fato dentro de todas as possibilidades que nós temos, eu busco integrar, por exemplo, eu dou aula de

agricultura, agroecologia e agropecuária, então para o aluno compreender determinados processos dentro da agroecologia, ele precisa saber biologia, não tem escapatória. Então eu busco lincar agroecologia com os conhecimentos com biologia, pois ele viu em relação à biologia vegetal, animal, enfim. (CC).

Embora nos relatos supracitados, no campo da prática, mostrem as tentativas dos docentes de aproximarem suas práticas do ponto de vista pedagógico ao currículo prescrito, existe a necessidade de capacitar esses servidores através de uma formação específica nas questões pedagógicas, no sentido de viabilizar o processo das suas práticas em sala de aula e em todo o ambiente formativo.

O posicionamento do técnico da área de ensino chama atenção, porque sua fala traz a importância do que está sendo ensinado para o aluno, no sentido de viabilizar a construção do conhecimento:

(...) O currículo integrado, deve favorecer que o indivíduo compreenda as coisas como um todo, de uma forma não fragmentada, mais sim de uma forma unida, proporcionar que as pessoas compreendam as coisas como todo e não de uma forma segmentada, pois a gente sabe que o conhecimento ele é um só, porém a gente fragmenta esse conhecimento pra tentar sistematizá-lo, só que essa sistematização muitas vezes acaba desencadeando outros problemas porque às vezes o aluno não consegue articular uma coisa com outra, não consegue perceber a relação e às vezes ligação que o conhecimento traz. (TE2).

Para subsidiar a proposta do Curso de Agroecologia, o currículo necessariamente precisa estar voltado para atender as exigências supramencionadas e, no próprio documento, o desenho curricular está norteado pela referida Lei (idem), no seu Art. 3º (DOU 12/01/2010):

- I - desenvolvimento rural sustentável, compatível com a utilização adequada dos recursos naturais e com a preservação do meio ambiente;
- [...]
- III - adoção de metodologia participativa, com enfoque multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, buscando a construção da cidadania e a democratização(...);
- IV - adoção dos princípios da agricultura de base ecológica como enfoque preferencial para o desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis;
- V - equidade nas relações de gênero, geração, raça e etnia; e
- VI - contribuição para a segurança e soberania alimentar e nutricional.

Apesar de que a organização curricular do curso de Agroecologia na modalidade integrada foi resultado de estudos, debates e reflexões realizadas pelos servidores e

comunidade externa na perspectiva de atender aspectos legais nos documentos, Leis e Resoluções. Além disso, o planejamento de cada componente curricular adota vários princípios imprescindíveis para o desenvolvimento dessas atividades, segundo o que está posto no texto do documento PPC (2014, p. 16).

Detectou-se, a partir das observações e entrevistas durante a pesquisa, que o currículo prescrito se distancia do currículo que está em ação no *Campus*. Essa afirmação se atrela às informações obtidas ao longo do processo, pois ainda que tenha existido um estudo de demanda e a atenção de docentes e técnicos pedagógicos envolvidos para viabilizar o processo de construção, o PPC que orienta toda a proposta pedagógica do curso foi o primeiro do IF Baiano e, para nortear todo o processo pedagógico, foram analisados PPCs de outras Instituições na tentativa de desenhar um modelo para atender a proposta curricular em debate, o que, no meu ponto de vista, já se torna uma problemática no desenvolvimento desse currículo, a partir do momento que ele não foi desenhado para o curso com suas implicações e especificidades. Talvez se compreenda, nesse processo, que existem aspectos inquietantes e necessários de serem revistos na construção dessa proposta curricular para o curso e também na compreensão da temática “Agroecologia” cercada de conceitos e sentidos variados. Traremos discussões na tentativa de esclarecer, do ponto de vista epistemológico, quais relações estão implícitas na sua proposta.

3.1 AGROECOLOGIA COMO CIÊNCIA

Entende-se Agroecologia como um novo enfoque científico, capaz de dar suporte a uma transição de estilos de agriculturas sustentáveis e, portanto, contribuir para o estabelecimento de processos de desenvolvimento rural sustentável (CAPORAL e COSTABEBER, 2004). A Agroecologia é uma ciência que propõe a produção limpa, que propõe trazer, para a agricultura, os princípios e as técnicas da ecologia, ecologia como ciência, que já é reconhecida há duzentos anos. Um dos professores com formação na área e que atuou como Coordenador do Curso traz um conceito relacionado a essa área de conhecimento:

A palavra agronomia é a fusão da palavra agricultura com a palavra economia, e a palavra agricultura é a fusão de duas palavras que em latim significa o cultivo do campo, não é o cultivo das plantas, é o cultivo do campo. Quando se fala cultivo do campo, envolve plantas, animais, paisagens e pessoas, Sérgio (Professor EBTT).

Na fala desse professor, estão implícitas as vivências e descobertas no campo da Agroecologia que perpassam por diferentes ambientes, trazendo a importância da temática para os agrossistemas brasileiros.

Ainda segundo o relato desse professor, quando surge a agronomia do século XVIII para o século XIX, é a tentativa de unir a agricultura com a economia, quer dizer, tornar a nova economia que surgiu com o capitalismo. E a agroecologia é essa tentativa de trazer os princípios, os conceitos da ecologia para agricultura, isso na forma de ciência. A agroecologia tem todo um histórico, um movimento, que começou nos anos 1960 e que se chamou, no mundo todo, de agricultura alternativa, que era uma proposta, uma alternativa àquele modelo de agricultura baseada nos agroquímicos, nos venenos, nas monoculturas, no uso excessivo de máquinas. Então, ela nasce de um movimento que, na década de 1990, começou a ter receptividade pela Academia, recebeu esse nome de Agroecologia, começando, a partir dos anos 2000, realmente a ser institucionalizada.

O termo “Agroecologia” traz diferentes conceitos a partir do ponto de vista em que é estudado. Alguns buscam ela apenas como ciência, outros acreditam que ela é um movimento político, outros acreditam que é um movimento social e outros acreditam que é um estilo de vida; de certa forma, tudo isso é verdadeiro. Então Agroecologia é uma ciência, que vem se tornando um movimento social, uma prática e um estilo de vida, mas, na origem, ela deve fundamentar todas as agriculturas de base ecológica.

Como já foi mencionado, Valença está situada na região conhecida como Costa do Dendê, possui, segundo IBGE (2017), uma população estimada em 90 mil habitantes e tem, dentre suas potencialidades econômicas, a agricultura e a pecuária. As atividades mencionadas, embora sejam de grande relevância para a região, causam grandes impactos ambientais, pois são oriundas da forma tradicional de cultivo da terra; diante disso, é importante compreender as formas de utilização consciente dos recursos naturais para que a terra continue sempre produtiva.

O processo de efetivação do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio enfrentou e enfrenta diversos desafios de ordem política e pedagógica, pois, dentre os quatorze *Campi* do IF Baiano, Valença é o município onde o curso é ofertado, além de ser oriundo das antigas Escolas Média de Agropecuária Regional da Ceplac (EMARC), tendo, na sua estrutura, dificuldades de elaborar algumas aulas práticas, por falta de espaço. Com a necessidade de trabalhar o currículo integrado e a exigência em manter o foco da

produtividade agroecológica, foi comprada uma fazenda no sentido de viabilizar as demandas do curso.

Dentro desse sistema, o curso Técnico em Agroecologia se desenvolve na forma presencial, tendo sua organização estruturada no desenho curricular por componente distribuído por disciplinas. Diante disso, há uma estrutura curricular com dezessete disciplinas, que são divididas entre a base comum e área técnica e com tempo para praticar o estágio.

Nessa perspectiva, a disciplina torna-se o grande alvo a ser alcançado, porém não tem garantido o nível de aprendizado satisfatório, conforme temos visto em nossa prática profissional e que trouxemos para esta pesquisa. Para Goodson (1997), a disciplina escolar permanece como um arquétipo da divisão e fragmentação do conhecimento nas nossas sociedades e esse mesmo autor argumenta que os debates mais vastos sobre os objetivos sociais do ensino tendem a ser travados de forma isolada e segmentada (idem).

Mesmo que a concepção pedagógica norteadora do desenvolvimento deste curso esteja em consonância com o Projeto Político Pedagógico institucional, que potencializa uma concepção de formação humana integral, na qual trabalho, ciência, tecnologia e cultura sejam categorias indissociáveis, foi constatado, nas falas dos professores, a dificuldade de se trabalhar a proposta de integração dos conhecimentos para minimizar a falta de tempo no desenvolvimento de outras atividades.

Lopes (2001, p.5) defende que “a integração curricular contribui para favorecer processos de inserção social e de aceitação do modelo social vigente”. Isso posto, pelo próprio caráter interdisciplinar do Curso Técnico em Agroecologia, consideramos, a partir dos relatos, que se deve garantir a implementação dos saberes necessários para a execução de atividades profissionais segundo as exigências do mercado, mas também de uma formação cidadã, a partir dos princípios da agroecologia, de uma agricultura mais sustentável.

Costa e Lopes (2011, p.181) chamam atenção para a ideia de interdisciplinaridade como aquela que expressa um dos sentidos do discurso de integração curricular posto em evidência pelas políticas para o Ensino Médio. Esses autores defendem o quanto a interdisciplinaridade vem assumindo, simultaneamente, a significação de elemento integrador no currículo e de reforço ao currículo disciplinar, com fortes evidências das marcas científicas dessa disciplinaridade, em consonância ao que será apresentado no próximo capítulo.

Nesse contexto, outros caminhos passam a ser pensados a partir da integração de saberes, prática muitas vezes vivenciada no curso de Agroecologia no tocante ao

desenvolvimento dos projetos realizados ao longo do ano letivo. Mesmo porque, a partir dessas práticas, os currículos deixam de ser associados meramente à transmissão do conhecimento e suas ordens passam a ser associadas à produção de saberes e às relações de poder que sustentam a ordenação dos conteúdos e as relações sociais.

Vale ressaltar a importância de integração dessas disciplinas no referido curso, visto que essa tentativa de trazer os princípios, conceitos de ecologia para agricultura, e até de outros conhecimentos importantes para ampliar o campo de atuação da agroecologia, pois, segundo Altieri e Nicholls (2000), a agroecologia não existe isoladamente, mas é uma ciência integradora que agrega conhecimentos de outras ciências, além de agregar também saberes populares e tradicionais. Sintetizamos, portanto, que a Agroecologia, pela sua própria natureza, já possui um princípio interdisciplinar, e isso é que defendemos nessa dissertação, visto que a proposta do curso já traz uma forte proposta de integração de saberes.

3.2 O CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA INTEGRADO DO *CAMPUS* VALENÇA

A partir de informações obtidas na Secretaria de Registros Acadêmicos (SRA) - *Campus* Valença, foi traçado o perfil do Curso Técnico em Agroecologia desde a sua criação até a data estabelecida para análise desta pesquisa, ou seja, o referido curso foi implantado em 2011, porém vale ressaltar que, no presente trabalho, foram considerados apenas os dados referentes ao período compreendido entre 2013 e 2016. Assim, apresentamos, a seguir, o relatório comparativo de índices escolares, com o objetivo de compreender a aceitação do curso pela comunidade externa a partir do número de matrículas por ano e também a análise dos índices de aprovação, reprovação, entre outros.

Tabela 1- Relatório comparativo de índices escolares - anos letivos: 2013, 2014 e 2015 (agroecologia integrado) - 1ª SÉRIE

Ano Letivo	Matrículas Iniciais	Aprovados (%)	Reprovados (%)	Evadidos e Transferidos
2013	66	42 (63,7%)	19 (28,8%)	5 (7,5%)
2014	75	58 (77,3%)	3 (4,0%)	14 (18,7%)
2015	92	71 (77,2%)	16 (17,4%)	5 (5,4%)

Obs: Aprovados por Conselho: 2013 – 17 (40,5%); 2014 – 9 (15,5%); 2015 – 20 (21,7%)

Fonte: Própria autora (2018)

Tabela 2- Relatório comparativo de índices escolares - anos letivos: 2013, 2014 e 2015 (agroecologia integrado) –2ª SÉRIE

Ano Letivo	Matrículas	Aprovados (%)	Reprovados	Evadidos e
------------	------------	---------------	------------	------------

	Iniciais		(%)	Transferidos
2013	69	34 (49,3%)	32 (46,4%)	3 (4,3%)
2014	65	43 (66,2%)	14 (21,5%)	8 (12,3%)
2015	60	48 (81,4%)	11 (18,6%)	0 (0,0%)

Obs: Aprovados por Conselho: 2013 – 13 (18,8%); 2014 – 9 (13,8%); 2015 – 11 (18,6%)

Fonte: Própria autora (2018)

Tabela 3- Relatório comparativo de índices escolares - anos letivos: 2013, 2014 e 2015 (agroecologia integrado) –3ª SÉRIE

Ano Letivo	Matrículas Iniciais	Aprovados (%)	Reprovados (%)	Evadidos e Transferidos
2013	38	33 (86,9%)	4 (10,5%)	1 (2,6%)
2014	36	35 (97,2%)	1 (2,8%)	0 (0,0%)
2015	43	42 (97,7%)	1 (2,3%)	0 (0,0%)

Obs: Aprovados por Conselho: 2013 – 2 (6,1%); 2014 – 3 (8,6%); 2015 – 9 (21,4%)

Fonte: Própria autora (2018)

Tabela 4- Relatório comparativo de índices escolares - anos letivos: 2013, 2014 e 2015 (agroecologia integrado) –Resultado Geral

Ano Letivo	Matrículas Iniciais	Aprovados (%)	Reprovados (%)	Evadidos e Transferidos
2013	173	109 (63,0%)	55 (31,8%)	9 (5,2%)
2014	176	136 (77,3%)	18 (10,2%)	22 (12,5%)
2015	195	161 (83,0%)	28 (14,4%)	5 (2,6%)

Obs: Aprovados por Conselho: 2013 – 32 (29,3%); 2014 – 21 (15,4%); 2015 – 40 (24,8%)

Fonte: Própria autora (2018)

Nas amostras analisadas, é perceptível o aumento, ano após ano, do número de matrículas no curso, e isso também reflete nos índices de aprovação: 2013 (63%), 2014 (77,3%), 2015 (83%). A oferta do Curso Técnico em Agroecologia vem superando as perspectivas de evasão/retenção a partir de um monitoramento realizado através de uma política de permanência e êxito criada no Decreto 7.234, através do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem por objetivo assistir alunos com vulnerabilidade social e expressa no seu artigo 4º:

As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. (PNAES, 2010).

Toda articulação nas políticas de Assistência Estudantil visa no melhoramento das condições socioeconômicas dos alunos que são oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, (PDI, 2015-2019, p.81).

Além de pensar na estrutura social do educando, o documento supramencionado também orienta no planejamento pedagógico, dando as devidas instruções para viabilizá-lo.

No ano de 2015, o Projeto Político do Curso (PPC) teve alterações, com o propósito de viabilizar o desenho curricular do curso; com isso, foi criado um grupo de trabalho (GT), com objetivo de dar continuidade ao processo, iniciado em 2013, de diminuir o número de disciplinas e, paralelo a isso, reter a sobreposição de conteúdo, como pode ser observado nos quadros a seguir.

A matriz curricular do curso é composta por 30 disciplinas (PPC 2013) e, dessas, dezesseis estão relacionadas à base comum, com exceção da disciplina de Espanhol, pois, conforme a Lei 11.161/2005, esta seria oferecida como disciplina opcional dentro da especificidade de língua estrangeira. As outras catorze estão vinculadas à Base Técnica profissionalizante, especialmente as disciplinas específicas do curso. Nos quadros a seguir, estão distribuídas as disciplinas contempladas na Base Nacional Comum, Base Técnica Profissionalizante e parte diversificada nos seus respectivos anos escolares.

Quadro 5 - Relação de Disciplinas da Base Nacional Comum

1º ANO	2º ANO	3º ANO
Artes	Biologia	Biologia
Biologia	Sociologia	Sociologia
Sociologia	Filosofia	Filosofia
Filosofia	Educação Física	Física
Educação Física	Física	Geografia
Física	Geografia	História
Geografia	Historia	Matemática
História	Matemática	Língua Portuguesa e Redação
Matemática	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Química	Química
Química	Redação e Metodologia Científica	Redação e Metodologia Científica
Redação e Metodologia Científica	-	-

Fonte: PPC (2013)

Quadro 6- Relação de Disciplinas da Base Técnica Profissionalizante

1º ANO	2º ANO	3º ANO
Fundamentos. de Agroecologia	Manejo Fitossanitário	Sistemas Agroflorestais e Legislação Ambiental

Fundam. de Agricultura e Pecuária	Fundam. de hidráulica, Irrigação e drenagem	Agroindústria e Segurança alimentar
Formação e Manejo do solo e Mecanização Agrícola	Sistemas Integrados de Produção Animal I	Sistemas Integrados de Produção Animal II
Informática aplicada a Pecuária	Sistemas Integrados de Produção Vegetal I	Sistemas Integrados de Produção Vegetal II
-	Geoprocessamento e Construções rurais	Associativismo e extensão rural

Fonte: PPC (2013)

Quadro 7 - Relação de Disciplinas do Eixo Diversificado

1º ANO	2º ANO	3º ANO
Língua Estrangeira Espanhol	Língua Estrangeira Espanhol	Língua Estrangeira Espanhol
Língua Estrangeira Inglês	Língua Estrangeira Inglês	Língua Estrangeira Inglês

Fonte: PPC (2013)

Observando a matriz curricular da Base Técnica Profissionalizante para o curso Técnico de Agroecologia, nota-se que é formada de catorze disciplinas de caráter obrigatório referentes aos três anos do curso. No entanto, em diálogo com o coordenador do curso, fui informada de que, além das disciplinas obrigatórias, havia as optativas. Todavia, a matriz curricular só pode contemplar o componente curricular de Espanhol, que a Lei 11.161/2005 coloca como optativa, decidindo logo depois pela sua obrigatoriedade. Dessa forma, não foram contempladas na matriz Curricular outras disciplinas optativas.

Fazendo uma busca mais profunda dessa situação, algo interessante se apresenta para a pesquisa. A partir da análise das matrizes dos cursos de Agroecologia com o curso de Agropecuária, percebeu-se uma forte semelhança entre essas matrizes, pois existem disciplinas que estão contempladas nos dois cursos. Ao questionar ao Coordenador do curso, fui informada de que as disciplinas optativas que pertencem ao curso de Agropecuária sofreram alteração no nome no ano de 2015, ficando assim organizadas:

(...) A disciplina Associativismo e Extensão Rural passa a ser Associativismo e Extensão Rural e Gestão Rural. Foram acrescidos conteúdos, referente à gestão rural, no nome, na ementa e na referência bibliográfica. O catálogo de curso indica ferramentas de gestão como possibilidade de tema a ser

abordado na formação do aluno do curso de agropecuária e não estava sendo contemplada em nenhuma disciplina. (Anexo);

(...) As disciplinas Optativas I, II e III foram definidas como Cultivos Tropicais, Arecácias e Especiarias, Silvicultura e Paisagismo. Incluiu se no PPC as ementas e referências bibliográficas das respectivas disciplinas. (Alteração do PPC, 2015).

Chamo atenção para as situações aqui colocadas e que talvez tenham uma grande implicação no resultado desta pesquisa. Como trabalhar uma proposta de Currículo Integrado, sem ao menos ter a consciência política e pedagógica dessa modalidade? Pois ainda que a Agroecologia esteja imbricada com a Agropecuária, no sentido de trabalhar com a terra e retirar dela o nosso sustento, essas duas ciências precisam ser definidas do ponto de vista epistemológico com muito cuidado específico, pois cada uma traz especificidades que as tornam bastante diferentes.

O fato de as disciplinas optativas não estarem definidas na Matriz Curricular do curso de Agroecologia, do ponto de vista pedagógico, mostra de certa forma sua indiferença, até porque observo que essas optativas vinculadas ao estudo das culturas locais deveriam assumir o posto de obrigatórias, devido à necessidade de o aluno vivenciar essas práticas desde o primeiro ano do curso e não no final, como está apresentada na matriz do curso de Agropecuária.

Tabela 5- Disciplinas ministradas pelos docentes

DISCIPLINAS	Nº DE DISCIPLINAS	PERCENTUAL DE DISCIPLINAS
Base Nacional Comum	16	53,3%
Base Técnica Profissionalizante	14	46,7%
Total de Disciplinas	30	100%

Fonte: PPC DO CURSO (2013)

É importante salientar que para ministrar as referidas disciplinas, existe a obrigatoriedade da participação no processo seletivo para docentes permanentes e substitutos, observando alguns critérios a serem seguidos como: aprovação em prova escrita objetiva, de caráter eliminatório e classificatório, e aprovação em prova de desempenho didático, também obedecendo o caráter eliminatório e classificatório. Em geral, o requisito mínimo é de bacharel e/ou licenciatura, podendo exigir especialização ou mestrado na área ou em

educação, segundo PDI (2015-2019, p. 166), como pode ser observado nos dados de formação de cada docente no quadro a seguir:

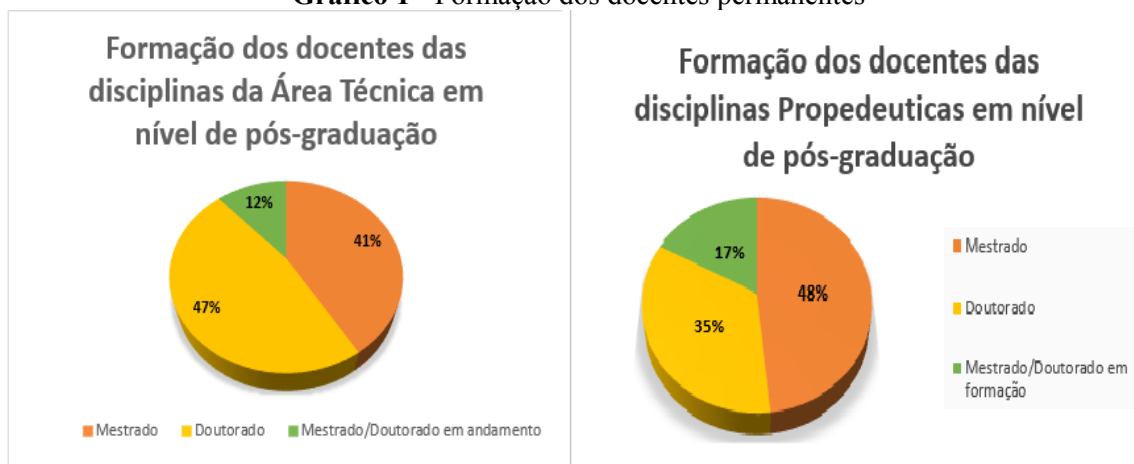
Quadro 8 - Formação Acadêmica dos docentes entrevistados

PROFESSOR	FORMAÇÃO	TITULAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO
Adailde do Carmo dos Santos	Engenharia Agrônômica	Doutorado em Ciência do Solo	Formação e Manejo do solo
Célia Maria Pedrosa	Ciências Sociais	Doutora em Ciências sociais	Sociologia
Geovane Lima Guimaraes	Engenheiro Agrônomo	Doutorado em Sistemas de Produção Vegetal	Agroecologia e Sistemas de Produção Agrícola
Joseane Costa Santana	Letras	Mestranda em Educação	Língua Espanhola
Miquéias Feliciano de Almeida	Química	Doutorado em Química Orgânica	Licenciatura em Química
Nelma Cristina Silva Barbosa	Artes Plásticas	Doutoranda em Ciência da Educação	Artes
Paulo Assis C. Nascimento	Engenharia Agrônômica	Especialização em Gestão de Recursos Hídricos	Agricultura e Construções rurais
Sérgio Ricardo Matos Almeida	Engenharia Agrônômica	Doutorando em Ciências Agrárias	Agroecologia

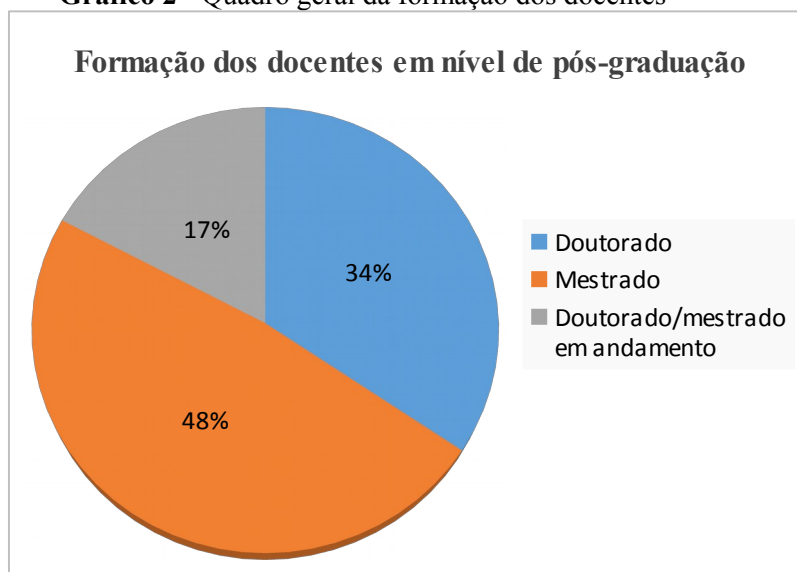
Fonte: Plataforma Lattes/CNPq

No universo de oito docentes entrevistados, seis possuem doutorado e apenas dois aparecem com formação de especialista, porém, desses dois, um está selecionado na primeira etapa em um Programa de mestrado em Educação na UNEB. Outro ponto que consideramos importante a ser considerado é sobre a formação na área de Agroecologia, já que é o objeto de nosso estudo e, conforme já mencionamos anteriormente, é um campo do conhecimento da Agronomia que possui singularidades de conhecimentos, e foi constatado que, dentre os docentes entrevistados, somente dois possuem essa formação específica.

Para a formação do Técnico em Agroecologia, é importante haver profissionais com a formação específica, para contemplar no desenho curricular do curso todas disciplinas da base profissionalizante, visto que o problema atual dos docentes que não possuem essa formação e atuam no curso são as restrições para assumirem algumas disciplinas, alegando não possuírem conhecimentos suficientes para ministrarem as aulas. Para tentar solucionar o problema, em geral, são professores substitutos – que, na maioria das vezes, não possuem também essa formação – que acabam assumindo esses componentes curriculares.

Gráfico 1 - Formação dos docentes permanentes

Fonte: Almeida (2018), com base no IF Baiano 2013, 2014, 2015 e 2016

Gráfico 2 - Quadro geral da formação dos docentes

Fonte: Própria autora (2018)

A partir desse levantamento, pode-se inferir que existe a necessidade de formação específica para os docentes atuarem no IF Baiano, como ações desenvolvidas pelo IF Baiano que têm por objetivo oferecer qualificação aos docentes, em programas nas instituições privadas e públicas.

No caso das universidades públicas, existem os programas de qualificação conhecidos como Dinter e Minter, que se referem ao Programa de apoio à realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* interinstitucionais para a rede federal de educação profissional e

tecnológica, oferecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação.

Todavia, as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, mostram que, mesmo sendo qualificado, existe a necessidade de compreender de que forma esse Currículo Integrado pode ser pensado e trabalhado para que se possa formar o Técnico em Agroecologia atendendo as nuances de formação para a cidadania, inclusive porque, em suas qualificações, a discussão sobre o currículo integrado não aparece.

3.3 O CURSO DE AGROECOLOGIA NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO: A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS

Apresentaremos fragmentos das entrevistas realizadas com docentes e equipe técnico-pedagógica com o propósito de compreender como se dá a formação em Agroecologia no IF Baiano de Valença. Consideramos que esses profissionais apresentam competências necessárias para discutir, confabular, discordar ou até mesmo pensar sobre o curso, pois estão diretamente envolvidos com as adequações na reformulação dos documentos. Conforme conceito trazido por alguns docentes, a Agroecologia é vista como ciência e propõe a produção limpa, usando e abusando de técnicas para agredir menos o meio ambiente (DE3). A concepção de “agroecologia”, segundo o docente, aproxima-se do pensamento de Coporal (2009), já que este autor chama atenção para determinados conceitos que não podem ser confundidos com o verdadeiro sentido de “agroecologia”, como pode ser visto, a seguir:

Ainda que a palavra Agroecologia nos faça lembrar de estilos de agricultura menos agressivos ao meio ambiente, não é pertinente confundir Agroecologia com um tipo de agricultura alternativa. Também não é suficientemente explicativo o vínculo, muito comum da ciência agroecológica com “uma produção agrícola dentro de uma lógica em que natureza mostra o caminho”; “uma agricultura socialmente justa”; “o ato de trabalhar dentro do meio ambiente, preservando-o”; “o equilíbrio entre nutrientes, solo, planta, água e animais”; “o continuar tirando alimentos da terra sem esgotar os recursos naturais”; “uma agricultura sem destruição do meio ambiente”; “uma agricultura que não exclui ninguém”(COPORAL, 2009, p.15).

Para o autor, mais do que simplesmente tratar sobre o manejo ecologicamente responsável dos recursos naturais, a agroecologia

(...) constitui-se em um campo do conhecimento científico que, partindo de um enfoque holístico e de uma abordagem sistêmica, pretende contribuir para que as sociedades possam redirecionar o curso alterado da coevolução social e ecológica, nas suas mais diferentes inter-relações e mútua influência (COPORAL, 2009, p. 16-17).

O relato do (DE1), corrobora com o pensamento do autor supracitado quando define a agroecologia em (...) uma proposta decente e inovadora, que apesar das práticas agroecológicas já existirem, é no contexto da educação que se estabelece possível organização dessas relações”.

Conceber a agroecologia como forma de ver o mundo através de práticas que melhore o funcionamento da natureza foi explícito na seguinte fala:

(...) agroecologia é uma compreensão diferente do mundo, é uma compreensão diferente do funcionamento da natureza, então não é conteúdo em si, é conceito, é uma visão, é uma forma de ver, tanto que eu pessoalmente, junto com um grupo de pessoas também, acreditamos que não deveria existir curso de agroecologia, a agroecologia tinha que permear todos os cursos, então não precisaria criar um curso superior de agroecologia, precisava pegar o curso de agronomia e enriquecer com as percepções de agroecologia. (CC).

Diante das leituras realizadas e, a partir das discussões promovidas nessa pesquisa sobre a Agroecologia, penso que esse campo de estudo ainda necessita ser desmistificado, ou seja, parece conveniente mencionar como a Agroecologia vem sendo encarada como promoção do desenvolvimento rural sustentável. No entanto, a Agroecologia perpassa esse conceito, pois já é considerada como ciência ou disciplina científica, tem caráter multidisciplinar e consegue articular áreas de conhecimentos variadas, quais sejam Ecologia, Agronomia, Sociologia, Antropologia, entre outros saberes que nos permite redesenhar o manejo das práticas desenvolvidas nos agrossistemas.

Dessa forma, defendo que a Agroecologia necessita de maior espaço de discussão, pois não é concebida como apenas um ramo da agricultura ou até mesmo nem pode ser confundida como mais uma prática da agricultura, como afirma Caporal (2009, p.8):

Agroecologia como um novo paradigma de ciência para a sustentabilidade, na perspectiva do “pensar complexo” e, ao mesmo tempo, chamar a atenção para a necessidade urgente de promover ações que ajudem na construção de novas estratégias de desenvolvimento e de agricultura, rompendo com o individualismo consumista e irresponsável das gerações atuais, antes que, todos juntos, continuemos caminhando para o abismo da insustentabilidade.

A Agroecologia, portanto, se distancia do modelo convencional das práticas da agricultura e busca integrar os saberes a partir do diálogo com diferentes áreas do conhecimento. Deste modo, Caporal (2009) reafirma o pensamento acima quando diz:

A Agroecologia, como matriz disciplinar, vem aportando as bases para um novo paradigma científico, que, ao contrário, do paradigma convencional da ciência, procura ser integrador, rompendo com o isolacionismo das ciências e das disciplinas gerado pelo paradigma cartesiano. Na realidade, nos últimos anos vem ocorrendo uma “revolução paradigmática”, uma “revolução” que começa a “modificar os núcleos organizadores da sociedade, da civilização, da cultura”. (CAPORAL, 2009, p.21, grifo meu).

Não se trata de uma nova concepção de organizar conteúdos disciplinares para atender demandas no desenho curricular do curso, até porque o currículo prescrito não foi necessariamente construído/pensado para atender as expectativas do curso em si, e, por ser adaptado de outras propostas curriculares, está em constante reformulação na tentativa de se aproximar de práticas integradoras, como prevê a proposta pedagógica. Destaca-se que, diante de um modelo agropecuário pautado politicamente no agronegócio, a Agroecologia, conforme destaquei na citação acima, passa a ser um novo paradigma que visa romper com o modelo agrário neoliberal vigente em nosso País.

Assim, que em um futuro não muito distante, possamos nos proporcionar de práticas de integração das disciplinas e de pensamento a implementação de mudanças multilíneas e graduais nas formas de manejo dos agroecossistemas, pois, segundo o entendimento de (DE4) sobre o que propõe a temática:

(...) a agroecologia se aplica em qualquer contexto, em qualquer bioma. Se o curso conseguir formar uma equipe de professores atuantes na região em sentido de projeto de extensão rural e conseguir formar estudantes com uma habilitação razoável, ela poderá transformar a região, como poderia se transformar a caatinga, como poderia se transformar o cerrado, ela se aplica a qualquer região, (DE4).

O foco norteador na fala do professor está vinculado à construção e expansão de novos saberes que necessitam ser observados e praticados no sentido de ter consciência do papel da agroecologia enquanto ciência da natureza, voltada para as questões relacionadas à sustentabilidade. Trazendo na prática a construção desses novos saberes, as propostas de projetos de extensão pensados e executados pelos docentes e discentes visando uma formação com habilitação necessária para que esses alunos retornem para seu “habitat” (o campo) e

promovam na aplicabilidade desses saberes mudanças significativas para o bem-estar da comunidade e, além disso, que os estudantes pratiquem e disseminem os princípios da agroecologia, da vida saudável e sustentável

Analisando a proposta pedagógica do curso, atrelada com a gama de oportunidades na agropecuária local e as possibilidades reais de esses egressos devolverem para o campo de origem os conhecimentos adquiridos em sua formação, desenvolvendo projetos e práticas de sustentabilidade, na perspectiva de melhoramento da condição de vida na região, é a maneira de reafirmar a validade e do compromisso político e educacional do IF Baiano no município de Valença, atendendo seu maior objetivo, qual seja:

Qualificar técnicos em agroecologia para atuarem na construção de uma agricultura sustentável, dentro da máxima: “produzir conservando e conservar produzindo”, assim como na gestão ambiental, com capacidade para uma inserção competente-constitutiva junto ao setor. (PPC, 2016, p.11-12).

Com o olhar mais refinado sobre a proposta curricular vigente do IF Baiano e levando-se em consideração que a formação do estudante não é centralizada apenas a partir das disciplinas que compõem o “desenho curricular”, conforme os quadros (5, 6 e 7, nas páginas 78 e 79), mas também a partir do envolvimento dos estudantes em projetos, pois o professor, para desempenhar suas funções, necessita ter um ambiente de ensino e aprendizagem que promovam suas múltiplas atividades asseguradas na organização pedagógica dos institutos, pois, além da proposta de ensino, o professor precisa realizar projetos de pesquisa e extensão. Esta é mais uma opção singular para a formação do estudante, além dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Consideramos importante salientar que, em tais projetos, os estudantes obtêm possibilidade de mostrar/aprender práticas agroecológicas diferenciadas no manejo dos agrossistemas, com a participação de docentes e convidados externos. Os quadros de número 9 e 10 apresentam os projetos de Pesquisa e de Extensão no Curso de Agroecologia desenvolvidos entre os anos de 2016 e 2017. É importante ressaltar que os proponentes desses projetos são docentes das áreas propedêuticas e das áreas técnicas, bem como os Técnicos em Assuntos Educacionais.

Quadro 9 - Relação de Projetos de Pesquisa - *Campus* Valença

PROJETOS DE PESQUISA DESENVOLVIDOS EM 2016/2017							
<i>CAMPUS</i>	VALENÇA						
Título do projeto desenvolvido	Natureza *	Nº servidores envolvidos	Nº de alunos envolvidos	Fonte de financiamento	Ano de início	Coordenador (a)	Situação*

A AGROECOLOGIA E O TÉCNICO EM AGROECOLOGIA: QUE FORMAÇÃO É ESSA?

1. Formação do sujeito ecológico e jornalismo ambiental no jornal Valença Agora (Valença-Ba)	Aplicada	1	1	Chamada Propes nº 02/2016	2016	Gilson Antunes da Silva	Andamento
2. Sistema de baixo custo para a automação do controle e monitoramento de nível utilizando dispositivos na plataforma Arduino na reposição de água em bebedouros para animais de grande porte	Aplicada	2	2	Chamada Propes nº 02/2016	2016	Gustavo de Araújo Sabry	Andamento
3. Determinação das concentrações de metais traço em amostras de camarão (<i>Litopenaeus vannamei</i>) de carciniculturas de Valença-BA.	Aplicada	1	2	Chamada Propes nº 02/2016	2016	José Tiago Pereira Barbosa	Andamento
4. Aplicação de estratégias e técnicas de vigilância e controle de <i>Aedes aegypti</i> nos bairros do Bate Quente e Baixa Alegre, Valença – Bahia para a prevenção de dengue, zika e chikungunya.	Aplicada	1	2	Chamada Propes nº 02/2016	2016	Luciano de Araújo Pereira	Andamento
5. Arte e ciências: Uma pesquisa visual das culturas agrícolas do bioma Mata Atlântica no Baixo Sul baiano.	Aplicada	1	2	Chamada Propes nº 02/2016	2016	Nelma Cristina Silva Barbosa de Mattos	Andamento
6. Uso da manípueira como fonte de potássio no crescimento inicial de mudas de cacau, guaraná e seringueira	Aplicada	1	2	Chamada Propes nº 02/2016	2016	Rômulo Magno Oliveira de Freitas	Andamento
7. Técnicas de propagação vegetativa para espécies cultivadas no Baixo Sul da Bahia.	Aplicada	1	2	Chamada Propes nº 05/2016	2016	Rômulo Magno Oliveira de Freitas	Andamento
8. A lógica matemática e o raciocínio lógico: uma abordagem no ensino médio	Aplicada	2	3	Chamada Propes nº 05/2016	2016	Alexandre Amaral Silves	Andamento
9. A lógica do conceito de sentença	Aplicada	2	3	Chamada Propes nº 05/2016	2016	Bruno da Mata Rodrigues	Andamento
10. As comédias de jatimane: memórias encenadas na comunidade remanescente de quilombos	Aplicada	1	2	Chamada Propes nº 05/2016	2016	Dislene Cardoso de Brito	Andamento
11. Resíduos agrícolas no Baixo Sul da Bahia: de problema ambiental à solução agroecológica	Aplicada	1	1	Chamada Propes nº 05/2016	2016	Geovane Lima Guimarães	Andamento
12. Outras margens, velhas poéticas: A produção literária valenciana dispersa em jornais do século XX	Aplicada	1	1	Chamada Propes nº 05/2016	2016	Gilson Antunes da Silva	Andamento
13. Sistema de baixo custo para o controle e monitoramento da temperatura e umidade do solo utilizando a plataforma Arduino na automação do processo de irrigação para a produção de culturas em solos ideais.	Aplicada	3	2	Chamada Propes nº 05/2016	2016	Gustavo de Araújo Sabry	Andamento
14. Análise Combinatória no Ensino Médio: uma abordagem utilizando esportes	Aplicada	1	3	Chamada Propes nº 05/2016	2016	Leandro Silva Teixeira	Andamento
15. Sementes de seringueiras na alimentação de aves.	Aplicada	2	2	Chamada Propes nº 05/2016	2016	Rodrigo Brito Saldanha	Andamento
16. Levantamentos de casos de dengue, zika e chikungunya em crianças em idade escolar na rede municipal de ensino e o conhecimento delas sobre os métodos de transmissão e prevenção de doenças.	Aplicada	1	2	Chamada Propes nº 05/2016	2016	Luciano de Araújo Pereira	Andamento

A AGROECOLOGIA E O TÉCNICO EM AGROECOLOGIA: QUE FORMAÇÃO É ESSA?

17. Uma paleta de cores no Baixo Sul: estudo de possibilidades de criação de tintas a partir de pigmentos e corantes naturais da região	Aplicada	1	2	Chamada Propes n° 05/2016	2016	Nelma Cristina Silva Barbosa de Mattos	Andamento
18. A Informática como Ferramenta Educacional: Análise e Proposta de Utilização	Aplicada	1	2	Campus Valença	2016	Martha Calvalcante Berti Sanjuan	Andamento
19. Biometria, morfologia, germinação e armazenamento de sementes de espécies cultivadas no Baixo Sul da Bahia	Aplicada	1	2	Campus Valença	2016	Rômulo Magno Oliveira de Freitas	Andamento
20. Monitoramento da precipitação utilizando pluviômetros artesanais no IFBaiano Campus Valença	Aplicada	2	2	Campus Valença	2016	Jorge Luis Copquer dos santos Júnior	Andamento
21. Medidor de consumo de energia de baixo custo aplicando Arduino	Aplicada	2	2	Chamada Propes n° 02/2017	2017	Alexandre Amaral Silves	Andamento
22. Práticas sociais que envolvem o uso de plantas medicinais na zona rural de Valença-Ba: Estudos nas comunidades da Demrreira-BA e do Jequiricá	Aplicada	1	1	Chamada Propes n° 02/2017	2017	Célia Maria Pedrosa	Andamento
23. Experimentos Didática de Mecânica	Aplicada	1	2	Chamada Propes n° 02/2017	2017	Eduardo dos Passos Belmonte	Andamento
24. Um sistema de controle televisivo para deficientes visuais a partir de comandos de voz.	Aplicada	1	2	Chamada Propes n° 02/2017	2017	Gustavo de Araujo Sabry	Andamento
25. Carecterização do volume de água condensada e do consumo energético dos condicionadores de ar do Instituto Federal Baiano - Campus Valença	Aplicada	2	3	Chamada Propes n° 02/2017	2017	Igor José Chaves de Oliveira	Andamento
26. Efciência do uso da água dos bebedouros do Instituto Federal Baiano campus Valença	Aplicada	2	3	Chamada Propes n° 02/2017	2017	Jorge Luis Copquer dos Santos Júnior	Andamento
27. Cultivo de morango orgânico em estufas em pequena escala no Baixo Sul	Aplicada	1	2	Chamada Propes n° 02/2017	2017	Leandro Silva Texeira	Andamento
28. Resgate do saber popular do Baixo Sul Baiano no uso de plantas medicinais para tratamento de doenças em humanos e animais de produção como uma alternativa agroecológica	Aplicada	1	2	Chamada Propes n° 02/2017	2017	Luciana Carvalho dos Santos	Andamento
29. Usos múltiplos e qualidade ambiental dos recursos hídricos no município de Valença	Aplicada	1	2	Chamada Propes n° 02/2017	2017	Luciano de Araújo Pereira	Andamento
30. Informática como Ferramenta Educacional: Análise e Proposta de Utilização	Aplicada	1	2	Chamada Propes n° 02/2017	2017	Martha Cavalcante Berti Sanjuan	Andamento
31. Uso do óleo essencial de eucalipto como aroma natural de sabões produzidos a partir do óleo de cozinha utilizado em frituras	Aplicada	1	2	Chamada Propes n° 02/2017	2017	Miquéias Feliciano de Almeida	Andamento
32. Ver o verde sagrado: ilustração científica em uma comunidade tradicional do Baixo Sul da Bahia	Aplicada	1	2	Chamada Propes n° 02/2017	2017	Nelma Cristina Silva Barbosa de Mattos	Andamento
33. Efeito do sistema de criação e da densidade de alojamento sobre o desempenho zootécnico de codornas japonesas produzidas na região de	Aplicada	1	2	Chamada Propes n° 02/2017	2017	Olímpia Lima Silva Filha	Andamento

A AGROECOLOGIA E O TÉCNICO EM AGROECOLOGIA: QUE FORMAÇÃO É ESSA?

Valença-BA							
34. Saberes e fazeres quilombolas – estudo do patrimônio cultural na comunidade de Lanmego/Taperoá	Aplicada	1	2	Chamada Propes n° 02/2017	2017	Scyla Pinto Costa Pimenta	Andamento
35. Estudo sobre a primeira fábrica têxtil do Brasil: a Companhia Valença Industrial (CVI) e seu impacto nos arranjos sociais da infraestrutura de Valença	Aplicada	1	2	Chamada Propes n° 05/2017	2017	Cássio Eduardo Buscaratto	Andamento
36. Aceitabilidade de silagem de pupunha em diferentes intervalos de tempo após extração	Aplicada	1	2	Chamada Propes n° 05/2017	2017	Rodrigo Brito Saldanha	Andamento

Fonte: Própria autora (2018)

Quadro 10- Projetos de Extensão

PROJETO	COORDENADOR	SITUAÇÃO
Traço Afro: Ilustração Científica e Saberes Negros	Nelma Cristina Silva Barbosa	Em andamento
Prática de educação ambiental para o descarte adequado dos resíduos de fritura do óleo vegetal na produção de sabão caseiro	Cássio Eduardo Buscaratto	Em andamento
Serviço Autônomo de Água e Esgoto de Valença -Ba: Distribuição de água do SAAE, estudo de caso da capacidade hídrica e tratamento da água	Sandro Ferreira de Lima	Em andamento
Agregação de valor aos produtos da Agricultura Familiar: uma alternativa para o desenvolvimento do Baixo Sul	Luciana Carvalho Santos	Em andamento
Margaridas do Baixo Sul		Concluído
Plantação de morango orgânico no Território do Baixo Sul do Estado da Bahia	Leandro Silva Teixeira	Em andamento
Na rede das letras: alfabetização de pescadores e marisqueiras do distrito de Guaibim	Jamille Arnaut Brito Moraes	Em andamento
Implantação de horta agroecológica comunitária no Guaibim, Valença-BA	Geovane Lima Guimarães	Em andamento
Educação ambiental na comunidade: Produção sustentável e cidadã	Cassio Eduardo Buscaratto	Aprovado

Fonte: Própria autora (2018)

Tanto os projetos de extensão quanto os de pesquisa promovidos pelos docentes, discentes e comunidade externa visam fomentar a continuidade da produção agrícola na região e intensificar a missão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, que é promover uma formação técnica e sustentável vinculada ao ensino médio que proporcione ao educando a preparação para atuar tanto no mundo acadêmico como no técnico.

Dessa forma, a comunidade acadêmica do IF Baiano do *Campus* Valença promove ações de pesquisa e extensão, mesmo com as dificuldades de ordens físicas, econômicas e pedagógicas, pois compreendem a importância de uma formação em que a prática precisa estar vinculada à teoria ou vice-versa para que se possa efetuar a proposta de formação do técnico em agroecologia, com o propósito de contribuir na promoção das transformações sociais necessárias, corroborando com Caporal (2009):

(...) re-orientar processos produtivos e estratégias de desenvolvimento que sejam capazes de contribuir para minimizar os impactos ambientais gerados pela agricultura convencional e, ao mesmo tempo, sugerir estratégias que possam vir a ser adotadas para um desenvolvimento socialmente mais apropriado e que preserve a biodiversidade e a diversidade sociocultural (CAPORAL, 2009, p.11).

Na compreensão dessa questão, o professor CC traz um exemplo de tratamento de patologia seguindo as orientações agroecológicas:

Porque a agroecologia vê a praga como um indicador biológico de que cometemos erro no manejo daquela lavoura, então o problema não é a praga, a praga é uma consequência, é um sintoma, mas a agricultura convencional, ela trata a praga como inimiga que tem que ser eliminada. A agroecologia na essência, compreensão ecológica, a visão ecológica do mundo, precisamos entender a linguagem da natureza e entender por que apareceram as pragas e aí eliminar as causas, e a praga desaparecerá, porque se você eliminou as fontes de geração dela, ela é eliminada, e hoje o que é que a gente vê, muitos professores de agroecologia que não conhecem essa percepção, que ele continua na visão de que praga tem que ser eliminada, e que ele só não vai eliminar com produtos sintéticos, porque aí entra a agricultura convencional, mas vai fazer uma série de outros produtos ditos alternativos, menos agressivos, mas também na tentativa de matar a praga. Então, é um problema de concepção absurda. (CC).

Esse relato evidencia a percepção de que a temática em questão não está associada somente a conceitos e formas estanques e disciplinares, pelo contrário, aqui é demonstrado, conforme temos defendido nesse trabalho, que há outras maneiras de formação e compreensão da função que a agroecologia exerce nesses espaços e se difere da agricultura convencional, além de diferir também da formação de ensino médio da maioria das escolas públicas e privadas. Um dos docentes expressa a satisfação de ter o curso de Agroecologia na região do Baixo Sul pois,

(...) o curso de Agroecologia em si tem um potencial enorme, porque nessa região, nós temos um potencial humano e ambiental fantástico, pela história, pelas questões das relações culturais e pela prática de agricultura. (CC)

O docente da área de artes, expressou com veemência, a partir da afirmação do Coordenador de Curso, como esses rearranjos acontecem no contexto da prática de sua sala de aula:

O sujeito que chega aqui, ele tem um perfil e eu não me preocupo no primeiro momento em adaptar esse perfil de sujeito ao curso, eu me adapto ao perfil de sujeito que vem, eu educador, não o curso de agroecologia, pra mim vem no segundo momento... Primeiro eu quero ouvir o que ele me traz e o que ele me traz geralmente nesses anos que eu tenho aqui é uma realidade que tem traços agrários ainda que seja negada, é uma realidade que tem manifestações culturais de traços agrários, cantos de trabalho, manifestações cênicas ligadas ao trabalho do campo, expressões visuais ligadas à tradições de comunidades do campo ainda que esses meninos não tenham essa consciência. Então, eu acabo focando em algum momento essa discussão com eles ou problematização dessa marca interior rural, e isso acaba dialogando com o curso que eles estão inseridos que é da área de agrárias. (DE3).

Partindo da ideia de que o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes e que, além disso, produz sujeitos, é relevante que, na atividade pedagógica que o professor desempenha em sua sala de aula, seja necessário adaptar os sujeitos ao programa de estudo que está sendo desenvolvido. A fala desse entrevistado nos ajuda a ver isso na sua prática, pois o exercício de ouvir o sujeito nas suas dimensões, sejam elas psicológicas, sociais ou cultural, torna menos complexo o exercício docente e é o que Sancristán (2000) esclarece, pois faz parte do pensamento pedagógico, desde muito tempo, a consciência ou o ponto de vista que os professores constituem um fator condicionante da educação e da aprendizagem dos alunos.

Alguns professores apontam para problemas de ordem estruturante na concepção do currículo integrado, tecendo críticas a esse modelo posto para o curso de Agroecologia.

(...) O curso integrado, precisa ser melhor estruturado nessa mesma concepção de uma construção coletiva de qualidade e ao mesmo tempo contextualizada, conforme a necessidade de cada região. Nós temos um curso integrado em Agroecologia e a gente percebe que as propostas dentro do currículo não se aproximam tanto da necessidade e da vivência do aluno que nós temos aqui. (DE6).

(...) O currículo integrado, no caso de agroecologia (...), que nós acompanhamos no IF Baiano, ele na verdade não é um currículo integrado,

ele é simplesmente, a soma das disciplinas propedêuticas com a soma das disciplinas técnicas, mas uma soma que não é soma, porque não chega a um produto, a um resultado, a um somatório, é simplesmente cada uma paralela, cada uma caminha paralela. (DE2).

(...) esse conceito de Currículo Integrado ele é integrado a que? à educação profissional, à vida?... eu não tenho conhecimento sobre esse conceito, eu acho muito bonito as pessoas falarem há um ensino integrado, currículo integrado, às vezes eu ouço outra explicação e ouço mesmo porque eu nunca procurei discutir conceito. Mas, (...) se é sobre integrar disciplinas ou conteúdo, muito pelo contrário, acho que os currículos e programa de estudo daqui são extremamente desumanizadores, são cruéis porque temos meninos que tem uma vivência do campo que são oriundos de famílias rurais, moram na cidade, mas tem uma cultura rural, uma cultura negada o tempo todo, tanto aqui no instituto, nos programas de ensino, no cotidiano, tanto na cidade, é muito ruim a visão que se tem do rural aqui dentro. A gente tem uma imagem do rural também muito negativa. (DE6).

Nota-se, a partir desses registros, que a integração de saberes, na concepção de alguns docentes, está aquém para atender as necessidades reais dos educandos. É importante compreender os processos que visam a melhoria na qualidade do ensino e contribuir no processo de qualificação da formação do estudante, e isto pode ser conseguido por meio da participação discente nos projetos de pesquisa e extensão. Cabe ao educador analisar o potencial do estudante a fim de promover um planejamento de atividades que leve em consideração o contexto sociocultural e econômico dos educandos e tenha a consciência de que uma realidade assolada por problemas sociais e econômicos pode dificultar o processo educativo.

Pensando nessa perspectiva, além dos programas de permanência e êxito abordados nos textos anteriores (monitoria, tutoria e nivelamento), o Instituto também oferece o Programa de Assistência e Inclusão Social do Estudante (PAISE), visando contribuir para a permanência e a conclusão do estudante que se encontra em vulnerabilidade socioeconômica.

Parte desses alunos, oriundos da zona rural, tem acesso a esses auxílios mediante comprovação de documentos e análise das condições relatadas através das entrevistas realizadas pela assistente social. Dentro da proposta, portanto, pensar na perspectiva de integração considerando a realidade dos sujeitos, talvez consiga aproximar as distâncias que estão visíveis na proposta do currículo em tela.

Associados aos dados apresentados e discutidos até o presente momento, outros elementos aparecem em destaque pelos respondentes, como, por exemplo, a dificuldade em ter, no quadro do IF Baiano, profissionais que possuam trajetória específica na área de Agroecologia. Os professores entrevistados reclamam da falta de profissionais qualificados

para atender as demandas, pois há apenas dois profissionais formados atuando no curso, como pode ser visto a seguir: “Eu não sei por que a gente tem tantos profissionais que tenham menos especialidades em Agroecologia trabalhando em Agroecologia” (DE2), uma crítica feita pelo docente da área técnica. Outra fala se reporta às dificuldades no momento de criação do curso de Agroecologia, no sentido de organização do currículo:

Só que eu vejo no curso de Agroecologia é que nós temos um quadro relativamente pequeno, poucos professores realmente têm uma experiência em Agroecologia tanto na vivência de campo, como na prática pedagógica. Então a dificuldade maior no início, foi a gente encontrar um número de pessoas que fossem representativos para formatar o currículo de acordo com a proposta que se pede hoje em dia de enfrentamento na proposta agrária. (DE4).

Essa problemática é vista também pela coordenação de ensino, setor responsável em divisão das disciplinas do curso, pois, a cada turma que é criada, as dificuldades em encontrar os profissionais formados na área de agroecologia permitem que outros profissionais formados nas áreas afins consigam organizar o currículo. A título de informação, na matriz curricular do curso estudado, no quadro de quatorze docentes, somente dois profissionais têm trajetória formativa na área específica de Agroecologia. Para o Coordenador do curso de Agroecologia, isso dificulta muitos processos relacionados ao avanço do curso em algumas questões, tais como: o de promover minicursos com temáticas na área, estabelecer parcerias com pequenos agricultores da região na fomentação de palestras etc.

Reside nesse espaço uma oportunidade de ampliação do número de servidores formados na área para desempenhar as propostas de crescimento do curso para além dos muros do Instituto. Salientamos também que o setor pedagógico do *Campus* Valença, mesmo com sua limitação no quadro de servidores, tem encontrado parceria junto à Direção Acadêmica e coordenação de Ensino para promover discussões voltadas para formação docente por meio de palestras sobre temáticas de interesse do curso.

Todos os desafios supramencionados do Ensino Médio vinculados à formação do Técnico em Agroecologia no *Campus* Valença têm propostas ainda mais desafiadoras para consolidar o papel social do Instituto na região do Baixo Sul da Bahia. Embora atrelado às dificuldades estruturais e de cunho pedagógico, o curso de Agroecologia é visto como proposta de mudanças, cujas contribuições vão além de “aspectos meramente tecnológicos ou agrônômicos da produção, incorporando dimensões mais amplas e complexas que aquelas das ciências agrárias ”puras”, pois incluem tanto variáveis econômicas, sociais e ambientais,

como variáveis culturais, políticas e éticas da sustentabilidade” (CAPORAL e COSTABEBER,2000, p.27).

Trazendo para a prática a construção desses novos saberes, as propostas de projetos de extensão pensados e executados pelos docentes e discentes visando uma formação com habilitação necessária para que esses alunos retornem para seu *habitat* (o campo) e promova na aplicabilidade desses saberes mudanças significativas para o bem-estar da comunidade, faremos um breve relato de como alguns projetos que estão relacionados na tabela de número se desenvolvem na prática.

O Projeto de Pesquisa intitulado “Formação do sujeito ecológico e jornalismo ambiental no Jornal Valença Agora (Valença-Ba)”, de autoria do professor Gilson Antunes, tem por objetivo a formação do sujeito ecologicamente orientado a partir da metodologia da Análise do Conteúdo, para viabilizar as variadas formas de comunicação através de textos de autorias variadas publicados em 2015 nas 52 edições do Jornal Valença Agora.

Outro projeto desenvolvido no curso de Agroecologia mostra a Ilustração científica em uma comunidade Tradicional do baixo sul da Bahia e tem como objetivo estimular a curiosidade científica e artística dos alunos de Agroecologia, Agropecuária e Meio Ambiente do *Campus* Valença através da produção de ilustrações científicas de alguns dos principais vegetais presentes no território e na vida cotidiana de uma comunidade negra tradicional da região do Baixo Sul. Identificaremos os principais elementos da flora que se fazem constantes no cotidiano da comunidade escolhida, compreenderemos os usos e significados da flora na cultura local e produziremos uma coleção de cartões postais com a ilustração botânica dessas espécies.

O projeto “Horta comunitária”, realizado em 2015-2016 com docentes do curso de Agroecologia, comunidades interna e externa do entorno do instituto, promoveu semanalmente a colheita de hortaliças orgânicas que são comercializadas dentro do próprio instituto pelo preço acessível, parte era fornecida para o refeitório para preparação de saladas e a outra parte distribuída pelos alunos da comunidade que faziam parte do projeto para fins também comercial, garantido o sustento dessas pessoas. Outra iniciativa que envolveu a comunidade externa, no ano 2016, foi a parceria com a Ceplac para promover, mensalmente, encontros voltados para socialização dos trabalhos realizados com dendê, piaçava e cravo, produções fortes na região do Baixo Sul. Nesses encontros, os representantes da Ceplac, junto com o coordenador, docentes do curso de Agroecologia e comunidade interna e externa, dava visibilidade ao plantio, produção e comercialização desses produtos.

Os projetos tanto de extensão quanto de pesquisa, promovidos pelos docentes com participação dos discentes e comunidade externa, visam fomentar a continuidade da produção agrícola na região e intensificar a missão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiana, que é promover uma formação técnica vinculada ao ensino médio que proporcione ao educando a preparação para atuar no mundo acadêmico ou como técnico com uma formação Agroecológica.

4 CURRÍCULO INTEGRADO OU INTERDISCIPLINAR: RELATO DOS PROFESSORES

Como Pedagoga no IF Baiano, tive a oportunidade de conhecer e vivenciar a estrutura curricular de alguns cursos, bem como sua reestruturação ao longo desses cinco anos de atuação no setor pedagógico. No curso Técnico em Agroecologia do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia - *Campus* Valença, com olhar de pesquisadora, observei o currículo posto contendo componentes da área técnica e componentes do ensino propedêutico, todavia, como a dinâmica de articulação desses componentes se apresenta a partir de um modelo em que as disciplinas se aparecem de forma isoladas e para que haja algum tipo de integração, projetos de ensino, pesquisa e extensão são fomentados pelos docentes, na tentativa de integrar saberes ou atender à prática que eles conhecem como interdisciplinaridade.

A partir dos relatos nas entrevistas, foi possível compreender: as concepções de “currículo integrado” no sentido de Integração de saberes e de interdisciplinaridade se apresentam como sinônimos para os docentes e até mesmo para os técnicos do setor de ensino, que também são sujeitos da presente pesquisa, pois, ao serem questionados sobre o entendimento do que é currículo integrado e a interdisciplinaridade, a resposta estava sempre voltada para a sinonímia dos termos, como pode ser observado a partir da fala a seguir: “(...) o currículo integrado deve proporcionar a interdisciplinaridade mesmo e tentar compreender as coisas de uma forma não isolada mas sim integrada.” (PE).

Diante dessa resposta, é comum compreender esse pensamento dentro da concepção de currículo prescrito que está posto no cotidiano educativo, pois, como o formato desse documento, apresenta-se como proposta de integrar conhecimentos por meio de projetos, feiras de ciências, aulas práticas que integram três ou quatro componentes curriculares diferenciados, acabam se entrelaçando em alguns momentos e criando mais oportunidades de aprendizagem.

A compreensão que temos é a de que a interdisciplinaridade forma parte dos processos de apropriação do conhecimento e não se apresenta como prática de organização de currículo. É importante compreender que a organização curricular por disciplinas, seja a partir da Interdisciplinaridade ou de Currículo Integrado, está condicionada à epistemologia das disciplinas. Fazenda (2002, p.9) refere-se à Integração como um aspecto formal da Interdisciplinaridade, ou seja, a questão de organização das disciplinas no programa de

estudo. Para a autora, a integração do conhecimento deve ser pensada de forma global, pois, se for pensado a partir de integração de conteúdos e métodos de ensino, deturpa a concepção de interação do conhecimento.

Vajamos mais um exemplo dessa prática trazida na fala do docente, quando condiciona a interdisciplinaridade às questões de avaliação ou na integração de disciplinas propedêuticas com técnicas:

Infelizmente o trabalho interdisciplinar ainda é muito pouco, a gente tenta o máximo não estar só trabalhando com as questões dos produtos avaliativos, mais uma forma dentro do conteúdo que é trabalhado essa interação, entre as propedêuticas e as técnicas, mas infelizmente é complicado porque, um trabalho nesse porte requer tempo, requer planejamento, discussões e, infelizmente, isso quase a gente não coloca em prática, a gente sabe muito no discurso, mas na prática a gente não consegue aplicar, vamos dizer assim (DE3).

É importante salientar que existe um tempo determinado para a realização do planejamento docente na jornada pedagógica que acontece no início de cada semestre letivo e dá continuidade nas reuniões pedagógicas que ocorrem semanalmente, às quartas-feiras. A análise que faço é de que essa falta de tempo a que o docente se refere pode ser atribuída à necessidade de uma formação pedagógica mais específica, como expõe no final da sua fala. Sacristán (2000, p. 175) chama atenção quando afirma “o professor utiliza o currículo que lhe é apresentado por muitas vias, mas não é o seu usuário”, usuário no sentido de encontrar meios ou adaptá-los para colocá-lo em prática, como também compreendê-lo no seu sentido epistemológico”.

Considero relevante trazer para essa discussão que, independente dos conceitos preestabelecidos para Currículo Integrado e Interdisciplinaridade, o campo de estudo no qual as disciplinas estão relacionadas, sejam elas disciplinas escolares ou científicas, traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos a serem ensinados. Para Lopes e Macedo (2011, p. 108), “ainda que pareça muito usual na atualidade vincular as disciplinas escolares às disciplinas científicas e acadêmicas na história do currículo, essa vinculação nunca foi obrigatória”.

Assim sendo, as disciplinas entendidas como necessárias para cumprir a finalidade de cada proposta curricular são aquelas que desenvolvem e lidam com problemas de cunho social, cultural e econômico, visto que o currículo não está vinculado apenas à lógica das

disciplinas ou a Interdisciplinaridade. Corroborando com o pensamento, Fazenda (2002,p.15) afirma que “Interdisciplinaridade não é algo que se ensine ou se aprenda, é algo que se vive”.

Aires (2011) aponta que, a partir de estudos relacionados a essas temáticas (Integração curricular e Interdisciplinaridade), parece ser possível localizar algumas indicações de que esses termos não podem ser considerados sinônimos, no sentido de tentar conceituar a Interdisciplinaridade vinculada ao “campo de estudadas disciplinas científicas, com o ensino superior e a pesquisa”. Enquanto a “Integração Curricular parece estar mais relacionada com a epistemologia das disciplinas escolares, com o ensino médio e fundamental” (idem p. 225).

Com essas informações trazidas por Aires (2011), reitera-se que conhecimento escolar e conhecimento científico são constituídos por epistemologias distintas e que as transposições de um para o outro não são lineares, assim fica possível elencar algumas diferenças importantes entre Interdisciplinaridade e Integração Curricular apontado por esse mesmo autor, que se baseia em: concepção hegemônica de Interdisciplinaridade em que o problema central está na fragmentação do conhecimento.

Discordando desse pensamento, Fazenda (1997, p.15) diz que “nas universidades, é inexistente a prática interdisciplinar, tanto no campo do ensino quanto no campo da pesquisa, o que existe em escala bem reduzida são encontros pluridisciplinares, acontecendo de forma individualizada”.

Fazendo uma análise a partir dos pontos divergentes sobre Interdisciplinaridade, é possível compreender os entraves na aplicabilidade desse currículo no IF Baiano - *campus* Valença, pois as dificuldades relacionadas a essa proposta de ensino, desde a divisão da carga horária dos professores, até as questões relacionadas à avaliação no processo pedagógico, legitimam a crítica pontuada por Fazenda (1997) nos relatos dos professores e equipe pedagógica que estão diretamente fazendo parte do processo.

No que diz respeito aos objetivos da interdisciplinaridade, Japiassu (1976) afirma que “consistem na exploração das fronteiras das disciplinas e, principalmente, na adequação da universidade às necessidades sociais e econômicas”. Assim, a interdisciplinaridade representa um instrumento de crítica interna do saber, buscando superar o isolamento das disciplinas.

Para Fazenda (2002, p.8), antes de um “slogan”, é “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano”.

De um modo geral, para além do que se considera nos discursos a favor da interdisciplinaridade, há uma preocupação com a resolução de problemas sociais, económicos, éticos etc. da sociedade moderna. Pontuamos que a busca pela integração curricular se dá, também, com base na justificativa de que, no contexto atual do paradigma pós-fordista, há necessidade de indivíduos polivalentes, formados com base nas habilidades e nas competências mais complexas e superiores, que, por sua vez, seriam formadas de modo plausível numa perspectiva integrada (LOPES, 2008).

Ainda sob esse viés, tanto no ensino pautado na proposta de currículo integrado quanto na concepção de interdisciplinaridade, o que se pretende formar é um sujeito crítico, capaz de refletir sobre sua condição social e atuar nas lutas em prol dos interesses da coletividade. Nesse processo, o que está em jogo é o entrelaçamento de diversos saberes, pois não basta apenas ofertar as disciplinas da Educação Profissional e da educação básica, numa prática de cooperação entre tais componentes, porque essa prática dá continuidade ao “modismo pedagógico” de agrupar disciplinas achando que se está realizando a integração de variados saberes.

É necessário ainda efetivar uma leitura crítica da realidade com a participação dos sujeitos implicados no processo de aprendizagem para que se possam desvelar suas peculiaridades. Segundo Marise Ramos (2005), a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, abarcando os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. No caso específico do curso de Agroecologia, que visa promover uma formação voltada para a sustentabilidade ambiental, o desenvolvimento científico e tecnológico e o cooperativismo são atrelados também às demandas sociais.

Nesse caso mais específico, sobre o conteúdo curricular: “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (RAMOS, 2005, p. 116).

Para essa mesma autora, a educação, nessa perspectiva, é um meio pelo qual os sujeitos se realizam como seres históricos que produzem sua existência através do enfrentamento consciente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa.

Pensando por esse viés, Ramos (2005, p. 118) apresenta-nos o “desenho do currículo integrado” no qual orienta passos para sua execução, ao mesmo tempo em que expõe traços/fundamentos desse currículo, como pode ser visto:

(...) problematizar fenômenos (fatos e situações significativas e relevantes para a compreensão do mundo em que se vive, bem como processos tecnológicos na área profissional para que se pretende formar), como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc.;

Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão dos objetos estudados nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência, identificando suas relações com outros campos distintos do saber (interdisciplinaridade);

Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural;

Organizar (a partir dessa localização e das múltiplas relações) os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, objetivando corresponder nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.

O Currículo Integrado, portanto, à luz da proposta da autora, inscreve-se entre as propostas de educação cujo objetivo é romper com a ideia de neutralidade e é favorável aos processos de ensino e aprendizagem que concorram para a emancipação dos trabalhadores. Machado (2010, p.82) alerta que é necessário ocorrer uma convergência sobre que ser humano e que profissional se quer formar, como também quais estratégias seriam as mais indicadas para traduzir operacionalmente os valores e as perspectivas que foram priorizadas.

Para o curso de Agroecologia, em especial, deve-se pensar em um profissional que, além de responsável, atenda a dinâmica do curso, propondo práticas de ensino diversificadas para promover nos educandos a liberdade de construir o conhecimento, ou seja, "saber ser e saber fazer", o primeiro deles refere-se ao compromisso do professor de despertar no educando o autorreconhecimento como ser pensante, que tem a necessidade de responder aos estímulos da vida de maneira altruísta. O segundo ponto cobra do profissional da educação metodologias de aprendizagem que alcance o educando e o torne um ser competente a ponto de aplicar esses conhecimentos em situações diversas de trabalho.

A partir dessa proposta emancipatória, do ponto de vista da educação, não cabe mais uma concepção de “aprendizagem” que tome o educando como mero instrumento de recepção e transmissão de conteúdos já construídos, mas volta-se para uma aprendizagem que se

fundamenta num modelo dinâmico capaz de contemplar o educando em todas as suas potencialidades.

Um dos docentes entrevistados relata sobre o perfil dos alunos ingressantes no curso de Agroecologia, que estes demonstram ter melhor desempenho em relação a outros cursos ofertados, e isso se refere a partir dos resultados no final do primeiro trimestre, pois existe a comparação com os demais cursos ofertados na instituição. Embora o desempenho das turmas apresente um resultado satisfatório em comparação a outros cursos, foi percebido, na fala de um dos docentes, que a forma como o currículo se apresenta assusta um pouco esses alunos:

Nós percebemos a reação deles (alunos) em relação ao currículo bastante diversa. Eles acabam reagindo da forma que o currículo está estruturando. No momento eles estão estudando para o vestibular que é o currículo do ensino médio, no outro momento eles estão estudando para desenvolver habilidades de adquirir uma profissão que é o momento do ensino técnico. Então, é como se tivesse dois cursos que acontecem de forma paralela, a forma como a maioria deles reagem (DE4).

O relato trazido pelo docente pode até se apresentar como uma crítica à configuração do currículo, porém é oportuno notar que o currículo não pode estar hermeticamente estruturado de tal forma que atenda especificidades no ensino, ou até mesmo fragmentado, que não permita o diálogo entre as outras formas de saber, visto que a proposta do currículo integrado é justamente voltada, pensada/elaborada para que exista um real diálogo entre áreas de conhecimentos e dessa forma se consiga fomentar no educando uma concepção ampla de interagir e se adequar com o meio de interesse.

Para Sacristán (2000, p. 16), “o currículo é uma prática que se estabelece o diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam”. Assim, adquirir conhecimento tanto para adentrar na universidade ou para se tornar técnico e exercer suas habilidades na área vai responder aos objetivos propostos na formação do Ensino Médio Integrado à formação profissional.

Não existe uma teorização única sobre currículo que se encontra adequadamente sistematizada e fixa; os estudos curriculares definem a temática de diversas formas, desde a formulação de desenho curricular com disciplinas, atividades e carga horária, até experiências propostas e vividas pelos professores e, ao mesmo tempo, interesse dos estudantes. No currículo, estão implícitos aspectos sociais, políticos e culturais que o transformam em práticas pedagógicas das quais se modelam conteúdos e formas. Para Sancristán (2000, p.15), “o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de

pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas”.

Corroborando com esse autor e pensando como se solidificam as práticas curriculares nos ambientes educativos, percebo um currículo que atende em parte às necessidades fundamentais nos programas de ensino. As falas dos sujeitos em questão levantam pontos e contrapontos que serão tratados nessa discussão. A docente vinculada à área de educação compreende o currículo como uma “(...) construção coletiva”, e não como a realidade de que fazemos parte.

Visto que “o currículo integrado deve proporcionar a interdisciplinaridade mesmo e tentar compreender as coisas de uma forma não isolada, mas sim integrada”, concluiu seu pensamento (DE2). Dando seguimento a esse pensamento, o Técnico em Assuntos Educacionais acredita que integrar se torna um desafio, pois existem várias propostas, como, por exemplo, “você trabalhar currículo integrado, trabalhar a interdisciplinaridade no contexto da sala de aula, mas assim, ainda se demonstra como um desafio para o professor” (DE3).

Mesmo quem pensa ter conhecimento sobre a discussão do currículo integrado, não consegue dissociar os termos “currículo integrado” e “interdisciplinaridade”. É o que demonstra também esta fala vinculada ao coordenador de curso:

(...) o problema é que cada professor é conduzido por uma mentalidade de que a disciplina dele é a única disciplina que o estudante tem que cursar. Então na verdade, cada disciplina, exercita um isolacionismo e aquele ideal que a gente chama que é interdisciplinaridade, a integração, não acontece ou raramente acontece na prática, não há um esforço no currículo e na prática do dia a dia de se buscar a interdisciplinaridade e mais do que isso, a integração das disciplinas, então fica cada um no seu universo, sobrecarregando o estudante com aquela carga daquela disciplina, pensando o professor que a aquela disciplina é a única que o estudante tem (CC).

Já nos aproximando da conclusão desse trabalho, porém sabendo que a discussão não se finda nestas argumentações, esse capítulo trouxe uma reflexão sobre as temáticas de currículo integrado e interdisciplinaridade na expectativa de compreensão dos docentes. Deixando evidente, após a análise do campo teórico em que essas temáticas estão em constante debate, que o entendimento mais próximo do Currículo do curso de Agroecologia mostra que a Integração faz parte dos aspectos formais da Interdisciplinaridade.

Diante dessa afirmação, as questões do Currículo Integrado/Interdisciplinaridade desenvolvidas no Curso Técnico em Agroecologia no IF Baiano - *Campus* Valença demonstraram, a partir das falas, continua sendo uma proposta desafiadora, embora algumas

iniciativas já pontuem a existência de práticas mais próximas à integração de saberes – como feira de ciências, projetos de extensão, aulas práticas com diferentes componentes curriculares, entre outras –, demonstram um pequeno avanço na perspectiva da prática.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p.258), “este é o lugar das consequências, onde aquele texto político é efetivado, é praticado, e é neste mesmo contexto que sua legitimidade se firma ou não”. Dessa forma, o currículo prescrito, para ser considerado como “maravilhoso”, precisaria vencer os obstáculos mencionados: tempo de formação do curso, número de disciplinas, falta de tempo para articulação de saberes, cumprimento de conteúdos programáticos, porque toda essa deficiência apontada, de certa forma, está implícita no texto, quando o desenho curricular é formatado com oito horas aulas, sobreposição de conteúdo dentro das disciplinas, estabelece o tempo de formação de três anos, entre outras situações.

Todos problemas relacionados ao currículo posto, mencionados nas falas dos docentes, têm sido ponto de debates que culminaram na segunda reformulação de documentos que norteiam o trabalho pedagógico e também na concepção docente de estarem buscando meios possíveis na tentativa de desmistificar uma teorização doente em que o foco da educação é o ensino e não a aprendizagem.

Como já fora mencionado, existem problemas específicos para que exista uma real consolidação da integração do currículo, pois os campos de resistência aqui representados estão em uma escala de ordem entre o global e o local. Há elementos que são contemplados nas falas dos sujeitos e relacionados, de certa forma, aos pontos que deveriam ser observados não só na reformulação do Projeto Político do Curso, mas também no contexto de cada indivíduo (alunos) que forma esses espaços, sujeitos com realidades específicas, relatado pelo docente como o que segue: “tenho alunos na minha sala de aula com especificidades extremas: começa pelas dificuldades com a base, até os bem dotados de inteligências, (...) prossigo me perguntando: como trabalhar com esses alunos dentro de um currículo tão complexo?”(DE2).

Nesse aspecto, reformular o PPC para reorganizar os conteúdos no sentido de viabilizar o processo de aprendizagem, conseguir amenizar a sobreposição das disciplinas ou até mesmo intensificar as políticas de acesso e permanência funcionária para as especificidades apresentadas? É uma reflexão que exige o esforço de todos, pois essa articulação se torna complexa, visto que os dados mostram que as dificuldades perpassam desde a construção dos horários de aulas até a organização das aulas práticas, fazendo-se

recorrente as inúmeras discussões nas reuniões pedagógicas que acontecem quinzenalmente às quartas-feiras, espaço criado na tentativa de buscar solução para essas questões.

Em algumas falas dos sujeitos da pesquisa, está afirmado que “(...) o currículo é extenso e o tempo de aplicabilidade é curto” (DE2, CC e DE3), ou seja, nem sempre alguns docentes conseguem concluir suas ementas e terem tempo para participar de outros processos atrelados à sua função, como pesquisa e extensão.

(...) visto que é complicado para o discente oriundo de escola pública, que traz no seu percurso acadêmico muitas vezes uma base fragilizada, ao adentrar na instituição, ser confrontado com uma carga de informações de certa forma ainda em processo de discussão entre as partes” (...) O que me faz continuar tentando é quando esses alunos conseguem chegar no final do curso, já estão mais amadurecidos, não de forma completa, mas melhoram bastante (CE).

Emprende-se dessa fala uma observação muito relevante no processo de formação do Técnico em Agroecologia, pois existem elementos importantes, como os programas de monitoria, nivelamento e tutoria, processos formativos que estão diretamente atrelados ao currículo de maneira que “possibilita a permanência e êxito do educando, viabilizando a construção de uma estrutura curricular flexível, interdisciplinar e integradora dos diferentes campos do saber humano, científico, cultural, tecnológico e social (PDI, 2014)”. Também está registrado nas falas que segue:

(...) quando o aluno entra no instituto ele praticamente toma um choque, porque é tudo novo pra ele, uma carga de disciplinas grande, uma exigência grande de uma base que geralmente ele não tem porque vem de escolas municipais, então, além de ter que lidar com o novo, muitos não se adaptam a essa nova realidade e uma parte da escola não está preparada para trabalhar com isso também (...) eu vejo no decorrer dos anos isso tem melhorado, os alunos tem sido mais acompanhados, tem se desenvolvido programas como nivelamento, monitoria, tutoria que minimizam esses problemas (TE1).

(...) observo um avanço muito legal em relação à aprendizagem deles, tanto que quando esses alunos vão pra universidades ou pra UFRB fazer Agronomia, são os melhores alunos que eles têm lá, são os nossos, devido a essa aprendizagem mais sólida, isso faz nosso esforço melhorar cada dia (DE4, grifo meu).

Perceber a lógica de que o currículo integrado começa a ganhar forma nas falas dos entrevistados é também reconhecer a necessidade enquanto setor pedagógico de um trabalho de escuta desses sujeitos. Assim, se faz necessário desestruturar com os conceitos prontos, construídos, muitas vezes, na Academia, e que lida dando maior intensidade àquilo que é

técnico, não enfocando o aspecto humanista. Isso não acontece de qualquer jeito ou de um dia para o outro, pois é necessário tempo e amadurecimento enquanto setor, na criação das estratégias de ensino que viabilizem a prática do currículo prescrito, mas tudo isso é importante de ser destacado, pois os estudantes podem estar sendo preparados eficientemente para serem aprovados no ENEM e estudarem Agronomia na UFRB, mas será que estão potencialmente preparados para assumirem e praticarem social e politicamente a Agroecologia, com seus princípios de ruptura com a perspectiva política do mercado e neoliberal do agronegócio, para adotarem o paradigma da sustentabilidade, a vida saudável, o apoio à agricultura familiar, como preconiza os princípios da Agroecologia? Essa reflexão surge a partir da realização dessa pesquisa e pode ser respondida em futuros trabalhos com egressos do IFBaiano de Valença.

Para o professor da disciplina fundamentos da Agroecologia, ainda que haja perspectiva de melhoras na aproximação dos diálogos entre componentes curriculares diferentes, como foi mencionado nas falas dos sujeitos, o caminho para viabilizar a proposta de currículo integrado, necessita de esforços e disponibilidade de todos os atores que estão envolvidos na educação:

O currículo integrado é um desafio, essa construção não é uma construção fácil. Eu vejo a questão do currículo integrado como um currículo diferenciado, não apenas dois currículos se sobrepondo às vezes, que é o que se faz geralmente, a construção de um terceiro currículo, de um currículo diferenciado, que exige a presença dos elementos fundantes da educação: professor e aluno” (DE2).

A partir dessa fala, compreende-se a necessidade do trabalho coletivo na perspectiva de desenvolver qualquer modalidade de currículo com sentido e oportunidades para promover no ambiente educativo a troca de saberes entre professor-professor e professor-aluno.

Iniciamos a conversa nesta pesquisa a partir da apresentação do objeto de estudo Currículo Integrado. Nele revisitamos autores e conseguimos caminhar em outras dimensões que deram formatação a esta pesquisa. Agora, já nos aproximando das Considerações Finais de um estudo construído ao longo de dois anos, acompanhado de autores específicos que discutem as temáticas aqui apresentadas, formando um quadro teórico vasto de conhecimento, além de ter oportunidade de vivenciar os sujeitos da pesquisa, momento ímpar na construção desse trabalho e ter em mãos os documentos Institucionais além das Leis que aparam o campo educacional para fortalecer as análises, é perceptível como valeu a pena todo o esforço empregado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da presente pesquisa possibilitou uma análise de como o Currículo Integrado está sendo praticado no curso de Agroecologia do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano - IF Baiano. Uma reflexão acerca dos benefícios que propõe o Currículo prescrito e as dificuldades encontradas na sua aplicabilidade cotidiana.

Considero de grande relevância estudar o objeto proposto, no intuito de compreender como esse se desenvolve na proposta de formação do Técnico em Agroecologia do *Campus* Valença, cuja organização curricular está estruturada na modalidade integrada, relacionando o itinerário formativo discente com o mundo do trabalho e com a formação técnica humanística integral, vinculada aos conhecimentos científicos e tecnológicos, como base de uma formação que faça sentido para os sujeitos envolvidos e para a comunidade.

Com base nisso, foi imprescindível conhecer um campo de estudo com significativa diversidade de temas e de influências teóricas, marcado por ideais políticos, que é o “Currículo Integrado”. Pensar na integração curricular entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio é pensar em uma reorganização de práticas pedagógicas que necessariamente conta com a colaboração de todos os atores envolvidos no processo educacional, na tentativa de minimizar os problemas inerentes a esse modelo de currículo.

As observações realizadas durante a prática da pesquisa em relação ao curso de Agroecologia favoreceram para me aproximar dos docentes e da equipe técnica pedagógica, com o propósito de entender como esses profissionais – em busca de desenvolver um trabalho que não atenda somente a perspectiva de formação para o futuro técnico ou o acadêmico – pensam acerca do real entendimento do currículo integrado e de que tipo de formação o jovem estudante necessita para atender aos objetivos que estão postos no currículo integrado.

No documento, esses objetivos se apresentam de forma aparentemente clara, porém, durante a investigação, alguns aspectos me chamaram a atenção, ao mesmo tempo que me fizeram refletir sobre minha própria postura enquanto pedagoga do *campus* e conhecedora das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes.

Agora, na condição de pesquisadora, necessitei repensar a prática dos professores como sujeitos que trazem, nas suas experiências, concepções pedagógicas variadas, mas tentam se aproximar da proposta curricular do curso de Agroecologia. A partir de várias leituras sobre o currículo integrado e visando auxiliar os docentes nas práticas cotidianas, foi preciso conhecer o que é, de fato, esse currículo, quais os objetivos que ele oferece e qual a

concepção de ser humano ele traz em sua proposta, além de examinar refinadamente os documentos curriculares produzidos. Assim, ao me debruçar sobre o tema, encontrei algumas respostas para os meus questionamentos, visto que o Currículo Integrado é uma proposta de ensino que considero nova, no sentido de conhecê-la há pouco mais de cinco anos.

O currículo integrado visa formar e informar o aluno para o futuro, trabalhando seus conhecimentos de forma integrada, no presente, de maneira que desperte nesse jovem estudante um ser crítico e participativo, ou seja, um legítimo cidadão. E, nessa linha de pensamento, ganha espaço justificar o objetivo para que ele se propõe, que é diminuir a fragmentação do conhecimento a partir da organização e agrupamento das disciplinas que, antes eram isoladas em área de conhecimento, no seu sentido mais formal, e, além disso, contribuir para uma formação cidadã e sustentável.

O currículo integrado vincula a aprendizagem às questões da realidade, que se torna cada vez mais desafiadora no mundo contemporâneo. Atrair conhecimentos de áreas diversas com o propósito de garantir uma formação integrada e fomentar propostas pedagógicas para desenvolver o trabalho em grupo torna-se um grande desafio, pois o nosso modelo curricular está pautado na fragmentação e isolamento das disciplinas, sendo necessário um grande esforço por parte da escola para quebrar esses paradigmas construídos ao longo dos anos.

Essa realidade foi muito lembrada durante a pesquisa nos processos das entrevistas, em que os docentes mencionavam suas dificuldades com as questões da integração de conhecimentos. O ponto de tensão no que tange à prática de integração é a falta de conhecimento dos docentes para desenvolverem suas aulas envolvendo conhecimentos de outros componentes curriculares entre disciplinas técnicas, bem como a organização dos horários de aulas, pois, nessa distribuição, as disciplinas da área técnica não estão organizadas de forma que se possibilite um diálogo com as disciplinas da base comum.

É importante fazer uma ressalva nessa questão da organização dos horários de aulas, que mantém o mesmo desenho organizacional de um currículo para o ensino médio, ou seja, as disciplinas continuam isoladas. Nessa linha, ganha espaço de discussão a disciplina “Projeto Integrador”, trazendo uma proposta multi e interdisciplinar de integrar conhecimentos tanto do núcleo tecnológico, como do núcleo estruturante, todavia, nessa formação a que se propõe o modelo pedagógico do Instituto, a disciplina Projeto Integrador, no seu sentido real, assume o papel de ser um espaço que necessariamente pertence ao currículo dito Integrado e, dessa forma, parece que estamos diante de um contraponto, ou seja,

querendo que uma disciplina, Projeto Integrador, assuma o trabalho designado para um currículo.

A partir de conversas informais e das próprias entrevistas, identificamos que o planejamento das aulas acontece de forma individualizada e não existe uma socialização dos planos de ensino entre os docentes para que se possibilite fomentar estratégias de integração de saberes. Dessa forma, a partir dos elementos apontados referentes à proposta pedagógica na formação do técnico em Agroecologia no *Campus* Valença, essas posturas dificultam o trabalho e se tornam práticas imprescindíveis para fortalecer a fragmentação e descaracterizar a formação do indivíduo.

No que tange aos aspectos de formação de professores para atuarem nesses espaços formativos, com o propósito de uma formação pedagógica significativa, os dados evidenciam que, embora os 90% dos docentes que atuam no curso de Agroecologia possuam qualificação formativa de mestrado e doutorado, necessitam de uma formação continuada para atender a realidade do público que se encontra na Instituição de ensino médio. Nesse aspecto, consideramos importante destacar que, além da titulação de pós-graduação *stricto sensu*, seria necessário que os professores do IF Baiano tivessem uma formação teórica e prática da Agroecologia.

Com base nessa informação, identificamos, no setor pedagógico formado por uma pedagoga e dois técnicos em assuntos educacionais, algumas propostas de formação para os docentes realizadas em forma de palestras e oficinas, além das jornadas pedagógicas que acontecem duas vezes no ano. Porém, não foram suficientes para dar condição aos docentes de desenvolverem melhor seu trabalho e atenderem às demandas da formação integrada.

É notório salientar que embora os professores tenham domínio de conteúdos, pois conseguem ampliar o grau de conhecimento a partir de sua formação, muitos deles têm uma didática distante da realidade dos alunos, principalmente os docentes da área Técnica. Acredito que independente de o currículo ser integrado ou não e se ele realmente acontece na prática, a realidade que está posta está relacionada ao fato de a maioria dos professores não terem uma formação agroecológica e aqueles que a possuem colocarem em prática no desenvolvimento de seus projetos de pesquisa e extensão, mas não em suas aulas, nem na configuração do currículo. Desse modo, só aqueles estudantes que participam desses projetos é que saem com a formação agroecológica.

Não deixamos de apontar nesse estudo a formação do Técnico em Agroecologia, pois muitos alunos que ingressaram no curso através do processo seletivo, outrora através de prova

escrita; porém, a partir de 2015, passou a ser por análise curricular, ou seja, ingressam nessa modalidade de ensino por acreditarem na qualidade do Ensino Médio e de sua inserção na carreira acadêmica. Fato que nos leva a pensar: que tipo de formação técnica estamos realizando? Devemos, portanto, repensar a prática pedagógica à qual o Instituto se propõe.

Fortalecendo essa situação, a própria instituição promove para os alunos os chamados “aulões de reforço” para o Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM), descaracterizando assim a missão do curso Técnico. Vale reiterar que, nas reuniões pedagógicas entre docentes, que acontecem todas as quartas-feiras, algumas questões foram registradas referentes a essa proposta voltada ao Enem e à real proposta do Curso Técnico em Agroecologia.

Outras inquietações são constantemente abordadas nessas reuniões, entre elas destacam-se: a falta de estrutura física para desenvolver aulas práticas, cujo objetivo é a realização dessas práticas, garantindo o manejo das culturas nos espaços, estimulando o aluno na realização profissional. Todavia, mesmo com uma estrutura física adequada para realização das aulas, a falta de articulação dos conteúdos ou até mesmo o desconhecimento das propostas pedagógicas que favorecem a aprendizagem torna as aulas vazias de significado e com metodologias repetitivas.

Outro ponto destacado para análise nessa discussão está relacionado à formação do Técnico em Agroecologia, cujo a falta de conhecimento da temática por professores que atuam no curso, traz algumas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Essa informação foi obtida a partir das entrevistas, quando alguns professores efetivos que não são formados na área externaram suas dificuldades e limitações para ministrar disciplinas do curso que acabam sendo assumidas por professores substitutos e também, na maioria das vezes, sem a formação específica.

Com isso há um comprometimento na qualidade do curso, fazendo com que a metodologia de ensino seja contaminada pelo amadorismo, já que alguns professores, por não serem da área, declaram não ter conhecimento de alguns componentes curriculares; no entanto, cumprem obrigações pedagógicas.

Todos os dados obtidos nesta investigação passaram pelo processo de análise durante o período em que as informações foram dadas, e o que ficou registrado foi que, mesmo diante de certas adversidades pontuadas ao longo deste estudo, é nesse espaço contraditório que delimitamos um território vasto de estudos e observações para pensar caminhos possíveis para melhorias.

Os docentes entrevistados e a equipe técnico-pedagógica apontam a necessidade de se reestruturar a parte física do *campus* a fim de possibilitar aulas práticas mais preparadas para atender as demandas. Considero isso como uma investida necessária, porque a aproximação do educando com as práticas agroecológicas contribuirá para dar significado a sua formação.

Diante da observação, para que se possa criar o atendimento a essas demandas, é necessário que todos os envolvidos no processo educativo acreditem na sua proposta e se encorajem no momento de compreender a “Agroecologia” como ciência ou campo de estudo vasto, pois, nas entrevistas, ficou bastante acentuada a falta de conhecimento desse campo de estudo.

Acrescentamos como passo fundamental que o professor é o sujeito chave no processo da formação do sujeito e que esse profissional traz, em sua formação, a abertura de novas possibilidades de aprendizagem; dessa forma, cabe à instituição oferecer, dentro de suas limitações, condições para os docentes promoverem sua capacitação no sentido de compreender a dinâmica do currículo prescrito, através da construção coletiva de propostas pedagógicas dentro da política institucional. As reuniões aqui apontadas precisam ter sentido no que tange à organização das discussões coerentes, pois a questão de professores ministrarem aulas no curso de Agroecologia e não conhecerem a proposta pedagógica em seus ambientes de aprendizagem acelera a condição de promover a formação pedagógica continuada como política institucional, pois, ainda que os professores reconheçam a necessidade de compreender o currículo integrado para melhorar sua prática e promover a implementação de propostas pedagógicas voltadas para a integração de saberes, não foram constatadas mudanças até o término dessa investigação que pudessem ser consideradas como positivas, salvo casos pontuais registrados nas falas dos entrevistados.

Pensamos ser necessário estabelecer horários em comum para minimizar os problemas da carga horária do curso, da falta de articulação entre os pares para propor a integração dos saberes, pois estendemos que, quando as ações partem do coletivo, fica mais fácil viabilizar o processo. Essa proposta parte da discussão em relação à carga horária do curso, em razão da qual professores da área técnica consideram-se prejudicados, pois compreendem a responsabilidade de uma formação técnica, e o tempo para essa formação se torna restrito comprometendo a qualidade do curso.

Todas as formas de tentativa de melhorar a qualidade do curso perpassam pela ampliação do curso para quatro anos de duração e essa ampliação poderá otimizar o tempo para realização de todas as demandas, como: organização de horários de aulas com propostas

mais flexíveis, tempo de orientação discente para capacitação docentes, apoio pedagógico mais centralizado, entre outras possibilidades de melhoria. No entanto, colocar de três para a quatro anos e não haver uma ruptura epistemológica do pensamento agroecológico não vai mudar em quase nada. Agroecologia é uma proposta alternativa do povo do campo como uma alternativa saudável e sustentável para o meio ambiente e a saúde. Se o estudante não tiver essa formação em três anos, não adianta aumentar para 4 ou cinco anos e ele sair do curso pensando que a solução é o agronegócio, que deve usar agrotóxico, que deve apoiar a monocultura etc.

Diante dessa proposição, a análise empírica do Currículo Integrado desenvolvido no Curso Técnico em Agroecologia no IF Baiano - *Campus* Valença demonstrou, a partir das falas, que foi e continua sendo uma proposta desafiadora, embora, algumas iniciativas já pontuem a existência de práticas mais próximas à integração de saberes (como feira de ciências, projetos de extensão, aulas práticas com diferentes componentes curriculares, entre outras), demonstram um pequeno avanço na perspectiva da prática. Vale salientar que todas as limitações apresentadas até aqui estão vinculadas diretamente à compreensão e execução dessa proposta no contexto da organização curricular.

Fechando as considerações nessa parte da dissertação, é necessário destacar a possível contribuição para trabalhos futuros de pesquisa sobre os cursos técnicos de formação integrada que estão espalhados em todo o País, principalmente, por terem sido criados a partir de políticas públicas voltadas para ampliação de *campi* e cursos.

A presente dissertação possibilita dar algumas pistas para a continuidade do tema de pesquisa, seja sobre o currículo dos Institutos Federais, a Agroecologia ensinada em diferentes *campi*, os saberes docentes daqueles que ensinam nesses cursos, as narrativas de estudantes egressos, entre outros temas.

REFERÊNCIAS

- AIRES. Joarez. A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: Sinônimos? Porto Alegre: **Educação e Realidade**, 2011.
- ALTIERI, M; NICHOLLS, C, I. **Agroecología**: Teoría y práctica para uma agricultura sustentable. Série Textos Básicos para la Formación Ambiental. 1ª Edición. México: PNUMA, 2000, p.250.
- APPLE, M.; BEANE, J. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- AZEVEDO, Maicon. Articulando diálogos entre o Currículo e a Educação profissional e Tecnológica no CEFET/RJ: tecendo uma proposta. In: Ana Cléa Morerira Ayres; Mariana Cassab; Daniele Lima-Tavares. (Org.). **Ao longo de toda a vida**: conhecer, inventar, compreender o mundo. 1ed.Curitiba: Editora Prismas, 2014, v. , p. 15-328.
- AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. **Oconhecimento em sala de aula**: a organização do ensino numa perspectivainterdisciplinar. Educar, Curitiba: Editora UFPR, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.
- _____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.**Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 de julho de 2004.
- _____.Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.**Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 de agosto de 2005.
- _____.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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 de dezembro de 2008.

- _____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de julho de 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio:** bases legais. Brasília, DF, 2000.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF, 2011.
- _____. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** Brasília, DF, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 002, de 30 de janeiro 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012. Brasília-DF.
- CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova Extensão Rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v.1, n.1, p.16-37, jan./mar. 2000.
- _____. **Agroecologia:** alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.
- _____. **Agroecologia:** uma ciência do campo da complexidade. (org). Gervási Paulus – Brasília: 111 p, 2009.
- COSTA, H. H. C., & LOPES, A. C. Integração, interdisciplinaridade e Geografia em propostas curriculares nacionais. In: A. C. Lopes, R. E. Dias, & R. G. de Abreu. (Orgs.). **Discursos nas políticas de currículo.** Rio de Janeiro: Quarteto. 2011.
- COURA, H. L. O. **A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano:** análise do curso técnico em agropecuária. Dissertação de Mestrado./UFBA/Faculdade de Educação – 2012. 2012.
- FAZENDA, I. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro:** Efetividade ou ideologia. 5ª ed. São Paulo: Loyla; 2002.
- FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002
- _____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.
- GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. IN: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Peréz.

- Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Artmed, 1998. (p. 99 a 118).
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** Tradução de Atílio Brunetta – Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
 - _____. **As políticas de currículo e de escolarização.** Abordagens históricas. Tradução de Vera Joscelyn. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
 - _____. **Currículo: Teoria e História.** Tradução de Atílio Brunetta: revisão da tradução: Hamilton Francischetti: apresentação de Tomas Tadeu da Silva. 11. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
 - _____. **O currículo em mudança:** estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.
 - HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Imago Editora, 1976.
 - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** 2015-2019. Salvador: IF Baiano, 2015.
 - _____. **Projeto Pedagógico do Curso técnico em Agroecologia Integrado.** Valença, Ba, [Salvador], 2013.
 - JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.
 - LOPES, A. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
 - LOPES, A. C.; MACEDO, E. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular:** história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
 - LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** 1º. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
 - LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. Ball, Stephen; Mainardes, Jefferson (orgs.). In: **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
 - LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
 - MACHADO. L.R.S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MINAYO, MC. De S. (Org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2003.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2010.
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- NOGEIRA, E. G. D., et. al. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In. SOUZA, Elizeu Clementino de. e MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.
- OLALDE, A. R.; MATOS, E. N. PRONAF, Sistemas Agroflorestais e Desenvolvimento Sustentável no Baixo Sul da Bahia. In: **Anais**. XLIII Congresso da SOBER. Ribeirão Preto, 2005.
- PACHECO, E. M. **Bases para uma política nacional de EPT (2011)**.
- PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem Teórico Prática**. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.
- PINTO, D. de S. **Identidades e trajetórias de educadores na agroecologia**. Seropédica, Rio de Janeiro, 2014.
- RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- SANTOS. L. L.C.P; MOREIRA, A. F. **Currículo: questões de Seleção e organização do conhecimento**. In: Caderno Idéias. N.26, FDE. São Paulo, 1996.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SUBMETIDO AOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(PPGE)

QUESTIONÁRIO

Estimado(a) Professor(a),

Convido-o(a) a participar voluntariamente da pesquisa intitulada “Currículo Integrado do Curso de Agroecologia no IF Baiano *Campus* Valença- Ba: entre o Oficial e a Prática Cotidiana” que desenvolvo no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, sob orientação do Professor Dr. Marco Antônio Leandro Barzano. O objetivo da investigação é analisar de que maneira o Currículo Integrado está sendo praticado no curso de Agroecologia. As informações concedidas e a identidade dos participantes serão confidenciais.

Agradeço sua colaboração, que deverá ser consentida no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no final do questionário e disponibilizo o e-mail sena.lea@gmail.com para contato.

Atenciosamente,

Leonizia de Jesus Sena de Almeida

1. Faixa Etária

- () entre 20 – 29 anos
 () entre 30 – 39 anos
 () entre 40 – 49 anos
 () entre 50 – 59 anos
 () acima de 60 anos

2. Formação/ Pós-graduação:

- () Especialização. Qual? _____
 () Mestrado. Qual? _____
 () Doutorado. Qual? _____
 () Pós-Doutorado. Qual? _____

3. Regime de trabalho

- 20h
 40h
 DE

4. Tempo de docência:

- 0 – 5 anos
 6 – 10 anos
 11 – 20 anos
 21 – 30 anos
 mais de 30 anos

5. Há quanto tempo você trabalha nessa Instituição? _____ anos.

6. Você é professor (a) de um curso com o Currículo Integrado. O que vem a ser um currículo com essa configuração?

7. Em que um currículo integrado se diferencia de outros tipos de currículos? Ou não há diferença? Explique.

8. Que desafio você encontra no curso de Agroecologia?

9. Você participou nos últimos dezoito meses, de alguma atividade de capacitação? Qual?

10. Quais as potencialidades e fragilidades encontradas na efetivação do currículo Integrado?

Potencialidades _____

Fragilidades _____

11. Qual a importância do Curso de Agroecologia no desenvolvimento dessa região?

12. Quais conteúdos/disciplinas você considera que não foram contemplados de forma adequada pelo currículo atual no Curso de Agroecologia? Justifique.

13. Como você avalia a interdisciplinaridade no curso de Agroecologia?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SUBMETIDO AOS TÉCNICOS EM EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(PPGE)

QUESTIONÁRIO

Estimado(a) Técnico em Educação(a),

Convido-o(a) a participar voluntariamente da pesquisa intitulada “Currículo Integrado do Curso de Agroecologia no IF Baiano *Campus* Valença- Ba: entre o Oficial e a Prática Cotidiana” que desenvolvo no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, sob orientação do Professor Dr. Marco Antônio Leandro Barzano. O objetivo da investigação é analisar de que maneira o Currículo Integrado está sendo praticado no curso de Agroecologia. As informações concedidas e a identidade dos participantes serão confidenciais.

Agradeço sua colaboração, que deverá ser consentida no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no final do questionário e disponibilizo o e-mail sena.lea@gmail.com para contato.

Atenciosamente,

Leonizia de Jesus Sena de Almeida

1. Faixa Etária

- () entre 20 – 29 anos
 () entre 30 – 39 anos
 () entre 40 – 49 anos
 () entre 50 – 59 anos
 () acima de 60 anos

2. Formação/ Pós-graduação:

- () Especialização. Qual? _____
 () Mestrado. Qual? _____
 () Doutorado. Qual? _____
 () Pós-Doutorado. Qual? _____

3. Regime de trabalho

- 20h
 40h
 DE

4. Tempo de trabalho na Educação:

- 0 – 5 anos
 6 – 10 anos
 11 – 20 anos
 21 – 30 anos
 mais de 30 anos

5. Tempo de experiência na área pedagógica dentro da Instituição:

- 0 – 5 anos
 6 – 10 anos
 11 – 20 anos
 21 – 30 anos
 mais de 30 anos

6. Você trabalha em uma Instituição que tem a proposta de Currículo Integrado. O que vem a ser um currículo com essa configuração?

7. Em que um currículo integrado se diferencia de outros tipos de currículo? Ou não há diferença? Explique.

8. Que desafio você encontra no curso de Agroecologia?

9. Você participou nos últimos dezoito meses, de alguma atividade de capacitação? Qual?

10. Quais as potencialidades e fragilidades encontradas na efetivação do currículo Integrado?

Potencialidades _____

Fragilidades _____

11. Qual a importância do Curso de Agroecologia no desenvolvimento dessa região?

12. Quais conteúdos/disciplinas você considera que não foram contemplados de forma adequada pelo currículo atual no Curso de Agroecologia? Justifique.

13. Como você avalia a interdisciplinaridade no curso de Agroecologia?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação:

Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha de Pesquisa:

Discente:

Orientadora:

Telefones para contato: (71) - (71)

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ R.G. _____

O(A) Sr(a) _____ RG _____ foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **intitulada**: “Currículo Integrado do Curso de Agroecologia no If baiano *Campus* Valença- Ba: Entre o Oficial e a Prática Cotidiana”, que tem como **objetivos**: Analisar de que maneira o Currículo Integrado está sendo praticado no curso de Agroecologia . Este é um estudo baseado em uma metodologia de pesquisa qualitativa.

A pesquisa terá término previsto para o primeiro semestre de 2018 .

Suas respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o(a) pesquisador(a) ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista. A entrevista será gravada para posterior transcrição – e serão guardadas por cinco (05) anos e descartadas após esse período.

Sr(a) não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada a sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Educação.

Sr(a) receberá uma cópia deste termo em que consta o celular/e-mail do(a) pesquisador(a) responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

(71)

e-mail:

(71)

Valença, ____ de _____ de 2017

Eu, _____, RG _____,

declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito da Pesquisa: _____

(assinatura)

_____ CPF _____ RG _____

Dados de testemunha 1

_____ CPF _____ RG _____

Dados de testemunha 2

ANEXOS

ANEXO A - MATRIZ CURRICULAR 2013

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA INTEGRADO					
BASE NACIONAL COMUM					
COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			CARGA HORÁRIA	
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Horas/aula	Horas/relógio
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	3	3	360	300
Redação e Metodologia Científica	1	1	1	120	100
Artes	1			40	34
Educação Física	2	2	2	240	200
Química	2	2	2	240	200
Física	2	2	2	240	200
Biologia	2	2	2	240	200
Matemática	3	3	3	360	300
Geografia	2	2	2	240	200
História	2	2	2	240	200
Filosofia	1	1	1	120	100
Sociologia	1	1	1	120	100
SUBTOTAL	22	21	21	2.560	2.134

BASE DIVERSIFICADA					
COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			CARGA HORÁRIA	
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Horas/aula	Horas/relógio
Língua Estrangeira (Inglês)	1	1	1	120	100
Língua Estrangeira (Espanhol) *	1	1	1	120	100
SUBTOTAL	2	2	2	240	200

* Língua Espanhola como disciplina obrigatória: Conforme a Lei N° 11.161/2005 a disciplina de Língua Estrangeira, modalidade Espanhol, deverá ser oferecida, mas será optativa ao aluno. Todavia, ainda amparado pela Lei, foi decidido pela obrigatoriedade da disciplina.

BASE TÉCNICA PROFISSIONALIZANTE					
COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			CARGA HORÁRIA	
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Horas/aula	Horas/relógio
Fundamentos de agroecologia	3			120	100
Fundamentos de agricultura e pecuária	3			120	100
Formação e manejo do solo e mecanização agrícola	3			120	100
Informática aplicada à agropecuária	2			80	67
Manejo fitossanitário		2		80	67
Fundamentos de hidráulica, irrigação e drenagem		2		80	67
Sistemas integrados de produção animal I		3		120	100
Sistemas integrados de produção vegetal I		3		120	100
Geoprocessamento e construções rurais		2		80	67
Sistemas agroflorestais e legislação ambiental			2	80	67
Agroindústria e segurança alimentar			2	80	67
Sistemas integrados de produção animal II			3	120	100
Sistemas Integrados de Produção Vegetal II			3	120	100
Associativismo e Extensão rural			3	120	100
SUBTOTAL	11	12	13	1.440	1.202
TOTAL DE COMPONENTES CURRICULARES	18	18	18		
AULAS SEMANAIS	35	35	36		
CARGA HORÁRIA TOTAL				4240	3536
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO					150
TOTAL					3.686

ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR- 2016

O desenho curricular do curso encontra-se a seguir.

Núcleo Tecnológico: Recursos Naturais		Curso: Agroecologia		CHMA		MDETE:		CHT/BNC+PD/NT:	
FD:	FO:	UD:	DM:	:	:	:	:	:	:
Integrada	Anualidade	Semestral	3 anos	800h	200d			3.534/2.134/1.400	

BASE NACIONAL COMUM														
1º. ANO				2º. ANO				3º. ANO						
Nº	DISCIPLINAS	N-A/S	C-H/R	C-H/A	Nº	DISCIPLINAS	N-A/S	C-H/R	C-H/A	Nº	DISCIPLINAS	N-A/S	C-H/R	C-H/A
1	Artes	2	67	80,00	1	Biologia	2	67	80,00	1	Biologia	1	33	40,00
2	Biologia	2	67	80,00	2	Filosofia	1	33	40,00	2	Filosofia	1	33	40,00
3	Filosofia	1	33	40,00	3	Sociologia	1	33	40,00	3	Sociologia	1	33	40,00
4	Sociologia	1	33	40,00	4	Educação Física	2	67	80,00	4	Física	2	67	80,00
5	Educação Física	2	67	80,00	5	Física	2	67	80,00	5	Geografia	1	33	40,00
6	Física	2	67	80,00	6	Geografia	2	67	80,00	6	História	2	67	80,00
7	Geografia	2	67	80,00	7	História	2	67	80,00	7	Matemática	2	67	80,00
8	História	1	33	40,00	8	Matemática	3	100	120,00	8	Língua Portuguesa e Redação	2	67	80,00
9	Matemática	3	100	120,00	9	Língua Portuguesa e Redação	3	100	120,00	9	Química	2	67	80,00
10	Língua Portuguesa e Redação	3	100	120,00	10	Química	2	66	80,00					
11	Química	2	67	80,00	11	Língua Estrangeira Inglês	2	66	80,00					
12	Língua Estrangeira Inglês	1	33	40,00										
13	Informática	1	33	40,00										
14	Redação Científica	1	33	40,00										
Total		24	800	960,00	Total		22	733	880,00	Total		14	467	560,00

EIXO DIVERSIFICADO														
1º. ANO				2º. ANO				3º. ANO						
Nº	DISCIPLINAS	N-A/S	C-H/R	C-H/A	Nº	DISCIPLINAS	C-H/S	C-H/R	C-H/A	Nº	DISCIPLINAS	C-H/S	C-H/R	C-H/A
					12	Língua Estrangeira Espanhol	1	33	40,00	10	Língua Estrangeira Espanhol	1	33	40,00
Total		0	0	0,00	Total		1	33	40,00	Total		1	33	40,00

PROJETO INTEGRADOR														
1º. ANO				2º. ANO				3º. ANO						
Nº	DISCIPLINAS	N-A/S	C-H/R	C-H/A	Nº	DISCIPLINAS	N-A/S	C-H/R	C-H/A	Nº	DISCIPLINAS	N-A/S	C-H/R	C-H/A
					13	Projeto Integrador*	1	34	40,00	11	Projeto Integrador*	1	34	40,00
Total		0	0	0,00	Total		1	34	40,00	Total		1	34	40,00

NÚCLEO TECNOLÓGICO (identidade regional do campus)														
1º. ANO				2º. ANO				3º. ANO						
Nº.	DISCIPLINAS	N-A/S	C-H/R	C-H/A	Nº.	DISCIPLINAS	N-A/S	C-H/R	C-H/A	Nº.	DISCIPLINAS	N-A/S	C-H/R	C-H/A
15	Fundamentos de Agroecologia	3	100	120,00	14	Manejo Fitossanitário	2	67	80,00	12	Sistemas Agroflorestais e Legislação Ambiental	2	67	80,00
16	Fundamentos de Agricultura e Pecuária	2	67	80,00	15	Irrigação e Drenagem	2	67	80,00	13	Agroindústria	2	66	80,00
17	Formação e Manejo do Solo	2	67	80,00	16	Sistemas Integrados de Produção Animal I	3	100	120,00	14	Sistemas Integrados de Produção Animal II	3	100	120,00
18	Apicultura e Meliponicultura	1	33	40,00	17	Sistemas Integrados de Produção Vegetal I	3	100	120,00	15	Sistemas Integrados de Produção Vegetal II	3	100	120,00
					18	Topografia, Construções e Instalações Rurais	2	67	80,00	16	Extensão e Desenvolvimento Rural	2	67	80,00
					19	Gestão Rural	2	66	80,00	17	Mecanização Agrícola	2	66	80,00
Total		8	267	320,00	Total		14	467	560,00	Total		14	466	560,00

Aulas/dia H/R/Ano H/A/Ano				Aulas/dia H/R/Ano H/A/Ano				Aulas/dia H/R/Ano H/A/Ano			
C-HAT	32	1067	1280,00	C-HAT	38	1267	1520,00	C-HAT	30	1000	1200,00
Estágio curricular / TCC / Prática profissional										200	240,00

C-HATC	3534	4240,00
---------------	-------------	----------------

Notas: BNC - Base Nacional Comum; C-HA - Carga Horária Anual; C-HAT - Carga Horária Anual Total; C-H/A - Carga Horária de Aula; C-HMA - Carga Horária Mínima Anual; CHT - Carga Horária Total; DM - Duração Mínima; NT - Núcleo Tecnológico; FD - Forma de Desenvolvimento; FO - Forma de Organização; MDETE - Mínimo de Dias de Eféto Trabalho Escolar; N.º - Número; PD - Parte Diversificada; UD - Unidade Didática.