

Planejar a ação docente em Agroecologia: percepções e enfrentamentos dos docentes do curso técnico integrado em Agroecologia (IFAL-Murici)

Plan the teaching action in Agroecology: perceptions and confrontations of the teachers of the integrated technical course in Agroecology

Recebido: 06/11/2021 | Revisado:
07/02/2023 | Aceito: 07/03/2023 |
Publicado: 10/05/2023

João Manoel da Silva
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7654-5475>
Universidade Estadual do Piauí, Campus
Jesuvaldo Cavalcanti
E-mail: agrobio.jm@gmail.com

Elvys Blayne Sales de Souza
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2432-7230>
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Alagoas
E-mail: elvys.blayne91@gmail.com

Como citar: SILVA, J. M.; SOUZA, E. B. S.;
Planejar a ação docente em Agroecologia:
percepções e enfrentamentos dos docentes
do curso técnico integrado em Agroecologia
(IFAL-Murici). **Revista Brasileira da
Educação Profissional e Tecnológica**,
[S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-12 e13270, mai. 2023.



This work is licensed under a Creative
Commons Attribution 4.0 Unported
License.

Resumo

Partindo das problematizações encontradas mediante a discussão das premissas do planejamento da ação docente e os modos pelos quais os professores tendem a reproduzir suas aulas e avaliações pautados num planejamento institucional, esse estudo tem por objetivo entender como o corpo docente do curso técnico integrado em Agroecologia fundamenta e desenvolve seus planejamentos e como os põem em prática. Assim, a investigação se deu mediante aplicação de questionário via plataforma digital (*WhatsApp*), seguindo-se da análise do conteúdo coletado por meio de literatura adequada. Dados os resultados encontrados, entende-se que parte dos docentes buscam aperfeiçoamento de suas ações pautadas no planejamento que proporcione a emancipação do estudante.

Palavras-chave: Educação Profissional; formação humana; construção profissional; formação docente.

Abstract

Departing from the problematizations found through the discussion of the premises of the planning of teaching action and the ways in which teachers tend to reproduce their classes and assessments based on institutional planning, this study aims to understand how the faculty of the integrated technical course in Agroecology bases and develops their plans and how they put them into practice. Thus, the investigation took place through the application of a questionnaire via a digital platform (*WhatsApp*), followed by the analysis of the content collected through appropriate literature. Given the results found, it is understood that part of the teachers seek to improve their actions based on planning that provides the emancipation of the student.

Keywords: Professional education; human formation; professional construction; teacher formation.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo nasce de inquietações pessoais e problematizações levantadas durante o curso de especialização em Docência na Educação Profissional. Tais inquietações e problematizações foram confrontadas com as ações e práticas de docentes curso técnico integrado ao ensino médio em Agroecologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), *Campus* Murici, em função do planejamento, concepções e vivências experienciadas.

Para Saviani (1991), os sistemas educacionais seguem uma organização ideológica de que ao professor cabe uma formação razoável que lhe permita conduzir classes com lições e disciplinas bem definidas. Desse modo, pode-se dizer que a escola exerce uma prática do esforço individual e meritório, com métodos que se baseiam na repetição e na memorização, e que os pressupostos de aprendizagem preveem autoridade docente e conteúdos impostos como meio de assegurar a atenção, a ordem e o silêncio (MOREIRA; RIBEIRO, 2016). Já para Cotta et al. (2012), tradicionalmente, a educação se baseia em metodologias de “transmissão” de conhecimentos. Porém, agora se exige a formação de profissionais com perfil crítico-reflexivo e capazes de trabalhar em equipe, tendo a metodologia como instrumento de transformação (MOREIRA; RIBEIRO, 2016), o que vai de enfrentamento aos vieses puramente industriais e tecnicistas.

A profunda mudança na organização econômica, social e cultural dos países envolvidos no processo de globalização, que assistimos desde a década de 1970, obriga-nos a repensar as políticas e os sistemas de ação no campo da educação profissional. O mundo do trabalho mudou e a educação profissional tem desafios novos, embora, no Brasil, ainda não tenham sido superados velhos desafios. Como uma área tão desprestigiada historicamente pode assumir o protagonismo requerido pelas transformações atuais no mundo do trabalho? (CARVALHO, 2008).

No que tange a Legislação Brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), (Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996), declara que para que se atue na educação básica, a formação docente deve ocorrer por meio de cursos de licenciatura. Já a formação para a docência para o ensino superior deve ocorrer em cursos de pós-graduação “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Entretanto, ainda a pós-graduação *Stricto sensu* não forma com identidade pedagógica, pois sabe-se que a referida modalidade de pós-graduação brasileira visa a formação estritamente de pesquisadores, os quais são norteados para desenvolvimento de pesquisa em sua maioria quase totalitária, mesmo aqueles cursistas de Programas de Pós-graduação voltados para educação.

Ainda quanto a formação para a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esta não está explicitamente delimitada na LDB. Entretanto, essa formação para os professores da EPT vem explicitamente elencada no artigo 4º da Resolução no 1, de 27 de março de 2008, a qual define que os profissionais do magistério, para efeitos da aplicação do artigo 22, da Lei no 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB. Assim, Paiva e Sarmento (2015), afirmam que a pós-graduação *stricto sensu* se configura como uma exigência para a atuação do bacharel ou tecnólogo como professor da educação profissional e tecnológica. Ainda as mesmas autoras discorrem que a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação,

de 27 de março de 2008, que regulamenta a Lei citada anteriormente, abre a possibilidade dos bacharéis e tecnólogos integrarem o magistério da educação básica sem preencherem os requisitos elencados acima.

Assim, cabe-nos adentrar na discussão do Planejamento da ação docente, sendo um campo que tende a ser influenciado pelas formações distintas dos docentes que atuam na EPT, especialmente pela grande parcela de bacharéis e tecnólogos atuantes e ausentes de uma formação pedagógica complementar que venha a contribuir para desenvolvimento da prática docente mediada pela ação do planejamento, o que pode ser compreendido em algumas tendências como se segue.

Portanto, compreende-se que o planejamento pode apresentar duas vertentes que se ramificam em função de aspectos históricos e sociais. Logo, tem-se a concepção do Planejamento na Tendência de Cunho Liberal, sendo: a tradicional, a escolanovista (escola nova) e a tecnicista se alicerçam sob as estruturas da concepção clássica do planejamento, nas quais são levadas em conta aspectos como: a divisão pormenorizada das tarefas e hierarquia verticalizada (GANDIN, 2001).

As tendências que podem ser enquadradas na perspectiva progressista segundo Gandin (2001) são aquelas que tomam como primazia a inteireza dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem: professor e aluno, bem como as discussões que partindo da realidade buscam questionar os modelos sociais e os processos produtivos no mundo capitalista. Nessa perspectiva, permite-se discutir as tendências libertadora e a crítico-social-dos-conteúdos, como também a tendência interacionista.

O planejar foi uma realidade que acompanhou a trajetória histórica da humanidade. O homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na vida (MENEGOLA; SANT'ANA, 2014). O homem em seu processo histórico, por meio de suas ações veio transformando o mundo, movido pela curiosidade, pelo desejo de descobrir o novo e pela necessidade de aperfeiçoamento de suas práticas. Essa curiosidade é o que torna o homem como pesquisador por natureza, pois a curiosidade, conforme assinala Freire (2020) é essencial para uma reflexão crítica sobre a prática.

Portanto, a ação de intervenção humana sobre o ambiente, objetos, signos em que estava envolvido pautava-se num direcionamento, mesmo que inconsciente, tinha-se uma determinada finalidade e, por isso, utilizava-se da atividade de planejar. No contexto social e na prática educativa, especificamente, o ato de planejar não pode estar sendo guiado pelo imprevisto e pautado naquilo que o momento vivido trazer à tona, no espontâneo. O planejamento precisa ser esquematizado, para que possa apresentar as verdadeiras pretensões no trabalho pedagógico (ARAUJO, 2020).

Com base nessas premissas, buscou-se por meio desse estudo, compreender os modos pelos quais o corpo docente do curso técnico integrado em Agroecologia do Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Murici, compreende e reproduz o Planejamento da Ação Docente, especialmente no que trata a formação não somente de um profissional, mas também a formação humanitária.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento do estudo, foi escolhido como objeto o corpo docente do curso técnico integrado em Agroecologia do Instituto Federal de Alagoas, *Campus Murici* (IFAL-Murici), o qual possui nove docentes atuantes nessa modalidade. Assim, foi desenvolvido um formulário via Google para que se pudesse aplicar os questionários, que conforme Gil (2019) funciona como mecanismo de coleta de informações para desenvolvimento de pesquisas em ciências humanas. Num primeiro momento foi realizado o contato com os docentes atuantes na educação profissional, os quais foram esclarecidos acerca da pesquisa e participaram voluntariamente. O envio foi realizado por meio do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*. As questões norteadoras foram expostas em função da formação docente (da base à titulação), sobre as concepções de planejamento, contribuições do planejamento para com a formação em Agroecologia, sobre as formas de ministrar as aulas e suas respectivas avaliações e sobre os aspectos relacionados a esses itens em função da formação humana, bem como acerca das tendências pedagógicas adotadas por cada um dos docentes participantes da pesquisa.

Assim, coletadas as informações por meio do referido formulário, foi gerada uma planilha que permitiu a organização, análise e tratamento dos dados, onde as respostas escritas foram tratadas por meio da análise de conteúdo, metodologia proposta por Bardin (2011). As demais questões, por serem explicitamente direcionadas foram amparadas na literatura e interpretadas por meio das teorias que regem o planejamento, bem como a prática docente.

3 RESULTADOS E PROBLEMATIZAÇÕES

O campus IFAL- *Campus Murici* está localizado no município de Murici, Região Imediata de União dos Palmares de Alagoas, segundo dados da SEPLAG (2017), o qual oferta os cursos de formação profissional técnica em Agroecologia e Agroindústria, integrados ao Ensino Médio. Para esse estudo foram coletadas informações de quatro docentes, ambos graduados em Agronomia e doutorados na área de Ciências Agrárias. Neste sentido, foram elaborados os perfis dos entrevistados a partir da formação, componente curricular que lecionam e a presença ou ausência de uma formação pedagógica ao longo de sua carreira docente, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Definição dos docentes entrevistados e sua formação.

Formação	Componente Curricular que leciona	Formação pedagógica
Agronomia (DRa)	Agroenergia; Manejo Fitossanitário; Ambiental Certificação	Especialização em andamento em Docência na

		Educação Profissional
Agronomia (DR)	Introdução à Agroecologia; Culturas Regionais	Não possui
Agronomia (DRa)	Manejo Fitossanitário; Culturas Regionais; Solos	Especialização em Educação Profissional
Agronomia (Dr.)	Introdução a Agroecologia e Culturas Regionais; Agroenergia, Manejo Fitossanitário e Certificação Ambiental; Manejo fitossanitário, culturas regionais e solos; Fundamentos da Ciência do Solo; Fruticultura Agroecológica	Não possui

A análise das informações descritas no Quadro 1 nos permite problematizar acerca da formação docente na educação profissional, o que torna um reflexo dos cursos em Bacharelado, como é o caso de Agronomia, sendo tecnicista e com viés produtivista, o que diverge dos ideais sociopolíticos da Agroecologia como ciência e como filosofia social que apresenta proposta de produção e consumo conscientes, que ocorra de modo regional e livres do uso de agroquímicos, objetivando a promoção do uso integrado de recursos naturais e a produção de alimentos juntamente com a biodiversidade, a sociedade e a cooperação (IANOMOTO; TAVARES; FREIXÊDA, 2012). Assim, esta parte de uma crítica aos sistemas de produção convencionais.

Essa atuação do Engenheiro Agrônomo de modo tecnicista e produtivista cresce durante a implantação da Revolução Verde no Brasil, a qual ocorreu em meados das décadas de 1960 e 1970 durante o período da Ditadura Militar. Logo, o profissional passou a atuar com a pauta da inserção de tecnologias no meio agrário, fazendo com que as instituições de ensino superior fossem moldadas a esses aspectos para que os egressos estivessem “preparados” para o mundo do trabalho. A criação de órgãos de pesquisas nacionais e estaduais para dar suporte ao modelo também é considerada como um incentivo, junto ao treinamento, no exterior, dos professores das faculdades de agronomia e a criação de um serviço de extensão rural para levar a tecnologia até o agricultor (OCTAVIANO, 2010).

Nessa perspectiva, Serra et al. (2016) elucidam que a Revolução Verde caracteriza um paradigma tecnológico da fusão resultante entre biologia e química, e que impulsionou a utilização de produtos químicos em larga escala. Ocorre ainda uma fetichização por sobre esta, resultando na formação do Engenheiro Agrônomo nas últimas décadas pautada fortemente nas tecnologias para industrialização em larga

escala, o que contribuiu por muito tempo no esquecimento das tecnologias limpas, bem como atualmente ainda existir a negação e rejeição das pautas da Agroecologia como meio para produção de alimentos.

Isso nos leva à reflexão da forte necessidade de se dialogar entre as áreas de formação, fazendo entender que devem ser somativas e não segregativas, onde os dois campos devem caminhar de modo construtivo. Contudo, para que ocorra esse caminho, é inegável que se deva articular de algum modo o diálogo e participação. É nessa seara que a formação do técnico em agroecologia deve enveredar por parte do planejamento das ações docentes em se pensar atuação futura dos egressos.

Essa proposição é necessária devido o fato que na docência na educação profissional por muitas vezes é influenciada pela reprodução das práticas pedagógicas da graduação, tornando-se a didática e o planejamento influenciados por condições que ainda estão ligadas à prática docente. Desta forma, é importante destacar as singularidades de cada área de formação, as quais tendem a moldar também o perfil profissional de cada um. Em cursos como as engenharias, por exemplo, tem sido visto majoritariamente a formação de “máquinas de fazer”, onde os alunos são, quase que pela maioria dos professores, ensinados a exercer funções mecânicas, as quais são oriundas de breves práticas e aprendizados de campo, além das teorias verbalizadas em salas de aula. Outro fato é que muitos Bacharéis acabam adentrando na docência por vários motivos, os quais estão inerentes às peculiaridades e condições sociais de cada um, podendo ser pelas oportunidades, exercício de monitorias e atividades de pesquisa, dentre outros.

É inegável a necessidade de formação pedagógica específica para a educação profissional e tecnológica, especialmente porque as métricas trazidas por sistemas educacionais conservadores, assim como a perspectiva difusionista ou cartesiana de ciências não atende a demanda da formação dos agroecólogos ou da construção do conhecimento agroecológico.

Não se pode negar também a necessidade de suporte técnico de agricultores/as familiares nas diferentes regiões do país, especialmente, no que diz respeito a técnicas e tecnologias de manejos de seus sistemas produtivos e nesse sentido, a premissa secular da educação profissional de “aprender a fazer fazendo” não pode também ser negada.

Observou-se que parte dos professores atuantes no Ensino Técnico e Profissional do IFAL - *Campus* Murici são bacharéis que não passaram por formação pedagógica (Quadro 1) e que despejam teorias sobre os alunos ou apoiam-se somente nos conhecimentos técnicos por eles vivenciados, rejeitando as premissas de que Lecionar está além de apenas se prender a seus saberes, especialmente advindos de Academias tecnicistas.

De acordo com Guedes e Sanchez (2017), no cenário da educação brasileira atual, um dos temas mais debatidos é a formação docente, considerada como um dos pontos chaves para elevar o nível da educação no país, diante dos inúmeros questionamentos sobre a qualidade do sistema educacional brasileiro. Essa formação ainda passa por discussões acerca da formação pedagógica para os profissionais da EPT, tendo em vista uma forma de enfrentamento ao ensino tecnicista industrial.

Segundo Moraes e Pedrosa (2009, p.174), as ações ou iniciativas de formação de docentes no Brasil ainda são marcadas por concepções teóricas sem

consistência e por políticas públicas de caráter restrito e descontínuo, fato constatado, em especial, para a educação profissional. Com a expansão desta modalidade de ensino no país, conseqüentemente cresceram as discussões em torno da formação dos docentes que nela atuam. Entretanto, ainda há as armadilhas da mercantilização do ensino, o que tem sido observado nas instituições privadas que ofertam cursos de formação pedagógica para Bacharéis.

As escolas, enquanto lugares voltados para a apropriação e produção de conhecimento, possuem uma complexidade ímpar, pois envolvem uma enorme quantidade de recursos necessários para a efetivação do seu papel (SOUSA; MACIEL, 2021). Esses fatores compreendem desde a infraestrutura, a qual dará suporte para atividades didáticas em suas naturezas, bem como os contextos sociais e locais. Portanto, a formação dos educandos deve ser dada de modo omnilateral para que sejam desenvolvidas suas habilidades sociais e humanísticas, caminhando além da formação e aquisição de conhecimentos.

Com base nas respostas dos docentes, percebe-se que há concepção de planejamento na seara de Tendência Progressista, sendo um dos participantes apresentando inclinação à tendência Crítico-social dos conteúdos” e os demais Interacionistas. Nessa perspectiva de tendência de planejamento, o docente é levado a construir parte do conhecimento levado à sala de aula pois sua formação será complementada por meio dos enfrentamentos diários, bem como a reflexão da prática docente no seu exercício profissional. Assim, assinala Nóvoa (1995) que a formação não se constrói por meio do acúmulo de saberes adquiridos por cursos e técnicas, mas por um trabalho de reflexões críticas e práticas de (re) construções permanentes. Portanto, é correto afirmar que tais perspectivas de planejamento proporcionam não somente um bom desenvolvimento da prática docente e do processo ensino-aprendizagem, mas também da formação integral e humana do futuro profissional, bem como crescimento do professor.

Ciavatta (2005) vem nos comunicar que aprendizagem significativa e a construção de novos conhecimentos exigem que os conceitos científicos sejam apreendidos nas suas raízes epistemológicas. Desse modo, empreende-se que o currículo também deve apresentar um alinhamento em função das necessidades antropológicas de cada *locus* onde as instituições estão alocadas. Bicalho e Oliveira (2011) discorrem que a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade buscam disponibilizar outras opções ao pensamento analítico-reducionista, peculiar ao modo disciplinar e clássico de fazer ciência, fomentando outras formas de investigação científica, capazes de atender os fatos e fenômenos em toda a sua complexidade. Portanto, os processos de formação devem buscar atender um caminho holístico, especialmente no que trata da Agroecologia.

Nessa seara, discutindo a construção do conhecimento em agroecologia podemos enveredar no entendimento da própria história da agricultura, a qual constitui uma história de constante produção de novidades, ou seja, da construção do conhecimento (WISKERKE; PLOEG, 2004). Ao longo dos séculos, os agricultores introduziram, de forma intencional ou involuntária, um conjunto de pequenas mudanças na gestão de seus agroecossistemas, adaptando e ajustando as demandas da sociedade às dinâmicas ambientais locais (MAZOYER; ROUDART, 2001), portanto, ao se considerar a agroecologia e a formação dos agroecólogos, é necessário integrar aos conhecimentos acadêmicos e científicos a compreensão das

realidades rurais locais e construir o conhecimento de modo participativo e comunitário na EPT.

Machado (2015) em seu estudo afirma que a EPT prevê proporcionar a maior proximidade possível do processo de ensino-aprendizagem com o contexto social e das relações do trabalho, garantindo uma ampla base científico-tecnológica e a articulação entre teoria e atividades práticas. Assim, reforça o argumento da necessidade de se estabelecer alinhamento entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes externos para construção agroecológica e conseqüentemente a formação humana.

Beatrici e Mello (2007) afirmam que um dos grandes desafios do ensino-aprendizagem em Agroecologia é apontar a necessidade de novos paradigmas científicos para a construção do conhecimento. O modelo de ensino predominante ainda é pautado na transmissão de conhecimentos e carece de esforços de contextualização dos conhecimentos abordados em sala de aula com relação à vida cotidiana dos alunos (ALVES; PAIXÃO, 2020).

De modo generalista, há uma inclinação para o uso do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) e Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso no planejamento das ações docentes no *campus* em estudo, seguindo-se de Projetos de Trabalho, Plano de Aula e Plano de Ensino, sendo este último como a única ferramenta de um dos docentes entrevistados (IFAL, 2011).

Assim, pode-se entender o planejamento escolar em dois âmbitos, o da escola, sistematizado em seu projeto político pedagógico (PPP) e curricular, e o da sala de aula, compreendido pelo plano de aula (SILVA, 2017), como também o Plano de ensino. Assim, entende-se que há – e deve-se sempre haver – uma articulação e alinhamento entre todas essas esferas e dimensões para que o fazer exercer a docência possa proporcionar o processo ensino-aprendizagem de modo multidisciplinar e fomentar a formação humana, indo além das demandas tecnicistas do mercado capitalista.

No que trata das contribuições do planejamento para a formação em agroecologia, todos os itens expostos no questionário foram selecionados pelos docentes, evidenciando que, assim como questionados, o planejamento bem elaborado tende a influenciar na formação humana, indo além da formação meramente técnica, como acima mencionado.

Ao se indagar de que modo fundamentam o planejamento, observou-se que este é realizado de acordo com um alinhamento entre os conteúdos teóricos em função dos recursos disponíveis no *campus*, bem como visitas técnicas para desenvolvimento de aulas práticas e exercício das habilidades. Ainda se observa que é levado em consideração também a realidade regional e a visão externa dos discentes.

Quanto à forma na qual são escolhidos os conteúdos a se trabalhar em sala de aula, de modo geral, os conteúdos são planejados em função do que já se está preestabelecido nas ementas definidas pelo PPP do curso, porém, em alinhamento com as futuras práticas do técnico em agroecologia.

Em continuidade, declaram que utilizam de todas as ferramentas de avaliação listadas no formulário, onde apenas uma docente não utiliza de “Prova

escrita”, a qual constitui um elemento que remete às obrigações de “provar” algo a alguém, sendo uma atividade que compreende às perspectivas tradicionalistas de ensino, onde se estabelecem notas prévias a enunciados onde se deve escrever ou assinalar exatamente algo preestabelecido, por exemplo. Assim, os docentes que declaram a utilização da prova escrita ao mesmo tempo em que afirmam utilizar do planejamento na tendência progressista acabam por entrar em incoerência. Assim, conforme que postula Freire (1998)

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartilhada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1998).

Logo, entende-se que o ator social estudante deve ser compreendido como produtor de sua existência. Para isso, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem seja desenvolvido de modo a proporcionar a criticidade e não apenas a reprodução de conceitos e teorias.

Sobre a avaliação docente é firmado que “Existe uma avaliação discente durante o processo de progressão do docente” (D1), mas “Os estudantes avaliam o desempenho do docente, muitas vezes de forma injusta. Pois, a maioria dos professores usam as melhores ferramentas e os alunos não valorizam” (D2) e que “Os alunos percebem quando não se tem planejamento organizado” (D3). Assim, declaram que há uma avaliação discente, entretanto ainda se percebe uma subjetividade por parte destes que ainda não possuem real percepção sobre a instituição.

Em adição, compreende-se que o coordenador pedagógico realiza sugestões de alterações nos planos mensais de ensino, orientando em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem e sempre disponível para as orientações necessárias. O que faz entender que há uma boa articulação entre as partes constituintes do corpo docente e pedagógico do curso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu estudar e compreender os modos pelos quais o corpo docente do curso técnico integrado em Agroecologia do Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Murici, compreende e reproduz o Planejamento da Ação Docente, especialmente no que trata a formação não somente de um profissional, mas também a formação humanitária. Por meio das discussões abordados no presente estudo, entende-se que o corpo docente do curso técnico integrado em Agroecologia do IFAL – *Campus* Murici, em parte, ainda desenvolve seu planejamento alinhado com a tendência pedagógica tradicionalista e outros desenvolvem a tendência progressista

libertadora, o que permite maior alinhamento com as premissas da Agroecologia como ciência.

Ainda há nas instituições de ensino um determinado engessamento, o qual está pautado nos ideários de outrora, os quais não possuem total fundamento para com a educação atual, bem como em relação aos avanços e necessidades da sociedade como um todo.

Embora a educação profissional e tecnológica possua suas características tornando-a a singular, é necessário que os olhos se voltem com atenção e sensibilidade para as pautas dessa modalidade de ensino. Isto pois, observa-se que mesmo com premissas adotadas do modelo industrial de ensino, os docentes tendem a não repetir os padrões antiquados de ensino, voltando-se para uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. N.; PAIXÃO, J. F. DA. Investigação de Sequências Didáticas para o Ensino de Agroecologia. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, p. -13, 2020.
- ARAÚJO, P. A. **Planejamento, um guia para a ação docente**. In: ConSciencia. Anais... S.L. 2020.
- BEATRICI, R. F.; MELLO, U. P. (org.). **Curso técnico em agropecuária ecológica com ênfase em biocombustíveis: fortalecer a resistência camponesa**. Ronda Alta: FUNDEP, 2007.
- BICALHO, L. M.; OLIVEIRA, M. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciência da informação. **Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011.
- BRASIL. Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 de junho de 2021.
- CARVALHO, O. F. **Tendências da relação trabalho/educação no contexto da globalização**. In: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p.
- CIAVATTA, M. A FORMAÇÃO INTEGRADA: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, [S.l.], Ano 3, n. 3, 2005.
- COTTA, R. M. M.; SILVA, L. S. da; LOPES, L. L.; GOMES, K. de O.; COTTA, F. M.; LUGARINHO, R.; MITRE, S. M. Construção de portfólios coletivo em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**, Campinas, v. 3, n. 17, p. 787-796, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. 143p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

GANDIN, D. **A questão do diagnóstico**. In.: GANDIN, Danilo. A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. (7 ed.). São Paulo: Atlas, 2019. 230p.

GUEDES, I. A. C.; SANCHEZ, L. B. A Formação Docente Para A Educação Profissional Técnica E Sua Influência Na Atuação Dos Professores Do Instituto Federal Do Amapá – Campus Macapá: Um Estudo De Caso. **Holos**, Natal, v. 7, ano 33, p. 238-252, 2017.

IFAL – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS. **PROJETO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM AGROECOLOGIA**. 2011. 192p.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8-22, 2015.

MAZOYER, M.; ROUDART, L. **História das agriculturas do mundo: do neolítico à crise contemporânea**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MENEGOLLA, M.; SANT´ANA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?**. 22ª Ed. Petrópolis-RJ. Editora Vozes, 2014.

MORAES, L. C. S. DE; PEDROSA, E. M. P. **A formação de Professores para a Educação Profissional: um debate necessário**. In: CHAVES, V. L. J.; CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. (Orgs). Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã. 2009.

MOREIRA, J. R.; RIBEIRO, J. B. P. Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. **Periódico Científico Outras Palavras**, v. 12, n. 2, p. 93-114, 2016.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OCTAVIANO, C. Muito além da tecnologia: os impactos da Revolução Verde. **ComCiência**, Campinas, n. 120, 2010.

PAIVA, S. Y.; SARMENTO H, A. L. **Professor Bacharel na Educação Profissional: Saberes Necessários à Atuação Docente**. In: Colóquio Nacional de Formação de professores para a educação profissional, III, 2015, Natal, RN. Anais... (Online), Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em: <<http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1260>>. Acesso em 27 de junho de 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SERRA, L. S.; MENDES, M. R. F.; SOARES, M. V. A.; MONTEIRO, I. P. Revolução Verde: reflexões acerca da questão dos agrotóxicos. **Revista do CEDS**, São Luis, v. 4, n. 1. p. 1-24, 2016.

SILVA, E. F. da. **O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente.** In: VILLAS BOAS, B. (Org.). Avaliação: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017.

SOUSA, J. R.; MACIEL, E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas integradoras para a educação profissional e tecnológica.** Scielo Preprints, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3056>>. Acesso em 01 de novembro de 2022.

WISKERKE, J.S.C.; PLOEG, J.D. van der. **Seeds of Transition: essay on novelty production, niches and regimes in agriculture.** Assen: Royal Van Gorcum, 2004.

YANAMOTO, A. T. V.; TAVARES, C. A.; FREIXÊDA, V. M. **Cartilha consumidor é um ato político!**: rede guandu – produção e consumo responsáveis. Piracicaba: Instituto Terra Mater, 2012.