

O PROFESSOR DE BIOLOGIA QUE QUEREMOS: REFLEXÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA NO CAMPO DE UMA ÁREA IRRIGADA

THE TEACHER OF BIOLOGY WE WANT: REFLECTIONS OF STUDENTS OF HIGH SCHOOL EDUCATION IN THE FIELD OF AN IRRIGATED AREA

Glória Maria Pinto Coelho

gloria.coelho@univasf.edu.br

Doutoranda em Educação em Ciências pela UFRGS

Universidade Federal do Vale do São Francisco

Mateus Matiuzzi da Costa

mateus.matiuzzi@gmail.com

Doutor em Biologia Celular e Molecular

Universidade Federal do Vale do São Francisco

Geida Maria Cavalcanti de Sousa

geida.cavalcanti@univasf.edu.br

Doutora em Psicologia

Universidade Federal do Vale do São Francisco

Khesia Kelly Cardoso Matos

khesia.matos@gmail.com

Mestra em Psicologia

Universidade Federal do Vale do São Francisco

RESUMO

O estudo traz a idealização do aluno do Ensino Médio de escolas do campo acerca do professor de Biologia. São reflexões sobre conhecimento pedagógico, pessoal e relacional entre professor – aluno na sala de aula. A intenção foi contribuir com o pensamento científico sobre a prática profissional docente. O objetivo é descrever o perfil do professor de Biologia, segundo o olhar dos alunos do Ensino médio das escolas no campo. O estudo é exploratório com uma abordagem quantitativa. Foram aplicados 166 questionários ao grupo de estudantes de 6 escolas públicas da área irrigada do Submédio São Francisco. O estudo revela que o aluno deseja um docente proativo, com sabedoria para lidar com situações diversas, além de considerar o fato de que ensinar não é apenas transmissão de conhecimentos, mas também um entrelaçamento de situações objetivando a formação de discentes críticos e atuantes, capazes de construir o conhecimento. As características pontuadas pelos discentes nesse estudo, envolve uma articulação entre diferentes características, contribuindo dessa forma, para a reflexão acerca da expansão da formação disciplinar do professor para o campo social e humanista. Dessa forma, os docentes que atuam na escola do campo precisam exercer sua prática de forma crítica e condizente com as necessidades curriculares dos sujeitos locais. A partir do perfil ideal de professor, segundo os estudantes, esperamos contribuir no fortalecimento das relações na sala de aula e tornar a disciplina de Biologia atraente, investigativa e presente nas questões do cotidiano.

Palavras Chave: Professor. Ensino Médio. Relação professor-aluno. Biologia.

ABSTRACT

The study brings the idealization of the high school student of the rural schools about the biology teacher. They are reflections about pedagogical, personal and relational knowledge between teacher - student in the classroom. The intention was to contribute with scientific thinking about professional teaching practice. The objective is to describe the profile of the biology teacher, according to the view of the high school students of the schools in the field. The study is exploratory with a quantitative approach. A total of 166 questionnaires were applied to the group of students from 06 public schools in the irrigated area of Submédio São Francisco. The study reveals that the student wants a proactive teacher with wisdom to deal with diverse situations, besides considering the fact that teaching is an interlacing of situations aiming at the formation of critical and acting students capable of building knowledge. The characteristics punctuated by the students in this study, involves a articulation between different characteristics, thus contributing to the reflection about the expansion of the teacher's disciplinary formation to the social and humanist field. Thus, teachers who work in the rural school must practice their practice in a critical way and in accordance with the curricular needs of the local subjects. From the ideal teacher profile, according to the students, we hope to contribute to the strengthening of relationships in the classroom and make the biology discipline attractive, investigative and present in the everyday issues in the rural schools.

Keywords: Teacher. High school. Teacher-student relationship. Biology.

INTRODUÇÃO

Estudos ao longo da última década têm apontado dificuldades quanto à profissionalização de docentes no Brasil, tanto no plano das legislações normativas, ou nos padrões aplicados pelas instituições de ensino superior orientadoras (GATTI, 2010).

Segundo Gatti (2010), as principais dificuldades nos modelos de formação dos profissionais são atribuídas à hegemonia do modelo clássico, o qual fragmenta a formação disciplinar e a formação para a docência. O predomínio da lógica disciplinar induz os docentes a priorizarem as demandas de sua área específica de formação em prejuízo as carências da área educacional (GATTI, 2010).

Entretanto, a superação desse modelo tradicional de formação requer uma posição crítica e inovadora que abarque posicionamentos teóricos e metodológicos. Destarte, Paulo Freire refere:

[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo (2003, p.22).

O objetivo desse artigo é traçar o perfil do professor de Biologia, segundo o prisma dos alunos do Ensino Médio das escolas do campo de uma área irrigada do submédio São Francisco. O texto traz as reflexões iniciais de um estudo em desenvolvimento, que tem como propósito a relação entre professor – aluno mediada pelo diálogo na sala de aula.

Se faz importante essa discussão, tendo em vista, que os professores do Ensino Médio regular, que atuam no campo, por vezes, tem o seu fazer pedagógico com um enfoque urbano, distante da realidade dos alunos. Essa forma de ensinar e aprender tende a gerar expectativas e responsabilidades de ambos os lados, por isso, conhecer sobre o que pensam os alunos, acerca da prática docente nas escolas do campo, trará subsídios para o planejamento pedagógico local.

Assim sendo, o presente artigo pretende considerar a expressão do pensamento de autores e educandos sobre o professor de Biologia "ideal", contribuindo com o conhecimento sobre a prática do docente. Consta de um breve resgate histórico sobre a formação docente e o magistério de Biologia, seguido pela metodologia, análise e resultados.

UM POUCO DE HISTÓRIA

O início desse resgate histórico nos remete a publicação de Gadotti (2007) na qual destaca a relevância da formação do professor:

O professor precisa saber organizar o seu trabalho e orientar o do aluno a organizar o seu, saber trabalhar em equipe, participar da gestão da escola, envolver os pais, utilizar novas tecnologias, ser ético, continuar sua formação [...] (p. 6).

No entanto, a história tem nos apresentado que esses saberes nem sempre foram uma prática do professor no cotidiano da escola. No Brasil colônia, os jesuítas da Companhia de Jesus, dedicavam-se a propagação da fé cristã e a educação jesuítica obrigatória aos educandos. A metodologia utilizada caracterizava-se pela vigilância, revisão e reforço. A aprendizagem se dava pela repetição e memorização do conteúdo (PAIVA, 2002). Os jesuítas se destacavam por serem bons oradores e, na sua formação, contemplavam os princípios, o caráter e a erudição (MONTEIRO; MARTINS, 2009).

No Brasil Império, ainda não contávamos com professores de formação, no entanto, foi aprovada a primeira lei sobre a instrução pública nacional estabelecendo a escola de

primeiras letras baseadas no método Lancaster (ensino mútuo). O professor – inspetor tinha como função fiscalizar, incentivar e conter os estudantes na sala de aula, exercendo uma educação moralista, para à população em geral. Nesse método, fica estabelecido o sistema baseado em comandos, como sentar, levantar, caminhar à direita, guardar a lousa, dentre outros (MONTEIRO; MARTINS, 2009).

Já no período republicano, a educação passa a requerer padrões científicos para a formação e profissionalização docente. O currículo traz uma formação enciclopédica e propedêutica de acordo com a política social vigente. O perfil do professor, assume caráter disciplinador dos valores morais, como também, o trabalho pedagógico passa a ser pautado pela racionalização e sistematização das atividades (HERVATINI; SOUZA, 2009).

Nas décadas de 1960 e 1970, o perfil do docente a ser formado corresponderia ao desempenho, medidas desejáveis de comportamento do mestre que garantiria a efetividade do ensino considerando os aspectos sociais e econômicos, com foco no mercado de trabalho (DIAS; LOPES, 2003).

No período recente, contudo, uma série de legislações regulamentadoras, relaciona a melhoria da qualidade da educação a

uma transformação no processo de formação docente (DIAS; LOPES, 2003). Portanto, uma nova configuração nas políticas curriculares de formação docente para a educação básica em nível superior é instituída, tendo em vista a regulamentação da LDB 9394/96, destacando a aproximação entre a educação formal e a economia. O novo currículo propõe uma formação teórica e interdisciplinar, estimulando a criticidade por parte dos futuros educadores além de fomentar a atuação dentro e fora da escola. O processo de formação interdisciplinar, visa superar a fragmentação do conhecimento em disciplinas específicas e entre a gestão e aspectos pedagógicos (MELLO, 2000; BARAÚNA, 2009; DIAS; LOPES, 2003; GENARO; MENDES; CHELOTTI, 2014).

De fato, o grande desafio é a formação de professores para a educação no campo, onde este é impelido cotidianamente a trabalhar em um novo modelo que admita o saber do aluno e, ao mesmo tempo, oportunize o acesso ao conhecimento global. A pesquisadora Natacha Eugênia Janata, menciona ainda, que o cenário fica mais complexo com “o desconhecimento sobre a perspectiva de educação do campo, por parte de gestores e professores responsáveis pelas escolas públicas que estão no campo” (JANATA, 2014, p. 12).

Logo, propostas formativas inovadoras para os docentes que atuam no campo, têm sido ofertadas pelas universidades públicas através de Licenciaturas ou da Educação Continuada na modalidade presencial ou à distância, com ênfase na organização escolar e no trabalho pedagógico, voltado para o ciclo final do ensino fundamental e o Ensino Médio (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Segundo Molina (2011), o professor do campo precisa ter conhecimento sólido na sua área de formação, porém, em articulação ao conhecimento sobre a singularidade da atividade e papel da escola na sociedade e dos vínculos que são construídos com a coletividade em sua volta (MOLINA, 2011).

Seguindo a linha do que se considera como elementos essenciais na formação do docente, passamos a identificar as seguintes características positivas de um bom professor: deve ser capaz de acompanhar, orientar em direção às fontes do conhecimento, facilitar o processo de aprendizagem e ter um bom conhecimento na sua área de formação (BERNARDI; PELINSON; SANTIN, 2014). Além do mais, o profissional deve estar aberto a aprender a aprender, participando de ciclos de educação continuada, ressignificando sua prática, justamente para permitir a vivência da cidadania, da solidariedade, da autonomia e a compreensão acerca das singularidades das questões do campo e a influência desses na vida do aluno (PEPE; SANTANA, 2011; FREIRE, 2003; GATTI, 2010).

Para lecionar a disciplina de Biologia não basta apenas dominar os conteúdos curriculares determinados no planejamento didático, vez que o entendimento dos conceitos e objetos das diversas temáticas, requisita dos docentes o aprofundamento teórico e prático, além, do uso de metodologias educacionais que apoiem a compreensão do tema a ser estudado além de articulá-lo com outras áreas (SOUZA, 2014).

Ensinar a cadeira de Biologia, na contemporaneidade, deve preparar o estudante a resolver problemas que evidenciem fundamentos biológicos, como, a preservação do ambiente, a produtividade agrícola, a questões da saúde, a matérias econômicas, a responsabilidade social, a bioética, dentre outros (LIPIENSKI; PINHO, 2011). Portanto, deve-se fazer presente, um processo educativo que lance mão da prática da ciência e que se afaste da concepção de ciência estática (CECCATTO; SANTANA; COSTA; VASCONCELOS, 2003).

MÉTODO

Trata-se de um estudo de caráter quantitativo, amostragem probabilística com aplicação de questionário fechado, com questões de múltipla escolha, utilizando a escala de Likert.

As assertivas que compõem a escala de Likert, foram elaboradas pela investigadora, considerando-se os manuscritos de Paulo Freire (2003) e Moacir Gadotti (2007), sobre saberes e/ou conhecimentos inerentes à docência.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu no período de setembro a dezembro de 2016, com alunos do 2º ano do Ensino Médio em seis (6) escolas do Ensino Médio do meio rural pertencente administrativamente a Gerencia Estadual de Educação – Sertão do São Francisco/PE (GRE/PE). A área rural é caracterizada por ser um perímetro irrigado, vocacionado para a agricultura.

Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionário fechado, utilizando a escala de Likert, o qual consta de três seções: a seção A apresenta questões sobre o perfil dos estudantes; a seção B apresenta questões acerca da disciplina de Biologia e o seu cotidiano da sala de aula. Esse artigo se debruça sobre a questão 2.5 da seção B, que abarca quinze características sobre prática docente e foram agrupadas em três categorias considerando-se as características: didáticas, individual e relacional.

A seleção dos participantes, para responderem ao questionário, ocorreu por meio da probabilidade proporcional ao número de alunos matriculados no segundo ano do Ensino Médio nas seis (6) escolas públicas da área rural. Considerou-se o número de 298 alunos matriculados, disponibilizado pela GRE - Sertão do São Francisco/PE e adequado segundo o diário de classe disponibilizado pela escola. Responderam ao questionário 166 (55,7%) estudantes. Para termos confiança de que os resultados da investigação possam ser extrapolados para o universo inquerido, optamos por uma amostra de 50% do universo total, por entender ser esta suficiente para as análises planejadas. Segundo Hill e Hill (2012), um universo entre 100 e 500 casos, é uma boa opção para estudos acadêmicos com população pequena e quando se pretende utilizar uma análise de dados quantitativa.

Após o preenchimento dos questionários e crítica dos mesmos, os dados foram digitados em planilha no programa Statistical Package for Social Science for Windows

(SPSS) versão 17.0 no Núcleo de Epidemiologia e Saúde (NES) da Univasf, a fim de efetuar interseções relevantes para o estudo.

Os itens que compõem a escala de de Likert foram analisados através do cálculo do Ranking Médio (RM) apresentado por Oliveira (2005). No padrão utilizado, confere-se um número de 1 a 5 para cada resposta e em seguida é realizado o cálculo da média ponderada para cada unidade, tendo-se por base a repetição das respostas. Sendo assim, calculou-se o RM por intermédio da seguinte regra (BONICI; ARAUJO JÚNIOR, 2011, p.7):

- Média Ponderada (MP) = $\sum (f_i \cdot V_i)$
- Ranking Médio (RM) = MP / (NS)
- f_i = frequência observada de cada resposta para cada item
- V_i = valor de cada resposta
- NS = n° de sujeitos

Conforme o RM se aproximar do valor 5, o nível de concordância dos alunos será maior e a medida que se aproxima de 1, menor. A cada elemento foi destinado uma escala qualitativa e outra quantitativa como segue: muita importância (5), com importância (4), razoável importância (3), pouca importância (2) e sem importância (1). Os dados coletados, foram digitados em planilha no programa SPSS versão 17.0, a fim de efetuar cruzamento dos mesmos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos pelo estudo indicam que o exercício da docência compreende uma gama de atitudes e conhecimentos diversos, enfatizando-se a formação do professor, o que garante a qualidade do ensino.

Autores também destacam a importância do exercício crítico da docência vez que, à prática educativa crítica perpassa pela reflexão sobre o fazer cotidiano (FREIRE, 2003; MELLO, 2000; BARAÚNA, 2009; DIAS; LOPES, 2003; GENARO; MENDES; CHELOTTI, 2014).

Analisando-se as proposições referentes as características didáticas do professor, as duas questões pontuadas pelos alunos, como de maior RM, referem-se ao domínio do conhecimento científico acerca da disciplina, seguida da metodologia utilizada, com vistas a

despertar o interesse dos educandos sobre o tema em discussão e pela coerência de suas atitudes em sala de aula.

As demais assertivas, também foram consideradas como características importantes para um bom professor de Biologia. (Ver tabela 1).

Tabela 1: Relação das proposições, frequência e ranking médio quanto às características do professor frente ao conhecimento didático.

Proposições	Frequência de sujeitos					
	1	2	3	4	5	RM
Domina a matéria.	2	3	12	25	120	4,6
Controla a classe.	1	3	22	53	78	4,2
Sua maneira de dar aula desperta o interesse do aluno.	4	2	21	50	85	4,3
Elogia e estimula aspectos positivos e habilidades dos seus alunos.	0	4	26	65	66	4,2
Procura melhorar as aulas e as avaliações, cria atividades diferentes.	1	6	21	49	79	4,2
Coerente no que diz e no que faz.	1	4	15	57	85	4,3
Admite seus erros.	5	9	18	56	73	4,0

1= sem importância; 2= pouca importância; 3= razoável importância; 4= com importância; 5=com muita importância. Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pelo autor.

Sendo assim, o conhecimento do conteúdo disciplinar, aproxima-se da faixa classificada como muito importante para os educandos, prevalecendo a ideia de senso comum, de que para ser professor, basta saber o conteúdo. No entanto, quando contrapomos a assertiva anterior com as demais características elencadas, percebe-se que esse conhecimento, necessita vir atrelado a outros saberes como a prática escolar, atitudes e experiência docente (CAMPOS; DINIZ, 2001), portanto, não significa um discurso unicamente de transmissão do perfil do objeto ou do conteúdo. A aprendizagem clássica, conteudista, carece de ser permutada pela aprendizagem crítica, e esta por sua vez, demanda uma via dupla entre

professores e alunos. O professor precisa descobrir que seu papel vai além de ensinar conteúdos, ele precisa ensinar a pensar, sendo assim, o desafio consiste em transpor o texto, relacionando o que leu com a realidade local (FREIRE, 2003).

O uso de aulas inteiramente expositivas, pode provocar no aluno uma repulsa ao ato de estudar e aprender, principalmente quando o professor se comporta de forma centralizadora e depositário do saber científico. Apenas a exposição do conteúdo não é capaz de despertar a atenção dos alunos por muito tempo, provocando distração, conversas paralelas, resultando na perda do elemento básico do ciclo de aprendizagem que é o interesse em aprender (SOUZA, 2014). O interesse em aprender a ser despertado no aluno faz parte da cadeia do conhecimento, devendo o docente respeitar o senso comum e a capacidade criadora do estudante, fomentando um conhecimento crítico, estabelecendo uma relação entre os saberes curriculares e a experiência social (FREIRE, 2003).

A coerência é também uma característica destacada pelos alunos, entretanto, as diversas propostas metodológicas e técnicas pedagógicas, destacadas na literatura educacional, encontra resistência por parte dos professores, quando da introdução de mudanças na escola. Faz-se necessária a completa coerência ao ensinar, já que envolve conhecimentos anteriores, crenças, certezas e preservação da autoestima (FRACALANZA, 2002). A coerência também se faz presente no projeto político-pedagógico, mantendo uma ligação lógica entre “o sonho e a realidade da escola” (GADOTTI, 2016, p. 7). Já Paulo Freire (2003) enfatiza que o processo de aprendizagem dos educandos está diretamente ligado à docência, por meio da compreensão política e coerência entre o discurso e a prática.

Partindo para a análise acerca das avaliações e tomando como base conceitos de Gebara e Marin (2005), o erro é uma fonte de aprendizagem, em que o sujeito do conhecimento deve refletir sobre o efeito de sua conduta, destacando pontos positivos e negativos para a construção dos seus conceitos. A ação com reflexão, servirá para identificar o quanto do que foi repassado para o discente foi efetivamente assimilado, como também, propor novas estratégias de intervenção. Nesse contexto, a forma e a importância da avaliação mudam completamente, em relação às práticas convencionais. Ao admitir equívocos, o professor reflete sua prática e quanto mais o faz, mais conhecimento ganha da atividade ou do procedimento em análise, superando a intuição pelo rigor científico. O importante é não estagnarmos no campo da impressão, mas buscar o rigor metodológico de nossa prática profissional (GERBARA; MARIN, 2005).

Considerando-se os resultados obtidos diante das proposições frente ao saber relacional professor e aluno, os construtos foram classificados como importantes.

O pensamento pedagógico Freiriano, faculta um exercício baseado no diálogo e na relação entre os sujeitos, visando à produção do conhecimento por intermédio da reflexão compartilhada. Isso se dá a partir da experiência diária, quando são ofertados elementos concretos à realização de uma teoria pedagógica emancipadora. Os pesquisadores Silva e Gasparin (2006), apoiados pela Teoria de ação comunicativa de Jurgen Habermas, referem que a utilização da razão no processo do diálogo, incentiva a independência dos mesmos. Assim sendo, o diálogo consciente, na sala de aula, tem de ser permanente e compartilhado com a pluralidade de pessoas que lá se encontram, produzindo um conhecimento elaborado gradualmente e articulado entre as necessidades dos sujeitos, sentimentos e percepções e o mundo formal, refletido na organização da sociedade.

A relação professor-aluno pode gerar conflitos, pois estes são inerentes ao convívio entre as pessoas. Os alunos que fazem parte do estudo, são em sua maioria adolescentes, e se encontram em uma fase de turbulência emocional e de buscar sua independência, precisando o professor se empenhar em manter a disciplina, prender sua atenção durante a atividade desenvolvida e também despertar o seu interesse. A aula deixa de ser apenas uma transferência de conhecimento, e se agrega o conteúdo emocional e afetivo, facilitando a aprendizagem do grupo.

No entanto, o exercício da autoridade docente foi pontuado com o menor RM (3,9), indicando uma razoável importância dada pelos alunos, quando da preocupação do professor em relação a problemas disciplinares e pessoais (Ver tabela 2). Segundo Silva (2006), divergências de ideias não devem ser consideradas apenas no campo pessoal, mas devem limitar-se ao campo dos conceitos. Isso evita conflitos entre sujeitos, mantendo um ambiente equilibrado e favorável ao entendimento e conhecimento. Numa situação de controvérsia em torno de uma temática ou de um processo/atividade, faz-se necessário um diálogo respeitável entre o educador e o educando, pois esse momento permite aos indivíduos considerarem concepções diferentes de uma mesma realidade, favorecendo a novas interpretações. De acordo com Freire (2003), numa relação dialógica precisa existir o momento de fala e o momento de escuta.

O professor, ao dialogar com a classe, precisa passar segurança ao abordar temas, ao analisar fatos do cotidiano, ao expor suas convicções. Essa atitude, não configura o docente

como o depositário do saber em razão da sua experiência e conhecimento, o que por muitas vezes dificulta a relação professor-aluno, mas que ele se coloca também como aprendiz, aberto ao conhecimento, pois a atividade pedagógica é partilhada (FREIRE, 2003).

Entretanto, esses mesmos alunos consideram ser importantes o professor demonstrar rigorosidade na correção das atividades, realizar críticas, elogios e propor sugestões, ficando essa assertiva com o RM de 4,2 (Ver tabela 2).

Tabela 2: Relação das proposições, frequência e ranking médio quanto às características do professor frente ao conhecimento relacional.

Proposições	Frequência de sujeitos					RM
	1	2	3	4	5	
Conhece seus alunos	1	3		13	63	4,3
Expressa suas opiniões	81					4,2
Está disposto a conversar com a turma, propor soluções para os problemas e escutar a proposta dos alunos.	1 78	4		24	52	4,2
Preocupado com o aluno (em relação à disciplina ou problema pessoal).	2 77	3		17	62	3,9
Rigoroso na correção dos trabalhos (lê o trabalho, elogia, critica e propõe sugestões).	2 58	12		29	59	4,2
	4 76	4		21	57	

1= sem importância; 2= pouca importância; 3= razoável importância; 4= com importância; 5= com muita importância. Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor.

Quanto ao conhecimento individual, os atributos relevantes segundo os alunos é o gosto pelo ofício de ensinar (RM 4,5) aliado ao compromisso com o seu fazer docente (RM 4,6), permeado por qualidades como polidez, simplicidade, motivador, organizado e comunicativo (RM 4,5). Lidamos com pessoas em processo de busca de identidade, o que exige do professor tanto conhecimento científico quanto ético. (Ver tabela 3).

Tabela 3: Relação das proposições, frequência e ranking médio quanto às características do professor frente ao conhecimento individual.

Proposições	Frequência de sujeitos					
	1	2	3	4	5	RM
Responsabilidade com o trabalho.	2	1	7	30	122	4,6
Possui qualidades como: ser educado, comunicativo, motivador, organizado, confiável, humilde.	2	2	10	34	114	4,5
Gosta da profissão.	1	0	15	48	97	4,5

1= sem importância; 2= pouca importância; 3= razoável importância; 4= com importância; 5 com muita importância. Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pelo autor.

Fica nítido para os alunos a necessidade de o professor gostar do que faz e ser comprometido com o seu trabalho. É fato, que os docentes que atuam na escola do campo, principalmente no Ensino Médio, não residem na comunidade e permanecem por pouco tempo na escola, o que faz com que boa parte deles não crie laços com a comunidade e compreenda as especificidades que formam a identidade dos estudantes com os quais trabalham (PEPE; SANTANA, 2011). A rotatividade docente em escolas no campo também se justifica pelos tipos de vínculos precários estabelecidos entre o sistema de educação e seus profissionais. Observamos em algumas escolas do estudo a existência de profissionais contratados através de seleção simplificada e por um período de um ano, estando sujeitos a remoção em caso de chegada ou retorno dos professores efetivos. Essa instabilidade na forma de contratação gera insegurança e desmotiva o profissional.

As características pontuadas pelos alunos da escola do campo, em relação ao perfil ideal do docente de Biologia, buscam uma cisão com a prática pedagógica clássica e desafia os professores da escola do campo, a afastar-se de uma tradição curricular, onde predomina o ensino de conteúdos previamente selecionados fora do contexto local e uma relação distante, por vezes conflituosa, entre professor e aluno. O que os alunos almejam é uma prática educativa onde se destaque o saber relacional aliado ao saber pedagógico e o compromisso com o trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar demanda coerência; os alunos sabem o que esperar de um bom professor, porém a inexistência de correlação entre o que é apresentado e a realidade local transformam, muitas vezes, a relação professor-aluno conflitante.

A resposta ao esforço docente como mediador de discordâncias frente a temas ou atividades/ações em sala de aula, reside na busca de abordagens motivadoras que tornem o ensino prazeroso e a relação professor-aluno profícua.

O processo de comunicação entre os alunos e o professor tem um propósito educativo, e os alunos reconhecem essa característica como um meio, um caminho para atingir esse objetivo. Porém, caberá ao docente avaliar a situação em que os alunos se encontram, seja em sala de aula ou em atividades práticas e identificar as ferramentas que propiciarão o estudante a ser sujeito da sua construção histórica, despertando a curiosidade natural da idade.

A ferramenta do diálogo precisa ser semeada, pois o processo dialógico só acontece quando professor e aluno faz uso da voz e da escuta, sem imposição de pontos de vista de ambos os lados, pois corremos o risco de trocamos o diálogo pelo monólogo. Mesmo considerando a limitação de um programa, um conteúdo, recursos materiais e uma carga horária, por vezes excessiva, quando há comunicação entre professor–aluno, a aprendizagem pode ser alcançada.

A característica da disciplina, do controle da classe, do rigor com a avaliação das atividades, da escuta qualificada, colabora para que o aluno entenda que ele faz parte de um coletivo e este tem regras de comportamento que são aceitas em distintos ambientes sociais.

O educador carece de empenhar-se na tarefa de tornar o conhecimento relevante para o aluno, fazendo-o sentir que o conteúdo tem ressonância na sua vida.

O bom docente no prisma dos alunos do campo, é um facilitador da aprendizagem e deverá buscar a motivação de seu grupo. Não é uma função fácil, pois a desmotivação pode ter raízes em questões individuais do aluno, como necessidades afetivas não satisfeitas, cansaço, e, até mesmo, a violência.

Os estudantes almejam um docente proativo, com sabedoria para lidar com situações diversas, além de considerar o fato de que ensinar não é apenas transmissão de conhecimentos, mas também um entrelaçamento de situações objetivando a formação de discentes críticos e atuantes, capazes de construir o seu conhecimento.

Esperamos que esta publicação estimule o docente das escolas do campo, a reinventarem sua prática pedagógica, a partir das proposições destacadas pelos estudantes, referentes ao conhecimento pedagógico, relacional e individual, tornando o processo de ensinar e aprender prazeroso para todo o grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARAÚNA, Rosimeire Silva. **Formação de professores e educação do campo:** análise de uma proposta de formação superior e repercussões em um município baiano. In: CUNHA, M. C., org. *Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 366 p. ISBN 978-85-232-0586-7. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/bxgqr/pdf/cunha-9788523209025-09.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

BERNARDI, Luci T. M. dos Santos; PELINSON, Nadia Cristina Picinini; SANTIN, Rosimeri. **O desafio de ser professor na escola do campo:** o contexto da casa familiar rural Santo Agostinho. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.120-142, jul./dez.2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/5099-23133-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/5099-23133-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2017.

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 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em:

BONICI, Rosângela Maura Correia; ARAÚJO JUNIOR, Carlos Fernando de. Medindo a satisfação dos estudantes em relação a disciplina on-line de probabilidade e estatística. 2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/190.pdf>>. Acesso em: 12 jan 2016.

CAMPOS, Luciana M. Lunardi; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. **A prática como fonte de aprendizagem e o saber da experiência:** o que dizem professores de ciências e de biologia. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 6, n.1, p. 79-96, 2001. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/587/380>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

CECCATTO, Vânia Marilande; SANTANA, José Rogério; COSTA, Carlos Helaidio Chaves da; VASCONCELOS, Ana Lúcia da Silva. **Importância da abordagem prática no ensino de Biologia para a formação de professores (Licenciatura plena em ciências /habilitação em Biologia/Química - UECE) em Limoeiro do Norte - CE.** In: XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2003, São Cristóvão - SE. Anais EPENN 2003. Aracaju - SE: UFS, 2003.

Disponível em: <<http://www.multimeios.ufc.br/arquivos/pc/congressos/congressos-importancia-da-abordagem-pratica-no-ensino-de-biologia.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

REVASF, Petrolina-PE, vol. 7, n.14, p. 15-31, dez., 2017

ISSN : 2177-8183

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Cassimiro. **Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155 – 1177, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

FRACALANZA, Hilário. **A prática do professor e o ensino das ciências.** Ensino em Revista, Uberlândia, v. 10, n.1, p. 93 – 104, 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/7889/4995>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23.ed. São Paulo: Paz e Terra. 2003.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** São Paulo: Publisher Brasil. 2007.

GADOTTI, Moacir. **Dimensão política do projeto pedagógico da escola.** In: Projeto de Capacitação de Dirigentes, 2016. Minas Gerais Disponível em: <<http://gadotti.org.br:8080/xmlui/handle/123456789/456>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

GATTI, Bernadete A.. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000400016>. Acesso em: 24 jul. 2017.

GENARO, Felipe; MENDES, Heitor Nascimento; CHELOTTI, Marcelo Cervo. **A educação do campo no contexto da formação continuada de professores.** Revista Ed. Popular, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 53-66, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/viewFile/26916/14622>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

GERBARA, Jamile; MARIN, Conceição Aparecida. **Representação do professor: um olhar construtivista.** Revista Ciências e Cognição, Rio de Janeiro, v. 06, p. 26-32, 2005. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/535/305>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. **Investigação por questionário.** 2.ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2008.

HERVATINI, Luciana; SOUZA, Fatima Cristina Lucas de. **Educador da república e professor da modernidade: a formação de professores expressa no currículo da Escola Normal Caetano De Campos (1890-1892).** In: Congresso Nacional de Educação–EDUCERE, 9, 2009. Paraná. Anais EDUCERE, Paraná: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3130_1392.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.

JANATA, Natacha Eugênia. **Educação do campo:** as marcas dessa trajetória. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Matemática do Campo / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. Disponível em: <http://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/2016/MA/PNAIC_MAT_Campo_pg001_064.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016

LEPIENSKI, Luis Marcos; PINHO, Kátia Elisa Prus. **Recursos Didáticos no Ensino de Biologia e Ciências.** Dissertação – Programa Desenvolvimento Educacional – PDE. 2011. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/400-2.pdf>. Acesso em 12 mar. 2016.

MARQUES, Tatyane Gomes. **Ser docente em escolas no/do campo:** perfil, condições de trabalho e formação. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2014, Fortaleza. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. Fortaleza: EdUECE, 2014. v. 2. p. 06241-06252.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica:** uma (re)visão radical. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.14, n. 1, p. 98-110, jan./mar., 2000

MOLINA, Mônica Castagna.; ANTUNES – ROCHA, Maria Isabel. **Educação do Campo:** história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014 Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5252/3689>>. Acesso em: 01 out. 2017

MOLINA, Mônica Castagna.; SÁ, Laís Moura. **A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília:** Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo. In Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências piloto. (UFMG;UnB; UFS e UFBA) (Orgs.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Disponível em:< <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1033.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017

MONTEIRO, Renata Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Quem é o bom professor para estudantes do Ensino Médio.** In: Congresso Nacional de Educação–EDUCERE, 9, 2009. Paraná. Anais. Paraná: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2680_1214.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.

OLIVEIRA, Luciel Henrique de. **Exemplo de cálculo de Ranking Médio para Likert.** Notas de Aula. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Mestrado em Adm. e Desenvolvimento Organizacional. PPGA CNEC/FACECA. Varginha, 2005. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/producao-academica/ranking-mediopara-escala-de-likert/28>>. Acesso em: 22 jul.2017.

PAIVA, Wilson Alves. **Educação no Brasil: contos e recontos**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p.29-36, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://file:///C:/Users/User/Downloads/4870-8071-1-SM.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

PEPE, Cristiane Marcela; SANTANA, Jusciney Carvalho. **O educador do campo: os desafios do Programa Escola Ativa no cenário de Alagoas**. Debates em Educação, Maceió, vol. 3, n. 6, p. 85-97, ago./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/625/365>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

SILVA, Walberto Barbosa. **A pedagogia dialógica de Paulo Freire e as contribuições da programação neurolinguística: uma reflexão sobre o papel da comunicação na educação popular**. 2006. 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4302/1/FPF_PTPF_01_0950.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

SILVA, Márcia Cristina Amaral da; GASPARIN, João Luiz. **A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas e suas influências sobre a educação escolar**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 7, 2006, Campinas. História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR: anais eletrônicos. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Marcia%20CA%20Silva%20e%20Joao%20L%20Gasparin1.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.

SOUZA, Rosana Wichineski de Lara de. **Modalidades e recursos didáticos para o ensino de biologia**. Revista Eletrônica de Biologia, São Paulo, vol. 7, n. 2, p. 124-142, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/reb/article/view/14979/15125>>. Acesso em: 24 jul. 2017.