

Educação contextualizada: desafios e possibilidades pela óptica de docentes de uma escola pública municipal de Jucás, Ceará

Mirian Raquel do Nascimento Fernandesⁱ

Joaquim Branco de Oliveiraⁱⁱ

Antônio Roberto Xavierⁱⁱⁱ

Resumo

Este artigo objetivou identificar os principais problemas e potencialidades na utilização da educação contextualizada na escola Antônio José de Melo, em Jucás, estado do Ceará. Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualiquantitativa com emprego de questionário semiestruturado e entrevistas para coleta de dados e informações. Como técnicas de análise, empregaram-se a análise do conteúdo e a do discurso a partir de três matrizes: educação, meio ambiente e sociedade; educação e discente; e educação e docente. Os resultados apontaram que as matrizes educação, meio ambiente e sociedade; e educação e discente apresentam quatro problemas. Quanto à matriz educação e docente, alega um montante de sete problemas. Em conclusão, a pesquisa mostra que a maior quantidade de problemas que influencia o processo de ensino-aprendizagem advém da matriz educação e docente.

Palavras-chave: ensino; aprendizagem; matriz de relevância.

ⁱ Doutoranda em Desenvolvimento Econômico pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: mirian-raquel@hotmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4097-8084>.

ⁱⁱ Doutor em Fitotecnia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa). Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFCE). Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos de Clima, Solo e Água Aplicados a Agropecuária do Semiárido. E-mail: joaquimbranco@ifce.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2348-6643>.

ⁱⁱⁱ Doutor e Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente de graduação e pós-graduação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab). Líder do Grupo de Pesquisa Gestão de Políticas Sociais (GPS/CNPq). E-mail: roberto@unilab.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3018-2058>.

Contextualized education: challenges and possibilities from the perspective of teachers at a municipal public school In Jucás, Ceará

Abstract

This article aimed to identify the main problems and potentialities in the use of contextualized education at the Antônio José de Melo school, in Jucás, state of Ceará. This is a case study with a qualitative and quantitative approach using a semi-structured questionnaire and interviews to collect data and information. As analysis techniques, content and discourse analysis were used from three matrices: education, environment and society; education and students; and education and teaching. The results showed that the matrices education, environment and society; and education and students, present four problems. As for the education and teaching matrix, it alleges a total of seven problems. In conclusion, the research shows that the largest number of problems that influence the teaching-learning process come from the education and teaching matrix.

Keywords: *teaching; learning; relevance matrix.*

Educación contextualizada: retos y posibilidades desde la perspectiva del profesorado de una escuela pública municipal de Jucás, Ceará

Resumen

Este artículo tuvo como objetivo identificar los principales problemas y potencialidades del uso de la educación contextualizada en la escuela Antônio José de Melo, en Jucás, estado de Ceará. Se trata de un estudio de caso con un enfoque cualitativo y cuantitativo que utiliza un cuestionario semiestructurado y entrevistas para la recogida de datos e información. Como técnicas de análisis se utilizaron análisis de contenido y discurso desde tres matrices: educación, medio ambiente y sociedad; educación y estudiantes; y educación y enseñanza. Los resultados mostraron que las matrices educación, medio ambiente y sociedad; y educación y estudiantes, presentan cuatro problemas. En cuanto a la matriz de educación y enseñanza, alega un total de siete problemas. En conclusión, la investigación muestra que la mayor cantidad de problemas que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje provienen de la matriz educación y enseñanza.

Palabras clave: *enseñanza; aprendizaje; matriz de relevancia.*

1 INTRODUÇÃO

O debate em torno do papel da educação no processo de transformação e desenvolvimento da sociedade está a todo momento presente na atuação de estudiosos, professores e comunidade escolar em geral. De fato, este não é um tema simples, consolidado, em que haja definição única e linhas de pensamento que interajam em sentido convergente. A educação é um grande desafio, que requer estudo e prática para aperfeiçoamento e consolidação de suas bases filosóficas e técnicas. No entanto, há um certo consenso na ideia originalmente apresentada por Freire (2004)

de que a educação, como prática humana, consiste numa forma de intervenção no mundo, repleta de intencionalidade e significados.

Nesse sentido, é fundamentalmente importante a identificação da intencionalidade e dos significados com que a educação se constrói como prática transformadora e geradora de autonomia. O próprio Freire (2004) defende que, por ser dialética e contraditória, a educação não deve ser apenas reprodutora de informações ou apenas afirmativa de uma ideologia, muitas vezes, dominante. Ela, como prática transformadora, deve estar a serviço da sociedade em seus processos de descobertas e de construção efetiva de valores éticos e sociais em função da cidadania.

Baseado no pensamento de Costa (2001), que afirma a escola como espaço plural de ensinar os alunos a enfrentar as situações desafiadoras, complexas e exigentes como condição para o pleno desenvolvimento de suas habilidades e potenciais como pessoas, cidadãos e profissionais, é que vem se construindo a proposta da educação contextualizada, uma vertente filosófica e técnica da educação que enxerga nos saberes, experiências e vivências dos sujeitos condições necessárias para o desenvolvimento de uma visão crítica de sua realidade e para a construção de novos conhecimentos.

Conforme pensamento de Menezes e Araujo (2015), aplicar a contextualização é romper com as grandes narrativas da ciência e da pedagogia modernas, princípios da formalidade abstrata e da universalidade, da concepção tradicional e colonizadora da educação, reafirmando que esta precisa fazer sentido na realidade das pessoas e no lugar onde elas estão. Portanto, contextualizar é evidenciar fatos e narrativas marginais, fazer ecoar e elevar à prática educacional as vozes e as realidades até então esquecidas que são cheias de significados para os sujeitos.

A prática de contextualização está intrinsecamente ligada à proposta política da educação e à ação do educador. O ambiente escolar, como espaço político, deve estar aberto ao diálogo e se acostumar ao contexto e aos saberes locais. Os professores, na condição de sujeitos da ação política, necessitam se colocar a serviço do processo de ensino-aprendizagem como problematizadores e facilitadores da descoberta de novos conhecimentos e aprendizados.

Nessa perspectiva, podemos colocar que as pessoas se motivam mais quando são instigadas a aprender a partir de seus saberes e de suas realidades. Sendo assim, é importante conhecer a visão dos educadores sobre a prática da educação dentro de um contexto local. Ao

aplicar, na prática, elementos cotidianos, o professor se integra e integra melhor os alunos ao processo de ensino-aprendizagem, embora existam dificuldades de disseminação da contextualização para se atingir os retornos esperados. Desse modo, indaga-se o seguinte: quais os principais problemas na utilização da educação contextualizada? Esses problemas influenciam o processo de ensino-aprendizagem? Qual o papel do educador sobre a disseminação da educação contextualizada, especificamente no campo?

A escolha temática se deu pelo fato de a educação contextualizada estar tomando importantes dimensões sociais, políticas e pedagógica. Diante disso, percebemos uma significativa oportunidade de fomentar o tema nas escolas, visando sensibilizar profissionais docentes e gestores para aprofundar os estudos, fornecendo ferramentas reflexivas e didáticas quanto à ação educativa contextualizada.

A relevância desta pesquisa está no fato de o tema apresentar importante significado dentro do espaço educacional estudado, gerando possibilidades de aquecer debates relacionando o tema com o desenvolvimento educacional e social, principalmente em regiões que requerem olhar crítico para a identificação de potencialidade e fragilidades, assim como é a região do sertão Centro-Sul do semiárido cearense, lócus do estudo. Desse modo, defendemos uma educação para o desenvolvimento, baseada na autonomia dos sujeitos, na construção de valores éticos e sociais e na reafirmação da cultura e dos saberes acumulados pelas pessoas a partir de seus locais de origem.

Nessa perspectiva, visando alcançar a demanda levantada na problemática desta pesquisa, objetivamos identificar e compreender, a partir da visão dos docentes, os principais problemas e potencialidades na utilização da educação contextualizada, verificando a influência e dependência desses problemas no processo de ensino-aprendizagem na escola pública municipal de educação infantil e ensino fundamental Antônio José de Melo, localizada na comunidade Vila Mel, em Jucás, Ceará (CE).

2 EDUCAÇÃO NO BRASIL: ASPECTOS GERAIS SUCINTOS

A educação brasileira tem sido construída por diferentes correntes sociais e filosóficas que imprimem grande diversidade de intencionalidade e objetivos ao desenvolvimento

educacional do país. Contudo, é possível afirmar que a base educacional vigente apresenta grande influência do pensamento linear de características colonizadoras. Nessa lógica, Menezes e Araujo (2015) afirmam que esse referencial marcou a definição de currículo no Brasil até a década de 1980, com dependência de teorias europeias e posteriormente americanas na definição das bases da educação brasileira. Contribuindo com esse pensamento, a Rede de Educação no Semiárido Brasileiro (Resab, 2007) defende que as políticas educacionais brasileiras parecem acontecer embasadas em elementos estruturantes de conjunturas internacionais, colocando em segundo plano, na maioria das vezes, os interesses e a soberania do povo brasileiro.

Somente a partir da década de 1980, ganha força a ideia filosófica de que o currículo deve ser concebido através de um processo de contextualização política, econômica e social. Freire (2004) apresenta significativa contribuição nesse aspecto ao defender uma educação inclusiva, que favoreça a autonomia e faça sentido na vida dos sujeitos. Ao definir que a educação não está a serviço apenas do processo de adaptação a uma realidade, mas sobretudo existe para transformar e intervir positivamente na realidade (Freire, 2004), ressalta a característica de transformação e do caráter *inalienador* inerente à educação.

Embora a educação brasileira tenha passado por grandes e importantes mudanças, pouco tem se alterado o componente do currículo, mantendo, nos dias atuais, parte dos conceitos e carga histórica do processo de colonização, com pouco poder de flexibilização e adaptação à realidade, preservando fortemente, em diversos aspectos, características de transferência de conhecimentos, pouca problematização e observação à realidade vivenciada pelos sujeitos do processo educacional. Contrapondo-se a essa lógica, Delors (2010) defende que a educação deve ser concebida numa visão sistêmica, a serviço do desenvolvimento de diversas capacidades inerentes ao processo de desenvolvimento do ser humano, reforçando a educação como instrumento de empoderamento e transformação, contrariando a estrutura filosófica baseada na transferência de conhecimentos e/ou a repetição de conteúdos teóricos que se distanciam da realidade e do sentido pretendido pelos alunos.

Isso porque é justamente na concepção e na elaboração dos modelos curriculares que se definem: qual o papel da educação e a quem ela deve servir, bem como que tipo de cidadão e de sociedade pretende-se edificar. Também está nas propostas a seleção de conteúdos que

ajudarão as pessoas a entenderem sua história, compreenderem o lugar em que vivem e construirão o mundo que desejam (Menezes; Araujo, 2015).

Nesse sentido, torna-se imperativo levar a educação para além de interesses econômicos e de manutenção de uma cultura colonizadora, convertendo-a em poderosa ferramenta social para a autonomia e transformação dos sujeitos, tendo por base as vivências, experiências e saberes acumulados, em permanente diálogo com o conhecimento científico.

2.1 Educação no campo, do campo e contextualizada: semelhanças e diferenças

A construção da educação do campo no Brasil tem sua ocorrência mais fortemente entre as décadas de 1960 e 1970, a partir das lutas dos movimentos sociais contrários às reformas do capital nacional-desenvolvimentista. Esse período foi marcado por grandes perseguições aos contrários às propostas governamentais, quando uma das principais preocupações dos governantes era garantir o desenvolvimento econômico, pautado nas exportações e no suprimento dos mercados através da propagação de mão de obra, voltando a educação para uma mera preocupação com a rentabilidade dos investimentos educacionais, levando a uma profissionalização mais rápida, que garantisse a formação do trabalhador apenas para o desenvolvimento do capitalismo, mantendo o controle sobre o poder político e social (Queiroz, 2004).

A educação no campo e a educação do campo, embora esses termos tenham uma semelhança, possuem significados diferentes. Enquanto uma está ligada às questões do desenvolvimento da educação a partir de aspectos social, cultural, político e econômico; a outra se relaciona apenas à disseminação da educação para uma dada região considerada geograficamente rural. Segundo a Confederação Nacional das Trabalhadoras e Trabalhadores na Agricultura (Contag, 2020), a política de educação do campo tem sua base nos movimentos sociais sindicais e nas políticas públicas, em que sua regulamentação pode ser cobrada pela população rural como um todo.

Avaliando as dificuldades inerentes à educação do campo no estado do Paraná, Souza (2012) fala que a educação do campo ganha notoriedade no contexto das discussões de superação das desigualdades das práticas educativas coletivas, sobre a oposição à educação

rural, na qual estaria vinculada a políticas pautadas na fixação do homem no campo, desconsiderando as condições de desigualdades verificadas na área rural.

A transcendentalidade dos problemas que concernem à criação, interpretação e aplicabilidade de um modelo de educação do campo é extremamente significativa para o rompimento das barreiras que distanciam os resultados de uma educação adequada e adaptada ao seu meio e, conseqüentemente, aos seus contextos, sem tornar a escola do campo um tipo diferente de escola, mas auxiliando na humanização e fortalecimento sociocultural dos seus sujeitos (Caldart; Arroyo; Molina, 2004).

Podemos dizer que muito já foi alcançado desde as primeiras discussões sobre o paradoxo da educação rural e a educação do/no campo nos anos 1980. Podemos citar a Constituição de 1988, em especial nos artigos 205 e 206, assim como a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDBEN) nº 9.394/1996, em especial o artigo 28, mas ainda são grandes as lacunas que possibilitam a minimização das disparidades entre a educação urbana e a educação no campo (Rodrigues; Bonfim, 2017).

No desenvolvimento da educação, os verbos “ensinar” e “aprender” são constantemente utilizados para definir o papel do educador e do educando. A utilização está centrada na ideia constituída e difundida até os dias atuais de que o professor ensina e o aluno aprende. É notório que cada sujeito ocupa uma posição e desempenha um papel central no processo educacional. No entanto, definir o discente como sujeito passivo que apenas recebe conhecimentos e jogar no professor a árdua missão de ser o mestre de seus estudantes é uma visão simplista e pouco realista quanto à mutualidade e aos diferentes saberes presentes no processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Freire (1999) afirma que a definição dada a ensinar e aprender corresponde ao posicionamento de uma “concepção bancária” de educação e não permite o desenvolvimento de uma prática educacional adequada aos sujeitos.

Colaborando com essa ideia, Kubo e Batomé (2001) defendem que a ação educativa é constituída por uma interação entre professor e alunos, em que os dois são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e em que a interação entre eles possibilita o desencadeamento de ações múltiplas de descoberta de possibilidades e de construção de caminhos, sendo as vivências e os saberes acumulados incorporados ao processo educacional.

Educação contextualizada é uma proposta de concepção filosófica e técnica de educação que se baseia na realidade em que vivem os sujeitos e nas necessidades educacionais destes para a intervenção qualificada em seu meio e para a compreensão interativa com o mundo ao seu redor. Ela se constitui a partir do diálogo e da interação permanentes entre o conhecimento científico e o saber popular, entre o que se aprende no ambiente escolar e na vida. Nesse sentido, Martins (2004, p. 45) afirma que: “[...] a educação não pode se dar ao luxo de ignorar o chão que pisa”.

Os conceitos atualmente difundidos sobre educação contextualizada mantêm relação e inspiração na educação do campo, pois as populações rurais foram as primeiras a pautarem a necessidade de melhoria nos conteúdos e na estrutura da educação que lhes é assegurada, garantindo diferenciação e diálogo com as práticas e a realidade vivenciadas. Para a Resab (2007), a educação contextualizada se concretiza quando um novo olhar é produzido sobre o local e quando se pretende juntar e tecer os fios do tecido que compreende e impulsiona o local num universo mais amplo e mais significativo.

Para Menezes e Araujo (2015), na região semiárida do Brasil, a contextualização da educação caracteriza-se pela evidência dos saberes e sabores múltiplos do semiárido, já que essa realidade tem sido historicamente negada e manipulada pela proposta de educação universalista e objetiva imposta pelo sistema educacional brasileiro. A partir dessa visão, a contextualização preconiza a inserção de características locais e regionais no contexto da educação, elevando-as a uma posição de destaque e de problematização no ensino e nas metodologias aplicadas. Contribuindo com a ampliação do conceito, o Instituto Regional da Pequena Agricultura Apropriada (IRPAA, 2003, p. 13) pontua que: “[...] a educação pautada nos princípios da convivência com o meio ambiente (natural e social) permite a formação holística de homens e mulheres, fortalecendo a sua identidade e criando novas possibilidades no relacionamento destes com o mundo”.

Ressalta-se que contextualizar não é negar os conhecimentos científicos nem gerar ostracismo para a observação apenas do local, pelo contrário, esse ato busca a compreensão da realidade numa constante conexão com o externo para a construção de novos conhecimentos e capacidades. Logo, contextualizar não é empobrecer ou simplificar o currículo, muito menos aprisionar os sujeitos do conhecimento ao local, é, sim, ampliar o horizonte de observação, problematização e aprendizagem (Reis, 2009; Reis; Teles; Martins, 2020).

Contextualizar, portanto, significa desconstruir a base educacional centrada em conhecimentos externos sem conexão com a realidade local, sua cultura e saberes acumulados, de forma a inserir no processo de ensino-aprendizagem elementos que interagem e fazem parte da vida dos alunos, partindo do local para o global, ampliando as possibilidades de problematização e de construção de novos conhecimentos a partir da conexão entre esses dois ambientes. Assim, o currículo assume papel estratégico como elemento de aproximação da realidade. Martins (2004) defende que o currículo deve contemplar os conhecimentos universais, agregando ao ensino-aprendizagem os processos históricos da região que influenciaram a formação da sociedade, as relações sociais, os padrões culturais, hábitos e costumes que são vivenciados cotidianamente pelas pessoas.

Nessa perspectiva, as diversas experiências de educação contextualizada atualmente desenvolvidas por um conjunto de organizações e movimentos sociais atuantes na região semiárida do Brasil assumem um papel importante, conforme pensamento de Silva (2010), bem como alcançam e alimentam uma visão contextual de mundo e de educação sob a qual a realidade se constrói como um emaranhado de relações, significados e práticas entre as mais diversas formas e modos de vida. Na realidade complexa e plural, o contexto assume o aspecto de referência máxima; a interação entre os sujeitos e seus conhecimentos, a estratégia permanente; e a ética, o compromisso com todos os seres humanos e não humanos.

A educação contextualizada tem sido constituída como elemento de empoderamento e de autonomia dos sujeitos a partir da mudança do paradigma de valorização do local por meio da problematização e da valorização da realidade. A esse respeito, Silva (2010) assegura que – tão mais importante do que superar a desertificação no semiárido brasileiro – se faz necessário eliminar a “aridez mental” que se propaga no imaginário técnico e social sobre a região e que, para a superação de tal visão, a educação deve se nutrir de conhecimento significativo gerado no contexto da interação social com a participação dos que são impactados por ela.

De acordo com o pensamento da Resab (2007), a educação contextualizada também exige a mudança da realidade dominante, expressando a necessidade de outros olhares e a construção de novas narrativas acerca dos saberes populares, sociais e culturais apreendidos e difundidos pelas populações que experimentam e transformam essa realidade. Compreendendo a importância do currículo para a promoção da contextualização da educação, Menezes e Araujo

(2015) defendem que as diversas relações entre os sujeitos, conhecimentos e realidades constroem novos saberes, assim os sujeitos se reconstróem, a partir dos saberes produzidos, tendo como realidade e inspiração o chão em que educador e educando constroem seus processos de aprendizagem. Os pensamentos acima expostos exprimem a importância da valorização dos saberes acumulados pelos sujeitos e a composição de um olhar crítico e problematizador sobre o contexto para se somar ao processo de ensino-aprendizagem e ampliar a capacidade de transformação e o desenvolvimento social significativo da educação.

3 MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa se caracteriza como estudo de caso, de natureza básica, de abordagem mista (qualitativa-quantitativa), com procedimento em relação aos objetivos considerado do tipo exploratório-descritivo, que, conforme pensamento de Prodanov e Freitas (2013), objetiva promover maior aproximação com o problema, tornando-o notório e/ou elaborando pressupostos e impressões sobre ele.

O estudo compreendeu a realização de uma pesquisa de campo, através de entrevista coletiva com dez docentes da escola pública municipal de educação infantil e ensino fundamental Antônio José de Melo, localizada na comunidade Vila Mel, em Jucás. O município de Jucás possui 11 instituições de ensino localizadas na zona rural, sendo dez delas públicas. A Vila Mel é um distrito de Jucás que tem uma população estimada em 400 famílias e possui uma escola de ensino infantil e fundamental com 341 alunos matriculados e um grupo de 50 servidores (Secretaria de Educação de Jucás, 2019).

A escolha do universo da pesquisa se deu pelo fato de a referida escola ter sido a primeira instituição de ensino do campo da região Centro-Sul do estado do Ceará a receber uma formação específica em educação contextualizada para a convivência com o semiárido, ocorrida no primeiro semestre de 2019. A proposta foi construir, no espaço educacional, abordagens pedagógicas que aproximassem os docentes da realidade local, ajudando na inserção das particularidades da vida rural dentro da sala de aula, por isso é imprescindível saber qual e como são as influências desse modelo educativo para o processo de ensino-aprendizagem.

Para a pesquisa, adotaram-se pressupostos de abordagens qualitativas em pesquisas na área de educação, conforme metodologia utilizada por Marconi e Lakatos (2004), considerando o conjunto de suas características do comportamento humano. Já para a abordagem quantitativa, adotou-se um método estatístico, por meio da matriz de relevância.

Sobre os instrumentos de coleta de dados, aplicou-se um questionário semiestruturado, com foco na caracterização do perfil socioeconômico dos professores, posteriormente se realizaram entrevistas presenciais com os professores em dois encontros através da técnica de Grupo Focal (GF), que, segundo Gatti (2012), consiste em uma modalidade de entrevista grupal em que o facilitador ou mediador da entrevista atua sem interferir no diálogo, levando os entrevistados a trazerem uma série de consensos e contrassensos sobre o tema, oriundos de suas interações. No primeiro encontro, os professores apontaram os principais problemas ou dificuldades sobre o tema. O segundo momento foi destinado à ponderação dos níveis de influência e de dependência de um problema sobre o outro; nesse momento, os professores apontaram esses níveis em uma escala de 1 a 5. Os resultados oriundos dessas etapas foram utilizados para a realização dos cruzamentos dos problemas na matriz de relevância.

Após a coleta e a transcrição dos problemas levantados na pesquisa, fez-se a tabulação dos dados para a construção da matriz de relevância, sendo executada a partir de uma abordagem agregada, listando os problemas (ou potencialidades) de todas as dimensões e procurando ver as suas interações internas e externas na mesma análise de interação e determinação (Fagundes, 2017).

O resultado hierárquico gerado na matriz de relevância foi tratado de forma gráfica, para melhor visualização e para uma classificação completa dos problemas (ou potencialidades), representando em diagrama o poder de influência e o grau de dependência de um problema para com outro, indicando, assim, os problemas que devem ser trabalhados com maior urgência para a melhoria dos resultados da área pesquisada.

Será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases que se seguem à conclusão do trabalho, considerando todas as questões de ordem ética, respeitando a dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano, assim como todas as recomendações contidas na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Características dos professores capacitados em educação contextualizada

A análise realizada a partir da coleta dos dados foi no sentido de caracterizar o perfil dos professores que passaram pela formação em Educação Contextualizada na escola Antônio José de Melo, no município de Jucás, objetivando, a partir da entrevista, evidenciar características entre eles com relação ao processo de capacitação.

Observou-se que os professores capacitados, em sua maioria, são do sexo feminino, representando um percentual de 60% do total de entrevistados. Já os indivíduos do sexo masculino, representam 40% dos beneficiários (Tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição percentual considerando a frequência, a percentagem e a percentagem acumulada do gênero dos profissionais pesquisados em Jucás

Sexo	Freq.	Percent.	Cum.
Masculino	4	40.00	40.00
Feminino	6	60.00	100.00
Sexo	Freq.	Percent.	Cum.
Total	10	100.00	

Fonte: Elaboração própria (2019).

O fato de o percentual de gênero ser, em sua maioria, feminino dialoga com os resultados apontados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2018 sobre o perfil do professor da educação básica, em que avaliou os dados referentes aos anos de 2009, 2013 e 2017, destacando que é comum possuir um maior quantitativo de professores do sexo feminino, sobretudo no ensino infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas, à medida que avançam os níveis de ensino, ocorre uma alteração desse perfil, demonstrando um crescimento da participação dos professores do sexo masculino (Brasil, 2018).

Em relação à raça dos professores, tem-se que 10% se consideraram pretos e 90% se consideraram pardos (Tabela 2).

Tabela 2 - Distribuição percentual considerando a frequência, a percentagem e a percentagem acumulada por raça dos profissionais pesquisados em Jucás

Raça dos professores	Freq.	Percent.	Cum.
Preta	1	10.00	10.00
Parda	9	90.00	100.00
Total	10	100.00	

Fonte: Elaboração própria (2019).

Considerando a análise de distribuição de raça dos professores, temos que o perfil raça apresentado na pesquisa não segue o padrão nacional, segundo os dados do Inep 2018 no perfil dos professores da educação básica brasileira, através do Censo da educação básica dos anos de 2009, 2013 e 2017, em que mostra que, de forma ampla, os docentes do ensino básico, na sua maioria, identificam-se como sendo de raça/cor branca; porém, fazendo uma análise a partir de regiões geográficas, temos que a maioria dos professores se autodeclaram como sendo de raça/cor parda (Brasil, 2018), dialogando com o resultado apresentado pela pesquisa (Tabela 2).

É importante salientar que os fatores étnicos são de grande relevância para a educação. A autodeclaração étnica dos professores pode contribuir para o enfrentamento de preconceitos dentro desses espaços. Já a ação contrária poder ajudar “[...] a ampliar a consciência individual sobre o tema racial” (Brasil, 2009, p. 49), como diz Silva (2017, p. 28): “[...] identidade neutra, tendo a prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador quando é conveniente [...]”. Esse tipo de conduta pode ampliar a “[...] responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas” (Almeida, 2019, p. 51).

Com relação à escolaridade dos professores pesquisados, pode-se observar que 10% têm ensino médio completo, 10% possuem ensino superior incompleto, 20% possuem ensino superior completo e 60% possuem pós-graduações *lato sensu* (Tabela 3).

Tabela 3 - Distribuição percentual considerando a frequência, a percentagem e a percentagem acumulada por escolaridade dos profissionais em Jucás

Escolaridade dos professores	Freq.	Percent.	Cum.
Médio completo	1	10.00	10.00
Superior incompleto	1	10.00	20.00
Superior completo	2	20.00	40.00
Pós-graduações <i>lato sensu</i>	6	60.00	100.00
Total	10	100.00	

Fonte: Elaboração própria (2019).

Analisando a escolaridade dos professores, pelo Censo da Educação Básica, vemos que docentes com nível superior completo representam 84,2%; docentes com ensino médio normal/magistério, 10,6%; e ainda cerca de 5,2% dos profissionais possuem nível médio ou inferior (Brasil, 2019a). Logo, é possível verificar a proximidade dos dados da pesquisa com o que é apresentado pelo Censo da educação básica de 2019.

Abordando a questão do acesso à educação contextualizada, cerca de 50% dos entrevistados disseram não ter tido acesso à educação contextualizada em período anterior à formação e 50% disseram que já haviam acessado a educação contextualizada (Tabela 4).

Tabela 4 - Distribuição percentual considerando a frequência, a percentagem e a percentagem acumulada sobre o acesso dos profissionais pesquisados à educação contextualizada em período anterior à formação

Acesso à educação contextualizada	Freq.	Percent.	Cum.
Não	5	50.00	50.00
Sim	5	50.00	100.00
Total	10	100.00	

Fonte: Elaboração própria (2019).

De agosto de 2018 a janeiro de 2020, ocorreu uma formação com uma turma de professores em três escolas da rede municipal de Juazeiro, Bahia (BA), abordando as “Práticas docentes na perspectiva da Educação Contextualizada para convivência com o Semiárido Brasileiro”. Essa experiência seguiu-se como um processo de construção, possibilidade e aprendizagem para o espaço educacional. Segundo relatos dos docentes

envolvidos nessa formação de professores da educação básica, mesmo diante dos grandes problemas e das carências presentes nesses espaços, as potencialidades devem ser evidenciadas, e a educação contextualizada serve como um processo norteador sob uma perspectiva da inserção das inter-relações e de uma melhor interpretação dessa realidade (Reis; Teles; Martins, 2020).

De acordo com os dados obtidos, tem-se que 60% dos professores pesquisados possuem de 21 a 29 anos de idade e que 40% possuem idade entre 40 e 49 anos. Com isso, pode-se observar que maior parte dos docentes pesquisados são considerados jovens (Tabela 5).

Tabela 5 - Distribuição percentual considerando a frequência, a percentagem e a percentagem acumulada da faixa etária dos profissionais em Jucás

Faixa etária	Freq.	Percent.	Cum.
De 21 a 29 anos	6	60.00	60.00
De 40 a 49 anos	4	40.00	100.00
Total	10	100.00	

Fonte: Elaboração própria (2019).

Analisando os dados de 2017 apontados pelo Inep (2018), a faixa etária do professor brasileiro apresenta uma média de aproximadamente 41 anos, indo da educação infantil ao ensino médio, corroborando o descrito por Souza (2013, p. 57) em um estudo com dados de 2011, quando afirma que: “[...] os docentes da educação básica no Brasil em sua maioria são pessoas com experiência de trabalho. Isso quer dizer que, mesmo com a renovação de quadros, com a ampliação na contratação, os docentes estão permanecendo mais tempo na profissão”. No caso dos pesquisados, observou-se maior representação de docentes jovens (de 21 a 29 anos), mas, consoante Gatti e Barretto (2009), essa prevalência de professores mais jovens nas etapas iniciais da educação básica pode estar atrelada a uma menor escolaridade desses profissionais. Entretanto, é importante salientar que a pesquisa indica uma representação considerável de professores não jovens (40%), considerados economicamente ativos em pleno gozo de suas atribuições.

Analisando a renda, 80% dos professores pesquisados que possuem os níveis de graduação e/ou especialização possuem renda de um a dois salários mínimos, enquanto 20% dos docentes que não possuem nível superior apresentam uma renda de um a dois salários

mínimos. Com isso, pode-se observar que a renda e o grau de instrução dos professores pesquisados são grandezas diretamente proporcionais (Tabela 6).

Tabela 6 - Distribuição percentual considerando a frequência, a percentagem e a percentagem acumulada da renda por nível educacional dos profissionais pesquisados em Jucás

Renda	Freq.	Percent.	Cum.
De um a dois salários	2	20.00	20.00
De dois a três salários	8	80.00	100.00
Total	10	100.00	

Fonte: Elaboração própria (2019).

O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), regulado pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, determinou, para 2019, um salário de R\$ 2.557,74, sendo que esse valor seria correspondente ao vencimento inicial dos profissionais do magistério público da educação básica com formação de nível médio, modalidade normal, jornada de 40 horas semanais (Brasil, 2019b). Sendo assim, os resultados indicados na Tabela 6 estão abaixo do PSPN para professores da educação básica brasileira. Sobre o pagamento do PSPN, Fenner (2016) diz ser um desafio presente em todas as esferas municipais e estaduais.

Em relação ao estado civil dos professores pesquisados, 70% são solteiros: a cada cinco solteiros, duas são mulheres e três são homens. Para casados, tem-se a representação de 30% do total dos pesquisados: a cada três solteiros, duas são mulheres e um é homem (Tabela 7).

Tabela 7 - Distribuição percentual considerando a frequência, a percentagem e a percentagem acumulada do estado civil dos profissionais pesquisados

Estado civil	Freq.	Percent.	Cum.
Solteiro	7	70.00	70.00
Casado	3	30.00	100.00
Total	10	100.00	

Fonte: Elaboração própria (2019).

Um estudo divulgado em 2012 pela Universidade Estadual de Maringá, abordando a formação e o perfil dos professores brasileiros, revelou que os docentes, em sua grande maioria, eram casados, com maior representação para o sexo feminino (Tozetto *et al.*, 2012). Esse

resultado também se confirmou em uma pesquisa recente com 272 professores da Educação Básica do estado de São Paulo, em que 142 (52,3%) dos professores respondentes estavam casados (Silva; Machado, 2020). Em outros termos, os resultados apresentados não dialogam com a maioria dos indicativos, mas isso pode ser explicado pelo fato de os professores, que fizeram parte desta pesquisa, serem jovens, em sua maioria.

Sobre o tipo de estabelecimento de formação superior, tem-se que 70% dos profissionais pesquisados vêm de formação em instituição privada, enquanto 10% têm formação superior em instituição pública e 20% não possuem formação (Tabela 8).

Tabela 8 - Distribuição percentual considerando a frequência, a percentagem e a percentagem acumulada do tipo de instituição de formação superior dos profissionais pesquisados em Jucás

Tipo de estabelecimento	Freq.	Percent.	Cum.
Público	1	10.00	10.00
Privado	7	70.00	90.00
Não possui formação	2	20.00	100.00
Total	10	100.00	

Fonte: Elaboração própria (2019).

Esses dados podem ser justificados pela falta de universidades públicas nas localidades e município da pesquisa. Levando em consideração que 100% dos pesquisados possuem residência na zona rural do município, tal questão envolveria deslocamento para outras cidades que possuíam universidades públicas e, por consequência, dispêndios adicionais, porém isso demandaria mais tempo e energia, segundo os pesquisados (2019). Outra questão seria a facilidade de mobilidade e de flexibilidade de aula, uma vez que as universidades privadas atendiam às suas demandas, pois lhes permitiam melhor adequação às suas necessidades. Tais considerações podem ser relacionadas com o que foi conhecido como revolução gerenciada (1995-2002), que influenciou o processo de descentralização da educação (Souza, 2005).

4.2 Matriz de relevância

Após a pesquisa coletiva, foi possível identificar diversos problemas, que foram divididos em três dimensões: educação, meio ambiente e sociedade; educação e discente; e educação e docente. Todas as questões foram levantadas pelos participantes da pesquisa.

Para a leitura dos quadrantes das matrizes de relevância, tem-se: quadrante I – alto poder de influência e baixo grau de dependência; quadrante II – alto grau de dependência e alto poder de influência; quadrante III – baixo poder de influência e baixo grau de dependência; e quadrante IV – baixo poder de influência e alto grau de dependência.

4.2.1 Matriz educação, meio ambiente e sociedade

Falta de consciência em relação aos cuidados que se deve ter diante dos recursos naturais (água, fauna, flora, terra e meio ambiente) (ponto 1); falta de interesse pelo meio em que vivem (ponto 2); desvalorização das conquistas da comunidade (ponto 3); e aproximação da escola à comunidade (ponto 4) foram os pontos indicados no Gráfico 1, representados no quadrante II, com um alto grau de dependência e influência sobre o processo de ensino-aprendizagem por meio do desenvolvimento da educação contextualizada na escola pesquisada (Gráfico 1).

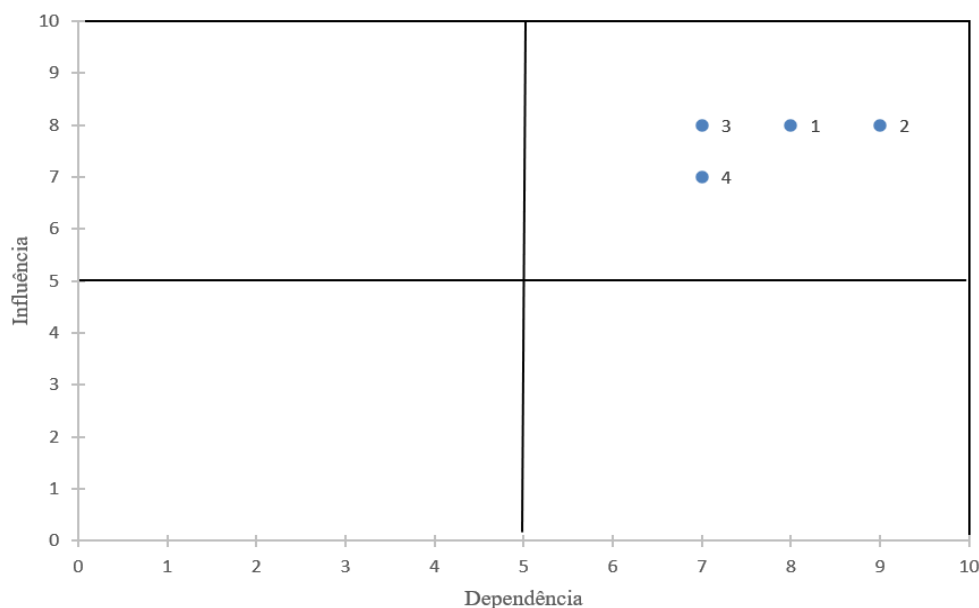


Gráfico 1 - Matriz de relevância educação, meio ambiente e sociedade
Fonte: Elaboração própria (2019).

A valorização e o respeito pelo meio onde o sujeito está inserido possui relação direta com a sua formação, pois possibilita a construção de um indivíduo crítico e consciente da importância das suas ações junto ao meio ambiente, como enfatizam Pezarini e Maciel (2019, p. 131): “[...] é pela aquisição da consciência crítica produto da EA que o ser humano em

processo de formação pode adquirir a habilidade de ser atuante para com o meio ambiente de forma responsável e sustentável”. Logo, a falta de conscientização sobre a valorização do meio ambiente contribui para o surgimento de indivíduos que se consideram à parte desses locais, auxiliando na construção de uma sociedade negligente, sem interesse no meio onde vive, que não pensa de forma sustentável (Luchese; Blaschke; Cardoso, 2016). Portanto, é preciso haver disciplinas que abordem a formação dos cidadãos e futuros profissionais, ajudando-lhes a debater sobre uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável (Pita *et al.*, 2021).

A aproximação da escola com a comunidade é de extrema relevância porque traz benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na construção do compromisso dos educadores com os alunos em trazer para a escola um Projeto Político-Pedagógico em prol de um maior envolvimento dos discentes, construindo uma escola para o exercício da cidadania dos aprendizes (Pordeus, 2020). Ou seja, essa dificuldade de aproximação da escola com a comunidade pode gerar um distanciamento, implicando negativamente o seu autorreconhecimento, enquadramento social e cultural, que são determinantes para a formulação da identidade do aluno (Fraser, 2019).

4.2.2 Matriz educação e discente

Os problemas indicados para a seguinte matriz foram: desmotivação dos discentes/sem interesse (ponto 1); desrespeito entre os colegas (ponto 2); pouca perspectiva de futuro (ponto 3); falta de respeito a regras e problemas de disciplinas/indisciplina (ponto 4); e dificuldade de aceitação pelo aluno (ponto 5) (Gráfico 2). Dentre os problemas, o desrespeito entre os colegas (ponto 2, quadrante III) representa um baixo poder de influência e um baixo grau de dependência sobre os problemas apresentados, enquanto os demais problemas se encaixam no quadrante II, com um alto grau de dependência e influência sobre o processo de ensino-aprendizagem por meio do desenvolvimento da educação contextualizada, isto é, esses problemas dificultam diretamente a aplicabilidade da educação contextualizada na escola.

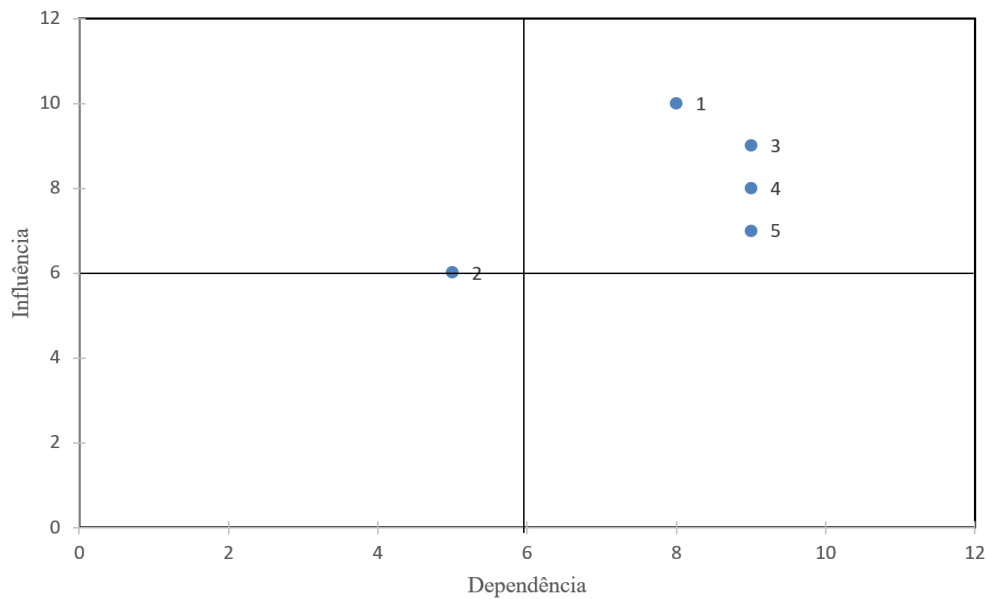


Gráfico 2 - Matriz de relevância educação e discente
Fonte: Elaboração própria (2019).

Questões relacionadas ao engajamento do discente no espaço escolar e seu processo de aprendizagem muitas vezes são determinantes para o estímulo e a continuação do seu estudo, assim como no seu desenvolvimento social (Perrenoud, 2016).

Uma investigação realizada em 2020, com alunos do ensino básico primário e secundário de 11 escolas privadas da região metropolitana do Porto, Portugal, sobre a visão, as compreensões e as perspectivas dos discentes quanto à escola e ao processo de ensino-aprendizagem, indicou como problemas que contribuem para a desmotivação estudantil fatores relacionados à esfera do professor, como: a abordagem do docente na sala de aula e a aproximação dos educandos com o professor; fatores relacionados à esfera do aluno, como: o insucesso no resultado de algumas atividades e a dificuldade de atingir seus objetivos, o que indica que “[...] resultados positivos levam a crenças positivas de autoeficácia e que, pelo outro, resultados negativos levam a crenças negativas de autoeficácia” (Ribeiro, 2020, p. 22); e fatores relacionados à esfera dos conteúdos, como: a dificuldade de compreensão e aproximação com disciplinas ou matérias (Ribeiro, 2020). Logo, pode-se observar uma aproximação com os problemas indicados por esta pesquisa, uma vez que muitas vezes a dificuldade e a desmotivação dos alunos possuem relação muito mais ampla que dificultam o desenvolvimento do processo educativo.

4.2.3 Matriz educação e docente

Entre os pontos observados pelos participantes da pesquisa (Gráfico 3), os problemas que se encaixaram no quadro quadrante I, com um alto grau de influência e baixa dependência diante dos demais problemas: planejar as atividades de forma contextualizada (ponto 5); alunos desmotivados por falta de um planejamento eficaz por parte dos professores (ponto 8); planejamento relevante (ponto 10); organização do material para estudo e trabalho (ponto 12); e envolvimento de todos os professores para o desenvolvimento do projeto (ponto 13).

No quadrante II, os problemas foram: falta de conhecimento para lidar com certas dificuldades dos docentes (ponto 1); falta de conhecimento contextualizado do corpo docente (ponto 3); dificuldade de encaixar as disciplinas no contexto (ponto 4); dificuldade de trabalhar com atividades dentro da proposta contextualizada (ponto 6); dificuldade de encontrar atividades multidisciplinares (ponto 7); falta de aproximação da realidade à sala de aula (ponto 9); e desafios enfrentados pelo professor (conhecimento) (ponto 11) representam uma alta dependência e influência sobre os demais problemas que dificultam o desenvolvimento da educação contextualizada. As dificuldades de recursos educacionais disponíveis (ponto 2) se encaixaram no quadrante IV, com um baixo grau de influência e um alto grau de dependência, significando dizer que o problema influencia pouco os demais, mas depende destes para que ocorra uma solução para si.

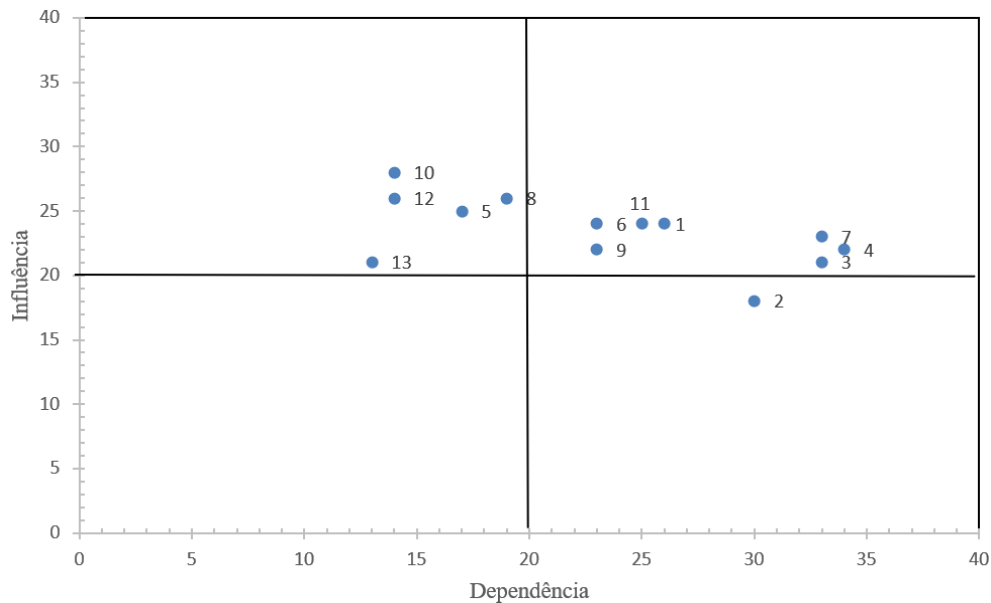


Gráfico 3 - Matriz de relevância educação e docente
Fonte: Elaboração própria (2019).

É possível notar que grande parte dos problemas em maior grau de relevância advém da matriz educação e docente (Gráfico 3), fortalecendo o ideal da importância da visão, formação e papel do educador quanto à educação contextualizada, assim como fala Machado (2017) sobre os desafios da escola em conhecer as realidades dos educandos de forma profunda, fora do individualismo empregado pelo sistema capitalista.

Reiterando essa ideia, Machado (2017, p. 18329) fala ainda sobre a importância dos educadores “Na condução e criação dos processos pedagógicos, os professores são fundamentais, pois precisam ir além da reprodução de técnicas e receitas prontas que levem somente ao conformismo do ser humano por ele formado que atendam somente ao mercado de trabalho”. Isto é, há a necessidade de familiarização dos profissionais do campo com o espaço geográfico onde estão inseridos, levando-os a refletir sobre os valores e culturas nas quais os camponeses estão inseridos, corroborando a preservação de suas identidades (Machado, 2017).

Ribeiro (2020) revelou que o professor tem um papel extremamente significativo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Se eles possuem dificuldades didáticas, metodológicas, proximais e de humor, essas podem refletir negativamente sobre o ensino-aprendizagem dos alunos, mas também é importante salientar que essas questões não

concernem exclusivamente ao docente, apesar de possuir uma importância crucial nesse processo.

5 CONCLUSÃO

Verificando o grau de influência e dependência dos problemas, conforme demonstram os resultados por matriz, podemos dizer que esses problemas dificultam o processo de ensino-aprendizagem por meio do desenvolvimento da educação contextualizada na escola.

Na matriz educação, meio ambiente e sociedade, falta de consciência em cuidados com os recursos naturais (ponto 1), falta de interesse pelo meio em que vivem (ponto 2), desvalorização das conquistas da comunidade (ponto 3) e aproximação da escola e da comunidade (ponto 4) demonstram que todos os problemas representam um alto grau de dependência e influência sobre o processo de ensino-aprendizagem por meio do desenvolvimento da educação contextualizada na escola pesquisada.

Em relação à matriz educação e discente, os problemas que devem ser prioritariamente trabalhados: desmotivação dos discentes/sem interesse (ponto 1), pouca perspectiva de futuro (ponto 3), falta de respeito a regras e problemas de disciplina/indisciplina (ponto 4) e dificuldade de aceitação pelo aluno (ponto 5). Já o problema desrespeito entre os colegas (ponto 2), que apresenta um baixo poder de influência e baixo grau de dependência, pode ser trabalhado em um segundo momento, pois não representa uma pequena influência e baixa dependência em relação aos problemas apresentados.

Na matriz educação e docente, planejar as atividades de forma contextualizada (ponto 5), alunos desmotivados por falta de um planejamento eficaz por parte dos professores (ponto 8), planejamento relevante (ponto 10), organização do material para estudo e trabalho (ponto 12) e envolvimento de todos os professores para o desenvolvimento do projeto (ponto 13) representam um alto grau de influência e baixa dependência, ou seja, esses problemas não dependem dos outros para serem resolvidos, mas influenciam diretamente na resolução dos demais problemas indicados na matriz.

Já os problemas de falta de conhecimento para lidar com certas dificuldades dos docentes (ponto 1), falta de conhecimento contextualizado do corpo docente (ponto 3), dificuldade de encaixar as disciplinas no contexto (ponto 4), dificuldade de trabalhar com atividades dentro da proposta contextualizada (ponto 6), dificuldade de encontrar atividades multidisciplinares (ponto 7), falta de aproximação da realidade à sala de aula (ponto 9) e desafios enfrentados pelo professor (conhecimento) (ponto 11) representaram uma alta dependência e uma alta influência sobre os demais, o que quer dizer que esses problemas dependem muito da resolução de outros para que sejam resolvidos, assim também como eles influenciam muito nos outros problemas indicados, o que os torna prioritários na escala de resolução de problemas.

Por fim, ainda na matriz educação e docente, os problemas de dificuldades de recursos educacionais disponíveis (ponto 2) representam um baixo grau de influência e um alto grau de dependência, indicando que tais problemas têm pouca influência sobre os demais, mas dependem destes para que ocorra uma solução para si.

Em síntese, os resultados foram que a matriz educação, meio ambiente e sociedade, apesar de ter apresentado um percentual de 100% sobre os problemas que devem ser prioritariamente trabalhados, alega um quantitativo, de problemas prioritários, igual ao da matriz educação e discente, com quatro problemas prioritários, mas com percentuais distintos quanto à totalidade de problemas, em que essa última apresenta um percentual de apenas 80% com quantitativo total de cinco problemas, já a matriz educação e docente, apesar de mostrar uma porcentagem menor em relação às outras matrizes, com apenas 53,85%, alega um montante superior de problemas com predileção (sete) para serem trabalhados, prioritariamente.

Vale salientar que durante a realização da pesquisa as questões colocadas pelos educadores/as, durante o debate do GF, se mantiveram focadas em avaliar mais as dificuldades do que as potencialidades. Tal fato pode levar a entender que os problemas apontados estejam vinculados a uma má formação dos educadores/as na área de educação contextualizada, o que não é real. Todavia, devemos considerar que o processo de transição e adaptação dos educadores/as de um modelo tradicional de educação para um novo modelo de educação contextualizada, com base nas realidades e necessidades locais de cada uma/a, não ocorre de uma hora para outra. É certo que os problemas e/ou dificuldades levantadas nos chamam a atenção para o que deve ser trabalhado visando se chegar a um formato de educação plausível para os sujeitos sociais de uma dada

realidade. Para tanto, foi sugerido aos educadores/as que se reunissem e organizassem novos diálogos e/ou formações na instituição, focados nos indicadores que dificultam a execução da educação contextualizada, se necessário, com auxílio de um (a) preceptor (a) especializado (a), para se construir estratégias que corroborem para a execução da educação contextualizada na escola de modo mais eficiente e eficaz.

Diante do exposto, podemos concluir que os educadores representam um papel vultoso na execução de uma educação diferenciada. Por isso, é importante que estejam preparados para o desenvolvimento e a aplicabilidade dos conteúdos de forma contextualizada, criando laços de aproximação, incitando os alunos a se sentirem mais familiarizados com a escola, estimulando-os a se sentirem como parte daquele ambiente, implicando uma maior interação e ajudando na diminuição do índice de evasão, uma vez que isso representa diretamente a continuidade das escolas rurais, tendo em vista que essas são alvo crescente e direto dos processos de nucleação.

Por fim, romper os desafios que distanciam a educação contextualizada é o maior gargalo para chegarmos a um estado de educação com o olhar para os valores dos indivíduos. Os problemas apontados dão o indicativo do ponto de onde devemos começar para que a educação contextualizada consiga operar de forma ótima na escola, sem grandes desafios ao seu desenvolvimento, envolvendo a valorização das pessoas, culturas, regionalidades e modos de vida.

REFERÊNCIAS

Almeida, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

Brasil. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 set. 2021.

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, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 set. 2021.

Brasil. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul.

2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 9 set. 2021.

Brasil. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo escolar da educação básica 2007. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Brasil. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 9 set. 2021.

Brasil. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/perfil+do+professor+da+educa%c3%a7%c3%a3o+b%c3%a1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.13>. Acesso em: 28 maio 2021.

Brasil. **Censo escolar da educação básica**. Brasília: Inep, 2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 2 jun. 2021.

Brasil. **Piso Salarial de Magistério é reajustado em janeiro**. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/72571-piso-salarial-do-magisterio-sobe-4-17-a-partir-de-janeiro-valor-sera-de-r-2-557-74>. Acesso em: 23 abr. 2020.

Brasil. **Resumo técnico do censo escolar da educação básica**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 1º jun. 2021.

Caldart, Roseli Salete; Arroyo, Miguel Gonzáles; Molina, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

Contag. **Site da Contag**. Disponível em: <http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=308&nw=1>. Acesso em: 30 jun. 2020.

Costa, Antônio Carlos Gomes da. **O professor como educador**. Salvador: Luís Eduardo Magalhães, 2001.

Delors, Jacques. Os quatro pilares da educação. In: Delors, Jacques *et al.* (org.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 89-101.

Fagundes, Eduardo. **Planejamento baseado em cenários prospectivos**. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/infraestrutura/pt-br/assuntos/gestao-estrategica/artigos-gestao-estrategica/planejamento-baseado-em-cenarios-prospectivos>. Acesso em: 8 set. 2021.

Fenner, Marta. **Análise da implementação da lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica de Santa Maria/RS**. 2016. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

Fraser, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 63, p. 7-20, 2002. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/rccs63-nancy%20fraser-007-020.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2021.

Freire, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Gatti, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber, 2012.

Gatti, Bernardete Angelina; Barretto, Ela Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

Irapá. **Referencial curricular de educação para convivência com o semi-árido**. Juazeiro da Bahia: 2003. Mimeografado.

Kubo, Olga Mitsue; Batomé, Sílvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Florianópolis, v. 5, p. 1-19, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321>. Acesso em: 8 set. 2021.

Marconi, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

Luchese, Rafaela Frago; Blaschke, Rafaela Wendler; Cardoso, Waleska Mendes. Consciência ambiental: o meio ambiente na educação. **Revista Jurídica da Faculdade de Direito de Santa Maria**, Santa Maria, v. 11, n. 1, p. 255-268, 2016. Disponível em: <https://revista.fadismaweb.com.br/index.php/revista-juridica/article/view/16>. Acesso em: 8 set. 2021.

Machado, Luane Cristina Tractz. Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização. In: EDUCERE, 12., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017.

Martins, Josemar da Silva. **Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semi-árido**. Juazeiro: Resab, 2004.

Menezes, Ana Célia Silva; Araujo, Lucineide Martins. **Currículo, contextualização e complexidades**: espaços de interlocução de diferentes saberes. Salvador: Universidade Estadual da Bahia, 2015.

Pezarini, Agnaldo Ronie; Maciel, Maria Delourdes. Educação ambiental pelo viés da argumentação: o panorama e as possibilidades desta relação. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 10, n. 6, p. 127-148, 2019. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2711>. Acesso em: 8 set. 2021.

Pita, Javier Dias *et al.* Educação ambiental no currículo técnico profissionalizante: uma ferramenta para valorizar o meio ambiente e promover a consciência do aluno sobre a situação do planeta. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, e9010212291, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12291>. Acesso em: 8 set. 2021.

Pordeus, Marcel Pereira. Gestão escolar: a democratização participativa para conquista da cidadania. In: CONEDU, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: Realize, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/trabalho_ev140_md1_sa3_id6310_01092020113803.pdf. Acesso em: 1º jun. 2021.

Perrenoud, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

Prodanov, Cleber Cristiano; Freitas, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Queiroz, João Batista Pereira de. **Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil**: Ensino Médio e Educação Profissional. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

Reis, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

Reis, Edmerson dos Santos; Teles, Edilane Carvalho; Martins, Josemar da Silva. Pibid e as práticas docentes com a educação contextualizada no semiárido brasileiro. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, Petrolina, v. 10, n. 23, p. 137-166, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1348/902>. Acesso em: 1º jun. 2021.

Resab. **Educação e contexto no semiárido brasileiro**: currículo, contextualização e complexidade. Juazeiro da Bahia: Resab, 2007.

Ribeiro, Inês Alexandra da Silva. **O que motiva e desmotiva os alunos na aprendizagem?:** análise das percepções de alunos do ensino básico e secundário. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2020.

Rodrigues, Hanslilian Correia Cruz; Bonfim, Hanslivian Correia Cruz. A educação do campo e seus aspectos legais. *In: Educere*, 5, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf. Acesso em: 28 maio 2020.

Secretaria de Educação do Município de Jucás. **Dados escolares 2019**. Disponível em: <https://jucas.ce.gov.br/sec-educacao/>. Acesso em: 5 dez. 2019.

Silva, José de Souza. **Aridez mental, problema maior:** contextualizar a educação para construir o ‘dia depois do desenvolvimento’ no semiárido brasileiro. Campina Grande: Embrapa 2010.

Silva, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para um campo de estudo. *In: Muller, Tânia; Cardoso, Lourenço (orgs.). Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. p. 19-32.

Silva, Sandra Regina Trindade de Freitas; Machado, Enéas. **Reflexões sobre a educação em época de crise, o impacto da pandemia:** a partir da visão de professores da educação básica. São Paulo, 2020. Disponível em: https://trabajos.pedagogiacuba.com/trabajos/12reflex%c3%b5es%20sobre%20a%20educa%c3%a7%c3%a3o%20em%20c3%a9poca%20de%20crise%202021_cuba.pdf. Acesso em: 3 maio 2021.

Souza, Ângelo Ricardo de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 53-74, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/fngnxxdlgh8tdkl4qs93qls/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2021.

Souza, Maria Antônia de. Educação no campo: desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociologia**, Campinas, v. 33, p. 745-763, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3qpdmm9tdh4twyh5cmmhpb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2021.

Souza, Paulo Renato. **A revolução gerenciada:** educação no Brasil: 1995-2002. São Paulo: Pretince Hall, 2005.

Tozetto, Susana Soares *et al.* Professores brasileiros: formação e perfil. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE*, 11., 2012, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Universidade de Maringá, 2012. Disponível em:

http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_05/105.pdf. Acesso em: 2 maio 2021.

Recebido em: 12/09/2021

Aprovado em: 16/02/2023

Publicado em: 01/04/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.