



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**Departamento de Ciências Humanas – DCH III**  
**Colegiado de Licenciatura em Pedagogia**

**REGIVAN CAVALCANTE RIBEIRO**

**GRUPO DE PESQUISA EDUCERE E OS REFERENCIAIS DA**  
**EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NA UNEB/DCH III:**  
**Tecendo saberes e formando pesquisadores**

**Juazeiro-BA**

**2021**

REGIVAN CAVALCANTE RIBEIRO

**GRUPO DE PESQUISA EDUCERE E OS REFERENCIAIS DA  
EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NA UNEB/DCH III:  
Tecendo saberes e formando pesquisadores**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Colegiado do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Ciências Humanas (DCH) Campus III, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Núcleo de Aprofundamento: Educação e Comunicação (EDUCOM)

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Edilane Carvalho Teles.

Juazeiro-BA

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
por Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

R484g      Ribeiro, Regivan Cavalcante

Grupo de pesquisa EDUCERE e os referenciais da educação contextualizada na UNEB/DCH III: tecendo saberes e formando pesquisadores / Regivan Cavalcante Ribeiro. Juazeiro-BA, 2021. 102 fls.: il.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edilane Carvalho Teles.

Inclui Referências

TCC (Graduação – Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus III. 2021.

1. Grupo de pesquisa – EDUCERE. 2. Educação contextualizada. 3. Formação – Pesquisador. 4. Curso de Pedagogia. I. Teles, Edilane Carvalho. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. III. Título.

CDD: 378

REGIVAN CAVALCANTE RIBEIRO

**GRUPO DE PESQUISA EDUCERE E OS REFERENCIAIS DA  
EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NA UNEB/DCH III:  
Tecendo saberes e formando pesquisadores**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas (DCH) – Campus III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 13 de Julho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

*Edilane Carvalho Teles*

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edilane Carvalho Teles  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB-DCH III)  
(orientadora)

*Cosme*

---

Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB-DCH III)

*Francisca de Assis de Sá*

---

Prof.<sup>a</sup> Esp. Francisca de Assis de Sá  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB-DCH III)

Dedico esta produção monográfica...

Aos meus pais: minha amada mãe Maria de Fátima Cavalcante (*in memoriam*) e meu querido pai José dos Santos Ribeiro pelo afeto, amor, carinho, cuidado e educação.

À minha amada esposa Eva Patrícia de Sousa Silva pela presença, apoio e compreensão pelas incontáveis horas em que estive ausente. Eu te amo.

À minha família e amigos que sempre me apoiaram e acreditaram no meu potencial.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e força para superar todas as dificuldades enfrentadas até o momento, num período tão conturbado de pandemia.

À minha amada mãe Maria de Fátima Cavalcante (*in memoriam*) pelos cuidados e afetividade que sempre teve comigo, meus irmãos e minhas irmãs.

Ao meu pai José dos Santos Ribeiro que com minha mãe, foram os pilares que sempre me inspiraram e motivaram a estudar e compreender o real sentido da educação: transformação.

À minha amada esposa Eva Patrícia de Sousa Silva por sempre está presente, apoiando meus (nossos) projetos de vida e compreendendo pacientemente que minhas ausências foram necessárias para chegar até aqui e poder conquistar outros horizontes que juntos, tanto planejamos.

A toda minha família que sempre que possível, perguntava sobre os andamentos e estágios dos meus processos formativos.

Aos amigos que sempre me incentivaram e acreditaram no meu potencial.

À docente Dr.<sup>a</sup> Edilane Carvalho Teles por ter aceitado orientar minha produção monográfica antes mesmo do primeiro contato. Pelas orientações, sugestões, correções, paciência, empenho, dedicação, contribuições significativas e análises críticas substanciais nas páginas redigidas que aos poucos foram criando corpo e constituindo o que agora já está edificado.

Ao docente Dr. Edmerson dos Santos Reis que, *a priori*, aceitou me orientar, entretanto, não pôde seguir devidas situações outras. Pela disposição e suas colaborações que tanto auxiliou na redação e discussão das temáticas que envolvem a Educação Contextualizada.

A todos os docentes que com suas habilidades e competências, trouxeram elementos de grande importância para minha formação em Pedagogia.

Ao Departamento de Ciências Humanas (DCH III) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por ter permitido e ofertado diversos eventos, minicursos, cursos de extensão,

palestras, *workshops*, colóquios, encontros etc., sido palco de grandes aprendizagens e reflexões críticas construídas durante todo meu percurso acadêmico, minha formação profissional e pessoal. As aprendizagens construídas de 2016 a 2021 (na graduação) serão levadas por toda minha vida.

Ao Grupo de Pesquisa EDUCERE por ter sido *o locus* desta produção monográfica que sem sua existência, relevância e contribuições formativas de pesquisa, ensino e extensão, não seria possível sua escolha e realização desta monografia.

Por fim, a todos(as) os(as) colegas da turma 2016.1 do curso de Pedagogia (DCH III – UNEB), mesmo àqueles que não chegaram ao fim do curso, mas que fizeram parte de uma construção única em minha vida: formação no ensino superior.

Agradeço a todos (as)!

*A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.*

RIBEIRO, Regivan Cavalcante. **Grupo de Pesquisa EDUCERE e os Referenciais da Educação Contextualizada na UNEB/DCH III: Tecendo saberes e formando pesquisadores.** Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Edilane Carvalho Teles. 2021. 99f. TCC (Graduação) – Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Departamento de Ciências Humanas – Campus III, Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2021.

## **RESUMO**

Esta produção monográfica propõe interpretar e compreender os pressupostos relevantes de formação discente no curso de Pedagogia, tendo como *locus*, o Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território (EDUCERE), tomando como objeto de estudo, suas ações no Departamento de Ciências Humanas – DCH III (UNEB), em Juazeiro-BA. Assim, tomou-se como gênese de investigação, as implicações dos referenciais da Educação Contextualizada disseminados pelo Grupo de Pesquisa, na formação dos estudantes de Pedagogia. Para tanto, foi proposto um diálogo com a Educação Contextualizada, como eixo norteador das ações investigadas a partir das proposições de FREIRE (1987,1996,2000); MARTINS (2004,2006,2009); REIS (2009,2013); RESAB (2009,2013); SANTOS (2011) e SILVA (2010) entre outras referências como arcabouço e viés de entendimento da sua relevância à formação em pesquisa e extensão do graduando. Como metodologia, opta pela perspectiva qualitativa de investigação, pautada na hermenêutica, cujas análises dos discursos discentes, orientaram as interpretações e reflexões acerca das implicações das ações do Grupo na formação dos estudantes do curso de Pedagogia.

**Palavras-chave:** Grupo de Pesquisa EDUCERE; Educação Contextualizada; Formação; Pedagogia.

RIBEIRO, Regivan Cavalcante. **EDUCERE Research Group and the References of Contextualized Education at UNEB/DCH III: Weaving knowledge and forming researchers.** Advisor: Dr.<sup>a</sup> Edilane Carvalho Teles. 2021. 99f. TCC (Graduation) – Full Degree Course in Pedagogy, Department of Human Sciences – Campus III, State University of Bahia, Juazeiro, 2021.

## **ABSTRACT**

This monographic production proposes to interpret and understand the relevant assumptions of student training in the Pedagogy course, having as locus the Research Group on Contextualized Education, Culture and Territory (EDUCERE), taking as its object of study its actions in the Department of Human Sciences – DCH III (UNEB), in Juazeiro-BA. Thus, it was taken as the genesis of the investigation, the implications of the references of Contextualized Education disseminated by the Research Group, in the formation of Pedagogy students. Therefore, a dialogue with Contextualized Education was proposed, as a guiding axis for the actions investigated from the propositions of FREIRE (1987,1996,2000); MARTINS (2004,2006,2009); REIS (2009,2013); RESAB (2009,2013); SANTOS (2011) and SILVA (2010) among other references as a framework and understanding bias of its relevance to undergraduate research training and extension. As a methodology, it opts for a qualitative research perspective, based on hermeneutics, whose analyzes of the students' discourses guided the interpretations and reflections on the implications of the Group's actions in the education of students in the Pedagogy course.

**Keywords:** EDUCERE Research Group; Contextualized Education; Formation; Pedagogy.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Respostas aos Questionários .....	41
<b>Gráfico 2:</b> Conhece o Grupo EDUCERE .....	52
<b>Gráfico 3:</b> Temas importantes .....	61
<b>Gráfico 4:</b> Discussão da Educação Contextualizada .....	63
<b>Gráfico 5:</b> Como avalia o grupo .....	67
<b>Gráfico 6:</b> Qual objetivo participa .....	71
<b>Gráfico 7:</b> Curso de Extensão pelo Grupo EDUCERE .....	80
<b>Gráfico 8:</b> Objetivo que participa do Curso de Extensão .....	83

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1:</b> Objetos de Estudos.....	36
<b>Ilustração 2:</b> Brinquedoteca Itinerante .....	58
<b>Ilustração 3:</b> 21 Discentes .....	81

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Categorias de Perguntas do Questionário .....	45
<b>Quadro 2:</b> Subcategorias do Questionário (Perguntas) .....	46
<b>Quadro 3:</b> Distribuição das Perguntas por Categorias .....	51

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Cursos de Extensão.....	30
--	----

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>AACC</b>	Atividades Acadêmicas Científico-Culturais
<b>ADAC</b>	Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária
<b>BA</b>	Bahia
<b>CNPQ</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>DCH III</b>	Departamento de Ciências Humanas – Campus III
<b>Dr.<sup>a</sup></b>	Doutora
<b>Dr.</b>	Doutor
<b>EaD</b>	Educação a Distância
<b>EAU</b>	Escola de Arquitetura e Urbanismo
<b>EC</b>	Educação Contextualizada
<b>ECSAB</b>	Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro
<b>ECuSS</b>	Estudo dos Modos Contemporâneos de Existências em Educação, Cultura, Sustentabilidade e Subjetividade
<b>EDUCERE</b>	Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território
<b>EFAS</b>	Escolas Famílias Agrícola
<b>ERUM</b>	Escola Rural de Massaroca
<b>FAPESB</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
<b>IC</b>	Iniciação Científica
<b>IRPAA</b>	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
<b>LACAM</b>	Laboratório de Conforto Ambiental
<b>Ma.</b>	Mestra
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>Me.</b>	Mestre
<b>NEPEC-SAB</b>	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro
<b>NUPE</b>	Núcleo de Pesquisa e Extensão
<b>PE</b>	Pernambuco

<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>PPGESA</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos
<b>RESAB</b>	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UATI</b>	Universidade Aberta à Terceira Idade
<b>UENP</b>	Universidade Estadual do Norte do Paraná
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>WECSAB</b>	<i>Workshop</i> Nacional de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>1.1 CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA</b> .....	21
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>2.1 A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E O GRUPO DE PESQUISA EDUCERE</b>	25
<b>2.2 MAPEANDO OS PROJETOS DO GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA, CULTURA E TERRITÓRIO (EDUCERE)</b> .....	29
<b>2.3 O GRUPO DE PESQUISA EDUCERE E OS OBJETOS DE ESTUDOS INSURGENTES</b> .....	35
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>3.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	39
<b>3.1.1 Da gênese à aplicação do questionário</b> .....	39
<b>3.1.2 Contexto investigativo da pesquisa</b> .....	41
<b>3.1.3 Procedimentos investigativos da pesquisa</b> .....	42
<b>3.1.4 Análise, interpretação e sistematização dos dados coletados pela perspectiva da hermenêutica</b> .....	48
<b>3.1.5 A pesquisa e o movimento de formação: interpretação e análise dos dados</b>	50
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	85
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	90
<b>APÊNDICE</b> .....	93
<b>ANEXO</b> .....	101

## INTRODUÇÃO

A investigação assumida por esta produção monográfica partiu do interesse em compreender os pressupostos relevantes de formação dos discentes enquanto sujeitos sociais e futuros profissionais da educação, sobre a ótica da Educação Contextualizada, tendo como *locus* da pesquisa, o Grupo de Pesquisa EDUCERE e suas ações dentro do Departamento de Ciências Humanas – Campus III (DCH III), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Juazeiro-BA. Assim, tomou-se como ponto de partida a seguinte problemática: Quais as implicações dos referenciais da Educação Contextualizada disseminados pelo Grupo de Pesquisa EDUCERE, na formação dos estudantes de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas - Campus III (DCH III), na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, na cidade de Juazeiro-BA?

A pesquisa tem como objetivo identificar as implicações dos referenciais da Educação Contextualizada, difundidos pelo Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território (EDUCERE), na formação inicial dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia. Para isso, foi realizado um levantamento dos projetos construídos e desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa, em 2017 e 2018, especificados no tempo, para melhor compreensão do fenômeno escolhido como objeto de estudo que se propôs realizar. Para isto, verificou-se as contribuições no que se refere às pesquisas realizadas sobre a Educação Contextualizada na formação inicial, analisando quais impactos formativos os projetos do Grupo tem propiciado no Departamento.

Para tanto, foram analisadas as demandas discutidas, debatidas e problematizadas dentro da esfera social, de formação e investigações, que surgiram nos projetos de 2017 e 2018, sobre a perspectiva da Educação Contextualizada, em especial, na comunidade acadêmica, considerando os graduandos do curso de Pedagogia, como sujeitos protagonistas do seu processo de aprendizagem, dando sentido aos saberes compartilhados nos cursos de extensão, grupos de pesquisa e projetos dos quais participaram e, assim, compreendendo e respeitando seus lugares de pertencimento, como consideração primeira. Os principais referenciais que dialogaram com esta pesquisa, foram: FREIRE (1987,1996,2000); MARTINS (2004,2006,2009); REIS (2009,2013); TELES (2019); RESAB (2009,2013); SANTOS (2011) e SILVA (2010), os quais serviram de elementos basilares para a investigação e produção desta pesquisa.



Desta forma, foi realizada para a compreensão e a reflexão das ações que envolvem o Grupo de Pesquisa EDUCERE, bem como a inter-relação dos discentes incluídos nos projetos realizados, dentro do contexto de formação acadêmica. Nesse sentido, é relevante pela proposição de mapear os projetos desenvolvidos, como constatação de estudos teórico-metodológicos, inclusive práticos, dentro da UNEB. Diante dessa elaboração, futuramente novos estudos e pesquisas que partem da mesma perspectiva, poderão surgir, mapear, analisar e propiciar ademais, resultados expressivos referentes aos projetos que assomam o EDUCERE e de outros grupos, sobretudo, à luz da Educação Contextualizada e a convivência em territórios do Semiárido Brasileiro.

Para esta produção foi proposto o seguinte objetivo geral: investigar as implicações dos referenciais da Educação Contextualizada disseminados pelo Grupo de Pesquisa EDUCERE e Projeto Reflexão, na formação dos estudantes de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas - Campus III (DCH III), na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, na cidade de Juazeiro-BA. Posto isso, foram definidos os objetivos específicos para chegarmos aos resultados pretendidos, a saber: a) levantar os projetos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em 2017 e 2018; b) verificar as contribuições referentes às pesquisas realizadas sobre a Educação Contextualizada na formação dos estudantes do curso de Pedagogia; c) analisar as demandas que surgiram como objetos de estudos no Grupo de Pesquisa EDUCERE nos projetos de 2017 e 2018; e por fim, d) avaliar as contribuições do EDUCERE e sua relevância na formação discente do curso de Pedagogia da UNEB/DCH Campus III.

A partir disso, elaborou-se o questionário pautado em categorias definidas com centralidade no fenômeno e, em seguida, elaboradas as perguntas do eixo temático norteador das ações do EDUCERE e a Educação Contextualizada (EC). Foram definidas as seguintes categorias: Educação Contextualizada (1 a 4); Formação inicial discente em Pedagogia (5 a 9); Pesquisa (10 e 11) e Extensão (12 a 15).

Esta monografia está dividida em três capítulos. No Capítulo 1: *Conceituando a Educação Contextualizada*, são apresentadas algumas definições de autores FREIRE (1996), MARTINS (2004,2006), REIS e CARVALHO (2013), SANTOS (2011) e SILVA (2005, 2010) do campo investigado, que com suas experiências apontam o que é a Educação Contextualizada, na perspectiva de uma educação que considere os saberes dos discentes,



abordando sobre o contexto, currículo e contextualização.

O Capítulo 2: *A Educação Contextualizada e o Grupo de Pesquisa EDUCERE*, apresenta a relação da Educação Contextualizada com as ações do Grupo, além de descrever seu surgimento, por meio da transcrição de vídeo da entrevista realizada com o coordenador que contribuiu diretamente para sua criação. Além disso, é feito um mapeamento dos projetos que promoveu nos anos de 2017 e 2018, descrevendo-os como foram desenvolvidos no DCH III (UNEB). Em seguida, discorre sobre os objetos de estudos insurgentes que emergem das demandas nas ações que o Grupo investiga, problematizando e refletindo, principalmente sobre a Educação Contextualizada, Contexto e Contextualização. Posteriormente, aborda sobre o percurso metodológico da pesquisa, de onde surgiu a ideia de investigação. Ainda nesta seção, é destacado o *locus* de pesquisa, os procedimentos, as categorias e subcategorias que orientaram as perguntas do questionário. Finaliza com as análises, interpretações e sistematizações dos dados coletados, no viés da concepção e entendimentos da hermenêutica, para melhor compreender e analisar os discursos dos sujeitos com os resultados do questionário.

O Capítulo 3 propõe descrever, interpretar e apresentar os resultados da coleta de dados, confrontando com o que alguns autores trazem (ÀRIES, 1986; DEMO, 1995; GIL, 2008; GRONDIN, 1999; MARTINS, 2004,2006; PRODANOV e FREITAS, 2013; SEVERINO, 2007; TELES, 2019; TRIVIÑOS, 1987). Propomos a demonstração através de um quadro, que explicita a distribuição das categorias e subcategorias (perguntas) sobre uma visão geral do questionário aplicado.

Por fim, as considerações finais do percurso da pesquisa, observando as implicações das ações do Grupo na formação dos discentes de Pedagogia advindos da Educação Contextualizada, bem como sua relevância em servir como um laboratório de ensino/aprendizagem dentro do Departamento. Por meio dos resultados obtidos no questionário, são pontuados os construtos evidenciados na pesquisa, partindo dos objetivos substanciais que emergem do lugar, do qual tanto o pesquisador quanto os sujeitos colaboradores convergem, isto é, a formação discente no curso de Pedagogia.



## CAPÍTULO 1

### 1.1 CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

A Educação Contextualizada é tema recorrente nas pesquisas realizadas dentro do contexto educacional da região do Semiárido Brasileiro e tem sua relevância como processo e percurso de formação e fonte de pesquisa. É nesse sentido que, não podemos discutir sobre o tema abordado sem antes evidenciar seu conceito para melhor entendermos como tem acontecido no nordeste brasileiro. Isto é, como a educação tem sido perpetuada e qual sentido tem produzido na realidade vivida pelos sujeitos do Semiárido Brasileiro, legitimando seus processos formativos.

De acordo com Reis e Carvalho (RESAB – 2013, p. 23),

A Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB) é uma proposta mobilizada e articulada como política pública de Educação para as escolas do Semiárido brasileiro pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB). Essa Rede foi criada em 2000, e desde essa data, tem procurado consolidar os fundamentos teórico-práticos da Educação Contextualizada enquanto novas formas de pensar e agir sobre o contexto escolar e sua teia de relações comunitárias, regionais e territoriais nas quais os atores e sujeitos sociais estão territorializados. Vincular as inflexões curriculares às formas de vida e às problemáticas existentes do Semiárido Brasileiro. Além de produzir materiais didáticos que dimensionem a identidade territorial e cultural dos sertanejos e sertanejas.

A realidade dos sujeitos é deveras importante para que haja a Educação Contextualizada conforme apontam os autores. O movimento de luta que se faz desde as reivindicações do povo sertanejo rumo à educação que dialoga com seu contexto vivido, ganha força e maior mobilização a partir da criação da RESAB no ano de 2000. A Educação Contextualizada está se conceituando e se consolidando no processo demandado pelos sujeitos por melhorias de ensino conforme suas peculiaridades no Semiárido Brasileiro.

Como reforço da ideia de movimento e sua constância por políticas públicas, Santos (2011, p. 92) vai dizer que

[...] os questionamentos insurgentes pelos movimentos, aparecem na atualidade, como ações necessárias para refletir sobre qual educação queremos e por quais políticas públicas chegaremos a essa construção, possibilitando a constituição de uma vida melhor com vivência e convivência de novas práticas sociais e educativas, a partir do respeito à diversidade.



A educação no contexto escolar do qual os autores tratam, diz respeito considerar a cultura local como parte inicial, meio e fim do processo formativo e educativo, que intermedeia o aprendizado e legitima os sujeitos. Além de valorizar e evidenciar suas identidades sob a perspectiva de pertencimento do lugar em que estão inseridos. Não significa dizer que o currículo tem que ser exclusivamente local, desconsiderando os conhecimentos mais gerais e globais, mas sim, incluir os saberes territoriais e trabalhar o ensino a partir das vivências do povo ao qual este se destina, propiciando assim, caminhos de contextualização em direção à aprendizagem.

Nesse sentido, Martins (2006, p. 206, 207) reforça que:

[...] Este movimento de contextualização é datado já de algum tempo, com articulações importantes anteriormente já estabelecidas. A reflexão em torno de um formato de educação contextualizada, que leve em conta o contexto socioambiental do Semi-Árido Brasileiro, cujo mote básico é a *educação para a convivência com o semi-árido*, já vinha sendo gestada desde algum tempo, desde, pelo menos, os anos 80; mas ainda restrito ao setor de ações da *educação não-formal*, onde se produziu o princípio “educação para a convivência com o semiárido”.

A educação para a convivência com o semiárido tem como base, o reconhecimento dos saberes locais que devem fazer parte do processo de curricularização do ensino que chega ao território do Semiárido Brasileiro. O currículo está associado às construções sociais e conseqüentemente, às culturas. A identidade dos sujeitos tem que ser vista como elemento importante na formulação desse currículo dentro de uma proposta didática para os locais em que o ensino se destina.

Logo,

[...] O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2005, p. 150)

A explicação acima clarifica a ideia de como pode ser o currículo e de qual ponto poderia iniciar sua elaboração. A saber, a partir do contexto da comunidade local na perspectiva de uma aprendizagem significativa, conforme vai dizer Silva (2010, p. 4):

A contextualização do ensino favorece aprendizagens significativas porque é um processo facilitador da compreensão do sentido das coisas, dos fenômenos e da vida. Enfim; contextualizar é problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos dos componentes curriculares fazendo a vinculação com a realidade situando-os no contexto e retornando com um novo olhar. A contextualização da educação escolar é, assim, um processo dialético [...].



É nesse processo de vinculação dos conteúdos a serem trabalhados na escola que a realidade passa a ser fundamental e, sobretudo, elemento a ser incluído nas proposições curriculares. Para Lucarelli (2002, p. 191) o currículo, “[...] curriculum, em sentido etimológico, vem da palavra em latim *currere*, carreira, caminho a ser tomado, deriva também de representação ou apresentação. Na literatura pedagógica contemporânea, as correntes pedagógicas atuais de perspectiva crítica encaram o currículo como um objeto social<sup>1</sup>”. (Tradução nossa).

Isto é, sua elaboração deve contemplar por meio da contextualização, as culturas e os saberes locais, além de mediá-los com as transposições didáticas que envolvem dentro de um mesmo processo: o conhecimento comum (global) e o conhecimento típico (local), correlacionando-os.

Nesse sentido,

[...] quando a escola se propõe a promover educação contextualizada deve arquitetar um ambiente no qual possa ter lugar um redimensionamento de toda a prática pedagógica desde o tratamento inter(trans)disciplinar dos conteúdos e a sua interação com a realidade — com a cultura, com o ambiente, com outros saberes produzidos cotidianamente fora do ambiente escolar. [...] (SILVA, 2010, p. 7,8)

Isso acontece quando “[...] as disciplinas do currículo comum se fazem presentes, e a depender da abordagem ou dos conhecimentos [...] algumas áreas vão exercendo uma presença maior na efetivação do currículo [...]” (REIS, 2009, p. 18).

As áreas que sobressaem ao currículo comum do qual o autor fala, diz respeito ao que Freire (1996) já dizia na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, sobre as práticas dos professores em sala de aula e a proposta da escola, do qual necessita de respeito aos saberes vivenciados pelos alunos.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e

---

<sup>1</sup> Texto original: *El sentido etimológico*: curriculum proviene de la palabra latina *currere*, carrera, recorrido que debe ser realizado; por derivación también se refiere a su representación o presentación. *El concepto en la literatura pedagógica contemporánea*: las corrientes pedagógicas actuales ubicadas dentro de la perspectiva crítica encaran al curriculum como un objeto social. (LUCARELLI, 2002, p. 191).

dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 1996, p. 15)

Destarte ao que o autor menciona, considerar as experiências dos alunos é antes de tudo, saber que eles são protagonistas da própria aprendizagem. Já possuem saberes que vão além das vivências em comunidade, de modo isolado. Os conteúdos propostos pela escola farão todo sentido em suas aprendizagens a partir das considerações dos conhecimentos já tidos em sua localidade. O exemplo das experiências a serem aproveitadas do qual Freire evidencia, são aquelas cujas aprendizagens futuras serão formativas e significativas para os alunos dentro da escola, mas principalmente em suas práticas do contexto social.

Pelo mesmo prisma, Martins (2004) enfatiza que:

[...] O que está por traz da idéia de “educação para a convivência com o semi-árido” é, antes de qualquer coisa a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos. Todos nós sabemos que, em meio a uma enorme carência de formação dos nossos professores e professoras, o livro didático acaba assumindo o lugar do “senhor sabe-tudo”, e é ele que acaba, por fim, por determinar o percurso de um ano letivo; e sabemos onde e como estes livros continuam sendo elaborados e “vendidos” ao MEC; muitos deles trazem de autores que sequer são nomes de pessoas reais; são nomes fantasias, certamente porque seus autores se envergonham de expor seus próprios nomes em tais “obras”. Mas o pior é que estes livros continuam sendo distribuídos aos quatro cantos do Brasil. (MARTINS, 2004, p. 31)

A reflexão que o autor aponta é o de que a educação que está posta e em vigor, é aquela bem longe do que se espera no que diz respeito ao ensino de qualidade e inserção do sujeito em seu processo de aprendizagem. Uma educação que faça sentido e valorize os saberes culturais advindos dos seus lugares de pertencimento. Isto é, a escola tendo sua função social deveria ser inclusiva e flexível em sua composição curricular consoante às realidades dos sujeitos que a frequenta e não o contrário. A educação que se tem nas escolas é hegemônica, colonizadora e atendem interesses de mercado, principalmente em se tratando dos conteúdos abordados nos livros didáticos.

## CAPÍTULO 2

### 2.1 A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E O GRUPO DE PESQUISA EDUCERE

As práticas de Educação Contextualizada já vêm acontecendo há muito tempo. Existem muitas ações que não foram registradas na história da educação e que poderia nos situar melhor no tempo e no espaço sobre tais processos educacionais, caso houvesse estudos da época em que poderia ser observado e descrito suas práticas, não apenas a contextualização do ensino, como também, os grupos de pesquisa. É difícil especificar com precisão, quando surge o termo “Educação Contextualizada” e em que momento se cria os primeiros grupos de pesquisa dedicados a investigá-la.

Diversos pesquisadores e pensadores da educação, além de estudos teórico-metodológicos têm se debruçado nessa temática, no entanto, ao buscarmos tais evidências, pouco tem se encontrado, delimitando cronologicamente, quando e onde se deu sua gênese conceitual. Ao menos para esta produção monográfica, não se teve muito êxito no acesso às origens bem definidas na história da Educação Contextualizada. Isso não significa dizer, que não há, apenas das dificuldades encontradas ao realizar levantamentos a respeito dessa temática.

É partindo desses pressupostos que em meados de 2010, surge o Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território (EDUCERE), tendo a Educação Contextualizada como eixo temático, dos quais todas as ações desenvolvidas a teriam como ponto de partida e destinação quanto às devolutivas e demandas insurgentes no processo de pesquisa e extensão, como vai apontar o coordenador do grupo desde sua criação:

*“[...] quando estava dizendo 2010, surge também o outro grupo de pesquisa que é o EDUCERE. Então a gente fica com o EDUCERE, coordenado por mim e o Reflexão, coordenado por mim e pela professora Francisca. Depois a gente cria o grupo de pesquisa, a professora Luzineide cria o NEPEC, então ela coordena sobre a minha vice-coordenação, só que depois eu fico coordenando só o EDUCERE juntamente com a professora Edilane.” (E.S.R., 2021)*

O Reflexão do qual o coordenador menciona, é um projeto maior pelo qual tem disseminado estudos teóricos-metodológicos, inclusive práticos, sobre as problemáticas que envolvem a Educação Contextualizada, junto a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), para compreensão e valorização da educação local. Esse projeto surge em 2005,



antecede e dá origem ao Grupo de Pesquisa EDUCERE.

Segundo o coordenador,

*“[...]a UNEB sedia o próprio escritório da RESAB e quando em 2005 cria o Projeto Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada com a intenção de disseminar ainda mais essa problemática, essas reflexões acerca da reorientação curricular, da descolonização do currículo, da decolonialidade e de tudo que diz respeito às questões da educação que se parte e se coloque a partir das questões locais num diálogo com o global, ou seja, do conhecimento que se parte, que é sujeito, se é comunidade, que é cultura. Que sujeitos que vivem nesse ambiente, produzam para num diálogo maior com os conhecimentos mais globais, possa-se produzir um saber novo, um saber contextualizado, ou seja, formar o sujeito a partir do movimento da vida em que eles estão inseridos. Essa é a intenção do Projeto.”* (E.S.R., 2021)

Além disso, muitas outras linhas de investigação emergem, dada sua relação direta para que seja possível práticas pedagógicas à luz da Educação Contextualizada. Essas linhas estão imbricadas com o eixo central, pois vão tratar dos processos educacionais, dos contextos dos sujeitos, da curricularização do ensino, dentro de uma ótica possível, visando à contextualização. Assim, *“[...] umas das temáticas que vão permear nas linhas de pesquisa é a questão da infância, a questão das tecnologias sociais, pensando o livro didático como uma tecnologia social.”* (E.S.R.). Aqui, percebemos que a Educação Contextualizada só faz sentido quando diversas outras temáticas são igualmente percebidas enquanto construção do processo educacional dos sujeitos diretamente envolvidos e protagonizadores de suas aprendizagens.

O Grupo de Pesquisa EDUCERE se coloca nesse lugar, o de investigar melhorias para a educação, pressupondo a Educação Contextualizada como fundante e efetiva, além de estruturante para a educação pública no Semiárido. A partir de pesquisas e projetos vão ressignificando, dando seus contributos aos processos de ensino, pois:

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino\*\*. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.* (FREIRE, 1996, p. 14)

É no mesmo caminho do autor que o ensino só pode ser proposto, reestruturado se houver pesquisas que apontem os percursos das mudanças. É no diálogo dentro do EDUCERE que vão surgindo indagações e demandas de estudos para desenvolver as ações práticas dos quais, comprometido com a educação, propôs realizar. Nesse aspecto, o



engajamento assumido pelo grupo, é de lutas e melhorias para a educação do Semiárido sobre a perspectiva da Educação Contextualizada, considerando antes de quaisquer outras “imposições”, a realidade dos sujeitos sociais, bem como suas culturas. O palco de discussões sobre as políticas públicas voltadas para a educação no contexto Semiárido, não é de hoje.

A constante discussão, pouco tem sido considerada como elemento transformador e primordial para o desenvolvimento educacional (sócio-cultural) da região, por parte do poder público que, insiste, persiste e resiste em desconsiderar a realidade dos sujeitos como ponto de partida na elaboração do(s) currículo(s), impondo realidades outras como mais importantes que suas próprias raízes. Contrapondo essas imposições, grupos de pesquisa como o EDUCERE, são movimentos criados para a pesquisa, extensão e ensino, que partem de problemáticas relacionadas a algum eixo temático, neste caso, a Educação Contextualizada. Mas também, outras temáticas que emergem a partir das relações inter, multi e transdisciplinares com o eixo principal de pesquisa. A intenção maior ao investigar os fenômenos da educação, é a compreensão dos porquês de tantas desigualdades e discrepâncias nas elaborações dos currículos com as realidades em que serão vigentes, não do local para o global e vice-versa, mas do global para o local, sem que a população local tenha oportunidade de expressar seus reais interesses de desenvolvimento como sociedade, enquanto “donos” de suas próprias vidas.

Consoante a isso, Martins (2009, p. 18) critica as posturas colonizadoras de estrangeiros<sup>2</sup> que se sobrepõem aos verdadeiros donos da terra<sup>3</sup>:

Naquele momento, portanto, não estávamos em busca de nenhuma nova categoria universal, mas organizando um posicionamento político em busca de uma “autorização” autonomamente produzida entre nós e em favor de uma educação que se dispusesse a “pisar o nosso chão”. O movimento visava, por exemplo, a enfrentar a linguagem que nomeia de fora, sempre dizendo, por exemplo, “lá no sertão”, “lá no Nordeste”. Esta voz, recorrente, de algum modo é ainda colonial. Neste sentido e se contrapondo a isso, aqueles posicionamentos foram partilhados por outros sujeitos de outras regiões do país e hoje já há uma ampla articulação em benefício de uma educação contextualizada, não apenas no Semi-Árido Brasileiro.

---

<sup>2</sup> O termo Estrangeiro é um substantivo masculino, aquele que é natural de outro país diferente da que nascemos. O que não pertence a uma região, cidade, estado, classe, meio, grupo, família; forasteiro, estranho. Utilizo o termo aqui para designar àquele que é de fora e que não tem o direito de ditar regras aos moradores locais, principalmente em contraposição aos seus interesses.

<sup>3</sup> Donos da terra foi empregado se referindo à comunidade local, bem distante da que a maioria dos dicionários se referem, isto é, ao proprietário de uma grande extensão de terra, de um latifúndio. Até na desconstrução de um “estigma” sócio-histórico colonizador, deparamo-nos com as legitimidades cristalizadas na sociedade, tendo que explicar em qual sentido estamos empregando o termo que, significativamente não exprime a ideia que pretendemos expressar e para não gerar interpretações indevidas, explicamo-nos.

Os movimentos que defendem que a Educação Contextualizada tem que ser predominante nos currículos, principalmente nas escolas rurais, onde as injustiças educacionais são mais latentes, não estão preocupados com contextos outros que não tenham relação direta com suas realidades sociais, até porque suas condições de existência já são suprimidas por esses que são tipicamente prevaletentes os seus interesses globais e, quando não, derivam deles e inibem os saberes e anseios locais, descontextualizando o contexto.

Assim,

“[...] tanto os movimentos sociais quanto as entidades que dialogam com o Semiárido Brasileiro na briga por uma “Educação Contextualizada”, vislumbram sua prática sustentada nas vivências e conhecimentos das comunidades semiáridas, com mecanismos, conteúdos, currículos, educadores e educadoras, didáticas e suportes apropriados à Região, considerando a sua sóciocultura, economia e ambiente, potenciais de desenvolvimento para a localidade, assumindo o desafio de lutar para que o pedagógico transmude o que é político; e o que é político, reconstitue o pedagógico.” (BRAGA, 2004, p. 26).

Nas palavras trazidas pelo autor, as práticas de Educação Contextualizada só se efetivam quando há o encontro entre as realidades locais com as proposições de ensino que adentram estes lugares. Um dos grandes empecilhos, além das precariedades com que se apresenta o ensino, há o que entendemos como uma supressão, extinção, desconsideração escancarada de que os saberes locais não servem para o currículo e que, são “atrasados” em relação ao que a educação urbana pretende efetivar. Por uma ótica crítica e reflexiva, quais reais intencionalidades do ensino que chega até os mais longínquos campos (quando chegam) se não o de desconstruir os saberes locais, oprimindo-os ao implantar conhecimentos díspares que muito mais atendem os interesses tecnicistas e mercadológicos do que os interesses dos sujeitos locais em aprender e transformar o próprio modo de vida? Sabemos que o modelo educacional não tem dado muito certo nem nas escolas urbanas, por quais razões daria no contexto das comunidades semiáridas, se já se apresenta com uma política educacional de ensino antiquada e que marginaliza os saberes locais construídos, mantidos e prosperados com muita luta?

Se partirmos dessa perspectiva, a educação como prática de liberdade como Paulo Freire já defendia, politicamente falando, torna-se um exercício contínuo de aprisionamento dos sujeitos a realidades alheias as suas, que sabe da existência dos saberes locais, mas que pouco faz valer e prevalecer diante de um modelo de ensino hegemônico, elitista, padronizado, universalista, colonizador. A intenção maior dos modelos prontos,



descontextualizados, vislumbram tornar os sujeitos, praticantes e reprodutores de ações pré-estabelecidas e refletir sobre isso, é rebelar-se contra o sistema que os aprisionam e por assim dizer, sabe (não sabe) o que é melhor para a comunidade local mais dos que os próprios indivíduos. Diferente dos modelos que são elaborados a partir das vivências e realidades semiáridas, que pelo viés político-pedagógico, pretende transformá-los pela perspectiva da “ação-reflexão-ação” (FREIRE, 1987) em que o agir, precisa ser observado, repensado, analisado para que outras ações possam ser melhores tomadas a partir das já praticadas, de modo a construir e ressignificar aos poucos, as realidades dos sujeitos, conseqüentemente as comunidades dos quais pertencem.

Para melhor entendimento do que explicitamos, na sequência, mapeamos os projetos de extensão desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa EDUCERE, bem como evidenciamos suas ações pontuais no Departamento de Ciências Humanas - DCH III (UNEB), durante suas realizações.

## **2.2 MAPEANDO OS PROJETOS DO GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA, CULTURA E TERRITÓRIO (EDUCERE)**

Para fazer um mapeamento preciso do que pretendia investigar foi feito um recorte no tempo e no espaço, definindo quais projetos de cursos de extensão aconteceram nos anos de 2017 e 2018, promovidos pelo Grupo de Pesquisa EDUCERE, pelo qual o resgate dos dados fossem mais fiéis aos momentos em que foram desenvolvidos no Departamento, sendo mais próximos do pesquisador desta produção monográfica.

Encontrados os projetos, foi elaborada a linha do tempo conforme a seguir (Figura 1).

**Figura 1:** Cursos de Extensão

Fonte: o autor

De acordo com o levantamento realizado dos projetos de cursos de extensão promovidos (Figura 1), temos três dos quais descreveremos a partir de agora cada um deles.

Em 2017, no segundo semestre, o Grupo promoveu o curso de extensão em Pedagogia da Alternância e Contextualização (Figura 1), em sua segunda versão, pois teve a primeira (em anos anteriores), porém não conseguimos encontrar durante a realização deste estudo. O curso de extensão aconteceu na sala da UATI, no DCH III – UNEB, no período de 19 de Setembro a 28 de Outubro de 2017. Na ocasião, foi coordenado pelos professores(as): Dr. Edmerson dos Santos Reis, M.<sup>a</sup> Edilane Carvalho Teles e Esp. Francisca de Assis de Sá. Quem ministrou o curso foi o professor Dr. Edmerson dos Santos Reis juntamente com a professora Esp. Francisca de Assis de Sá. Tiveram como monitora do curso, a discente do 3º Período do curso de Pedagogia, Danielle Mendonça Paiva.

O curso de extensão em Pedagogia da Alternância e Contextualização fazia parte de iniciativas maiores com bandeiras de lutas no campo educacional defendidas pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e EDUCERE que juntos articulavam o objetivo de promover a implementação de políticas educacionais apropriadas para o contexto do Semiárido Brasileiro, partindo da proposição da Educação para a Convivência com o Semiárido. A intenção era incluir tanto crianças quanto adolescentes que moram nessa região, no processo de uma educação de qualidade em que mobilizasse tanto a Sociedade Civil

quanto o Poder Público.

Além disso, o projeto do curso de extensão surgiu a partir de diálogos construídos dos entendimentos sobre a Pedagogia da Alternância, seus objetivos práticos e suas referências teórico-metodológicas, dentro do Projeto de Pesquisa e Extensão Reflexão dos Referenciais Teóricos Práticos da Educação Contextualizada, projeto maior do qual o Grupo faz parte e teve sua gênese a partir dele. O objetivo principal da oferta do curso foi o de aprofundamento por meio do diálogo entre os conhecimentos/saberes teóricos com as ações práticas, o pensar e o fazer. Para esse alcance, o curso de extensão em Pedagogia da Alternância e Contextualização, contou com uma carga horária de 44 horas em que foram distribuídas de maneira alternada nas terças-feiras, pela manhã, das 08h às 12h, no intuito de conhecer melhor, ampliando os entendimentos sobre a modalidade de ensino proposto pelo curso. Foram 06 semanas presenciais (1º-19/09; 2º-03/10; 3º-17/10; 4º-31/10; 5º-14/11 e 6º-28/11/2017) de 4 horas/aula (24h/a) com 05 semanas não-presenciais (1º-26/09; 2º-10/10; 3º-24/10; 4º-07/11; 5º-21/11/2017) de 4 horas/aula (20h/a), além de 01 sexta-feira (01/12/2017) em que ficou reservada para a Avaliação e Culminância do curso de extensão (04h).

O curso teve como público-alvo, discentes do curso de Pedagogia, os professores da rede pública e das Escolas Famílias Agrícola (EFA's) e as pessoas integrantes dos Movimentos Sociais que tivesse interesse em participar. Contou com a inscrição de 32 pessoas, sendo que destas, apenas 24 participaram efetivamente dos encontros do curso.

Durante todo o curso de Pedagogia da Alternância e Contextualização, foram discutidas e refletidas sobre 7 temáticas: a) os Fundamentos e os Princípios da Educação Contextualizada; b) os Fundamentos e Princípios da Educação do Campo; c) a Contextualização do Currículo; d) a respeito dos Itinerários Pedagógicos da Educação Contextualizada; e) Metodologia da Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos; f) Pedagogia da Alternância e suas Vertentes; g) Experiências em Educação Contextualizada e em Alternância.

No ano de 2018, o EDUCERE promoveu dois cursos de extensão: a III versão do curso de extensão em 'Língua Portuguesa Contextualizada' e a II versão do curso de extensão 'Brinquedoteca: formação e rotina do Pedagogo e Brinquedista'. A seguir serão abordados, descrevendo-os sinteticamente.



O curso de extensão em Língua Portuguesa Contextualizada (Figura 1) estava em sua terceira versão, pois era um projeto que já vinha acontecendo dentro do DCH III (UNEB) e que já tinha grande participação da comunidade discente (Pedagogia e Jornalismo), especialmente os graduandos do curso de Pedagogia, que sempre foram maioria em todas as versões.

O projeto teve sua gênese a partir de conversas com discentes e docentes do qual identificaram dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos nos componentes curriculares do curso de Pedagogia. O curso de extensão em Língua Portuguesa Contextualizada foi ministrado e coordenado pela professora Esp. Francisca de Assis de Sá, contando com a colaboração de monitores e participantes do Grupo de Pesquisa. Ofertou 30 vagas no DCH III (UNEB), contando com inscrições tanto de discentes do curso de Pedagogia quanto do curso de Jornalismo. O curso de extensão teve duração de 40 horas em que aconteceram nas terças-feiras (05h), no período de 10/04 a 12/06/2018.

Os principais objetivos do curso foram o de analisar as maiores dificuldades em Língua Portuguesa, demandadas pelos participantes do curso de extensão. A partir disso, foram tomados como base, produções e interpretações de textos orais e escritos dos cursistas para aprofundar no tocante ao ensino/aprendizagem, os conhecimentos dentro do processo de uso e funcionamento da língua, sobretudo, sua contextualização. A intenção do curso buscou trabalhar em cima do contexto real dos participantes, principalmente os assuntos que apresentaram, isto é, as necessidades de correções nas produções dos trabalhos acadêmicos, relacionados aos elementos de textualidade, proporcionando assim, apropriação da leitura e escrita, tornando-a mais significativa sua prática e construção.

Todos os participantes compartilharam experiências riquíssimas em seus percursos dentro da universidade, apresentando conhecimentos comuns em que todos se envolveram, dialogaram e construíram olhares outros sobre as próprias formações. Tudo isso, ficou evidente na avaliação e culminância do curso.

O curso de extensão após todo o caminho percorrido com a contribuição do corpo discente participante, dos membros do EDUCERE, bem como dos coordenadores e ministrantes, culminou em uma produção científica na modalidade de resumo expandido, intitulado *“Curso de Pesquisa e Extensão em Língua Portuguesa: uma experiência de produção textual na perspectiva de uma gramática contextualizada”* dos autores: SÁ,



Francisca de Assis de; RIBEIRO, Regivan Cavalcante; SILVA, Rafael de Santana; PAIVA, Danielle Mendonça. Foi apresentado na Sessão Coordenada 2, no dia 04/10/2018 (multimídia do DCH III-UNEB), no VIII *Workshop* Nacional de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro, cujo tema foi: Dimensões Políticas e Pedagógicas da Contextualização que aconteceu de 03 a 05 de outubro de 2018.

Ainda no ano de 2018, aconteceu na sala da UATI, no Departamento de Ciências Humanas (DCH III-UNEB), a II versão do curso de extensão ‘Brinquedoteca: formação e rotina do Pedagogo e Brinquedista’<sup>4</sup>. O curso foi ofertado para que tanto os discentes, docentes e servidores do DCH III (UNEB) pudessem participar, como também se abriu para que as escolas municipais interessadas também participassem. Ofertou-se 40 vagas na modalidade presencial (e 20 vagas a distância pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – MOODLE) do qual as inscrições foram feitas via e-mail, no período de 19/03 a 06/04/2018. As vagas presenciais ficaram distribuídas assim: 20 vagas para os discentes do DCH III; 10 vagas para professores; 5 vagas para os servidores da educação que se interessasse em participar; e as 5 últimas vagas, para os representantes de associações e comunitários.

Contou com dois tipos de materiais para a condução dos encontros: o primeiro se baseou nas fotocópias das produções feitas durante a realização do curso de extensão, bem como da formação profissional do Pedagogo e Brinquedista para atuação na Brinquedoteca; o segundo, complementar ao primeiro, utilizou-se bibliografias dos livros que referenciou os estudos e produções na realização do curso de extensão. O objetivo principal do curso foi promover a formação tanto do Pedagogo quanto do Brinquedista e de todos que atuam nos espaços das Brinquedotecas, além da reflexão necessária sobre como criar rotinas e utilizar melhor os espaços, partindo de propostas que envolvem o brincar dentro do contexto de infância. Além disso, procurou referenciais teóricos e práticos, por uma concepção atual e dinâmica, que servisse de sustentáculos para a formação profissional, em contextos díspares, isto é, a formação compreendeu atuar em áreas tanto educacionais, da comunidade geral quanto em ambientes hospitalares. O curso, ofereceu também, fundamentações práticas sobre como se cria, projeta, implanta e operacionaliza uma brinquedoteca.

O curso teve início no dia 12/04/2018 e foi até o dia 31/05/2018. Realizado nas

---

<sup>4</sup> Referência no Projeto apresentado ao Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE).

quintas-feiras, pelo turno da manhã, com horário de início às 08h e término às 12h.

Contou com a presença dos formadores: a doutoranda Edilane Carvalho Teles (principal ministrante); Dr. Edmerson dos Santos Reis; Ma. Antoneide dos Santos. Além disso, teve convidados que contribuíram com a formação dos participantes, trazendo elementos significativos para a aprendizagem, como: a mestranda Adriana Maria de Almeida Campana e a docente Ma. Antonilde dos Santos, trazendo a contação de histórias como elemento importante no brincar e no desenvolvimento da infância, sobretudo, a criação da rotina dos profissionais brinquedistas; e os docentes Me. Marcelo Ribeiro, elucidando a Gamificação e o brincar das crianças de hoje, como aspectos a serem refletidos dentro e fora do contexto escolar.

Outro aspecto importante foi como se deu o curso. A II versão do curso de extensão Brinquedoteca foi dividida em três Módulos, em que cada um abordava conceitos e/ou conteúdos de formação para os participantes, resgatando não só o contexto sócio-histórico das brinquedotecas, como também suas possibilidades no campo educacional, refletindo e pensando o contexto da infância, particularmente, os espaços das interações, construções e desenvolvimento dos sujeitos por meio do brincar.

- No I Módulo, a ministrante fez um *feedback* das brinquedotecas, trazendo conceitos e proposições, além das modalidades em que estão envolvidas nos espaços. Não só apresentou, explicitando suas funcionalidades, como também trouxe informações além de formativas, significativas sobre quem são os profissionais que atuam nos espaços das brinquedotecas.
- No Módulo II, o percurso foi dinamizado por meio de fotografias, apresentando oficinas de jogos, brinquedos e brincadeiras para o espaço do brincar, bem como os tipos de brinquedos, jogos e brincadeiras para a comunidade do semiárido baiano dado as normas legais e adequações para suas implementações nos espaços das brinquedotecas. Ainda no segundo módulo, a formadora Ma. Antoneide dos Santos apresentou o espaço do brincar, dentro do contexto hospitalar, ressignificando os materiais que são utilizados como brinquedos nesse ambiente. Em continuidade, a mestranda Adriana Maria de Almeida Campana, contribuiu para a formação e rotina do Pedagogo e Brinquedista nas brinquedotecas, trazendo a contação de histórias como proposição e elemento de interação e construção do aprendizado, baseado nos recursos expressivos da prática e propício a sua

aplicação enquanto atividade nas rotinas das brinquedotecas. Concluindo o módulo e um dos momentos mais esperados pelos participantes do curso de extensão, foi de planejamento da rotina para a atuação do Pedagogo e Brinquedista e o processo de avaliação das brinquedotecas. Feito em coletivo e pautado nos estudos teórico-metodológicos (e práticos) referenciadas nas bibliografias sustentadas para a elaboração do projeto, bem como as construções e reflexões suscitadas durante o curso.

- No último Módulo (III Módulo), foi proposto aos participantes, embasados nos conhecimentos prévios de formação, complementados pelos adquiridos no curso, a elaboração de um projeto, bem como a criação de uma brinquedoteca (construção coletiva). Pensando na organização dos espaços do brincar e nas intervenções que perpassam o ambiente das brinquedotecas.

A culminância da II versão do curso de extensão Brinquedoteca: formação e rotina do Pedagogo e Brinquedista, deu-se no dia 25 de Junho de 2018, na construção do Projeto e montagem da Brinquedoteca nas dependências da Casa Lar Maria de Nazaré<sup>5</sup>, situada no Bairro Palmares II, no município de Juazeiro-BA. A instalação contou com a participação de diversos participantes do curso de extensão, coordenadores, ministrantes, membros do Grupo, convidados, além dos envolvidos do próprio espaço de montagem da brinquedoteca.

## **2.3 O GRUPO DE PESQUISA EDUCERE E OS OBJETOS DE ESTUDOS INSURGENTES**

O Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território (EDUCERE) surge no Projeto Reflexão com o intuito de disseminar ainda mais os estudos em torno da Educação Contextualizada, que se tornou o principal objeto de estudo. Partindo dessa perspectiva, em levantamentos e pesquisas realizadas, foram elencados alguns objetos de estudos que emergem de demandas a partir da própria Educação Contextualizada, bem como esses temas, relacionam-se com a Convivência com o Semiárido, envolvendo diversas vertentes de cunho político, social, cultural e educacional.

Além disso, quando é mencionado no título da subseção “insurgentes”, estamos nos referindo ao significado literal do termo em que de acordo com o Dicionário Online de

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://portal.uneb.br/noticias/2018/06/25/grupo-de-pesquisa-da-uneb-instala-brinquedoteca-em-instituicao-beneficente-de-juazeiro/>>.

Português<sup>6</sup>, insurgente quer dizer “Rebelde; que se revolta contra um poder estabelecido; que possui uma opinião contrária a; que se levanta contra algo ou alguém [...]”. Portanto, os objetos de estudos que emergem da abordagem da Educação Contextualizada (Ilustração 1) que o Grupo de Pesquisa EDUCERE articula, partem dessa insurgência de questionar, lutar pelo que não é feito, pelos direitos e garantias negados, pelos saberes marginalizados, buscando romper com os estereótipos criados, mantidos e sustentados pelos conhecimentos do global impostos ao local, lugar de pertencimento dos sujeitos.

**Ilustração 1: Objetos de Estudos**



Fonte: o autor.

De acordo com a Ilustração 1, tem como Objetos de Estudos insurgentes os seguintes: Educação Contextualizada, Contexto, Contextualização, Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Língua Portuguesa Contextualizada, Práticas Pedagógicas, Brinquedoteca Universitária e Itinerante e Currículo. Todos são relevantes, porém serão destacados os três primeiros, por considerar serem estes, a base que sustenta os demais, além de que ao abordar, contemplam os demais: *Educação Contextualizada, Contexto e Contextualização*. A Educação Contextualizada é a base representativa (Ilustração 1) que sustenta, desencadeia, reflete, alimenta e retorna aos próprios objetos de estudos, para tornar suas práticas mais coerentes com as realidades dos sujeitos, constatando elementos que não só impedem seus avanços no processo de educação para Convivência com o Semiárido, como outros que podem propiciar uma formação crítica dos sujeitos locais, na busca pelo desenvolvimento do próprio lugar, pensando não apenas sua formação enquanto sujeito social, mas a valorização dos conhecimentos populares, como situação primeira a ser considerada no processo de ensino e aprendizagem.

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/insurgente/>>.

Freire (1996, p. 46) já evidenciava que,

[...] Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados.

O professor que segundo o autor não respeita a leitura de mundo dos educandos, dos saberes dos sujeitos, denotam uma opressão e imposição do que se pretende alcançar e das verdadeiras intencionalidades do ensino, quando utilizam dessa perspectiva como caminho do aprendizado. O que a Educação Contextualizada vislumbra, vai na linha que Freire acreditava e disseminava, a de que, a base do ensino começa a partir da consideração da leitura de mundo que os sujeitos aprendizes (também ensinantes) já trazem consigo, de suas vivências, do lugar de sua origem e pertencimento, do lugar que o faz tão especial como qualquer outros sujeitos, portanto, não pode ser desconsiderado no processo de aprendizagem em que será o principal beneficiado se da forma coerente com sua realidade, e o mais prejudicado se do modo elitista, opressor, hegemônico e antidemocrático, pedagogicamente falando.

Entendo que o sujeito é importante antes de submetê-lo aos conhecimentos oriundos de outros lugares que não o seu, remete-nos a ideia de contexto que também é um objeto de estudo insurgente dentro do EDUCERE. Insurgente porque o contexto é o lugar de pertencimento dos sujeitos sociais em que não se pode permitir que outros saberes imponham e marginalizem os seus. Seus costumes, culturas, crenças, modos, saberes, histórias, etc., são o que configuram sua comunidade local e sua identidade enquanto membro do lugar, pelo qual, por meio dessas características, difere-se de outros contextos.

O contexto é a garantia do lugar perante os outros lugares, isto é, o contexto é o interior da comunidade, da realidade, por isso quando é imposto algo não pertencente a ele, expressamos dizer que está fora de contexto, ou melhor, descontextualizado.



Corroborando com o argumento, sabemos que:

O que tem motivado a crítica [...] no discurso da “educação para a convivência com o semi-árido”, é antes de qualquer coisa, a filiação ao rompimento com a narrativa hegemônica; rompimento com a narrativa desejosa de homogeneidade, disfarçada como conhecimento “socialmente relevante” – sua desculpa oficial para a perpetuação dos “conteúdos sem contexto”, descontextualizados e aparentemente “sem propósitos” (mas, cujos propósitos são o apagamento das “marcas de guerra”). Rompimento com conteúdos que, sob a capa da neutralidade técnica, por exemplo, se tornam desobrigados de explicarem a serviço *quem* eles de fato estão. (MARTINS, 2006, p. 230)

A ruptura que se busca contra o posicionamento hegemônico é a mesma que se busca contra as posturas dos oprimidos que do lugar em que se encontram, defendem com “unhas e dentes” os opressores, muitas vezes pelo medo de rebelar-se contra o sistema vigente, porém em muitos casos, pela descrença da mudança e do conformismo de que quem é de comunidade interiorana (por exemplo), leva a vida precariamente, porque assim tem que ser, não pelas intencionalidades política-sócio-históricas (que é) que mantém essas condições de quem não tem nem sua identidade local respeitada, tampouco garantia dos direitos estabelecidos em leis oficiais (após anos e anos de lutas), mas que na prática, não servem para muita coisa, a não ser que seja para oprimir ainda mais os sujeitos desfavorecidos social e economicamente falando.

Como o autor mesmo aponta para os conteúdos sem contexto é que outro objeto de estudo insurgente emerge das pesquisas e demandas do EDUCERE. Relacionado ao contexto, surge a temática da contextualização que podemos aqui considerar, a desconstrução do contexto imposto, reorientado pelo processo de contextualização, construir o contexto dos sujeitos locais, ressignificando-o. Logo,

[...] o referencial da contextualização não é limitante ou limitador, já que admite o diálogo com a diferença, a pluralidade dos sujeitos coletivos dos espaços diversos, inclusive o campo. Para uma práxis educativa comprometida com esta perspectiva não serve o educador que não consegue ser também intelectual. (REIS, 2009, p. 155)

É evidente que, o diálogo é fundamental na desconstrução dos distanciamentos das diferenças. É por meio dele que os sujeitos reforçam suas identidades, reduzem às diferenças (não querendo ser iguais), aproximando das construções coletivas que constituem a sociedade, que não é formada por um, mas por todos.



## CAPÍTULO 3

### 3.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

#### 3.1.1 Da gênese à aplicação do questionário

O interesse de realização deste estudo surge aproximadamente em dezembro de 2019, no 7º período da graduação, quando optei pelo caminho a ser percorrido dentro do que pretendia investigar. Apesar de ser recente, a aproximação com o objeto já era antecessor a sua escolha. Desde 2017 participo do grupo como membro, sendo participante ativo nas reuniões semanais, eventos realizados, projetos de extensões promovidos, *Workshops* organizados, criação de brinquedotecas, além de outras ações que o EDUCERE esteve envolvido.

Durante esse período de participação ativa, pude perceber o quanto suas ações agregam na formação dos sujeitos que estão envolvidos, perceptível com mais clareza, em minha formação inicial como futuro pedagogo. Muitas temáticas são debatidas, diálogos realizados dentro dos diversos contextos e principalmente, várias ações desenvolvidas pontuais e responsáveis com os propósitos do grupo de disseminar, refletir e construir possibilidades práticas de Educação Contextualizada para convivência com o Semiárido. Isso dentro de uma lógica democrática em que a comunidade acadêmica e a comunidade (social) possuem iguais direitos de participação nessa construção desafiadora, porém possível.

Outra razão pela qual despertou interesse no Grupo de Pesquisa EDUCERE ser objeto de estudo para esta pesquisa, foi perceber que ao buscarmos nas plataformas diversas de trabalhos acadêmicos, sejam artigos, ensaios, monografias, dissertações e teses, pouco se encontram investigações ligadas aos grupos de pesquisas e que, das buscas realizadas para esta produção monográfica, encontrou-se apenas um artigo<sup>7</sup> cujo objetivo era o de analisar as contribuições de um grupo de pesquisa como espaço de estudo e pesquisa, para aprendizagens compartilhadas, coletivas e formativas. É possível que haja outros trabalhos que discute a temática dos grupos de pesquisa, porém não necessariamente sua relevância para a formação dos sujeitos envolvidos, como no caso desta encontrada e que dialoga, indiretamente com esta

---

<sup>7</sup> ROSSIT, R.A.S.; SANTOS JUNIOR, C.F.; MEDEIROS, N.M.H.; MEDEIROS, L.M.O.P.; REGIS, C.G.; BATISTA, S.H.S.S. The research group as a learning scenario in/on Interprofessional Education: focus on narratives. *Interface* (Botucatu). 2018; 22 (Supl. 2): 1511-23.

monografia. Essa escassez (ao menos durante as buscas pelo tema) suscitou ainda mais o interesse em investigar quais os contributos do EDUCERE para a formação inicial dos estudantes do curso de Pedagogia do DCH III (UNEB).

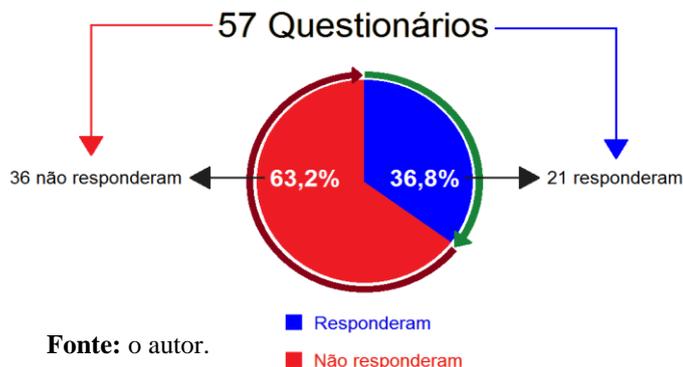
Portanto, escolher como *locus* da pesquisa o Grupo de Pesquisa EDUCERE, não foi ao acaso. As diversas experiências e vivências de 2017 a dezembro de 2019 (escolha do período para objeto de estudo) foram determinantes para que suscitasse interesse em querer investigar e buscar respostas.

No intuito de compreender a relevância das ações do Grupo (sabendo que é) buscou-se observar e analisar os discursos discentes manifestados no questionário aplicado, para que subjetivamente, ficasse mais evidente quanto sua importância enquanto grupo de pesquisa para o DCH III (UNEB). Em síntese, todo o caminho desta produção parte e centraliza suas interpretações críticas e reflexivas sobre as narrativas extraídas do questionário.

Foram enviados 57 questionários (Gráfico 1) para discentes nos turnos vespertino e noturno do curso de Pedagogia. Destes, apenas 21 deram retorno, sendo primordial para o avanço da pesquisa. Para o envio, não tivemos prévia definição e critério quanto à quantidade a ser distribuída nos turnos; houve participação de estudantes do 3º ao 8º período. O escopo inicial era analisar os discursos discentes, sendo irrelevante para esta produção, o lugar em que se encontrava na linha formativa do curso<sup>8</sup>. Isto é, o peso das respostas do questionário é de mesmo valor, independente se o discente é do 8º ou do 3º período, visto que a pesquisa intenciona compreender a relevância das ações do EDUCERE em suas formações. Para esta pesquisa, a formação é entendida que inicia no período em que o estudante ingressa no curso, até o momento em que o conclui (graduação).

---

<sup>8</sup> Com referência aos núcleos de aprofundamentos de estudos: 1) Educação Infantil e Séries iniciais; 2) Educação e Comunicação e 3) Educação de Jovens e Adultos.

**Gráfico 1: Respostas aos Questionários**

A compreensão pelo qual nos referimos é aquela cuja análise foi realizada partindo dos contextos em que os sujeitos da pesquisa se encontravam em relação às ações desenvolvidas. Conforme mostra no Gráfico 1, os 36,8% representa os 21 discentes que responderam ao questionário enviado e que é a parte que nos interessou na pesquisa, para nível de análise e compreensão do fenômeno investigado. A seguir, serão detalhados os procedimentos adotados.

### 3.1.2 Contexto investigativo da pesquisa

Antes de partir para uma investigação, uma pesquisa propriamente dita, precisamos saber o que queremos conhecer, descobrir, entender uma indagação em que pretendemos assumir. Ter uma aproximação e familiaridade com o objeto de estudo que intenciona investigar, normalmente é menos dificultoso para o pesquisador realizar. Assim,

Do ponto de vista instrumental, prático, parece-nos recomendável que o foco de pesquisa de um **estudante** de pós-graduação deve estar essencialmente vinculado a dois aspectos fundamentais: 1.º) O tópico da pesquisa deve cair diretamente no âmbito cultural de sua graduação (secundariamente no da especialização); 2.º) O assunto deve surgir da **prática cotidiana** que o **pesquisador realiza** como profissional. (TRIVIÑOS, 1987, p. 93, grifo nosso)

O autor se refere a um estudante de pós-graduação, entretanto isso se aplica também em pesquisas ainda na graduação, como no caso desta. Em relação ao surgimento do assunto partir da prática do cotidiano como pesquisador no Grupo, pode ser a prática profissional mencionado ou contato direto do objeto a ser investigado.

Triviños (1987) argumenta que,

Este esquema, naturalmente, **não é rígido**, mas, quando o aluno de pós-graduação foge a estas duas condições estimadas como necessárias para o estabelecimento do problema de pesquisa, as dificuldades do investigador tornam-se maiores. Adquirir o domínio geral de um setor do conhecimento em prazo breve não é fácil. A **graduação** dá um **suporte substancial** que permite a movimentação do pesquisador com certo grau de segurança no manejo de algumas idéias básicas. A **prática cotidiana** e as **vivências dos problemas** no desempenho profissional diário ajudam, de forma importantíssima, a alcançar a **clareza** necessária ao investigador na **delimitação e resolução do problema**. (p. 93, grifo nosso)

Desse modo, quanto mais afinidade e conhecimento sobre a problemática assumida, mais sucesso e exequibilidade o pesquisador conseguirá com sua pergunta/indagação. Por isso é fundamentalmente importante que a indagação, preferivelmente parta das vivências e proximidade do pesquisador com o objeto de estudo. Além disso, a problemática precisa de uma delimitação para que o pesquisador consiga enxergar até onde suas preocupações podem chegar, eliminando possibilidades outras que mesmo tendo relação com o tema investigado, muitas vezes foge dos objetivos prévios da pesquisa.

### 3.1.3 Procedimentos investigativos da pesquisa

Antes de conceituarmos os elementos constituintes do percurso metodológico da produção monográfica, como um estudo científico formativo e construtivo, cuja intenção principal é a produção do conhecimento a partir de outros saberes já investigados, é substancial compreendermos aquilo que denominamos de ciência.

Ciência vem do latim *scientiae* que basicamente significa conhecimento, saber. Segundo o dicionário online de Português, a ciência é descrita como uma “Reunião dos saberes organizados obtidos por observação, pesquisa ou pela demonstração de certos acontecimentos, fatos, fenômenos, sendo sistematizados por métodos ou de maneira racional: as normas da ciência.”

O dicionário nos traz uma definição muito geral e superficial do que pretendemos explicar o que vem a ser ciências. Sua definição está para além de uma simples explicação, pois a ciência é um conjunto complexo de elementos que constitui sua essência. Então, buscamos em Gil (2008), uma definição mais contundente e aprofundada que melhor conceitue o termo e suas características, substanciais para esta produção monográfica.



Dito isto,

Pode-se considerar a ciência como uma forma de conhecimento que tem por objetivo formular, mediante linguagem rigorosa e apropriada - se possível, com auxílio da linguagem matemática -, leis que regem os fenômenos. Embora sendo as mais variadas, essas leis apresentam vários pontos em comum: são capazes de descrever séries de fenômenos; são comprováveis por meio da observação e da experimentação; são capazes de prever - pelo menos de forma probabilística - acontecimentos futuros. Pode-se definir ciência mediante a identificação de suas características essenciais. Assim, a ciência pode ser caracterizada como uma forma de conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível. O conhecimento científico é objetivo porque descreve a realidade independentemente dos caprichos do pesquisador. É racional porque se vale sobretudo da razão, e não de sensação ou impressões, para chegar a seus resultados. É sistemático porque se preocupa em construir sistemas de idéias organizadas racionalmente e em incluir os conhecimentos parciais em totalidades cada vez mais amplas. É geral porque seu interesse se dirige fundamentalmente à elaboração de leis ou normas gerais, que explicam todos os fenômenos de certo tipo. É verificável porque sempre possibilita demonstrar a veracidade das informações. Finalmente, é falível porque, ao contrário de outros sistemas de conhecimento elaborados pelo homem, reconhece sua própria capacidade de errar. (GIL, 2008, p. 2-3)

Considerando o termo ciência e em conformidade com as explicações de Gil (2008), seu significado condiz com as intencionalidades do tema que nos propomos a investigar e formular proposições que clarifique o fenômeno. Isto é, pesquisar o processo formativo e construtivo das aprendizagens a partir das ações do Grupo de Pesquisa EDUCERE, sobretudo suas implicações que estão para além das relações estabelecidas em seu contexto, que *a priori*, é de formação acadêmica dos discentes no curso de Pedagogia do DCH III (UNEB).

Assim, foi adotada a abordagem de concepção metodológica da pesquisa qualitativa em que “[...] o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados.” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 128). Contextualizando a pesquisa, o ambiente natural é o nosso objeto de estudo. A fonte direta citada pelo autor equivale ao questionário aplicado aos discentes do curso de Pedagogia. A coleta dos dados são as respostas dos questionários. A interpretação de fenômenos é a explicação sobre os discursos dos discentes e por fim, a atribuição de significados é o que podemos compreender das narrativas dos estudantes em relação às perguntas.

Robustecendo a ideia da pesquisa qualitativa, recorreremos a Gil (2008), para relacionar com esta produção monográfica, do qual as análises das respostas partiram da compreensão do pesquisador em consoante ao que os teóricos apresentam em seus estudos teórico-metodológicos-epistemológicos.



Nesse sentido,

A análise dos dados nas pesquisas experimentais e nos levantamentos é essencialmente quantitativa. O mesmo não ocorre, no entanto, com as pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante. Nestas, os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa. E, ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador. (GIL, 2008, p. 175)

Além disso, a proposição da mesma tem como fundamento produzir conhecimentos viáveis para uma aplicação prática não definida, porém reflexiva, buscando apresentar respostas possíveis para as indagações que surgiram antes, durante e após o processo de investigação.

Quanto ao método científico fenomenológico, a pesquisa funda-se em perceber, analisar e entender os acontecimentos e como os sujeitos se relaciona com o fenômeno investigado (EDUCERE), isto é, busca em sua realidade de formação, a subjetividade dos discursos de suas interações com o objeto de estudo e como se apresentam em sua concretude.

A fenomenologia preocupa-se em entender o fenômeno como ele se apresenta na realidade. Não deduz, não argumenta, não busca explicações (porquês), satisfaz-se apenas com seu estudo, da forma com que é constatado e percebido no concreto (realidade). (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 127)

Ainda em relação ao critério da fenomenologia, Demo (1995) aponta que a realidade do sujeito antecede os sistemas metódicos, pois:

[...] A fenomenologia, entre outras pretensões, é uma postura que prima pela modéstia do respeito à realidade social, sempre mais abundante que os esquemas de captação. Em vez de partir de métodos prévios, dentro dos quais se ensaca a realidade, faz o caminho contrário. Primeiro tentou compreender a realidade social em sua intimidade, que reconhece como algo existencial, irreduzível à realidade natural. A partir daí segue a consciência crítica de que os métodos usuais de captação são pobres e empobrecem a realidade captada.

A subjetividade faz parte da realidade social e não pode ser acolhida metodologicamente como fator perturbante, que não deveria existir. O homem é ator, não consegue observar-se neutramente e estabelece com sua sociedade uma relação muito mais complexa que a formal-lógica da ciência clássica. (DEMO, 1995, p. 250)

Desta forma, a opção reforça que a abordagem desta produção monográfica é de concepção qualitativa, em que os discursos dos discentes serão muito mais compreendidos da maneira como se apresenta, descrevendo e explicando-os, do que elencá-los, prioritariamente



em dados quantitativos e perdermos a essência da narrativa que é a principal fonte para essa pesquisa: o conteúdo de suas falas nos contextos que se apresentam.

A técnica que utilizamos para realizar o levantamento de dados e das informações necessárias que atendem as propostas, foi a aplicação de um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas para os discentes do curso de Pedagogia do DCH III (UNEB), possibilitando ao mesmo tempo obter respostas pontuais e discursivas sobre as temáticas referentes aos projetos desenvolvidos pelo EDUCERE, coletando assim, elementos importantes para a análise dos dados pela perspectiva hermenêutica, mais detalhada a frente.

O questionário foi elaborado a partir de categorias de perguntas (Quadro 1) e surge do eixo temático que o Grupo de Pesquisa investiga: Educação Contextualizada (EC). Assim, foram definidas e organizadas: Educação Contextualizada; Formação inicial discente em Pedagogia; Pesquisa e Extensão.

<b>QUADRO 1: CATEGORIAS DE PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO</b>	
<b>TEMATICAS</b>	<b>POR QUÊ?</b>
<b>Educação Contextualizada</b>	É a principal referência do Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território (EDUCERE). Todas as pesquisas e estudos desenvolvidos e realizados partem dessa linha de investigação, compreendendo durante o processo, suas relações e contribuições, além das reflexões necessárias para a própria existência do grupo de pesquisa, comprometido com a pesquisa, extensão e o ensino, promovendo contribuições significativas e formativas para os sujeitos envolvidos direta e/ou indiretamente.
<b>Formação inicial discente em Pedagogia</b>	Os discentes do curso de licenciatura em Pedagogia é a fonte fulcral para o desenvolvimento desta monografia, que vislumbra compreender como objetivo maior, investigar as implicações dos referenciais da Educação Contextualizada disseminados pelo Grupo de Pesquisa EDUCERE em suas formações iniciais no Departamento de Ciências Humanas - Campus III (DCH III), na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, na cidade de Juazeiro-BA. Além disso, os construtos evidenciados na pesquisa, só foram possíveis, graças aos discursos e narrativas dos discentes revelados nos questionários aplicados.
<b>Pesquisa</b>	Não tem como desvincular a pesquisa, do ensino e da extensão se ambos estão imbricados, relacionados e correlacionados diretamente no campo educacional em que estão disponíveis e presentes. O Grupo de Pesquisa EDUCERE surge, transcorre e existe prioritariamente às pesquisas que partem dele e retorna, melhorando, ampliando e refletindo com devolutivas por meio de outras pesquisas desenvolvidas. Além de ser o que alimenta e fomenta suas produções e ações desenvolvidas dentro do DCH III. Esta produção monográfica é uma amostra de que a pesquisa é necessária para os entendimentos dos fenômenos educacionais que servirá para estudos futuros, em especial, a formação inicial discente em Pedagogia, dentro do departamento, contemplando suas participações dentro das ações desenvolvidas na universidade (UNEB).
<b>Extensão</b>	Os cursos de extensão desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa EDUCERE sempre partem dos referenciais da Educação Contextualizada. Desse modo, todas as perguntas do questionário aplicado, estão relacionadas intrinsecamente com a extensão, a pesquisa e o ensino. Inseparáveis por essência e conjuntas pelas atividades desenvolvidas e promovidas pelo EDUCERE, das quais os discentes que responderam o questionário se colocam como protagonistas em suas formações ao participarem dos projetos ofertados no DCH III pelo grupo de pesquisa EDUCERE.

Fonte: o autor.

Partindo do Quadro 1, foram definidas as perguntas, denominadas como subcategorias, as quais compõem o questionário. Estão distribuídas conforme mostra no Quadro 2.

QUADRO 2: SUBCATEGÓRIAS DO QUESTIONÁRIO (PERGUNTAS)	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<b>Educação Contextualizada</b>	1 - Você conhece o Grupo de Pesquisa EDUCERE/Projeto Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada? 2 - Já participou de algum evento promovido pelo Grupo de Pesquisa EDUCERE/Projeto Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada? Se SIM, qual? Se NÃO, gostaria de participar? 3 - Quais temas considera importantes de serem abordados dentro de um Grupo de Pesquisa voltado para a Educação Contextualizada? 4 - Em algum momento do curso de extensão você teve acesso à discussão da Educação Contextualizada?
<b>Formação inicial discente em Pedagogia</b>	5 - Você já fez parte de um Grupo de Pesquisa? Se SIM, qual? Se NÃO, gostaria de participar? 6 - Caso tenha participado, como você avalia o Grupo de Pesquisa que participou? 7 - Qual a relevância de um Grupo de Pesquisa para a sua formação acadêmica? Justifique sua resposta. 8 - Com qual objetivo você participa, participou ou participaria de um Grupo de Pesquisa? 9 - Como avalia a importância dos referenciais da Educação Contextualizada no seu processo de formação?
<b>Pesquisa</b>	10 - Você considera importante a realização de estudos teóricos e abordagens da Educação Contextualizada no Semiárido? Se SIM ou NÃO, justifique sua resposta. 11 - De acordo com a pergunta anterior, tem outro(s) tema(s) que considera importante(s) de ser(em) abordado(s) dentro de um Grupo de Pesquisa voltado para a Educação Contextualizada? Qual(is)?
<b>Extensão</b>	12 - Já participou de algum curso de extensão? Se SIM, qual? Se NÃO, gostaria de participar? 13 - Já participou de algum dos cursos de extensão abaixo, promovidos pelo Grupo de Pesquisa EDUCERE? Pode marcar mais de uma opção. 14 - Você considera um curso de extensão importante para a sua formação acadêmica? Se SIM ou NÃO, justifique sua resposta. 15 - Com qual objetivo você participou, participa ou participaria de um curso de extensão?

Fonte: o autor.

Antes da elaboração das perguntas, foram feitas pesquisas bibliográficas em teses, dissertações, anais, livros e revistas científicas para levantarmos os estudos que discutem sobre a Educação Contextualizada e os contextos que a transversaliza. As referências foram norteadoras no entendimento do tema da pesquisa, para a construção das perguntas e principalmente para fundamentarmos esta monografia, em que sustenta os discursos discentes com os estudos desenvolvidos por outros pesquisadores, ora por afinidade, ora por inter-relação ao tema.

Nesta investigação e levantamento bibliográfico, podemos destacar: **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo** (REIS, 2009); **Tecendo a Rede – Notícias Críticas do Trabalho de Descolonização Curricular no Semi-Árido Brasileiro e Outras Excedências** (MARTINS, 2006); **Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido**

**Brasileiro: debates atuais e estudos de caso** (CUNHA; SANTOS; e PEREZ-MARIN, 2014); **A formação docente influenciada pelas concepções de extensão universitária: primeiros constructos** (KOCHHANN, 2017); **Extensão universitária e formação docente: contribuições de um projeto de extensão para estudantes de pedagogia** (SILVA; PENHA e GONÇALVES, 2017); **A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação** (SIDI e CONTE, 2017); **Entre o dizer e o fazer com as mídias e tecnologias na formação inicial do pedagogo** (TELES, 2019); **O que é uma boa aula para você? As respostas de discentes de um curso de pedagogia** (RIBEIRO; TEIXEIRA; LEITE; RAMOS, 2018).

Além dos estudos utilizados como bases para dialogar com este trabalho, seja para confirmar, confrontar ou até mesmo gerar “estranheza” no sentido de refletir sobre as possibilidades que estão postas, na tentativa de compreendê-las em seus espaço-lugar-tempos, está à transcrição do vídeo (entrevista) que, no âmago desta pesquisa, foi realizada com o coordenador, sobre a gênese do Grupo, as narrativas transcritas nos acompanharam por toda a redação deste estudo, sempre que possível.

As perguntas foram elaboradas pautadas nas principais ações desenvolvidas, nas experiências e participações como membro do grupo (2017-2019). Para isso, foram utilizados os recursos disponibilizados pela *Google (Google Forms)*, um aplicativo de gerenciamento de pesquisas, para a elaboração das perguntas pré-formuladas e opções de respostas, bem como sua disponibilização para os discentes participantes, por meio de *link* criado na plataforma e, ao término, distribuído.

Os questionários foram enviados aos discentes no dia 20 de Abril de 2021, via rede social *whatsapp*, dada sua facilidade de contato e acesso, além da praticidade do diálogo, no que diz respeito a sanar possíveis dúvidas quanto ao seu preenchimento. Ficou disponível até o dia 30 de Abril de 2021 para que os discentes pudessem enviar suas respostas. Como registro, pediu-se permissão dos entrevistados, caso necessário, gravar e coletar as informações utilizando a técnica da transcrição de vídeo e/ou áudio, colher os dados pertinentes e significativos para que fossem analisados e interpretados pelo pesquisador.

Outro recurso utilizado foi à análise documental. Para GIL (2008), “[...] a pesquisa documental concentra nos materiais que ainda não foram analisados ou reelaborados conforme os objetivos da pesquisa.” Na busca desses materiais, a proposta foi mapear os



projetos, sobretudo, para a composição do Capítulo 2: A Educação Contextualizada e o Grupo de Pesquisa EDUCERE, especificamente o subtítulo 2.1 em que foi realizado o mapeamento de projetos encontrados, bem como discorrer sobre as ações de acordo com os estudos.

As observações foram pautadas na pesquisa participante, visto que antes da elaboração e realização da pesquisa, o investigador já fazia parte do Grupo de Pesquisa EDUCERE, pelo qual despertou interesse em tê-lo como *locus*, objeto de estudo a ser explorado. Para Severino, a pesquisa participante

É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação. (2007, p. 120)

Além disso, é sujeito participante como discente do curso de Pedagogia, do qual aborda as implicações dos projetos na formação em que, mesmo sendo pesquisador se distancia para compreender melhor o objeto investigado, não deixando de ser parte influenciada pelas ações do Grupo de Pesquisa EDUCERE no DCH III (UNEB).

### **3.1.4 Análise, interpretação e sistematização dos dados coletados pela perspectiva da hermenêutica**

A pesquisa se concentrou nos discursos discentes sobre a proposição de compreender as contribuições dos projetos e cursos dos referenciais da Educação Contextualizada, oferecidos pelo EDUCERE, em suas formações. Entender os impactos formativos e construtivos na vida acadêmica, direta e indiretamente envolvidos nas atividades e ações do grupo de pesquisa. Baseado nesse contexto de entendimento e anseio pela compreensão do fenômeno “formação discente em Pedagogia” é que foi adotada e referenciada a perspectiva da hermenêutica filosófica para uma análise crítica e reflexiva das interpretações discursivas apresentadas no questionário aplicado.

Sobre essa análise fora do comum na maioria das pesquisas, não estamos isolados nessa investigação quanto a essa postura, pois Teles (2019), recentemente, analisou e interpretou sobre essa perspectiva em sua tese de doutorado, evidenciado nesse trecho: “[...] De opção metodológica qualitativa, tem inspiração na hermenêutica filosófica como



*referência para a interpretação e compreensão dos processos e teorias, em que se pretende entender num percurso de investigação crítica, a relação dos campos em duas vias, da Educação à Comunicação e vice-versa, na potencialização das propostas [...]”* (p. 9), a passagem denota que a construção da interpretação pela perspectiva da hermenêutica filosófica vai até a compreensão além dos entendimentos superficiais.

A hermenêutica permite a aproximação dos eventos pela interpretação possível na tentativa de compreender os acontecimentos pré-estabelecidos pelo sujeito que se dispôs a investigar. Assim, “Na interpretação, a compreensão não se torna uma coisa diversa, e sim ela mesma” (GRONDIN, 1999, p. 164). A interpretação é aquilo que é o objeto, a coisa ou o fenômeno investigado, passível de ser entendido pelos sujeitos que os contempla, desde que consiga expressar a essência do instrumento (visível ou não), do que é pela forma, pela existência concreta ou abstrata, isto é, “[...] designar um espaço intelectual e cultural onde não existe verdade, pois tudo é uma questão de interpretação [...]”<sup>9</sup> (GRONDIN, 2008, p. 14, tradução nossa).

Baseado no que o autor apresenta, a interpretação deve ser crítica para que aquilo que é observado seja compreendido pelo observador, porém o observador não busca a verdade nessa interpretação, porque não há. O que há é o objeto como se apresenta aos olhos de quem o contempla. A compreensão é o entendimento da situação pelo qual o sujeito participa e tenta explicar o fenômeno a partir do que se vê. Não menos importante lembrar, que há níveis de interpretações divergentes, mesmo à luz da hermenêutica filosófica, visto que cada sujeito possui experiências e conhecimentos próprios, uns mais, outros menos, no entanto, possíveis no ‘campo’ da interpretação.

A análise dos dados coletados também contou com a triangulação na tentativa de aproximar e confrontar as propostas iniciais com as informações obtidas durante o desenvolvimento da pesquisa. Para Triviños (1987, p.138):

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos.

---

<sup>9</sup> “[...] designar un espacio intelectual y cultural en donde no hay verdad, ya que todo es cuestión de interpretación [...]”

A comparação se deu pelas narrativas e discursos coletados dos questionários. Além de, contrastar com as observações e as abordagens dos aportes teóricos, teses, dissertações, artigos e estudos que discorrem sobre o tema axial dos referenciais da Educação Contextualizada. A triangulação foi escolhida para comparar as divergências das respostas, as argumentações do pesquisador, correlacionando as referências teóricas a respeito das categorias estabelecidas do Grupo de Pesquisa EDUCERE, tendo como fenômeno de investigação a formação inicial no curso de Pedagogia. Também, para que os resultados da pesquisa fossem legítimos e próximos das reflexões suscitadas pelas análises das implicações e contribuições formativas dos graduandos do curso de Pedagogia como fenômeno investigado.

No tópico a seguir, serão apresentados os dados coletados e suas análises, sobre os discursos que dialogam com os interesses da pesquisa, que é o de investigar as implicações dos referenciais da Educação Contextualizada disseminados pelo Grupo de Pesquisa EDUCERE e Projeto Reflexão, na formação dos estudantes de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas - Campus III (DCH III), na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, na cidade de Juazeiro-BA.

### **3.1.5 A pesquisa e o movimento de formação: interpretação e análise dos dados**

A pesquisa é um termo muito utilizado dentro da universidade, seja entre os pares ou até mesmo entre os que poucos se “importam”, ou ainda, aos que não despertaram interesse ou por opção, não se identifica com as ações características e atuantes do que se entende por pesquisa. Segundo o Dicionário Online de Português<sup>10</sup>, a pesquisa, gramaticalmente falando, é um termo das classes de palavras, especificamente dos substantivos do gênero feminino que, entre os vários significados, é uma “ação de investigar de maneira detalhada [...]”; um “estudo realizado para aumentar o conhecimento em determinada área do saber”; uma “ação ou efeito de pesquisar, de buscar mais informações a respeito de algo ou de alguém” e por fim, é uma “reunião de operações ou atividades que visa descobrir novos conhecimentos em vários domínios, principalmente no âmbito científico”. Essa última definição é a que mais se aproxima do significado que essencialmente representa as intenções dos quais nos propomos com este estudo, isto é, a pesquisa científica.

---

<sup>10</sup> <<https://www.dicio.com.br/pesquisa/>>. Acesso em: 14 mai. 2021.

No entanto, por se tratar de uma pesquisa científica, não poderíamos nos contentar com apenas definições de dicionários. O termo é bem mais complexo do que se apresenta, tanto que diversos teóricos explicam a pesquisa, não necessariamente por definição, mas por estruturas que a constituem em essência, como ciência. Quando buscamos o significado de pesquisa, de imediato ficamos na explicação superficial, conforme o dicionário apontou. Para entendermos melhor o que é pesquisa, temos de compreender que:

O conhecimento científico difere dos outros tipos de conhecimento por ter toda uma fundamentação e metodologias a serem seguidas, além de se basear em informações classificadas, submetidas à verificação, que oferecem explicações plausíveis a respeito do objeto ou evento em questão. Assim, ao analisar um fato, o conhecimento científico não apenas trata de explicá-lo, mas também busca descobrir e explicar suas relações com outros fatos, conhecendo a realidade além de suas aparências [...]. (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 22)

Nesse sentido, temos que a pesquisa precisa respeitar os rigores científicos para que suas ações sejam legítimas e verificáveis, não apenas as descobertas como suas relações. É necessário que sua elaboração esteja pautada em outras pesquisas já construídas e que tenha conexão direta ou indireta com o tema que se pretende investigar. Assim, podemos embasar novos estudos pelos anteriores, estabelecendo cientificidade no processo investigativo. A partir de agora, serão apresentados os dados coletados na aplicação dos questionários e de antemão, informamos que a análise foi realizada tendo como critério de seleção, as respostas que corroboram com os interesses e objetivos desta produção monográfica, isto é, selecionamos as mais próximas do que propomos para analisá-las e poder apresentar resultados mais expressivos. Vale ressaltar que os discursos discentes estão literais conforme responderam, portanto, os possíveis erros gramaticais como ortografia, coesão e coerência serão mantidos. Interessando-nos apenas a análise sobre o conteúdo das escritas discursivas.

As análises a seguir, constituem 15 perguntas do questionário aplicado, distribuídas da seguinte forma (Quadro 3):

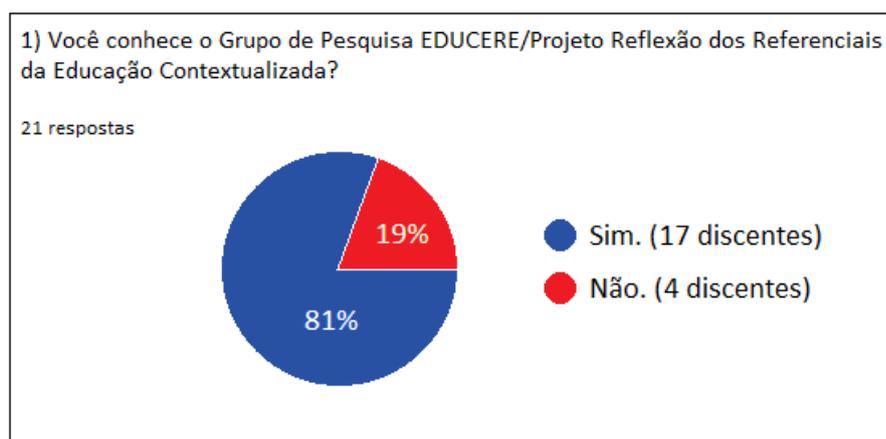
<b>QUADRO 3: Distribuição das Perguntas por Categorias</b>	
<b>Categorias (4 Temáticas)</b>	<b>Subcategorias (15 Perguntas)</b>
<b>Educação Contextualizada</b>	<b>Perguntas:</b> De 1 a 4.
<b>Formação inicial discente em Pedagogia</b>	<b>Perguntas:</b> De 5 a 9.
<b>Pesquisa</b>	<b>Perguntas:</b> 10 e 11.

<b>Extensão</b>	<b>Perguntas:</b> De 12 a 15.
-----------------	-------------------------------

**Fonte:** o autor.

Começaremos, analisando as perguntas da primeira temática das categorias. As questões de 1 a 4 da categoria Educação Contextualizada.

**Gráfico 2:** Conhece o Grupo EDUCERE



**Fonte:** o autor.

Essa primeira pergunta é essencialmente dicotômica, pois apresenta apenas duas opções como resposta: SIM ou NÃO. Esse tipo de pergunta não permite ao respondente<sup>11</sup> escolher as duas opções como resposta, já que uma é inversamente proporcional ao sentido da outra. Sendo assim, não tem como assumir uma postura que é desproporcional, escolhendo ambas como resposta.

Tomemos como exemplo a seguinte sentença: João em uma peça de teatro se veste de gorila para representá-lo como se estivesse em seu habitat. De maneira bem simplória, pergunto: João é um gorila? SIM ou NÃO? Aqui podemos ter duas respostas e ambas estarem coerentes em relação ao contexto em que foram interpretados. A primeira seria: se o sujeito que fosse responder a esse tipo de pergunta, tomar como referência a peça teatral, possivelmente sua resposta será SIM (João é um gorila), logo sua afirmativa é de que na peça teatral, João é um gorila (animal irracional) e não um ser humano (animal racional). Portanto, o resumo de sua resposta é: SIM, João é um gorila (não é uma pessoa). A opção não escolhida

<sup>11</sup> Discentes que responderam ao questionário aplicado.

seria: NÃO, João não é uma pessoa (é um gorila).

A segunda seria se caso o sujeito que fosse responder a esse tipo de pergunta, tomar como referência que João é um ser humano e está apenas representando um gorila na peça teatral, evidentemente que sua resposta seria NÃO (João não é um gorila). Assim, sua afirmativa é de que independente da encenação na peça teatral, João é um ser humano. Posto isso, sintetizamos que: NÃO, João não é um gorila (é uma pessoa). A opção não escolhida seria: SIM, João é um gorila (não é uma pessoa). Depois desse exemplo, percebe-se que a pergunta do questionário não dá ao respondente liberdade em escolher ambas opções como resposta, isto é, escolher o SIM e o NÃO, até porque seus valores são distintos em que um é a afirmação positiva do que está sendo questionado e a outra uma negação do que se está perguntando. Caso isso acontecesse, sua resposta invalidaria o resultado da pergunta, já que ou é SIM ou é NÃO, jamais as duas e que, assim, inviabilizaria a interpretação do pesquisador no sentido de saber se o respondente conhece ou desconhece o Grupo de Pesquisa EDUCERE.

Voltando ao questionário, a pergunta está relacionada e tem como palavra-chave: conhecimento. Aqui o termo é empregado em seu sentido literal, isto é, se os discentes entrevistados sabem ou não sabem da existência do Grupo, seja por ter ouvido falar nos corredores da academia, seja por ter participado de algum evento promovido pelo grupo e ter conhecimento de que o EDUCERE era o responsável pela sua organização, ter participado do grupo de pesquisa como membro, monitor(a) ou até mesmo ser/ter sido bolsista de IC (Iniciação Científica). Todas essas possibilidades apresentadas são possíveis e que, dificilmente as respostas dado a pergunta: *1) Você conhece o Grupo de Pesquisa EDUCERE/Projeto Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada?* fuja das hipóteses apresentadas acima.

Em uma análise mais pontual ao Gráfico 1, percebemos que tivemos 21 respostas dos discentes e que desses, 17 optaram pelo SIM, representando 81% do total e, 4 optaram pelo NÃO, representando apenas 19% do total. Esse percentual que consideramos, parte da premissa padrão de que o total e limite possível das respostas, seja 100%, nem mais, nem menos. Baseado na quantidade de SIM, podemos considerar que o EDUCERE é bem conhecido dentro do Departamento, isso significa dizer que suas ações não passam despercebidas pelos discentes do curso de Pedagogia e que sua existência é de suma

importância no que diz respeito à pesquisa, extensão e também ensino. É possível ainda que, algumas das respostas discentes que responderam NÃO, tenham relação não com o desconhecimento do EDUCERE, mas com ações tomadas no departamento que, mesmo participando, não percebiam que quem está por trás, organizando, coordenando ou em parceria com o evento, seja o grupo do qual “desconhece”.

Um exemplo que podemos dá desse possível “desconhecimento” por parte dos discentes, tem relação com o que aponta o coordenador E.S.R. do Grupo:

*“O próprio EDUCERE enquanto grupo de pesquisa se encontra, as suas ações são distribuídas no âmbito da UNEB dentro do projeto Reflexão. E claro, dentro do EDUCERE a gente vai congregando outras ações, como por exemplo a ideia do PIBID [...] que chega lá para a gente. A gente começa a participar efetivamente enquanto projeto em 2013 aqui no DCH III. Então em 2013 a gente começa a pensar um PIBID diferenciado baseado nos princípios da educação contextualizada. E aí vamos trabalhar com duas escolas no campo e uma escola na sede, da cidade.” (E.S.R., 2021)*

O PIBID mencionado pelo coordenador, “[...] é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.”<sup>12</sup> (MEC, 2020). A UNEB como Instituição de Ensino Superior (IES) participante dessa ação de formação docente do governo federal, abriu edital dentro do DCH III, divulgando como se daria o processo seletivo para que os discentes interessados pudessem concorrer às bolsas ofertadas pelo programa.

Diante disso, toda a comunidade acadêmica teve conhecimento, pois além dos avisos do programa espalhados nos murais, os responsáveis pelo programa no departamento, passaram nas salas anunciando essa possibilidade e oportunidade de interessados em melhores condições de formação e contato com a escola, vivenciando na prática o que viram nas teorias, fazendo comparativos críticos e reflexivos, pudessem fazer parte das ações que seriam desenvolvidas, respeitando todas as etapas do processo seletivo. Os discentes do DCH III conhecem o PIBID, mesmo que não participem. Entretanto, como dito anteriormente, nem todos sabem que o Grupo de Pesquisa EDUCERE é o responsável no DCH III (UNEB) pela seleção, organização, coordenação, supervisão e avaliação do programa, principalmente sobre

<sup>12</sup> <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>>. Acesso em: 16 mai. 2021.

todas as atividades desenvolvidas direta e indiretamente com as escolas públicas que aderiram participação.

Portanto, o desconhecimento do Grupo por parte dos discentes, é muito mais uma questão de não terem acessado às informações disponíveis a todos, não sabendo dos envolvidos responsáveis por trás dos projetos do que pelo desconhecimento de sua real existência, disponível a toda comunidade acadêmica, porém percebidos por poucos, como se fossem desenvolvidos “às escuras”.

Destarte ao que nos referimos, a pergunta na sequência do questionário, trás respostas que corroboram com o (des)conhecimento dos discentes sobre a existência do EDUCERE. Quando questionamos: 2) *Já participou de algum evento promovido pelo Grupo de Pesquisa EDUCERE/Projeto Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada? Se SIM, qual? Se NÃO, gostaria de participar?* Obtivemos respostas esclarecedoras em relação à pergunta 1<sup>13</sup> do questionário. Como tivemos 21 respostas no questionário, selecionamos algumas para apresentar na sequência, divididas por temas (palavras) que mais convergem (ponto comum), analisando-as.

*“Particpei da criação de uma brinquedoteca em 2019, em uma escola pública.”*  
(Discente 4)

*“Sim, curso de extensão, e montagem de brinquedoteca.”* (Discente 6)

*“Montagem de brinquedoteca, lives, Ciclo de cultura etc.”* (Discente 18)

Analisando os discursos discentes, percebemos semelhanças e disparidades em suas respostas. Observamos que o Discente 4, Discente 6 e Discente 18, participaram da brinquedoteca, evento realizado no Departamento e promovido pelo Grupo, em várias versões desde quando surgiu no PIBID (2013) a ideia de se trabalhar os princípios da Educação Contextualizada no programa. A brinquedoteca itinerante que aparece nos discursos dos discentes, surge a partir da necessidade de compreensão e (in)existência do espaço do brincar nas escolas públicas, importante para o desenvolvimento da criança. Conforme relata o coordenador,

*“[...] no PIBID vai surgir a ideia da brinquedoteca itinerante fruto de uma necessidade, porque o próprio PIBID permeado pela pesquisa, ele vai nos permitir essa compreensão, de ver os espaços, então, na inexistência de espaços mais*

---

<sup>13</sup> 1) Você conhece o Grupo de Pesquisa EDUCERE/Projeto Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada?

*dedicados para o brincar na escola, no campo. Então surge a ideia com os estudantes que faziam parte lá da escola [...], lá no Angico.” (E.S.R., 2021)*

As escolas públicas muito têm negligenciado os percursos formativos da infância, sobretudo o brincar, que posso aqui considerar, um elemento impulsionador de suas transformações interacionistas, sociais, de compreender o seu mundo e o mundo que as cercam. Para Ariès (1986, p. 91-92),

Existe, portanto, em torno dos brinquedos da primeira infância e de suas origens, uma certa margem de ambigüidade. Essa ambigüidade começava a se dissipar [...] em torno dos anos 1600: a especialização infantil dos brinquedos já estava então consumada, com algumas diferenças de detalhe com relação ao nosso uso atual: assim, como observamos a propósito de Luís XIII, a boneca não se destinava apenas às meninas. Os meninos também brincavam com elas. Dentro dos limites da primeira infância, a discriminação moderna entre meninas e meninos era menos nítida: ambos os sexos usavam o mesmo traje, o mesmo vestido. É possível que existia uma relação entre a especialização infantil dos brinquedos e a importância da primeira infância no sentimento revelado pela iconografia e pelo traje a partir do fim da Idade Média. A infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos.

O autor trás marcas de épocas longínquas na história, que rememoram e nos faz pensar, os percursos e desvios que a escola tem feito quando se trata da infância. Podemos dizer que só se pensa na criança pela perspectiva mercadológica de consumo, isto é, lembra-se de sua existência quando é para distinguir quais brinquedos, roupas, alimentos e muitas outras coisas, serão disponibilizados no comércio, para que as crianças, influenciadas pelo mundo capitalista, adquiram seus produtos, fortalecendo ainda mais o consumismo exacerbado. O desprezo que se tem com a infância pelos adultos é evidente quando Ariès aponta que todos os costumes abandonados por eles, eram disponibilizados para as crianças, não por se preocupar com elas, mas por querer que meninos e meninas (inconscientemente) se comportassem como adultos, fugindo ainda mais do lugar em que de fato pertencia, a infância.

Hoje, o pensar a criança sobre uma ótica humanística, é subterfugiado pelo pensamento universalista e tecnicista em que é prevalecente o “padrão”<sup>14</sup> dos adultos, seus interesses e suas vontades. Não se prioriza o entendimento das necessidades e especificidades da infância, tampouco sobre suas inter-relações sócio-interacionistas construídas a partir do contato com o mundo e com as pessoas, inclusive com os adultos que com ela, interagem nesse processo.

<sup>14</sup> O termo aqui é empregado no sentido de que é comum a maioria dos adultos não pensarem e tratarem a infância da mesma maneira em que se pensam o mundo perceptível pelos adultos. Como se essa fase não fosse importante para a vida dos sujeitos.

Nesse sentido, a criação das brinquedotecas itinerantes que aparecem nos discursos dos Discentes (4, 6, 18), surge como uma possibilidade viável e possível de resgatar os espaços vazios, pouco aproveitados em que deveriam está ocupados e bem aproveitados pelas crianças, construindo o mundo que as cercam e constituindo-se como sujeitos sociais, dentro do movimento crítico-formativo de educação, aqui, o de Educação Contextualizada.

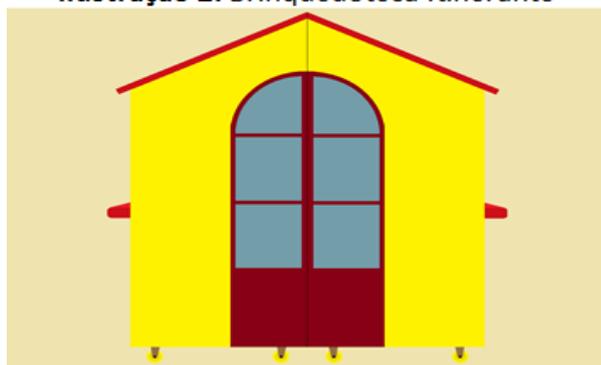
A montagem das brinquedotecas acontece na relação entre a Universidade do Estado da Bahia com as escolas públicas (bem colocado pelo(a) Discente 4), de Juazeiro-BA e Petrolina-PE. As escolas compartilham suas realidades e se submetem as ações de construções das brinquedotecas nos seus espaços como práticas inovadoras e caminhos alternativos para resgatar o espaço do brincar e a valorização da infância durante a formação das crianças enquanto sujeitos.

As ações do Grupo de Pesquisa EDUCERE são conjuntas com a escola e a comunidade acadêmica. Tanto os gestores da escola, alunos, coordenador do grupo, discentes membros e voluntários, participam, planejam os espaços e constroem a montagem da brinquedoteca itinerante da melhor forma possível, visando beneficiar as crianças como os principais protagonistas da criação das brinquedotecas.

Sobre como foi pensado a criação das brinquedotecas itinerantes, o coordenador do EDUCERE pontua que:

*“Passa-se a pensar numa ideia de um espaço do brincar, só que a escola não tinha espaço físico, então qual era a ideia? De pensar uma estrutura, um móvel que consiga transitar entre as salas de aula, que o tamanho permita passar em qualquer porta e aí surge a ideia da brinquedoteca itinerante, que é esse equipamento que vai dar conta de garantir ali com os brinquedos que estão compostos no formato de uma casinha, amarela e vermelha, toda pintadinha, bem organizadinha com um conjunto de brinquedos, divididos em três prateleiras que as crianças vão ter acesso aos brinquedos na escola. Então o professor pode levar para a sala A hoje, para a sala B amanhã, para a sala C a tarde, para diversas salas, porque ela tem rodinhas, ela transita, ela circula de um lugar para outro. Pode emprestar para a própria comunidade [...]” (E.S.R., 2021)*

Para clarificar a estrutura que o coordenador descreveu, representaremos a seguir, como é essa brinquedoteca itinerante (Ilustração 2), evidenciando suas principais características: formato de uma casinha, amarela e vermelha, com rodinhas.

**Ilustração 2: Brinquedoteca Itinerante**

Fonte: o autor.

O Discente 6, além de ter participado da montagem de brinquedoteca em algumas das versões, envolveu-se no curso de extensão, promovido pelo EDUCERE, visto que a pergunta se refere à esse grupo de pesquisa. Pelo discurso, podemos analisar brevemente, que não foi possível visualizar qual curso de extensão especificamente o discente participou, assim como não se sabe em que ano e lugar teve a montagem da brinquedoteca, pois em sua resposta não aparece.

Situação parecida acontece no discurso do Discente 18 em que menciona ter participado da montagem da brinquedoteca, mas não situa no tempo (ano) e espaço (local/lugar/onde) em que ocorreu. Fala sobre ter assistido *lives* promovidas sem especificar qual. As *lives* têm se tornado parte das práticas comuns pelo Grupo, no período de pandemia do Covid-19, quando obrigatoriamente entramos em isolamento social, ação necessária para combater o vírus e evitar ainda mais o seu alastramento. Além disso, mencionou ter participado do Ciclo de cultura que possivelmente, é o mesmo Círculo de Cultura Paulo Freire, presente nas respostas de outros discentes. Portanto, tanto os Discentes (4, 6, 18) participaram de algum evento promovido pelo EDUCERE, respondendo satisfatoriamente ao que foi perguntado.

*“Sim, vários. O Círculo de Cultura Paulo Freire é um deles.”* (Discente 7)

*“Círculo de Cultura Paulo Freire.”* (Discente 16)

O Círculo de Cultura Paulo Freire que aparece nas falas dos Discentes (7 e 16) faz parte de um projeto recente, que acontece por meio de *lives*, explicado pelo coordenador E.S.R (2021),

*[...] Vamos também desenvolvendo hoje no âmbito do Reflexão e do EDUCERE, o Círculo de Cultura Paulo Freire, que a intenção é trazer as temáticas das obras de*

*Paulo Freire para discutir cada uma delas ou as temáticas que permeiam as obras [...] os aspectos da educação que levam ou que recebem as contribuições do grande pensador brasileiro... Então a gente transforma isso em uma ação de extensão que é a realização de uma vez por mês, nas quinta-feiras, desse momento de trazer alguma temática importante para discutir as críticas da obra de Paulo Freire, no sentido de cultura.” (E.S.R., 2021)*

A discussão que o Grupo tem promovido sobre o grande pensador crítico da educação brasileira, é muito significativa para a formação dos discentes de Pedagogia, sobretudo compreender as essências das temáticas presentes em suas obras. Portanto, o debate oportuniza aos discentes participantes não apenas a compreensão das obras do autor, como também aproxima os entendimentos sobre as práticas pedagógicas abordadas em sala de aula com as narrativas empíricas apresentadas nos estudos de Freire.

*“Sim, Workshop.” (Discente 20)*

O Discente 20 menciona que participou do *Workshop*, porém não informou em qual edição. Este evento do qual teve a oportunidade de participar e agregar múltiplos conhecimentos e experiências, tem seu início entre 2010-2011 em que fora discutido a Educação Contextualizada na América Latina. Desde então, o *Workshop* Nacional de Educação Contextualizada é realizado e promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), no DCH III (UNEB) e conta com o apoio do Projeto Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada (onde surge o I WECSAB), da RESAB (Rede de Educação do Semiárido Brasileiro), do Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território (EDUCERE), do CONVIVERDE, do ECuSS (Estudo dos Modos Contemporâneos de Existências em Educação, Cultura, Sustentabilidade e Subjetividade), da ADAC (Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária) e do IRPAA (Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada), além de outros parceiros que discorrem sobre a convivência, conforme as palavras do coordenador do EDUCERE e Organizador Geral do WECSAB,

*“Então fruto disso, desse projeto, é aprovado em 2010 e a gente cria, o âmbito da UNEB aprova um projeto, um edital e cria o primeiro curso de especialização em educação contextualizada para a convivência com o semiárido. Também nesse mesmo ritmo, conseguimos emplacar o **Workshop** que vai se fazendo, já estamos indo para sua **décima edição**, várias publicações foram realizadas, também foram financiadas, tanto no edital como também com apoio da própria **UNEB** e outros movimentos, **fortalecendo essa ideia da convivência** [...].” (E.S.R., 2021, grifo nosso)*

De acordo com o coordenador, o WECSAB é fruto do Projeto Reflexão assim como o Grupo de Pesquisa EDUCERE, ambos têm sido importantes para a formação crítica-social e



reflexiva dos estudantes do curso de Pedagogia (além de outros), por isso a relevância da permanência desses eventos, para que amplie a discussão da Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido. Sobre a participação, o Discente 9 diz que:

*“São muitos eventos que participamos durante os anos de faculdade. Acredito ter participado sim, de alguma mesa redonda, discussão de algum tema com convidados, algo assim, mas não lembro exatamente o nome do evento.”*  
(Discente 9)

As mesas redondas citadas pelo Discente 9, acontecem em todos os WECSAB's desde sua primeira edição. Nestas, diversos entendimentos são debatidos sobre a Educação Contextualizada e suas relações, sempre com o discurso aberto para oportunizar outras vozes que contribuam com as melhorias educacionais no contexto do Semiárido. Como o EDUCERE, promove e se envolve em várias atividades dentro do DCH III (UNEB), muitos discentes não conseguem perceber quem realiza e/ou apoia.

*“Não, gostaria.”* (Discente 3)

Já o Discente 3 disse não ter participado de nenhum evento promovido pelo Grupo de Pesquisa EDUCERE, entretanto, gostaria de participar. Os estudantes que se envolvem nas atividades desenvolvidas por um grupo de pesquisa, muito somam em suas formações, pois é um espaço que propicia aprendizagens e trocas múltiplas de experiências, como vai dizer Rossit et al. (2018, p. 1512):

Na perspectiva de “grupos”, entende-se que o trabalho coletivo deriva da união, em um mesmo espaço físico ou virtual, de diferentes pessoas com interesses comuns. A oportunidade da convivência, de estar junto, aprender junto e de fazer junto, da aprendizagem compartilhada, do conhecimento de uns com os outros, das interações e das intenções de cada integrante do grupo, quando liderada com princípios norteadores e ancorada em conhecimento científico sólido, tem o potencial de se transformar em um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, quanto mais os discentes puderem se envolver, participando ativamente de ações de cunho científico, mais irão agregar em suas formações, principalmente na inicial, que na maioria dos casos, o contato com a produção de trabalhos e a própria escrita acadêmica, ainda é muito tímida, pois não há conhecimento profundo e por isso, pouco se entende sobre pesquisa e suas múltiplas funções na Universidade, na própria formação, bem como para a sociedade.

Relacionado ao que vimos na pergunta anterior, adentramos na seguinte, cuja indagação não mais se refere à participação ou intencionalidade de participar de eventos



promovidos pelo EDUCERE, mas sim, sobre ter feito parte de um grupo, saindo do local para o global, do específico para o geral, abrindo um leque de possibilidades além das apresentadas.

Assim, Martins (2006, p. 95) nos auxilia no entendimento da relação local-global e vice-versa quando diz que:

O local mantém complexas relações com o global (relação parte-todo). Assim, em algumas ocasiões é o global (não confundido com o universalismo da razão moderna) que pode nos ajudar a compreender certas configurações locais. Neste caso, é importante fazer o movimento local-global, sem torná-los pólos opostos, sem reduzi-los a uma dicotomia envelhecida.

Apesar do campo de análises se concentrar no EDUCERE, é importante ressaltar que as especificidades de local não se desprende do que ocorre no global e que esta relação é que nos ajuda a compreender melhor as partes, na maioria das vezes (ou sempre) sobre a perspectiva de uma visão globalizada, conforme apontou Martins (2006).

No gráfico a seguir (Gráfico 3), destaca quais temas os discentes consideraram importantes de serem abordados dentro de um Grupo de Pesquisa voltado para a Educação Contextualizada.

**Gráfico 3:** Temas importantes



**Fonte:** o autor.

Quando perguntado sobre quais temas os discentes consideram importante de serem abordados em grupo de pesquisa cujo eixo temático é a Educação Contextualizada (EC), evidenciou-se que dos 21 discentes (21 respostas) que responderam ao questionário, 20 majoritariamente considerou que por se tratar da EC, o tema Contexto e Contextualização é

fundamental de ser estudado, dada sua relação indissociável do eixo temático (EC), representando assim 95,2% de todas as respostas coletadas.

De fato quando o assunto é a Educação Contextualizada, principalmente sendo eixo temático, não tem como deixar de abordar Contexto e Contextualização, pois é a essência do debate. Por assim dizer, o contexto compreende os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, dando importância primeira, aos saberes locais, suas construções enquanto sujeitos sociais, sociedade existente antes de outra que se impõe e impõe a esta, e a contextualização entra nesse processo, num caminho ‘difícil’ de seguir, em razão de ao abordá-la, adentrarmos na tão conhecida (des)colonização, percurso longo dentro da história que apesar de tantas lutas, ainda temos muito a conquistar. Como vai dizer Martins (2006, p. 238-239):

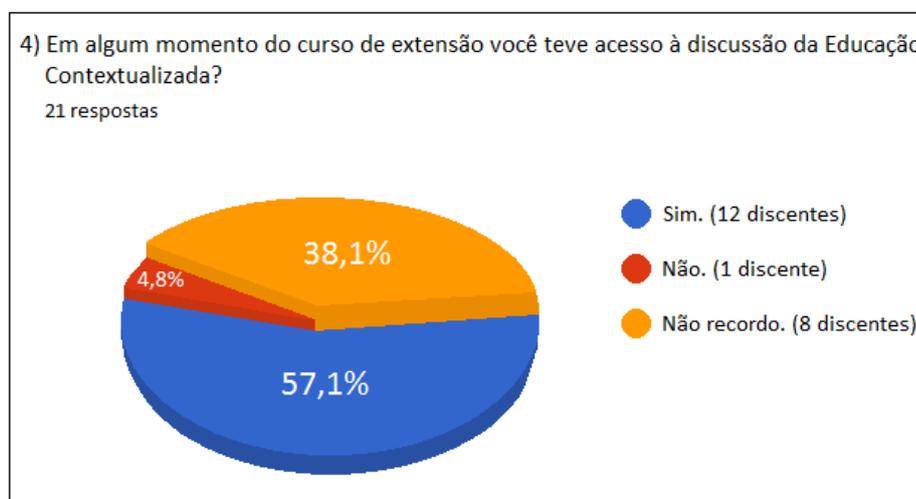
[...] não se trata de estabelecer um ressentimento bairrista, nem de fazer inverter a situação de colonização simbólica: o colonizado virar colonizador e vice-versa. Trata-se de construir questões pertinentes não apenas de âmbito “regional” ou local; trata-se de legitimar as lutas singulares por reconhecimento que os sujeitos já sustentam. Trata-se, também, de ser cosmopolita; de deixar de lastimação; trata-se de abandonar o discurso do “coitado” e decidir ser de outro tamanho, nem que para isto tenhamos que nos valer de uma atitude antropofágica em relação aos “conteúdos” colonizadores, para produzir as condições que nos permitam postarmos sobre nossos próprios ombros, para mirarmos o nosso abismo humano, ali, localizado, nas condições do presente. A contextualização-descolonização que se coloca diz respeito ao conjunto de elementos ou de entidades, sejam elas coisas ou eventos, que condicionam, de um modo qualquer, o significado de um enunciado, ou seja, que permitem a um sujeito dotado de consciência, construir um entendimento, um sentido sobre uma coisa ou evento, com os quais entra em contato – e nessa construção, se aprisiona ou se liberta. O contexto é uma forma de *habitat*; é um *meio* e define uma *ecologia*. Evidentemente, em se tratando de mundo humano este *meio*, este *habitat* e a *ecologia* aí implicada, dizem respeito à cultura, à linguagem, às formas de comunicação humanas e ao regime de signos que rege esta comunicação, e não apenas às coisas físicas e palpáveis. O contexto, então, não é apenas físico e objetivo. Nem é fixo.

O autor nos mostra que a ideia de contexto vai além dos saberes locais, portanto, até para defini-lo com exatidão, fica difícil, por mais que saibamos quando dele se fala. As respostas dos discentes foram direcionadas muito mais por seus contextos (experiências e entendimentos) do que um aprofundamento quanto ao que cada tema representa para a Educação Contextualizada. Um exemplo desse ‘entendimento’ é que uma minoria considerou a Curricularização do Ensino (13 discentes – 61,9%) como relevante de ser abordado em grupo de pesquisa que tem a EC como eixo temático. Para que a Educação Contextualizada seja realizada de forma efetiva, é necessário envolver o currículo, logo, a curricularização é tão importante quanto o Contexto e a Contextualização. Então como trabalhar a Educação

Contextualizada sem que o ensino esteja estruturado em um currículo que compreenda os conceitos e preceitos que fundamentam e são orientados pela própria EC? Não há condição de a EC está presente no ensino sem a relação dos 3C's (contexto/contextualização/currículo)<sup>15</sup>.

Em relação ao que foi discutido acima, foi questionado aos discentes (última pergunta da categoria Educação Contextualizada) se 4) *Em algum momento do curso de extensão<sup>16</sup> você teve acesso à discussão da Educação Contextualizada?* (Gráfico 4)

**Gráfico 4:** Discussão da Educação Contextualizada



**Fonte:** o autor.

É interessante tanto quanto importante vermos respostas como estas dos discentes (Gráfico 4), pois sabemos que a educação que se preocupa com o lugar dos sujeitos, tem sido considerada, mesmo que timidamente, ali, no lugar de formação dos sujeitos. Lugar esse que é suprimido por outros lugares que por se acharem melhores, desconsideram as minudências do todo que até os maiores fazem parte e por isso, há uma possibilidade de também considerarmos 'local', tomando a ideia de que a parte e o todo são pedaços que sem um, não se forma o outro, daí o contexto pelo qual discorríamos na questão anterior. Observa-se que dos 21 respondentes, 12 disseram ter tido a oportunidade de discutir sobre a Educação Contextualizada, representando 57,1% do questionário. Discutir aqui é no sentido literal do verbo que na língua portuguesa é analisar, questionar, examinar detalhadamente algum assunto, se possível, esgotar as formas de se pensar sobre o objeto debatido, trazendo ao debate, profundidade sobre o que se pretende entender, compreender, conhecer, refletir etc.

<sup>15</sup> Entendimento do autor desta monografia.

<sup>16</sup> Perguntas de 12 a 15 do questionário, situado na categoria Extensão. Em primeiro momento, o foco é a Educação Contextualizada e não a Extensão.

Assim, acreditamos que os discentes tenham participado de uma aprendizagem conjunta em que todos os sujeitos puderam apresentar suas colocações e dúvidas, postos em mesmas condições no diálogo por meio do debate, do qual o ministrante do curso de extensão não tenha se sobreposto ao conteúdo que apresentava aos extensionistas. Espera-se que com isso, tenham compreendido que a aprendizagem e o ensino são recíprocos e que ambas se configuram como tal separadamente e se complementam, dando sentido ao que de fato é e representa.

Concluindo a categoria Educação Contextualizada, contemplando as perguntas de 1 a 4, partimos para a categoria Formação inicial, pela qual serão analisadas as perguntas de 5 a 9, a partir de agora, buscando sempre fazer correlação entre elas, aproximando-as dos pontos de encontro, sempre que possível. Partindo da interpelação 5) *Você já fez parte de um Grupo de Pesquisa? Se SIM, qual? Se NÃO, gostaria de participar?* As respostas selecionadas para análise serão vistas a seguir:

*“Sim, Conviverde.”* (Discente 2)

O Discente 2 foi bem objetivo em sua resposta, conforme pediu o enunciado. Disse ter participado (ou participa)<sup>17</sup> do grupo de pesquisa “Conviverde” que é coordenado pela professora Dr.<sup>a</sup> Luzineide Dourado Carvalho (DCH III/UNEB). O termo foi aspeado pelo motivo de haver certo cisma na resposta do discente, pois o CONVIVERDE é um projeto desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro (NEPEC-SAB) na UNEB/DCH III, de acordo com Carvalho (2018):

[...] Projeto de Pesquisa Programa de Redes Ambientais para Construção do Sistema do Verde Urbano e Mobilidade Sustentável na Cidade de Juazeiro (BA): Um Processo Participativo de Ações Contextualizadas para Convivência com o Semiárido Baiano” ou **CONVIVERDE**. O referido **projeto** é desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (**NEPEC-SAB**), da Universidade do Estado da Bahia/Departamento de Ciências Humanas, Campus III (**UNEB/DCHIII**), em parceria com o Laboratório de Conforto Ambiental da Escola de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia (LACAM/EAU/UFBA) e foi apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). (CARVALHO, 2018, p. 2, grifo nosso)

Ao compararmos a resposta do Discente 2 com a autora, não sabemos se o graduando participou apenas do projeto CONVIVERDE ou se de fato, fez (ou faz) parte do grupo de

<sup>17</sup> Sempre utilizaremos o termo participado (ou participa) dado às respostas do questionário sem a manifestação dos tempos passado ou presente.

pesquisa NEPEC-SAB. O mesmo pode ter feito parte (ou ainda faz) do grupo de pesquisa, porém gerou dúvidas ao responder ter participado do CONVIVERDE, visto que é um projeto e não um grupo de pesquisa. Pela resposta, acreditamos que participou (ou participe) do NEPEC-SAB, a não ser que não haja entendimento do que seja um grupo de pesquisa e possa ter se equivocado pela razão do projeto CONVIVERDE ser parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas. Sobre o que seja um grupo de pesquisa, a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) contribui que,

**Grupo de Pesquisa** é um conjunto de indivíduos possuidores de currículo Lattes e organizados em torno de um ou mais objetos de estudo. A liderança do grupo é feita por um pesquisador, com titulação preferencialmente de doutor e pela existência de 1 (um) ou mais estudante(s) de graduação, pós-graduação ou técnico(s) de nível superior alocado(s) ao grupo, no qual: a) ocorre envolvimento profissional e permanente com atividade de pesquisa; b) o trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa e c) que, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos. (UENP, 2021, grifo nosso)

Diferente do Discente 2, os Discentes 6 e 9 deixaram claro quanto suas participações em Grupos de Pesquisa quando respondem:

*“Sim, do próprio EDUCERE.”* (Discente 6)

*“Sim, do grupo de pesquisa ECuSS - Estudo dos Modos Contemporâneos de Existência em Educação, Cultura, Sustentabilidade e Subjetividade.”* (Discente 9)

Aqui, percebemos que o grupo de pesquisa do qual o Discente 6 participou (ou participa) é o mesmo que utilizamos como objeto de pesquisa (*locus*). Como a pergunta é bem objetiva, apesar de ser aberta, os discentes são bem pontuais ao que lhes é indagado, sem muita explanação de como se deu sua participação.

Outro grupo de pesquisa revelado pelos discentes, aparece na resposta do Discente 9 quando diz ter participado (ou participa) do ECuSS (Estudo dos Modos Contemporâneos de Existência em Educação, Cultura, Sustentabilidade e Subjetividade) coordenado pelo professor Dr. Josemar da Silva Martins pelo qual o grupo de pesquisa

[...] reúne estudos em três temas articulados: a educação, a cultura e a sustentabilidade, tendo o tema da subjetividade como uma transversalidade que constitui os outros dois termos, na perspectiva conceitual da esofia de Félix Guattari. No item Educação, prioriza a abordagem da questão do mal-estar da educação (que inclui tanto a dificuldade de garantir o efetivo letramento das crianças em idade de alfabetização, quanto a violência escolar e o adoecimento de professores) e também as chamadas “escolas diferenciadas”. No item Cultura prioriza, de modo articulado com a educação e a questão ambiental, os modos de atuação da indústria cultural nos processos de subjetivação das novas gerações, bem como o desenvolvimento de uma cena alternativa, que pode ser encarada como



“distâncias de singularização”. No item sustentabilidade, problematiza o habitus ordinário e os processos de subjetivação que o constitui, que resulta na estética do lixo e da sujeira, na cultura do descartável e nos modos iníquos de arborização urbana no semiárido.<sup>18</sup> (CNPQ, 2021).

Os grupos de pesquisas, além de ser um espaço de compartilhamento de saberes oriundos dos sujeitos participantes, são lugares onde as aprendizagens não envolvem apenas a interação e construção do conhecimento, mas também envolvimento sócio-emocional, do qual contribui para a transformação dos indivíduos. Isso está evidenciado no discurso da Discente 16 quando fala da relevância em participar de um grupo de pesquisa:

*“Sim, o Grupo de Extensão Literatura e Vida, a Responsável é Prof Maísa Antunes, todos os grupos tem sua importância pra alguém, e esse do Literatura e Vida ele me ajudou muito, em tempos de isolamento da pandemia, a literatura me salvou da ansiedade, do medo, até mesmo de uma depressão. Por isso a importância de participar desse grupos de pesquisa, e nesse momento atual que vivemos é fundamental.”* (Discente 16)

A contribuição que o Grupo de Extensão Literatura e Vida trouxe para a Discente 16 é complexa para se analisar, pois além de ser subjetiva, envolve problemas de natureza emocional que se acentuam no período da pandemia, pois sua existência a antecede. Sabemos que esses tipos de transtornos afetam muitas pessoas e que tanto a ansiedade quanto a depressão podem ser tratadas e cuidadas de maneira precoce, isto é, preventivamente. No entanto, o que queremos destacar é que, as ações do grupo de pesquisa pelo qual a Discente 16 relata, trouxe benefícios para além das aprendizagens e experiências formativas comuns aos participantes envolvidos, pois como disse: “[...] a literatura me salvou da ansiedade, do medo, até mesmo de uma depressão. [...]”. A educação é libertadora sobre todas as formas, por ela se inicia e por ela termina (recomeça) todo e qualquer processo de formação dos sujeitos, seja dentro dos espaços formais, não-formais e informais.

Como afirmava Freire (2000) em *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p. 31). A sociedade é formada pelos sujeitos sociais que a constitui, portanto, pessoas. Assim sendo, a Discente 16 buscou solução e amparo de suas angústias, nas atividades de um grupo de pesquisa e que, graças à educação (pesquisa, extensão e ensino), interação e aprendizagem proporcionada naquele espaço (Grupo de Extensão Literatura e Vida), pôde se libertar dos medos, da ansiedade e possível depressão na pandemia, provocando o isolamento social (necessário) que o oprimia no momento

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4731729788679260>>.

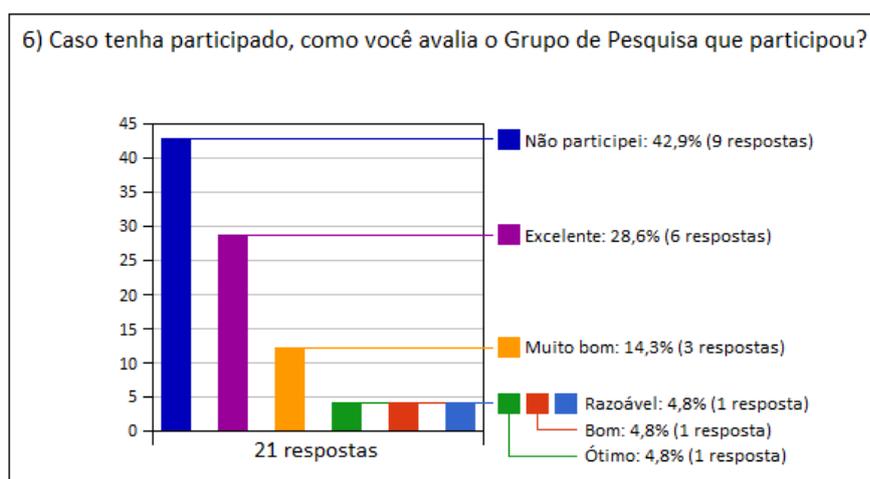
anterior à sua participação no grupo. Daí a importância da existência dos grupos de pesquisas nas universidades, sobretudo na formação dos discentes envolvidos, pois vai para além dos muros. A transformação não ocorre apenas no âmbito profissional, mas também pessoal (principal sentido da educação para os sujeitos sociais). Se ela não faz sentido para quem aprende, que sentido faz para quem ensina? Nenhum. Ensinamos o que aprendemos e aprendemos quando ensinamos, não há logicidade no ensinar sem que haja aprendizado.

A relevância da existência dos grupos de pesquisa para a formação dos discentes é explícita no discurso da Discente 17, quando diz:

*“Não, mas gostaria de participar.”* (Discente 17)

Só há participação em algum evento se tiver existência e que este seja conhecido. Logo a vontade do Discente 17 em participar, revela que suas ações se tornaram conhecidas a ponto de despertar interesse em vivenciar a experiência de fazer parte de um grupo de pesquisa. É bom que a vontade amadureça e que o discente participe, pois pelas diversas narrativas produzidas e disseminadas por quem já experienciou, apontam que seus construtos foram substanciais em suas formações. Na pergunta seguinte, analisaremos a avaliação dos 21 discentes quanto à participação (ou não) no Grupo de Pesquisa (Gráfico 5).

**Gráfico 5:** Como avalia o grupo



**Fonte:** o autor.

O Gráfico 5 nos mostra amplamente todas as respostas do questionário, dando-nos uma visão geral de quais opções a maioria escolheu de acordo com suas experiências em participar. Está explícito que dos 21 discentes, a maioria revelou (9 discentes) não ter

participado (Não participei) de um Grupo de Pesquisa, representando quase 50% de todas as respostas obtidas no questionário (42,9%), porém temos que considerar que, alguns têm interesse em participar, como vimos na resposta do Discente 17 na pergunta anterior. O fato de não terem participado, não quer dizer que todos não têm interesse. Muitas vezes, não tiveram a oportunidade, pela falta de tempo disponível ou eixos centrais do Grupo que não tenha conveniência com o tema em que os discentes buscam agregar em sua formação.

Se o discente tem interesse em pesquisar como se dá a aprendizagem na escola pela perspectiva educacional, por exemplo, pouco se interessará em estudar linhas que vão na contramão disso, a não ser depois que já tenha estudado o que de fato lhe importa, para assim, confrontar e fazer comparativos com outras vertentes. Antes disso, é pouco provável que ocupe o seu tempo disponível com estudos que não são prioridades em sua formação. É claro que quanto mais abrimos o leque, mais sabemos de outros conhecimentos, porém o foco naquilo que mais aproxima do que se pretende investigar, é *a priori*, principal em se tratando de escolhas e renúncias.

Das respostas coletadas, 6 discentes (28,6%) avaliaram os grupos de pesquisa do qual fizeram (ou fazem) parte, como EXCELENTE. Essa avaliação é a melhor possível das opções disponíveis para os discentes que participaram (ou participam) de algum grupo de pesquisa e representa 50% de todas as respostas. Significa dizer que, metade dos graduandos que participaram (ou participam) de algum grupo de pesquisa, ficaram muito satisfeitos com as atividades desenvolvidas, isto é, tem agregado expressivamente em suas formações. Essa avaliação muito tem a ver com a expectativa dos discentes em aprender algo novo dentro do contexto acadêmico (Universidade), paralelo ao contexto regular (Sala de aula).

Essas expectativas se deparam com o que esperam do grupo de pesquisa, das ações que desenvolvem e de como avaliam os expositores nestas ações, observando sempre os diálogos presentes nas atividades em que ensinantes e aprendentes, aprendem e ensinam, ensinam ao aprender e aprendem ao ensinar. Para Freire (1987, p. 8), “[...] o diálogo fenomeniza e historiciza a [...] intersubjetividade humana; [...] Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. [...]”, desse modo, a igualdade de oportunidade nos discursos entre os participantes nas atividades, favorece a aprendizagem, desperta a curiosidade e aumenta o interesse em participar de outros



grupos ou até mesmo incentivar por meio das próprias experiências, outros discentes que ainda não tiveram vez em participar.

Ainda sobre a avaliação dos grupos de pesquisa, sua relevância se mostrou ainda mais expressiva com a resposta de outros 3 discentes que disseram ser MUITO BOM (14,3%) suas ações para sua formação. Somando as avaliações EXCELENTE (28,6% - 6) e MUITO BOM (14,3% - 3), totalizando 9 discentes, temos 42,9%, igualando à quantidade/porcentagem de discentes que responderam não ter participado de um grupo de pesquisa. Tivemos também 3 discentes que participaram e avaliaram os grupos de pesquisa como ÓTIMO (4,8% - 1), BOM (4,8% - 1) e RAZOÁVEL (4,8% - 1), perfazendo 14,4% do total de respostas.

De modo bem objetivo e pontual, podemos fazer o seguinte comparativo, apresentando melhor a relevância do grupo de pesquisa na formação dos discentes sobre duas perspectivas. A primeira é que, por uma análise quantitativa, tivemos que dos 21 discentes que responderam ao questionário, 12 discentes participaram e 9 discentes não participaram de um grupo de pesquisa, ou seja, a participação representa um 1/3 (um terço) a mais da não participação. A segunda perspectiva é que, por uma análise qualitativa, tivemos que 57,3% avaliaram muito bem o grupo de pesquisa quanto sua atuação. As qualidades de atuação dos grupos de pesquisas se demonstraram positiva nas formações iniciais dos discentes e que os indicadores poderiam ser bem maiores, caso tivéssemos mais respostas. Destes, apenas 4,8% considerou RAZOÁVEL, ficando 52,5% de BOM, MUITO BOM, ÓTIMO a EXCELENTE. Assim, a porcentagem de avaliação do grupo de pesquisa dos que participaram é maior que a porcentagem dos discentes que não participaram (57,3% > 42,9%). A análise qualitativa do qual mencionamos, encontra-se na avaliação positiva do grupo de pesquisa e não nos números.

O que nos interessa aqui é saber que, dos poucos discentes que participaram e pelas análises das respostas anteriores, percebemos o quão é importante à existência de um grupo de pesquisa nas universidades, pois proporciona aos discentes, uma formação ampla crítica e reflexiva, envolvendo-os com pesquisas e extensões, além de eventos outros paralelos às aprendizagens construídas dentro dos componentes curriculares (ensino), ofertados regularmente no curso de suas formações, no caso deste estudo, graduandos de Pedagogia.

Sendo qualitativa a avaliação do grupo de pesquisa quanto à participação dos discentes, buscamos saber: 7) *Qual a relevância de um Grupo de Pesquisa para a sua formação acadêmica? Justifique sua resposta.*

*“Participar de um grupo de pesquisa me permite ir além da sala de aula, eu consigo ter acesso aos outros pilares da universidade. Além de que, é possível discutir sobre inúmeros temas que só seriam trabalhados com mais propriedade nos núcleos da graduação (no meu caso, a pedagogia).”* (Discente 8)

*“É de alta relevância, pois me ajudou a refletir várias questões do cotidiano, para além dos muros da Universidade, me fez mais próxima das questões sobre uma aprendizagem contextualizada, a importância do brincar e da pesquisa em educação. Coisas que são vistas de forma mais superficial estando apenas em sala de aula.”* (Discente 9)

Nos discursos acima, percebemos que tanto a Discente 8 quanto a Discente 9, acreditam que a aprendizagem vai para além dos espaços formais de construções de aprendizagem dos quais os sujeitos se encontram para saber de outros conhecimentos fora de sua realidade (como também da sua), sobretudo, apontar, expressar seus entendimentos, contestando, contrapondo, mas também agregando com outras realidades. A participação em um Grupo de Pesquisa não apenas expande os horizontes de aprendizagem (também de ensino) como amplia olhares para outras vertentes, ou meramente, enxergar o próprio sujeito como protagonista de sua formação enquanto “sócio” da constituição da sociedade. A sociedade não muda se os membros que a compõe não mudarem, contudo, é transformada se a mudança nos sujeitos começa a acontecer.

Esta mudança a que nos referimos, muitas vezes (na maioria delas) em se tratando de formação inicial discente, parte do momento em que os sujeitos (discentes) se permitem (participam). O que antes enxergava apenas de longe (a pesquisa) passa-se a vivenciá-la de perto, compreendendo desde seu conceito, estrutura, composição, bem como fazê-la e agregar não mais os conhecimentos exclusivos dos componentes curriculares, mas de conhecimentos científicos adquiridos da interação dos sujeitos que formam, formam-se e participam do grupo de pesquisa.

É sempre importante ressaltar que, quando falamos em formação dos sujeitos, estamos adentrando em um universo bem mais complexo do que aparenta ser. Tudo que está em sua proximidade é influenciado por suas ações, sobretudo, os sujeitos são fortemente influenciados por esse meio. Portanto, a participação dos discentes em grupos de pesquisas, não só amplia suas formações como os auxiliam a entender a própria formação. Isto é,



constituindo não apenas um percurso formativo de qualidade, como também compondo sentido do que escolheu como carreira acadêmica e futuramente profissional.

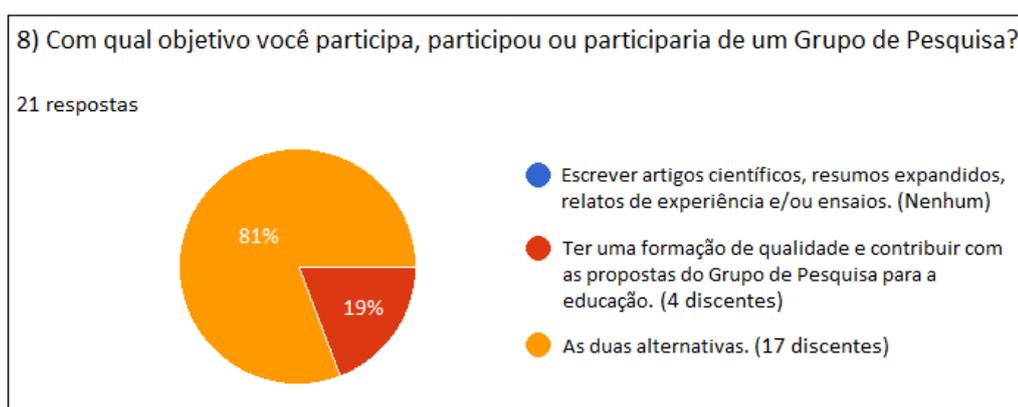
Os discentes que não participam de projetos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa na universidade durante o tempo de formação, ou por falta de oportunidade ou por opção, muito deixa de agregar e complementar em sua formação o que componentes curriculares regulares do curso não dão conta, principalmente em se tratando de pesquisa. Sobre essa questão, o Discente 15 diz que:

*“Não participei porque não tive como, porém sempre tive vontade de participar, pois acredito que da uma abrangência maior para nossa formação.”* (Discente 15)

Muitos discentes não têm tempo de participar e se envolver em atividades desenvolvidas pelos grupos de pesquisa, por conta do trabalho ou tarefas outras, porém não significa dizer que não querem, como o Discente 15 argumenta, pontua claramente e reconhece a relevância que um grupo de pesquisa tem na formação, ao dizer que abrange a forma como se apresenta aos sujeitos envolvidos.

Já que um grupo de pesquisa é tão relevante na formação dos discentes como os próprios discursos se mostraram claros, buscamos saber 8) *Com qual objetivo você participa, participou ou participaria de um Grupo de Pesquisa?* de acordo como o Gráfico 6.

**Gráfico 6:** Qual objetivo participa



**Fonte:** o autor.

O Gráfico 6 nos mostra nitidamente que a pergunta tinha 3 (três) assertivas como opções de escolhas e que apesar disso, apenas duas foram escolhidas, dado as intencionalidades dos discentes em responder de acordo com as convicções de seus objetivos.

Assim, temos que, tanto *escrever artigos científicos, resumos expandidos, relatos de experiência e/ou ensaios* quanto *ter uma formação de qualidade e contribuir com as propostas do Grupo de Pesquisa para a educação*, são motivações que vigorosamente objetivam os discentes a participarem de um grupo de pesquisa, totalizando 17 discentes, representando assim 81% do total de respostas. Isso evidencia que a pesquisa interessa aos estudantes, mostrando que uma formação de qualidade não tem a ver apenas em está participando de um grupo de pesquisa, mas buscando produzir artigos, resumos, relatos ou ensaios de temas debatidos e suscitados na interação e troca de experiências que o grupo promove, repensando a própria formação e práticas futuras quando estiverem atuando.

Quatro discentes apontaram que seus objetivos de participação são por buscar uma formação de qualidade e contribuir com os temas debatidos e propostos em grupo, intencionando colocar em prática quando atuarem na educação. Ao escolherem apenas esta assertiva e não a primeira, permite-nos dizer que, uma formação de qualidade do qual compreendem, não necessariamente tem a ver com produzir artigos, resumos, relatos ou ensaios articulados a partir dos temas estudados no grupo, talvez por considerar que esses trabalhos agregam e são importantes para o percurso formativo, porém se apresentam e se configuram muito mais como resultado de estudos e pesquisas do que a prática propriamente dita.

Finalizando a categoria Formação inicial discente em Pedagogia, foi perguntado 9) *Como avalia a importância dos referenciais da Educação Contextualizada no seu processo de formação?*

Os(as) Discentes 3, 9 e 13 responderam que:

*“É muito importante. A educação contextualizada é transformadora. Ter acesso à esses referenciais me fez ter uma formação crítica, me fez olhar para o local que estou, que estarei ao educar. Me despertou interesse em ser um ativista dessa causa (olhando enquanto luta).”* (Discente 3)

*“Todos os estudantes deveriam estudar esses referenciais, creio que abre portas para o senso crítico diante do modelo educacional atual (universalista e colonial).”* (Discente 9)

*“[...] gostaria de ver mais pesquisa sobre a educação contextualizada dentro do contexto urbano.”* (Discente 13)

As narrativas apresentadas revelam os impactos e olhares sobre como os discentes avaliam os estudos da Educação Contextualizada em suas formações. O Discente 3 deixa



claro que é importante e explica o porquê quando diz que “[...] *A educação contextualizada é transformadora. [...]*”. A transformação que evidencia tem a ver com a mudança de estágio do sujeito de um ponto em que outrora se encontrava (talvez ainda do senso comum), para outro em que a visão de mundo se tornou emancipatória, portanto reflexiva sobre pensar o lugar em que o “eu” participa, influencia e é influenciado. A formação crítica que menciona diz respeito à própria transformação, pois a criticidade é um processo de aprendizagem que vai além do fazer, mas refletir sobre o que está sendo feito, o agir no mundo e com o mundo, pensando o agora enquanto discente em formação, na consequência do depois, quando estará atuando enquanto profissional da educação. Sendo assim, um ser transformador de sua realidade e de tantas outras, é consoante ao que já dizia Freire (2000, p. 17) em *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*,

[...] Na medida mesma em que nos tornamos capazes de reconhecer a capacidade de nos adaptar à concretude para melhor operar, nos foi possível assumir-nos (sic) como seres transformadores. E é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. É porque podemos *transformar* o mundo, que estamos *com* ele e *com* outros. Não teríamos ultrapassado o nível de pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, nos servir dela para *programar* a transformação [...].

Essa transformação programada do qual o autor fala (no nosso caso), tem sua gênese nos estudos dos referenciais da Educação Contextualizada do qual o(a) Discente 9 aponta que a criticidade sobre a atual educação (universalista e colonial) tem que ser pensada e refletida sobre o próprio lugar de formação enquanto sujeito aprendiz, ‘programar’ a própria transformação futura ao atuar no ofício de ensinar, aprender enquanto ensina, para continuar sendo ser transformador das próprias ações, possibilitando outros a pensar sobre a respectiva existência que parte do lugar em que pertence, passando por outros, mas que volta à sua origem. A mudança da atual educação universalista e colonial como diz (Discente 9), só pode ser transformada se os sujeitos pensar a própria adaptação com ela e com os outros, percebendo que dela não mais se serve para progredir do estágio em que se encontra, para outro que se pretende alcançar, sem antes considerar o ponto de partida como primordial para tal, isto é, o próprio lugar de existência enquanto sujeito transformador de realidades (sua e de outras).

É sobre pensar o próprio lugar que, talvez o(a) Discente 13 trouxe em seu discurso que tem curiosidade em conhecer mais sobre os estudos da Educação Contextualizada dentro do contexto urbano (que não há, se tem é praticamente imperceptível), do qual a maioria das



peças estão inseridas e resgatando a narrativa do Discente 3, pautada em uma educação universalista (que não pensa o sujeito como único, diferente) considerando um modo padrão de ensinar, portanto de “aprender”, além de colonialista em que os conteúdos vigentes não tem relação (lugar real dos sujeitos) com o que vivem e precisam para transformar o próprio local, sem que o outro dite as regras (desconsiderando as suas) e impõe um modelo de educação que oprime os saberes de quem sabe o que sabe, mas que o sistema de ensino vigente desconsidera e reduz a nada tais saberes e é claro, não por uma ótica humanista, mas tecnicista, logo mercadológica.

Para que a Educação Contextualizada (EC) entre para o contexto urbano (escolar), muito se tem que desconstruir para reconstruir, tirando toda a atual educação descontextualizada (opressora) para constituir uma nova, contextualizada, pensando os sujeitos como protagonistas de suas existências, donos de suas histórias, transformadores de suas realidades (e de outras). Assim, é preciso ser ativista (Discente 3) das causas concernentes à educação, lutando por ela enquanto não aparece nos currículos e com ela quando fizer parte, nunca esquecendo que os saberes locais são tão importantes como quaisquer outros. Por isso, o seu abandono é inaceitável por parte de quem deveria garantir (políticas educacionais e públicas) e por quem não deveria aceitar, permitindo tais descasos prevalentes em contextos tão descontextualizados, baseados em pretextos para mantê-los da maneira como está, talvez até para pior.

Cessando a categoria Formação inicial discente em Pedagogia, do qual apresentamos as perguntas de 5 a 9 e analisamos suas respostas, entraremos na penúltima categoria desta produção monográfica, que é a Pesquisa, constituída pelas questões 10 e 11.

*10) Você considera importante a realização de estudos teóricos e abordagens da Educação Contextualizada no Semiárido? Se SIM ou NÃO, justifique sua resposta. Logo após, selecionamos as narrativas e analisamos conforme na sequência.*

*“Sim. O Semiárido é nosso chão, aqui está nosso modo de vida. A educação contextualizada no Semiárido permite uma educação significativa, não alienada. Os estudos teóricos são que possibilitam essa discussão, uma proposição, uma luta pela implementação.” (Discente 2)*

*“Sem dúvida, que sim, isso é de uma importância gigantesca, você aproximar a escola da realidade da comunidade buscar esses elementos da contextualização da realidade isso é significativo na prática educativa [...] O envolvimento da comunidade com escola essa relação é muito rica, esse trabalho desenvolvido resgata esses jovens que tem um pensamento de sair dali da sua região pra viver*



*ou trabalhar em outros lugares. Essa educação contextualizada mostra a importância da sua localidade, a riqueza do semiárido.*” (Discente 18)

Inicia-se com a ideia de lugar e pertencimento do qual o(a) Discente 2 afirma ser importante a realização de estudos teóricos e abordagens da Educação Contextualizada, pois “[...] *O Semiárido é nosso chão, aqui está nosso modo de vida. [...]*”. Por pensar assim, é exclusivamente papel da Educação Contextualizada considerar os saberes que constituem os modos de vidas locais dos sujeitos, e como traz em seu discurso, possibilita que esses sujeitos tenham uma “[...] *educação significativa, não alienada. [...]*”. Isso só é possível, se considerar os conhecimentos prévios dos sujeitos, em uma relação dialógica e relevante para os que aprendem, pois só assim, é significativa.

Se não faz sentido para o sujeito o conteúdo acessado, a educação não é significativa, mas sim alienada em que o ponto de partida, sai de outra realidade, provocando desconforto nos que desconhece tal realidade, sobretudo, inviabiliza e cala as vozes dos sujeitos que não pretendem deixar e valorizar “o chão que pisa”, suas origens. Na mesma perspectiva, o(a) Discente 18 discursa que tem que aproximar a realidade da comunidade com as proposições que a escola pretende configurar como ensino, para que seja significativo a prática educativa. Ignorar os saberes dos sujeitos locais é ignorar o sentido da aprendizagem para eles. Se o que se aprende na escola não serve para sua construção enquanto sujeito social, além de ter que abandonar os saberes locais e suas identidades culturais, não há aprendizagem significativa, tampouco suas existências são consideradas.

Assim,

[...] Neste sentido mesmo a noção de “educação para a convivência com o semi-árido”, goze desta enorme indefinição ou desta pluralidade de sentidos, já está inserida numa linguagem reconhecida entre muitos atores coletivos que reconhecem que a educação não pode se dar ao luxo de ignorar o chão que pisa. Aliás, tanto a noção quanto as práticas que ela anima e inspira, advém da crítica feita a esta “descontextualização” da educação escolar, de suas práticas e saberes. (MARTINS, 2004, p. 1)<sup>19</sup>

A descontextualização citada é fator chave nessa negação de reconhecer “o chão que” o sujeito “pisa”. É levar tudo que deveria ser considerado na escola, a nada. É fazer uma aprendizagem que poderia ser significativa para o sujeito e sua comunidade, perder o sentido que surge de outro lugar, que não o seu. É apresentar a “aprendizagem” universalista como o que importa saber. O que outros pensam, o que outros querem é o que é legítimo e válido. O

<sup>19</sup> A página é específica do texto que é parte do estudo que o autor fez no seu curso de Doutorado.

que o próprio aprendiz, pensa e quer, reflete sobre sua realidade, transforma-se em ato de rebeldia diante do sistema de ensino imposto, colonialista, opressor e que não dialoga com outros saberes para aproximar os sujeitos da escola e a escola da comunidade. É querer que o sujeito se desprenda de suas origens, distancie-se de seus costumes e ao está na escola, sua realidade fique lá bem longe, de onde saiu, e por isso, não é bem vindo no espaço de aprendizado (escola), pois ali o que importa são outros conhecimentos, que não os seus. Diante disso, não há contextualização no ensino, tampouco uma educação considerada como Educação Contextualizada.

A pergunta seguinte está relacionada com a anterior: *11) De acordo com a pergunta anterior, tem outro(s) tema(s) que considera importante(s) de ser(em) abordado(s) dentro de um Grupo de Pesquisa voltado para a Educação Contextualizada? Qual(is)?*

*“Questões sociais e de gênero.”* (Discente 1)

O(a) Discente 1 trouxe que as questões sociais e de gênero são temas que merecem abordagem e estudos dentro de um Grupo de Pesquisa que tem como eixo central a Educação Contextualizada. As questões sociais são aquelas que dizem respeito não apenas aos sujeitos (individual) como também a sociedade (coletivo). Quando se trata de questões sociais, logo remetemos a ideia de que não há igualdade entre os membros que constituem a sociedade, isto é, tem-se desigualdade em todos os setores que a compõem. É bem conveniente o(a) Discente 1 elencar as questões sociais (também de gênero) como relevante de ser debatido nos grupos de pesquisa que tematizam a Educação Contextualizada, até porque, tem haver com tudo que está ligado direta ou indiretamente com a educação, uma vez que, a economia, saúde, segurança, meio ambiente, cultura, identidades, como a própria educação compõe as questões sociais que é conteúdo significativo e relevante que merece um olhar crítico-reflexivo na perspectiva educacional, principal percurso de desconstrução das desigualdades sociais.

*“[...] o ensino remoto, por exemplo, nesse momento de pandemia em que vivemos, é um tema que atravessa diversos eixos e pode ser realizado por diversos grupos – mesmo que tenham focos/abordagens diferentes.”* (Discente 2)

O(a) Discente 2, foi bem atual em sua sugestão de abordagem quanto ao tema que considera importante de ser debatido. Em sua narrativa, aparece o ensino remoto, assunto bem recorrente e que de fato, merece ser discutido, pois devido ao contexto de pandemia, todos (ou quase todos) os sistemas de ensino adotaram esse formato de aula, dado o distanciamento social necessário e a proibição de se aglomerar, evitando a disseminação da Covid-19. Um



dos pontos de ser debatido e é muito evidente nos discursos, diz respeito diferenciar o ensino remoto de outras modalidades de ensino em que, a maioria das pessoas (inclusive graduandos) confundem o termo com a Educação a Distância (EaD), que diferente da primeira, é uma modalidade e não apenas uma forma de ensino. Além de desconstruir a ideia (dado o contexto) de que, as instituições de ensino querem transformar o ensino presencial (no momento remoto) em EaD. Essa “interpretação” equívoca não condiz com a verdade, pois o ensino remoto só ocorre em situações emergenciais (atualmente) e que a EaD é uma modalidade de ensino, além disso, não há nada oficial que comprove a sustentação dessa ideia.

Saindo da categoria *Pesquisa* (questões 10 e 11), entraremos nas interpretações das perguntas que fazem parte da última categoria a ser analisada neste capítulo: *Extensão*. Essa categoria compreende as questões de 12 a 15 que tem como objetivo principal, coletar respostas dos discentes sobre os cursos de extensão. Vejamos a seguir.

Ao questionarmos: *12) Já participou de algum curso de extensão? Se SIM, qual? Se NÃO, gostaria de participar?* Escolhemos as principais narrativas e as analisamos.

Selecionamos para essa pergunta 6 respostas divididas em dois grupos: SIM e NÃO. As análises que serão feitas serão bem pontuais e breves, dada à objetividade das respostas.

Primeiro vamos analisar as respostas do grupo SIM.

*“Sim, brinquedoteca, educação contextualizada...entre outros.”* (Discente 4)

*“Sim, Pedagogia da Alternância e Contextualização.”* (Discente 12)

*“Sim: Pedagogia da Alternância, Língua Portuguesa.”* (Discente 13)

Os(as) Discentes 4, 12 e 13 responderam que já participaram de algum curso de extensão, porém diferente, não necessariamente dos mesmos. O Discente 4 ao dizer que participou da “[...] brinquedoteca,[...]” está se referindo ao curso de extensão Brinquedoteca Universitária: formação e rotina do Pedagogo e Brinquedista. O curso teve como principal objetivo formar pedagogos para atuar e aprender a lidar com a brinquedoteca fixa e itinerante que seria (é) implantado nas escolas, bem como sua proposta de intervenções sobre o brincar e a infância.



Outro curso de extensão mencionado pelo Discente 4, foi relacionado à Educação Contextualizada, possivelmente o mesmo curso que aparece nas narrativas dos Discentes 12 e 13, pelo qual nomeiam, respectivamente de “[...]Pedagogia da Alternância e Contextualização.” e apenas “[...]Pedagogia da Alternância [...].” O principal objetivo do projeto foi de *“Oferecer a oportunidade de conhecer e ampliar os estudos sobre a Pedagogia da Alternância e os seus referenciais teóricos e metodológicos, enfatizando-se esta modalidade pedagógica como uma das opções para a prática da educação do campo e contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro [...].”* (2017).<sup>20</sup>

Ainda temos na narrativa do(a) Discente 13, o curso de extensão em Língua Portuguesa que por sua vez, contou com três edições (2016,2017,2018). Um dos objetivos do curso era treinar a produção escrita como um processo de aprendizagem acadêmica contínua. Além da produção, tinha os diálogos em coletivo, do qual os participantes relatavam suas dificuldades em produzir textos, sobretudo, trabalhos da universidade. Houve várias análises textuais como elemento preponderante para o aprendizado. Muitos textos produzidos pelos próprios alunos também foram avaliados, mas dos que permitiram a correção, sugestão pela maioria, isto é, uma avaliação conjunta em que todos os cursistas puderam contribuir, observando falhas nas escritas de outros, como também nas próprias produções.

Agora, analisaremos as respostas do grupo NÃO.

*“Não. Gostar, eu gostaria, mas estou na reta final do curso e o tempo não é tão amigo às vezes, rsrs. Acredito que perdi as oportunidades no tempo que poderia participar.”* (Discente 2)

*“Não. Gostaria.”* (Discentes 6,11, 16 e 17)

*“Não, nunca fui, e no momento não tenho interesse.”* (Discente 10)

As narrativas denotam uma realidade muito comum e que acontece com a maioria dos(das) discentes, apesar de que não deveria ser. Uma grande parte tem muitas oportunidades durante os 4 anos regulares de curso (alguns até mais), entretanto, poucos têm o envolvimento com as atividades e eventos extra sala de aula como palestras, minicursos, cursos de extensão, iniciação científica (IC), monitoria de ensino, entre outros(as). A realidade que o(a) Discente 2 apresenta, não é difícil de se ver, disse que gostaria de participar, mas o tempo já não é mais o mesmo de outrora, portanto, não dá mais. Como disse ter perdido muitas oportunidades, é sinal de que tinha tempo para participar, no entanto, pelo

<sup>20</sup> Trecho do objetivo geral do curso de extensão Pedagogia da Alternância e Contextualização (2017).



discurso, entendemos que optou por não participar. Se tiver outros fatores envolvidos, não podemos identificar, no máximo apresentáremos hipóteses, mas que não faremos, até porque a intenção é ser mais objetivo possível ou mais esclarecedor, sendo fiel a interpretação compromissada com o que está dito nos discursos.

Já os(as) Discentes 6,11,16 e 17, disseram não ter participado de nenhum curso de extensão, mas que gostaria. Não deu muito detalhes dos motivos que fizeram com que não participassem.

No último discurso, temos o(a) Discente 10 que foi bem firme em sua resposta, dizendo que nunca participou de um curso de extensão, e mesmo não tendo participado, ainda não tem interesse.

Quando nos deparamos com essas narrativas (Grupo NÃO), podemos pensar em três realidades comuns na comunidade discente.

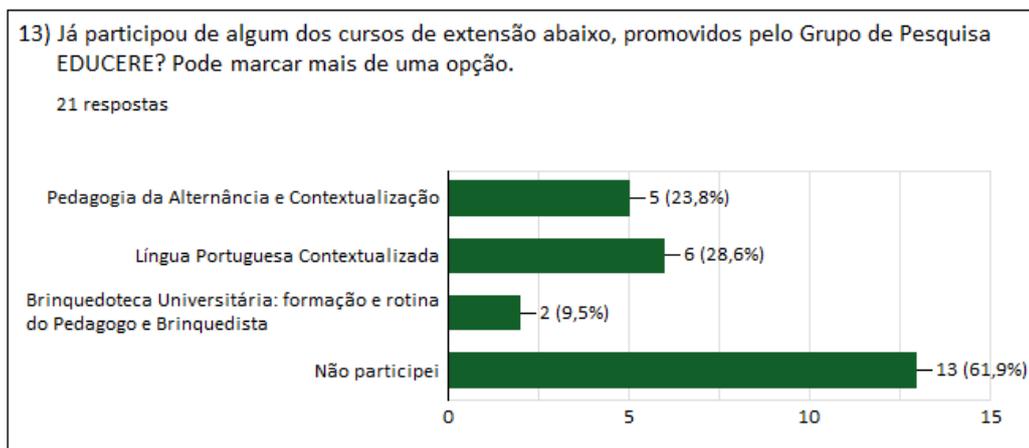
A primeira é que muitos (a maioria) discentes dispõem de tempo, aparecem às oportunidades, mas optam por não fazer, ou por desinteresse ou pela falta de compreensão da importância dos cursos de extensão na formação inicial do pedagogo (na prática é muito mais pelo desinteresse).

A segunda é que uma parte minoritária que tem tempo aproveita as oportunidades que aparecem e fazem. Esta realidade reflete a maioria interessados apenas nas horas de Atividades Acadêmicas Científico-Culturais (AACC) obrigatórias que todo discente tem que cumprir.

A terceira parte, um grupo menor ainda, não dispõe de muito tempo, mas aproveitam muitas oportunidades que surgem na universidade para complementar a sua formação. Esse grupo entende a importância dos cursos de extensão (e de outros) para suas formações. Consideram a qualidade na formação como prioridade primeira, depois as horas de AACC, até porque esta segunda atinge com menor esforço, na qualidade da formação não. Razão esta que faz com que muitos discentes sacrificam o pouco tempo disponível (quase nenhum) para agregar em suas formações com oportunidades como estas que suprem as necessidades de aprendizagens que em aulas regulares (sala de aula) não se tem, e quando tem, é mínima.

Ainda relacionado aos cursos de extensão: 13) *Já participou de algum curso de extensão abaixo, promovidos pelo Grupo de Pesquisa EDUCERE? Pode marcar mais de uma opção.* Analisamos as respostas baseadas no gráfico a seguir (Gráfico 7).

**Gráfico 7:** Curso de Extensão pelo Grupo EDUCERE

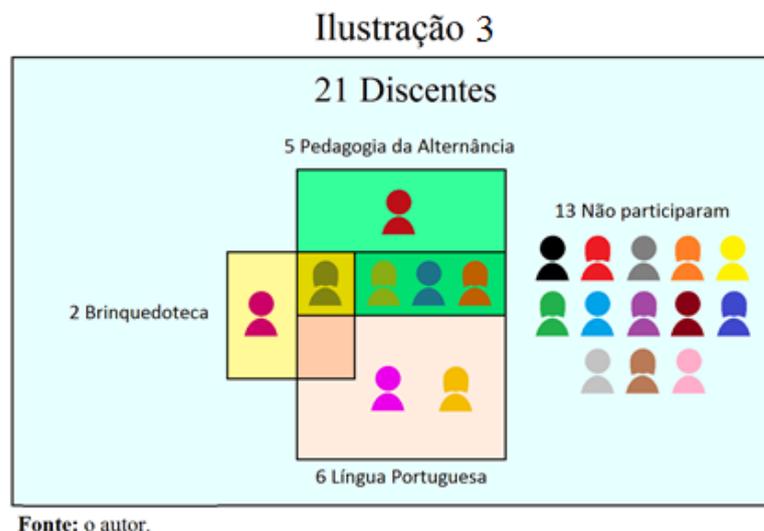


**Fonte:** o autor.

O Gráfico 7 nos mostra um recorte da comunidade acadêmica, apontando para as escolhas principais dos discentes que responderam ao questionário, pontuando quais cursos de extensão promovidos pelo EDUCERE já participaram ou se não participou de nenhum. Os dados estão explícitos no gráfico, porém é importante interpretar as informações que se encontram nas entrelinhas, para que a leitura do gráfico não fique no óbvio.

Podemos dizer que temos dois lados: participação e não participação. De um lado temos que dos 21 discentes que responderam, 5 deles disseram ter participado do curso de extensão *Pedagogia da Alternância e Contextualização*, representando 23,8% do total; 6 participaram do curso de extensão *Língua Portuguesa Contextualizada*, tendo 28,6% de participação, contando com participação maior que o primeiro (28,6% > 23,8%); e o curso de extensão em *Brinquedoteca Universitária: formação e rotina do Pedagogo e Brinquedista*, que teve índice de participação bem menor que os dois primeiros, com 2 discentes, perfazendo 9,5% do total respondido (28,6% > 23,8% > 9,5%). Por outro lado, 13 discentes responderam não ter participado de nenhum curso de extensão promovido pelo EDUCERE, correspondendo 61,9% do total de respostas.

Fazendo outra análise, percebemos que o resultado total de discentes que participaram, não condiz com a quantidade que responderam ao questionário. É sobre isso que explicaremos a seguir (Ilustração 3).



Ao analisar a Ilustração 3, somando os discentes pela participação nos cursos de extensão, logo identificamos que o total são 13, a mesma quantidade de discentes que não participaram. Ao invés de 21 discentes totais, teríamos 26. Em porcentagem teríamos 123,8%, ultrapassando o padrão percentual (100%). Para saber a quantidade de alunos que participaram em cursos de extensão e não no curso de extensão de maneira isolada, temos que observar que se somarmos por curso, ultrapassamos o total de discentes que responderam ao questionário. Significa dizer que, alguns participaram em mais de um curso de extensão de acordo com a interseção (Ilustração 3), isso porque os discentes que não participaram são fixos, portanto a quantidade não altera e não há mais de uma opção, a não ser o de não ter participado. Assim, uma interpretação possível (tem outras formas), baseada na Ilustração 3 é que se 5 discentes participaram do curso de extensão em *Pedagogia da Alternância e Contextualização*, temos que: Pelo menos 1 participou apenas desse; Pelo menos 1 participou desse, de *Língua Portuguesa* e de *Brinquedoteca*; além de pelo menos 3 terem participado desse e de *Língua Portuguesa*.

Em relação ao curso de extensão em *Brinquedoteca*, se temos 2 discentes, é possível que pelo menos 1 tenha participado apenas dela e o outro participado dos 3 cursos de extensão (*Brinquedoteca, Pedagogia da Alternância e Contextualização e Língua Portuguesa*). Sobre os discentes de *Língua Portuguesa*, dos 6 pelo menos 2 tenham participado exclusivamente

desse; que 3 tenham participado além desse, também do curso de *Pedagogia da Alternância e Contextualização* e que pelo menos 1 tenha participado de *Língua Portuguesa, Pedagogia da Alternância e Contextualização* e *Brinquedoteca*. Portanto, ao observarmos a Ilustração 3, com a análise feita que foram 8 discentes que participaram dos cursos de extensão que, somados aos que não participaram (13), temos os 21 respondentes.

Na penúltima pergunta da categoria *Extensão*, temos o seguinte questionamento 14) *Você considera um curso de extensão importante para a sua formação acadêmica? Se SIM ou NÃO, justifique sua resposta.* Destacamos os discursos discentes abaixo, analisando-os a seguir:

*“Sim. Além das disciplinas curriculares, é uma alternativa muito interessante e valiosa.”* (Discente 1)

*“Sim, é importante. Apesar de não ter participado, toda formação extra ao currículo da graduação é um aprendizado que se soma. Aprendizado, vivência, experiência.”* (Discente 2)

*“Sim, porque podemos ter acesso a várias coisas ofertadas na universidade, como por exemplo, no meu caso, ter tido a oportunidade de montar uma brinquedoteca.”* (Discente 4)

*“Sim, por que ajuda a nos familiarizar com os temas, por que ajuda os alunos que nunca escreveram um resumo a escrever até artigos científicos, ajuda a libertação, pois o conhecimento liberta.”* (Discente 5)

Os discursos dos Discentes 1,2,4 e 5, unanimemente consideram que um curso de extensão é relevante para sua formação acadêmica. O(a) Discente 1 coloca que é uma alternativa válida, pois complementa a formação com um espaço riquíssimo de aprendizagem em que vários sujeitos trocam experiências construtivas para suas formações, conforme aponta o(a) Discente 2 *“[...]Aprendizado, vivência, experiência [...]”*. Experiências únicas que só quem participa, compreende a importância dos cursos de extensão e suas contribuições para a formação acadêmica, como mesmo disse o Discente 4 *“[...] tido a oportunidade de montar uma brinquedoteca [...]”*.

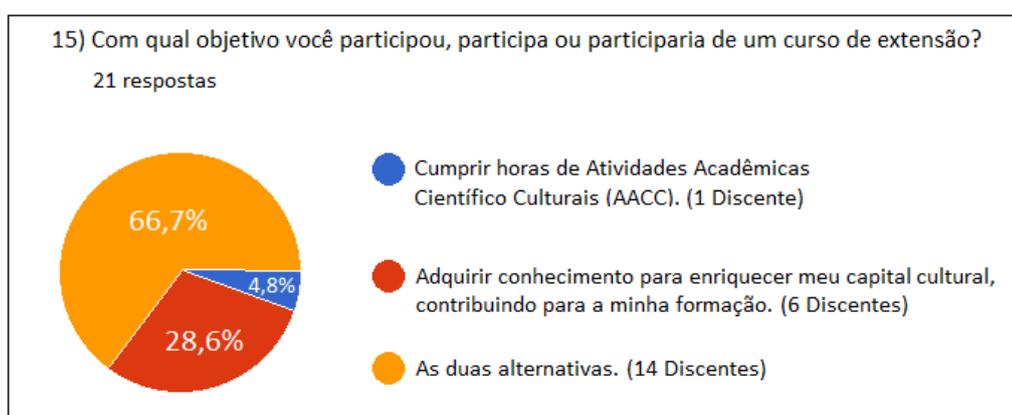
Além disso, o Discente 5 realça as narrativas anteriores, falando que ao participar de um curso de extensão, podemos nos familiarizar com os temas, passando a produzir não apenas resumos, mas artigos científicos. Em sua narrativa evidencia que a participação contribui com a libertação, como já dizia o filósofo grego Epicteto que “Só a educação liberta” e Freire contribui ao falar que a intenção da educação é a busca constante por essa libertação, que torna os sujeitos independentes e autônomos, pois através do conhecimento,



muitos horizontes e visões de mundo se abrem, constituindo assim uma educação libertadora dos conhecimentos múltiplos que tanto podem afastar ou aproximar os sujeitos das próprias vivências e aprendizagens.

Feito os percursos de análises, chegamos à última questão (subcategoria) da categoria *Extensão*: 15) *Com qual objetivo você participou, participa ou participaria de um curso de extensão?* Com as seguintes opções de respostas: ( ) *Cumprir horas de Atividades Acadêmicas Científico Culturais (AACC)*; ( ) *Adquirir conhecimento para enriquecer meu capital cultural, contribuindo para a minha formação*; e ( ) *As duas alternativas*. (Gráfico 8).

**Gráfico 8:** Objetivo que participa do Curso de Extensão



**Fonte:** o autor.

O Gráfico 8 revela que dos 21 discentes que responderam ao questionário, 14 disseram que participaram, participam ou participariam de um curso de extensão com os dois objetivos (66,7%): tanto o de cumprir as horas de Atividades Acadêmicas Científico-Culturais (AACC) que são cargas horárias obrigatórias extraclasse, complementares à formação do discente, não só do curso de Pedagogia, mas todo curso de nível superior que é reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), quanto adquirir conhecimento para enriquecer o capital cultural que é toda aprendizagem obtida durante o curso de formação.

Seis (6) discentes (28,6%) revelaram que o único objetivo de participar de um curso de extensão é para melhorar e ter uma formação de qualidade, adquirindo conhecimento para isso. Ademais, 1 discente (4,8%) disse que apenas participa dos cursos de extensão pela obrigatoriedade de cumprir as horas de AACC, pois se não fizer, não consegue concluir o curso, uma vez que é pré-requisito para a formação em nível superior. A maioria dos discentes que optam por isso, talvez não esteja muito preocupado com a formação de qualidade, e que

provavelmente está em busca apenas de um diploma. Se for esse o motivo, teremos futuramente novos “profissionais” na educação com costumes bem antigos, isto é, a reprodução das “práticas pedagógicas” e do atual modelo educacional vigente, que não vai bem, tampouco se tem expectativas de melhora, visto que não se têm projetos de educação continuada que qualificam os(as) professores(as) e se tem, são precários e não trazem configurações que garantem uma formação de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Interpretar e analisar as implicações dos referenciais da Educação Contextualizada disseminados pelo Grupo de Pesquisa EDUCERE, na formação dos estudantes de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas - Campus III (DCH III), na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, na cidade de Juazeiro-BA, foi o objetivo principal desta produção monográfica em que, serviu de bússola para orientar a investigação que assumimos como importante para compreendermos como as suas ações, perpassam o caminho formativo dos graduandos de Pedagogia no DCH III (UNEB). Como também, esse mesmo objetivo, nos auxiliou a sempre recorrê-lo, como referência principal para que a trajetória investigativa, não sofresse desvios desnecessários, encontrando resultados equidistantes do esperado e fora do que, *a priori*, se pretendia pesquisar.

Diante das proposições realizadas por meio da aplicação do questionário, como sujeito pesquisador foi possível vislumbrar os impactos formativos na vida acadêmica dos discentes, evidenciados em seus discursos, mas também, nas transformações da própria formação durante o curso de Pedagogia. Apesar de não responder ao questionário (por ser o autor da pesquisa), esta possibilitou refletir as atividades desenvolvidas no Departamento de Ciências Humanas (DCH III), promovidas pelo EDUCERE dos quais fizera parte em muitos momentos como, por exemplo, os cursos de extensão em Pedagogia da Alternância e Contextualização, Língua Portuguesa Contextualizada, Brinquedoteca Universitária: formação e rotina do Pedagogo e Brinquedista, entre tantas outras.

Compreendendo assim, por duas óticas distintas. A primeira como pesquisador que observa, analisa, interpreta, descreve, refuta e propõe de fora do objeto de investigação para enxergar o todo e compreender as partes que o constitui. A segunda, como discente do curso de Pedagogia, que apesar do distanciamento necessário para compreender o objeto de investigação, conflui para a/não e da formação que cursa. Assim ao verificar os impactos que as ações do EDUCERE implicam na formação dos discentes do curso de Pedagogia, constata na própria formação como sujeito pertencente à comunidade acadêmica.

O discurso dos discentes se fizeram preponderantes para compreendermos as perspectivas da pesquisa, que atentamos desde o primeiro momento que foram as implicações dos referenciais da Educação Contextualizada disseminados pelo Grupo, na formação dos estudantes de Pedagogia. Para chegarmos nessa gênese, foi necessário mapear os projetos



desenvolvidos de 2017 e 2018; verificar as contribuições referentes às pesquisas realizadas sobre a Educação Contextualizada na formação dos estudantes; analisar as demandas que surgiram como objetos de estudos; e avaliar as contribuições do EDUCERE e sua relevância na formação discente do curso de Pedagogia (DCH III-UNEB).

Perante os estudos investigativos sustentados pelos discursos discentes, a pesquisa apontou que a Educação Contextualizada é bem conhecida, aceita e contemplada no curso de Pedagogia. Tal aceitação é evidenciada nos discursos que não só afirmam a importância de aprofundar seus estudos nessa temática, como também os conteúdos que a transversaliza e incide em suas formações, propiciando aprendizagens significativas em que os saberes dos sujeitos são considerados pontos de partida para a protagonização do próprio processo formativo, autônomo e democrático.

A Educação Contextualizada é muito difundida no Departamento, talvez por isso, a pesquisa apontou que o Grupo é conhecido pela maioria dos discentes do curso de Pedagogia. Por ser um grupo ativo e que sempre está buscando novas possibilidades investigativas e proposições que versam sobre a Educação Contextualizada, faz parte não só do DCH III como também o faz na formação discente. Um dado que revelou significância relevante na formação, foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pelo qual muitos discentes participaram e agregaram em suas formações. Se for importante para a formação dos sujeitos, o EDUCERE também é, visto que o PIBID é desenvolvido, organizado, coordenado, supervisionado e avaliado por membros do Grupo.

Na categoria da *Educação Contextualizada*, onde foram levantadas quatro subcategorias em formas de perguntas, a pesquisa constatou que há uma participação efetiva dos discentes nas ações desenvolvidas. Portanto, relevante no DCH III (UNEB). Ao passo que o graduando cursa regularmente os componentes curriculares do curso de Pedagogia, pode integralizar, complementar sua formação realizando um dos cursos de extensão, iniciação científica ou eventos tanto promovidos pelo EDUCERE quanto em parceria.

Pelos discursos, a pesquisa evidenciou que os cursos de extensão são mais procurados na Universidade, por possuírem aprofundamentos teórico-metodológico-práticos e com mais carga horária, motivo determinante muitas vezes na escolha de qual fazer (quando ofertado mais de um), pois há uma exigência de Atividades Acadêmicas Científico-Culturais (AACC) obrigatórias. Em se tratando dos temas abordados no Grupo de Pesquisa cujo eixo central é a



Educação Contextualizada, a pesquisa detectou que muitas temáticas foram tidas como importantes, porém é quase unânime nos discursos dos discentes que o Contexto e a Contextualização, são substanciais para o estudo, por isso, considera-os imprescindíveis.

Na categoria *Formação inicial discente em Pedagogia*, a pesquisa evidenciou por meio dos discursos que os estudantes têm se envolvido em diferentes grupos de pesquisa (ECuSS, Conviverde, Literatura e Vida), não apenas o EDUCERE. É muito válido dizer que um Grupo de Pesquisa implica diretamente na formação discente, sendo relevante sua existência dentro da Universidade. Além disso, constatou-se na pesquisa, que a avaliação dos discentes sobre os Grupos de Pesquisa que tenham participado, foi a melhor possível, conceituando-os como excelente. Outra perspectiva alcançada, é que os discentes, em sua maioria, buscam ter uma formação de qualidade, pois ao participarem não apenas vislumbram uma formação de qualidade e contribuem com as propostas do Grupo para a educação, mas também, envolvem-se e vivenciam a pesquisa, escrevendo artigos científicos, resumos expandidos, relatos de experiência e/ou ensaios.

Na Categoria da *Pesquisa*, os discursos evidenciaram que se a Educação Contextualizada transforma os sujeitos e permite que o aprendizado se configure a partir de uma educação significativa, não pode ser alienada. Se alienada fosse, seria elitista, hegemônica, universalista, colonizadora, opressora, descontextualizada e assim, não seria nem Educação Contextualizada, menos ainda uma educação significativa. O EDUCERE contempla todos esses aspectos e intencionalidades em seus estudos e pesquisas que convidam os sujeitos não apenas a fazer parte desse movimento de luta pela Educação Contextualizada e Convivência com o Semiárido Brasileiro, sobretudo, a ressignificar a própria existência, valorizando seu lugar, suas crenças, seus costumes, tradições, saberes e comunidade como ponto de desenvolvimento e encontro com outros conhecimentos que dialogam com os seus e não os oprime.

Na última Categoria, a da *Extensão*, as narrativas discentes reforçam a ideia que desde o início desta produção monográfica, foi possível elucidar, afirmar e confirmar não apenas por acreditar que assim seja, mas sustentado nos estudos, como também nos discursos dos estudantes que o tempo todo ratifica a relevância das ações do Grupo. Nesse aspecto, a pesquisa apontou que os discentes que participam dos cursos de extensão, não participam apenas de um. Na maioria das vezes, participam de dois ou três. Os cursos de extensão



promovidos são muito bem vindos e aceitos no Departamento, constatado pelos discursos dos discentes, pois em quase todas as respostas dos que disseram ter participado de algum curso de extensão, explicitamente aparecem os cursos promovidos pelo EDUCERE dos quais se destacam: a Brinquedoteca Universitária: formação e rotina do Pedagogo e Brinquedista que já aconteceu em duas versões e somado as duas, já propiciou formações e aprendizagens para mais de 60 discentes e comunidades envolvidas (com certeza mais); a Pedagogia da Alternância e Contextualização que também já teve II versões; e Língua Portuguesa Contextualizada que teve III versões. Todos esses cursos promovidos, não apenas foram ofertados pelo Grupo de Pesquisa EDUCERE como propiciaram oportunidades para muitos discentes que estivessem dispostos a contribuir com a culminância do curso, nos eventos, apresentando-o em forma de artigo, ensaio, resumo expandido, sessão coordenada ou *banners*, conseqüentemente, agregando em suas formações.

Por fim, que a Educação Contextualizada é relevante na formação dos discentes do curso de Pedagogia, pois, baseados nos seus discursos, um deles afirmou que “[...] *A educação contextualizada é transformadora [...]*”, mais a frente disse ter uma formação crítica graças ao seu acesso e que, o olhar num espaço de tempo, vislumbrou o presente e contemplou o futuro quando disse “[...] *ter uma formação crítica, me fez olhar para o local que estou, que estarei ao educar.[...]*”. Essa transformação do sujeito tem a ver com os estágios de aprendizado contínuo, do qual o despertar para o senso crítico pode ser o caminho para a mudança da própria realidade, do próprio eu como indivíduo social que influencia o meio ao passo que é influenciado, portanto, transforma o meio e muda-se nesse meio.

Esta produção monográfica termina, ressaltando que sua realização, *a priori*, teve como pretensão primeira e maior o de investigar como as ações do Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território são pertinentes nas graduações do Departamento de Ciências Humanas (UNEB/DCH III), apresentando no seu bojo, discursos para pensar, pois não apenas contribuem aproximando os estudantes da extensão e da pesquisa como convergem nas formações iniciais para uma *práxis* crítica e reflexiva do *ser* e do *fazer*, pensando não apenas nas ações, mas nas suas análises para futuras práticas mais significativas. A pesquisa realizada considerou a formação discente do curso de Pedagogia, não obstante, serve de gênese e abre os horizontes de estudos futuros que possam suscitar reflexões sobre as próprias práticas pedagógicas no campo de atuação e formação continuada, compreendendo assim a educação formal, não-formal e informal. O EDUCERE foi o objeto



de estudo desta investigação e ponto de partida, recomendando assim, futuras ampliações e adaptações da própria pesquisa, como para tantas outras necessárias, bem como de outros grupos de pesquisa evidenciados nesta monografia, abrangendo outros percursos que partem no sentido de compreender, refletir e interpretar suas relevâncias nas graduações dentro do Departamento de Ciências Humanas (UNEB/DCH III), sobretudo na importância da Educação Contextualizada para o Semiárido Brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** – 2ª. ed. – Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRAGA, Osmar Rufino. **Educação e convivência com o semi-árido:** introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semi-árido Brasileiro. IN: KÜSTER, Angela; MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello (Orgs.). Educação no contexto do semi-árido brasileiro. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004. p. 25-44.

CARVALHO, Luzineide Dourado. **Territorialidades urbanas e produção de conhecimentos contextualizados com o Semiárido Brasileiro:** a experiência do programa rede ambiental para construção do sistema do verde urbano e mobilidade sustentável na cidade de Juazeiro (BA). Revista de Geografia, Recife, v. 35, n° 1 (especial), p. 1-14, 2018.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** – 3. ed. rev. e ampl.– São Paulo: Atlas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. – 25. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.– (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** – 17ª. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica.** Tradução de Benno Dischinger. – São Leopoldo. Ed. UNISINOS, 1999, 336 p.– (Coleção Focus).

\_\_\_\_\_. **¿Qué es la hermenéutica?** Traducción de Antoni Martínez Riu. – Barcelona: Herder Editorial, 2008.

LUCARELLI, Elisa. Currículo. p. 191. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Dicionário em Construção:** interdisciplinaridade. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2002. 275 p. ISBN 85-249-0757-6.

MARTINS, Josemar da Silva. **Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido.** In: RESAB, Secretaria Executiva da. Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico- práticas. – Juazeiro, BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro, 2004, p. 29-52.

\_\_\_\_\_. **Contextualizando contexto.** In: RESAB, Caderno Multidisciplinar – Educação e contexto do semiárido brasileiro: múltiplos espaços para o exercício da contextualização. Juazeiro/BA; Selo Editorial RESAB, ano 04, n. 05, v. 01, jun. 2009, p. 17-35.

\_\_\_\_\_. **Tecendo a Rede:** Notícias Críticas do Trabalho de



Descolonização Curricular no Semi-Árido Brasileiro e Outras Excedências. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 344 p. 2006.

PORTUGUÊS, Dicionário Online de. **Ciência**: significado de ciência. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ciencia/>>. Acesso em 18 de fev. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 276 p.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 318 p. 2009.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro**: fundamentos e práticas. In: Rede de Educação do Semiárido Brasileiro: Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro. Ano 08, N° 07 – Setembro. Convivência e Educação do Campo no Semiárido Brasileiro. Juazeiro: RESAB, 2013. 197 p. ISSN 1980-2129.

ROSSIT, R.A.S.; SANTOS JUNIOR, C.F.; MEDEIROS, N.M.H.; MEDEIROS, L.M.O.P.; REGIS, C.G.; BATISTA, S.H.S.S. **The research group as a learning scenario in/on Interprofessional Education**: focus on narratives. Interface (Botucatu). 2018; 22 (Supl. 2): 1511-23.

SANTOS, Ana Célia de Sousa. Educação, Diversidades e Práticas Educativas no Contexto do Campo. In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da. (Orgs.). **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011. Cap. 4, p. 89-106.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Adelaide Pereira da. **O conceito de educação contextualizada na perspectiva do pensamento complexo** – um começo de conversa. Texto apresentado como apoio ao Curso de Especialização Em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro ofertado pelo CDSA — *Campus* de Sumé (UFCG). 4-5/junho/2010, 18 p.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. – 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. – 2. ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 156 p. ISBN 85- 86583-44-8.

TELES, Edilane C. **Entre o dizer e o fazer com as mídias e tecnologias na formação inicial do pedagogo**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



UENP, Universidade Estadual do Norte do Paraná. **Grupos de Pesquisa:** o que é Grupo de Pesquisa. Paraná: PROPG, 2021. Disponível em: <<https://uenp.edu.br/grupos-de-pesquisa?id=109>>. Acesso em 11 de jun. 2021.

## APÊNDICE

### TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO SOBRE O GRUPO DE PESQUISA EDUCERE. (09.05.2021)

Prof. Dr. Edmerson dos Santos Reis

(Coordenador do Grupo de Pesquisa EDUCERE)

(Entrevista em: 08.04.2021)

A intenção desse vídeo é falar um pouco sobre a ideia do projeto reflexão dos referenciais da Educação Contextualizada, antigamente era chamada reflexão dos referenciais da Educação Contextualizada para a convivência com semiárido no âmbito dos departamentos da universidade localizada no semiárido brasileiro (bahiano no caso). O projeto inicia por volta de 2005. É importante recorrer a ideia que vai ter origem na própria história da RESAB em 2000. Quando é realizado o I seminário de educação no contexto do semiárido em Juazeiro-BA.

Nesse período tinha indicação de criação da RESAB, desde o início desse seminário a UNEB esteve envolvida, participando como uma das promotoras do evento com apoio do UNICEF, do IRPAA e de várias organizações que atuavam naquele momento em defesa do semiárido com mais dignidade.

Mais a frente, a UNEB sedia o próprio escritório da RESAB e quando em 2005 cria o Projeto Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada com a intenção de disseminar ainda mais essa problemática, essas reflexões acerca da reorientação curricular, da descolonização do currículo, da decolonialidade e de tudo que diz respeito às questões da educação que se porte e se coloque a partir das questões locais num diálogo com o global, ou seja, do conhecimento que se parte, que é sujeito, se é comunidade, que é cultura. Que sujeitos que vivem nesse ambiente, produzam para num diálogo maior com os conhecimentos mais globais, possa-se produzir um saber novo, um saber contextualizado, ou seja, formar o sujeito a partir do movimento da vida em que eles estão inseridos. Essa é a intenção do Projeto.

A principal justificativa que tinha era de que a UNEB, tem mais de 60% de seus departamentos localizados no Semiárido. Era interessante trazer essa reflexão para dentro da



UNEB. Naquele momento inicial, chamei a professora Luzineide Dourado Carvalho que estava também na UNEB, tinha chegado recentemente, para compor a equipe.

Então a gente organizou esse projeto e tal, já vínhamos participando das edições da RESAB também, participou desse momento e fomos de certa forma tocando em frente. Em 2006 a professora se afasta para o doutorado e aí chega uma outra professora substituta no Departamento, Maria Luciana da Silva Nóbrega, hoje professora da Univasf. Também da área de Geografia e com aproximação com essas questões temáticas, então eu a convidei para participar do projeto e ela passa a juntamente comigo tocar esse projeto reflexão até o momento em que de certa forma, ela acaba o seu contrato e ela sai da universidade e aí é quando a professora Luzineide retorna e continua tocando comigo o projeto reflexão. Bom, isso vai até mais ou menos 2009 eu acredito, é isso, 2005, 2009.

É importante destacar que nesse período a gente vai amadurecendo. A gente realizamos várias atividades, desenvolvemos diversas atividades, Seminários. Eu lembro do Seminário muito importante que foi o Seminário “O Semiárido na pauta das universidades públicas localizadas no Semiárido brasileiro”, esse evento foi realizado em Juazeiro-BA. O primeiro *Workshop* Nacional da Educação Contextualizada para a convivência do semiárido surge dentro desse projeto (reflexão). Os primeiros cursos que a gente realiza de aperfeiçoamento para discutir temáticas do semiárido, discutir clima, discutir a lógica do desenvolvimento, a sustentabilidade, a compreensão dos discursos acerca do semiárido brasileiro no âmbito do departamento. Ele surge dentro desse projeto como uma proposição do projeto. Mais a frente outros professores vão se inserindo, vão se aproximando, a professora Francisca por exemplo.

Hoje tem outros professores também. Tem muitos estudantes, muitos sujeitos externos que vão participando do projeto através dos cursos que a gente realiza. Sempre realizavam os cursos de extensão. Esses cursos tem disseminado essa reflexão de uma forma mais consistente e criando novos adeptos dessa discussão. Fruto desses cursos, a gente vai propor mais a frente o projeto de especialização em Educação Contextualizada. A gente é chamado juntamente com outras universidades a pensar uma proposição de um curso de especialização no âmbito das universidades públicas, os institutos do semiárido brasileiro, junto ao INSE (Instituto Nacional do Semiárido) para ir se propor juntamente de [...] tecnologias o edital que apoiasse essa reflexão e apoiar a criação de cursos no âmbito dessas instituições de formação superior como estratégia de disseminar a principal missão do INSE que era apoiar os projetos



voltados para uma nova concepção, uma reflexão do semiárido brasileiro que se apoiava não mais agora na ideia de combate às secas, mas na perspectiva da convivência, ou seja, tirar a ideia de semiaridez de que houve foco que era a inviabilidade para pensar a semiaridez como potencialidades, como possibilidade de redenção, de se conviver melhor com essa região, de se produzir riqueza, renda e de uma maneira também sustentável.

Então fruto disso, desse projeto, é aprovado em 2010 e a gente cria, o âmbito da UNEB aprova um projeto, um edital e cria o primeiro curso de especialização em Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido. Também nesse mesmo ritmo, conseguimos emplacar o *Workshop* que vai se fazendo, já estamos indo para sua décima edição, várias publicações foram realizadas, também foram financiadas, tanto no edital como também com apoio da própria UNEB e outros movimentos, fortalecendo essa ideia da convivência. E no âmbito de expandir essas discussões, a gente começa a discutir, então já Luzineide com suas ideias do doutorado, eu também com as ideias do doutorado, quando eu retorno, a gente começa a pensar [...], Luzineide propõe a criação de um outro grupo de pesquisa. Um grupo de pesquisa que pudesse agregar esses projetos, que seria o NEPEC (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Contextualizada com o Semiárido Brasileiro), o NEPEC-SAB.

Então se cria como uma forma também de agregar todos os professores que no âmbito do departamento e de outros campi também que se identificasse com essa perspectiva. Daí surge como se fosse o filho do Reflexão, o grupo NEPEC-SAB, coordenado pela professora Luzineide que é esse grupo então, inclusive eu fazia parte do NEPEC, assim como vários outros professores. O professor Josemar Martins da Silva, o professor Juracy, professor Cosme, vários professores do departamento que se aproximavam dessas reflexões.

Fruto desse movimento também, então o NEPEC, filho do projeto Reflexão, a proposta envia. Essa proposta é aprovada em 2013, sem nenhuma restrição por parte da CAPES, não tem um comentário sequer negativo. Então a proposta é aprovada na sua íntegra, numa caneta só, vamos dizer assim, sem que precisássemos revisar nada da proposta inicialmente apresentada.

Interessante que essa proposta chega em abril de 2013, aprovada pela CAPES. A gente deixa para começar só em 2014 com a primeira turma, porque tínhamos que pensar, edital, pensar a estrutura do programa. Começar do zero. Nós não tínhamos nenhum programa no



departamento, era começar do zero. Então, tudo foi construído “do nada”, vamos dizer assim. A partir desse nada, mas a partir de todas as experiências que a gente tinha da pós-graduação *lato sensu*.

Nesse entre meio, surge a ideia, então 2010, a gente já na reconstrução que surge o NEPEC, quando estava dizendo 2010, surge também o outro grupo de pesquisa que é o EDUCERE. Então a gente fica com o EDUCERE, coordenado por mim e o Reflexão, coordenado por mim e pela professora Francisca. Depois a gente cria o grupo de pesquisa, a professora Luzineide cria o NEPEC, então ela coordena sobre a minha vice-coordenação, só que depois eu fico coordenando só o EDUCERE juntamente com a professora Edilane.

Edilane já tinha chegado na UNEB e aí eu também a convidei a compor essa discussão acerca da Educação Contextualizada e outras temáticas que vão adentrando ao grupo. Então o EDUCERE é o grupo que tem como significado Educação Contextualizada, Cultura e Território. Então umas das temáticas que vão permear nas linhas de pesquisa é a questão da infância, a questão das tecnologias sociais, pensando o livro didático como uma tecnologia social. Então vários outros professores participam desse momento de criação do EDUCERE. A professora Máisa também chegou a participar desse movimento, tanto do NEPEC como iniciando as discussões acerca do próprio EDUCERE, mas, aí ela também vai para o doutorado e aí se afasta em virtude da própria formação. O EDUCERE então é mais um filho, assim como o NEPEC-SAB, assim como o PPGESA, o programa de pós-graduação, é um filho do Reflexão. É tanto que todas as ações que a gente desenvolve elas se encontram num único projeto maior do projeto Reflexão.

O próprio EDUCERE enquanto grupo de pesquisa se encontra, as suas ações são distribuídas no âmbito da UNEB dentro do projeto Reflexão. E claro, dentro do EDUCERE a gente vai congregando outras ações, como por exemplo, a ideia do PIBID, então o pessoal PIBID que chega lá para a gente. A gente começa a participar efetivamente enquanto projeto em 2013 aqui no DCH III. Então em 2013 a gente começa a pensar um PIBID diferenciado baseado nos princípios da Educação Contextualizada. E aí vamos trabalhar com duas escolas no campo e uma escola na sede, da cidade.

No caso, a gente trabalhava aqui com a Escola Rural de Massaroca, a ERUM, de Massaroca e a escola do Angico, uma escola municipal que ficava na comunidade do Angico. Em Juazeiro a gente trabalhava com a escola em tempo integral. A professora Iracema Paixão.



Então essa ideia do projeto, o EDUCERE passa a ser o grupo que congrega esse conjunto de sujeitos, professores, estudantes da graduação, do mestrado, para pensar a pesquisa, pensar a formação a partir das temáticas que conectam e que faz o grupo existir, então dá sentido ao conhecimento, a produção do conhecimento. Então fruto também do EDUCERE, fruto do Reflexão, aí vem as ações voltadas para a própria questão que diz respeito, vamos chamar assim as práticas inovadoras.

Então no PIBID vai surgir a ideia da **brinquedoteca itinerante** fruto de uma necessidade, porque o próprio PIBID permeado pela pesquisa, ele vai nos permitir essa compreensão, de ver os espaços, então, na inexistência de espaços mais dedicados para o brincar na escola, no campo. Então surge a ideia com os estudantes que faziam parte lá da escola Tamila da Infância Cardozo, lá no Angico.

Passa-se a pensar numa ideia de um espaço do brincar, só que a escola não tinha espaço físico, então qual era a ideia? De pensar uma estrutura, um móvel que consiga transitar entre as salas de aula, que o tamanho permita passar em qualquer porta e aí surge a ideia da brinquedoteca itinerante, que é esse equipamento que vai dar conta de garantir ali com os brinquedos que estão compostos no formato de uma casinha, amarela e vermelha, toda pintadinha, bem organizadinha com um conjunto de brinquedos, divididos em três prateleiras que as crianças vão ter acesso aos brinquedos na escola. Então o professor pode levar para a sala A hoje, para a sala B amanhã, para a sala C a tarde, para diversas salas, porque ela tem rodinhas, ela transita, ela circula de um lugar para outro. Pode emprestar para a própria comunidade. Então esse é um fruto do projeto também.

Outro fruto eu poderia dizer que a própria [...], várias publicações que nós fizemos no âmbito do grupo de pesquisa EDUCERE, em comum, vamos dizer assim, em produção comum ao próprio projeto Reflexão, vamos produzir alguns livros a partir das nossas experiências, das nossas vivências. Um outro fruto importante que eu poderia dizer, fruto da própria inspeção da professora Edilane é, mais a frente a saída dela do grupo, e a construção de um grupo agora que é o Polifonia que também se faz de certa forma, articulado à algumas temáticas, que ela vai aprofundando no doutorado, e claro, entra a ideia da educação e que tem uma forte fundamentação, ou embasamento, ou um diálogo permanente com a Educação Contextualizada. Até por que parte das suas reflexões, elas se fazem num diálogo direto com o princípio da contextualização.



A gente já vinha aprofundando essa reflexão no âmbito do EDUCERE, mas claro, quando a professora chega do doutorado, ela pensando em dá um sentido maior as suas reflexões, aos seus estudos, ela vai congrega agora num grupo de pesquisa que é o Polifonia, que inclusive é o nosso parceiro, assim como o NEPEC. Quando a gente tem ações que podemos desenvolver juntos, a gente desenvolve, assim como qualquer outro grupo de pesquisa.

Ainda fruto do EDUCERE, do próprio reflexão, a gente tem um [...] científica, coordenado por mim, que trabalha o observatório dos indicadores educacionais, aqui do território do Sertão do São Francisco e que, as meninas que participam, as estudantes bolsistas, tanto bolsistas que recebem a bolsa como voluntários. Elas vão receber, vão ter os seus projetos de certa forma, vamos dizer assim, financiados, pelo projeto de iniciação científica da UNEB, depois alguns pela FAPESB. Então a gente inicia o primeiro projeto de IC com três estudantes que era: Ádma Hermenegildo, que depois segue quando sai da Universidade, já passa direto para o mestrado com a mesma linha de pesquisa que iniciou no programa de IC. Eliomar também que era uma outra pesquisadora e Edilene. Então são as primeiras três bolsistas que a gente trabalha com a ideia da iniciação científica. Todas pensando projetos voltados às temáticas do grupo.

Então, o fechamento de escolas no campo, a escola do campo presente, o lugar das crianças nas escolas do MST e outra que vai abordar os instrumentos e as estratégias didático-pedagógicas utilizadas na Escola Rural de Massaroca como estratégia de fazer um currículo contextualizado. Mais na frente a gente vai ter outras bolsistas já pensando o observatório do Sertão do São Francisco. Vamos ter a Jaqueline Maciel, A Tailane Ferreira Quirino e vamos ter a bolsista Hanna Karolinny que também, todas elas vão pegar uma vertente do projeto para discutir e levantar os dados que vão compor esse observatório, que é um espaço dedicado a disponibilização de leituras sobre os indicadores educacionais no território do Sertão do São Francisco. Aí vamos discutir desde a paralisação das escolas no campo e na cidade, o fechamento de escolas no campo e na cidade, as estratégias de ofertas de formação continuada no território do Sertão do São Francisco. Então todas essas informações a gente pega dentro do âmbito do território, na sua dimensão dos 10 municípios e isoladamente cada um deles.

A forma de gestão social dos conselhos de apoio à educação, então o conselho em defesa da criança e do adolescente, conselho do FUNDEB, conselho municipal de educação. Então todos esses conselhos, a existência deles, as situações, a gente se dedica a ver como é



que está o funcionamento deles, e como isso incide no processo de qualificação da educação, bem como vamos refletir também sobre o processo de formação docente. Então como que a formação incide na melhoria, a garantia da formação continuada por parte dos municípios, como um direito e uma obrigação. Um direito do educador e uma obrigação do poder público, ele vai garantindo essa oferta e como essa oferta ela incide nos resultados também educacionais. Isso é fundamental no nosso processo de como a educação vem sendo tratada.

Então garantir o processo de educação é algo fundamental. Ele vai garantir aí nesse processo que os resultados educacionais aconteçam da melhor forma possível. E claro, o município que investe na formação dos educadores, de certa forma, essa formação incide nos resultados educacionais das avaliações que os estudantes são submetidos. Então é quase impossível a gente fazer uma separação entre o EDUCERE e o Reflexão, porque o Reflexão é o projeto onde no âmbito da UNEB que dá sustentação à essas ideias, essas ações do EDUCERE enquanto grupo de pesquisa. Então comum aos dois, a gente promove diversas atividades, além do IC, além da construção de brinquedotecas e reforma de espaços do brincar na comunidade, organizações não-governamentais, escolas.

A gente fez várias ações desse tipo, hoje estamos pensando juntamente com o grupo de pesquisa Polifonia, que é coordenado pela professora Edilane. Vamos também desenvolvendo hoje no âmbito do Reflexão e do EDUCERE, o círculo de cultura Paulo Freire, que a intenção é trazer as temáticas das obras de Paulo Freire para discutir cada uma delas ou as temáticas que permeiam as obras de Paulo Freire ou os aspectos da educação que levam ou que recebem as contribuições do grande pensador brasileiro Paulo Freire. Então a gente transforma isso em uma ação de extensão que é a realização de uma vez por mês, nas quinta-feiras, desse momento de trazer alguma temática importante para discutir as críticas da obra de Paulo Freire, no sentido de cultura.

Temos também dado suporte a uma discussão muito interessante que é a questão da internacionalização da discussão da Educação Contextualizada a partir do projeto de pós-doutorado, hoje que temos como orientando o Nicola Andrian, o italiano, que faz essa reflexão de como a perspectiva da internacionalização da extensão permeada com uma Educação Contextualizada local vai permitindo e dando conta de promover esse diálogo intercultural e promover de certa forma, aquilo que poderia ser chamado de uma educação local, que parte do local para uma compreensão mais global dos conhecimentos, mas sempre voltando e fortalecendo a ideia do local. Então essa é uma outra vertente que está PPGESA,

mas que tem o apoio do grupo de pesquisa EDUCERE, então temos trabalhado inclusive, realizamos também junto com o PPGESA e o Nicola do PNPd, que é financiado pela CAPES, o I Colóquio Brasil/Itália. Realizamos também, a gente terminou dando apoio ao I Cyber Encontro Internacional de Estudantes e temos sempre participado e articulado [...] para pensar a internacionalização das pesquisas, internacionalização das discussões. Então é esse campo.

Pelo EDUCERE já passaram vários bolsistas, estudantes em que já conseguiram chegar a várias discussões que vão para além do departamento. Então, sempre é bom dizer que no âmbito da discussão do departamento, esses grupos dos quais eu falei, de certa forma eles vão congregando essas discussões. Também você vai ver ações desse tipo em outros cursos como no curso de Jornalismo, com pessoas que vão se adentrando essa discussão, a tomar essa reflexão por dentro do jornalismo, para inclusive, desmistificar a ideia de um jornalismo que reafirma os preconceitos, estereótipos acerca da gente, da cultura e do território do semiárido brasileiro e que eles vão a partir da compreensão, da convivência, vão tentando desconstruir essas imagens negativas, esses estereótipos, esses preconceitos que existem em torno do semiárido brasileiro.

Então é essa a reflexão, essa uma compreensão rápida que a gente pode trazer para entender o lugar do projeto Reflexão, como projeto de pesquisa e extensão dentro do departamento, dentro da UNEB. O EDUCERE como grupo de pesquisa que se articula e surge do Reflexão, congrega outros pesquisadores, estudantes que vai dando conta de pensar inúmeras ações, publicações. A garantia de todo ano a gente realizar a sessão coordenada no âmbito do Wecsab, do **Workshop Nacional de Educação** para socializar as pesquisas realizadas durante o ano por todos os seus membros, isso é um espaço riquíssimo de socialização, e a garantia de está sempre publicando. Seja publicando em periódicos, em eventos, publicações próprias do próprio grupo de pesquisa. Então era isso para aqueles que têm interesse ou que tinham interesse em conhecer um pouco mais do nosso projeto, tanto do projeto de Reflexão dos referenciais da Educação Contextualizada como do EDUCERE, o grupo de pesquisa de Educação Contextualizada, Cultura e Território. Obrigado.

## ANEXO

### QUESTIONÁRIO APLICADO

1 - Você conhece o Grupo de Pesquisa EDUCERE/Projeto Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada?  Sim  Não

2 - Já participou de algum evento promovido pelo Grupo de Pesquisa EDUCERE/Projeto Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada? Se SIM, qual? Se NÃO, gostaria de participar?

---

3 - Quais temas considera importantes de serem abordados dentro de um Grupo de Pesquisa voltado para a Educação Contextualizada?

- Contexto e contextualização  Territorialidade  Pedagogia da Alternância  
 Classes multisseriadas  Tecnologias na/da educação  Curricularização do ensino  
 Educação e Ensino Remoto.

4 - Em algum momento do curso de extensão você teve acesso à discussão da Educação Contextualizada?  Sim  Não  Não recordo

5 - Você já fez parte de um Grupo de Pesquisa? Se SIM, qual? Se NÃO, gostaria de participar?

---

6 - Caso tenha participado, como você avalia o Grupo de Pesquisa que participou?

- Razoável  Bom  Muito bom  Ótimo  Excelente  Não participei

7 - Qual a relevância de um Grupo de Pesquisa para a sua formação acadêmica? Justifique sua resposta.

---

8 - Com qual objetivo você participa, participou ou participaria de um Grupo de Pesquisa?

- Escrever artigos científicos, resumos expandidos, relatos de experiência e/ou ensaios.  
 Ter uma formação de qualidade e contribuir com as propostas do Grupo de Pesquisa para a educação.  
 As duas alternativas.

9 - Como avalia a importância dos referenciais da Educação Contextualizada no seu processo de formação?

---

10 - Você considera importante a realização de estudos teóricos e abordagens da Educação Contextualizada no Semiárido? Se SIM ou NÃO, justifique sua resposta.

---

11 - De acordo com a pergunta anterior, tem outro(s) tema(s) que considera importante(s) de ser(em) abordado(s) dentro de um Grupo de Pesquisa voltado para a Educação Contextualizada? Qual(is)?

---

12 - Já participou de algum curso de extensão? Se SIM, qual? Se NÃO, gostaria de participar?

---

13 - Já participou de algum dos cursos de extensão abaixo, promovidos pelo Grupo de Pesquisa EDUCERE? Pode marcar mais de uma opção.

- Pedagogia da Alternância e Contextualização.
- Língua Portuguesa.
- Brinquedoteca Universitária: formação e rotina do brinquedista.
- Não participei.

14 - Você considera um curso de extensão importante para a sua formação acadêmica? Se SIM ou NÃO, justifique sua resposta.

---

15 - Com qual objetivo você participou, participa ou participaria de um curso de extensão?

- Cumprir horas de Atividades Acadêmicas Científico-Culturais (AACC).
- Adquirir conhecimento para enriquecer meu capital cultural, contribuindo para minha formação.
- As duas alternativas.