

O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares: contribuições para a formação inicial de pedagogos

Ana Lúcia Nunes Pereira¹, Marina Graziela Feldmann²

Resumo

O estudo analisa o estágio curricular supervisionado em espaços não escolares e suas contribuições para formação inicial de pedagogos. Partimos da seguinte questão: qual a contribuição formativa que o estágio curricular supervisionado em espaços não escolares possibilita aos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia? Apresentamos como objetivos de investigação: identificar a articulação entre o currículo, a cultura e a formação no estágio nesses espaços; analisar se o estágio em espaços não escolares tem contribuído com a formação dos acadêmicos. A investigação se inscreve dentro dos princípios da pesquisa qualitativa, desenvolvida em duas fases interdependentes. A primeira composta por uma pesquisa bibliográfica e análise de documentos sobre o referido campo de estudo; a segunda se constituiu numa investigação do fenômeno, na qual se busca resgatar a visão dos sujeitos envolvidos no processo de formação. Os sujeitos desse trabalho foram 30 estudantes de pedagogia e cinco docentes coordenadores do estágio curricular. No olhar dos sujeitos pesquisados o estágio em espaços não escolares mostrou-se como importante campo para ampliação e atuação do profissional pedagogo; espaço de construção da formação e humanização; também explicitou o distanciamento entre a teoria e a prática no desenvolvimento de suas ações.

Palavras-chave

Estágio curricular supervisionado. Educação não escolar. Formação docente. Pedagogia.

¹ Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil; professora assistente da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. E-mail: belanunes1933@hotmail.com.

² Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil; professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Cotidiano Escolar. E-mail: feldmnn@uol.com.br.

Supervised curricular internship in non-school areas: contributions to initial training of educators

Ana Lúcia Nunes Pereira³, Marina Graziela Feldmann⁴

Abstract

The study analyzes the supervised curricular internship in non-school areas and its contributions to the educator's initial training. We start with the question: what formative contribution does the supervised curricular internship in non-school spaces enable teachers in formation from the Pedagogy Course in the State University of Bahia? Our research objectives are: identifying the articulation between curriculum, culture, and training in the internship in these areas and then, analyzing if the internship in these areas has contributed to the student's formation. The research fits the principles of qualitative research, developed in two interdependent phases. The first one consisted of bibliographic research and document analysis about the referred field of study. The second one was an investigation of the phenomenon, which seeks to rescue the view of the subjects involved in the formation process. The subjects of this study were thirty teachers in formation and five coordinator teachers. The study showed that the internship in non-school areas is an important field for the expansion and performance of the professional educator; as a space for building education and humanization and also explained the distance between theory and practice in the development of their actions.

Keywords:

Supervised internship. Nonschool education. Teacher in training. Pedagogy.

³ PhD in Education (Curriculum), Pontifical Catholic University of São Paulo, State of São Paulo, Brazil; assistant professor at the State University of Bahia, State of Bahia, Brazil. E-mail: belanunes1933@hotmail.com.

⁴ PhD in Education (Curriculum), Pontifical Catholic University of São Paulo, State of São Paulo, Brazil; full professor at the Pontifical Catholic University of São Paulo, State of São Paulo, Brasil; leader of the Teacher Training and School Daily Research Group. E-mail: feldmnn@uol.com.br.

Introdução

Este artigo se constitui num recorte de uma tese de doutorado que trata sobre o campo do estágio em espaços educativos não escolares no contexto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Enquanto atividade obrigatória para o aluno que deseja se licenciar em Pedagogia, o Estágio Supervisionado tem como base os aspectos legais instruídos nos artigos 64 e 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). No entanto, as discussões em torno da educação não escolar só passam a fazer parte, efetivamente, dos estágios curriculares com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (2006, Seção 1, p. 11) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Com base nessa Resolução, as instituições de ensino superior passam a construir os projetos dos cursos de forma a contemplá-la, integrando cada vez mais, aos currículos das instituições de ensino superior, os estágios em espaços educativos não escolares.

O grande diferencial desse campo de conhecimento é a possibilidade de trabalhar em outros espaços educativos, além do escolar, bem como a possibilidade de construção de novas formas de conhecer. Essa construção requer uma forma de atuação diferente da que se apresenta nos espaços escolares formais: uma atuação que envolva um conjunto de setores em que as ações e soluções não apareçam prontas e determinadas, mas dialogadas, pois, os espaços educativos em que se desenvolvem são parte do espaço e tempo de vivência cotidiana dos sujeitos envolvidos, tais como a comunidade/local de moradia, sindicatos, associações, dentre outros.

A diversidade de espaços em que passam a atuar possibilita aos futuros educadores a interlocução com diversas manifestações culturais, nos vários contextos educativos, de modo a favorecer que possam perceber a diversidade, as potencialidades e as necessidades presentes em outras culturas, redimensionando suas próprias perspectivas humanas. O que, ao nosso olhar, refletirá em suas formações enquanto docentes.

No entanto, é importante salientar que, embora haja um reconhecimento da importância do estágio para a formação dos estudantes, as discussões em torno do estágio em espaços educativos não escolares ainda não estão suficientemente aprofundadas. A esse propósito, destaca-se que as publicações relativas a essa temática ainda são incipientes, principalmente no que se refere a suas contribuições para formação dos docentes.

Foram essas reflexões que contribuiriam para a opção por desenvolver a presente investigação, tendo como questão norteadora: Qual é a contribuição formativa que o estágio

curricular supervisionado em espaços educativos não escolares possibilita aos discentes do curso de Pedagogia da UNEB?

No propósito de buscar respostas a essa indagação, desenvolveu-se este estudo, que teve por objetivos: investigar quais contribuições formativas o estágio curricular supervisionado em espaços não escolares possibilita a esses estudantes; identificar a articulação entre o currículo, a cultura e a formação no estágio em espaços não escolares; e analisar se o estágio em espaços não escolares tem contribuído para a formação discente.

O desafio de investigar o estágio em espaços de educação não escolares, de forma prospectiva, indicou a opção por uma metodologia pautada nas concepções teóricas da abordagem qualitativa. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo bibliográfico e pesquisa de campo, em duas fases interdependentes: a primeira constitui-se em estudo bibliográfico sobre o campo do estágio: os espaços educativos não escolares; a segunda, em uma investigação mais qualitativa do fenômeno na qual se buscou identificar o que os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa apontam como contribuições do estágio supervisionado em espaços educativos não escolares. Os instrumentos de coleta de dados selecionados foram: a observação e a entrevista semiestruturada.

O campo empírico da pesquisa foi o curso de Pedagogia da UNEB. Para efeito deste estudo, foram selecionados cinco departamentos de educação de cinco *campi* da UNEB que oferecem esse curso, com a mesma matriz curricular em diferentes mesoregiões e territórios de identidade do estado da Bahia, assim distribuídos: Departamento de Ciências Humanas, Campus IX, Barreiras (BA); Departamento de Educação, Campus XI, Serrinha (BA); Departamento de Educação, Campus XII, Guanambi (BA); Departamento de Educação, Campus XIII, Itaberaba (BA) e do Departamento de Educação, Campus XV, Valença (BA). Os sujeitos pesquisados foram 30 estudantes do Curso de Pedagogia e cinco docentes coordenadores do estágio curricular, todos dos referidos Departamentos de Educação da UNEB.

Os dados coletados foram sistematizados em categorias de análises, que emergiram dos objetivos de pesquisa, das observações e, principalmente, das falas dos 35 sujeitos entrevistados.

Esperamos, com a realização deste estudo, fomentar reflexões que possam colaborar na concepção do campo do estágio em espaços educativos não escolares como um campo de conhecimento fundamentado em um contexto aberto a discussões, problematizações, investigações e diálogos que considerem o currículo, a articulação teoria e prática e a

sistematização do conhecimento cultural do contexto em que os estudantes estão inseridos como essenciais à formação e à práxis dos docentes, para atuarem nos espaços escolares.

Estágio curricular supervisionado em diferentes contextos educativos

O estágio curricular supervisionado tem recebido diferentes enfoques nos cursos de formação docente, se constituindo como um dos mais importantes eixos desses cursos, visto que a sua essência é o caráter formativo. Para discuti-lo em diferentes contextos educativos, vamos nos respaldar na definição e em compreensões sobre o estágio, conforme o Parecer CNE/CP nº 28/2001, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, o Regimento Geral e o Regulamento do Estágio da UNEB.

As definições e compreensões do estágio, apresentadas nos documentos citados, nos mostram que o estágio curricular supervisionado não é uma peculiaridade restrita aos espaços escolares, mas um campo de conhecimento e “tempo de aprendizagem”, que se fazem necessários em todos os processos formativos que requerem intencionalidade educativa e pedagógica, seja nos espaços escolares ou não escolares. A presente investigação não seria possível se não adentrássemos pelo campo da educação compreendendo que o processo educativo extrapola o espaço da escola, o que não significa diminuir o valor da instituição escolar na formação humana e cidadã.

Pensar o estágio curricular nos diferentes contextos requer compreender a amplitude da educação e suas várias formas. Brandão (1995, p. 2) nos alerta que ninguém escapa à educação: “em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar”.

Para Freire (1983; 1987) não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem. O educador sugere que façamos um estudo filosófico-antropológico que nos possibilite pensar sobre nós mesmos de forma a encontrarmos, em nossa própria natureza, algo que possa se constituir como o núcleo fundamental que sustenta o processo de educação. Sob tal ótica, esse núcleo seria o próprio inacabamento ou inconclusão do homem e essa seria a própria razão da busca da educação pelo homem, que por se saber inacabado, se educa. Freire (1987) amplia seu pensamento, afirmando que a educação é uma resposta da finitude da infinitude e que a educação só é possível para o homem por ele ser inacabado e saber-se inacabado. Diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados, têm a

consciência de sua inconclusão. É nesse ponto que se encontram as raízes da educação como manifestação exclusivamente humana.

Freire (1987) ressalta que a educação implica em busca realizada por um sujeito que é o próprio homem. Essa busca, para o autor, deve traduzir-se em ser mais. É uma busca permanente de “si mesmo”, como o principal sujeito - que é- da sua própria educação. É nesse sentido que afirma que “ninguém educa ninguém” e que a educação é um processo que se faz e refaz constantemente na práxis. Assim, o homem, para ser, tem que estar sendo. Por ter caráter permanente, a educação não concebe a condição de seres educados e não educados: estamos todos educando-nos sempre. Esse aspecto do processo educativo também é traço distintivo da educação como uma especificidade humana.

Brandão (1995) reforça esse pensamento e afirma que a educação é uma fração da experiência endoculturativa que aparece sempre quando há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender. O autor insiste em mostrar que não há um único modelo ou estilo de saber; que a educação do homem existe por toda a parte e é o resultado da ação de todo meio sociocultural sobre os seus participantes. Enfatiza que é falso imaginar uma educação que não parta da vida real dos sujeitos, que trabalhe o corpo e a inteligência de sujeitos desancorados de seu contexto social. A educação é uma prática social cuja finalidade é o desenvolvimento da pessoa humana nos diversos tipos de saberes existentes em uma cultura. Não se pode separar, assim, o ato pedagógico que acontece no processo educativo escolar do ato político que acontece no contexto social, pois ambos são partes inerentes ao ato humano de educar.

Nesse sentido, pensar o estágio curricular nos diferentes contextos educativos requer alargar a nossa concepção de educação e, no esteio da discussão dos autores, compreender que a educação está em todo lugar e que não há apenas uma forma de educação. Ela se manifesta de várias maneiras e muitas são as formas de compreendê-la, mas uma das mais importantes é que ela possibilite ao homem continuar o trabalho da vida e que, portanto, não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem e a sua cultura, sua forma de estar no mundo.

Como componente fundamental nos cursos de formação docente, o processo educativo deve proporcionar aos estudantes não só o conhecimento da realidade profissional – o espaço formal da sala de aula – mas também do entorno em que a atividade pedagógica está inserida para que possam fazer uma reinterpretação da realidade, integrada com a universidade, a escola e o contexto social. Somente desse modo os docentes em processo de formação podem apropriar-se, pelo conhecimento, dos diversos tipos de saberes existentes na cultura e assumirem a educação como uma prática social.

Apesar da clareza e amplitude dessa concepção, não é raro que se faça uma construção errônea, ao identificarmos, de modo unívoco, o contexto educativo ao contexto escolar. Não é demais afirmar que se trata de uma visão equivocada, incompleta e redutora. Portanto, escapando de uma concepção reducionista, tomamos educação como um processo que engloba educação formal, não formal e informal. Ainda assim, devemos ter claro em que campo educativo cada experiência está posta em ação e que teoria fundamenta suas ações. Ter essa clareza não significa que os três campos não possam conviver sem preocupação em relação à nomenclatura e definições específicas. No entanto, nos faz compreender que a discussão em torno desses campos educativos está relacionada com o que se chamou “crise da educação” e as críticas feitas ao modelo escolar confluíram para a construção de um processo amplo e integrado da ação educativa, tendo como uma de suas principais propostas redefinir os campos educacionais.

Tratando-se do estágio em espaços não escolares, muito ainda se tem para discutir sobre esses espaços nos cursos de formação docente, uma vez que essa modalidade de educação abarca grande parte das situações de aprendizagem presentes no contexto educativo mais amplo e, assim, reveste-se de grande importância, pois alargar o campo de estágio para além dos espaços escolares é um aspecto fundamental no processo de formação dos docentes, não só por ampliar o seu potencial formativo, mas principalmente por tornar os sujeitos que fazem parte dos espaços não escolares mais visíveis, pois são esses sujeitos que estão nos espaços das escolas. Isso significa estabelecer uma relação mais estrita entre a escola, o currículo, a cultura das comunidades⁵ no contexto da formação docente.

O estágio curricular supervisionado em espaços educativos não escolares, a cultura e o currículo

Considerando o estágio como um componente fundamental na formação dos docentes, deve ser pensado e problematizado a partir da realidade vivenciada, principalmente quando se trata dos espaços não escolares que, por se constituírem de certa dinamicidade, não permitem uma estrutura rígida, formal, pronta e acabada dos currículos e da formação.

⁵ Embora existam inúmeras concepções do que seja uma comunidade, neste texto optamos pela aceção feita por João Viegas Fernandes (1998, p. 124): “A comunidade é caracterizada por tradições culturais, problemas, necessidades, interesses, aspirações e objetivos comuns, que conferem um sentido de pertença ao grupo, viabilizando assim a cooperação em ações partilhadas”. O autor faz referência a comunidades denominadas territoriais que são formadas por grupos sociais que compartilham o mesmo território, sendo o sentimento de pertença o que estrutura sua identidade enquanto comunidade. Logo, a comunidade a que estamos nos referindo é descrita pelo autor como a que está associada a um lugar – localidade formada por grupos sociais que compartilham o mesmo território, cultura, interesses...

A multiplicidade de espaços em que os estudantes do curso de Pedagogia atuam, durante suas experiências de estágio, assim como a aproximação que estabelecem com múltiplas e diferentes culturas – nos vários espaços de aprendizagem e nas associações de moradores, de trabalhadores rurais, marisqueiros e pescadores, remanescentes de quilombos, ONGs, hospitais, igrejas, grupos de idosos, mulheres, crianças e jovens, dentre outros grupos que se fazem presentes na sociedade – trazem para o campo do currículo indagações referentes à diversidade cultural e às lutas estabelecidas por grupos sociais no interior da sociedade, em busca do próprio reconhecimento. Trazem, também, seus desejos, seus sonhos, seus anseios e propostas para a construção de uma sociedade melhor.

As indagações trazidas pelos estudantes do campo de estágio para a universidade, por certo, instigam o currículo a ponto de suscitar debates, novas práticas e outros caminhos que nos possibilitam o pensar em uma construção curricular (re)politicada, coletivamente construída com docentes e grupos sociais implicados no processo de estágio.

Gimeno Sacristán (2002) argumenta que o conhecimento selecionado pelas escolas, assim como as formas de aprendê-lo, está relacionado à ideia que se tem sobre quem são os sujeitos da educação. São conceitos que variam conforme a cultura, a evolução histórica e as diferentes classes sociais. Nesse veio de discussão, as relações dos sujeitos com a cultura são abertas, não arbitrárias, mas não totalmente livres e nem se produzem em igualdade de condições para todos. É a imagem que se tem dos sujeitos que vai determinar a educação para cada tipo de indivíduo.

Por outro lado, o mesmo autor nos sugere que uma educação conduzida pela reflexividade deve orientar o sujeito a se distanciar da cultura, para poder estudá-la, refazê-la e melhorá-la, e, assim, perceber que a cultura é uma realidade dialética, que nela há movimentos que tendem para humanização, para desumanização; atitudes favoráveis à tolerância e à colaboração ou à intolerância; propensão ao esgotamento ou a sua prosperidade. Esse saber avaliativo sobre a cultura, conduzido pela reflexividade que se desenvolve sobre ela, revela a possibilidade de satisfazer e de criar novas necessidades para o ser humano. O autor ressalta que o mais importante, no entanto, é que cada cultura e seus indivíduos possam ser autônomos e capazes de aceitar a existência de outras culturas e apreender delas aquilo que for melhor para seu próprio desenvolvimento.

Ainda se deve destacar a importância de se pensar as escolas e os seus currículos dentro de um nicho cultural mais amplo, de forma que a mudança nos currículos considere essas múltiplas realidades e suas culturas no seio da sociedade. O estudioso infere que a melhoria do ensino deve partir de novos contextos e declara que a dissociação entre a cultura

do currículo e dos meios exteriores vai deixando a primeira cada vez mais obsoleta e isso tem consequências sérias, principalmente para os estudantes que pertencem às classes menos favorecidas, para quem a escola se constitui como forma quase exclusiva de acesso a bens culturais.

Nesse sentido, o estágio em espaços não escolares tem muito a contribuir. Um dos pressupostos do nosso estudo se refere à importância dos estágios desenvolvidos nos espaços não escolares como um campo que integra múltiplas e diferentes culturas e que, portanto, contribui para a formação e atuação dos docentes nos espaços escolares. Com esse pressuposto, consideramos que o estágio em espaços não escolares deve ajudar os estudantes do curso de Pedagogia a perceberem como a cultura do contexto em que estão inseridos se comunica e se organiza nos espaços escolares. Ao circularem entre a universidade, as comunidades e as escolas, os estudantes podem ajudar a construir uma rede de relações e de conhecimento que permita fazer uma leitura crítica e uma reinterpretação dessas realidades, com vista a uma contextualização que envolve conhecer os determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais que circundam essa realidade, de forma que possam trazer para as reformas curriculares, para o interior das escolas, outras possibilidades de aprendizagem que existam fora dos ambientes institucionais.

Assim, as ações desenvolvidas durante o processo formativo no campo dos estágios devem procurar estabelecer relações com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, em uma permanente atitude crítica, e devem contribuir para que as escolas e os seus currículos sejam pensados a partir de uma perspectiva cultural mais ampla, isso é, o currículo pensado como uma práxis, como espaço de luta em busca da emancipação coletiva dos sujeitos sociais.

Nesse aspecto, podemos dizer que o campo do estágio em espaços não escolares pode representar novos compromissos políticos no campo do currículo e especificamente na formação de docentes, pois, um dos maiores desafios dos estudantes, no retorno do campo de estágio, é saber como ressignificar as experiências culturais vivenciadas pelos grupos sociais, de forma que possam intervir na organização curricular e na formação docente.

O que nos mobiliza, em larga medida, nesse momento, é a necessidade de que esses discentes compreendam o modelo de currículo que permeia as práticas pedagógicas da nossa escola, percebendo quais são suas raízes históricas e, assim, entenderem que a construção de um currículo envolve um contexto social, econômico, político e cultural, e, por isso, se constitui um campo de força, de lutas, mas, também, um campo privilegiado de discussões e decisões.

Com essa compreensão, há a indicação de que um estágio que se propõe a trabalhar com espaços não escolares deve buscar a construção de sujeitos democráticos, cidadãos livres e autônomos que sejam capazes de fazer uma leitura crítica do mundo com vistas à sua transformação. O que requer a busca pela construção de uma proposta curricular que resista à subordinação da competitividade econômica e ajude a construir uma educação pautada na solidariedade humana; sair do campo reduzido das formações e aprendizagens úteis e eficazes, determinadas por uma racionalidade econômica, para a construção de uma educação problematizadora que, no seu “quefazer” humanista e libertador, possibilite aos homens submetidos à dominação lutarem por sua emancipação. E, nesse processo, perceberem que cultura, currículo e formação não estão dissociados.

A formação docente e o estágio curricular supervisionado em espaços não escolares

A análise desenvolvida sobre a formação docente e o sentido formativo do estágio curricular supervisionado pretende mostrar que formar o profissional docente jamais se constitui em tarefa de simples realização, mas, no cenário atual, torna-se ainda mais exigente, o que procuramos demonstrar quando apontamos para a necessidade de romper com os modelos de tendências autocráticas, hierárquicas e excludentes, ainda tão presentes em nossos processos formativos, de forma a avançar para uma ação que verdadeiramente transforme a realidade rumo à humanização da sociedade e dos homens.

Para Feldmann (2009), discutir sobre a questão da formação docente é um convite a reviver as inquietudes e perplexidades, na busca de significados representativos do que é ser docente no mundo de hoje. Salienta ainda que enquanto sujeito que professa saberes, valores, atitudes, compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo, expressa a dimensão da multidimensionalidade, da complexidade e da incompletude do saber e do ser docente.

Enfatiza que a formação docente não é algo neutro e distante da configuração política, econômica, social e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea. Ressalta que o fenômeno denominado mundialização tem trazido mudanças significativas em relação ao trabalho educativo, principalmente no que se refere à construção do conhecimento. Esse, por sua vez, tem se instituído como base das relações sociais de produção, afetando de forma significativa as instituições educativas, especialmente no que se refere à formação para o magistério. A leitura de contexto se impõe como um grande desafio para os cursos de formação docente, graças à profunda revolução tecnológica que vem alterando de forma

significativa as relações interpessoais, os processos formativos e os contextos institucionais do trabalho docente.

Feldmann (2009) salienta que formar o docente nesse novo cenário se constitui em um grande desafio, pois exige o defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do saber, já que as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. Acrescenta que o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre teoria e prática configura-se, na sua acepção, como importante questão a ser enfrentada, nesse tempo de insegurança e incertezas, na formação docente. A insegurança e a incerteza são condições definidoras das questões humanas na sociedade atual e, portanto, também, da educação. Essas questões são marcas epistemológicas deste novo tempo e, portanto, reafirmamos: estão presentes no campo da formação docente. Estamos passando de uma relação de previsibilidade para uma relação de incertezas, que, como disse a autora, vai afetar inclusive a forma de articular a relação teoria e prática.

Para Imbernón (2011), em uma sociedade democrática é fundamental formar o docente na mudança e para mudança. Nesse sentido, destaca a dúvida, a falta de certezas e a divergência como aspectos consubstanciais com que o profissional da educação deve conviver e, nesse contexto, para o autor, a formação deve assumir um papel que transcende o ensino e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação, para que as pessoas aprendam a se adaptar para vivenciar a mudança e a incerteza. Nos ensinamentos do autor, essa adaptação dar-se-á por meio do desenvolvimento das capacidades reflexivas em grupo, num processo coletivo que irá abrir novos caminhos para uma autonomia profissional compartilhada.

Podemos perceber que a mudança, a dúvida e a incerteza são condições que movem o processo educativo. Se, por um lado, a formação do educador traz desafios, por outro, apontamos possibilidades de vislumbrar outras expectativas de diálogos, principalmente no campo epistemológico. Nesse caminho, Feldmann (2014) nos apresenta investigações mais recentes sobre a formação de docentes que já apontam para a necessidade de considerar a prática pedagógica como fonte de conhecimento sobre os problemas educacionais vivenciados na contemporaneidade. Esclarece que essa prática deve ter, em si, o cerne que possibilite uma discussão/ação dialógica, emancipadora e transformadora das pessoas e do mundo.

Ressalta que, mesmo diante de tantos desafios, o trabalho docente ainda se constitui como espaço privilegiado para compreensão dessas transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, uma vez que se constitui em uma profissão que lida com pessoas, sobre as pessoas e para as pessoas.

Nesse sentido, para a autora, as práticas desenvolvidas pelos docentes devem apontar para um processo epistemológico que busque outra racionalidade, que saia do racionalismo puro e do positivismo científico, já que esse é um dos problemas basilares na formação dos docentes: a mudança da racionalidade-irracionalidade para uma racionalidade possível.

E o estágio em espaços não escolares? Quais suas possibilidades formativas frente a esses processos? Por sua inserção em espaços educativos que normalmente se localizam no interior das comunidades informalmente constituídas, apresenta grandes possibilidades formativas de enfrentamento e resistência às estruturas dominantes, dentre elas: deve proporcionar um trabalho contextualizado, de natureza crítico-emancipatória e orientado para a formação do humano, já que a natureza do trabalho docente é sempre a mudança e melhoria da condição humana, deve ajudar os estudantes do curso de Pedagogia a alcançarem uma consciência política, que lhes permita construir um trabalho educativo pautado em uma perspectiva crítico-emancipatória e desenvolver, a partir das experiências vivenciadas, propostas de trabalho educativo com conhecimento mais significativo, contextualizado e humanizador, de forma que possam contribuir para a ruptura de fortes tendências autocráticas, hierárquicas e excludentes, ainda tão presentes em nossos processos educativos. Essas contribuições são importantes para que possamos avançar em busca de uma ação que, verdadeiramente, transforme a realidade rumo à humanização da sociedade e dos homens.

Assim, o estágio em espaços educativos não escolares pode ser um forte aliado na luta a favor de um projeto de formação dos docentes orientado para a humanização dos homens e da sociedade. Sonho? “O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz” (FREIRE, 1992, p. 99).

O percurso metodológico

A metodologia proposta para o presente estudo está pautada nas concepções teóricas da pesquisa qualitativa. Destacamos a compreensão de que a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção teórico-metodológica do pesquisador, representa, sobretudo, uma forma válida e confiável de compreensão da natureza dos fenômenos humanos e sociais.

Por ser uma pesquisa extremamente criativa e interpretativa, possibilita ao pesquisador falar a partir de uma comunidade distinta em que ambos, pesquisador e pesquisado, tornam-se sujeitos. Na pesquisa qualitativa, o grande diferencial é que o pesquisador está envolvido em todas as etapas da pesquisa, desde a escolha das estratégias, os métodos de coleta de dados, a

análise do material empírico. A participação integral no processo da pesquisa se dá a partir de uma comunidade interpretativa que possui suas próprias tradições históricas, o que leva o pesquisador a ter outro olhar para o “outro” que está sendo estudado também como sujeito do processo.

O campo empírico da pesquisa foi o curso de Pedagogia da UNEB, maior instituição pública de ensino superior da Bahia. Fundada em 1983, está presente em todas as regiões do Estado, devido a sua estrutura multicampi. É composta por 29 Departamentos instalados em 24 *campi*, sendo que um deles se localiza em Salvador, capital do Estado, onde funciona a administração central da instituição. Os outros 23 *campi* estão distribuídos nos demais municípios do Estado, em cidades de médio e grande porte nos diversos Territórios de Identidade da Bahia.

A seleção dos Departamentos para realização da pesquisa se deu da seguinte forma: primeiro, selecionamos os dez Departamentos de Educação da UNEB que mantêm a mesma matriz curricular no desenvolvimento do curso de Pedagogia⁶; em seguida, selecionamos cinco Departamentos, que integram o maior número de municípios⁷ dentro dos Territórios de Identidade, pois entendemos que, quanto maior a abrangência do território em relação ao número de municípios, maior a inserção da Universidade por meio de suas ações de ensino, pesquisa e extensão nesses municípios. Aplicados os critérios explicitados acima, os Departamentos selecionados foram Campus IX, Campus XI, Campus XII, Campus XIII, Campus XV.

Neste estudo, optamos, por trabalhar com a “amostragem por variedade de tipos”, Turato (2003). Nesse tipo de amostragem, os indivíduos do grupo encontram-se reunidos pelo que usualmente costumamos chamar de “homogeneidade fundamental”, isto é, pelo menos uma determinada característica ou variável é comum a todos do grupo eleito para ser estudado. No caso do nosso trabalho, a característica-chave que os une, além da afinidade para abordar o próprio tema do trabalho – o estágio em espaços não escolares – é que todos são estudantes do Curso de Pedagogia da UNEB.

⁶ Para atender as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação da UNEB reestruturou o currículo do curso para os alunos ingressantes a partir do 1º semestre letivo de 2008, conforme Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão n.º 1.069/2009. Com essa reestruturação, o Curso de Pedagogia passou a ser denominado como Licenciatura em Pedagogia, com ampliação de sua carga horária de 3.185 para 3.470 horas e com uma matriz curricular única para 10 (Campus VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XV, XVI, XVIII) dos 12 Cursos de Pedagogia que compõem os *campi*.

⁷ Dos Territórios que integram o maior número de municípios no estado da Bahia, apenas o Território de Irecê, que hoje abarca 20 municípios, não fez parte do universo dessa pesquisa.

Com base na “amostragem por variedade de tipos”, selecionamos 30 estudantes de Pedagogia e cinco docentes coordenadores do estágio curricular da UNEB vinculados a diferentes semestres (5º, 6º e 8º) do curso. Os sujeitos escolhidos apresentam-se em diferentes faixas etárias e gêneros. Todos são residentes em diferentes municípios do Território de Identidade Baiano e, atualmente, ocupam posições profissionais diversas, ainda que certa parte deles exerça atividades vinculadas à educação. Apesar da referida diversidade quanto às variáveis idade, gênero e ocupação profissional, alguns critérios foram definidos e respeitados integralmente na composição da amostra, a saber: a) Que fossem estudantes matriculados no curso de Pedagogia da UNEB; b) Ainda no caso dos estudantes, deveriam estar cursando ou já terem cursado o componente curricular pesquisa e estágio – PE I – estágio em espaços não escolares; c) Quanto aos docentes, coordenadores do estágio, quando convidados a participar do estudo, deveriam estar ministrando ou já terem ministrado o referido componente curricular; d) Que os potenciais sujeitos, estudantes do Curso de Pedagogia e/ou coordenadores de estágio, quando consultados, manifestassem interesse em participar do estudo.

A seleção da amostra, sustentada nos parâmetros acima mencionados, deve permitir a percepção e a compreensão do nosso objeto de estudo sob várias perspectivas e diferentes pontos de vista. A pesquisa foi desenvolvida em duas fases: a primeira se constituiu de um estudo bibliográfico sobre o tema em questão; a segunda, em uma abordagem qualitativa do fenômeno, em que buscamos resgatar a visão dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação, de forma a perceber como os docentes e estudantes percebem as contribuições do estágio em espaços educativos não formais no contexto da sua formação. Para o desenvolvimento dessa fase da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados selecionados foram a observação e a entrevista semiestruturada, na perspectiva que esses instrumentos nos oferecessem a oportunidade de retomar contatos ou informações e sempre refazer o caminho de obtenção de dados, se necessário.

Análise e discussão dos resultados

A sistematização das informações coletadas tem como base os objetivos de pesquisa, as observações realizadas e, principalmente, as falas dos 35 sujeitos⁸ entrevistados.

⁸ Atribuímos aos sujeitos da pesquisa nomes fictícios garantindo o sigilo firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Do estudo e da aplicação desses instrumentos emergiram as categorias de análise que foram assim organizadas: Ampliação do campo de atuação profissional do pedagogo; Formação e humanização; Articulação teoria e prática.

A análise e discussão dos resultados, organizados nessas categorias, tiveram como base as discussões desenvolvidas no quadro teórico deste trabalho; porém, outras leituras foram realizadas durante o processo para darem suporte às interpretações, sempre evidenciando os objetivos do estudo.

Ampliação do campo de atuação profissional do pedagogo

A discussão em relação à ampliação do campo profissional do pedagogo não é nova, prevalecendo como um debate presente há cerca de vinte anos nas mais diversas organizações que tratam da formação desses profissionais.

Para os estudantes entrevistados, o conhecimento sobre a ampliação desse campo profissional do pedagogo só é apropriado por eles após o ingresso no curso. Melhor dizendo, a apropriação é mais clara apenas quando cursam a disciplina Pesquisa e Estágio I: Espaços não escolares. Vejamos as falas⁹:

[...] quando eu entrei na faculdade, a informação que eu tinha, como pedagogia, é de que eu só atuaria em sala de aula, e aí quando surgiu essa proposta de estágio não formal, eu fiquei me perguntando aonde caberia um pedagogo. (SUELI).

Quando eu cheguei aqui eu não conhecia essa realidade da possibilidade de o pedagogo estar atuando em todos os espaços. E aí quando chegou o estágio, eu me senti insegura porque eu não sabia se eu tinha, ainda, o conhecimento pra atuar lá. (SOFIA).

A princípio eu fiquei assim, curiosa, quando as professoras de estágio falavam assim – “espaço não formal”. Espaço não formal? Porque eu mesma, particularmente, não sabia que o pedagogo podia trabalhar nos espaços não formais e aí eu ficava me perguntando: que espaço não formal a professora está se referindo? (SIMONE).

Falas como essas foram recorrentes durante o período de observação¹⁰ das aulas na universidade. Pudemos presenciar *in loco* a admiração e desconhecimento desses estudantes em relação à atuação do pedagogo para além dos espaços escolares.

⁹ Em respeito à fidedignidade das informações, as falas foram transcritas de modo aproximado das verbalizações dos sujeitos, havendo nelas, portanto, marcas naturais da oralidade e eventuais desvios da norma culta da língua.

Para formar o profissional pedagogo, que possa atuar em diversos campos educativos, insistimos ser necessária uma articulação entre as disciplinas que compõem o currículo. O estágio em espaços não escolares não pode, por si só, dar conta de uma formação tão vasta e complexa. O campo de atividade pedagógica não escolar é muito amplo e, como vimos (e já mencionamos), as atuações se dão em diferentes espaços sociais, como sindicatos, abrigos, ONG, associações, dentre outros.

É considerando esses aspectos que reafirmamos a importância da ampliação dessa discussão nas disciplinas que compõem o currículo do curso, de modo que os estudantes possam chegar ao estágio com mais clareza do significado e alcance da ação pedagógica em espaços não escolares de educação ou, ainda, que compreenda qual o seu campo de atuação.

Não podemos deixar de afirmar a importância do estágio em espaços não escolares no currículo do curso como um tempo de aprendizagem importante no itinerário formativo dos estudantes, bem como a sua relevância no aprendizado da atividade profissional para além da escola, mas é importante nos atentarmos para a fala de Fonsêca (2017), quando nos alerta sobre a necessária cautela em relação à discussão acerca da ampliação dos espaços de atuação profissional do pedagogo, sobre o cuidado para evitar o reducionismo e simplificação na construção do conhecimento essencial aos profissionais que vão atuar nos diversos espaços em que se abre a pedagogia. É preciso que fique claro, para esses profissionais, principalmente os que estão em processo de formação, que a especificidade do trabalho nos espaços não escolares é o pedagógico.

Dessa forma, a ampliação do campo profissional do pedagogo implica em uma ação organizada, com objetivos sociais e políticos bem definidos, que determine uma ação intencional e planejada, para que possamos investigar e compreender que interesses estão por trás dessas propostas, nesses espaços. A questão da ampliação do campo de atuação não se resume apenas a perceber que o pedagogo pode atuar em outros espaços além da sala de aula, da escola, mas que tal condição enriquece a sua formação.

Os discentes do Curso de Pedagogia que foram entrevistados levantam, ainda, outra questão importante em relação à ampliação do campo de atuação profissional do pedagogo. Para elas, ao possibilitar outras escolhas, a ampliação do campo de atuação pode contribuir também na formação e no aprimoramento de atuações que já são desenvolvidas:

[...] eu achei muito importante para minha formação, é justamente esse ponto, de o professor estar em qualquer lugar. Para mim a melhor experiência é justamente essa, saber que eu posso ser pedagoga futuramente, mas que eu posso atuar em qualquer lugar que eu vou continuar sendo pedagoga. (SÔNIA).

[...] pode ser que algumas pessoas não se identifiquem com o espaço da sala de aula e até queiram desistir por conta de achar que você só pode estar atuando naquele espaço de sala de aula, porque têm pessoas que não vão se identificar com a sala de aula, mas pode ser que se identifiquem com um espaço em que se desenvolvam ações sociais, por exemplo, que você pode estar atuando, pode se identificar com um espaço onde você seja o pedagogo da empresa que vai estar trabalhando para formar os funcionários, ou em outro espaço que você possa estar atuando. (SHEILA).

[...] então essa disciplina faz com que esse olhar de perceber que a gente pode estar atuando em outros espaços, e estar contribuindo para a formação daquelas pessoas que estão incluídas naquele espaço. (SABRINA).

Portanto, a formação a que as estudantes se referem precisa ser construída na perspectiva de uma articulação integradora de trocas formativas entre os estudantes que estão em processo de formação e os sujeitos que integram os vários espaços educativos, na perspectiva da construção de uma leitura crítica que ajude a desocultar a realidade em busca da construção de um conhecimento emancipatório que possa transformar o “quefazer” desses sujeitos, em um “quefazer” político, conscientizador em vista de sua transformação e da transformação da realidade. É nesse aspecto que consideramos importante a ampliação do campo de atuação profissional do pedagogo.

Formação e humanização

Para compreendermos a ênfase no processo de educar-se e humanizar-se, expressa nas falas dos estudantes entrevistados e coordenadores do estágio, precisamos fazer uma breve reflexão sobre o momento social e político que estamos vivendo. Destaque-se, todavia, que, mais do que nunca, nos tempos hodiernos, em que o ser humano é reduzido aos interesses do mercado, nunca foi tão apropriado falar da formação e humanização.

Para as estudantes, o estágio em espaços não escolares possibilitou o entendimento de que a formação precisa ser alicerçada no processo de humanização, como ressaltam em seus relatos:

[...] foi muito mais humana a questão da formação no estágio não escolar, foi muito no sentido do humano [...]. A formação humana, o olhar para o outro, a dar valor ao outro, ao ser humano. Eu acho que no estágio não escolar é mais esse lado, lá o que eu aprendi foi isso. (GRAZIELA).

Então, é assim, eu percebo que essa disciplina tem uma importância (...), você já começa a se perceber enquanto pedagoga porque você já tem toda uma relação com outras pessoas, você tem toda uma relação da sua prática, do que você vai estar desenvolvendo nos espaços, da compreensão que você

tem que ter com o ser humano, porque ele trabalha muito a questão humana, trabalha muito essa relação do humano, de você entender o outro. Esse estágio não formal faz com que você perceba isso. (SABRINA).

Ao deixarem claro que uma das grandes contribuições desse estágio foi a formação humana, perceber o humano, reforçam as palavras otimistas e esperançosas na humanidade expressas por Freire (1992). Para ele, o conceito de educação se confunde com o de humanização; portanto, educar-se significa humanizar-se. Insiste que essa “vocação para humanização” não é algo que acontece *a priori* da história, mas algo que se vem constituindo na história, lutar por ela exige a aceitação da utopia e da liberdade, sem isso não conseguiremos lutar.

As estudantes, entrevistadas, trazem, insistentemente, o desejo de construção de um processo educativo humanizado. Em depoimento do docente coordenador do estágio, fica claro que essa dimensão humana da formação não acontece no âmbito da Universidade, nem nas demais modalidades de estágio.

Considerando que os espaços onde acontecem esses estágios são plurais, desde abrigo de idosos, crianças em riscos sociais, pessoal, com movimentos sociais, sindicatos, associações de bairros, uma gama de espaços e que cada um tem uma dimensão formativa, mas todos eles trabalham com o humano [...]. As falas orais e escritas desses estagiários sobre as aprendizagens construídas nesses espaços são muito relevantes e interessantes. São formações não só para selecionar, mas para a vida. Mas esses conhecimentos mais parecem para a vida, além de tornar os sujeitos que vão lecionar com outro olhar, mesmo na educação formal, vão ter esse olhar da humanização, da politização, necessário ao pedagogo. [...] por conta de que esses espaços formativos, que nossos estudantes vão lá e constroem essa experiência dos saberes da docência, é uma experiência rica, necessária e que agrega na formação desses sujeitos uma dimensão política e humana que aqui no âmbito da Universidade e dos estágios formais, eles não constroem esses saberes. (BOGARI).

Também a estudante, Gleide, salienta a importância desse tempo de aprendizagem no estágio como fundamental para sua formação como docente e como “gente”:

Meu estágio foi numa casa de acolhimento de pessoas que tinham seus familiares no hospital, e essa casa acolhia quem não tinha para onde ir, nós trabalhamos com umas quinze pessoas, foi bastante perto de outros lugares que têm cinco ou seis pessoas, e assim, a gente pôde notar como é a fragilidade das pessoas em certos momentos, [...], já dizia Paulo Freire, “**Eu me formo como professor porque primeiro me formo como gente**”. **Se eu não tenho essa sensibilidade de acalantar, de acolher, de perceber a necessidade do outro, como é que eu vou perceber de um aluno?** (Grifo nosso). Então a gente vê essa necessidade desse estágio não escolar. (GLEIDE).

A fala da docente nos faz retomar Freire (2002), quando posiciona-se sobre o essencial nas relações que se estabelecem no processo educativo entre docentes e estudantes, autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas – é a reinvenção do ser humano no processo de construção de sua autonomia, e por sermos seres em permanente procura, curiosos e sempre dados à aventura e à paixão de conhecer, que não se pode desconsiderar a formação integral do ser humano de forma a reduzi-la a um puro e simples treinamento.

Portanto, pensar esse tempo de formação no estágio como docente em formação e como pessoa requer um olhar atento e sensível para a leitura e a realidade do grupo, para provocar e estimular a construção de novas formas de compreensão do contexto. Nesse aspecto, precisa estar convencido de que a razão de ser do seu trabalho é a especificidade humana.

Ao se expressar o desejo de humanizar-se, afirma-se a existência do homem como pessoa humana, como aponta uma das docentes coordenadoras do estágio:

[...] essas práticas potencializam outras vivências do estágio. O primeiro é essa relação humana, humanística. Via de regra, sabemos das diversas concepções da educação não formal. Mas levando em consideração a sondagem que fizemos [...], há espaços que têm uma relação pulsante com o ser humano, com as questões desse humano com a existência nesse espaço cidade. A gente procura encaminhar os estudantes para esses espaços, até porque são os espaços mais abertos, não são empresas que a gente nunca conseguiu entrar. No espaço hospitalar, tive apenas uma experiência. Temos experiência na Casa da Esperança vinculada à Pastoral da Criança, associação comunitária de bairro, acampamento e assentamento do MST. São espaços que a sua experiência provoca nos estudantes inicialmente um estranhamento que é bom. Elas educam, porque uma cena no acampamento do MST, por exemplo, na lona, deles se perguntarem o que leva esses seres humanos a ficarem nessas lonas pretas e trazer essa aproximação com a experiência de vida desses sujeitos, como diz a poesia levantados do chão. Eles se aproximam de gente. A primeira coisa é gente, vocês estão gostando de gente. Porque na escola estão todos uniformizados, eles perdem de vista que aquelas crianças elas têm uma família envolvido em questões que eles encontram nesses espaços. No CRAS tem o trabalho com as gestantes e mulheres, eles se aproximam do universo feminino que pare e gera gente e que eles vão encontrar na escola. Espero que esse amor ao humano, com toda a complexidade que esse humano tem, seja o primeiro sentido despertado por essa experiência de estágio. (ÍRIS).

A esperança de humanização, expressa pela docente, evidencia a nossa vocação pela luta em favor da humanização. A luta, como nos dizia Freire (1992), só se torna possível porque, como seres inacabados, reconhecemos que somos condicionados, mas não determinados. Para o autor, a diferença entre o ser condicionado e determinado está na consciência que tem do inacabamento: o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado

que, histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado; condição que nos ajuda a ir construindo a nossa vocação para a humanização em busca do próprio *ser mais*.

Formar para o humano significa assumir um processo de formação comprometido com as lutas sociais mais amplas que vêm se travando no interior da sociedade. Não podemos pensar em formar o docente de forma isolada; é preciso lidar e lutar contra os processos de desumanização que vêm se dando na sociedade, de forma que, ao tempo que lutamos contra esses processos, também estamos realizando mudanças na formação desses sujeitos.

As discussões aqui desenvolvidas nos mostraram que não são processos simples, mas, com a “esperança que nos anima apesar de tudo” (FREIRE, 2002, p. 40), esperamos que, de fato, os estudantes saiam desse “tempo de aprendizagem” (BRASIL, 2002, p. 31) propiciado pelo estágio em espaços não escolares dispostos a lutarem em favor da humanização da educação, dos homens e da sociedade. A expectativa é que perseverar nessa luta seja resultado do que se constrói nos diversos espaços educativos e não apenas por estar presente, como disciplina, na estrutura no currículo prescrito.

Assim, podemos dizer que a atuação no estágio em espaços não escolares pode aumentar o potencial coletivo de formação e de aprendizagem em uma perspectiva humana, seja nos espaços escolares ou não escolares, de forma a afirmar que “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 2002, p. 94).

A articulação teoria e prática

A problemática da articulação teoria e prática no trabalho pedagógico não é algo novo e tem estado presente nas discussões sobre os vários elementos constituintes do processo de formação docente.

A fala dos estudantes do curso de Pedagogia da UNEB, nos cinco Departamentos em que a pesquisa foi realizada, pode nos dar algumas pistas. Com base em suas falas, podemos dizer que a articulação teoria e prática continua sendo um dos seus grandes desafios, inclusive em razão das várias concepções presentes em relação a essa problemática. Algumas consideraram essa articulação como uma aprendizagem, outras como um grande desafio e há, ainda, as que consideraram como uma decepção. Contudo, a “velha” dicotomia entre teoria e prática ainda é bem presente. Sobre o tema, observemos os depoimentos:

[...] me decepcionei também porque aqui na UNEB a gente tem uma visão tão linda, e quando a gente chega na sala de aula, se depara com a realidade e assim, a gente se decepciona porque no papel é tudo muito bem feito, tudo

muito bem programado, muito bem organizado, e a gente não vê a nossa educação dessa forma quando vai pra sala de aula. (BELA).

[...] quando eu cheguei no espaço eu disse: e agora? Porque você ouve muita teoria e na hora da prática têm algumas teorias que não se encaixam e você tem que reformular de acordo com a realidade. Você chegando no espaço, você encontra algumas realidades que não dá pra você fazer determinadas coisas e você tem que reinventar, você tem que recriar, tem que agir da forma que vai contemplar aquele público, então outro desafio foi este. (SABRINA).

Para Sanches Vásquez (2011), essas formulações representam o que chama de “o ponto de vista do senso comum” que facilmente se dobra às exigências de uma prática esvaziada de teoria. Nessa acepção, a prática se basta a si mesma e o senso comum situa-se, passivamente, em uma atitude acrítica em relação a ela, tornando-se o seu próprio sentido. Nesse aspecto, a consciência simples se vê a si mesma em oposição à teoria. A prioridade, portanto, pertence à prática e tanto mais pertencerá quanto menos impregnada estiver de teoria ou, como já dissemos, com o mínimo dela. É o autor que ainda nos ajuda a compreender que tal oposição entre teoria e prática não se dá apenas no âmbito da consciência simples. Ele nos mostra que, na história do pensamento filosófico, há, também, um modo de conceber as relações teoria e prática que se assemelha ao ponto de vista do senso comum: o pragmatismo. Fiel ao ponto de vista do senso comum, essa corrente filosófica reduz o prático ao utilitário e acaba por dissolver o teórico naquilo que é útil.

Essa ainda é uma posição de difícil compreensão para os estudantes. Percebe-se que a prática é compreendida no sentido estritamente utilitário, é o saber-fazer que se contrapõe à teoria, ou seja, o ponto de vista é do praticismo: prática sem teoria ou com um mínimo dela. No momento do estágio, levavam consigo uma expectativa de aprender na prática e aprender com a prática, após experiências de contato com tantas teorias.

[...]. A prática. Porque quando a gente parte de lá pra aqui, a gente sabe que a gente vai estar em ação, e lá na sala de aula a gente tá na teoria. Então essa prática aqui é o que realmente, eu acho que têm aulas na sala de aula, que se fosse na prática seria de mais importância pra gente como pedagogo mesmo, do que lá na sala como teoria. Porque na teoria a gente tem vários livros, que em qualquer época a gente pode retornar a eles e tá lá na teoria, e a prática aqui, não, é um momento único, é você e acabou, e a gente sabe que depois tem que dar conta disso. Então é por isso que eu falo da novidade, da importância, que cada encontro que a gente tem aqui é uma novidade, que não se remete só na teoria [...]. (SUELI).

Em outras considerações, o período de estágio ainda é visto como o momento em que a prática acontece, mesmo não mais se apresentando, na matriz curricular, no momento final do curso. Na UNEB, o estágio começa a integrar o currículo a partir do 5º semestre, mas

continua sendo o período do estágio aquele em que os estudantes têm a oportunidade de perceber e discutir a articulação (ou não) da teoria com a prática.

[...] era o meu primeiro contato, antes da disciplina eu não tive contato nenhum, era uma pesquisa de campo ou outra, mas eu nunca estava realmente em ação, exercendo minha função mesmo, juntar aquela teoria com a prática, porque a gente ouve muito teoria, mas a prática mesmo só no estágio. (SABRINA).

Com base na discussão apresentada, podemos dizer que a articulação entre a teoria e a prática não é algo que pode ser visto de um modo simplista ou mecânico, ou, como também já dissemos, não é algo novo. Tem suas origens na divisão social do trabalho que assegura à teoria uma certa autonomia e supremacia em relação à prática. Essa relação se fortalece no modelo de produção capitalista, que, em suas contradições, sustenta a divisão do conhecimento em dois polos, apartando o trabalho manual e trabalho intelectual, concepção e execução, pensar e fazer. Essas contradições são transpostas para os nossos currículos.

Esse distanciamento entre teoria e prática não pode se manter nos estágios e nos cursos de formação. É preciso alcançar a unidade entre teoria e prática, “uma unidade que implica, ao mesmo tempo, uma oposição e autonomia relativas. O lugar dessa unidade é a própria prática” (SANCHES VÁSQUEZ, 2011, p. 245). No entanto, é preciso que compreendamos que a prática, lugar da unidade teoria e prática, não fala por si mesma, e que sua condição de fundamento da teoria não se dá de forma direta ou imediata. Sendo assim, precisamos afastar essa (ainda prevalente) concepção empirista da prática, uma vez que não se pode refletir sobre a prática, sem que se estabeleça uma relação teórica com a própria atividade prática.

Considerações finais

Os motivos que nos mobilizaram para desenvolver essa pesquisa, cujo foco é o estágio curricular supervisionado nos espaços não escolares, foi a busca por respostas às nossas inquietações sobre qual é a contribuição formativa que o estágio curricular supervisionado em espaços educativos não escolares possibilita aos estudantes do curso de Pedagogia da UNEB.

Os resultados nos mostraram a importância de se buscar um outro olhar sobre o que significa formar e formar-se, além das instituições “escolarizantes”. Isso também evidencia a necessidade de se abrirem outros campos formativos.

Nas entrevistas realizadas com os estudantes e docentes, o estágio em espaços não escolares evidenciou-se como importante campo para ampliação e atuação do profissional pedagogo. Esses sujeitos da pesquisa nos mostraram que o estágio em espaços não escolares

favoreceu a compreensão de que a formação precisa ser alicerçada no processo de humanização, ressaltando que a contribuição nuclear do estágio em questão foi a possibilidade de se vivenciar um processo educativo pautado na formação do humano.

Ainda no contexto das entrevistas, explicitou-se o distanciamento entre a teoria e a prática no desenvolvimento de ações educativas. Os sujeitos atribuem à Universidade, o lugar da teoria e aos espaços educativos não escolares, o lugar da prática, deixando clara a suposição de separação entre esses dois polos.

Considerando o sistema multicampi que forma a Universidade, em seus vários Territórios de Identidade e a diversidade de espaços não escolares presentes nos mesmos, sugerimos que os Departamentos, com base na autonomia – entendida como princípio curricular do curso –, elaborem suas propostas de estágio para esses espaços. Sugerimos, também, que o façam não como um documento à parte do currículo, mas como parte integrante dele, para que assim possam discuti-los, a partir da realidade em que cada um está imerso, considerando-se as diferentes culturas, espaços, e formas de atuação. Tudo isso integrado ao PPC do curso, de forma que integre a diversidade sem perder a unidade.

Dessa forma, acreditamos que o estágio em espaços não escolares, para além da inclusão obrigatória, do ponto de vista legal, possa se mostrar como um campo educativo de reflexões e ressignificações da formação e atuação do profissional pedagogo.

E, por fim, esperamos que esse trabalho suscite outras investigações sobre o tema em questão e possa também contribuir para que a UNEB exercite a reflexão sobre sua proposta de estágio, tornando-a constituinte basilar no curso de formação dos docentes de Pedagogia.

Referências

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP 28/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 31, 18 jan. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/40797211/Acerca-da-ampliacao-dos-espacos-de-atuacao-pofissional-do-pedagogo>. Acesso em: 15 jun. 2019.

FELDMANN, M. G. A Questão da formação de professores e o ensino de arte na escola brasileira: alguns apontamentos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 169-182, 2008.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. *In*: FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009. p. 71-80.

FONSÊCA, F. N. **Acerca da ampliação dos espaços de atuação profissional do pedagogo**: inquietações, ponderações e cautelas.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMENO SACRISTÁN, J. Que cultura considerar na educação e para quem? *In*: GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 201-258.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANCHES VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TURATO, E. R. As definições de amostra e de sujeito em pesquisa qualitativa. *In*: TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 351-369.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia. **Regimento Geral**. 2012. Disponível em: <https://portal.uneb.br/transparencia/legislacao-e-normas>. Acesso em: 15 jun. 2019.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia. **Regulamento do Estágio**. Disponível em: <https://portal.uneb.br/transparencia/legislacao-e-normas>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Submetido em 8 de agosto de 2019.

Aprovado em 25 de outubro de 2019.