

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

ANA LÚCIA NUNES PEREIRA

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES
NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
(UNEB): AS CONTRIBUIÇÕES NO PERCURSO FORMATIVO.**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo
2017

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

ANA LÚCIA NUNES PEREIRA

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES
NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
(UNEB): AS CONTRIBUIÇÕES NO PERCURSO FORMATIVO.**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Dra. Marina Graziela Feldmann.

São Paulo
2017

Banca Examinadora

À minha Mãe (*in memoriam*), que sempre acalentou o sonho de ter um filho (a) doutor (a).

AGRADECIMENTOS

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro, fundamental para realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que, em sua infinita bondade, permitiu que chegasse até aqui e realizasse este trabalho.

À Prof.^a. Marina Feldmann, minha querida orientadora, que, com tanto carinho, respeito, conhecimento e sabedoria orientou este trabalho. Minha gratidão para sempre!

Agradeço à Prof.^a. Dr^a Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza (UFA/MG), à Prof.^a. Dr^a. Maria do Socorro Castro Hage (UEPA/PA), à Prof.^a Dr. ^a Maria Anita Viviane Martins (PUC/SP), à Prof.^a Dr. ^a Neide de Aquino Noffs (PUC/SP), pelas contribuições necessárias e pelo diálogo respeitoso no Exame de Qualificação. Meus sinceros agradecimentos!

À PUC-SP e a todos os Professores do Programa Educação: Currículo, em especial ao Prof. Dr. Antonio Chizzotti, à Prof.^a. Dr^a. Ana Maria Aparecida Avella Saul, à Prof.^a. Dr^a. Branca Jurema Ponce, meus sinceros agradecimentos!

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pelo apoio durante a realização do curso de doutorado.

Aos sujeitos desta pesquisa, Professores e Estudantes dos Departamentos: 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) – que aceitaram contribuir com este trabalho, se transformando em grandes parceiros nessa caminhada. Agradeço o carinho, apoio e disponibilidade. A todos e todas vocês, minha gratidão eterna!

Aos Diretores, Coordenadores de Colegiado e a todos os Professores e Funcionários dos Departamentos: 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) que, mesmo não participando diretamente da pesquisa, ofereceram todas as condições para que ela se realizasse. Meus mais sinceros agradecimentos!

À Prof.^a. Dr.^a. Zoraya Marques por abrir o espaço da sua sala de aula para nossas observações. Obrigada pelos ensinamentos, respeito e carinho. Minha gratidão!

Às monitoras do PEC – Projeto de Experiências Criadoras, Serrinha/BA, pois aprendi muito com vocês. Meus agradecimentos!

À Cida, funcionária do Programa Educação: currículo, pela competência, cuidado e atenção. Meu muito obrigada!

Às minhas queridas Saray Marques, Patrícia Cardoso, Maria das Graças, Socorro Bezerra, Patrícia Dubeux, Socorro Hage, que tive a felicidade de conhecer nessa caminhada e partilhar ótimos momentos. Vocês ficarão no meu coração para sempre!

Meus sinceros agradecimentos a Carlos, Magali, Priscila e Matheus, pelo apoio e amizade.

A Pio, Mônica, Antoni e Bia, pelo apoio. Meus sinceros agradecimentos!

À Cleide, amiga querida, por suas palavras de fé e incentivo. Meus agradecimentos!

Ao colega e amigo Prof.^o. Antonio Pereira, por me incentivar e fazer acreditar que seria possível. Obrigada por ser meu amigo!

À minha cunhada, amiga e irmã Jorilde por ter cuidado de mim nos momentos mais difíceis. Sem você não chegaria até aqui. Minha gratidão!

A Jairton, meu marido, por me acompanhar nessa jornada, fazendo com que nossos sonhos se juntassem em um só. À minha filha Luana e ao meu filho Narcizo pelo incentivo. Vocês completam o meu existir!

Aos que ficaram- Marlusio e Marivaldo: Aos que se foram: meu Pai, minha Mãe e meu irmão Mario César (*in memoriam*). Essa história começa com todos vocês. Saudades.

Finalmente, meu carinho e agradecimento a todos (as) que participaram direta ou indiretamente deste trabalho.

PEREIRA, Ana Lúcia Nunes. O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB): as contribuições no percurso formativo. 2017. 171f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RESUMO

O estudo se propõe a analisar o estágio curricular supervisionado em espaços não escolares e suas contribuições na formação dos professores. Partimos da seguinte questão: qual a contribuição formativa que o estágio curricular supervisionado em espaços não escolares possibilita aos professores em formação do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)? Nosso estudo tem como objetivo geral: investigar as contribuições formativas que o estágio curricular supervisionado em espaços não escolares possibilita aos professores em formação no curso de pedagogia da UNEB. Os objetivos específicos são: analisar a articulação entre o currículo, a cultura e a formação no estágio em espaços não escolares; identificar, no projeto político pedagógico curricular do curso de pedagogia da UNEB, os elementos que definem e constituem o estágio em espaços não escolares; analisar se o estágio em espaços não escolares tem contribuído com a formação dos estudantes do curso de pedagogia da UNEB. O referencial teórico fundamenta-se, principalmente, nas concepções propostas por Almerindo Janela Afonso (2014, 2001), Bauman (2012), Brandão (1995), Contreras (2013), Chizzotti e Ponce (2012), Marcelo Garcia (1999), Gohn (2013,2010), Grundy (1991), Haddad (2016), Pimenta e Lima (2004), Freire (1967, 1980, 1983, 1987, 1989, 1992, 2000, 2002, 2006, 2013), Feldmann (2014, 2009), Gimeno Sacristán (2007, 2002, 2000, 1999), Vásques (2011), Zabalza (2014). A análise das ideias dos autores nos possibilitou a compreensão do contexto em que se desenvolve o estágio curricular supervisionado nos espaços não escolares, bem como nos permitiu ampliar e interpretar os dados produzidos. A investigação se inscreve dentro dos princípios da pesquisa qualitativa, desenvolvida em duas fases interdependentes. A primeira fase foi composta por uma pesquisa bibliográfica e documental sobre o referido campo de estudo. Já a segunda fase se constitui numa investigação do fenômeno, na qual se busca resgatar a visão dos sujeitos envolvidos no processo de formação. Considerando a importância dos instrumentos de coleta de dados na construção de todo o processo de uma pesquisa, para essa etapa do estudo selecionamos a observação e a entrevista semiestruturada. Os sujeitos desse trabalho foram 30 professores em formação e 05 professores coordenadores do estágio curricular, todos pertencentes ao corpo discente e docente da Universidade do Estado da Bahia. O estudo demonstrou que o estágio em estágio não escolares evidenciou-se como importante campo para ampliação e atuação do profissional pedagogo; como espaço de construção da formação e humanização e também explicitou o distanciamento entre a teoria e a prática no desenvolvimento de suas ações. Esperamos que esta pesquisa possa incentivar outras investigações sobre o campo do estágio em espaços não escolares na formação dos professores.

Palavras-chave: Estágio curricular supervisionado. Educação não escolar. Formação de professores. Pedagogia.

PEREIRA, Ana Lúcia Nunes. The supervised curricular internship in non-school educational services: the pedagogy course of the Bahia State University (UNEB): the contributions in the training course. 2017. 171f. Doctoral Thesis: Education /Curriculum. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the supervised curricular internship in non-school educational services and their contribution to teacher training. The question posed was: Which is the formative contribution that the supervised curricular internship in non-school spaces brings to the teachers in training from the pedagogy course of the State University of Bahia (UNEB)? The general objective was to investigate the formative contributions that the supervised curricular internship in non-school spaces enables to teachers in training from the pedagogy course of UNEB. The specific objectives were: to analyze the articulation between curriculum, culture and the formation in the internship in non-school educational services; to identify, in the political and pedagogical project of the pedagogy course from UNEB, the elements that define and constitute the internship in non-school educational services; to analyze if the internship in non-school educational services contributes to the formation of the students of the pedagogy course from UNEB. The theoretical reference is based on the conceptions proposed by Afonso (2014, 2001), Bauman (2012), Brandão (1995), Contreras (2013), Chizzotti and Ponce (2012), Marcelo Garcia (1999), Gohn (2013,2010), Grundy (1991), Haddad (2016), Pimenta e Lima (2004), Freire (1967, 1980, 1983, 1987, 1989, 1992, 2000, 2002, 2006, 2013), Feldmann (2014, 2009), Gimeno Sacristán (2007, 2002, 2000, 1999), Vásques (2011), Zabalza (2014). The analysis of the authors' ideas allowed understanding the context in which the supervised curricular stage develops in non-school educational services, as well to enlarge and interpret the data produced. This is a qualitative research, developed in two independent stages. The first stage was the bibliographical and documentary research. The second one was an investigation of the phenomenon, to understand the vision of the subjects involved in the formation process. Considering the importance of the data collection instruments to the process of a research, to this phase was selected the observation and the semi-structured interview as methodology. The subjects of this study were 30 training teachers and 05 Professors that coordinate the curricular internship, all of them belonging to the State University of Bahia. The results showed that the internship in non-school spaces is important to enlarge the performance of the pedagogues, as a space for the construction of training and humanization and also explained the distance between theory and practice in the development of their actions. It is expected that this research may encourage others studies in the field of the internship in non-school spaces to the teacher training.

Keywords: Supervised curricular internship. Non-school education. Teacher Training. Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Localização dos <i>Campi</i> da UNEB selecionados para realização da pesquisa	29
Figura 1	UNEB nos Territórios de Identidade	27
Figura 2	Fluxograma currículo redimensionado – implantação (2004 – 2007)	113
Figura 3	Fluxograma redimensionado com ajustes (vigência a partir de 2008)	118
Foto 1	Fachada do Departamento de Ciências Humanas – Campus IX – Barreiras (BA)	30
Foto 2	Fachada do Departamento de Educação – Campus XI – Serrinha (BA)	30
Foto 3	Fachada do Departamento de Educação Campus XII – Guanambi (BA)	31
Foto 4	Fachada do Departamento de Educação – Campus XIII – Itaberaba (BA)	32
Foto 5	Fachada do Departamento de Educação – CAMPUS XV – Valença (BA).	32

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENTRAL	Colégio Estadual da Bahia
CEPEX	Centro de Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEDC	Departamento de Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Projeto de Experiências Criadoras
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPC	Projeto Político Pedagógico Curricular
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UCSal	Universidade Católica do Salvador
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	CAPÍTULO I – O PERCURSO METODOLÓGICO: encontro com o caminho	24
1.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA	25
1.2	O CONTEXTO DA PESQUISA	26
1.3	SUJEITOS DA PESQUISA	33
1.4	PROCEDIMENTOS	34
1.4.1	O estudo bibliográfico	35
1.4.2	Análise documental	36
1.4.3	Observação	36
1.4.4	Entrevistas	42
2	CAPÍTULO II - ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: o encontro entre diferentes contextos educativos	45
2.1	A EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS	47
2.2	A CRISE DA EDUCAÇÃO REDEFINE OS CONTEXTOS EDUCATIVOS	50
2.2.1	A crítica à escola e a valorização da educação não escolar	52
2.2.2	O informal, o formal e o não formal	56
2.2.3	Bases da educação não escolar no Brasil	62
2.3	EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: um desafio conceitual	64
3	CAPÍTULO III – O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES: o encontro com a cultura e o currículo	70
3.1	O CULTURAL INTEGRADO AO ESTÁGIO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	70
3.2	INDAGAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO E O ESTÁGIO	76
3.2.1	Tradições históricas do currículo no Brasil e as tendências atuais	77

3.2.2	O currículo como práxis	85
4	CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: encontro de vivências formativas	93
4.1	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: DESAFIOS DO NOVO CENÁRIO	94
4.2	OS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO CURRICULAR	97
4.2.1	A racionalidade técnica	98
4.2.2	A racionalidade prática	100
4.2.3	A racionalidade crítica	103
4.3	O ESTÁGIO COMO COMPONENTE FORMATIVO	108
4.4	O ESTÁGIO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)	111
4.5	O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB	122
4.5.1	Objetivos, finalidade e princípios norteadores	123
4.5.2	A formação dos professores	120
5	CAPÍTULO V – AS CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS: o que dizem os sujeitos	133
5.1	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	133
5.1.1	Ampliação do Campo de Atuação Profissional do Pedagogo	134
5.1.2	Formação e Humanização	142
5.1.3	A articulação Teoria e Prática	150
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
	REFERÊNCIAS	164

INTRODUÇÃO

*Amar não acaba. É como se o mundo estivesse à minha espera.
E eu vou ao encontro do que me espera.*
Clarice Lispector

A epígrafe deste capítulo retrata um pouco do que senti ao ser aprovada no programa de doutorado da Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP. Ao ler o meu nome na lista dos aprovados, fiz uma retomada dos caminhos da minha formação, que, por certo, não começa com o ingresso na pós-graduação, mas lá no Grupo Escolar Vilobaldo Campos, na cidade de Boquira (BA), a 670 km da capital, Salvador. Desde aquele tempo, já desconfiava que conhecer é como amar: não se acaba; nas minhas desconfianças, intuía também que o mundo era muito grande e que sempre esteve à minha espera.

Com essas desconfianças, sai de Boquira (BA) para cursar parte do ensino médio no Instituto de Educação Anísio Teixeira, em Caetité (BA). A desconfiança de um mundo grande estava a me esperar não parava por aí. Em 1975, cheguei à cidade de Salvador (BA), para concluir o ensino médio, o antigo científico, no Colégio Estadual da Bahia (Central). E, nessa mesma década, ingressei na Universidade Católica do Salvador (UCSal), no curso de secretariado executivo.

Nos anos de 1980, concluí o curso de secretariado executivo. Em 1996, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Nesse período, as políticas de formação de professores começavam a ser analisadas no Brasil, país então marcado por uma avalanche de reformas educacionais de base neoliberal, inaugurando um novo modelo de educação no nosso País. Foi nesse contexto que cursei pedagogia.

Ainda nesse período, concomitante ao curso de pedagogia, fui aprovada na Especialização em Alfabetização: Capacitação de Docentes – Uma Visão Multirreferencial, pelo Centro de Pesquisa e Extensão (Cepex) da Universidade Católica do Salvador. Como trabalho final, apresentei a monografia intitulada: *O Útil e o Significativo nas Práticas Curriculares – O Caso da Alfabetização*, no qual discuto o utilitarismo no campo do currículo e da educação e mostro as consequências desse processo para a alfabetização; pontuo a importância de se

pensar uma proposta de alfabetização que, de fato, contemple as classes populares – uma alfabetização emancipatória.

Trazendo essa formação em minha bagagem, no ano de 1998, ingressei na escola pública como professora e, em seguida, como coordenadora pedagógica, sempre procurando desenvolver um trabalho voltado para o interesse das classes populares, ajudando a construir propostas que deixassem claro o sentido político do nosso fazer educativo.

Em 2002, ingressei como professora universitária em duas Instituições de Ensino Superior privado, na região metropolitana de Salvador. E, em 2003, sustentada na carreira que vinha trilhando, ingressei na Universidade Pública: inicialmente, sob o regime de substituição, para trabalhar com a disciplina Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental; logo em seguida, fui aprovada em concurso público e convocada para assumir o cargo de professora auxiliar. Hoje, sou professora assistente da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), no Departamento de Educação, Campus XV, na cidade de Valença (BA). Como professora, tenho atuado no campo de estágio, pesquisa e prática pedagógica e procurado desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão com projetos que contemplem os anseios dos professores da educação básica e das comunidades do entorno da Universidade. Nesse período, desenvolvi projetos como: Universidade e Comunidade: Participação e Cidadania; Universidade e Formação do Educador Popular: Entrelaçando Saberes e Práticas; Os Caminhos Que Tecem os Fios na Formação do Alfabetizador de Jovens e Adultos e Formação Em Coordenação Pedagógica.

Sob a influência dessa trajetória de estudo e prática profissional, em 2007, ingressei no programa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil. Como parte das exigências para obtenção do título de Mestre, apresentei a dissertação *Educação Popular e contemporaneidade: caminhos, desafios e possibilidades*. Com esse trabalho, quis compreender os caminhos da educação popular frente às novas lutas que se impõem na contemporaneidade, na perspectiva de fortalecer as discussões em torno do tema. A escolha dessa perspectiva de trabalho tinha seu principal aspecto fundante em meu itinerário como professora, em que percebia, na educação popular, a possibilidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Nesse íterim, na UNEB, a primeira adaptação curricular (2004-2007) é concretizada e o estágio em espaços não escolares passa a fazer parte do currículo do curso. Considerando o percurso formativo que desenvolvi na Universidade e o mestrado na área de educação popular, optei por lecionar as disciplinas: Pesquisa e Estágio em Espaços Formais e Não Formais; Pesquisa e Estágio em Espaços Não Formais.

A partir de então, o trabalho em espaços não escolares ganha novo status na formação do educador, pois passa a ser parte do currículo oficial do curso. Se por um lado essa nova possibilidade de formação nos encorajava, por outro, despontavam novos desafios, principalmente no que se refere à estrutura curricular. De modo especial, preocupava-nos a ausência, no currículo do curso de pedagogia, de conhecimentos e saberes do campo da educação não escolar e, ao mesmo tempo, a exigência/imposição/obrigatoriedade, nesse currículo, de inserir os estudantes nesses espaços.

Enquanto atividade obrigatória para o aluno que deseja se licenciar no Curso de 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 n.º 9.394/96). No entanto, as discussões em torno da educação não escolar só passam a fazer parte, efetivamente, dos estágios curriculares no curso de pedagogia com a aprovação da Resolução CNE/CP 1/2006¹, 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 espaço 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 aparecem prontas e determinadas, mas dialogadas, pois, os espaços educativos em que se desenvolvem são parte do espaço e tempo de vivência

¹ Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

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 na sua formação enquanto professor.

Assim, inquietações e desafios, aliados às experiências vividas no campo dos movimentos sociais, da educação, além de minha prática como professora de estágio supervisionado em espaços escolares e não escolares, me fizeram perceber 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, destaque-se que as publicações relativas a essa temática ainda são incipientes, principalmente no que se refere a suas contribuições para formação dos professores.

Foram essas reflexões que mais uma vez me fizeram ver que o conhecimento, como o amor, não acaba e que, mesmo com a (já longa) experiência da profissão, o mundo ainda está a minha espera. Foi o contexto que trouxe comigo quando cheguei à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no programa de doutorado em Educação: Currículo, e que contribuiu para a opção por desenvolver a presente investigação sobre o campo do estágio em espaços educativos não escolares no contexto da Universidade do Estado da Bahia, cuja questão norteadora foi assim formulada:

Qual é a contribuição formativa que o estágio curricular supervisionado em espaços educativos não escolares possibilita aos professores em formação do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)?

No propósito de buscar respostas a essa indagação, desenvolveu-se este estudo, que teve por objetivo geral:

Investigar quais contribuições formativas o estágio curricular supervisionado em espaços não escolares possibilita aos professores em formação no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Os objetivos específicos foram assim definidos:

- a) Analisar a articulação entre o currículo, a cultura e a formação no estágio em espaços não escolares;
- b) Identificar, no projeto político pedagógico curricular do curso de pedagogia da UNEB, os elementos que definem e constituem o estágio em espaços não escolares;
- c) Analisar se o estágio em espaços não escolares tem contribuído para a formação dos estudantes do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Para aprofundamento dos nossos estudos, o referencial teórico fundamenta-se, principalmente, nas concepções propostas por Almerindo Janela Afonso (2014, 2001), Bauman (2012), Brandão (1995), Contreras (2012), Chizzotti e Ponce (2012), Marcelo Garcia (1999), Gohn (2010, 2013), Grundy (1991), Haddad (2016), Pimenta e Lima (2004), Freire (1967, 1980, 1983, 1987, 1989, 1992, 2000, 2002, 2006, 2013), Feldmann (2009, 2014), Gimeno Sacristán (1999, 2000, 2002, 2007), Vásques (2011), Zabalza (2014), dentre outros que se fizeram necessários e importantes no decorrer da pesquisa.

A consulta mais detida à literatura especializada nos permitiu perceber que as discussões em torno da educação não escolar não se constituem como um campo novo da educação. Porém, o tema passa a fazer parte do discurso pedagógico, com mais frequência, a partir da década de 1960, com a realização da *International Conference on World Crisis in Education*, que ocorreu em Williamsburg, Virginia, nos Estados Unidos. Nesse encontro, houve elaboração de um documento base do congresso, sob responsabilidade do Instituto Internacional de Planejamento da Unesco, sob coordenação de P. H. Coombs (1976), com o título *A Crise Mundial da Educação*, que ressalta a importância de se desenvolverem outros espaços educativos, além dos escolares.

Gohn (2010) ressalta que a retomada das discussões em torno desse campo de conhecimento, no Brasil, se dá a partir da década de 1990, quando se começa a questionar a racionalidade moderna como único campo legítimo de conhecimento, e nos mostra que é nesse contexto que vêm à tona novos campos de produção do conhecimento e áreas de saberes, antes eram invisíveis e não tratadas como saberes educativos.

No entanto, para compreendermos a dimensão da educação não escolar no campo do estágio curricular supervisionado, é preciso considerá-lo como um campo

de conhecimento que se constitui em práxis. Na compreensão de Freire (1983), a práxis implica em ação e reflexão que se solidarizam e se iluminam constante e mutuamente e, nessa relação, teoria e prática não se separam. Sob essa ótica, faz-se essencial uma postura de busca e de construção do saber e não uma postura meramente passiva, de simples recepção. O autor enfatiza que o contexto teórico formador não pode transformar-se num contexto de puro fazer, pois é um contexto de que fazer, de práxis, de prática e de teoria.

Essa articulação entre a teoria e a prática, entre o pensar e o fazer, é discutida por Feldman (2009, p. 74) na perspectiva da formação do educador. Para a autora, o problema da formação do educador perpassa exatamente por essa articulação, de forma que associá-los se constitui como um dos grandes desafios para esse processo.

No caso do nosso objeto de estudo, compreender essa relação é necessário e desafiador, uma vez que se pretende discutir a contribuição formativa que o estágio curricular supervisionado em espaços educativos não escolares possibilita aos professores em formação do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Tal discussão nos possibilita a pensar na importância da estruturação de um currículo que pense a teoria e a prática do “que-fazer” nos espaços formativos, sob uma perspectiva crítica, transformadora e emancipatória, que tenha o estágio em espaços não escolares como um campo conhecimento que integra múltiplas e diferentes culturas, de forma a contribuir na construção de uma práxis formativa para uma melhor atuação dos professores nos vários contextos educativos, escolares ou não escolares.

Para complementar os estudos e leituras realizadas, com o intuito de responder a questão norteadora desta Tese, efetuamos buscas, em estudos correlacionados, a saber: Dissertações e Teses nas bases de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Em uma primeira busca realizada, nos títulos, resumos, palavras-chaves e sumários dos trabalhos, a partir das palavras: “estágio” e “educação não formal” foram encontrado 06 trabalhos- 03 Teses e 03 Dissertações, defendidas entre 2009 e 2016. Em uma segunda busca, utilizamos as expressões: “estágio pedagogia” e

“educação não escolar”. Como resultado, obtivemos 35 trabalhos- 6 teses e 24 dissertações, defendidas entre 1998 e 2015.

Entre os 41 trabalhos encontrados com a busca, apenas dois se aproximaram do nosso objeto de estudo. Os principais pontos de aproximação detectados foram o foco na discussão sobre o campo do estágio em espaço não escolar e a coincidência de opção pelos autores escolhidos para discussão teórica.

Ter acesso a esses trabalhos² foi muito importante, principalmente por ratificar as discussões referentes às reformulações dos cursos de pedagogia a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). A leitura dos referidos trabalhos mostrou que, em geral, o projeto político pedagógico curricular do curso não contempla, com clareza, uma definição conceitual sobre a educação não escolar; já em relação à escola, à docência e às atividades do professor, nota-se que são clara e amplamente discutidas. Os trabalhos trouxeram elementos, ainda, que reforçam o nosso pressuposto de que o estágio nos espaços não escolares contribui para formação e atuação dos professores nos espaços escolares, ao salientar a possibilidade desse campo educativo ampliar os saberes docentes que podem (re)significar as práticas de sala de aula.

O levantamento nas bases de dados do IBICT e da CAPES nos mostrou muitas pesquisas que discutem a educação não escolar e sua importância na formação dos professores. Contudo, nas nossas buscas, não encontramos registro de estudo com foco específico no tema e objeto propostos. Por encontrarmos esse status ainda incipiente de abordagem do tema e estudo do objeto, fortalecemos a nossa percepção de que é relevante investigar as contribuições formativas que o estágio curricular supervisionado em espaços educativos não escolares possibilita aos professores em formação no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

O desafio de investigar o estágio em espaços de educação não escolares, de forma prospectiva, indicou a opção por uma metodologia pautada nas concepções

² Refiro-me aos trabalhos de NAKASHATO (2009) e SEVERO (2015):
SEVERO, J. L. R. de L. **Pedagogia e Educação não escolar no Brasil**: crítica epistemológica, formativa e profissional. 2015. 266 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/8217/2/arquivo%20total.pdf>.

NAKASHATO, Guilherme. **A educação não-formal como campo de estágio**: contribuições na formação inicial do arte/educador. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1144986916>.

teóricas da pesquisa qualitativa, considerando 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 sociais. Assim, a pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo bibliográfico, análise documental e pesquisa de campo, em duas fases interdependentes.

A primeira fase constitui-se em estudo bibliográfico e documental sobre o campo do estágio: os espaços educativos não escolares. A segunda fase 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. Em outras palavras, pretendíamos, nessa fase, perceber como os professores e estudantes, respectivamente, percebem as contribuições do estágio em espaços educativos não escolares no contexto da sua formação. Para tanto, foram selecionadas a observação e a entrevista semiestruturada como instrumentos para coleta dos dados.

O campo empírico da pesquisa foi o curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Para efeito deste estudo, foram selecionados cinco departamentos de educação de cinco *campi* da UNEB que oferecem o curso de pedagogia, 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 desta pesquisa foram 30 professores em formação e 05 professores coordenadores do estágio curricular, todos pertencentes aos corpos discente e docente do curso de pedagogia dos referidos Departamentos de Educação da UNEB.

Os dados coletados foram sistematizados em categorias de análises, que emergiram dos objetivos de pesquisa, da análise do Projeto Político Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia da UNEB, das observações e, principalmente, das falas dos 35 sujeitos entrevistados.

Esperamos, com a realização deste estudo, fomentar reflexões mais aprofundadas acerca do currículo em ação no curso de pedagogia da Universidade

do Estado da Bahia. Além disso, esperamos prover o campo da Educação com uma contribuição que, para além da possibilidade de aprofundamento do conhecimento, pode 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 professores, para atuarem nos espaços escolares.

Estruturalmente, o texto está composto por Introdução, cinco capítulos e as considerações finais. Na *Introdução*, apresentamos um breve memorial, acompanhado de algumas considerações que justificam a escolha do tema, as razões, interesse e a possível relevância da pesquisa. Estão igualmente lá apresentados o problema e a questão central de partida, os objetivos, o resultado das buscas realizadas por estudos correlacionados no banco de dados do IBICT e da CAPES, finalizando com uma breve descrição dos procedimentos metodológicos que norteiam o estudo.

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentamos o *Referencial metodológico* que fundamenta a pesquisa; discutindo os conceitos centrais da pesquisa qualitativa e aponto os caminhos metodológicos construídos e trilhados durante o trabalho de investigação.

No segundo capítulo- *O estágio curricular supervisionado: o encontro com diferentes contextos educativos*- abordamos a educação em diferentes contextos, abordagem essa acrescida de uma explanação sobre a chamada crise da educação e a redefinição dos espaços educativos em informal, formal e não formal, que se dão a partir dessa crise. Também se desenvolve uma discussão sobre o conceito e o campo da educação não escolar no Brasil.

No terceiro capítulo, *O estágio curricular supervisionado em espaços educativos não-escolares: espaço de diálogo entre a cultura e currículo*, as concepções sobre cultura e currículo são discutidas como processos integrados, mostrando suas implicações no estágio curricular supervisionado em espaços educativos não escolares. Partindo de uma caracterização de cada um desses conceitos, seguimos com uma breve exposição sobre a cultura como uma aquisição sistemática da experiência humana, apontando para sua importância para o desenvolvimento do estágio, para o currículo e a formação dos professores. São

trabalhadas as tradições históricas do currículo no Brasil e as tendências atuais, suas bases teóricas e suas formas de organização. Apresentamos, também, para o debate, o conceito de práxis, relacionando seus elementos constitutivos ao campo do currículo.

No quarto capítulo, *A formação dos professores e o sentido formativo do estágio curricular supervisionado*, trazemos à tona a questão da formação dos professores e os desafios que se apresentam no (novo) cenário atual. Contribuem para essa discussão os três modelos- postos em tela no capítulo- que mais influenciaram a formação de professores nas últimas décadas: racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica e suas implicações no estágio curricular supervisionado. Afirmamos que o estágio em espaços não escolares, enquanto importante componente formativo, pode ser um forte aliado na luta a favor de um projeto de formação de professores orientado para a humanização.

No quinto capítulo- *As contribuições formativas: o que dizem os sujeitos-* estão sistematizadas as informações colhidas por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores em formação e com os professores coordenadores do estágio dos cinco departamentos de educação da Universidade do Estado da Bahia.

E, por fim, as *Considerações finais* foram elaboradas a partir de uma síntese do trabalho desenvolvido, em que destacamos os resultados obtidos, aprendizagens construídas, levantando questões que poderão dar origem a novas investigações e apontando alguns caminhos para que as discussões em torno do estágio em espaços não escolares sejam ampliadas no Projeto Político Pedagógico Curricular (PPC) do curso de pedagogia da UNEB.

1 CAPÍTULO I – O PERCURSO METODOLÓGICO: encontro com o caminho

*O que dá o verdadeiro sentido ao encontro é a busca,
e é preciso andar muito para se alcançar o que está perto.*
José Saramago

A epígrafe acima demonstra que, por trás de cada encontro, há um grande processo de busca; com a ciência e a pesquisa não é diferente. Tanto a ciência quanto a pesquisa carecem da busca, a busca pela explicação dos fatos, pelo método, pela compreensão da realidade, utilizando-se de dados, evidências, informações e teoria.

É, portanto, o hiato entre o conhecido e o desconhecido que nos desafia ao processo da busca; “é preciso andar muito para se alcançar o que está perto”. As inquietações que resultam em um processo de busca sempre estão implicadas com o que fazemos e vivemos. Nessa perspectiva, a pesquisa, então, não se realiza acima das atividades comuns e correntes do cotidiano do ser humano; ao invés, sofre suas determinações características dessas atividades. É emblemático, nesse sentido, observar que nosso objeto de estudo, o estágio, sempre se constituiu nosso campo de estudo e de trabalho, mas, para investigá-lo, tivemos que percorrer um longo caminho para alcançar o que estava tão perto.

E o encontro? Na pesquisa é preciso que haja o confronto entre dados, evidências, informações e conhecimentos teóricos para que se dê o encontro. Pressupõe que o pesquisador tenha claras as concepções e abordagens que nortearão seu trabalho, os instrumentos de que dispõe para auxiliar na caminhada.

Deste modo, esse processo que chamamos pesquisa “[...] pode-se definir como um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade” (CHIZZOTTI, 2013, p. 19).

Assim, no corpo desse capítulo, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, os conceitos centrais da pesquisa qualitativa e os caminhos construídos e trilhados durante o trabalho de investigação.

1.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa se constitui no principal pilar do desenvolvimento tecnológico e científico. Por isso, tem como objetivo a resolução de problemas a partir da utilização de um método científico. Entretanto, dada a complexidade do real e a diversidade da ciência, os fatos ou fenômenos, sejam eles naturais ou sociais, podem ser analisados de formas variadas e distintos graus de profundidade.

De um modo geral, pode-se afirmar que as ciências humanas e sociais têm como objetivo precípuo compreender – de forma lógica e racional – os fenômenos sociais. Há, portanto, nas ciências sociais, diversos métodos para estudar a “realidade”, que nos indicam regras, procedimentos e nos auxiliam a realizar nossos estudos, e sua escolha relaciona-se com os objetivos e pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa.

Nesse sentido, 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.

Chizzotti (2013) refere-se à pesquisa qualitativa como campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais. Tem como foco principal o estudo de um fenômeno em seu local, respeitando a interpretação dada pelas pessoas envolvidas com o determinado fenômeno. Ressalta que, enquanto campo transdisciplinar, assume tradições de análise derivadas do positivismo, da fenomenologia, hermenêutica, marxismo, teoria crítica e construtivismo; nesse sentido, sofre influência de diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas, o que permite sustentar diferentes métodos de pesquisa.

A pesquisa qualitativa difere, em princípio, da quantitativa pelo fato de a última empregar instrumental estatístico como fundamento do processo de análise de um determinado problema. Isso não significa dizer que a pesquisa qualitativa deve ser questionada por dar centralidade à apreensão do significado de um fenômeno social. Como dito anteriormente, a validade e confiabilidade dos métodos qualitativos podem ser garantidos a partir da objetivação que significa a tentativa –

nunca completa – de descobrir a realidade como ela é e não como gostaríamos que fosse.

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 um outro olhar para o “outro” que está sendo estudado também como sujeito do processo.

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa se constitui como um conjunto de atividades interpretativas que localiza o pesquisador no mundo. Devido à sua natureza, não privilegia uma prática metodológica em relação a outra; a sua competência constitui-se no mundo da experiência vivida pelos sujeitos, em que se inter cruzam as crenças individuais e as ações culturais. Sendo assim,

Nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana contínua. Consequentemente, os pesquisadores qualitativos empregam efetivamente uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensíveis os mundos da experiência que estudam. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 33).

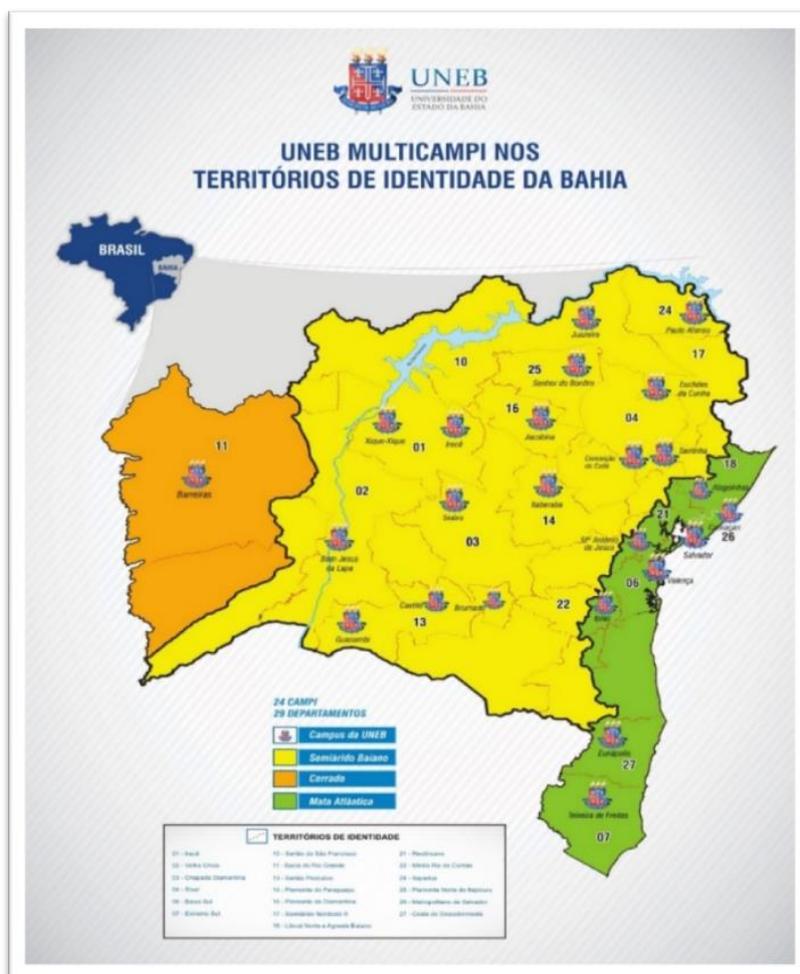
Considerando a natureza investigativa da pesquisa qualitativa, no que se refere ao estudo de um determinado fenômeno em seu local, e o respeito pelas interpretações dadas pelos sujeitos envolvidos, optamos, no caso desta pesquisa, por essa abordagem.

1.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

O campo empírico da pesquisa foi o curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A Universidade do Estado da Bahia é a maior instituição pública de ensino superior da Bahia. Fundada em 1983, está presente em todas as regiões do Estado, devido à 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, conforme mapa abaixo.

Figura 1 – UNEB nos Territórios de Identidade³



Fonte: Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UNEB.

³ “Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar.

Definição: O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial.” (BAHIA, 2017).

Vale ressaltar que além dos campi a UNEB se faz presente na quase totalidade dos 417 municípios do estado, por meio de programas e ações extensionistas pela via de convênios com organizações públicas e privadas. Vem historicamente contribuindo com a formação dos professores da educação básica, principalmente em áreas como a de alfabetização de jovens e adultos; educação em assentamentos de reforma agrária; comunidades indígenas e quilombolas; projetos de inclusão e valorização voltados para pessoas deficientes, da terceira idade, GLBT, dentre outras iniciativas que aproximam a universidade das comunidades. De forma que, hoje, a universidade coloca à disposição da sociedade baiana mais de 150 opções de cursos nas modalidades presenciais e de educação a distância, nos níveis de graduação e pós-graduação, sempre buscando contribuir com o desenvolvimento socioeconômico, cultural e educacional do estado da Bahia. (UNEB, 2017).

A escolha dos Departamentos para realização da pesquisa foi pensada a partir da mesorregião e dos Territórios de Identidade, que formam o sistema multicampi da Universidade do Estado da Bahia. A intenção foi compreender as várias formas e maneiras como o estágio em espaços não escolares vem sendo desenvolvido nos diferentes departamentos mantidos pela universidade no interior baiano.

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 pedagogia⁴; em seguida, selecionamos cinco departamentos, que integram o maior número de municípios⁵ dentro dos territórios de identidade, pois entendemos que, quanto maior

⁴ Para atender as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) através 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 Universidade do Estado da Bahia 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 (CONSEPE) de 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)⁴ dos 12 cursos de pedagogia que compõem os *campi*.

⁵ 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.

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. Suas cidades-sede, território e mesoregiões e número de municípios que integram forma organizados no quadro abaixo.

Quadro 1 – Localização dos *Campi* da UNEB selecionados para realização da pesquisa.

Campus UNEB	Cidades	Territórios de Identidade	Mesorregião geográfica	Municípios
Campus IX	Barreiras	Bacia do Rio Grande	Extremo Oeste Baiano	14
Campus XI	Serrinha	Sisal	Nordeste Baiano	20
Campus XII	Guanambi	Sertão Produtivo	Centro Sul Baiano	19
Campus XIII	Itaberaba	Piemonte do Paraguaçu	Centro Norte Baiano	13
Campus XV	Valença	Baixo Sul	Sul Baiano	15

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

O Departamento de Ciências Humanas de Barreiras – Campus IX está localizado na cidade de Barreira/BA, no território de Identidade Bacia do Rio Grande, no Extremo Oeste Baiano a 873,1 km de distância da capital do Estado, Salvador (BA). Esse território é composto por 14 municípios. Está entre os maiores produtores de grãos do Nordeste, sendo a produção mais significativa a do algodão. Também são importantes, economicamente, a avicultura integrada, a bovinocultura, a caprinocultura/ovinocultura, a cafeicultura, a sojicultura.⁶

⁶ Os dados que caracterizam os cinco Departamentos inseridos na pesquisa foram retirados do PPC do curso de Pedagogia da UNEB, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Bahia, 2016 e da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). Estatísticas dos Municípios Baianos (EMB).

Foto 1 – Fachada do Departamento de Ciências Humanas – Campus IX – Barreiras (BA)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O Departamento de Educação – Campus XI – Serrinha (BA) está localizado na região Nordeste do estado da Bahia, no Território do Sisal. O Território do Sisal se situa na mesorregião do Nordeste, no semiárido do estado da Bahia e integra 20 municípios, sendo a cidade de Serrinha compreendida como a cidade polo. É o maior município do Território, em população, área e densidade demográfica. Situa-se a 182,4 km da Salvador/BA.

Foto 2 – Fachada do Departamento de Educação – Campus XI – Serrinha (BA)



Fonte: Documento do Projeto do Curso de Pedagogia 2008

O Departamento de Educação – Campus XII – Guanambi (BA) localiza-se na cidade de Guanambi no Centro Sul baiano, no Território de Identidade Sertão

Produtivo, e engloba 19 municípios. O Território Sertão Produtivo destaca-se, economicamente, por apresentar um grande potencial produtivo concentrado na agropecuária, na fruticultura irrigada, na agricultura familiar, além da atividade de mineração. Está distante 796 km de Salvador.

Foto 3 – Fachada do Departamento de Educação Campus XII – Guanambi (BA)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O Departamento de Educação – Campus XIII situa-se no município de Itaberaba (BA), região do Centro Norte baiano, Território de Identidade Piemonte do Paraguaçu. O Território Piemonte do Paraguaçu, inserido no semiárido baiano, integra 13 municípios. A sua principal bacia hidrográfica é a do rio Paraguaçu. Itaberaba é o principal polo desse território e está a 280 km de Salvador. É conhecida mundialmente como a terra do abacaxi.

Foto 4 – Fachada do Departamento de Educação – Campus XIII – Itaberaba (BA)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O Departamento de Educação – Campus XV – Valença (BA) está localizado na região do Sul baiano, no Território de Identidade do Baixo Sul, composto por 15 municípios e se destaca, principalmente, pela quantidade de comunidades pesqueiras artesanais. O Território abriga 39 comunidades quilombolas e um território indígena. As principais fontes produtivas são o dendê, cacau, borracha, mandioca e gado bovino. Valença fica a 122,7 km de distância da capital da Bahia Salvador.

Foto 5 – Fachada do Departamento de Educação – Campus XV – Valença (BA)



Fonte: Arquivo da UNEB – Campus XV – Valença (BA).

A realização da pesquisa nesses cinco departamentos nos proporcionou um maior conhecimento da Instituição, nos fez perceber um pouco dos desafios enfrentados por uma Universidade multicampi no que se refere à garantia das condições de integração de forma orgânica e articulada em seus 29 departamentos e 24 *campi* distribuídos em todo o estado da Bahia, com uma área geográfica de 564.732,642 km² e uma população estimada em 2016, segundo dados do IBGE, de 15.276.566 habitantes.

1.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Ao propor a amostra constitutiva dos sujeitos dessa pesquisa, retomamos as ideias de Turato (2003) que nos aponta que a amostragem proposital, intencional ou deliberada é característica das pesquisas qualitativas, ou seja, cabe ao pesquisador estabelecer os parâmetros que vigorarão na escolha dos sujeitos que irão compor seu grupo de estudo. Ao fazer essa escolha, levando em consideração os pressupostos do seu trabalho, fica livre para selecionar aqueles sujeitos cujas características, a partir do seu olhar como pesquisador, possam contribuir com informações importantes sobre o estudo em pauta.

Sendo assim, entre os principais métodos de amostragem das pesquisas qualitativas, optamos, neste estudo, por trabalhar com a “amostragem por variedade de tipos”. 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.

Com base na “amostragem por variedade de tipos”, selecionamos 30 professores em formação e 05 professores coordenadores do estágio curricular do quadro docente da UNEB, vinculados a diferentes semestres (5^o, 6^o e 8^o) do curso. Os sujeitos selecionados 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

exercçam 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 (no caso da parcela amostral referente a professores em formação) matriculados do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia;
- 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 professores, 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 – professores em formação ou coordenadores de estágio, quando consultados, manifestassem interesse em participar do estudo.

A seleção da amostra, sustentada nos parâmetros acima mencionados, deve ter permitido a percepção e a compreensão do nosso objeto de estudo sob várias perspectivas e diferentes pontos de vista.

1.4 PROCEDIMENTOS

A definição dos procedimentos de investigação é momento de fundamental importância para o pesquisador e seus interlocutores. Deve ser entendido como o momento do planejamento da intervenção, e, para bem realizá-la, deve-se optar por instrumentos adequados ao estudo, que permitam adentrar no universo da pesquisa e assim favorecer a que se alcance melhor compreensão do objeto estudado, a partir da organização, análise e interpretação dos resultados obtidos.

No intuito de se conhecer a contribuição formativa que o estágio supervisionado em espaços educativos não escolares possibilita aos professores em formação do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), desenvolvemos esta pesquisa por meio de estudo bibliográfico, análise documental e pesquisa de campo, em duas fases interdependentes.

A primeira fase se constituiu de um estudo bibliográfico e documental sobre o campo do estágio- os espaços educativos não escolares. A segunda fase, em uma

abordagem qualitativa do fenômeno, buscamos resgatar a visão dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação, de forma a perceber como os professores 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.

1.4.1 O estudo bibliográfico

O estudo bibliográfico nos possibilitou um aprofundamento, de forma crítica, sobre as várias dimensões que ocupam o estágio curricular supervisionado e a educação não escolar na realidade presente. Deste modo, no decorrer de nossa pesquisa, procuramos estabelecer um diálogo com os vários autores, de forma que ficassem claros o referencial e a dimensão de realidade em que os conceitos emergiram, pois entendemos que a educação não escolar se constitui na dimensão teórica e prática, de forma que, em sendo assim, sua interpretação deve se dar no âmbito da reflexão teórica e prática.

Nessa primeira fase da pesquisa, realizou-se o referido diálogo com diferentes autores, que foi indicando elementos importantes para nos ajudar a entender as contribuições formativas do estágio em espaços educativos não escolares. Partimos, portanto, de um estudo de caráter exploratório, fundamentado em uma revisão bibliográfica bastante ampla.

O diálogo entre os autores possibilitou traçar uma rede de relações, considerando as várias conexões que poderíamos estabelecer com as diversas formas de conhecer, permitindo uma interpretação ou uma releitura mais crítica da educação não escolar e suas contribuições para a formação dos professores. Esse percurso foi se delineando no texto e foi determinando a sequência do trabalho que se reflete na forma como analisamos o projeto do curso e os dados coletados.

1.4.2 Análise documental

Os registros são fontes importantes de consulta, por carregarem em si um acúmulo de informações que nos possibilitam conhecer e compreender sobre um determinado contexto, a partir de sua constituição.

Para Flick (2009, p. 230), mesmo que os registros produzidos ao longo de nossas vidas não tenham sido produzidos para fins de pesquisa, eles (e as informações que carregam) podem ser uma grande fonte de pesquisa. Segundo o autor, os documentos podem ser analisados de modo qualitativo, da mesma forma como ocorre com outros instrumentos dessa abordagem, podendo complementar outros instrumentos de coleta de dados, como a entrevista e a observação. Ainda assim, no entanto, devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação, e não para validar os resultados dos dados obtidos no campo.

Com este intuito e com o objetivo de identificar, no projeto político pedagógico curricular do curso de pedagogia da UNEB, os elementos que definem e constituem o estágio supervisionado em espaços educativos não escolares, fizemos uma análise do referido projeto do curso, considerando seus objetivos, finalidade e princípios norteadores na formação dos professores, buscando as relações que se estabelecem com o estágio curricular supervisionado em espaços não escolares.

Para Lüdke e André (1991), a técnica da análise documental é extremamente valiosa para a compreensão de um determinado objeto de estudo, na medida em que sua utilização permite a emergência de novos aspectos do problema. Desse modo, pretendeu-se buscar, no documentos analisado, as informações relevantes para entendimento da questão norteadora da pesquisa proposta, em acordo com as autoras. Para fins desta pesquisa, analisamos o Projeto Político Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia da UNEB que sofreu a reformulação a partir de 2008.

1.4.3 Observação

A observação se constitui como um dos mais importantes instrumentos de coleta de dados nas pesquisas de cunho qualitativo, por possibilitar um contato direto do pesquisador com os participantes da pesquisa.

Sendo um dos principais instrumentos da pesquisa qualitativa, a observação é importante em qualquer processo de pesquisa científica, pois permite perceber muitas nuances em face de sua maleabilidade, podendo também ser empregada de forma independente ou associada a outras técnicas de coleta de dados, como a entrevista e análise de documentos.

Laville e Dionne (1999) destacam a importância da observação como um privilegiado mundo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas. Ressaltam que a observação, para ser considerada como científica, deve respeitar certos critérios, satisfazer exigências e que não deve ser busca ocasional, mas estar ligada a um objeto de pesquisa, claramente explicitado e organizado com rigor.

Contudo, os autores ressaltam que a exigência do rigor não impede a presença de amplo leque de modos de observação. Em um trabalho de campo há espaço para várias modalidades de observação; cabe, no entanto, ao pesquisador recorrer a uma abordagem que se adeque ao seu problema de pesquisa, já que as técnicas de observação variam desde seu grau de estruturação até a proximidade entre o observador e os sujeitos da observação.

Lüdke e André (1986) ressaltam que, sendo a observação o principal instrumento de investigação nas abordagens qualitativas, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais para auxiliar no processo de compreensão e reflexão do estudo, pois essas reflexões pessoais sobre suas experiências têm papel importante nas pesquisas de cunho qualitativo. Essa proposição revestiu-se de importância na opção pela observação como instrumento de coleta de dados, visto que temos uma larga experiência na área do estudo como professora de estágio em suas várias etapas, o que nos possibilitou, durante as observações, estabelecer relações entre o vivido e o observado.

Na condição de observadora, tivemos possibilidade de perceber os hábitos e atitudes das pessoas observadas (estudantes e professores), expressos nas relações estabelecidas nos grupos que atuam. No caso deste estudo, a observação foi determinante para ajudar a conhecer como se dá a organização, execução e sistematização do estágio em espaços não escolares.

A observação direta possibilitou nossa aproximação dos sujeitos, na medida em que acompanhamos, *in loco*, suas experiências diárias, de forma a tentar

apreender sua visão de mundo, o significado que atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Um dos destaques que as autoras acima citadas atribuem à observação e se aplica à escolha pelo instrumento se refere à sua importância para desvelar aspectos novos de um problema, principalmente nas situações em que ainda não existe uma base teórica sólida para nortear a coleta dos dados, como é o caso do nosso estudo. Portanto, ao aplicarmos essa técnica, esperamos, também, poder revelar novos aspectos do problema.

No que se refere ao tempo que o pesquisador deverá permanecer em campo, as autoras salientam que, contrariando os estudos antropológicos e sociológicos, que estabelecem o tempo do investigador em campo de no mínimo seis meses, permanecendo por longos anos no convívio com os grupos pesquisados, os estudos em educação têm se apresentado em um tempo bem mais curto, variando de seis semanas a três anos, com larga variedade dentro desse intervalo de tempo.

Assim, para realização deste estudo, permanecemos no campo empírico realizando as observações durante o semestre letivo de 2015.2 que, conforme o calendário acadêmico da UNEB, corresponde ao período letivo de janeiro/2016 a junho/2016, momento em que os estudantes estavam cursando a disciplina Pesquisa e estágio I: espaços não escolares, no 5º semestre do curso de pedagogia.

Como já nos referimos, a pesquisa empírica foi realizada em cinco departamentos de educação da Universidade do Estado da Bahia, porém, para realização das observações escolhemos apenas um dos cinco departamentos citados. A escolha se deu, principalmente, por três questões: a primeira está relacionada ao tempo destinado à realização da pesquisa; a segunda, às distâncias territoriais entre um departamento e outro; a terceira, pela forma como a disciplina é oferecida em cada unidade, pois, mesmo os departamentos adotando a mesma matriz curricular, a organização do currículo se dá de diferentes formas, de maneira que, no período proposto para realização da pesquisa empírica, apenas o Departamento de Ciências Humanas – Campus IX – Barreiras (BA) e o Departamento de Educação – Campus XI – Serrinha (BA) estavam oferecendo a disciplina no 5º semestre do curso de pedagogia.

Para escolher em qual dos dois departamentos citados realizaríamos as observações, consideramos o critério da representatividade qualitativa. Para Thiollent (2011), as chamadas amostras intencionais referem-se a um pequeno

número de pessoas ou grupo que são escolhidos intencionalmente em função da relevância que apresentam em relação a um determinado tema. Assim, pessoas ou grupos são escolhidos em função da sua representatividade sociopolítica no contexto da situação pesquisada, pois

O princípio da intencionalidade é adequado no contexto da pesquisa social com ênfase nos aspectos qualitativos, onde todas as unidades não são consideradas como equivalentes, ou de relevância igual. Existe, neste caso, um tratamento qualitativo da interpretação do material captado em unidade qualitativamente representativa do conjunto do universo e de modo diferenciado em função das características do problema investigado. (THIOLLENT, 2011, p. 72).

Com base nesses princípios, optamos por realizar as observações no Departamento de Educação – Campus XI – Serrinha (BA), considerando duas razões principais: a primeira delas diz respeito à relevância desse departamento na Universidade sobre os trabalhos que vem desenvolvendo no campo do estágio ao longo de sua fundação- na atualidade, vem desenvolvendo uma experiência diferenciada no campo do estágio em espaços não escolares com o Projeto de Experiências Criadoras (PEC).⁷ Outro destaque do departamento em relação ao estágio na UNEB remonta, temporalmente, aos anos de 2000, quando passa a desenvolver o estágio como pesquisa, conforme reforçam Pimenta e Lima (2004, p. 237),

Outra modalidade de conceber a pesquisa no estágio é a elaboração do próprio projeto de estágio no currículo do curso de formação como um projeto de pesquisa ao longo do semestre. É o caso da proposta de estágio realizada por professores do curso de Pedagogia da UNEB (Universidade do Estado da Bahia), Serrinha.

A outra razão que nos mobilizou para escolha do referido departamento está relacionada à localização geográfica da cidade de Serrinha (BA), que, entre as selecionadas, é uma das mais próxima da capital do estado, Salvador, o que facilitou significativamente a presença da pesquisadora no trabalho de campo.

⁷ O Projeto Espaço de Experiências Criadoras (PEC), funciona como um “projeto guarda-chuva” e tem como ancoragem a disciplina Pesquisa e estágio – PE I – estágio em espaços não escolares, “[...] buscando intensificar o sentido pedagógico, profissional, epistemológico, artístico, humano, social, cultural e político do Estágio Supervisionado no Departamento de Educação – Campus XI – Serrinha/BA”. Com o formato guarda-chuva, o projeto possibilita que os estagiários ampliem seu campo de atuação no estágio, participando e desenvolvendo oficinas, planejamento e visitas aos polos de estágio; também proporciona a participação e execução em diferentes experimentações extensionistas desenvolvidas no PEC. (MARQUES, 2016).

A observação se deu na turma do 5º semestre do curso de pedagogia com os estudantes que estavam cursando a disciplina Pesquisa e estágio – PE I – estágio em espaços não escolares. A turma era composta por um total de 25 alunas, foram organizadas de forma que acompanhamos as três etapas desenvolvidas no trabalho da disciplina:

- a) observação, na Universidade, das aulas que orientam os estudantes para realização do estágio;
- b) observação da prática desenvolvida pelos estudantes em processo de estágio em espaços educativos não escolares, sob a orientação do professor;
- c) observação do seminário final do estágio.

A primeira etapa da observação – aulas na Universidade – começou no dia 3 de março de 2015. Embora o calendário acadêmico marcasse o início do período letivo para o mês de janeiro, não aconteceu devido a uma sucessão de paralisações dos técnicos terceirizados que compõem o quadro administrativo da Universidade. Foi um semestre bastante difícil e o calendário acadêmico teve que ser ampliado para complementação dos dias letivos.

Vale destacar que essa primeira fase das observações, que estavam previstas apenas para sala de aula na Universidade, se estenderam, pois, como o estágio acontece integrado ao PEC, havia uma programação de atividades a serem desenvolvidas nas comunidades com a participação dos estudantes da disciplina e a equipe de monitoras do PEC. Assim, participamos, na qualidade de observadora da organização e desenvolvimento das atividades desenvolvidas, até mesmo para entender como se dava essa articulação entre o Projeto de Experiências Criadoras (PEC) e as atividades de estágio.

Na segunda fase da observação, destinada a acompanhar os estudantes durante o processo de estágio em espaços educativos não escolares, encontramos algumas dificuldades em relação à autorização para participar como observadora. Das 25 estudantes que estavam matriculadas na disciplina, conseguimos acompanhar as atividades desenvolvidas por apenas cinco delas.

Além das dificuldades relacionadas com autorização dos espaços campo de estágio, também encontramos dificuldade relativas à aceitação das estudantes. Ao que parece, as alunas se sentiram seguras com a presença da pesquisadora. Também enfrentamos problemas de ordem de deslocamento, pois os estágios foram

desenvolvidos em cidades circunvizinhas, nos locais ou próximo às residências das estudantes. Configurou-se, ao final, o acompanhamento do trabalho realizado por cinco alunas em três cidades da região.

A terceira etapa da observação, que se referia ao seminário final de estágio, não foi realizada, devido aos problemas enfrentados durante o semestre com as paralisações dos funcionários e professores e eleição de diretor. O colegiado do curso de pedagogia, a comissão setorial de estágio e a direção do departamento resolveram que o seminário aconteceria na abertura do semestre de 2006.1 (julho a dezembro de 2016).

As experiências vividas, como observadora, no campo do estágio mostraram que o Departamento de Educação – Campus XI – Serrinha (BA) tem um trabalho consolidado nesse campo de conhecimento junto ao estudantes, ONGs, associações, sindicatos, cooperativas e toda comunidade que compõe o Território do Sisal. Ao longo do trabalho, presenciamos diferentes formas de vivenciar o estágio supervisionado nesses espaços educativos.

Os dados recolhidos durante o período das observações foram organizados em relatos escritos, contendo um cabeçalho com informações como data e hora da observação, quem participou e o lugar onde ocorreu. Becker (1999) ressalta a importância desses procedimentos, quando aponta que a primeira coisa a ser observada nas pesquisas que se utilizam da observação é se a análise é conduzida sequencialmente.

Segundo o autor, os pesquisadores devem realizar as análises das observações enquanto estão coletando seus dados. Ressalta que esse procedimento tem duas consequências óbvias: uma é que a coleta de dados toma sua direção a partir de análises condicionais; a outra se refere ao momento e ao tipo de análise condicional realizadas, que se tornam limitadas pelas exigências da situação do trabalho de campo, de modo que a análise final só será possível quando o trabalho de campo seja concluído.

Nesse sentido, gostaríamos de salientar que as informações obtidas com base no princípio da representatividade qualitativa, pela própria natureza do processo, não serão generalizadas no nível ou conjunto dos cinco departamentos pesquisados, mas se constituirão como elemento necessário para investigarmos as contribuições formativas do estágio em espaços educativos não escolares no contexto da UNEB.

1.4.4 Entrevistas

Pode-se definir entrevista como o encontro entre duas ou mais pessoas com o objetivo de obtenção de informações acerca de um determinado tema ou problema, mediante uma conversação de natureza profissional. Trata-se, portanto, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, na qual o pesquisador coleta os dados necessários para compreensão do objeto em estudo.

Mais uma vez recorrendo a Lüdke e André (1986), conhecemos que a entrevista representa um dos instrumentos básicos para coleta dos dados, considerada como uma das principais técnicas no trabalho de pesquisa utilizados nas ciências sociais. A grande vantagem desse instrumento de pesquisa se refere à sua capacidade de captação imediata, aliada à sua condição de fornecer uma corrente de informação desejada, atingindo praticamente qualquer tipo de sujeito e sobre os mais variados tópicos de discussão.

Nessa linha de pensamento, as autoras enfatizam que, como as entrevistas se realizam cada vez mais de maneira exclusiva, sejam individuais ou em grupos, permitem correções, esclarecimentos e adaptações que as fortalecem como instrumento de coleta de informações desejadas, principalmente por ganharem “vida” ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Podemos dizer que toda entrevista se constitui numa interação social, na medida em que os sujeitos envolvidos no processo (entrevistador e entrevistado) estão compartilhando experiências, ainda que seja em níveis diferenciados. O instrumento primordial que garante esta interação é a linguagem.

De forma sintética, pode-se afirmar que a interação existente numa entrevista pressupõe o compartilhamento de significados entre os sujeitos participantes. Esses significados são compartilhados por meio de mensagens, signos e símbolos que são socialmente construídos e têm sentido para as pessoas envolvidas no processo de interação. Sob tal enfoque, a vivência social da linguagem possibilita a elaboração de um amplo campo semântico, no qual os indivíduos estabelecem relações sociais.

Com essa perspectiva, nesta pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada. As entrevistas com essa característica são amplamente utilizadas nas pesquisas de cunho qualitativo e se constituem de “uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188).

Sendo assim, a opção por esse tipo de entrevista está relacionada com as especificidades do nosso objeto de estudo, uma vez que se pretendia investigar as contribuições formativas do estágio supervisionado em espaços educativos não escolares no curso de pedagogia da UNEB, processo que, ao nosso olhar, deve ser compreendido a partir do próprio sujeito que aprende e daquele que ensina. São eles que podem nos dizer, de fato, o que essa experiência de estágio em espaços não escolares contribuiu para sua formação.

Desse modo, elaboramos o roteiro de entrevista a ser aplicado aos estudantes, em princípio, foi composto de três questões abertas; porém, ao realizarmos um pré-teste⁸ do instrumento com dois estudantes, pudemos identificar certas dificuldades para coleta das informações, ao tempo que nos apontavam para pontos importantes que não havíamos contemplado e que seriam significativos para ampliar o campo de discussão e melhor nos aproximarmos do nosso objeto de estudo. Essas constatações que nos fizeram redimensionar os termos adotados e incluir outras questões de aprofundamento e esclarecimento, relacionadas ao currículo, à atuação nos espaços escolares e aos desafios enfrentados ao longo do processo.

Após reorientação dos roteiros, partimos para o encontro com os estudantes e professores. As entrevistas foram organizadas em dois momentos específicos. No primeiro momento, buscaram-se os dados de identificação dos professores e estudantes, tais como: nome, sexo, idade, formação, local de trabalho, tempo na profissão, dentre outros. Nesse momento, também pedimos, aos estudantes e professores que aceitaram participar do estudo, que lessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foi solicitada, também, autorização para gravação dos relatos.

No segundo momento, partimos para as entrevistas individuais. Ao iniciar a entrevista, deixamos claro, para cada participante, que iríamos desenvolver o trabalho na perspectiva de um diálogo, e não uma entrevista formal. Assim, procuramos suavizar a formalidade entre entrevistador e entrevistado.

⁸ Laville e Dionne (1999), consideram o pré-teste, isto é, a aplicação prévia do roteiro de entrevista, antes do início definitivo da pesquisa de campo, como uma fase fundamental para o aperfeiçoamento do instrumento de coleta a ser utilizado. Isto porque, no pré-teste, podemos avaliar as medidas e termos utilizados, identificando até que ponto são válidos; ou seja, será um momento de constatar se o roteiro de entrevista elaborado se constitui num instrumento consistente e confiável.

Gostaríamos de salientar que os instrumentos de coleta de dados e etapas selecionados para efetivação desta pesquisa não se constituíram como momentos fechados, terminados, pois, como bem sabemos, os instrumentos por si só não se constituem como algo pronto, mas requerem do pesquisador a capacidade redefinir e ajustá-los de forma que atendam aos objetivos do estudo. O resultado dos procedimentos aqui adotados é, assim, decorrência dos encontros com os entrevistados e da busca de adaptá-los às condições apresentadas por eles.

Na perspectiva deste estudo, os dados coletados serão analisados e seus resultados constituirão um banco de dados sobre o estágio curricular supervisionado em espaços educativos não escolares, que poderá servir como instrumento de consulta pública, uma vez que ficará registrado no sítio da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

2 CAPÍTULO II – ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: o encontro entre diferentes contextos educativos

Os rios que eu encontro vão seguindo comigo.

João Cabral de Mello Neto

O estágio curricular supervisionado tem recebido diferentes enfoques nos cursos de formação de professores. Fazendo livre analogia com o texto em epígrafe, tem encontrado e levado consigo, ao longo da sua história, muitos e diferentes “rios”. Como campo de conhecimento, é um dos mais importantes eixos dos cursos de formação de professores, visto que a sua essência é o caráter formativo.

Para discutir o estágio curricular supervisionado em diferentes contextos educativos, vamos nos respaldar na definição e em compreensões sobre o estágio, conforme PARECER CNE/CP 28/2001, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, REGIMENTO GERAL DA UNEB e REGULAMENTO DO ESTÁGIO da UNEB.

No PARECER CNE/CP 28/2001, o Estágio curricular supervisionado de ensino é entendido como

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (BRASIL, 2002, p. 31).

A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 compreende que o estágio curricular supervisionado deve ser organizado ao longo do curso em ambientes formais e não formais, conforme explicitado abaixo:

IV - Estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;

- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica. (BRASIL, 2002, p. 5).

No REGIMENTO GERAL DA UNEB – RESOLUÇÃO CONSU Nº 864/2011, Capítulo V Art. 191, o estágio curricular visa a oferecer ao estudante a oportunidade de:

- I - Experienciar situações reais de seu futuro campo de trabalho, de modo a ampliar o conhecimento e a formação teórico/prática, construídos no processo do curso;
- II - Analisar criticamente as condições observadas com base nos conhecimentos adquiridos e propor soluções quanto aos problemas levantados; e,
- III - desenvolver a capacidade de elaborar, executar e avaliar programas e projetos na área específica de seu estágio. (UNEB, 2017, p. 77).

Por sua vez, o REGULAMENTO DO ESTÁGIO DA UNEB, no seu CAPÍTULO I - Do estágio curricular e seus objetivos. Art. 1º, expressa:

Considera-se estágio curricular as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao educando pela vivência em situações reais de vida e trabalho, no ensino, na pesquisa e na extensão, na modalidade regular e Projetos Especiais perpassando todas as etapas do processo formativo e realizadas na comunidade em geral, ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, ONGs, Movimentos Sociais e outras formas de Organizações, sob a responsabilidade da Coordenação Central e Setorial. (UNEB, 2017, p. 1).

As definições e compreensões do estágio apresentadas no Parecer, Resoluções, Regimentos e Regulamentos 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 processos formativos que requerem intencionalidade educativa e pedagógica, seja nos espaços escolares ou não escolares. É intenção deste estudo explicitar o valor formativo do estágio curricular supervisionado em espaços não escolares possibilita aos professores em formação no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Tal 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.

Assim, neste capítulo, discutiremos a educação em seus diferentes contextos, abordando a chamada crise da educação e a redefinição dos espaços educativos informal, formal e não formal, que se dá a partir dessa crise. Uma breve discussão sobre o conceito e o campo da educação não escolar no Brasil será também aqui apresentada.

2.1 A EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

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”. O autor, para ser ilustrativo dessa concepção ampliada sobre educação, nos apresenta um diálogo com o agricultor rural Antônio Cícero de Sousa (ou, simplesmente, Ciço), do qual reproduzimos, abaixo, um pequeno trecho:

Agora, o senhor chega e pergunta: "Ciço, o que que é educação?" Tá certo. Tá bom. O que que eu penso, eu digo. Então veja, o senhor fala: "Educação"; daí eu falo: "educação". A palavra é a mesma, não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: "Educação". Mas então eu pergunto pro senhor: "É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra?" Aí eu digo: "Não". Eu digo pro senhor desse jeito: "Não, não é". Eu penso que não.

Educação... quando o senhor chega e diz "educação", vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado: livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra ali. Do seu mundo vem um estudo de escola que muda gente em doutro. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso por aqui. (BRANDÃO, 1984, p. 7-10).

Com suas palavras, Antônio Cícero de Sousa (Ciço) nos mostra que não há apenas uma concepção de educação, pois muitas são as formas em que se revela e muitas são, também, as formas de compreendê-la. Ciço mostra que a escola não é o único lugar onde a educação se faz; deixando claro o distanciamento entre

educação formal e o seu próprio mundo. Faz-nos ver que educação tem a ver com a vida, é a continuidade do trabalho realizado pela natureza na perspectiva da evolução do homem em tornar-se humano.

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 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 este 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 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.

O referido autor 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 aprende com o homem a 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 de professores, 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 reinterpretção da realidade, integrada com a Universidade, a escola e o contexto social. Somente desse modo os professores, 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 a 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.

2.2 A CRISE DA EDUCAÇÃO REDEFINE OS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Ghanem e Trilla (2008) salientam que, no final da década de 1960, a partir da realização da *International Conference on World Crisis in Education*, se começou a idealizar a importância de se desenvolver outros meios educativos além dos escolares. Citam outras duas obras de igual importância para compreendermos o desenvolvimento desse campo educacional: o livro *Aprender a Ser*, coordenado por Edgar Faure, com apoio da Unesco, e o relatório *Educação: Um tesouro a descobrir*, também apoiado pela Unesco.

No documento *A Crise Mundial da Educação*, P. H. Coombs (1976) apresenta o panorama da “crise” que afeta a educação em face das transformações que o mundo vem passando a partir da última guerra. Aponta as causas da crise, analisando e sugerindo estratégias para superação, dentro de critérios sistêmicos que se baseiam no aperfeiçoamento das relações existentes entre os componentes do sistema de ensino, o meio cultural e a aceitação de inovação correspondente às exigências que se apresentam diante do progresso científico, em uma conjuntura de mudanças.

Nesse contexto, propõem-se metas: modernização do sistema escolar, modernização do corpo docente, do processo de aprendizagem, fortalecimento das finanças para educação e se faz importante maior atenção ao ensino não formal, propondo-se um plano de cooperação internacional com a instituição de um “mercado comum” da educação para o mundo todo, de forma que tanto os países ricos como os pobres pensem a escola a partir de um programa mais amplo e duradouro, o que, a longo prazo seria

Criar um sistema de aprendizagem altamente diversificado, capaz de acompanhar o indivíduo durante toda a vida, no qual combinar-se-ão elementos formais, não formais e informais, de maneira a proporcionar uma ampla variedade de opções de aprendizagem para todos os membros da população, independentemente de idade, sexo, ocupação ou posição social. (COOMBS, 1976, p. 16).

A proposta de criação de um sistema de aprendizagem diversificado nos remete ao que o autor chamou de essência da crise, que seria o desajustamento das mais variadas formas entre o sistema de ensino e o meio a que pertence, isto é, o crescente desajuste entre a educação e a sociedade. A efetivação de uma proposta

dessa natureza proporcionaria a concretização de um “Sistema Educacional” que, na compreensão do autor, abarcaria não apenas os vários níveis e tipos de ensino formal, mas também todos os programas e processos sistemáticos de educação e ensino que acontecem fora do espaço educacional. Dessa forma, poder-se-ia minimizar o distanciamento entre o sistema de ensino e a sociedade, uma vez que, no seu conjunto, as atividades de educação formal, não formal e informal ampliariam as opções de ensino e aprendizagem no seio na sociedade.

Coombs, na obra já citada, refere-se à educação não formal como um conjunto heterogêneo, como um “outro sistema” de ensino, porém indefinido, que se constitui como uma mistura de difícil classificação, avessa ao planejamento sistemático com objetivos das atividades pouco claros e clientela também indefinida. Tal modalidade tem recebido os mais variados nomes, como: educação de adultos, educação permanente, treinamento em serviço, treinamento acelerado, treinamento agrícola e serviços de extensão. A responsabilidade de implantação, manutenção e administração é dividida entre inúmeras entidades públicas e privadas.

Contudo, ressalta ser um tipo de educação muito importante e que merece muita atenção, principalmente como complemento para o ensino formal, por atingir muitas pessoas; se bem orientadas, podem contribuir de maneira considerável para o desenvolvimento individual e nacional com grandes possibilidades de contribuir para o enriquecimento cultural e a autorrealização individual.

O mesmo autor deixa clara a necessidade do ensino não formal ser “inspecionado”, orientado em busca de um objetivo geral que sugira prioridades e melhores maneiras de coordená-las na perspectiva de estimular sua “eficiência e eficácia”. É também preciso ter uma visão mais coerente do desenvolvimento do sistema para que se torne mais fácil e efetiva a coordenação das inúmeras partes entre si e, ainda, com o ensino formal.

Nesse veio de discussão, ressalta que o grande problema enfrentado pelos países pobres e ricos.

É a falta de meios organizacionais para enquadrar o ensino não-formal no planejamento educacional – pois este se tem limitado ao ensino formal e, muitas vezes, sem alcançar todas as suas partes, sem um planejamento global não se tem base racional para o estabelecimento de prioridades, alocação de recursos, distribuição equilibrada de responsabilidades entre ensino formal e o não-formal naquelas áreas em que ambos atuam. (COOMBS, 1976, p. 205).

Em sua fala, mostra a intenção de organizar a educação não formal nos moldes legais do sistema de ensino, principalmente como complemento da educação formal. Essa necessidade é justificada pelos poucos recursos destinados à educação não formal. Esses minguados recursos destinados à educação não formal são muitas vezes desperdiçados por falta de prioridades e planejamentos bem definidos.

Para Fávero (2016), a chamada “crise da educação”, de um lado, exige o planejamento educacional; de outro, passa a valorizar as atividades e experiências não escolares, não só as ligadas à formação profissional, mas também as que se referiam à cultura em geral. É o momento da defesa da educação permanente⁹, que cobriria todas as idades e todos os aspectos da vida de uma pessoa e mesmo de uma coletividade.

Esta fala nos reporta mais uma vez ao relatório, organizado por Coombs (1976), quando sugere que uma das estratégias para vencer a crise educacional seria uma completa revisão da distinção entre escolarização formal e não formal, derrubando os muros que as separam para promover entre elas uma melhor divisão de trabalho, ou seja, buscar cobrir todas as etapas e aspectos da vida em defesa de uma educação permanente.

2.2.1 A crítica à escola e a valorização da educação não escolar

Percebemos que “a crise mundial da educação” foi um movimento deflagrado por uma insatisfação generalizada no campo da educação, que foi se instalando nos meios educativos a partir do final da década de 1960. Integradas a esse movimento surgem as discussões em torno da educação permanente, com a publicação do relatório “Aprender a Ser”¹⁰ em 1972, publicado pela Unesco. Esse movimento é um marco importante no pensamento sobre a educação. É com a defesa da educação permanente que se passa a valorizar o campo da educação não escolar.

⁹ Um dos eixos norteadores do Relatório Faure (1972 *apud* WERTHEIN; CUNHA, 2000) é: “[...] a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos”.

¹⁰ Relatório organizado pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação presidida por Edgar Faure, em 1972, com o apoio da Unesco, considerado um marco importante na história do pensamento educacional da Organização.

Para Canário (2006), o movimento designado como “a crise mundial da educação” deve ser lido como uma crise da escola e da afirmação e descoberta da educação não escolar. Para melhor explicar seu ponto de vista, o autor faz uma breve análise da educação no século XX e nos mostra que a educação nesse século é marcada pela educação no âmbito escolar. Cita três fatores importantes que marcam esse processo no século XX: a hegemonia da forma escolar; a naturalização e a persistência da configuração organizacional do estabelecimento de ensino; as mudanças sucessivas passadas pela instituição que vão do modelo das certezas para o modelo das promessas e, finalmente, da incerteza.

O autor explica que a principal característica da hegemonia escolar no século XX foi o rompimento com a experiência, e, com a separação da escola da realidade social, produziu-se um fechamento da escola em si mesma. Também cita que as características mais marcantes do modelo escolar foram: o menosprezo pela experiência não escolar dos alunos, a dificuldade dos estudantes em atribuir sentido às tarefas escolares que lhes são impostas e a tendência da escola em oferecer soluções, dar respostas para problemas que demandariam pesquisa e consequente descoberta.

A naturalização da organização escolar é vista pelo autor como um modo de atender à concepção comutativa do conhecimento, pois organizando as instituições de ensino com base em uma fragmentação padronizada dos tempos (aula de uma hora), dos espaços (sala de aula), do agrupamento dos alunos (turma) e dos saberes (disciplinas). Esse modelo fragmentado vai refletir diretamente no trabalho do professor, impedindo-o de desenvolver uma compreensão crítica sobre seu modo de atuação e mesmo sobre sua profissão.

No que se refere às mutações sofridas pela escola ao longo do processo histórico, salienta que a escola que temos hoje não é a mesma que marcou a primeira metade do século XX: tem sofrido mutações, passou de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se, atualmente, em um contexto de incertezas.

Sobre o contexto de certezas, vivido pelas instituições escolares, o autor se pronuncia como sendo aquele situado entre a primeira metade do século XX, em que a escola se constituía a partir de um conjunto de valores específicos e imutáveis. Constituía-se como a base central do Estado-nação, pondo em vigor um modelo elitista que permitia a alguns a ascensão social, mas se colocava isenta de

responsabilidades na produção das desigualdades sociais, e por isso era considerada como uma instituição justa em um mundo injusto.

Afastada das responsabilidades sociais, a escola pública, se, por um lado, propiciou que muitas gerações que por ela passaram pudessem construir (ou, mesmo, reconstruir) um percurso de mobilidade social, por outro lado, deixou muitas pelo caminho. Afonso (2001) atribui essa situação ao fato de a escola não saber, não poder ou, mesmo, não querer cumprir outras funções latentes e contraditórias da sociedade. Uma delas, como vimos, foi o seu distanciamento em relação às responsabilidades na produção das desigualdades sociais, transformando-se em uma instituição que tinha como função principal a reprodução cultural, afinada com os conhecimentos, interesses e valores dominantes.

A passagem da escola de um contexto de certezas para um contexto de promessas se deu no período posterior à segunda guerra mundial. Nesse período, a democratização dos sistemas escolares coincide com uma atitude otimista que associa, diretamente, escola a três promessas: desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. O fracasso dessas promessas justifica a passagem da euforia para o desencanto, marcada a partir da década de 1970, quando as discussões em torno das desigualdades sociais provocadas pelas instituições escolares tomam força e a escola deixa de ser vista como uma instituição justa em uma sociedade injusta, passando a acentuar níveis de frustração e desencanto que marcam a sua entrada em uma era de incertezas (CANÁRIO, 2006).

O referido autor caracteriza a escola das incertezas como aquela que emerge no contexto dos efeitos cruzados do acréscimo de qualificação, aumento das desigualdades, desemprego estrutural de massas, precariedade do trabalho e desvalorização dos diplomas escolares. A redução na oferta de emprego aliada à desvalorização dos diplomas escolares os torna, simultânea e paradoxalmente, necessários e cada vez menos rentáveis. Um outro ponto destacado se refere à integração econômica globalizada, contexto no qual a escola perde um dos seus traços institucionais mais marcantes que é o de fabricar bons cidadãos para o quadro do Estado nacional.

Em síntese, podemos dizer que é a partir dos anos de 1970 que a visão otimista da escola começa a ruir, por determinação de múltiplos fatores: a democratização de acesso aos sistemas escolares; os movimentos de contestação social; a publicação de obras com crítica ao modelo escolar e de emergência do

movimento de educação permanente; a evolução econômica e política que traduziu-se em uma mudança da questão social; a crise urbana e os fenômenos de dualização social (com conseqüente invasão da escola por problemas sociais que lhe são exteriores e com os quais não está preparada para lidar).

Nesse contexto, organismos internacionais, como a ONU, anunciam, na segunda metade do século XX, a “crise da escola”. Concomitante a essa crise é que se dá a valorização da educação não escolar. Afonso (2001) chama a atenção para a importância de estarmos criticamente atentos para que a valorização desse campo de educação não se dê com base na desvalorização da educação escolar; argumentando que a justificativa da educação não escolar não pode ser construída contra a escola, e nem pode servir para o desmonte dos sistemas públicos de ensino, como nos parecem, por vezes, anunciar as políticas de educação neoliberais.

A educação não escolar tem contribuído no sentido de ampliar os horizontes em relação aos campos educativos, de nos mostrar que o processo educativo transcende os muros da educação escolar. No entanto, não pode se transformar em um movimento contra a escola, pois os dois campos sempre coexistiram, sendo possível, inclusive, tencionar propostas pedagógicas e experiências bastante produtivas. Assim pensamos ser o objeto do presente estudo, que traz como pressuposto a possibilidade de o estágio em espaços educativos não escolares, enquanto campo de conhecimento que integra múltiplas e diferentes culturas, contribuir para a formação e atuação dos professores nos espaços escolares.

Canário (2006) salienta que a valorização da educação não escolar se deu com base em duas condições: a primeira, quando a educação passou a ser vista como um trabalho que cada pessoa realiza sobre si própria, fortalecendo-se a aprendizagem experiencial e a visibilidade dos percursos individuais de formação; a segunda condição está relacionada à reformulação teórica dos processos de socialização que evidenciou o forte potencial formativo das diferentes situações sociais, principalmente dos contextos de trabalho. O autor ressalva que, com essa reformulação, foi possível avistar uma grande diversidade de modalidades educativas completamente distintas do modelo escolar.

Contudo, quando se trata da educação não escolar, não podemos deixar de considerar que há outros processos em curso, com princípios e normas muito

distintas, como é o caso da educação não escolar em contextos de trabalho. Nesse sentido:

[...] o campo da educação não escolar ser hoje disputado por diferentes racionalidades políticas e pedagógicas, exigindo por isso, dos educadores e investigadores socialmente comprometidos, uma vigilância epistemológica redobrada, para aqueles que a esse campo referenciam as suas práticas e reflexões possam ajudar a constituí-lo e a consolidá-lo como lugar de referência de uma educação crítica e emancipatória, tão importante, urgente e necessária como a melhor educação escolar. (AFONSO, 2001, p. 35).

A advertência do autor nos orienta no sentido de distinguir práticas de educação não escolar pautadas nos princípios da crítica e da emancipação de outras, que pretendem apenas formação de mão de obra para suprir ações não realizadas pelo bem público.

Nas discussões apresentadas, vimos que o universo da educação, em seu sentido mais amplo, ultrapassa os limites da escola, a “Crise Mundial da Educação” e a “Crise da Escola”, que tiveram como proposta a redefinição do campo educacional, acentuam as discussões em torno da educação não escolar e passam a entender o processo educativo como um *continuum* que integra e articula diferentes graus de formalização da ação educativa, informal, formal e não formal. Conhecê-los, em seus diferentes aspectos, é fundamental para compreendermos esse complexo campo educativo.

2.2.2 O informal, o formal e o não formal

Coombs e Ahmed (2016, p. 18-20) definem, com as palavras que se seguem, os três tipos de educação:

A educação informal é o processo ao longo da vida pelo qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, habilidades, atitudes e experiências diárias e exposição ao ambiente – em casa, no trabalho, na família, com amigos, nas viagens, leituras, ouvindo o rádio ou vendo filmes ou televisão. Geralmente, a educação informal é desorganizada e muitas vezes não sistemática; representa a maior parte da aprendizagem total da vida de qualquer pessoa – incluindo, mesmo, uma pessoa altamente “educada”.

A educação formal é aqui entendida como aquela altamente institucionalizada, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado – “sistema educacional”, abrangendo Escola primária inferior e os níveis superiores da universidade.

A educação não formal é toda atividade organizada, sistemática, educacional desenvolvida fora do quadro do sistema formal com tipos de aprendizagem específicos para subgrupos da população, tanto de adultos

como de crianças. Assim definida, a educação não-formal inclui, por exemplo, extensão agrícola e programas de formação de agricultores, programas de alfabetização de adultos, formação profissional dada fora do sistema formal, e vários programas comunitários de instrução em saúde, nutrição, planejamento familiar, cooperativas e afins.

Para os autores, educação formal e não formal e a informal diferem uma da outra pela sua organização institucional, pelos seus objetivos educacionais e pelos grupos a que servem. Ratificam que não há uma linha divisória entre elas e que suas diferenças se fundem em programas híbridos que combinam características significativas de ambas.

Reforçam a ideia que os três tipos de educação devem ser sistematizados em um sistema global e flexível de aprendizagem que seja capaz de proporcionar a cada indivíduo diferentes opções de aprendizagem ao longo da vida, mas também reforçam que esse sistema seja constantemente reforçado e ligado às necessidades e processos de desenvolvimento nacional.

Esse modelo de educação proposto pelos autores foi retomado e atualizado na década de 1980, em relatório coordenado por Jacques Delors, intitulado *Educação: um Tesouro a Descobrir*.

Lima (2007) nos faz lembrar que os conceitos de formação e de aprendizagem ao longo da vida nos remetem, teoricamente, ao conceito de educação permanente, um princípio considerado, no Relatório da Unesco coordenado por Edgard Faure, com o título *Aprender a Ser*, como a pedra angular da criação de uma cidade educativa e ideia mestra para as políticas educativas futuras. Salienta que a educação ao longo da vida, enquanto *continuum*, difundiu-se em alguns países como um dos pilares socioeducativos do Estado-Providência, relacionado a outras políticas sociais assumidas após a segunda guerra mundial. A concepção tinha como orientação a provisão pública de educação e a igualdade de oportunidades, definindo objetivos que visavam à autonomia dos indivíduos, à transformação social por meio do exercício de uma cidadania ativa e crítica.

O referido autor argumenta que os conceitos de formação e a aprendizagem ao longo da vida se inscrevem na matriz humanista-crítica; porém, com as profundas mudanças que vêm ocorrendo nos últimos anos, essas expressões vêm desvalorizando a origem do conceito e recusando importantes pressupostos político-educativos consagrados nos textos fundadores. Têm se afastado das suas raízes humanísticas e críticas, chegando a diluir suas dimensões educativas para se

afirmarem como aprendizagem a serviço das demandas da economia e da sociedade, transformando-se em programas de qualificação, capacitação e de gestão de recursos humanos, substituindo as referidas dimensões educativas por programas de treinamento subordinados à empregabilidade e à competitividade.

Desse modo, a crítica que hoje se faz à educação ao longo da vida está pautada no seu caráter pragmático e na tendência de procurar soluções pedagógicas e individualistas para enfrentar problemas que são de ordem estrutural, reforçando as responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de competências para competir, orientados basicamente para a adaptação às imposições da economia e do trabalho flexível no novo capitalismo neoliberal.

Ainda assim, o mesmo Lima afirma ser indispensável que se retomem e se atualizem, criticamente, projetos que foram interrompidos e promessas não cumpridas, na perspectiva de se construir uma educação ao longo da vida que esteja comprometida com o desenvolvimento de sujeitos democráticos, cidadãos livres e autônomos, capazes de fazer uma leitura crítica do mundo com vistas à sua transformação.

Nesse sentido, enfatiza que uma proposta de educação durante toda a vida deve ser orientada no sentido de resistir à subordinação da competitividade econômica e ajudar a construir uma educação para solidariedade humana, aprendizagens críticas e, sempre que necessário, situações de “desaprendizagens”, que permitam sempre reaprender e aprender o novo.

Nas discussões apresentadas, podemos perceber que um projeto de educação ao longo da vida pode ter um caráter mais amplo, sair do campo reduzido das formações e aprendizagens úteis e eficazes, determinadas por uma racionalidade econômica e gerencial em direção ao reconhecimento de uma educação que considere a substantividade da vida ao longo da formação e das aprendizagens permanentes dos indivíduos. Nas palavras de Freire (1987), isso significa a construção de uma educação problematizadora, a qual, no seu “quefazer” humanista e libertador, possibilite aos homens, quando submetidos à dominação, lutarem por sua emancipação. Essa é uma luta que vem sendo travada, desde a década de 1960, no campo da educação não formal, no Brasil, com os movimentos de cultura popular.

Gohn (2013) também define a educação informal, formal e não formal. Ressalta que frequentemente a educação não formal é vista como contrária à

educação formal/escolar e que o termo também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. Sendo assim, considera necessário distinguir e demarcar as diferenças entre esses conceitos que, inclusive, podem ser delimitadas pelos seus campos de desenvolvimento. Assim se expressa sobre o tema:

A educação informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – ocorrendo em espaços da família, bairro, rua, cidade, clube, espaços de lazer e entretenimento; nas igrejas; e até na escola entre os grupos de amigos; ou em espaços delimitados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia, sempre carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados. Poderá ter ou não intencionalidades (por exemplo, educar segundo os preceitos de uma dada religião é uma intencionalidade).

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados.

A educação não-formal. É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. (GOHN, 2013, p. 39-40).

Nota-se que a principal diferença entre os dois tipos de educação encontra-se na apresentação, pela educação não formal, de uma intencionalidade educativa e pedagógica na sua ação, além de ser definida e estruturada pela vontade dos sujeitos. A autora deixa claro que é um processo de aprendizagem, e não uma estrutura simbólica edificada e corporificada em um prédio ou numa instituição, destacando que ocorre via o diálogo tematizado.

Para falar da educação informal, formal e não formal, Afonso (2014) propõe em seus estudos uma sociologia da educação não escolar¹¹ que estuda como se caracteriza os contextos educativos informais e não formais, enquanto instâncias de reprodução ou mudança social.

Afonso (2014, p. 86) assim apresenta sua compreensão dos termos:

[...] por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto a educação informal abarca todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não formal embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

¹¹ Termo que o autor tem designado para dar conta simultaneamente da educação informal e não formal.

Nesse aspecto, uma sociologia da educação não escolar (informal e não - formal) deverá ocupar-se de novas formas de educação e de novos contextos de aprendizagem que ultrapassem os limites da escola tradicional para constituírem-se como um objeto real do conhecimento. Sendo assim, para o autor, uma sociologia da educação não-escolar deverá caracterizar-se por atender, principalmente, aos contextos em que possam ocorrer processos relevantes de educação e aprendizagem não-formal.

Esses contextos referem-se aos valores sociais e culturais de uma dada comunidade que devem ser considerados na reflexão e planejamento de ações específicas de cada grupo. As ações desenvolvidas na educação não formal devem respeitar, valorizar e confirmar a cultura e os saberes dos sujeitos, fazendo com que valores sociais e culturais perpassem todos os processos educativos, evitando, portanto, a padronização das práticas e a tendência escolarizante que tanto circundam esses espaços de educação.

Para o autor, uma sociologia da educação não escolar (informal e não-formal) deve se preocupar com a possível existência de subculturas que despontam no seio das associações por meio das interações sociais, bem como analisar os trabalhos desenvolvidos por essas associações por meio de projetos de investigação-ação, na perspectiva de desvendar as funções latentes no processo de construção de uma aprendizagem para a mudança. Isso implicaria na conseqüente desocultação, por parte dos grupos, de novos saberes sociais que emergem do interior das comunidades.

Não poderíamos concluir esta discussão sem considerarmos o conceito defendido pela Unesco e pela Comissão Nacional de Educação em Direitos Humanos do MEC, órgãos que vêm influenciando diretamente as políticas no campo da educação informal, formal e não formal em nosso país.

A Unesco define os conceitos em tela como aprendizagens, a saber:

- **Aprendizagem informal:** é a aprendizagem que ocorre na vida diária, na família, no trabalho, nas comunidades e é mediado pelos interesses ou atividades das pessoas. Por meio do processo de reconhecimento, validação e aceitação das competências adquiridas através da aprendizagem informal, a mesma pode ser visível e contribuir para a obtenção de qualificações e outros tipos de reconhecimento.
- **Aprendizagem formal:** ocorre em instituições de ensino e formação, é reconhecida pelas autoridades nacionais competentes e leva à obtenção de diplomas e qualificações. A aprendizagem formal é estruturada de acordo

com dispositivos como os currículos, qualificações e os requisitos de ensino e aprendizagem.

- **Aprendizagem não formal:** aprendizagem que foi adquirida adicionalmente ou alternativamente à aprendizagem formal. Em alguns casos, também é estruturada de acordo com dispositivos de educação e formação, mas, mais flexível. Ocorre geralmente em ambientes comunitários locais, local de trabalho e através das atividades de organizações da sociedade civil. Através do processo de reconhecimento, validação e acreditação da aprendizagem não formal, também pode levar à obtenção de qualificações e outros tipos de reconhecimento. (UNESCO, 2016, p. 8).

A Comissão Nacional de Educação em Direitos Humanos do MEC defende que humanidade vive em permanente processo de reflexão e aprendizado, nos mais diversos espaços educativos, como escolas e universidades, locais de trabalho, cidades, movimentos sociais, associações civis, organizações não governamentais e em todas as áreas da convivência humana.

Parece-nos que a perspectiva defendida pela comissão é de que a educação é um processo amplo e que ocorre durante toda a vida dos sujeitos sociais. Não classificam a educação como sendo informal, formal e não formal, contudo definem a educação não formal, relacionando-a com os direitos humanos.

A educação não-formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia. Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como: a) qualificação para o trabalho; b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais; d) educação realizada nos meios de comunicação social; e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano. (BRASIL, 2016, p. 39).

A educação não formal, no contexto das discussões sobre direitos humanos, tem como foco central a cidadania democrática, com base em princípios como a emancipação e autonomia. Para a Comissão, as experiências educativas não formais são aperfeiçoadas conforme o contexto histórico e a realidade em que estão inseridas e se constituem como um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica.

Nas discussões, a educação informal é definida como aquela que apresenta baixa ou nenhuma sistematização; está relacionada com a vida. A educação formal é sistematizada e acontece em instituições de ensino, com conteúdo previamente

estabelecidos. A educação não formal é oferecida fora do sistema educacional; sendo que, por alguns, é também compreendida como alternativa à educação formal.

Refletindo sobre a acepção de Gohn (2013) e a da Comissão Nacional de Educação em Direitos Humanos do MEC, não parece adequado afirmar que educação não formal esteja associada à formação para a cidadania e orientada pelos princípios da emancipação e da autonomia. No entanto, grande parte das definições e a diferenciação que se faz entre os três tipos de educação estão relacionadas com a tese da maior ou menor intencionalidade e institucionalidade. Há autores, como Haddad (2016), que dizem ser necessária a superação dessa compreensão, uma vez que a intencionalidade está presente em toda e qualquer prática de educação, independentemente de qual seja o espaço: escolar ou não escolar.

2.2.3 Bases da educação não escolar no Brasil

As discussões em torno da educação não escolar no Brasil não são algo novo. Muitas vezes, advêm de polêmicas, controvérsias e desafios pautados em lutas anteriores, iniciadas nas décadas de 1960, sustentadas, principalmente, nos estudos e nas proposições de Paulo Freire, direcionados à educação popular e à alfabetização de jovens e adultos.

A discussão desenvolvida por de Paulo Freire alcançou grande ressonância no campo social e político da educação do nosso país. Tratava-se de um trabalho com alfabetização de adultos, que traz a leitura como uma força política no processo de superação da dominação social, tendo na cultura popular o seu ponto de partida. O trabalho desenvolvido por Freire reforça a ideia de que as classes subalternas possuem conhecimento e cultura; portanto, precisa-se fazer com eles e não para eles.

É, portanto, com o pensamento de Paulo Freire que se consolida uma educação para as classes populares no Brasil. A educação de jovens e adultos e a educação popular, de base freireana, ajudaram consolidar uma proposta pedagógica que destaca a importância e a viabilidade do processo educativo humanizador e sua relação direta com o desafio de construir uma práxis transformadora.

Para Streck (2004), um dos traços mais marcantes da educação popular de base freireana foi o rompimento com opção exclusiva por espaços formais de educação e a busca de uma aproximação entre os saberes construídos em diferentes espaços sociais e culturais, entre os quais a escola.

Na mesma direção, para Torres (2002), as contribuições de Freire no campo da educação marcaram decisivamente o início de uma ruptura que questionou com força o paradigma educativo que prevalecia na América Latina. A educação deixa de ser uma prática exclusiva dos espaços formais passando a compor uma concepção ampla de educação que envolve processos educativos na escola e fora dela.

Outra marca importante para o fortalecimento em relação às discussões sobre a educação não escolar, no Brasil, data de 1980. Trata-se de um estudo sobre uma *Tipologia da educação extraescolar*, sob a Direção-Geral do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na perspectiva de uma integração de dados, conceitos e ações para se discutir, criticar e aplicar a possibilidade de uma tipologia, voltada para o informal, o dinâmico, o não convencional, em projetos de educação. O objetivo geral do estudo foi a elaboração de uma teoria explicativa, fundamental para a análise dos programas.

O extraescolar se constituía como um dos núcleos da pesquisa e o primeiro passo para uma abordagem mais sistêmica e ampla do tema foi a proposta de construção de uma tipologia da educação extraescolar no Brasil, que compreendia:

- a) um inventário das formas de educação extraescolar existentes e um cadastro das instituições responsáveis pela execução dessas formas;
- b) a análise dos conceitos de educação extraescolar e/ou não formal utilizados e a definição dos mais adequados à nossa realidade;
- c) a elaboração de uma teoria explicativa e a definição de critérios que permitissem a elaboração do quadro tipológico.

Vale ressaltar que a referida pesquisa trata a educação extraescolar como sinônimo de não formal e a caracteriza com base em dois documentos: o Relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), coordenado por Edgard Faure (1972) e o documento organizado por Philip H. Coombs e Manzoor Ahmed (2016).

A década de oitenta, período em que o estudo foi realizado, é marcada pela (re) democratização do país, quando a sociedade civil volta a se organizar e a protestar contra o regime político vigente. As mais diversas categorias profissionais

organizaram-se em sindicatos e associações. Intelectuais se mobilizam para a construção de uma nova Constituição para o país. É uma década ainda lembrada pela participação e mobilização que envolveu todos os movimentos da sociedade civil com fortes discussões e uma grande demanda por educação.

Colocar a educação no centro das discussões é uma prática que se repete ao longo da nossa história. Porém, no Brasil, na década de oitenta, essa questão ganha ainda mais centralidade. O Brasil saía, lentamente, de um período ditatorial militar, no qual políticas educacionais de valorização da cultura popular haviam sido ceifadas em sua origem. A educação vinha passando por momentos bastante conflitantes — a sociedade ansiava por fazer valer seus direitos educacionais e, simultaneamente, assistia à degradação da escola pública. Era preciso acreditar na educação como mecanismo favorecedor da transformação do processo social que o país vinha atravessando. Essa era uma discussão muito importante e necessária, pois a política do regime militar nos havia deixado como herança um sistema educacional público falido e só em meados da década de 1980, com a retomada da democracia, é que o país se dá completa conta de tal fato.

Pouco se sabia sobre outros campos educativos além do escolar, pois era, então, um campo de educação que estava relacionado à educação de jovens e adultos, de certa forma um ramo da educação popular que a ditadura militar fez incorporar-se ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Em palavras mais claras, a educação popular foi banida do país junto com o exílio do seu mais importante pensador.

Retomar e ampliar o estudo das iniciativas educacionais que têm lugar fora do ambiente escolar, assim como desvendar possibilidades de ver surgir políticas educacionais mais próximas das necessidades de grandes parcelas da população são motivações importantes para esta investigação. Conhecer os diferentes aspectos apresentados sobre o que consideramos as bases da educação não escolar no Brasil, o campo da educação formal, não formal e informal, por certo, ajudou-nos a entender que definir a educação não escolar ainda se apresenta como um grande desafio.

2.3 EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: um desafio conceitual

Para definir a educação não escolar, autores como Haddad (2009) e Canário (2006) fazem uma distinção entre o escolar e o não escolar a partir da metáfora do iceberg. Referem-se à parte visível do iceberg como a educação escolar, aquela que se confunde com o próprio termo educação e que é valorizada socialmente como um direito humano e fator de conquista de cidadania. Já a educação não escolar é considerada a parte submersa, com um volume maior e com função de sustentação da parte visível, normalmente não reconhecida pelo senso comum.

Haddad (2016, p. 03) salienta que a educação escolar é um processo educativo institucionalizado, organizado em série, hierarquizado. Já a educação não escolar é vista como aquela

[...] que ocorre fora deste marco oficial, pode ter como características, desde práticas formalmente organizadas e sistemáticas até processos informais de ensino e aprendizagem. A somatória do escolar com o não escolar constituiria o universo da educação.

Essa definição de educação não escolar nos mostra seu extenso campo de atuação, que vai desde as práticas mais formalizadas às não formais e informais que, para o autor referido acima, representam uma enorme parcela da educação não escolar. Expressa o autor que, quanto mais nos afastamos dos processos formalmente organizados e sistematizados da educação não escolar, vamos mais nos aproximando das experiências educativas que acontecem no cotidiano das pessoas, através das relações que estabelecem com os outros e com o meio social e cultural em que vivem.

O autor mostra que a educação não escolar está presente em um grande universo de experiências sociais e sempre está associada à ideia de processos educativos voltados à promoção humana. Salienta que tais processos têm servido para promover relações de equidade, promover o desenvolvimento local, a formação política, a formação profissional. Também, tem sido frequentemente trabalhada na área de saúde e de promoção da cultura de diferentes grupos sociais.

Em seus estudos, apresenta a educação não escolar como:

[...] uma educação que não é delimitada por anos de estudo, por ser seriada, ou com cargas horárias, níveis de ensino e certificações promocionais, como é a educação escolar. Sua característica é a diversidade no tempo, nas suas temáticas, nos espaços e nas suas institucionalidades e intencionalidades.

Apresentam-se com maior ou menor formalidade. Muitas vezes se assemelham, por suas características, a processos escolares, como são muitos dos cursos profissionalizantes voltados à formação dos trabalhadores. Outras vezes ganham características mais “leves”, menos formais, mas não destituídas de intencionalidades políticas e pedagógicas. [...] as experiências de educação popular produzidas em épocas passadas e que tinham por orientação o pensamento de Paulo Freire influenciam o que temos chamado hoje por educação não escolar. (HADDAD, 2016, p. 18).

Prosseguindo, o autor alerta que seu estudo também apontou práticas de natureza conservadora e reprodutora, como:

Práticas que se propõem a ajustar determinados setores sociais aos interesses do capital ou aos interesses do estado.
[...] programas de formação do trabalhador carregados destas intencionalidades de adaptação acrítica a um mundo do capital em mudança.
[...] experiências produzidas por órgãos públicos com características de amenização dos conflitos sociais e de integração subordinada destes setores às políticas públicas. (HADDAD, 2016, p.18).

O autor atribui esse fato aos interesses que perpassam o mundo da educação que, como bem sabemos, não é uma prática social neutra, refletindo as lutas e interesses diversos das classes e grupos que formam uma dada sociedade. Argumenta que os objetivos, os currículos, os processos pedagógicos e a forma como se organizam no tempo e no espaço se afinam para atenderem a um determinado fim, e isso acontece tanto em espaços escolares como não escolares.

Ainda no veio da mesma discussão, Severo (2017) salienta que o termo educação não escolar define um campo de formação e prática pedagógica assumido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Brasil, englobando práticas educativas que se dão em espaços não-formais, informais além de poder também estabelecer conexões com programas de ensino na escola, tanto na forma de atividades extraescolares como paraescolares. Adverte que a educação não-escolar não concorre com a classificação das modalidades de educação citadas (formal, não-formal e informal) e também não se resume às formas diversas de educação extraescolar e paraescolar. Para o autor, o termo serve para designar, de forma genérica, um conjunto de processos institucionalizados que, em sua maioria, atende a promoção da educabilidade humana, tendo em vista as necessidades de aprendizagem e políticas de saber que vinculam, além das demandas dessas instituições no que se refere à cultura, política, trabalho e economia.

As ações referentes à educação não-escolar não estão, normalmente, relacionadas às demarcações dos tempos e aprendizagens escolares. Contudo, o autor declara que, dentre as denominações e formas de caracterizações possíveis, a educação não escolar se aproxima da concepção de educação não-formal, por mais que se considere que não haja equivalência exata entre ambos os termos. Para o referido autor, o não escolar não corresponde, necessariamente, ao não – formal, mesmo compreendendo que toda ação em espaços não formais sejam, em si mesmas, uma forma de ação não escolar. Caracteriza a educação não escolar como um campo de práticas pedagógicas marcadas por intencionalidades formativas explícitas que se constitui prioritariamente por meio de ações não-formais.

As leituras e reflexões nos mostraram que definir a educação não escolar ainda se constitui um grande desafio. Trazer essa discussão para o campo do estágio não é algo simples, pois mesmo sendo considerado como importante componente formativo, ainda é um campo de conhecimento que tem apresentado muitos desafios nos cursos de formação docente, conforme relato de pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009, p. 21)

Quanto aos Estágios, como componente obrigatório com carga horária definida nas normas e Diretrizes Curriculares nacionais, observou-se que as horas a eles referentes são registradas como parte das estruturas curriculares, embora não se especifique como eles se realizam. Em razão de sua homogeneidade e especificidade, não foram computados para as proporções calculadas. O que se verificou na análise dos projetos e ementas dos cursos analisados é que não há especificação clara sobre como são realizados, supervisionados e acompanhados. Sobre a validade ou validação desses estágios também não se encontrou nenhuma referência. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes etc. Essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que, ou são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem integrar-se com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou, sua realização é considerada como aspecto meramente formal.

As afirmações das pesquisadoras nos mostram que os estágios ainda não são considerados como parte integrante do projeto de formação dos professores. Para Fazenda (1991), desvincular o estágio das disciplinas que compõem os cursos de formação dos professores assemelha-se a admitir uma paradoxal dicotomia: que o estágio seja o salvador do curso ou que ele seja tão pouco importante, que pode ter tratamento diferenciado, separado do próprio curso.

Se, como apreendemos das ideias citadas, o estágio por si só ainda é um grande desafio, quando desenvolvido em espaços não escolares, esse desafio torna-se ainda maior, uma vez que essas modalidades de estágio ainda são muito recentes nos cursos de formação. É preciso que as discussões em torno do estágio em espaços não escolares estejam integradas às discussões do projeto do curso de formação. A título de importantes exemplos, é necessário que fique claro o que estamos entendendo como espaço não escolar e até que ponto esses espaços contribuem, realmente, com a formação desses professores em formação.

Precisamos considerar que, se por um lado, a educação desenvolvida nesses espaços está sujeita a interesses para atenderem um determinado fim, por outro, pode nos ajudar a expandir o campo da educação, mostrar-nos que educação não se confunde-univocamente- com a escola: está além dela, sem, contudo, negar a importância que a escola tem ocupado no contexto da educação de nosso país.

Desse modo, para efeito deste estudo e com base nas discussões dos autores acima citados, compreendemos a educação não escolar como aquela que se desenvolve fora do campo de ação da escola, que se caracteriza por meio de ações com intencionalidades educativa e pedagógica e se materializa por meio das práticas de educação não formal e informal.

Contudo, se por um lado a inclusão dessa disciplina no currículo do curso de pedagogia, mesmo com todas suas imprecisões, tem possibilitado aos professores em formação um contato mais direto com estudos e debates sobre este campo de educação, por outro lado, tem suscitado muitos desafios que precisam ser discutidos.

Para Haddad (2016), o grande desafio que se apresenta às diversas gerações é desenvolver uma atuação coordenada entre a educação escolar e não escolar, de forma a poder aumentar o potencial coletivo de aprendizagem. A esse desafio acrescentamos outro, relacionado, diretamente, ao nosso objeto de estudo: conhecer as contribuições formativas que o estágio curricular supervisionado em espaços não escolares possibilita aos professores em formação.

Essas indagações nos mostram que muito ainda se tem para discutir sobre os espaços educativos não escolares nos cursos de formação de professores, uma vez que essa modalidade de educação abarca grande parte das situações de aprendizagem presentes no contexto educativo mais amplo. Sobre esse aspecto,

[...] a educação não-escolar, deverá se constituir como o ponto de referência para pensar a educação escolar. Examinando a questão do ângulo oposto, a escola tem toda a vantagem e necessidade de conhecer os processos educativos não-formais e tirar proveito deles para organizar de outra forma as situações (escolares) de educação deliberada e formal. (CANÁRIO, 2006, p. 37).

Tratando-se do Estágio em espaços não escolares, o pequeno texto 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 professores. É assim 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 comunidades¹² no contexto da formação de professores.

Essa discussão é que nos encaminha para o próximo capítulo em que abordaremos o encontro da cultura com o currículo como processos integrados, mostrando suas implicações no estágio curricular supervisionado em espaços educativos não escolares.

¹² 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 mesmo 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...

3 CAPÍTULO III – O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES: o encontro com a cultura e o currículo

*Não havíamos marcado hora,
Não havíamos marcado lugar.
E deu-se o encontro*
Rubem Alves

Cabe destacar que as discussões em torno da cultura e do currículo, ao longo da história, são marcadas por processos de desencontros. Os componentes do currículo nada tinham a ver com a cultura e com as atividades realizadas pelos professores nos contextos educativos.

Neste capítulo, faz-se uma discussão em torno do encontro entre cultura e currículo como processos integrados, mostrando suas implicações no estágio curricular supervisionado em espaços educativos não escolares.

Iniciaremos a discussão caracterizando cada um dos termos, apresentando a cultura como uma aquisição sistemática da experiência humana, destacando sua importância para o estágio, o currículo e a formação dos professores. Discutiremos sobre as tradições históricas do currículo no Brasil e as tendências atuais, suas bases teóricas e suas formas de organização. Traremos à luz a concepção de currículo enquanto campo de articulação da teoria com a prática; igualmente trataremos o conceito de práxis, relacionando seus elementos constitutivos ao campo do currículo.

A base para as reflexões encontra-se nos referenciais teóricos de: Bauman (2012); Chizzotti e Ponce (2012); Diniz-Pereira (2008); Freire (1967, 1987, 1989, 2002); Gimeno Sacristán (1999, 2000, 2002); Grundy (1991); Pérez Gómez (1992); Saul (1998), entre outros.

3.1 O CULTURAL INTEGRADO AO ESTÁGIO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

A cultura se constitui como um elemento fundamental para a compreensão do que somos e onde queremos chegar. É pela cultura que organizamos e instituímos valores e significados em uma determinada sociedade. Deste modo, cultura e sociedade não estão separados: seus preceitos e suas finalidades são organizados socialmente.

Para Freire (1967), a cultura é uma aquisição sistemática da experiência humana. Isso indica que todos os homens são fazedores de cultura, razão pela qual toda cultura é uma criação humana e está relacionada à ação permanente do homem no mundo, em seus atos de criação e recriação, representando o resultado do trabalho humano que transforma o mundo.

Salienta o autor que essas relações humanas estabelecidas com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vão dinamizando seu mundo, dominando a realidade. É também nesse processo que o homem se humaniza, acrescentando à cultura algo de que ele mesmo é o fazedor. O homem vai temporalizando os espaços geográficos. E, assim, faz cultura. Nessa relação que o homem estabelece com o mundo e o mundo com os homens não há lugar para a imobilidade, nem das sociedades e nem das culturas. O espaço da cultura é dinâmico, transformador. Portanto, fazer cultura implica a necessidade de desenvolver “[...] uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época” (FREIRE, 1967, p. 44).

Desse modo, ao assumir essa atitude crítica, o homem passa a perceber o seu papel como um sujeito que está no mundo e com o mundo, que é parte dele e, por isso, vai construindo e transformando a sua realidade, o seu contexto, buscando superar as condições que o poderiam tornar-se ajustado ou acomodado.

Para Bauman (2012), a humanidade é o único projeto que objetiva ultrapassar o plano da mera existência, transcender os domínios do determinismo, subordinar o “é” ao “deve ser”. Sendo assim, considera que pouco a ciência positiva pode dizer sobre a diversidade e criatividade humana, pois, mesmo diante de suas indiscutíveis realizações, não se constitui como única forma de conhecimento de que os homens necessitam.

Argumenta o autor que o caráter inacabado, incompleto e imperfeito do real sustenta o status da cultura, que, por sua vez é parte essencial da experiência humana, por sempre revelar a discordância entre o ideal e o real, tornando a realidade significativa ao expor seus limites e imperfeições, misturar e fundir, de maneira invariável, conhecimento e interesse.

Nesse sentido, o autor enfatiza que a cultura é um modo de práxis humana em que conhecimento e interesse são uma coisa única. Ratifica que a práxis não

separa o “é” e o “deve ser”; também não separa o conhecimento, “louvável e fidedigno”, do “interesse mutilado e infame”. Segundo o autor, pela cultura, o homem se encontra num estado de revolta constante, no qual, ao mesmo tempo, realiza e cria seus próprios valores. A revolta não é uma intervenção intelectual, mas faz parte da experiência e da ação humana.

Ressalta que a postura cultural não pretende desafiar a busca científica pela verdade como uma correspondência entre conhecimento e realidade, porém recusa-se a aceitar a atitude limitadora da ciência positiva e sua pretensão em querer entender que apenas o fato realizado, consciente, empírico e alcançável pode ser aceito como padrão válido de conhecimento, diferentemente da postura cultural que admite uma multiplicidade de realidades.

Assumir uma postura cultural, ainda segundo o autor, não implica em uma rejeição à atitude que sustenta o pensamento da ciência positiva. Implica, porém, transcender o fantasma de questões, instrumentos e métodos que sustentam esse projeto de ciência, uma vez que a cultura só pode existir como crítica prática e intelectual da realidade social existente.

Sendo assim, o autor nos mostra que o conhecimento cultural é o único que não se envergonha do seu sectarismo; é, na verdade, o único conhecimento audacioso, capaz de oferecer ao mundo seu significado. Bauman (2012) acrescenta que a cultura é singularmente humana, pois só o homem é capaz de desafiar sua realidade e reivindicar um significado mais profundo entre a justiça, a liberdade e o bem, seja de forma individual ou coletiva. Tem-se cultura porque se atribui sentido às ações. No seu argumento diz ser a cultura humana, uma das mais audaciosas formas de quebrar os grilhões dos ajustamentos, das modelagens como obstáculo fundamental à plena revelação da criatividade humana. É sinônimo da existência especificamente humana, constituindo-se como um movimento valoroso em prol da conquista e liberdade do ser humano para criar.

Podemos perceber que a cultura humana não se deixa alienar, na medida em que foge aos padrões impostos pela sociedade, dando ao homem a possibilidade de escapar de suas necessidades pelo veio criativo. O autor complementa sua argumentação dizendo que a cultura é inimiga natural da alienação e, por assim ser, questiona constantemente a ideia de sabedoria, serenidade e a autoridade que o real atribui a si mesmo. Porém, é o próprio autor que nos esclarece ao dizer que, em

uma sociedade alienada, essa natureza não alienada da cultura tende a ser encoberta ou mesmo eliminada.

Para Freire (1987), essa forma de encobrir ou mesmo eliminar a natureza não alienada da cultura é uma das características da teoria da ação antidialógica, a que chama de invasão cultural. Caracteriza a invasão cultural como a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a esta sua visão do mundo, enquanto lhes impede a criatividade, ao inibirem sua expansão. Esse desrespeito às potencialidades do ser torna uma ação indiscutivelmente alienante, uma forma de dominar econômica e culturalmente o outro, o ser invadido.

E, assim, como manifestação da conquista, a invasão cultural leva à inautenticidade do ser dos invadidos e, desse modo, os seus programas e projetos respondem ao quadro valorativo de seus atores, a seus padrões de finalidade. Aqui, os autores e atores do processo são os invasores; os invadidos, seus objetos.

A invasão cultural jamais pode ser realizada através da problematização da realidade e dos próprios conteúdos dos invadidos. O autor afirma que os invasores, na ânsia de dominar, de adaptar os invadidos a seus padrões e a seus modos de vida, só se interessam em saber como eles pensam seu próprio mundo para dominá-los mais e fazer com que passem a ver seu contexto com o olhar dos invasores, despojando-se de seu próprio olhar.

Dessa forma, a fala do povo é sempre desconsiderada; não há que ouvir o povo para nada, pois, sendo considerado como incapaz e inculto, precisa ser educado para sair da indolência que provoca o subdesenvolvimento. Nesse aspecto, Freire considera que a incultura do povo é tamanha que parece um absurdo falar da necessidade de respeitar sua visão do mundo, que só tem valor se apropriada por profissionais, os especialistas.

A estrutura de dominação, acima descrita, perpassa por todos os setores e organismos da sociedade; começa com a família e se estende para as escolas fundamental e média e universidades. Nas instituições escolares, os estudantes, desde logo, vão incorporando princípios e se adaptando aos preceitos construídos de forma vertical, tendo como o principal deles o não pensar.

Essa relação de dominação e negação da cultura ainda está muito presente nos currículos escolares. Autores, como Gimeno Sacristán (2002), mostram que a cultura que compõe os currículos é baseada em opções particulares, determinadas por regras que vêm sendo criadas ao longo da história das matérias escolares;

assim, a aprendizagem da cultura nesses ambientes se apresenta de forma condicionada à organização e seleção dos conteúdos, o que acaba por instituir um conceito normativo de cultura, em que se apresenta pré-selecionado e determinado o que é, efetivamente, mais importante para o outro aprender.

Para o autor, essa é uma relação que está implicada no ideal de homem que queremos formar. Essa ideia orientará todo processo de socialização, determinando, inclusive, as potencialidades que devem ser desenvolvidas pelos indivíduos. Nesse contexto, as escolas e os demais ambientes educativos terão o papel de controlar e determinar essas potencialidades. Desse modo, a definição de quem o indivíduo é e como deve se comportar diante da cultura é estabelecida pelas regras de comportamento social, pela posição que a ele é atribuída na família, escola e pelos valores do meio em que se desenvolve.

Nessa perspectiva, Gimeno Sacristán (2002) argumenta que o conhecimento selecionado pelas escolas, assim como as formas de aprendê-lo, estão relacionados 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. Essa atitude ajudaria a perecer a dinamicidade da cultura.

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 professores nos espaços escolares.

Com esse pressuposto, consideramos que o estágio em espaços não escolares deve ajudar os professores em formação a perceberem como a cultura dos estudantes e do contexto que estão inseridos se comunica e se organiza nos espaços escolares. Ao circularem entre a Universidade, as comunidades e as escolas, os professores em formação podem 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 existem fora dos ambientes institucionais.

Com base nos autores que discutimos ao longo desse texto, a cultura se constitui como elemento fundante na construção do currículo. 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.

Tudo isso só será possível se conseguirmos romper com as fortes tendências autocráticas, hierárquicas e excludentes, ainda tão presentes em nossos currículos. Esse é o tema que discutiremos a seguir.

3.2 INDAGAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO E O ESTÁGIO

As reflexões desenvolvidas no item anterior ratificam a relação estreita entre a cultura e o currículo. No que se refere ao estágio, como um componente fundamental na formação dos professores, deve ser pensado, problematizado a partir da realidade vivenciada, principalmente quando se trata dos espaços não escolares que, por se constituírem de uma certa dinamicidade, não permitem uma estrutura rígida, formal, pronta e acabada dos currículos e da formação.

A multiplicidade de espaços em que os professores em formação 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, jovens (dentre outros grupos 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 professores em formação do campo de estágio para 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) politizada, coletivamente construída com professores e grupos sociais implicados no processo de estágio.

Diante da centralidade do conceito de currículo para a discussão aqui empreendida, passamos a uma breve exposição em torno das tradições históricas do currículo no Brasil e as tendências atuais, mostrando bases teóricas e suas formas de organização. Colocaremos, ainda, em pauta o currículo enquanto campo de articulação da teoria com a prática e traremos para o debate o conceito de práxis, relacionando seus elementos constitutivos ao campo do currículo.

3.2.1 Tradições históricas do currículo no Brasil e as tendências atuais

Para que possamos entender o desenvolvimento do campo currículo no Brasil, necessário se faz compreender em que bases teóricas se organizaram e os modelos subjacentes às propostas curriculares que decorreram.

Chizzotti e Ponce (2012) nos revelam que a organização curricular no Brasil é composta a partir de dois modelos de currículo, pensados em duas tradições históricas: o de tradição republicana e o de extração liberal. Para os autores, a tradição republicana tem como base um modelo de currículo centralizado e financiado pelo Estado; já a de extração liberal é constituída por um sistema descentralizado que, embora financiado pelo Estado, tem sua organização dependente de iniciativas privadas. Assim,

Os currículos brasileiros estão contraditoriamente condicionados por duas fortes tendências: de um lado, a tradição humanista de formar cidadãos para o convívio coletivo e a coesão social; de outro, voltado para formar indivíduos com as competências e habilidades requeridas pela competição globalizada do conhecimento e pela concorrência intra e internacional das instituições educativas. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 32).

Percebe-se que ainda convivemos com as duas tendências e, por isso, as propostas curriculares se fundamentam em um modelo híbrido que convive em acordos e desacordos, incoerências e coerências, enfrentamentos e assimilações. Para os autores, o importante é que esse modelo não se dê de forma aleatória, com base em visões ingênuas e aparentemente consensuais, para não perdermos em nossas propostas o essencial já historicamente conquistado.

Como bem nos dizem os autores, compreender os modelos subjacentes às propostas curriculares não é suficiente, mas já ajuda no esclarecimento sobre o modelo de currículo que permeia as práticas pedagógicas da escola e suas raízes históricas. Somente assim é possível entender que a construção do currículo envolve um contexto social, econômico, político e cultural, constituindo-se em um campo de força, de lutas, mas, também, em um campo privilegiado de discussões e decisões.

E assim os autores nos mostram que as políticas curriculares no Brasil e no mundo, na última década do século passado e na primeira deste século, sob o efeito da globalização e da ascensão das teorias neoliberais, vêm sofrendo mudanças

significativas no que se refere às reformas nos objetivos e finalidades dos sistemas de ensino, com reformulações de conteúdos escolares e de métodos de aprendizagem. Tais reformas trazem como referências novas formas de avaliação de resultados, com base no modelo de competências previamente definidas e que devem ser alcançadas do decorrer da educação básica.

Essas discussões vêm se dando no plano internacional e, como tal, mobilizaram os sistemas de ensino e trouxeram o currículo escolar para o centro de uma disputa econômica, política e cultural, de forma a despontar como um campo de acirradas lutas pela hegemonia científica e política. Nesse aspecto,

Na nova geopolítica globalizada, o currículo escolar tem sido disputado como espaço de intensas lutas pelo poder, que se revelam pelos conflitos e coexistências de diferentes concepções de educação escolar e de conhecimento. As reformas curriculares, recobertas por discursos científicos, pressupostos epistemológicos e axiológicos, manifestam, nos consensos e contradições ideológicas, a luta pela hegemonia política. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 32).

Ainda na fala dos autores, essa luta pela hegemonia política tem suas bases no projeto de uniformização curricular da educação proposta pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que, no Brasil, começou a ser experimentada com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e com a introdução do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), sob o patrocínio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A argumentação dos autores nos faz perceber que, neste momento histórico, em razão das novas exigências sociais e econômicas da globalização e da ascensão das teorias neoliberais, mesmo afirmando serem os nossos currículos constituídos de propostas “híbridas”, estamos vivendo, fortemente, “desacordos e incoerências” causados pelas tentativas de nos impor, em termos das políticas curriculares, um modelo curricular nos moldes empresariais, com sistemas centralizados de avaliação com base em competências predefinidas.

Para Raymond e Torres (2004, p. 32), as implicações cruciais das novas exigências sociais e econômicas da globalização para educação se assentam em três áreas:

1. De maneira mais fundamental, o papel diferente do Estado na economia global e informacional (ou seja, pós-fordista), em resposta aos fracassos do modelo de desenvolvimento Keynesiano, de bem-estar social anterior;
2. Pressões neoliberais para desenvolver políticas educacionais que tentem reestruturar sistemas educacionais pós-secundários, seguindo linhas empresariais, para proporcionar respostas educacionais flexíveis ao novo modelo de produção industrial;
3. Um apelo semelhante pela reorganização da educação primária e secundária e pela educação do professor, seguindo linhas que correspondam às habilidades e competências (e assim, qualificações educacionais) exigidas de maneira ostensiva dos trabalhadores em um mundo globalizado.

As novas exigências ligadas aos processos de globalização atingem as áreas fulcrais do processo educativo, desenvolvendo políticas voltadas para o modelo empresarial, importando o modelo de produção flexível. A finalidade de tudo isso é canalizar as discussões em torno da educação para capacidades, baseada em competências, em detrimento das formas críticas fundamentais exigidas para o aprendizado autônomo e de cidadania ativa.

O currículo por competência é parte de um novo paradigma apoiado nas formulações políticas definidas por países que fazem parte da OCDE. A noção de competência, que está no cerne das reformas curriculares contemporâneas, se constitui em ruptura epistemológica – uma nova *episteme* –, a configuração específica que exprime e dá suporte a um novo discurso científico de uma época.

Chizzotti (2012) complementa a discussão ressaltando que o conceito de competência ingressou nos discursos sobre o currículo por agências e uniões internacionais, como a OCDE que, em 1997, o incorporou para delinear os projetos de desenvolvimento econômico dos países membros, acabando por se firmar como um novo paradigma curricular de muitos sistemas de educação, tornando-se uma referência central das políticas públicas e das reformas curriculares na primeira década deste século. Esse novo paradigma normativo do currículo visa a superar o antigo modelo firmado na acumulação de conhecimentos formais, centrado nas disciplinas, para um conceito de conhecimento baseado nos resultados adquiridos, tendo como suporte o PISA.

Para o autor, a oficialização desse modelo curricular deve-se à recomendação da OCDE e à introdução nos sistemas nacionais europeus de educação, a partir do ano de 2006, quando a Definição e Seleção das Competências-Chave (DeSeCo) foi incorporada pela OCDE para delinear o projeto de desenvolvimento econômico dos

países que fazem parte da organização. Mesmo o Brasil não sendo parte desses países, sofreu influência e passou a adotar alguns elementos desses sistemas, entre eles o PISA e o currículo por competência.

Pode-se ver que o modelo curricular por competências proposto pela OCDE está diretamente vinculado ao crescimento econômico, à formação para inserção no mercado de trabalho, constituindo-se em uma proposta pragmática de educação. Nesse sentido, Chizzotti (2012) aponta para um currículo centrado no desempenho do estudante para atender as novas configurações do mercado de produção capitalista e afirma que

O currículo por competência é um tema revelador da conflagrada disputa política e da vigorosa intervenção do Estado na reestruturação das relações capitalistas em um mundo globalizado e na legitimação política das forças que porfiam garantir a hegemonia cultural no mundo atual. (CHIZZOTTI, 2012, p. 431)

A atuação do capital se dá de forma seletiva, ou seja, concentra seu interesse em áreas específicas de atuação. Tal seletividade não é nova, mas, no momento atual, o capital parece ter extraordinária possibilidade de definir nações, segmentos e instituições sociais que são alvo de seu interesse. No caso exposto pelo pequeno trecho acima citado, a ação política em tela focaliza a educação.

O fortalecimento da agenda neoliberal esteve presente no centro desse processo, introduzindo uma nova lógica nas relações entre educação e mercado, o que acabou por provocar uma emergência na internacionalização da educação superior e provocou novos modos de privatização da educação básica em diversos países.

Neste cenário, segundo o autor, a OCDE desempenhou um papel muito importante na consolidação do PISA como um modelo de avaliação de desempenho, que tem como base um conjunto de competências predefinidas a serem adquiridas pelos alunos da educação básica. Tal procedimento distancia o processo de avaliação, cada vez mais, dos programas de ensino (especificamente) e do currículo (em geral). O projeto da OCDE tende a centrar a educação na perspectiva pragmática, orientada para formação profissional e centrada na performance individual do aluno. E o currículo voltado para as competências nada mais é do que a busca por atender as novas configurações do mercado capitalista e a formação do novo trabalhador.

Essas mudanças são marcadas principalmente por um confronto entre a rigidez do fordismo e a acumulação flexível. O momento se caracteriza pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, rápidas mudanças nos padrões de desenvolvimento, que ocorrem de forma desigual, o que implica em níveis relativamente altos de desemprego estrutural, rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais, criando um vasto movimento no emprego do chamado setor de produção.

No que se refere à formação dos professores e o estágio curricular supervisionado nesse contexto social, político e econômico que se configura, Pimenta e Lima (2004) nos esclarecem que introduzir a noção de competências como nuclear na orientação dos cursos e considerá-las como norte de toda composição curricular e de todos os conhecimentos a serem trabalhados nos cursos de formação de professores constitui-se em equívoco e retrocesso.

Para as autoras, ao colocar as competências como núcleo da formação, reduz-se a atividade docente a um desempenho técnico. Salientam que a inovação no discurso das competências sugere, na verdade, um ato de escamotear, concernente à concepção tecnicista, característica dos anos de 1970, que trata o professor como reproduzidor de conhecimento. O discurso das competências anuncia um neotecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo.

As autoras ainda asseveram que, ao se colocar as competências como núcleo dos currículos de formação de professores, pode-se provocar a redução dos professores a meros consumidores de cursos, em busca de permanente atualização de competências, como forma de competirem no mercado de trabalho da educação.

Essa perspectiva se contrapõe à valorização dos professores como construtores de currículo, que o elaboram, o definem e o reinterpretam a partir do que pensam, vivem e valorizam, em conformidade com suas pesquisas, práticas e reflexões.

Outro retrocesso assinalado pelas autoras se refere ao estágio curricular supervisionado, em geral separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais, distanciando, portanto, teoria e prática e elegendo apenas o treinamento de competências e a aprendizagem de práticas como modelos.

Chizzotti e Ponce (2012) salientam que, em razão das novas exigências postas pelo modelo atual, a União Europeia reconhece que a formação e a educação devem desempenhar um papel essencial para garantir a implementação das competências, que consideram como peça-chave ao modelo flexível às mudanças. Argumentam que a chegada desse modelo encontra o país com um grande *déficit* de profissionais professores, quantitativa e qualitativamente, e que, diante disso, no que se refere ao currículo, a opção foi a adesão, sob o argumento da má formação, aos currículos prescritos, que se tornaram uma forte alternativa. Os mesmos autores nos alertam que tal alternativa gerou grandes impactos nas práticas pedagógicas dos professores, cujas consequências foram:

1. O não reconhecimento e a perda da autonomia dos educadores;
2. A maximização da crença de que o papel dos professores é o de transmissores de conteúdos e executores de tarefas pré-determinadas por “especialistas educacionais”;
3. A submissão do professorado a uma estreita ideia de qualidade educacional;
4. A naturalização da não participação na formulação das políticas educacionais;
5. A restrição dos espaços coletivos de formação e de debate com os pares;
6. A desqualificação social do papel docente e, por fim, a institucionalização do processo. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 33).

Os professores são, inequivocamente, peças fundamentais nas discussões e decisões envolvidas processos educacionais e na elaboração de propostas curriculares. Enfatize-se que, sim, são peças fundamentais, mas não para atender as exigências postas diante de uma nova configuração do mercado capitalista, que pretende garantir a implementação das competências. Os professores são importantes porque são sujeitos interlocutores entre a escola, estudantes e comunidades; são parte da construção do currículo, pois, como nos dizem os autores, não há como pensar o currículo separado dos seus sujeitos, enfatizando que é na prática que o currículo ganha vida e, por ser este um instrumento social, presume a participação dos sujeitos visando:

1. A autonomia do indivíduo em comunidade;
2. A preparação para viver e (re)criar a vida com dignidade;
3. E a construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida pelo trabalho. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 34).

A fala dos autores contrapõe a lógica imposta pela política neoliberal e, mesmo em tempos difíceis como os que estamos vivendo, traz para discussão um modelo curricular dinâmico e construído com seus sujeitos.

A interpretação do currículo como algo que se constrói exige um modo de intervenção que permita uma discussão aberta à participação de todos os envolvidos, pois o currículo resulta de um fazer histórico-social.

Compreender o currículo nesse movimento histórico-social é reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo; é também compreender que fazer a história é estar presente na sociedade e não simplesmente nela representado.

Esse movimento dinâmico, dialético e dialógico é que determina o currículo como realidade histórica que requer problematização, discussão, transformação e envolvimento dos sujeitos que estão presentes na sua construção e não apenas representados nele, pois para os autores só há história quando há tempo problematizado, pois a imutabilidade do futuro é a própria negação da história.

Também importante na construção do currículo é fazer sua análise de modo a esclarecer o percurso, a realização e a forma de concretização dos seus significados atribuídos em um processo complexo que sofre diversas transformações. Nesse sentido, é Gimeno Sacristán (2000) que nos adverte, ao dizer que o currículo não pode ser entendido apenas com as prescrições administrativas. Um político ou administrador que acredita poder mudar a prática modificando o currículo por ele prescrito esquece que não são suas disposições legislativas ou regulamentações administrativas que vão incidir diretamente na prática, pois, em se tratando da realidade, nem sempre o que os sujeitos implicados no currículo vivenciam corresponde ao que está prescrito nos atos administrativos.

Sendo assim, diz ser necessário qualificar o campo curricular como objeto de estudo de forma a percebermos suas dimensões epistemológicas, suas orientações técnicas, as implicações que exercem nos sujeitos envolvidos e seus determinantes políticos, pois, para o autor, se não compreendermos esse caráter processual, com o olhar direcionado a esses diferentes ângulos, podemos cair na visão estática e a-histórica do currículo.

Feldmann (2009, p. 73) situa o currículo como uma construção epistemológica e social do conhecimento, definindo-o como

Construção epistemológica e social do conhecimento, concretizada em espaços educativos e vivenciada em movimento de tensões e lutas pela ocupação territorial dos saberes. Nesses movimentos se mostram as delimitações dos significados dos campos de conhecimento, seus processos (discursos e métodos) e o sentido dos sentidos na vida das pessoas envolvidas.

Nesse aspecto, para autora, não precisamos qualificar o campo curricular como objeto de estudo para que possamos perceber suas dimensões epistemológicas: essas dimensões são partes integrantes da própria construção do currículo que se concretizam nos espaços educativos, por meio das tensões e lutas pela ocupação dos saberes.

Para Saul (1998), pensar o currículo na perspectiva da construção e convivência, implica pensar o currículo, ler o currículo, fazer o currículo e sentir o currículo na perspectiva da racionalidade emancipatória. Explica que essa perspectiva tem como princípios centrais a crítica e a ação e que seu objetivo é criticar o que é restrito e opressor e, ao mesmo tempo, voltar-se às questões de liberdade e bem-estar dos sujeitos. Nas suas palavras, essa concepção dá destaque à capacidade de pensar criticamente e refletir sobre a gênese histórica, ou seja, pensar sobre o próprio pensamento. Destaca, como fundante nesse quadro de discussão, considerar a categoria “totalidade”, pois a considera central para organização curricular, uma vez que permite e estimula estabelecer relações, tanto histórica como sociologicamente, entre a escola e as instituições econômicas e políticas em seu entorno e fora dele.

Destaca a autora que rever o currículo nessa perspectiva implica situá-lo no contexto social que dá ênfase às interconexões entre a cultura, poder e transformação e salienta que construir um currículo com base na racionalidade emancipatória implica estabelecer uma relação dialética entre o contexto histórico-social-político e cultural e o currículo na sua totalidade. Logo, para Saul, construir/reformular/reorientar o currículo na perspectiva emancipatória requer, antes de tudo, uma nova compreensão do próprio currículo.

Neste veio de discussão, o interesse emancipador na construção do currículo é uma ação reflexiva, responsável e autônoma. Em verdade, a emancipação reside na possibilidade de empreender ações de maneira autônoma. Desse modo, o interesse emancipador reconhece as limitações da história e se interessa pela emancipação como realidade social (e não apenas enquanto objetivo individual).

Situar o currículo nesse contexto requer uma nova posição política, que vê nesse campo de conhecimento um espaço de contribuição para o interesse crítico-emancipatório, de forma a estabelecer as bases de uma ação autônoma para compreendê-lo como práxis.

3.2.2 O currículo como práxis

Para compreendermos o currículo entendido como práxis, requer delimitarmos, mesmo de forma breve, a articulação entre a teoria e prática. A ampliação e debate sobre tais conceitos nos permitirá a ampliação do conhecimento sobre o currículo entendido como práxis. Assim, faremos uma breve discussão sobre a articulação teoria e prática, estabelecendo relação com o conceito de práxis e relacionando seus elementos constitutivos ao campo do currículo. A discussão será fundamentada no pensamento de Vásquez (2011), Freire (1987) e Grundy (1991).

A discussão sobre a teoria e prática se faz presente em todo o campo educativo. É recorrente ouvirmos que “uma coisa é a teoria e a outra é a prática” ou, ainda, “na teoria, a prática é outra”.

Para Vásquez (2011), a contraposição da teoria e da prática na história da filosofia reverte-se de caráter absoluto, na medida que a teoria é considerada como onipotente em sua relação com a realidade, ao ponto de ser, por si só, considerada como práxis, e a prática considerada como mera aplicação da teoria ou simplesmente a degradação desta, sem, contudo, reconhecer que a práxis enriquece a teoria. Na perspectiva defendida pelo autor, não existe uma distinção absoluta entre a teoria e a prática, mas sim relativa: trata-se de uma diferença, no seio de uma unidade indissolúvel, sugerindo que devemos falar de unidade, de autonomia e dependência de uma com relação a outra.

Sendo assim, podemos considerar que o problema da relação de unidade entre a teoria e prática – e, portanto, de sua autonomia ou dependência mútua com base em um plano de comportamento do homem enquanto ser histórico-social, tem como base quatro fundamentos principais:

O primeiro refere-se à dependência da teoria em relação à prática. Nessa acepção, a prática é fundamento da teoria, uma vez que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento. Isso quer dizer que a prática é o

ponto de partida para a construção do conhecimento que vai ser o fundamento da teoria.

O segundo, tem a prática como fundamento e fim da teoria, ou seja, a relação entre uma teoria já elaborada e uma prática que ainda não existe. Neste caso, a atividade prática, fonte da teoria, exige uma prática que ainda não existe e, desse modo, a teoria como projeto de uma prática, até então inexistente, determina a prática real e efetiva. E a teoria, que ainda não está posta em relação com a prática, porque de certa forma se adianta a ela, pode estabelecer essa vinculação no momento seguinte. Dessa forma, falar da prática como fundamento e fim da teoria, requer entender:

- a) que não se trata de uma relação direta e imediata, já que uma teoria pode surgir para satisfazer direta ou indiretamente exigências teóricas, isto é, para resolver as dificuldades ou contradições de outra teoria;
- b) que, portanto, só em última instância, e como parte de um processo histórico-social, a teoria responde a necessidades práticas, e tem sua fonte na prática. (VÁSQUEZ, 2011, p. 259-260).

Argumenta, ainda, esse autor, que a dependência da teoria em relação à prática, e a existência desta como fundamento e fim da teoria mostra que a prática, compreendida como práxis humana, tem a primazia sobre a teoria, mas nos adverte que esse seu primado não implica em uma contraposição absoluta à teoria, mas pressupõe uma íntima vinculação a ela. A tentativa de separá-las só pode se dar no âmbito da abstração, pois não se constituem numa relação direta e nem imediata, mas por um processo complexo em que se transita da teoria à prática e vice-versa.

No terceiro fundamento, esclarece-se que a relação de unidade entre a teoria e a prática só pode ser formulada quando temos a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, e não qualquer atividade subjetiva, ainda que se oculte sob seu nome, como fez o pragmatismo.

Aqui a prática é compreendida como atividade prática social e transformadora, porém a prática não fala por si mesma, não é por si só teórica, mas exige sua compreensão, a desocultação da sua racionalidade, pois compreende que, sem a sua compreensão, a prática tem sua racionalidade, mas permanece oculta, isto é, não transparece diretamente. Nesse aspecto, podemos dizer que a teoria e prática se unem, porém, essa relação de unidade tem limites relativos, sem

que desapareçam por completo. O fato é que a prática não fala por si mesma, exige uma relação com a teoria para que possamos chegar à compreensão de práxis.

A prática assim pensada não se caracteriza como qualquer atividade subjetiva, que não se objetiva, não se plasma. Implica uma compreensão da realidade que não se esclarece por si mesma sem a teoria, construindo entre elas uma relação de unidade (e não de identidade), de forma que a prática não se dissolva na teoria e nem a teoria na prática. A prática mantém sua primazia com respeito à teoria e a teoria pode desfrutar de certa autonomia relativa em relação às necessidades práticas, pois para o autor referido, a prática é que tem papel determinante como fundamento, critério de verdade e fim da teoria.

Nesse aspecto, Vásquez (2011) salienta que o verdadeiro alcance da unidade entre a teoria e prática está na própria prática. Ressalta que uma teoria que não aspira a realizar-se, ou que não pode plasmar-se, vive uma existência meramente teórica e, portanto, desligada da prática. Sendo assim, se a teoria pode apresentar uma autonomia relativa em relação a prática, por outro lado a prática não existe sem um componente teórico, a saber:

- a) um conhecimento da realidade que é objeto de transformação;
 - b) um conhecimento dos meios e de sua utilização – da técnica exigida em cada prática -, com que se leva a cabo essa transformação;
 - c) um conhecimento da prática acumulada, (...), posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um nível teórico dado, (...).
 - d) uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados prévios, (...).
- (VÁSQUEZ, 2011, p. 264)

Portanto, se a teoria tem uma dependência em relação a prática, esta, por sua vez, é subordinada a certo elemento teórico, o que nos leva a compreender que a práxis exige uma relação teórica e prática em sua mútua dependência.

O quarto fundamento desenvolvido explicar a unidade da teoria e da prática encaminha para compreensão de que a atividade prática se apresenta simultaneamente subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência, ideal e material, e tudo isso em unidade indissolúvel.

Ainda sob o argumento desse autor, a atividade prática humana só se torna uma atividade, de fato, quando ultrapassa seu lado subjetivo, quando o sujeito transforma algo material, exterior a ele, de forma que o subjetivo se integra em um processo objetivo. A passagem do subjetivo ao objetivo, do ideal ao real, reafirma ainda mais a unidade entre o teórico e o prático na atividade prática, que como

atividade objetiva e subjetiva ao mesmo tempo se constitui como unidade do teórico com o prático na mesma ação.

Deste modo, é unilateral reduzir a práxis apenas ao elemento teórico, do mesmo modo reduzi-la ao seu lado puramente material, a práxis implica atividade teórico-prática, transformadora da realidade. Nesse sentido discutido pelo autor, a práxis se configura como uma atividade teórico-prático, que só por um processo de abstração, podemos separar um elemento do outro.

É nesse aspecto que Freire (1987) compreende a práxis como ação e reflexão. Relaciona a práxis à reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo; enfatiza que fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser, pois sem a práxis é impossível a superação da contradição. A libertação, a humanização não é coisa que se transmite ao outro, mas é práxis, e por isso, implica em ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo.

Com essas palavras, mostra que a educação e, especificamente, o currículo, são um processo de construção constante que se faz e se refaz na práxis. Não se constitui a práxis, portanto, em uma palavra oca, como se diz, que se deposita nos homens mas um estar sendo permanente.

A práxis, assim entendida pelo autor, como dizer a palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não acontece separada da existência: é palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica.

Nesse sentido, afirma que dizer a palavra não é e não pode ser privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens; logo, ninguém pode dizer a palavra sozinho ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. Dizer a palavra é um ato político, é ser presente na história, é práxis.

É nessa busca constante dos homens que percebemos as duas dimensões fundantes do conceito de práxis: ação e reflexão. Na obra de Freire, essas dimensões são interligadas, dão-se de forma simultânea; assim, a práxis é expressão da palavra verdadeira, que é trabalho, é transformar o mundo, observada a seguinte representação:

Palavra _____ = Práxis
(Ação)
(Reflexão)

Nesses termos, a práxis, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é, portanto, fonte de conhecimento reflexivo e criação. O homem, nesse contexto, constitui-se, pois, como um ser de práxis, quer dizer, ser do quefazer que emerge do mundo e se projeta nele para conhecê-lo e transformá-lo com o seu trabalho. Assim, para Freire, os homens são seres do quefazer porque agem, refletem e transformam o mundo. Esse quefazer do homem é sempre iluminado por uma teoria, logo, uma atividade teórico-prático. Não há nessa articulação uma sobreposição de uma em relação a outra; assim, o quefazer dos homens é ação e reflexão, é teoria e prática, é práxis de forma crítica e transformadora.

Para o autor, seremos verdadeiros críticos, se vivermos a plenitude da práxis, se, em nossas ações, desenvolvermos uma reflexão crítica que organize cada vez mais o nosso pensar, de forma a nos levar a superar o conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Mas isso, nos diz o autor, exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a emancipação.

Nessa perspectiva, Grundy (1991) compreende a práxis como uma forma de ação que é expressão do interesse emancipador e salienta que, na práxis, não há indissociabilidade da emancipação individual e coletiva e não se promove a emancipação individual às custas da coletiva. A práxis não consiste em uma ação que mantenha a situação tal como está; consiste em uma ação que modifica tanto o mundo como nossa compreensão dele. A práxis, como expressão do interesse emancipador, busca preservar a liberdade de ação de todas as pessoas e grupos em suas próprias situações sociais, de modo que os participantes possam manter o controle de suas situações.

Assim, com base nos autores, podemos sintetizar a discussão desenvolvida da seguinte forma: a práxis é atividade teórico-prática, implica ação e reflexão, desenvolve-se em um mundo real, exige interação, é parte de um mundo construído (e não natural) e requer um processo de construção de significado; é a práxis a expressão do interesse emancipador, ação que modifica o mundo e a compreensão

desse mundo, autonomia em relação as ações desenvolvidas por um determinado grupo social.

Entender a práxis nessa perspectiva nos transporta para o campo do currículo, na medida em que o currículo não é um objeto estático, programado a partir de um modelo para pensar a educação e muito menos se esgota em um projeto de socialização cultural dentro das escolas. O currículo é muito mais: é uma práxis.

Para falar do currículo enquanto práxis, Grundy (1991) destaca cinco princípios, presentes na obra de Freire, considerados como os elementos constitutivos da práxis e os aplica de maneira específica ao campo do currículo. Esses princípios são:

1. Os elementos constitutivos da práxis são a ação e a reflexão – este princípio indica que o currículo vai se desenvolver por meio de uma interação dinâmica entre a ação e a reflexão, deixando de se constituir como um conjunto de planos a ser implementado, mas “constituir-se-á mediante um processo ativo no qual o planejamento, a ação e a avaliação estarão relacionados reciprocamente e integrados no processo”.
2. A práxis tem lugar no mundo real, não em mundo hipotético – este princípio traz a ideia de que a construção do currículo não pode estar dissociada do seu ato de implementação e, sendo assim, “temos de construí-lo em situações de aprendizagem reais, não hipotéticas, e como estudantes de verdade, não imaginários”.
3. A práxis se desenvolve no mundo da interação, o mundo social e cultural – este princípio aplicado à construção do currículo indica que a aprendizagem deverá ser reconhecida como um ato social. Na compreensão do currículo como uma forma de práxis, “o ensino e a aprendizagem terão de ser considerados como relação dialógica entre professor e aluno, em vez de uma relação autoritária” .
4. O mundo da práxis é o mundo construído, não o natural – este princípio nos leva à compreensão de que o conhecimento é uma construção social. Implica em desenvolver nos estudantes uma reflexão crítica para que possam ser seres ativos e críticos na construção do seu próprio conhecimento, distinguindo o que é conhecimento “natural” e “cultural”. Este princípio nos leva a perceber que “na *práxis* curricular, está implícita a crítica de todo o saber”.
5. A práxis supõe um processo de construção do significado que reconhece a este como construção social – a autora salienta que esse princípio é derivado do anterior e supõe que a práxis dá sentido e orientação crítica a todo conhecimento. Essa assertiva traz consigo a ideia que o processo de construção do currículo seja inevitavelmente político. (GRUNDY, 1991, p. 161).

Com base nesse estudo, podemos notar que o conceito de currículo como práxis está implicado no conceito de práxis como uma construção política e crítica do conhecimento que envolve ação e reflexão, ter um lugar no mundo real e

desenvolver-se a partir de interações do mundo social e cultural. É um mundo construído e supõe um processo de construção do significado que o reconhece como construção social.

Esta perspectiva curricular se distancia da perspectiva neoliberal, que, como vimos, tem suas bases no projeto de uniformização curricular da educação proposta pela OCDE, que vem atingindo as áreas fulcrais do processo educativo, desenvolvendo políticas voltadas para o modelo empresarial, importando o modelo de produção flexível, que articula educação /currículo/mercado, tendo em vista uma educação/formação voltadas para capacidades baseadas em competências.

O currículo, pensado como uma práxis, se constitui em um espaço de luta em busca da emancipação coletiva dos sujeitos sociais, pois os interesses das elites dominantes, quando subjazem aos projetos curriculares, são para estabelecê-los como algo dado, pronto, acabado para ser aplicado, mas nunca para ser discutido, dialogado e transformado.

Trazendo essa discussão para o campo do estágio em espaços não escolares, podemos dizer que esse estágio pode representar novos compromissos políticos no campo do currículo e especificamente na formação de docentes, pois, como já discutimos neste texto, um dos maiores desafios dos professores em formação 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 dos professores.

O que nos mobiliza, em larga medida, neste momento, é a necessidade de que os professores em formação compreendam o modelo de currículo que permeia as práticas pedagógicas da nossa escola, percebendo quais são suas raízes históricas e, assim, entendendo 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, saberão 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.

Nesse sentido, deve-se buscar uma proposta curricular que resista à subordinação da competitividade econômica e ajudar 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 cultura se constitui como um elemento fundamental para a compreensão do que somos e onde queremos chegar. É pela cultura que organizamos e instituímos valores e significados em uma determinada sociedade. A cultura é uma aquisição sistemática da experiência humana, assim indicando que todos os homens são fazedores de cultura.

As discussões sobre o currículo nos fizeram perceber que as políticas curriculares, em razão das exigências atuais, têm tentado nos impor um modelo curricular em moldes empresariais, com sistemas centralizados de avaliação e com base em competências predefinidas. Buscando avançar, no veio das discussões, discorreremos sobre o currículo como práxis, destacando os cinco elementos da práxis e suas aplicações para o campo do currículo.

Por fim, as discussões desenvolvidas ao longo do capítulo nos mostraram que, mesmo em tempos sombrios, como os que estamos vivendo, podemos construir um modelo curricular que seja pensado com seus sujeitos e tenha como base a articulação da teoria com a prática, de forma que o currículo, a formação e o estágio sejam compreendidos como elementos integrados que sofrem influências culturais, sociais e políticas de cada tempo histórico.

4 CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: encontro de vivências formativas

*E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria.*
Paulo Freire

Na década de 1980, o tema da formação de professores torna-se pauta relevante nas discussões na área de educação, mas é na década de 1990 que as políticas referentes a essa temática começam a ser discutidas e analisadas no Brasil. Esse período foi marcado por uma avalanche de reformas educacionais que trouxeram em seu bojo a reestruturação da profissão docente.

A década de 1990, considerada como principal palco das políticas neoliberais no país, inaugura um novo modelo na educação brasileira pautado no imperativo da nova revolução técnico-científica, que tem a educação como principal eixo para equidade social. Esse processo está associado à noção de flexibilidade que, mais uma vez, desloca-se de dentro das empresas, das relações de trabalho para as relações de emprego comandadas pelo mercado e vai interferir nos processos de formação de políticas educacionais implementadas no Brasil.

As reformas implantadas com essa perspectiva vão intervir no conjunto das políticas educacionais e da formação do educador, passando a contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado, o que implica em uma formação voltada predominantemente para o saber fazer, cujos fins estão em direção ao crescimento econômico, em detrimento da emancipação social.

Diante do exposto, neste capítulo, discutiremos a formação dos professores e os desafios no novo cenário que se apresenta no mundo atual, com base no referencial teórico construído por autores como Contreras (2012); Diniz-Pereira (2008); Feldmann (2009); Pimenta e Lima (2004); Marcelo Garcia (1999) e Pérez Gómez (1992). Abordaremos os três modelos que mais influenciaram a formação de professores nas últimas décadas (racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica) e suas implicações no estágio curricular supervisionado.

A análise desenvolvida sobre a formação dos professores e o sentido formativo do estágio curricular supervisionado pretendem mostrar que formar o profissional professor jamais constitui-se 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 educativos e de formação, de forma a avançar para uma ação que verdadeiramente transforme a realidade rumo à humanização da sociedade e dos homens.

4.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: desafios do novo cenário

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 professor no mundo de hoje. Salaria a autora que a concepção do professor como 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 professor.

A autora argumenta que formar professor com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado como o grande desafio para aqueles que compreendem a educação como um bem universal, como um espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania.

Nesse sentido, enfatiza que a formação de professores não é algo neutro e distante da configuração política, econômica, social e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea. Ressalta que o fenômeno denominado de 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. Nos ensina que esse 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.

Deixa claro que, para pensar a formação dos professores no contexto escolar brasileiro, há que se levar em conta que a questão não se situa no plano consensual, e que é preciso considerar as pesquisas realizadas na área, para que os processos de formação dos professores sejam problematizados, considerando as

relações pedagógicas, educativas e institucionais, os processos de ensinar e de aprender e os cenários político e social que envolvem essa área de formação. A tarefa de formar professor exige, portanto, uma reflexividade crítica constante sobre as práticas e teorias que constituem o trabalho docente.

Salienta ainda que formar o professor 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, neste tempo de insegurança e incertezas, na formação de professores. A insegurança e 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 de professores. 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 autores como Canário (2006), a articulação entre teoria e prática está relacionada a uma nova configuração presente em dois planos: a formação e o mundo do trabalho. Considera que a formação sempre esteve relacionada ao modelo de adequação entre sistema de formação e mercado de trabalho; nesses termos, o planejamento da formação deveria ser capaz de responder, de forma eficiente, às necessidades do mercado de trabalho. Já o mundo do trabalho sempre esteve relacionado a um modelo de adaptação funcional. Segundo esse modelo, dever-se-ia transferir, automaticamente, para o mercado de trabalho, as aprendizagens alcançadas durante a formação, que seriam aplicáveis sem restrições, quaisquer que fossem as condições sociais presentes nos postos específicos de trabalho.

Assim, do ponto de vista da relação previsível com o mundo do trabalho, a formação era vista com um processo acumulativo, linear, entendida a formação profissional como um processo adaptativo e instrumental.

Pouco a pouco, ensina Canário (2006), essa relação de previsibilidade dá lugar a uma relação de incerteza. Essa relação de incerteza é impulsionada por três grandes fenômenos: o primeiro é um fenômeno de mobilidade profissional que se intensificou de forma muito rápida nas últimas três décadas, de forma que, hoje, não

mais se pensa o percurso formativo profissional como previsível e estável, determinado por uma certa etapa da formação; o segundo fenômeno diz respeito ao crescimento do volume e a efemeridade da informação disponível, o que evidencia os limites da formação baseada em processos de acumulação de informação; o terceiro fenômeno está relacionado a um processo de mudança das organizações de trabalho, que saem do modelo fordista¹³ para dar lugar a organizações de trabalho mais flexíveis¹⁴.

De forma coerente com o quadro exposto, assistimos a uma evolução que torna obsoleta a formação idealizada para um determinado posto de trabalho. Sobre esse aspecto, o autor afirma ser necessário pensar a formação a partir de uma dimensão coletiva, visto que as dimensões coletivas já são consideradas no exercício do trabalho.

Para Imbernón (2011), em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor 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 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, aponta-nos possibilidades de vislumbrar outras expectativas de diálogos, principalmente no campo epistemológico. Neste caminho, Feldmann (2014) nos apresenta investigações mais recentes sobre a formação de professores 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

¹³ Modelo de produção em massa baseado em economia de escala e na linha de produção de montagem.

¹⁴ No regime da acumulação flexível, comandado pelo sistema financeiro, o capital deve estar livre de quaisquer restrições durante o seu processo de valorização (CHESNAIS, 1996).

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, 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 professores devem apontar para um processo epistemológico que busque uma outra racionalidade, que saia do racionalismo puro e do positivismo científico, já que este é um dos problemas basilares na formação dos professores: a mudança da racionalidade-irracionalidade para uma racionalidade possível.

Com essa discussão, podemos considerar que a formação dos professores é estruturada a partir de um determinado campo epistemológico que vai definir, não só o conceito de formação, mas de conhecimento, escola, ensino, teoria e prática, e currículo que será predominante em cada tempo. Logo, por trás de cada interpretação do que é ser professor, como técnico, transmissor, executor, sujeito, dentre outros..., há sempre uma definição da profissão docente e, conseqüentemente, de sua formação.

4.2 OS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO CURRICULAR

Como salientamos acima, a formação dos professores, campo polissêmico, não se apresenta com concepção única sobre o conhecimento, mas está determinada por processos epistemológicos construídos ao longo do processo histórico. Aqui vamos fazer uma breve discussão sobre as características que têm demarcado os três modelos mais marcantes na formação de professores e sua influência na construção e organização dos estágios curriculares supervisionados, nas últimas décadas. São: racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica. Tomamos como base o pensamento dos autores: Contreras (2012); Diniz-Pereira (2008); Pimenta e Lima (2004); Marcelo Garcia (1999); Pérez Gómez (1992).

4.2.1 A racionalidade técnica

Tem suas raízes no Positivismo¹⁵, que durante todo o período do século XX constitui-se como grande referência para a educação. Nessa concepção, o professor é visto como o técnico do ensino, sua atividade profissional é desenvolvida de forma instrumental, direcionada à resolução de problemas, por meio da aplicação de teorias e técnicas de cunho científico.

Pérez Gómez (1992) nos mostra que, ao longo das últimas décadas, especificamente nos últimos trinta anos, a maior parte da investigação educacional – e, com ela, a formação de professores – tem estado impregnada da racionalidade técnica. Com o ensino baseado no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são seus indicadores mais fecundos. O autor ressalva que a maioria dos programas de formação de professores integram-se dentro desse sistema, a partir de dois grandes componentes: um científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar; e o outro psicopedagógico, que permite aprender como atuar de forma eficaz na sala de aula.

Como bem conhecemos, essa é uma concepção de educação e ensino muito presente na educação brasileira. Esse modelo de racionalidade traz em seu cerne a separação (ou, mesmo, a ruptura) entre o pessoal, o institucional, a investigação e a prática. O conhecimento é pensado por uns e executado por outros, instituindo-se, assim, os que pensam e os que executam o processo educativo. A formação dos professores, nesse contexto, é entendida como

Um processo de socialização e indução profissional na prática quotidiana da escola, não se recorrendo ao apoio conceitual e teórico da investigação científica, o que conduz facilmente à reprodução dos vícios, preconceitos, mitos e obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 99).

Essa separação entre os que pensam e os que executam o processo educativo, reflete na articulação da teoria com a prática. Como coloca o autor, é no abismo da separação entre a teoria com a prática que reside o fracasso mais significativo e generalizado dos programas de formação de professores.

¹⁵ Corrente filosófica que nasce na França no início do século XIX. Teve como principais idealizadores Auguste Comte e John Stuart Mill.

Para Contreras (2012) a racionalidade técnica como modelo de atuação profissional revela sua incapacidade para apropriar-se de (e apresentar posições de enfrentamento para) tudo que é imprevisível- a incerteza, os dilemas e as situações de conflito, devido à sua rigidez de base positivista. A ideia básica do modelo da racionalidade técnica é que a prática profissional consiste em uma solução instrumental de problemas mediante a aplicação de conhecimento teórico e técnico, previamente disponível. Esse aspecto da prática profissional é definido pelo autor como relacionado aos pressupostos de uma ciência aplicada, uma vez que permite o desenvolvimento de procedimentos técnicos para fazer a análise e diagnóstico dos problemas e para seu tratamento e soluções.

Nesse sentido, para o autor, a prática se tornaria a aplicação desse conhecimento aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória. Os professores, por não disporem de habilidades para elaboração das técnicas exigidas, passam a atuar a partir de uma relação de dependência de um conhecimento, de cuja elaboração não participaram, assim como também não definiram sua finalidade, resumindo a ação docente à de simples aplicadores desses conhecimentos.

Diniz-Pereira (2008) nos mostra que há pelo menos três modelos de formação de professores baseados na racionalidade técnica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais – tem por objetivo treinar o professor para desenvolver habilidades específicas e observáveis; o modelo de transmissão – aqui o conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido ao professor, que deverá repassar, ignorando o contexto em que se desenvolve a prática de ensino; por fim, o modelo acadêmico tradicional – considera que o conhecimento do conteúdo da disciplina e ou científico é suficiente para ensinar. Em qualquer deles dos três modelos citados, ignoram-se os conhecimentos pedagógicos e considera que os aspectos práticos podem ser aprendidos em serviço.

Sob essa ótica, a prática passa a ser definida como a aplicação de normas e técnicas no contexto escolar; restrita ao estágio e como parte desvinculada da teoria. É concebida para ser vivenciada no final dos currículos dos cursos de formação, como um processo de preparação técnica para desenvolver competências profissionais eficazes. Os estágios são compreendidos como um espaço reservado a prática, fechados em si mesmos e desarticulados do restante do curso.

Para Pimenta e Lima (2004) o estágio pensado nessa perspectiva reduz o profissional ao prático, não lhe cabendo dominar os conhecimentos científicos, mas apenas as rotinas de intervenção técnicas derivados desses conhecimentos. Essa dicotomia entre a teoria e a prática, para as autoras, gera sérios equívocos nos processos de formação dos professores e reduz as atividades de estágio à “hora da prática”, ao “como fazer”, às técnicas que serão aplicadas sala de aula, bem como ao desenvolvimento de habilidades específicas para o manejo de classe, como o preenchimento de fichas, diagramas e fluxogramas.

Assim, para as autoras, a perspectiva da racionalidade técnica no estágio gera um distanciamento entre a vida e o trabalho concreto no interior dos espaços educativos, uma vez que não há diálogo entre as disciplinas que compõem os cursos de formação, os conteúdos que desenvolvem e a realidade nas quais os estágios acontecem.

Essas, dentre tantas outras, são consequências do modelo de formação com base na racionalidade técnica de tradição positivista, em que a prática se ajusta aos conceitos e padrões que legitimam, a priori, o conhecimento científico e suas versões tecnológicas, ficando, portanto, a formação dos professores e os estágios curriculares centrados no ensino técnico e instrumental.

Mesmo sendo um modelo que se manteve hegemônico na educação brasileira e na formação dos professores, questões complexas se levantaram sobre o ensino e a formação, possibilitando a busca por outras formas de ensinar e aprender, dentre elas, a racionalidade prática.

4.2.2 A racionalidade prática

Neste modelo, o pensamento prático do professor é elemento fundamental para se compreenderem os processos de ensino e aprendizagem. É uma concepção que, diferentemente da racionalidade técnica, enfatiza a complexidade da profissão docente, envolve conhecimentos teóricos e práticos, tendo como marcas a mudança, a dúvida e a incerteza no desenvolvimento de suas ações. Os professores

são vistos como “artistas reflexivos”¹⁶, quer dizer, um profissional que reflete sua formação.

À racionalidade prática, como modelo de formação, nasce como alternativa ao modelo da racionalidade prática. Tem como base, principalmente, o pensamento de Donald Schön com a concepção dos “profissionais reflexivos” e a ideia de Lawrence Stenhouse com “o professor como pesquisador”.

Contreras (2012) salienta que nessa perspectiva, diferente da racionalidade técnica, o professor é visto como o profissional reflexivo que contribui e faz parte de todo processo de construção do conhecimento que se dá na prática, neste aspecto, o pensar e o fazer não estão separados, não fazem parte de decisões técnicas, mas se entrelaçam num diálogo construído a partir da ação desenvolvida e de suas consequências, que levam a uma nova análise do caso em questão.

Pérez Gómez (1992) destaca que, neste modelo, o êxito profissional do professor depende de sua capacidade em resolver problemas de ordem prática, integrando a criatividade e o conhecimento da técnica, condição que não representa apenas a aplicação da técnica, pois envolve a participação do professor na tomada de decisão sobre como utilizar a técnica. Para o autor, isso significa dizer que o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições.

Para compreender melhor esse importante e complexo processo da atividade do profissional prático, segue o autor afirmando ser necessário distinguir três conceitos diferentes que se integram para constituir o pensamento prático do professor: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. São processos distintos que se complementam para garantir uma intervenção prática racional.

Rodrigues e Kuenzer (2017) nos anunciam que o paradigma da racionalidade prática foi introduzido, no Brasil, no final da década de 1980 e início de 1990, período em que as reformas no campo educacional começam a ser discutidas e analisadas. Ressalta que é nesse contexto que nos aparece uma literatura pedagógica de cunho nacional e internacional que privilegia a formação reflexiva do professor e a construção de competências profissionais, além de fazer crítica ao

¹⁶ A metáfora da prática profissional como atividade artística foi utilizada por Schon e Stenhouse, para explicar a maneira como se entendia o papel dos professores. Stenhouse considerava o ensino como uma arte e os professores como artistas, daí advém o termo “artistas reflexivos”.

modelo da racionalidade técnica, tradicionalmente adotado nos programas de formação de professores.

Salientam as autoras que a preocupação com o caráter prático da formação expressa no modelo de racionalidade prática é que vai orientar os pareceres e resoluções formuladas pelo conselho Nacional de Educação - CNE a partir de 1999, evidenciando a forte incorporação da proposta nos debates e nas práticas e formação de professores.

Segundo Diniz-Pereira (2008), pelo menos três modelos de educação e de formação de professores integram essa racionalidade, a saber: o modelo humanístico – tem o professor como principal definidor de comportamentos que ele próprio deverá conhecer; o modelo de ensino como ofício – o conhecimento sobre o ensino é adquirido por tentativas e erros, através de análise de situação imediata; o modelo orientado pela pesquisa – tem como propósito ajudar o professor a refletir a sua própria prática.

Os currículos de formação de professores advindos nessa nova epistemologia da prática apresentam concepções diferentes de conhecimento, ensino e de teoria e prática para atender as diversas situações práticas que vão surgindo no processo educativo.

É importante ressaltar que, nesse modelo de formação a prática, exerce papel central de todo currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. Encontra-se sempre num equilíbrio difícil e instável entre a realidade e a simulação, devendo ser um espaço real de observação e análise e, por fim, como eixo central nos currículos de formação, deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades implícitas no conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Dessa forma, a prática constitui-se como um processo que se abre não apenas só para resolução de problemas em busca de um determinado fim, mas deve buscar uma reflexão sobre quais devem ser os fins e o significado concreto em situações complexas e conflituosas.

No que se refere aos estágios curriculares, a concepção mais próxima ao modelo da epistemologia da prática é a do estágio como pesquisa. Pimenta e Lima (2004) ressaltam que as contribuições da epistemologia da prática foram fundantes para que o estágio nessa concepção ganhasse solidez.

As autoras argumentam que a “a pesquisa no estágio” tem origem em dois movimentos: um deles refere-se às contribuições de autores sobre a concepção do professor como profissional reflexivo, valorizando os saberes da prática docente em contextos institucionais, capazes de produzirem conhecimento; o outro, como profissionais crítico-reflexivos.

As autoras encontram, nas ideias formuladas por Donald Schön, uma forte valorização da prática na formação dos professores, que inclusive os possibilita a responder, com situações novas, os momentos de incerteza e indefinições. Mesmo considerando os limites apresentados por essa racionalidade, reforçam a importância do conceito de professor crítico- reflexivo e professor pesquisador, para efetivação do “estágio como pesquisa” e “da pesquisa no estágio”.

No olhar de Pimenta e Lima (2004), essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio ultrapassa os limites da racionalidade técnica na formação dos professores para dar lugar ao despontar de um professor pensante, que vive em um determinado contexto e em um tempo histórico e, por isso, capaz de vislumbrar o caráter social e coletivo de sua profissão.

Como vimos, a epistemologia da prática muito tem contribuído para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem; tem ajudado a suscitar outra forma de compreender os programas de ensino e de formação de professores e dos estágios; no entanto, ao nosso olhar, é necessário que a educação e a formação de professores estejam politicamente comprometidas com um projeto mais amplo de humanização e de transformação social.

4.2.3 A racionalidade crítica

Encontra seu fundamento baseado na Teoria Crítica¹⁷. Apresenta uma visão crítica em relação à teoria e à prática, concebendo a educação como uma prática política social e cultural; questiona as formas de subordinação que criam relações de desigualdades e rejeita as diferenças; contesta a subordinação das finalidades educativas as condições econômicas do mercado capitalista e tem como objetivo principal a transformação da educação e da sociedade.

¹⁷ A Teoria Crítica, também conhecida como Escola de Frankfurt. “Sua meta básica é a crítica ao positivismo e a reabilitação da reflexão como uma categoria de conhecimento válido”. “A Teoria Crítica é uma teoria reflexiva que dá aos agentes um tipo de conhecimento inerentemente produtor de esclarecimento e emancipação” (GUESS, 1988, p. 9).

Para Contreras (2012), a principal missão de uma ciência social crítica seria de reconstruir e explicar de que maneira a razão se mostrou, historicamente, como capacidade de superar o aprisionamento a que foi submetida ao longo desse tempo, e como foi superando as dependências ideológicas a que foi exposta, para .assim, ir mostrando os caminhos de uma razão que atua em busca de um interesse libertador, considerando que, enquanto ciência crítica, sua principal característica se funda na emancipação.

Diniz-Pereira (2008) relaciona três modelos educativos fundamentados na racionalidade crítica. O modelo sócio-reconstrucionista concebe o ensino e a aprendizagem como veículo para promoção da igualdade, humanidade e justiça social, na sala de aula, e na sociedade. O modelo emancipatório ou transgressivo vê a educação como expressão de um ativismo político e a sala de aula como um local de possibilidades, permitindo ao professor construir processos coletivos para ir além dos limites, ou seja, para transgredir. O modelo ecológico crítico tem a pesquisa-ação como um meio para desvelar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade e, principalmente, para facilitar o processo de transformação social.

A racionalidade crítica vê a educação e a formação de professores como historicamente localizada – acontece em oposição a um contexto histórico hegemônico e projeta uma visão de futuro; é uma atividade social – vai além de intenções e atuações pessoais, visa consequências sociais; é intrinsecamente política – toma uma posição diante de um determinado problema; e é problemática – analisa as condições sociais e históricas que se apresentam nos processos educativos e problematiza o seu caráter político.

O levantamento de problemas é essencial no modelo crítico, pois fundamenta a crítica que se faz em relação às racionalidades técnica e prática, uma vez que esses modelos não consideram os contextos em que se formam os processos educativos. A perspectiva crítica não só os considera, como procura entendê-los, valorizá-los e problematizá-los a partir do seu caráter social, histórico e político.

Nesses termos, no modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta problemas, porém de forma diferente do modelo técnico e prático. Os últimos não compartilham a mesma visão em relação à natureza do trabalho docente, pois os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais pragmática e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto.

Na educação brasileira, o desenvolvimento da prática pedagógica, marcada por uma clara opção política, com base no levantamento de problemas tem como precursor o educador Paulo Freire que, por meio da sua metodologia da investigação temática, institui o diálogo crítico como principal tarefa do professor. Assim:

A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador.

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas.

[...] a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões "focalistas" da realidade, se fixe na compreensão da totalidade. (FREIRE, 1987, p. 100).

O autor trata a investigação como um esforço comum de consciência da realidade, que se dá no domínio do humano e se fará mais pedagógica na medida que se tornar mais crítica. Enfatiza que a investigação temática envolve a investigação do próprio pensar do povo e que não se dá fora dos homens, nem a partir de um homem isolado, no vazio, mas com os homens e entre os homens e sempre se referindo e analisando o seu mundo.

Na perspectiva freireana, a dialogicidade do processo educativo começa com a investigação temática que não se dá fora da educação problematizadora; são momentos do mesmo processo. Considera que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica num processo relacional, em que professores e estudantes vão problematizando a realidade, com base nas condições sociais e históricas, para perceberem a forma pela qual foram ideologicamente sendo distorcidas, ao tempo que vão dando, a essa mesma realidade, outras dimensões, novas possibilidades até então não percebida. É, portanto, nesse aspecto que se considera a importância do professor como alguém que levanta problemas, pois os professores serão muito mais e estarão mais fortalecidos quando passarem a atuar criticamente.

Nesse aspecto, para Contreras (2012, p. 203) a figura do intelectual crítico é, portanto, a de um profissional que:

[...] participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo.

[...] [deve] se esforçar para descobrir as formas pelas quais os valores ideológicos dominantes, as práticas culturais e as formas de organização podem não só limitar as possibilidades do professor, mas também as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social.

[...] está preocupado com a captação e potencialização dos aspectos de sua prática profissional, que conservam uma possibilidade de ação educativamente valiosa, enquanto busca a transformação ou a redução daqueles aspectos que não a possuem, sejam eles pessoais, organizacionais ou sociais.

Isso implica em que não podemos tomar a atividade do professor como pura e exclusivamnete técnica, tampouco considerar que suas ações centrem-se apenas no seu pensamento prático, mas fazer com que pensem e atuem criticamente, problematizando o seu pensar-fazer para dotá-lo de um compromisso político claro, isto é, dizer “a favor de quem e contra quem” estão educando. Afinal, essa ainda é uma grande descoberta: compreender que a educação um ato político, por meio do qual estamos sempre nos comprometendo a favor ou contra alguém ou alguma coisa.

Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999) orienta que, do ponto de vista da racionalidade crítica, a reflexão não pode ser compreendida como uma mera atividade de análise técnica ou prática, mas deve incorporar um compromisso ético e social na construção de práticas educativas sociais mais justas e democráticas. Reafirma a importância do pensamento político na formação do professor, de forma que possa desenvolver capacidades de análises do contexto social mais amplo em que se inserem os processos de ensino e aprendizagem.

Na continuidade de seu pensamento, ressalta que, nessa concepção, a teoria deve ser interligada na prática. Os estágios por sua vez, devem buscar uma aproximação entre o vivido e a atividade teórica (PIMENTA; LIMA, 2004). Segundo essas autoras, isso afastaria a compreensão do estágio enquanto parte prática do curso, caminhando em direção a uma outra postura, que pensa o estágio na perspectiva superar a dicotomia entre teoria e prática, enquanto atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade.

Contudo, as autoras advertem que essa aproximação com a realidade precisa ter um sentido e conotação de envolvimento, de intencionalidade e de coletivo para que, à luz de teorias que possam fazer a sua leitura crítica, seja possível transformá-la.

Contreras (2012) salienta que, na base da teoria crítica, a emancipação não é conquista de um direito individual, mas uma construção de várias conexões entre a realização de uma prática profissional e um contexto social mais amplo, que também deve ser transformado. Reforça que o compromisso com a comunidade não consiste apenas em servi-la, mas tem a ver com a convicção de que as tentativas de transformar o ensino em uma prática mais justa e democrática não se pode ser desligado de uma aspiração que envolva toda a sociedade.

Portanto, pensar os estágios curriculares nessa perspectiva, seria considerá-los como um “tempo de aprendizagem” em que os professores em processo de formação poderiam compreender, de forma crítica, a natureza social, histórica, política e cultural da prática educativa, por meio de uma investigação temática e dialógica que reafirme o compromisso da educação com a busca da emancipação, da autonomia, da liberdade intelectual e política dos sujeitos implicados nesse processo de formação.

Isso suporia um processo de oposição ou mesmo de resistência à forma como o estágio tem sido organizado nos cursos de formação de professores: requer romper com a lógica já inscrita na definição institucional sobre estágio e sobre o papel dos professores e estudantes, para “através de sua ação, com sua existência – que é práxis – ser capaz de superar sua própria subjetividade e conhecer a realidade na sua totalidade” (FERREIRA, 2008, p.55).

O estudo sobre os modelos das racionalidades técnica, prática e crítica nos fez compreender que as concepções sobre a formação dos professores variam em função das diferentes orientações apresentadas. Percebemos que há uma implicação entre as racionalidades e as concepções de estágio presentes nos cursos formação dos professores, o que significa dizer que os debates, as análises, as propostas e os modelos de formação de professores estão implicados, também, no estágio curricular supervisionado enquanto componente formativo.

4.3 O ESTÁGIO COMO COMPONENTE FORMATIVO

O estágio é um campo de conhecimento necessário aos processos formativos.
(PIMENTA; LIMA, 2004, p. 101).

O caráter formativo, constitui a essência do estágio.
(PIMENTA; LIMA, 2004, p. 101).

Estágio se vincula diretamente à estrutura curricular e ao projeto formativo que o currículo representa.
(ZABALZA, 2014, p. 97).

O sentido formativo do estágio é fundamental no processo global da formação.
(ZABALZA, 2014, p. 112).

A fala dos autores nos mostra que o estágio curricular supervisionado é um campo de conhecimento fundamental ao processo da formação docente. Não é um procedimento que se dá de forma independente nos cursos de formação, mas está vinculado à estrutura curricular e ao projeto formativo que o currículo representa.

Para Pimenta e Lima (2004), o estágio nos cursos de formação de professores deve possibilitar aos professores em formação a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações ali praticadas por profissionais, de forma a se transformarem em alternativas no preparo para a inserção profissional. Ressaltam que não é papel dos estágios desenvolver apenas competências e aprendizagens práticas, mas que se constitui um campo de conhecimento formativo dos professores em formação, integrante de todo projeto curricular.

Para as autoras, o estágio, enquanto componente curricular, pode não ser uma completa formação para o magistério, mas, por meio dele, os professores em formação, a Universidade e a comunidade, tanto a escolar como aquelas em que os estágios acontecem, discutem questões essenciais ao processo educativo e à formação, como: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a realidade dos alunos e dos professores nesses contextos, entre outras.

Nesse veio de discussão, Zabalza (2014) salienta que o estágio verdadeiramente formativo e qualificador deve oferecer, aos professores em formação, além de oportunidades de desenvolvimento de habilidades profícuas para o futuro desempenho profissional dos estudantes, também outras que os

possibilitem melhorar como pessoa, preocupar-se com o contexto, ajudar na construção de um modelo integral de formação. Em outras palavras, uma formação que atenda e equilibre os diversos âmbitos do desenvolvimento pessoal, social e cultural dos sujeitos.

O referido autor cita três aspectos importantes que configuram o sentido formativo do estágio curricular supervisionado: uma visão mais ampla e menos mecanicista da formação, uma forte interação entre teoria e prática e a possibilidade de enriquecer e diversificar as experiências formativas. Na visão do autor, esses elementos emolduram o sentido formativo do estágio e das práticas nos diversos espaços de aprendizagem.

Uma visão mais ampla e menos mecanicista da formação assegura que o estágio é muito mais que apenas enviar os professores em formação a instituições (campos de estágio), mas um período propício para abordar aspectos e conhecimentos que pretendemos que esses professores alcancem; junto a isso, também, deve-se incorporar à formação outros elementos que têm relação com a atitude intelectual, com a capacidade de trabalho em equipe, de adaptar-se a situações novas, de comprometer-se e assumir responsabilidades, de idealizar, entre outras.

A proposição da forte interação entre teoria e prática salienta que a riqueza formativa do estágio está, justamente, em se compreender que a articulação da teoria com a prática é fator importante tanto nas atividades desenvolvidas no contexto interno e no contexto externo ao espaço acadêmico. Sem a articulação teoria e prática, as aprendizagens perdem parte essencial de sua riqueza.

O terceiro aspecto discutido é a compreensão do estágio como possibilidade de enriquecer e diversificar as experiências formativas. Nesse ponto, o autor se refere aos desafios da educação superior na atualidade, mostrando que um dos desafios mais importantes está relacionado à necessidade de enriquecer e diversificar a oferta que se faz aos professores em formação. Salienta que o estágio se constitui elemento fundante para concretização desse desafio, pois quanto mais variadas forem as experiências que se propiciem nos contextos de práticas profissionais, tanto melhor o estágio cumprirá sua finalidade formativa.

A discussão sobre o papel fundamental do período do estágio se fundamenta na possibilidade de os estudantes poderem confrontar o que aprenderam nas aulas na Universidade com as experiências que estão vivenciando, mas não apenas isso:

devem, também, confrontar as experiências que estão vivenciando com a teoria. É nesse sentido- a articulação entre a teoria e a prática- que o estágio se torna muito importante na experiência do estudante universitário.

Essa articulação, de forma crítica e transformadora, empresta ao estágio a qualificação como “atividade teórica, instrumentalizada da práxis docente”. Na pedagogia freireana, a práxis implica na ação e na reflexão que se solidarizam e se iluminam constante e mutuamente e, nessa relação, teoria e prática não se separam. Implica, ainda, em uma postura de quem busca o saber e não de quem passivamente o recebe. A concepção freireana enfatiza que o contexto teórico formador não pode transformar-se num contexto de puro fazer, pois é um contexto de quefazer, de práxis, de prática e de teoria.

Essa discussão nos faz retomar o nosso objeto de estudo-as contribuições do estágio em espaços não escolares na formação dos professores. Como já nos referimos, pelas suas características, sua relação com as comunidades e suas culturas e a diversidade de espaços em que atuam, podem ampliar, enriquecer e diversificar suas experiências formativas, de forma a contemplar uma formação orientada para o desenvolvimento profissional, pessoal, e, também, para o desenvolvimento cultural, social e político, ampliando o potencial coletivo de aprendizagem dos professores em formação.

Assim, o estágio em espaços não escolares, no contexto da formação dos professores, 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.

Para Feldmann (2009) 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 professor de forma isolada; é preciso lidar com os processos de desumanização que vêm se dando na sociedade. Ao tempo em que fortalecemos a formação dos professores, lutamos pela humanização dos processos sociais.

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: ajudar os professores em formação 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 possa 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 de professores 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).

4.4 O ESTÁGIO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

As discussões em torno do estágio em espaços não escolares no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) se intensificaram nos anos de 2000, vinculadas às adaptações/reformulações curriculares sofridas pelo referido curso. com base nas legislações educacionais, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, a Resolução CNE/CP n.º 01/2002, Resolução CNE/CP n.º 02/2002 e Resolução CNE/CP n.º 01/2006. Tais legislações instituíram diretrizes curriculares para a formação dos professores, definir a carga horária dos cursos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Em 2004, o curso de pedagogia da UNEB passa pela sua primeira adaptação com vistas a atender as legislações citadas. As políticas curriculares no Brasil estão, em geral, atreladas aos preceitos difundidos pela ideologia neoliberal, visando ao atendimento dos interesses do capitalismo globalizado. A adaptação proposta para o currículo da UNEB não foge à regra.

Pereira (2016) chama a atenção para a questão da adaptação curricular, considerando-a um grande perigo para a formação humana e argumenta:

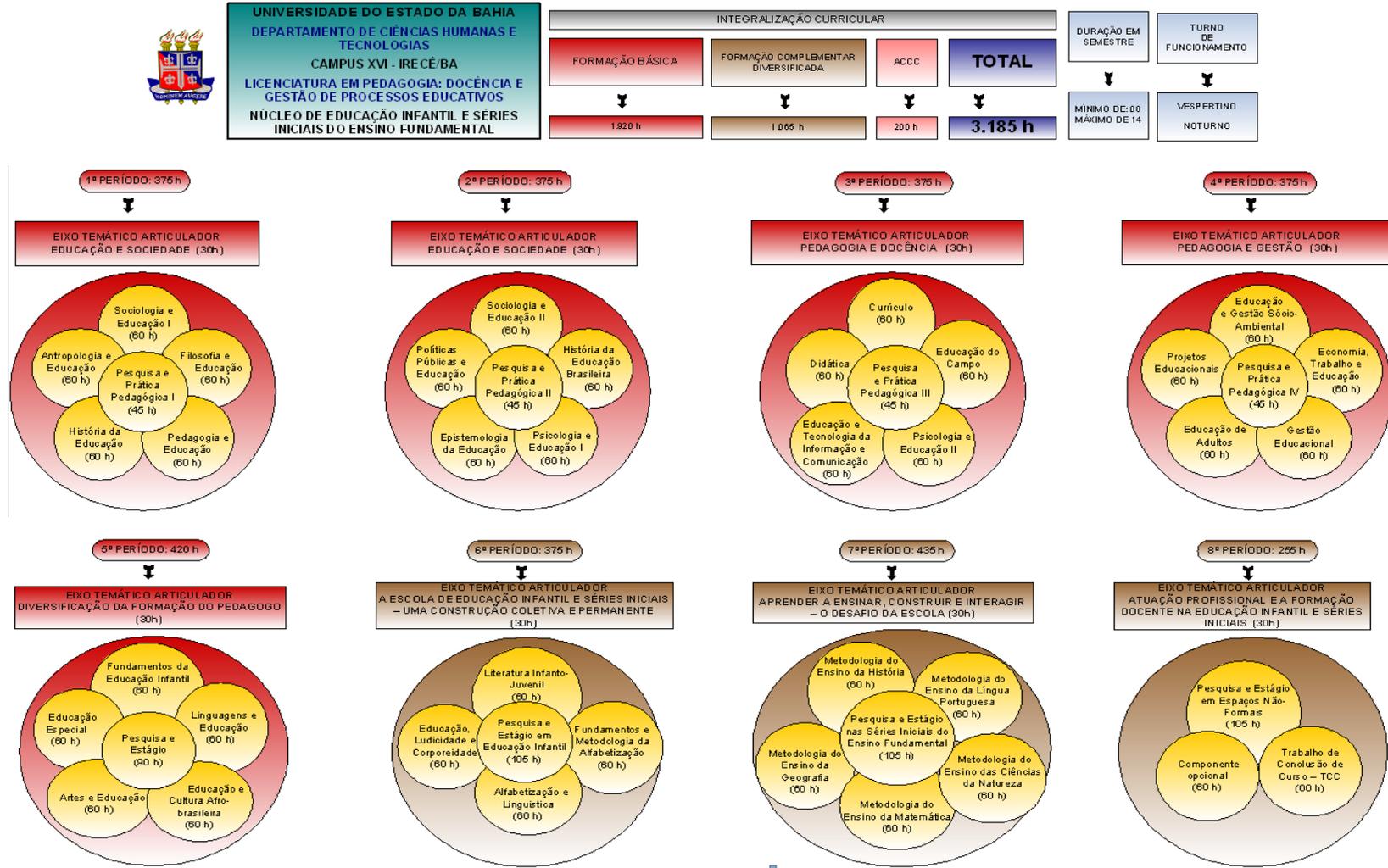
Na adaptação não há mudanças ou substituição abruptas de currículo; mas apenas incorporação de novos elementos exigidos pela legislação educacional vigente ou pela dinâmica socioeducacional, e por isso mesmo é que a adaptação é um grande perigo para a formação humana, porque é apenas a incorporação de *mudanças* em componentes do currículo existente, e essas *mudanças* geralmente são decididas à revelia dos interessados no processo de formação. (PEREIRA, 2016, p. 6).

Mesmo com alerta dessa natureza, o currículo da UNEB, em 2004, sofre uma adaptação. Aparentemente, estava relacionava com o novo perfil profissiográfico definido para os cursos de pedagogia, com base na noção de competência e habilidade para atender o novo projeto neoliberal de educação.

Assim, a adaptação curricular realizada em 2004, baseou-se nas Resoluções 01 e 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Para Pereira (2016), conseguiu-se, na medida do possível, construir um currículo que reuniu alguns interesses legítimos, dentre eles, a compreensão da pedagogia enquanto ciência. O autor salienta que, a seu ver, a legislação trazia um currículo que pretendia uma formação com fortes bases teóricas e metodológicas, pautado na concepção de cientificidade da pedagogia, com base na pesquisa como princípio educativo, corporificada na concepção curricular integradora da teoria e prática.

Desta forma, o currículo, fruto da adaptação, tinha um formato circular “dando a ideia de continuidade e flexibilidade” (PEREIRA, 2016, p. 14). Era composto de dois tópicos de formação, o geral e o específico; compunha, ainda, a matriz curricular os núcleos temáticos com base na docência, a gestão da educação formal e não formal e a pesquisa da prática educativa, conforme fluxograma.

Figura 2 – Fluxograma currículo redimensionado – implantação (2004 – 2007)



Fonte: Projeto Curso de Pedagogia UNEB 2004.

No tocante ao estágio curricular supervisionado, podemos considerar que houve avanços, mesmo compreendendo que a adaptação proposta atendia as demandas do capital. Um dos avanços está na posição temporal que o estágio ocupava na matriz curricular, antes no final do curso e a partir da reformulação, ao longo dele. Portanto, ultrapassa-se a concepção de produto final e passa a ser pensado em processo. Outro ponto que consideramos um grande avanço é sua realização, que passa a ser em espaços formais e não formais de educação, integrado às demais atividades do curso, como uma exigência da formação.

No currículo com período de vigência de 2004 a 2007, foram determinadas 405 horas para o estágio curricular, organizado em quatro períodos, a saber: Pesquisa e estágio -no 5º período do curso; Pesquisa e Estágio em Educação Infantil - 6º Período; Pesquisa e Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - 7º período; e Pesquisa e Estágio em Espaços Não-Formais no 8º período do curso. Para efeitos de nosso estudo, faremos um recorte, de forma a discutir apenas o lugar que o estágio em espaços não escolares vem ocupando no currículo do curso de pedagogia da UNEB.

A disciplina Pesquisa e Estágio, oferecida no 5º período, integra o eixo temático articulador Diversificação da Formação do Pedagogo, com uma carga horária de 90 horas, que pode ser desenvolvida em espaços formais e não formais, como escolas, secretarias de educação, ONG, empresas, associações, sindicatos, hospitais, dentre outros, conforme a ementa anuncia:

Estuda as diferentes relações no campo de estágio; saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu exercício profissional. Elaboração e execução de projeto de estágio, através de pesquisa exploratória, com contribuição e orientação dos componentes curriculares deste núcleo, de forma interdisciplinar, para realização de trabalho de conhecimento da realidade da educação formal e não-formal. Observação, visando os estágios que se seguem e a elaboração do TCC. (UNEB, 2012).

Já a disciplina Pesquisa e Estágio em Espaços Não-Formais, no 8º semestre, integra-se ao eixo temático articulador Atuação Profissional e a Formação Docente na Educação Infantil, com uma carga horária de 105 horas. É um núcleo que deveria garantir a especificidade formativa do estudante, conforme a ementa,

Estuda as diferentes relações no campo de estágio; saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu

exercício profissional em espaços não formais. A organização do trabalho pedagógico, em projetos educacionais com crianças de 0 a 12 anos em espaços não formais; processos de investigação e conhecimento da realidade de projetos de educação não formais com crianças. Elaboração e execução de projetos de estágio com criança de 0 a 12 anos em espaços não formais, com contribuição e orientação dos demais componentes curriculares deste núcleo, num trabalho interdisciplinar. (UNEB, 2012).

O estágio, nessa proposta curricular se caracteriza, principalmente, como um processo de aprendizagem, que envolve a pesquisa e a prática, em diferentes contextos educativos (UNEB, 2012). Percebemos que, a partir do estágio, abre-se um espaço de discussão em torno da educação não escolar. Nas atividades acadêmicas de pesquisa e estágio, por meio da pesquisa exploratória, os professores em formação tinham a possibilidade de realizar trabalho que proporcionasse o conhecimento da realidade da educação formal e não formal para que, nos semestres seguintes, pudessem organizar um trabalho pedagógico para atuar, em espaços escolares e não escolares, em trabalho de natureza interdisciplinar.

Como já dissemos acima, o período de vigência dessa proposta curricular foi de três anos- 2004 a 2007. Em 2008, inicia-se a segunda reformulação curricular do curso, com base na seguinte documentação legal: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96; Proposta para elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia; Parecer CNE n.º 776/97 (Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação); Resolução CNE/CP n.º 1/2002 (Institui diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior); Resolução CNE/CP n.º 2/2002(Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior); Resolução CNE/CP n.º 1/2006 (Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura).

Essa segunda reformulação foi proposta para atender, principalmente, as exigências postas pela então recém aprovada Resolução CNE/CP n.º 1/2006.—. A aprovação da referida Resolução amplia o campo de atuação do pedagogo quando, em seu Art. 5º, capítulo IV, ressalta que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: “Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do

desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo”.

No que se refere ao estágio curricular, o documento, no seu Art. 7º, Capítulo IV, diz: “O estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências”.

Com base nessa Resolução, as instituições de ensino superior passam a construir o seu projeto político-pedagógico, de forma a contemplá-la, integrando cada vez mais os estágios em espaços educativos não escolares aos currículos das instituições de ensino superior.

No caso da UNEB, em que o estágio não escolar já fazia parte do currículo desde a adaptação de 2004, mantiveram-se os aspectos que vinham sendo discutidos, inclusive em defesa da interdisciplinaridade e da pesquisa como princípios educativos, assentando-se em uma concepção curricular que reconheça e potencialize os diferentes espaços, linguagens e tempos de aprendizagem, considerando:

- O Trabalho Pedagógico Escolar como elemento educativo que norteia o desenvolvimento da proposta curricular;
- A prática da interdisciplinaridade como elemento para o desenvolvimento de um trabalho que articule os conteúdos das diversas áreas de estudo em torno de questões centrais e/ou que garanta a observância do princípio definido;
- A pesquisa como elemento constitutivo da formação para a práxis pedagógica;
- A indissociabilidade entre a teoria e a prática;
- Consideração/observância das especificidades: tempo, espaço e interação entre os sujeitos. (UNEB, 2008).

Nessa segunda proposta reformulação, com início em 2008, a ênfase maior do currículo recai sobre os componentes Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) e Pesquisa e Estágio (PE), que se configuram como “espaços/tempo privilegiados para integrar e articular os demais componentes curriculares, visando à superação da rigidez e fragmentação disciplinar historicamente presentes nos cursos de graduação” (UNEB, 2008).

Nessa acepção, os componentes Pesquisa e Prática Pedagógica e Pesquisa e Estágio – Estágio Supervisionado em espaços escolares e não escolares passam

a ser considerados como as disciplinas de integração do conhecimento que transversalizam o currículo, estabelecendo a práxis do curso.

Assim, compete à Pesquisa e Estágio:

1. Os docentes de Pesquisa e Estágio, assim como os docentes de TCC, serão responsáveis pela articulação dos seminários de pesquisa nos semestres que atuam respeitando-se as mesmas orientações dedicadas a PPP.
2. A carga horária total do componente engloba a carga horária dos seminários interdisciplinares de pesquisa, a partir dos eixos temáticos, em um único diário de classe.
3. A carga horária de estágio está distribuída em três espaços curriculares a serem ofertados e entre o quinto e sétimo períodos, totalizando 405 horas. Sendo, portanto, superior à Carga horária prevista pelas DCNs. A efetivação dos estágios contempla o previsto no Art. 7º das DCNs dedicando “prioritariamente em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental”, em contextos escolares e não escolares.
4. Da carga horária estabelecida, 30 ou 40% desta, dedicam-se efetivamente aos trabalhos desenvolvidos na própria Universidade, orientadas pelo docente, a serem complementadas pelas atividades realizadas nos respectivos espaços de estágios, também supervisionadas diretamente pelo mesmo docente. (UNEB, 2008, p. 71-72).

De acordo com o Projeto do Curso, a partir do quinto semestre, a pesquisa e a prática, que antes se configuravam no componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), passam a integrar-se ao Estágio, com a nomenclatura Pesquisa e Estágio (PE), revelando a compreensão de que o campo de estágio em espaços escolares e não escolares também se constitui campo de pesquisa. Para Pereira (2016, p. 13), isso “[...] significa que o estágio terá muito mais um caráter de processo do que de produto, será lugar de produção de conhecimento: aplicação e resultados da pesquisa”. Assim, a disciplina Pesquisa e Estágio – PE I – Estágio em Espaços Não Escolares passa a ser oferecida no quinto período do curso com uma carga horária de 105h, com a ementa:

Concepções de estágio. Estudo das diferentes relações no campo de estágio; saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu exercício profissional em espaços não-formais. A organização do trabalho pedagógico em projetos educacionais com crianças, jovens, adultos e idosos em espaços não escolares; processos de investigação e conhecimento da realidade para a elaboração e execução de projeto de estágio em contextos não escolares. Articulação interdisciplinar com o seminário de pesquisa e acompanhamento da produção do TCC. (UNEB, 2008, p. 94).

A normatização do Estágio em Espaços Não Escolares no curso de Pedagogia da UNEB se dá com base nas orientações do Regulamento Geral de Estágio da Universidade – Res. n.º 795/2007 – CONSEPE. Realiza-se em espaços como ONG, hospitais, empresas, comunidades de bairros, sindicatos, associações comunitárias, dentre outros, conforme Projeto de Intervenção Pedagógica apresentado pelos professores em formação e aprovado pelo docente que faz o acompanhamento, por meio de visitas *in loco*. No final das atividades, os estudantes apresentam os achados da pesquisa/estágio no Seminário Interdisciplinar de Pesquisa.

É preciso deixar claro que aqui estamos falando de uma estrutura curricular formulada e planejada que na vivência prática nem sempre acontece da forma como foi concebida, pois, o currículo modela-se em um determinado contexto e não por prescrições normativas. Para entendermos “[...] o currículo real é preciso esclarecer os âmbitos práticos em que é elaborado e desenvolvido, pois, do contrário, estaríamos falando de um objeto reificado à margem da realidade” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 129).

E enquanto currículo real, o estágio em espaços não escolares no curso de pedagogia da UNEB tem apresentado alguns desafios: um deles, já discutido por Pereira (2016), quando se refere à falta, no currículo do curso, de componentes teórico-metodológicos relacionados à educação não formal. Para o autor, os aspectos histórico-antropológicos, sócio-filosóficos e psicopedagógicos da educação popular e da educação-pedagogia social são elementos necessários para compreensão do estágio nesses múltiplos espaços educativos, uma vez que cada uma das pedagogias concebidas nesses espaços são diferentes e requerem um cuidado maior por parte do currículo, já que o estágio nesse campo se tornou obrigatório.

Se tomarmos o currículo enquanto práxis, destacamos um debate que precisa ser ampliado no curso de pedagogia, visto que, como nos disse Pereira (2016), são muitas as formas de atuação no estágio em espaços não escolares. Assim é que uma única disciplina no currículo não dará conta de preparar os estudantes para atuarem em tão vasto campo, como é a educação não escolar.

Ao analisarmos a ementa da disciplina nos deparamos com o seguinte texto: “Estudo das diferentes relações no campo de estágio; saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu exercício profissional em

espaços não-formais”. Perguntamos: que saberes? Que competências? Que formação diversificada pode ser desenvolvida em apenas 105h no semestre?

Essas questões e tantas outras que envolvem o estágio vêm inquietando os professores orientadores e estudantes, de forma que, em julho/2016, a Comissão Central de Estágio¹⁸ com as Comissões Setoriais¹⁹ organizou um grande Seminário com o objetivo de:

1. Favorecer os diálogos em torno do redimensionamento e aperfeiçoamento dos estágios supervisionados na UNEB no âmbito da formação e desenvolvimento profissional;
2. Intensificar as discussões relativas a atualização da normatização dos estágios na UNEB;
3. Indicar ações necessárias ao aperfeiçoamento das parcerias interinstitucionais para o desenvolvimento dos estágios;
4. Refletir sobre as articulações entre os estágios e demais práticas curriculares na graduação. (UNEB, 2016).

A partir desses objetivos foram selecionados três grandes eixos de discussão:

1. Formação, desenvolvimento profissional e práticas curriculares.
2. Regulamentação dos estágios: aspectos normativos e operacionais.
3. Campos de estágio: parcerias, acompanhamento e supervisão. (UNEB, 2016).

Os resultados das discussões nos grupos foram apresentados em plenária, com relevo para os pontos relevantes das discussões e os encaminhamentos sugeridos. Nos documentos formulados e nas apresentações dos grupos, a

¹⁸ Art. 7º – A Coordenação Central de Estágios da UNEB está vinculada à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD e tem as seguintes atribuições: I – assessorar os coordenadores de estágio dos Departamentos; II – acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos coordenadores; III – promover reuniões para análise e discussão de temas relacionados a estágios; IV – reunir informações relativas a estágio e divulgá-las entre os *campi*; V – promover o Encontro Anual de Estágio Supervisionado.

Art. 8º – A Coordenação Central de Estágio será composta por: Gerente de Desenvolvimento de Ensino; Subgerente de Apoio Pedagógico; 01 (um) docente representante das Licenciaturas; 01 (um) docente representante dos Bacharelados; 01 (um) discente de Curso de Licenciatura; 01 (um) discente de Curso de Bacharelado; 01 (um) representante das Comissões Setoriais; 01 (um) docente representante dos cursos sequenciais; 01 (um) discente representante dos cursos sequenciais.

¹⁹ Art. 9º – As coordenações setoriais de estágios da UNEB, serão organizadas, por curso, tendo as seguintes atribuições: I – elaborar anualmente o plano de atividades da coordenação de estágios; II – elaborar o projeto e o regulamento de estágio do curso; III – planejar, acompanhar e avaliar o processo dos estágios; IV – cadastrar as instituições locais, regionais e estaduais que possam oferecer estágio; V – propor convênios de estágio; VI – encaminhar os estagiários aos locais de estágio.

Art. 10 – As coordenações setoriais de estágio terão a seguinte composição: I – os professores de estágio supervisionado, sendo um deles, eleito por seus pares, o coordenador Setorial de Estágio; II – um (01) representante do corpo discente por curso, indicado pelo diretório acadêmico, dentre aqueles regularmente matriculados na disciplina ou componente curricular.

inquietação ainda maior estava relacionada aos aspectos técnicos, normativos e operacionais do estágio.

No que refere aos estágios em espaços não escolares, nos três documentos apresentados, só há uma referência a esse campo nos encaminhamentos do Eixo I – Formação/desenvolvimento profissional e práticas curriculares:

Formalização institucional de articulação da universidade com as instituições de estágio; Convênio assinado com as Secretarias municipais e estaduais (proposta de um período de 5 anos); anualmente elaboração do plano de trabalho a ser apresentado e negociado com os espaços de estágio; (Espaços não-escolares, ver qual o documento que melhor atende a esta modalidade). (UNEB, 2016).

Apesar da tímida referência, consideramos a iniciativa do seminário como positiva e proveitosa, ao retomar as discussões sobre o estágio supervisionado no âmbito da Universidade, uma vez que as últimas discussões sobre essa temática se deram entre os anos de 2006 e 2008.

Para Torres (2017), as discussões realizadas nesta época trouxeram grandes avanços para o fortalecimento do campo de estágio na instituição. Salaria que foi nesse período que o estágio passou a ser considerado como um espaço sistemático de desenvolvimento profissional e de proposições coletivas de políticas para o desenvolvimento do estágio na Universidade. É também nesse período que se elaborou e aprovou a regulamentação do estágio supervisionado da UNEB.

Na sustentação da autora, a aprovação dessa resolução foi muito importante, trazendo muitas melhorias para o campo de estágio da UNEB, como: o processo de institucionalização das práticas de estágio desenvolvida na UNEB; a criação de melhores condições de trabalho para o professor de estágio na instituição (seguro de vida, diárias para hospedagem e alimentação e transporte para que os professores pudessem acompanhar e orientar os estágios fora da sede do Departamento); a redefinição do número de alunos previsto para cada professor por semestre letivo a ampliação, formalização e legalização da Comissão Central de Estágio e das Coordenações Setoriais de Estágio.

Consideramos a continuidade das discussões sobre o campo de estágio uma iniciativa muito importante. Mais significativa ainda é a importância de uma discussão mais consistente sobre o estágio em espaços não escolares, cuja

ausência nos faz perceber que esse campo de conhecimento na UNEB ainda está em construção.

Sugerimos que, nos próximos encontros, se tenha um olhar mais aprofundado sobre o que representa esse estágio no currículo do curso, pois sabemos que o estágio curricular supervisionado é um importante aliado na construção da identidade docentes dos professores em formação. Em palavras claras, “ é o lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativamente e sistematicamente com essa finalidade”. (BURRIOLLA, 2001, p.13).

Não podemos desconsiderar as contribuições da modalidade de estágio investigada na construção da nova identidade profissional dos professores. Sua inserção nos mais diversos espaços educativos pode ressignificar a relação que os professores em formação estabelecem com os alunos, com os conteúdos acadêmicos, com a comunidade e mesmo com a escola, provocando inclusive outras modalidades de investigação no âmbito do espaço acadêmico da universidade, “o que pode gerar uma convergência de ideias, atitudes e produção de conhecimento, que requer, inclusive, um outro modelo de formação”²⁰, que, conseqüentemente, poderá influenciar a construção identitária desse profissional pedagogo. Para Pimenta e Lima (2004) o estágio é, por excelência, um lugar de reflexão e o fortalecimento da identidade e é nesse espaço de estágio que os estudantes e professores vivenciam e vão tecendo os fundamentos e bases de sua identidade docente.

4.5 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB

É um projeto construído de forma coletiva²¹, a partir de encontros presenciais e em ambientes virtuais de aprendizagem, como por exemplo a videoconferência. A

²⁰ Transcrevo aqui palavras da Prof.^a Dr.^a Maria Anita Viviane Martins (PUC/SP), durante a banca de qualificação desta Tese, no dia 19/05/2017. .

²¹ Participaram dessa construção coletiva: coordenação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, representada pela Gerência de Ensino – GERDE, em parceria com os colegiados dos dez departamentos envolvidos (Campus VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XV, XVI, XVIII), que elegeram uma comissão para presidir o trabalho de construção do projeto, no período de 2007 a 2008. (UNEB, 2008)

construção da proposta curricular foi muito importante para o curso de pedagogia da UNEB, mesmo considerando que sua intencionalidade inicial foi atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2013). Esse documento se constituiu em um importante espaço de discussão sobre o curso e suas possibilidades e desafios, em uma Universidade *multicampi* como é a UNEB, com 29 departamentos espalhados em todo o território baiano.

Sabemos que não é a proposta ideal, e muito menos pronta e acabada, mas é a partir do PPC construído, e hoje em vigência, que podemos abrir outros debates para discutir novas propostas, como assim se propõe esta pesquisa ao definir como um dos seus objetivos específicos: identificar, no PPC do curso de pedagogia da UNEB, os elementos que definem e constituem o estágio em espaços não escolares.

Pimenta e Lima (2004), referências nas discussões de práticas de estágio no Brasil, explicam que o estágio traduz as características do projeto pedagógico do curso, seus objetivos, seus interesses, preocupações formativas, além de carregar a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas validadas pelo grupo de docentes formadores, bem como das organizações que constituem os espaços acadêmicos.

Com esse olhar analisamos o Estágio em espaços não escolares no PCC de Pedagogia – UNEB, com base em seus objetivos, finalidade e princípios norteadores e a articulação com a formação dos professores.

4.5.1 Objetivos, finalidade e princípios norteadores

Considerando a afirmação de Pimenta e Lima (2004), destacando o estágio como tradutor das características do projeto do curso, começamos a análise buscando os objetivos, a finalidade e os princípios norteadores desse documento e, além deles, os elementos que definem e constituem o estágio em espaços não escolares.

O termo não escolar tem maior destaque no PPC quando, na definição do perfil profissiográfico do profissional, está previsto que:

O curso de Pedagogia forma o pedagogo, profissional preparado para o exercício da docência e para a gestão dos processos educativos escolares e **não-escolares** na produção e difusão do conhecimento no campo

educacional. [...]. Compreendendo a reflexão como um ato dialógico, considera-se especificidade e irredutibilidade do trabalho docente, tanto em sua formação quanto em seu trabalho, a reflexão sobre a dimensão antropossocial na compreensão do cotidiano da sala de aula e dos processos educativos **não-escolares**. Busca-se, assim, a formação de Pedagogos (as) enquanto profissionais críticos, gestores de processos educativos escolares e **não-escolares**, com ênfase na docência. (UNEB, 2008, p. 38-39, grifo nosso).

Em continuidade, justifica que a ampliação do campo da pedagogia, para além do espaço da escola, já é uma realidade constatada.

A ampliação do campo educacional e, por consequência, a ampliação do campo de atuação do (a) pedagogo (a) é uma realidade constatada por muitos teóricos da área, que vem atender as novas demandas da sociedade contemporânea e não concebe mais o fenômeno educativo restrito ao ambiente formal da escola. Hoje sabemos que ele ocorre em espaços diversos. (UNEB, 2008, p. 40).

No trecho acima, o projeto do curso traz argumentos sobre que o currículo e o perfil profissiográfico do curso buscam atender a uma importante demanda, de forma que o egresso do curso deve possuir perfil associado ao seu campo de atuação. De acordo com o PPC, nove atribuições são relacionadas ao perfil do profissional-pedagogo que se pretende formar e, nelas, entendemos estar previstas referências ao estágio em espaços não escolares:

- I. Exercer a docência:
 - Na Educação Infantil;
 - Nos anos Iniciais do Ensino Fundamental;
 - Nas matérias pedagógicas dos cursos de formação de professores;
 - Na educação de jovens e adultos;
- II. Ser capaz de elaborar, desenvolver, acompanhar, coordenar, avaliar, projetos pedagógicos nas instituições públicas e privadas de educação escolar e não escolar.**
- III. Conceber o processo de Gestão Educacional como uma prática pedagógica administrativa, em termos de sistemas e unidades gestoras, atuando:
 - Na coordenação e supervisão de projetos pedagógicos em instituições educativas;
 - No gerenciamento de recursos financeiros de projetos educacionais;
 - Como coordenador (a) pedagógico (a) em unidades escolares de ensino;
 - Na gestão e administração escolar;
 - [...]. Na administração de recursos humanos em unidades de ensino, empresas, entidades;**
 - Na elaboração, coordenação e gestão de projetos pedagógicos voltados para a formação de pessoal nas empresas, ONGs, entidades representativas e de classe como associações, sindicatos e órgãos públicos;**
 - Dirigindo situações de ensino em empresas, ONGs, entidades representativas e de classe como associações, sindicatos, órgãos públicos.**

IV. Atuando com pessoas com necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, em programas de reabilitação e inclusão em espaços escolares e não escolares, de modo a assegurarem seus direitos de cidadania;

V. Na elaboração, execução e coordenação de projetos educativos para/com jovens e adultos, com processo de escolarização defasado;

VI. Atuar na área da Comunicação e Tecnologias Educativas desenvolvendo metodologias e materiais pedagógicos adequados; bem como, atuando na formação docente para utilização destes materiais.

VII. Atuar na orientação e organização de políticas públicas para diversas áreas da educação.

VIII. Atuar em projetos educacionais na área da diversidade cultural, trabalhando com grupos e comunidades quilombolas, indígenas, ciganos, assentados, etc. no resgate, defesa e propagação das diversas culturas, na formação de professores para atuarem com estas comunidades e com a diversidade cultural.

IX. Atuar em assessoria pedagógica e consultoria de educação em diferentes espaços onde ocorram processos educativos. (UNEB, 2008, p. 40-42, grifo nosso).

Como podemos perceber, no perfil profissiográfico estabelecido no projeto pedagógico, o curso de pedagogia/UNEB tem por finalidade formar o pedagogo para o exercício da docência e da gestão dos processos educativos escolares e não escolares. Fica claro, ainda, que há uma ênfase maior nos processos educativos escolares. Vale ressaltar que, ao nosso olhar, todos os itens relacionados ao perfil do pedagogo deveriam ser elaborados – de forma integrada – com espaços escolares e não escolares.

Ainda buscando, no PPC de pedagogia/UNEB, identificar os elementos que definem e constituem o estágio em espaços não escolares, consultamos o objetivo do curso nos seus diversos CAMPI.

Os cursos de Pedagogia instalados nos diversos CAMPI da Universidade do Estado da Bahia têm como objetivo a formação de um profissional capaz de contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a educação, e, conseqüentemente, comprometido com um projeto de transformação social fortemente inspirado nos ideais do Professor Paulo Freire. (UNEB, 2008, p. 43).

O texto que expressa o objetivo do curso, embora não deixe explícito o termo não escolar, refere-se à educação em sua forma mais ampla, fazendo-nos entender que se expressa em seus processos escolares e não escolares. Para compreender os princípios que norteiam o estágio em espaços não escolares, continuamos considerando a fala de Pimenta e Lima (2004, p. 113); sendo assim, podemos considerar que os princípios curriculares que norteiam o curso de pedagogia da UNEB refletirão na forma como o estágio se apresenta nesse currículo.

A definição dos princípios curriculares do curso se relaciona com a forma como o currículo é concebido por coordenação, professores do curso e demais gestores institucionais.

[...] consideramos o currículo como uma construção permanente, cujo formato se dará na prática dos sujeitos envolvidos, considerando-se as formas de dialogicidade que permeiam a experiência na execução de um currículo vivo, contextualizado e que, portanto, convida ao exercício da reflexão e retroalimentação contínuas. (UNEB, 2008, p. 47).

Com base nessa compreensão do currículo, adotam-se os seguintes princípios como orientadores do curso de pedagogia da UNEB: princípio da flexibilização²², diversificação, autonomia, interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização e aprendizagem significativa.

Quando trata do princípio da interdisciplinaridade, o documento refere-se às disciplinas PPP e Pesquisa e Estágio, considerando que “[...] configuram-se, potencialmente, como espaços/tempo privilegiados para integrar e articular os demais componentes curriculares, visando à superação da rigidez e fragmentação disciplinar historicamente presentes nos cursos de graduação” (UNEB, 2008, p. 58).

O texto se refere a constituição do currículo formado por eixos que contribuem para integração e articulação do conhecimento através dos componentes curriculares que integram cada núcleo. No projeto, os eixos aparecem como um espaço de diálogo entre os coletivos de docentes por eles responsáveis em cada período acadêmico. Esses eixos são compostos pelas Pesquisas e Práticas Pedagógicas - PPP (1º ao 4º período), Estágio (5º ao 7º período) e Trabalho de Conclusão de Curso –TCC (9º período).

Assim, o estágio curricular supervisionado, em seus três períodos (espaços não escolares, educação infantil e anos iniciais), com base no princípio da interdisciplinaridade, constitui-se em eixo articulador, de modo que as atividades desses estágios devem ser pensadas na perspectiva de serem articuladoras do currículo, de forma permanente e integrada com as disciplinas que compõem o eixo. Nesse sentido,

²² A flexibilização é compreendida no projeto do curso “como plasticidade na **organização** e no **oferecimento** da proposta curricular de cada instituição no exercício de sua autonomia. (UNEB, 2008, p. 49)

Os eixos foram pensados na forma de ementas abertas, podendo os temas tratados, serem repensados a cada novo período acadêmico de modo a contemplar o desejo de enfatizar questões atuais e pertinentes, conforme indicam os princípios de autonomia e contextualização que norteiam esse projeto. Dessa forma o currículo deixa de ser um currículo imposto para ser um currículo proposto. (UNEB, 2008, p. 67).

Em relação à interdisciplinaridade como princípio do currículo do curso de pedagogia, é bom lembrarmos as observações de Gatti e Nunes (2009, p.38/39), quando dizem que essa perspectiva interdisciplinar está posta no artigo 5º da Resolução CNE de 01/05/2006. Ressalvam que essa postura exige dos professores um conhecimento mais aprofundado sobre cada disciplina, de forma que possam identificar as possibilidades de diálogo com os demais saberes. Mostram as autoras, a partir de pesquisa realizada, que, em relação aos professores de diferentes disciplinas da educação básica, tem-se percebido a dificuldade e complexidade dessa construção interdisciplinar. Alertam-nos que

[...] a perspectiva interdisciplinar é complexa e requer aprofundamento disciplinar e lógico-conceitual para que a construção do diálogo interdisciplinar não se mostre casuístico e sem os nexos necessários para compreensão de um tema, um objeto, uma experiência, em sua transposição pedagógica. Gatti e Nunes (2009, p. 38).

Continuando a discussão, as pesquisadoras, fazem um questionamento sobre a formação panorâmica presente nos currículos dos cursos de formação de professores e dizem: “é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar um ensino calcado em conhecimentos disciplinares, mas que adote uma perspectiva interdisciplinar?”

Essa é uma questão que merece ser discutida nos cursos de formação, pois a questão da perspectiva interdisciplinar ainda se apresenta como um desafio, não só no âmbito da educação básica, mas no corpo dos currículos das instituições que formam professores.

Em relação ao princípio da autonomia, expressa no projeto do curso, referem-se à possibilidade de os departamentos atuarem apresentando soluções próprias junto ao coletivo dos sujeitos que os compõem. Consideram que as decisões tomadas pelos departamentos em relação às demandas relativas ao curso devem considerar suas vivências, de forma que experimentem novos currículos, outras alternativas didáticas e pedagógicas, além das já implementadas.

O princípio da contextualização destaca a importância de um olhar atento às características locais e regionais em que o currículo de pedagogia é experienciado, de forma que integre os diversos saberes, advindos desses locais e regiões, à formação dos professores e permita uma articulação entre os componentes curriculares do curso, o cotidiano dos estudantes e a realidade educacional e política dos diferentes espaços de atuação pedagógica. Assim,

[...] a contextualização possibilita criar espaços privilegiados para a aproximação entre os saberes advindos da experiência prática cotidiana para saberes curriculares da academia, na mesma medida em que se trabalhe efetivamente com as questões e temáticas locais/regionais (UNEB, 2008, p. 58).

Freire (1980, p. 34) salienta a importância do contexto no processo educativo, ao esclarecer que “[...] a educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade a qual o homem está radicado”. Enfatiza que a educação deve considerar a vocação ontológica do homem e as condições em que ele vive: lugar, momento, contexto, pois “[...] na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito” (FREIRE, 1980, p. 36).

O contexto, assim compreendido, representa o lugar da teoria e da prática, tem o diálogo como uma perspectiva dinâmica de produção do conhecimento e é o lugar da reflexão crítica da realidade. Por isso se constitui como tão importante em todo e qualquer processo educativo. Não se pode pensar em ensinar e aprender sem deixar de considerar “[...] uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto” (FREIRE, 2013, p. 64).

Ao se reportar ao princípio da aprendizagem significativa, os espaços fora da escola aparecem como possibilidade de se estabelecer novas formas de diálogo em busca de outra forma de ensinar e aprender, trazendo uma perspectiva mais relacional do conhecimento.

Numa perspectiva mais relacional de compreensão do conhecimento, passamos a reconhecer que diferentes sujeitos, saberes, espaços e tempos trazem diferentes contribuições e novas dialogias que se constroem fora da escola. Percebe-se, dessa forma, que há uma multiplicidade de espaços, tempos, sujeitos e saberes que em suas relações ampliam os sentidos do que seja a aprendizagem. (UNEB, 2008, p. 59).

Embora nesses eixos apareça, de forma mais explícita, uma discussão que nos encaminha para o estágio em espaços não escolares, consideramos que todos os princípios curriculares explicitados no projeto do curso são fundantes para a concepção do estágio em espaços não escolares.

No que se refere, especificamente, às disciplinas pesquisa e estágio, a base para a construção dos princípios que norteiam esses componentes curriculares estão calcadas, principalmente, nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Res. CNE/CP 01/2006).

A partir das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Res. CNE/CP 01/2006) o Curso assume como perspectiva teórico-metodológica formar professores/as pesquisadores/as e reflexivos/as sobre suas próprias práticas e sobre tantas outras que fazem parte da realidade brasileira. [...] entre os educadores há a necessidade de que as práticas docentes estejam norteadas por trabalhos articulados com as múltiplas concepções e realidades educacionais, através da interlocução teórico-prática que possibilite o diálogo reflexivo com a realidade contextual dos alunos e professores, consolidando espaços de interação e socialização de saberes que encaminhem à construção da identidade pessoal, profissional e cidadã do (a) futuro (a) Pedagogo (a). (UNEB, 2008, p. 70).

Como podemos perceber, fica claro que o trabalho com a pesquisa e estágio deve formar professores(as) pesquisadores(as) e reflexivos(as) sobre suas próprias práticas; que as práticas docentes devem ser norteadas por trabalhos articulados com as múltiplas concepções e realidades educacionais; que a articulação teórico-prática deve possibilitar o diálogo reflexivo com o contexto dos estudantes e professores para consolidação de espaços de interação e socialização de saberes na formação do pedagogo.

4.5.2 A formação dos professores

Por se tratar de um curso de formação de professores, esta temática é o centro da discussão de todo projeto. No texto fica claro que, ao elaborar a proposta, buscou-se reafirmar o compromisso com a qualidade do ensino, assegurando “[...] uma formação integral comprometida com as dimensões éticas, políticas, legais e pedagógicas que superem os modelos conservadores ainda em vigência” (UNEB, 2008, p. 37).

O processo de formação do pedagogo está além dos muros da Universidade: dá-se nos múltiplos espaços de aprendizagens e de diferentes formas e, assim,

acredita-se que o determinante do sentido da formação profissional do pedagogo “[...] é, predominantemente, a relação que ele estabelece nos espaços nos quais se materializa a sua ação docente, quer seja efetivada na sala de aula ou em espaços da comunidade ditos espaços não escolares” (UNEB, 2008, p. 60).

Desse modo, em conformidade com as Diretrizes Curriculares (Res. CNE/CP 01/2006), o curso de pedagogia da UNEB se propõe a formar um pedagogo para o exercício da docência e para a gestão dos processos educativos escolares e não escolares no âmbito da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e nas matérias pedagógicas dos cursos de formação de professores na educação de jovens e adultos. Assim definido no documento em que se lê:

O que a UNEB está postulando em consonância com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia na direção do novo currículo é que o (a) pedagogo (a) possua uma sólida formação, de caráter generalista, que possibilite aprofundar conhecimentos no campo da educação, para além do magistério, tornando-o apto para fazer a mediação entre as teorias educacionais e as questões ligadas à formulação de políticas públicas na área, à gestão e à coordenação do trabalho educacional nas escolas e à atuação em espaços não escolares onde ocorram processos educativos, dispondo também de saberes que o levem a uma postura de investigador. (UNEB, 2008, p. 43).

Com essa base de discussão, o projeto do curso foi composto por três núcleos de formação, a saber:

- I – Saberes essenciais à formação de pedagogos e pedagogas.
- II – Saberes complementares e diversificados para a formação de pedagogos e pedagogas.
- III – Saberes integradores na formação de pedagogos e pedagogas. (UNEB, 2008, p. 48-49).

Os núcleos são compostos por eixos, de forma que o componente pesquisa e estágio em espaços não escolares integra o núcleo saberes complementares e diversificados para a formação de pedagogos e o eixo temático articulador é formação de pedagogos (as): educação e abordagens pedagógicas contemporâneas. O objetivo desse eixo é:

[...] trazer para o campo da pedagogia as discussões que emergem na contemporaneidade, observando as diferentes formas/modos de aprender/ensinar, dos processos de ensinagem-aprendizagem, as inovações no campo tecnológico e didático-metodológico, as temáticas urgentes do advento da pós-modernidade, os diferentes sujeitos que historicamente ficaram à margem dos processos/ações educativas formais e

ainda os diversos espaços e tempos em que estes acontecem. Tal imperativo se constitui como um desafio para a formação de pedagogo e pedagogas na contemporaneidade. (UNEB, 2008, p. 68).

Mesmo o estágio em espaços não escolares aparecendo no currículo da UNEB como um eixo articulador específico, não conseguimos perceber, no projeto do curso, uma articulação mais direta com a formação dos professores.

Atribuímos esse fato à forma como o conjunto dos componentes estão organizados no currículo, pois as disciplinas que compõem o eixo temático ainda não estabelecem uma correlação direta umas com as outras e nem com o eixo articulador, que é o estágio em espaços não escolares. Também não encontramos, nos períodos letivos anteriores e posteriores, disciplinas que deem suporte ao estágio nesses espaços, embora saibamos que o estágio se constitui como [...] “uma atividade teórica, instrumentalizada da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”, “[...] como reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares, o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político pedagógico de formação de professores” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 56).

Nesse aspecto é que, também, salientamos a importância de considerar na construção e reconstrução do currículo o intercruzamento entre as diferentes e variadas culturas que, articuladas com o processo social, vão dando um significado prático e real ao mesmo. Esse intercruzamento e articulações vão dando formato a um currículo real, que não é algo estático, pronto, acabado, mas algo que se vai construindo e reconstruindo com base nas condições em que se realiza.

Segundo Gimeno Sacristán (2007), para entendermos o currículo real é preciso esclarecer os âmbitos práticos em que é elaborado e desenvolvido para não correremos o risco de falarmos de um objeto reificado à margem da realidade. Alerta que, para conhecermos o currículo, precisamos ir além das declarações, retóricas e documentos e precisamos ficar mais próximos do contexto em que se desenvolve. Salaria que as propostas curriculares têm expressado muito mais os desejos do que as realidades, mas que é a articulação entre esses dois aspectos que favorece uma leitura crítica do currículo, dos interesses que perpassam a sua construção.

Desse modo, o currículo real é resultado da articulação desse contexto social, econômico, político e cultural e das práticas desenvolvidas. É nesse marco que podemos captar seu valor real, pensando nos espaços não escolares, é

imprescindível compreendê-lo. Esse entendimento perpassa pela compreensão de que em sua configuração intervêm ideias e práticas que só adquirem sentido em um contexto real por ser uma construção social.

Nesse aspecto, não basta acrescentar ou substituir disciplinas no currículo, é preciso que essas mudanças impliquem em uma atitude mais crítica diante do conhecimento, perceber que o currículo é um campo de contradições, entre intenções (desejos) e práticas.

As contradições expressas no currículo, contribuem para o seu próprio desvelamento. Nele estão implícitos aspectos importantes no que se refere ao ensino: “O que os professores dizem que devem ensinar”, “o que dizem que ensinam” e o que “os alunos aprendem”. Os dois primeiros argumentos formam o currículo manifesto, porém as aprendizagens vivenciadas pelos estudantes não se limitam, nem se configuram apenas com a soma dessas duas interpretações, pois ao lado desse currículo explícito ou oficial existe um outro, que vai se formando e funcionando de forma oculta. Porém, é na experiência prática vivenciada pelos seus sujeitos que ambos se integram ou se misturam dando origem ao currículo real (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 131-132).

É com base nesse currículo real, expresso nas falas dos estudantes que após vivenciarem esse “tempo de aprendizagem”, previsto no projeto do curso, que vamos dialogar a fim de conhecer as contribuições formativas que o estágio em espaços não escolares possibilita aos professores em formação no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

5 CAPÍTULO V – AS CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS: o que dizem os sujeitos

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca.*
Paulo Freire

Os achados aqui apresentados fazem parte de um processo de busca que nos permitiu organizar um conjunto de elementos para responder à questão orientadora desta pesquisa: Qual é a contribuição formativa que o estágio curricular supervisionado, em espaços educativos não escolares, possibilita aos professores em formação do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)?

A análise de dados representa, portanto, o processo de busca e de organização sistemático dos achados no campo de investigação, envolvendo o trabalho com os dados, a sua organização, a descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido, pautada na decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

5.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A sistematização das informações coletadas tem como base os objetivos de pesquisa, a análise do Projeto do Curso de Pedagogia da UNEB, as observações realizadas e, principalmente, as falas dos 35 sujeitos entrevistados - professores em processo de formação e professores coordenadores de estágio dos cursos de pedagogia da UNEB.

Do estudo e da aplicação desses instrumentos emergiram as categorias de análise que foram assim organizadas:

- a) Ampliação do Campo de Atuação profissional do Pedagogo;
- b) Formação e Humanização;
- c) 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.

5.1.1 Ampliação do Campo de Atuação Profissional do Pedagogo

Tratar da ampliação do campo de atuação profissional do Pedagogo requer considerar a discussão que fizemos no segundo capítulo deste trabalho, quando dissemos que a educação, em suas mais variadas formas, está presente nos mais diferentes contextos educativos, neles se manifesta de várias maneiras e muitas são as formas de compreendê-la.

A ampliação do conceito de educação é tratada por Libâneo (2010) como um dos fenômenos sociais mais significativos na contemporaneidade. Afirma ele que as transformações da sociedade atual, decorrente da sua complexificação e da diversificação das atividades educativas, ao lado do vínculo estabelecido entre educação e economia, tem gerado novas questões ao campo pedagógico e contribuído para o entendimento e consolidação da educação como um fenômeno plurifacetado, isso é, um processo que ocorre em vários lugares, escolares ou não escolares, sob várias modalidades.

O objeto de estudo da pedagogia é o fenômeno educativo, em seus diferentes espaços. Para o autor referido acima, a pedagogia é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, ao tempo que se apresenta como uma diretriz orientadora da prática educativa. Logo, o pedagógico refere-se à finalidade da ação educativa, implica a construção de objetivos sociais e políticos que norteiam e estabelecem as formas de organização metodológica da ação educativa. Portanto, a pedagogia é,

[...] então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo (LIBÂNEO, 2010, p.04).

Na definição do autor, fica claro que a pedagogia não se refere apenas aos espaços e às práticas escolares, mas sim a um grande conjunto de outras práticas presentes na sociedade. Como vimos, o campo educativo é bastante amplo, considerando as palavras de Brandão (1995), quando diz que a educação está em todos os lugares. “Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em

Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia”. (LIBÂNEO, 2010, p. 51).

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. No Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia da UNEB, essa questão se expressa da seguinte forma:

A ampliação do campo educacional e, por consequência, a ampliação do campo de atuação do (a) pedagogo (a) é uma realidade constatada por muitos teóricos da área, que vem atender as novas demandas da sociedade contemporânea e não concebe mais o fenômeno educativo restrito ao ambiente formal da escola. Hoje sabemos que ele ocorre em espaços diversos. Por isto, o currículo e perfil profissiográfico do curso buscou atender a esta demanda. (UNEB, 2008, p. 39).

Mesmo com essa compreensão clara expressa em seu projeto, ainda hoje, as questões em torno da ampliação do campo profissional do pedagogo tem gerando muitas dúvidas por parte da sociedade e, mesmo, entre professores em processo de formação, como constatamos ao realizarmos as entrevistas nos Departamentos de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Para os professores em formação 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 falas²³:

[...] 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).

²³ 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.

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 observação²⁴ das aulas na universidade. Pudemos presenciar *in loco* a admiração e desconhecimento desses estudantes em relação a atuação do pedagogo para além dos espaços escolares. Gabriela continua a discussão ao dizer:

[...] até então, até eu mesma, no quinto semestre a minha concepção de educação era só que acontecia dentro da sala de aula, impressionante, ... universitário acha isso fazendo pedagogia, não vou mentir, minha concepção até o prezado momento era que educação só acontecia dentro da sala de aula, não tinha como educação acontecer fora da sala de aula. Eu fui fazer o estágio, pude perceber que existe sim, e que é prazeroso sim, a gente aprende, tem horas que muito mais do que na sala de aula” (GRABIELA).

Libâneo (2017) salienta que essa é uma ideia do senso comum, ainda é sustentada, inclusive, por muitos pedagogos, que a pedagogia está associada exclusivamente ao ensino, ao modo de ensinar, associado, univocamente, ao trabalho de ensinar. Nesses termos, uma pessoa estuda pedagogia apenas para ensinar crianças e o pedagógico corresponderia ao metodológico- o modo de fazer, de ensinar a matéria.

O autor esclarece que essa ideia de associar o trabalho do pedagogo ao ensino, principalmente de crianças, faz parte de uma tradição histórica da formação dos professores no Brasil, cuja origem encontra-se na década de 1930, com os “pioneiros da educação nova” e a concepção de que o curso de pedagogia seria um curso para formar os professores para as séries iniciais da escolarização obrigatória. Explica que a ligação entre pedagogia e ensino de crianças provinha um raciocínio simples:

[...] educação e ensino dizem respeito a crianças (inclusive porque “peda”, do termo pedagogia, é do grego “paidós”, que significa criança). Ora, ensino se dirige a crianças, então quem ensina para crianças é pedagogo. E para

²⁴ Gostaria de ressaltar que, conforme deixamos claro no Capítulo IV – Metodologia, que a observação se realizou apenas em um dos cinco departamentos pesquisados; portanto, estamos falando desse lugar sem nenhuma intenção de generalizar as informações.

ser pedagogo, ensinador de crianças, é preciso fazer um curso de Pedagogia. (Grifo do autor). (LIBÂNEO, 2017, p. 06).

Essa, para o autor, é a ideia que permaneceu e ainda permanece viva na experiência brasileira de formação de professores, não apenas entre os que pensam a formação dos professores, mas de grande parte da sociedade quando se refere ao curso de pedagogia.

Essa foi uma inquietação manifesta entre as entrevistadas. Foi frequente ouvir que, desde que a chegada ao curso, já se considerava empobrecedor, como atuação prevista para o pedagogo, apenas o trabalho na escola com crianças. Leia-se um depoimento sobre o tema:

[...] E eu achava pouco demais, não é que isso seja menos, é que é pouco demais para um educador, sabe? Só ali, só escola, só criancinha. E porque não a Pedagogia em outros espaços? E foi movida por essa questão que fui buscando e aí eu achei a questão da Pedagogia Social, a Pedagogia Hospitalar, a Empresarial, e aí eu escolhi o que eu queria ser, que era mais ou menos voltado pra não escolar. (SARA).

Sobre aspecto, Libâneo (2017) afirma que, de fato, a pedagogia abrange a formação escolar de crianças, processos educativos, métodos, maneira de ensinar, mas tem um significado bem mais amplo, globalizante. Por assim acreditar, define a pedagogia como um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. Entendê-la nessa dimensão significa compreender que o curso de pedagogia deve formar o pedagogo, isso é

[...] um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas (de tipo formal, não-formal e informal) decorrentes de novas realidades, tais como novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação do lazer, mudanças nos ritmos de vida, sofisticação dos meios de comunicação. (LIBÂNEO, 2017, p. 12).

Para formar esse profissional qualificado, que possa atuar em diversos campos educativos, insistimos ser necessária uma articulação entre as disciplinas que compõem o currículo. O estágio em espaço 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, mesmo que as falas sobre o tema, como veremos a seguir sejam tão recorrentes.

[...] eu achava que o pedagogo era o profissional que atua como professor em sala de aula. (...) o estágio não formal desmistificou muita coisa, como eu falei no início. Que o pedagogo é professor, mas não só professor. Ele também é professor, pelo fato de estar ali também a frente de projeto educativo e eu pensava que só poderiam ser desenvolvidos na escola, eu não via outros espaços como espaços de educação, eu não via uma igreja como espaço de educação. (...) O estágio no espaço não escolar me fez parar pra pensar que tudo isso aí é momento de educação e que é neste momento que o pedagogo age, que vai desenvolver a capacidade de perceber uma ação educacional. (SANDRA).

[...] pra mim foi um período que eu aprendi que o pedagogo não atua só dentro da sala de aula normal, que ele atua em outros espaços, e dessa forma o estágio não formal contribui pra nós relacionarmos essa questão, de que pode atuar em outros espaços, desenvolvendo projetos educativos, porém, em outros espaços. (BETINA).

O estágio não formal pra mim foi uma experiência diferente e inovadora, porque você está em um local, onde achávamos que o pedagogo não atuava, ou não poderia atuar. Foi uma surpresa mesmo, porque quando eu resolvi fazer pedagogia, pra mim pedagogo era só professor, era só quem tava em sala de aula, e com essa disciplina de estágio eu percebi que não, então, eu fiz estágio numa agência bancária. (SÔNIA).

[...] então pra mim foi um período que eu aprendi que o pedagogo não atua só dentro da sala de aula normal, que ele atua em outros espaços, e dessa forma o estágio não formal contribui pra nós relacionarmos essa questão, de que pode atuar em outros espaços, desenvolvendo projetos educativos, porém, em outros espaços. (BETINA).

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 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 que

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, que, por sua vez, se refere a finalidade da ação educativa intencional. São claras as palavras de Libâneo (2010, p. 04) sobre o assunto:

[...] é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas. Precisamente pelo fato de a prática educativa desenvolver-se no seio de relações entre grupos e classes sociais é que se ressalta a mediação pedagógica para determinar finalidades sócio-políticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo.

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 formação, como se depreende das falas:

E a disciplina em si, é muito importante, porque vem desmistificar a ideia que a gente tem de que professor é só quatro paredes, dentro de sala de aula, então aí que a gente percebe que o campo é amplo, tem diversos espaços que a gente pode estar atuando, assim seja necessária a presença de um pedagogo. (SAMARA).

Eu vejo essa disciplina como uma forma de fazer com que o Pedagogo que está em formação entenda que o exercício dele não está preso somente à sala de aula, porque você exercer a função no espaço não escolar, é você estar atuando em espaços que necessitam de ações socioeducativas, não é somente você atuar no espaço da sala de aula. Você pode atuar em determinados espaços e associações, pode atuar em empresas, e isso enriquece a formação. (SABRINA).

“Levar pra nossa vida que a gente não precisa construir educação só em sala de aula. Que a gente pode construir educação em outros espaços, espaços que são enriquecedores. (GRABIELA).

É preciso entender de forma crítica o que representa essa ampliação, como nos alerta Freire (2000, p. 37)

[...] há perguntas que temos que fazer com insistência, que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar, de estudar sem comprometer-se. Como se de forma misteriosa, de repente, nada tivéssemos em comum com

o mundo exterior e distante. Para que estudo? A favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?

Essas questões são fundamentais, é dever da pedagogia investigar as questões relativas a formação humana e aos processos educativos “a pedagogia começa perguntando que interesses estão por detrás das propostas educacionais. Precisamente por isso, a ação pedagógica dá uma direção, um rumo, às práticas educativas conforme esses interesses” (LIBÂNEO, 2017, p. 7).

Nesse sentido. Fonsêca (2017, p. 01) adverte:

[...] em alguns casos, ao lado deste alargamento do campo de exercício profissional do pedagogo, possa estar se operando uma redução teórico-conceitual da pedagogia que, limitada a uma dimensão meramente técnica e instrumental, coloca-se a serviço dos interesses do mercado e dos processos produtivos, esvaziando o seu sentido enquanto campo de reflexão sobre a formação humana, orientada para uma perspectiva de emancipação social.

O autor revela o cuidado que devemos ter para que a ampliação do campo de atuação profissional do pedagogo não limite a ação pedagógica na perspectiva da racionalidade técnica, ou seja, não reduza os sujeitos envolvidos nesses processos a incapazes, não os tome como objetos. Espera-se que não se contrarie a própria concepção sobre o ato de conhecer que, segundo Freire (1980), não é um ato que se realize com sujeitos transformados em objeto que, de forma dócil, recebem passivamente o que lhes é imposto. Para Freire, o conhecimento só pode se dar com a presença curiosa do sujeito em face do mundo e, sendo assim, requer sua ação transformadora sobre a realidade, em perspectiva de constante busca. Nas suas palavras: “[...] Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito que o homem pode realmente conhecer.” (FREIRE, 1980, p. 27).

Mesmo com todas as contradições que a questão apresenta, os depoimentos dos professores em formação e coordenadores de estágio apontam para as contribuições que o estágio em espaços não escolares oferece para a formação e atuação do pedagogo. Para uma das professoras coordenadoras de estágio, é na vivência e estudo proporcionados por essa disciplina é que os estudantes conseguem ver a amplitude dos espaços de atuação do pedagogo.

Com essa disciplina, eles conseguem perceber que a pedagogia não é só sala de aula, que tem outros espaços, outras oportunidades e espaços formativos também. [...]. É um espaço diferenciado. Eu vejo que tem muitas contribuições para a própria formação política, que é algo que a gente observa muito. O aluno que tem a vivência do espaço não formal, ele tem um outro olhar em relação ao outro que não tem essa experiência. (GARDÊNIA).

A professora em formação ratifica a fala da coordenadora de estágio ao dizer:

[...] 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).

As professoras em formação levantam, ainda, outra questão importante em relação a 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:

[...] 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).

O diálogo entre os que aprendem e os que ensinam e aprendem, nas palavras de Fonsêca (2017), só tem sentido se a presença do pedagogo nesses espaços for para “contribuir na construção de um conhecimento emancipatório, que favoreça o estabelecimento de relações solidárias e humanizadoras”. O autor reforça que vale a pena trabalhar na direção da consolidação dessa presença, bem como do aperfeiçoamento da contribuição que pode oferecer. Porém, adverte que, se a presença do profissional nesses espaços e as funções a ele atribuídas forem para conduzir processos de ajustamentos a uma ordem que subordina os homens (exclusivamente relacionada a uma racionalidade economicista), estaremos diante

de um desvirtuamento do papel da pedagogia, o que requer de nós a responsabilidade da denúncia, do questionamento e da crítica, na perspectiva de resgatá-la como “uma ciência para o homem”.

Portanto, a formação a que as professoras se referem, precisa ser construída na perspectiva de uma articulação integradora de trocas formativas entre os professores 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.

5.1.2 Formação e Humanização

Para compreendermos a ênfase no processo de educar-se e humanizar-se, expressa nas falas dos professores em formação 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.

No que se refere à educação, o neoliberalismo pedagógico tem se acentuado no momento atual da educação brasileira: o que vivemos é uma política educacional pautada na avaliação como sistema de controle e regulação, com base em competências predefinidas que têm influenciado todo processo educativo. Dessa forma, sistemas de ensino passaram a funcionar a partir de índices de pontuação e valorização de resultados estruturados pelas políticas desenvolvidas em esfera federal e estaduais.

Nesse contexto, os discursos pedagógicos vêm sofrendo grandes deslocamentos conceituais, devido, principalmente, às grandes transformações do capitalismo no final do século e às mudanças que aconteceram no campo das políticas sociais, econômicas, culturais e nos processos do mundo do trabalho. Assim, passaram-se a requerer outras formas de educação, pautadas no discurso

da educação ao longo da vida, que têm influenciado fortemente o campo da educação escolar e não escolar.

A política curricular, pautada na avaliação como controle e na regulação com base nas competências, tem tentado reduzir a formação e o pensamento pedagógico a puro treinamento, minimizando a condição humana do educador, desconsiderando a formação integral do homem.

Porém, para Severino (2006), esse é um horizonte que continua sendo constantemente almejado, mesmo diante das condições atuais da civilização e, por mais que estejam marcadas pelo poder de degradação do mundo técnico e produtivo do trabalho e da alienação do mundo cultural, que tem levado a um certo descrédito em relação ao papel e a relevância da educação, o que está em pauta, no entanto, é a própria construção do sujeito humano no seu tempo histórico e espaço social.

Assim, quando os professores em formação relatam que o que aprenderam no estágio em espaços não escolares foi “a humanização da educação”, “a formação humana”, “ser humano”, “humanizar-se para humanizar os outros” estão afirmando o que Freire chamou de “vocação para humanização”, uma marca da própria natureza humana, a vocação pela luta em favor da humanização que se expressa na busca do ser mais. (ZITKOSKI, 2010, p. 210).

Para as professoras em formação, 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. E afirma:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. 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, 1994, p.99)

Nesse aspecto, salienta que nem a humanização e nem a desumanização são destino certo, dado a alguém, pelo contrário, é construção que se dá no dia a dia. A nossa luta é contra a cultura da ordem opressora e a favor da construção de um mundo mais livre e humanizado. Pois,

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. (FREIRE, 1987, p. 30).

Nesse sentido, o autor enfatiza que a desumanização é a distorção da vocação ontológica do homem que é humanizar-se; não sendo vocação, a desumanização é viabilidade. E como viabilidade deve se apresentar aos homens como desafio e não como impossibilidade ao ato de buscar, de conhecer.

As professoras em formação, entrevistadas, trazem, insistentemente, o desejo de construção de um processo educativo humanizado. Em depoimento de professor 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 professora em formação, Gleide, salienta a importância desse tempo de aprendizagem no estágio, como fundamental para sua formação como professora 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 tem 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 professora nos faz retomar Freire (2002), quando posiciona-se sobre o essencial nas relações que se estabelecem no processo educativo entre professores 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 professor e como pessoa requer, por parte dos professores o 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.

É sobre o processo de educar-se e humanizar-se que nos fala a professora em formação Sara.

O que eu aprendi no espaço não escolar foi ser ‘humana’, a humanização da educação. Porque eu fui para um lugar vitimada assim de crianças vulneráveis, que sofreram algum tipo de vulnerabilidade e tinham crianças de várias idades [...] Quando eu cheguei lá, eu notei a importância... eu aprendi a importância da educação, eu não digo o letramento, não é a

educação só do ler e do escrever, é a Educação, a educação da convivência, de olhar com humanização, é ser um 'humano', olhar para aquelas crianças como seres humanos [...]. Então, aquilo foi o que ficou para mim e eu tenho certeza que vai marcar na minha carreira, porque aqui ainda é só o primeiro degrau, é isso. É o lado humano do educador. (SARA).

Esse lado humano da educação expressa na fala da professora em formação é reforçado por Ferreira (2008), ao trazer à luz a questão da importância da formação humana em todos os espaços possíveis de formação, com todos os recursos e disponibilidades que a ciência e a cultura possam disponibilizar para a qualidade da vida humana. Salienta que a formação do profissional da educação deve acontecer em todas as dimensões e com todas as possibilidades, como se lê em:

Falo de uma formação que parta da convicção de que sem “reflexão, rigorosa e de conjunto” (grifo do autor) não acontecerá a verdadeira formação do vir a ser humano que se deseja para construção de uma sociedade justa e humana, assim como a sua realização humana para a felicidade. A importância de uma formação reside na força do seu conteúdo de formação do ponto de vista da práxis. (FERREIRA, 2008, p.58).

Na sua fala, a autora se refere a uma formação intencional e comprometida com o humano, como um processo contínuo de um vir a ser em criação, em construção, como uma questão fulcral da vida humana. É nesse sentido que formar, significa formar o humano.

Severino (2006, p.621) reforça que a educação sempre foi vista como um processo de formação humana, que significa a própria humanização do homem, compreendido com um ser incompleto, “que tem necessidade de cuidar de si mesmo como quem busca um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano” . Portanto, a formação não se constitui apenas em um processo institucional e instrucional, mas o universo formativo do humano “é processo do devir humano como devir humanizador”.

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

Eu acho que uma das coisas que eu percebo através da minha própria experiência também é a percepção da humanidade, do ser humano em si. Por exemplo, quando elas foram para esses espaços com pessoas de vulnerabilidade social, elas perceberam que eles vão trabalhar com

humanos. Na pedagogia trabalha-se com humanos. [...] Eu acho que esses espaços sociais contribuem para eles perceberem como que eles podem não ser apenas um professor, mas ter um espírito de humanidade. Perceber que esse aluno é um ser humano que tem ou não uma família e tem um outro espaço de convivência. Teve algumas que faziam no Mais Educação, lá da mesma forma, essa relação, que o aluno está um momento na escola um momento lá. E as vezes como escola a gente acaba não compreendendo esse aspecto. Quando elas vão para esse momento do estágio não formal, eu penso que elas vivenciam essa experiência de ver que nós seres humanos enquanto esse aluno que chega lá, ele vivencia outros espaços, o espaço da família, da catequese, do projeto social, de estar na rua, não é o aluno neutro que chega lá para poder estudar, ler e escrever apenas. Ele traz uma bagagem, uma história de vida, que se vincula a esses espaços onde elas atuaram e foram fazer os estágios. (GARDÊNIA).

Essa experiência vivenciada pelos professores em processo de formação, expressa na fala da professora coordenadora do estágio nos faz acreditar que esse tempo de aprendizagem no estágio tem possibilitado a vivência da libertação autêntica que, para Freire é a humanização em processo. Essa libertação que é a humanização, não é algo que se deposite aos homens. “Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 1992, p. 67).

Nas palavras do referido autor, a humanização, além de ser uma vocação histórica, é construção, é práxis, é parte da natureza do trabalho docente, ensinar para contribuir com o processo de humanização dos sujeitos. Logo, não é algo que se dá, que se deposita, mas inscreve-se numa ação de verdadeira transformação permanente da realidade, pois é humanizando-a que humanizamos os homens. A práxis, então, não consiste em uma ação que mantenha a situação tal como está; consiste em uma ação que modifica tanto o mundo como nossa compreensão dele.

Nesse sentido, a humanização é sempre inconclusa, inacabada, que vai se fazendo no percurso da história. Ao que nos parece, fica claro, nas palavras dos sujeitos entrevistados (professores em formação e coordenadores de estágio), que esse reconhecimento já é um primeiro passo em busca dessa humanização no processo educativo, como nos fala a professora coordenadora de 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 tem 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 a pastoral da criança, associação comunitária de bairro, acampamento e assentamento do MST. São espaços que a sua experiência provocam 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 tem 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 professora, 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 Freire, 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*.

Feldmann (2009) assevera que o trabalho de melhoria da condição humana pela educação requer a compreensão de que o fenômeno educativo é uma tarefa sempre inconclusa e “perspectival”; uma forma fractal de interrogar o mundo – perpassando pelos valores, concepções e ideologias; uma manifestação histórica, política e social; é sempre um processo relacional e contextual e, acima de tudo, uma relação, fundamentada em uma visão de homem, de mundo e de sociedade que envolve pessoas, projetos e processos que se produzem mutuamente, de forma contraditória.

Na discussão, a autora reitera que não nascemos professores, mas nos tornamos, na relação com os outros, quando produzimos a existência relacionada à existência do outro, em um processo dinâmico e permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento por meio de um projeto existencial e coletivo de construção humana. Assim, a formação e o fenômeno educativo são eixos fundamentais na mudança e melhoria da condição humana, pois

Pensar a formação de professores é sempre pensar a formação do humano e, nessa perspectiva, se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja o seu espaço de ação. Mudança entendida como aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação e com desenho de possibilidades de um mundo melhor, de uma melhor convivência com as pessoas. (FELDMANN, 2009, p. 75-76).

Para Freire (2013), esse é um processo que não se dá simplesmente por estar a favor do homem ou da humanidade. Segundo ele,

Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade [...]. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. (FREIRE, 2013, p. 100).

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 professor 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 dos professores.

Para Ferreira (2008) a formação deve superar as obviedades próprias do pensamento linear, da formação alicerçada no senso comum e buscar a consciência crítica, esclarecedora para compreender e desvelar a realidade em sua totalidade. Para isso, elege a práxis como determinante nos processos de formação humana, fundamental para a concepção de formação do profissional da educação, ao se constituir como possibilidade de compreensão da realidade com base na indissociabilidade da teoria e da prática como polos complementares dessa mesma totalidade.

Argumenta, a mesma autora, que uma formação é sempre determinada pela consciência social do conjunto das relações em que uma pessoa se constitui na relação dialética com o meio que a forma e que é formado por ela. Afirma, em complemento, que é nesse movimento entre o pensamento e a realidade social que o homem se forma enquanto homem, no conjunto da humanidade.

As discussões aqui desenvolvidas nos mostraram que não são processos simples, mas, com a “esperança que nos anima apesar de tudo”, esperamos que, de fato, os professores em formação saiam desse “tempo de aprendizagem” 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).

5.1.3 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 dos professores. Para autores como Pérez Gomes (1992), o fracasso mais significativo e generalizado desses programas reside no abismo que separa teoria e prática.

Para Gimeno Sacristán (1999), discutir a relação teoria e prática nos ajuda a penetrar na complicada interação entre o que sabemos sobre algo e a forma de realizar as coisas, de forma que possamos considerar os resultados aceitáveis ou desejáveis. Essa relação se constitui como uma forma declaratória de entender o que se move, porque o faz e como o faz, ou seja, representa indagar acerca do que move a educação.

O autor explica que a relação entre o saber e o fazer constitui toda uma tradição da cultura ocidental que tem início com a filosofia Aristotélica, enfatizada e orientada sobre múltiplos enfoques. O principal deles era a crença e a esperança de que o mundo da teoria ou da razão pudesse melhorar o mundo da prática, um dos motores mais fortes, a partir da modernidade, para explicar o que é a educação e o que nela ocorre.

Esse passa a ser o tema central de todo pensamento para explicar como a educação vem se desenvolvendo entre contextos, instituições, culturas, pessoas e ideias. Nesse aspecto, o autor salienta que elucidar o problema da relação teoria e prática constitui um esforço para obter uma teoria explicativa do como, do porquê e do para quê da prática educativa, que, por sua vez, deveria explicar os processos de elaboração e de desenvolvimento do pensamento sobre a educação e dos possíveis papéis que desempenha.

Neste aspecto, a fala dos estudantes do curso de pedagogia 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 presentes. 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 tem 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).

[...] o que acontece é isso, às vezes muita teoria antes da gente ir a campo, e quem não tem experiência em sala de aula acaba ficando muito perdido [...] (BIANCA).

As palavras das professoras em formação expressam o que Gimeno Sacristán (1999) chama de o reflexo antiteórico impresso em certos setores do magistério e que tem como base a ideia de distância, incongruência, incompreensão da linguagem, inutilidade da teoria para sua prática. Para o autor, essas avaliações e atitudes são, em muitos casos, fruto das reações diante das pretensões dos que chamamos teóricos, muitas vezes não inerentes à própria teoria.

Explica Gimeno Sacristán que essas atitudes podem estar relacionadas, ou mesmo, serem reflexo, da decepção diante de uma promessa não cumprida. Nesse caso, o que poderia ser um âmbito promissor passa a ser um problema de desconfiança e de distanciamento, que leva a um julgamento pejorativo da teoria a partir da prática, ou que leva, até mesmo, a descartá-la.

A teoria e seus seguidores são vistos como desligados das condições em que a prática se desenvolve, como se a prática existente tivesse o poder de definir a prática possível. Em alguns casos, os teóricos são vistos como idealistas, defensores de uma ordem ilusória e desejável, embora irrealizável, em outros, como visionários iludidos, alienados da realidade que impera. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 23).

Esta forma de entender a teoria isolada das condições em que a prática se realiza- está bastante presente nos depoimentos das professoras em formação, quando manifestam que apenas as estudantes que desenvolvem já alguma atividade de prática pedagógica são capazes de pensar e produzir conhecimento. No entanto, Gimeno Sacristán (1999) adverte que esse é um pensamento míope sobre a problemática da relação teoria e prática, pois, mesmo compreendendo que certos tipos de conhecimento prático são mesmo de valor incontestável, salienta que nem todo conhecimento é utilizado diretamente na prática. Assim parece já perceber a professora em formação, quando expressa como se segue:

Meu estágio foi no (...), com crianças. Por que assim... quando a gente tá na sala de aula (...) quando você vai para sala de aula, você vê uma realidade que existe, você vê muita teoria...muita teoria e quando você chega lá, você percebe que não é fácil. (...). Você aprende muita teoria na faculdade, ler muitos livros...muitos livros, ler muitos teóricos, você aprende muitas coisas que que você poderia fazer na sala de aula, que é assim...assim... Mas nem tudo aquilo que você vê, que você aprende na sala você consegue fazer na prática. (GENOVEVA).

Para 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 Vásquez que ainda nos ajuda a compreender que tal oposição entre teoria e prática não se dá apenas no âmbito da consciência simples. Mostra-nos 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.

Deixa claro que, ao longo da história da filosofia, essa contraposição teoria e prática tem se apresentado em outras formas. Um exemplo está na posição característica do Idealismo Hegeliano, em que a teoria se vê tão onipotente em relação à realidade que concebe a si própria como práxis e a prática considerada como mera aplicação ou degradação da teoria, como propagava o pensamento grego antigo, sem, no entanto, reconhecer que a práxis pode enriquecer a teoria.

Para o autor, não existe uma posição hierárquica absoluta entre teoria e prática, e, sim, uma posição relativa, pois trata-se de uma diferença no seio de uma unidade indissolúvel, o que nos faz sustentar a unidade entre teoria e prática, entendendo a relação de autonomia e dependência de uma em relação à outra.

Essa ainda é uma posição de difícil compreensão para os professores em formação. 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 tem 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).

[...] eu relaciono o estágio não formal a prática, eu acho que é mil vezes mais fácil pra compreender. Não que a teoria não seja necessária, é sim, que a gente tem que ter bagagem teórica, tem que ter firmeza nas nossas falas, tem que ter algo pra gente se justificar, se prender, eu tenho isso como base pra minha fala, mas a prática eu defendo de garras. (SÔNIA).

Para Freire (2006), a grande questão está em como desvelar a prática, no sentido de ir conhecendo ou nela reconhecendo a teoria pouco ou ainda não percebida. O desafio é perceber que há, sempre, embutida na prática, uma teoria que, entretanto, nem sempre se manifesta. De outro lado, há, num projeto teórico, a prática que avalia e referenda hipótese teórica. Afirma que

A própria tarefa de desvelarmos a prática, de examinar a rigorosidade ou não com que atuamos, de avaliar a exatidão de nossos achados, é uma tarefa teórica ou de prática teórica. (...). Por isso, quanto mais penso criticamente, rigorosamente, a prática de que pratico ou a prática de outros, tanto mais tenho a possibilidade, primeiro, de compreender a razão de ser da própria prática, segundo, por isso mesmo, me vou tornando capaz de ter prática melhor. (FREIRE, 2006, p. 106-107).

Em outras considerações, o período de estágio ainda é visto como o momento em que prática acontece, mesmo não mais se apresentando, na matriz curricular, no momento final do curso da UNEB. Nessa universidade, 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).

De outras afirmações emerge uma crítica ao currículo do curso em relação ao estágio em espaços não escolares, mostrando que o curso não prepara para atuar nesses espaços e que a relação teoria e prática não condiz com essa realidade.

[...] Nós entramos aqui, vemos muitas teorias, e assim, quando vai lá na prática às vezes a teoria não condiz com esse estágio não formal, porque a gente é preparada para a escola, para trabalhar com crianças na escola, com jovens e adultos, então nem sempre bate esse estágio não formal. ” (GLEIDE)

[...] mesmo considerando a importância da disciplina, quando traz para o currículo, a gente fica muito no campo conceitual de desmistificar o conceito de educação não formal, de entender que é um espaço formativo, mas ainda não consegue quando vai para prática visualizar a presença do pedagogo atuante nesses espaços. (...) O maior desafio para mim, na minha visão seja esse, enxergar a atuação do pedagogo nesses espaços porque conceituar, base teórica, a gente tem, mas a gente não consegue é visualizar essa atuação na prática. (GERMANA).

Essa crítica soa como um prenúncio de que o currículo do curso precisa rever como os espaços não escolares são inseridos em seu projeto pedagógico e quais são suas concepções, princípios e objetivos. Os depoimentos expressam o distanciamento da teoria e prática e formulam, com clareza, a opinião de que ela nasce no próprio projeto do curso. Contudo, as professoras em formação devem considerar, o que nos diz Gimeno Sacristán (1999), quando alerta que o mundo das ideias e das práticas em educação é constituído e sofre influências de outras esferas da realidade cultural e social. Adverte que é importante compreendermos que, ao tratarmos a articulação entre teoria e prática, estamos diante de um tema transdisciplinar que interfere em diferentes e múltiplos territórios e meios profissionais. Sendo assim, exige um tratamento amplo que considere as relações desenvolvidas entre os sujeitos, o social e o cultural.

O desenvolvimento do currículo por meio das ações faz dele um projeto flexível e um projeto educativo, guiado por essa perspectiva, sempre possibilita uma intervenção, uma reorientação, de forma que os sujeitos que dele participam possam exercer sua autonomia. Desse modo, os estudantes, professores em formação, também são agentes dessa relação, teoria e prática, na medida em que revelam suas concepções, suas aspirações sobre a educação, a forma como pensam os modelos curriculares e suas reivindicações a respeito do que ocorre nas instituições, incluindo as escolas campo de estágio. São essas ações que vão possibilitar as negociações que envolvem os temas de que participam, incluindo o currículo, e assim vão se transformando em um “agente do ensino e não apenas como destinatário da prática que os outros projetam para ele” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 20).

Uma das professoras coordenadoras do estágio se refere à dicotomia entre a teoria e prática como um desafio e diz que esse distanciamento interfere, inclusive, na relação que a Universidade estabelece com os campos de estágio, com a concepção de estágio e com o próprio desenvolvimento do curso.

[...]. Há um distanciamento. Acho que um desafio é esse da sociedade em si e da universidade se aproximar mais dos campos de estágio. Isso influencia na concepção de estágio e de universidade e do curso de pedagogia que esse aluno passa. Vamos tentar pensar de que o estágio não é o momento da prática. Pensar a dicotomia, é uma questão indissociável de teoria e prática que tem que andar juntos e colocar para eles que esse momento do

estágio é um aprofundamento da teoria, não é pensar distante. Mas ainda há uma dificuldade muito grande e o discurso deles nos semestres posteriores ainda mostra isso. [...] “Eu fui lá para a prática, é muito bonitinho a universidade com toda a teoria dela, mas quando a gente chega na prática é tudo diferente”[...]. Então avançamos só um pouquinho, eu colocaria, não avançamos muito em relação a esse aluno e nós também de vivenciar essa relação entre teoria e prática, de não dissociar [...] (GARDÊNIA).

Por meio dessas palavras chega à discussão questão importante em relação à aproximação da universidade com as instituições campo de estágio, escolares ou não escolares. E essa questão tem sido objeto de análise por autores como Marcelo Garcia (1999), quando diz que as reformas das práticas de ensino devem pensar nessa relação entre a universidade e as instituições campo de estágio e afirma que talvez a inovação mais recente no campo de formação de professores passa pela reformulação desta relação, que certamente influenciará na compreensão da articulação da teoria com prática. Deixa clara a dificuldade dos estudantes e de si mesma, enquanto professora coordenadora do estágio, em estabelecer essa articulação, referindo que ainda não conseguiram avançar a contento.

Mais uma vez, é Gimeno Sacristán (1999) que nos orienta, ao mostrar que esse distanciamento entre teoria e prática não é universal, e nem exclusivo dos que se dedicam a produzir e divulgar conhecimento sobre a educação. Para o autor, trata-se de um problema epistemológico, que surge entre aqueles que se questionam sobre a relação entre possibilidades e realidade, relação que não se dá à margem das relações de poder. Portanto, o binômio teoria e prática se inscreve em um problema mais amplo e complexo, está relacionado à mudança da racionalidade – irracionalidade à racionalidade possível, da rotina e inconsciência à reflexão.

Com base na discussão apresentada, podemos dizer que a articulação entre a teoria e a prática não é algo que se 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.

Na formação dos professores, o modelo que ainda prevalece, desde os últimos trinta anos, tem como base a racionalidade técnica ou instrumental, concepção epistemológica que tem suas raízes no positivismo, em que a teoria é separada da prática, como já discutimos no III capítulo deste trabalho. Ao que nos parece, a partir dos dados coletados, é que nos cursos de formação, o modelo de formação com base na racionalidade técnica ou instrumental ainda é muito presente. Não é diferente no curso de pedagogia da UNEB, apesar das modificações – reformulações realizadas no currículo nos últimos treze anos, procurando garantir a “articulação entre teoria e prática (práxis) com atuação nas diversas formas e espaços de gestão de processos educativos, comprometida com uma formação humanista” (UNEB, 2008, p. 40). Para Gimeno Sacristán (1999), uma epistemologia que queira dar conta dos comportamentos na educação e da prática dos professores precisa sair da perspectiva racionalista pura e do positivismo científico, o que implica, para o autor em recuperar o conceito de formação e da própria ciência.

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” (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.

[...] saber fazer e saber sobre ou acerca do fazer estão estreitamente unidos e são indissociáveis quando se age. Então, pois, pode-se afirmar que não existe destrezas práticas sem esquemas cognitivos, não há prática sem um esboço de teoria sobre ela mesma, que lhe seja inerente. O conhecimento não “se aplica” à prática, segundo uma expressão muito corrente que distorce a compreensão de como ambos os termos se inter-relacionam, mas que realizamos ações acompanhadas de conhecimento. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 55).

Na continuidade de seu pensamento, o autor ressalta que para entendermos a relação teoria e prática é necessário deter-nos no estudo da ação humana, é aí que pode ser encontrado os componentes básicos para entendermos que a prática, mesmo mantendo uma dependência direta com aqueles que estão implicados no

seu desenvolvimento, adquire um caráter social e cultural que ultrapassa os próprios indivíduos concretos as praticam. Isso significa dizer que a discussão em torno da articulação teoria e prática ainda é um problema complexo nos cursos de formação de professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hora do encontro é também despedida

Milton Nascimento

Os motivos que nos mobilizaram para desenvolver essa pesquisa, cujo foco é o estágio curricular supervisionado nos espaços não escolares, foram 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 professores em formação do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Havia naquele momento um fato que nos incomodava: a contradição entre a inclusão da disciplina no currículo do curso de pedagogia da UNEB, sem que, houvesse, nesse mesmo currículo, conhecimentos e saberes referente a esse campo educativo e a exigência/imposição/obrigatoriedade legal de inserir os estudantes nesses espaços. A evidência dessa contradição nos levou a pensar sobre a função formativa dessa modalidade de estágio.

O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares, enquanto atividade obrigatória, passa a fazer parte, efetivamente, dos currículos dos cursos de formação de professores com a aprovação da Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Porém, as pesquisas realizadas em torno da temática ainda não foram suficientes para compreender esse campo educativo como componente dos currículos de formação de professores. Como professora do curso de pedagogia, muito próxima do contexto desta pesquisa, a escolha por trabalhar com o estágio é parte do nosso “ofício de mestre”, o que instigou a investigação sobre suas contribuições formativas.

Nos caminhos da investigação, percebemos que o estágio compreendido como “tempo de aprendizagem” não é exclusividade dos espaços escolares, mas se faz necessário em todo processo educativo e formativo, que requer uma intencionalidade educativa e pedagógica.

Ainda na trajetória da investigação, mostramos que, para pensar o estágio curricular nos diferentes contextos educativos, precisamos alargar a nossa concepção sobre educação, compreendendo que a educação está em todos os lugares e que se não apresenta apenas de uma forma. Em seu sentido mais amplo, ultrapassa os limites da escola, colocando-se como prática social cuja finalidade é o desenvolvimento do que pode ser aprendido pela pessoa humana nos diversos tipos de saberes existentes em uma cultura. Conhecer seus diferentes aspectos é, portanto, fundamental para compreendermos esse complexo campo educativo.

No desenvolvimento do estudo, procuramos evidenciar que a ampliação do campo do estágio para além dos espaços escolares é um aspecto fundamental na formação dos professores, não só por alargar o seu campo formativo e profissional, mas, principalmente, por estabelecer uma relação mais estreita entre a universidade e as comunidades. Ao circularem entre a Universidade, as comunidades e as escolas, os professores em formação podem construir uma rede de relações e de conhecimento que lhes permite fazer uma leitura crítica e uma reinterpretação dessas realidades.

Procuramos anunciar que o currículo que se propõe a trabalhar com o estágio em espaços não escolares deve ser pensado na perspectiva da práxis, ou seja, currículo tomado como uma construção política e crítica do conhecimento que se desenvolve a partir de interações entre o mundo social e cultural; currículo que supõe um processo de construção de significado e que se reconheça como construção social. Nesse aspecto, tentamos evidenciar que a cultura, o currículo e o estágio são processos integrados e que as indagações trazidas pelos professores em formação, do campo de estágio para Universidade, irão instigar o currículo a ponto de suscitar debates, novas práticas e outros caminhos que podem criar possibilidades para uma construção curricular repolitizada, construída, em conjunto, por professores (inclusive os em formação) e os grupos sociais implicados no processo de estágio.

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. O estágio em espaços não escolares, como um campo que integra múltiplas e diferentes culturas, contribui para construção de um processo formativo que considera a amplitude e complexidade da formação do humano.

Na busca de identificar os elementos que definem e constituem o estágio em espaços não escolares na Universidade do Estado da Bahia, constatamos, por meio da análise do Projeto Político Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia, que não há uma discussão consistente sobre o conceito da educação em espaços não escolares e nem mesmo o que a Instituição está pretendendo com o estágio nesses espaços. Ao que nos parece, a disciplina passa a fazer parte do currículo apenas por exigência legal, originária das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Res. CNE/CP 01/2006, já citada).

Ao nosso olhar, o estágio em espaços não escolares aparece no currículo do curso como uma disciplina isolada, um momento formativo pontual, de forma que as discussões nele desenvolvidas não dialogam com os demais componentes curriculares. Essa forma de organização pode provocar uma grande lacuna na formação dos professores, dificultando a construção de um projeto formativo integrado a uma concepção mais ampla do que seria um trabalho pedagógico em espaços não escolares, impedido, inclusive, que os professores em seu processo de formação possam compreender a importância desse campo de conhecimento na construção de novas ideias, atitudes e produção de conhecimento, capazes de gerar um outro modelo de formação.

Entendemos que a justificativa da inclusão da disciplina no currículo precisa ir além de atender à legislação vigente e às “demandas da sociedade contemporânea”, conforme aludido nos documentos legais. É preciso compreender: quais são os propósitos da Universidade? O que representa e contribui para a formação do pedagogo que pretende formar? Que relação a Universidade pode estabelecer com as comunidades a partir das práticas desenvolvidas no estágio que possam contribuir para repensar sua função social?

Essas e tantas outras questões emergiram ao longo da análise e, embora não sejam específicas da nossa investigação, são parte dela e podem dar origem a outras investigações. Quanto mais explícitos forem os objetivos, finalidades, princípios, desafios, possibilidades e limites curriculares, melhores serão as condições de identificar os elementos que definem e constituem o estágio em espaços não escolares nos currículos dos cursos de formação de professores da UNEB.

No decorrer deste estudo, a observação foi ferramenta essencial na compreensão sobre se dá a organização, execução e sistematização do estágio em

espaços não escolares, em Departamento da UNEB diferente daquele em que a pesquisadora é lotada como professora. Ao longo do trabalho, pudemos presenciar diferentes formas de vivenciar o estágio supervisionado nesses espaços educativos, bem como a revelação de novos aspectos do problema. Mesmo tendo claro que as informações ali coletadas não poderiam ser generalizadas em nível do conjunto dos outros cinco departamentos pesquisados, se mostraram indispensáveis para investigarmos as contribuições formativas do estágio em espaços educativos não escolares, no contexto da UNEB.

Nas entrevistas realizadas, o estágio em espaços não escolares evidenciou-se como importante campo para ampliação e atuação do profissional pedagogo. Os entrevistados revelaram que é com o trabalho desenvolvido nessa disciplina que conseguem visualizar com mais amplitude os espaços de atuação do pedagogo. Alertamos, porém, que a questão da formação e atuação não se resume apenas à atuação em espaços para além da sala de aula, mas deve ajudar, acima de tudo, a (re) significar essa modalidade de estágio no currículo do curso, bem como contribuir para melhoria do trabalho desenvolvido nos espaços da escola.

Os 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. Em suas respostas, a prática é compreendida no sentido estritamente utilitário, na medida em que o ponto de vista apresentado é do praticismo: prática sem teoria ou com um mínimo dela. No momento do estágio, levavam consigo uma expectativa de aprender na prática, aprender com a prática após tantas teorias desenvolvidas nas disciplinas. Assim, ficou evidente que a articulação teoria e prática ainda se apresenta pautada em uma lógica positivista. É urgente e necessário superar essa lógica nos estágios e na formação dos professores.

A análise do documento, as observações e entrevistas realizadas nos levam a afirmar que esse campo de conhecimento na UNEB ainda está em construção e

que, por isso, precisam-se ampliar as discussões no PPC do curso, de forma que fiquem claros seus objetivos, finalidade, princípios, concepções e dimensões formativas que pretendem alcançar com a inclusão desse campo educativo no currículo.

Também consideramos necessária a inclusão de uma disciplina, temporalmente alocada na matriz curricular em fase anterior ao estágio, que possa dar suporte sobre os conhecimentos e saberes referentes a esse do campo educativo, já que o estágio, por si só, dada também a reduzida carga horária a ele, não consegue suprir as demandas teóricas, epistemológicas e sociais que envolvem esse campo de conhecimento.

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 estágio para esses espaços. Sugerimos, também, que o façam, não como um documento à parte do currículo, mas como parte integrante deste, para que assim possam discutí-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 este 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 de professores.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da Educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, J.; STOER, S. R. (Org.). **A sociologia na Escola: Professores, educação e desenvolvimento**. Porto: Afrontamento, 1992. p. 80-96. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0CFgQFjAF&url=http%3A%2F%2Fxa.yimg.com%2Fkq%2Fgroups%2F19958212%2F134751483%2Fname%2FAJAFonso>>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- _____. Os Lugares da Educação. In: VON SIMON, O. R. de M.; PARK, M. B.; SIEIRO, R. (Org.). **Educação não-formal: cenários de criação**. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. p. 29-38.
- BAHIA. Secretaria de Planejamento. **Território de Identidade**. Disponível em: <<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>>. Acesso em: 16 jan. 2017.
- BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). **Estatísticas dos Municípios Baianos (EMB)**. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=76&Itemid=110>. Acesso em: 14 set. 2015.
- BARRETO, R. M. (Org.). **Bahia 2000-2013**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. (Estudos Estados Brasileiros). Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/publicacoesfpa/wp-content/uploads/2014/10/Bahia-web.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.
- BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BECKER, H. S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. Tradução de Marcos Estevão, Renato Aguiar. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **O Que É Educação?** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 7-10.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 fev. 2016.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1/2006, aprovada em 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: 25 set. 2013.

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

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2002a.

BURRIOLLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Recurso eletrônico. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Aprender sem ser ensinado A importância estratégica da educação não formal. In: LIMA, L. C. (Org.). **A Educação em Portugal (1986-2006)**. Alguns contributos de investigação. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, dez. 2006. p. 159-206. Disponível em: <[https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/199176/mod.../0/.../Canário, %202006.pdf? >](https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/199176/mod.../0/.../Canário,%202006.pdf?). Acesso em: 29 fev. 2016.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.

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

_____. Currículo por Competência: Ascensão de um Novo Paradigma Curricular. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 429-448, jul./dez. 2012.

_____; PONCE, J. B. O Currículo e os Sistemas de Ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.

COOMBS, P. H. **A crise mundial da educação**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

COOMBS, P. H.; AHMED, W. M. **Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help**. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/656871468326130937/Attacking-rural-poverty-how-nonformal-education-can-help>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
DENZIN, N. K.; LINCOLN. Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Modelos Críticos de Formação Docente: a experiência do MST. In: _____; ZEICHNER, K. M. **Justiça Social: Desafio para Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 141-165.

FAZENDA, Ivani. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. ; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, 1991. p. 53-62.

FAURE, E. **Aprender a ser**. São Paulo: Livraria Bertrand/Difusão Europeia do Livro, 1972.

FÁVERO, O. Educação Não-Formal: Contextos, Percursos e Sujeitos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a17v2899.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

FELDMANN, M. G. **A Questão da Formação de Professores e o Ensino de Arte na Escola Brasileira: Alguns Apontamentos**. Disponível em: <[file:///C:/Users/Ana%20Lucia/Downloads/1506-4466-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Lucia/Downloads/1506-4466-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 3 set. 2014.

FELDMANN, M. G. Formação de Professores e Cotidiano Escolar. In: _____. (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009. p. 71-80.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; BITTENCOUT Agueda Bernadete (Orgs.). **Formação Humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada**. São Paulo: Cortez, 2008.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2009.

FONSÊCA, Fábio do Nascimento. **Acerca da ampliação dos espaços de atuação profissional do pedagogo: inquietações, ponderações e cautelas**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/40797211/Acerca-da-ampliacao-dos-espacos-de-atuacao-pofissional-do-pedagogo>. Acesso em: 15 jun. 2017.

FREIRE, P. **Professora, Sim; Tia, Não**: cartas a quem gosta de ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **A Educação na Cidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **A Importância do Ato de Ler.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FERNANDES, J. V. Da Alfabetização/Educação de Adultos à Educação Popular / Comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire. In: APPLE, M.; NÓVOA, A. (Org.). **Paulo Freire: Política e Pedagogia.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

FUSARI, J. C. **A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar.** Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p069-077_c.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas.** São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GHANEM, E.; TRILLA, J. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: _____; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 119-148.

_____. Que Cultura Considerar na Educação e Para Quem? In: _____. **Educar e Conviver na Cultura Global: As exigências da Cidadania.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. O Que Move A Ação Educativa? A Racionalidade Possível na Pós-Modernidade e a Relação Teoria-Prática. In: _____. **Poderes Instáveis em Educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 17-69.

GOHN, M. da G. Educação Não Formal e o Educador Social em Projetos Sociais. In: VERCELLI, L. A. **Educação Não Formal**: campos de atuação. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 11-32.

_____. **Educação Não Formal e o Educador Social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GRUNDY, S. **Producto o Práxis Del Curriculum**. Traducción de Pablo Manzano. Madrid, España: Ediciones Morata S. A., 1991.

GUESS, R. **Teoria Crítica**: Habermas e a Escola de Frankfurt. Tradução de Bento Itamar Borges. Campinas: Papirus, 1988.

HADDAD, S. Apresentação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 1, dez 2009. Disponível em: <File:///C:/Users/Cliente/Downloads/3240-7312-1-SM.pdf> Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Dossiê Temático: "Educação Não Escolar de Adultos: Estudos Sobre Educação Popular e Educação Para os Direitos Humanos": Apresentação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 377-392, abr./jun. 2016a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29107/20346> Acesso em: 10 out. 2016.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Bahia “Itaberaba”**: estimativa da população 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=291470&idtema=130>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, [s.l.], v. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <http://cienciaparaeducacao.org/publicacao/libaneo-jose-c-pedagogia-e-pedagogos-inquietacoes-e-buscas-educar-em-revista-v-17-p-153-176-2001/>. Acesso: 5 ago. 2017.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, L. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LISPECTOR, C. **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1991.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, Z. M. de O. **O Projeto de Experiências Criadoras – PEC**. Disponível em:

<http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38755-31032016-232743.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2016.

MELLO NETO, J. C. de. **O Rio**. Disponível em:

<https://litraterre.com/2011/01/23/o-rio-por-joao-cabral-de-melo-neto/>. Acesso em: 15 out. 2016.

NASCIMENTO, M. **Encontros e Despedidas**. Rio de Janeiro: Polygram, 1985. 1 CD.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, A. Currículo e Formação do(a) Pedagogo(a) Frente às Novas Diretrizes do Curso de Pedagogia: Relato de uma Experiência de Reformulação Curricular.

Revista e-curriculum, São Paulo, v. 6, n. 1, dez. 2010. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6628/4815>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. O Curso de Pedagogia e as Novas Diretrizes Curriculares: Análise Crítica de um Currículo Escrito. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 7, n. 2, p. 297-313, maio/ago. 2014. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 15 out. 2016a.

PÉREZ GÓMEZ, A. O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-138.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PLANO Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do SISAL. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/biblioteca_virtual/ptdrs/ptdrs_territorio043.pdf>. Acesso em: 14 set. 2015.

RAYMOND, M. A.; TORRES, C. A. Estado, Globalização e Políticas educacionais. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 27- 44.

RODRIGUES, M. de F; KUENZER, A. Z. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. Disponível em:

<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 25 maio 2017.

SARAMAGO, J. **Todos os Nomes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SAUL, A. M. A Construção do Currículo na Teoria e Prática de Paulo Freire. In: APPLE, M. W.; NÓVOA, A. **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Portugal: Porto Editora, 1998. p. 151-165.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez., 2006.

SEVERO, J. L. R. de L. **Pedagogia e Educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional**. 2015. 266 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

_____. **A sociedade pedagógica: demandas e possibilidades contemporâneas de ensino e aprendizagem na perspectiva da pedagogia social**. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1291/889>. Acesso: 15 jun. 2017.

SOUSA, A. C. de. Prefácio. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 7-10.

STRECK, Danilo Romeu. O Fórum Social Mundial e a agenda da educação popular. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, maio/ago. 2004.

TERRITÓRIO do Sisal. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Territ%C3%B3rio_do_Sisal>. Acesso em: 14 set. 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, Maria Rosa. (Org.). **Educação popular: um encontro com Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. (Educação Popular, n. 9).

TORRES, M. M. de O. Valorização da Pedagogia Universitária no Estágio Supervisionado: Relato de uma Experiência de Gestão na UNEB. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristóvão, SE. **Anais....** São Cristóvão, SE, 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_13/PDF/48.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017.

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

UNEB. Assessoria de Comunicação. **Núcleo de Jornalismo**. Disponível em: <<http://www.uneb.br/ascom/nucleo-de-jornalismo/>>. Acesso em: 14 set. 2015.

UNEB. **Portal da Universidade do Estado da Bahia**. Disponível em: <http://www.uneb.br/>. Acesso em: 23 jan. 2017.

UNEB. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Departamento de Educação – DEDC – Colegiado do Curso de Pedagogia Campus XI – Serrinha (BA). Serrinha, 2012.

UNEB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campus: VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XV, XVI, XVII. Salvador, 2008.

UNEB. **Seminário de Estágio do Curso de Pedagogia**. Salvador, jul. 2016.

UNESCO. **Diretrizes de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal**. Hamburgo, Alemanha: Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la vida, 2012. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360s.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. da. **Fundamentos da nova educação**. Brasília, DF: Unesco, 2000. (Educação, v. 5). Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZITKOSKI, J. J. Humanização/Desumanização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev., ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 210-211.