



Pedro Paulo Souza Rios



Pedro Paulo Souza Rios

peudesouza@yahoo.com.br

ESTÁGIO DOCENTE EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compreender quais as contribuições das práticas de estágio em educação não formal, na formação de estudantes do curso de pedagogia, Campus VII da Universidade do Estado da Bahia. O estudo se configura enquanto pesquisa qualitativa, a partir dos pressupostos do método narrativo (auto)biográfico, por entender que essa metodologia valoriza e explora os percursos pedagógicos traçados por três discentes. O estudo evidenciou a indissociabilidade entre teoria e prática, no fazer pedagógico. Por meio das narrativas, é possível inferir que o estágio é um campo amplo de atuação para o/a pedagogo/a, favorecendo maior compreensão da relação entre teoria e prática, contribuindo de forma significativa no processo de construção da identidade profissional.

Palavras-chave: Estágio. Educação não formal. Formação Docente.

TEACHING INTERNSHIP IN NON-SCHOOL SPACES: EDUCATIONAL NARRATIVES IN THE PEDAGOGY COURSE

ABSTRACT

This article aims to understand the contributions of internship practices in non-formal education, in the education of students in the pedagogy course, Campus VII of the State University of Bahia. The study is configured as a qualitative research, based on the assumptions of the (auto) biographical narrative method, as it understands that this methodology values and explores the pedagogical paths traced by three students. The study showed the inseparability between theory and practice, in pedagogical practice. Through the narratives, it is possible to infer that the internship is a broad field of action for the educator, favoring a greater understanding of the relationship between theory and practice, contributing significantly to the process of building professional identity.

Keywords: Internship. Non-formal Education. Teacher Education.

Submetido em: 15/05/2020

Aceito em: 12/08/2020

Publicado em: 30/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p213-231>



I INTRODUÇÃO: PENSANDO A EDUCAÇÃO ALÉM DA ESCOLA

Quando pensamos em educação nos processos educativos, comumente a composição da imagem que emerge de nossas lembranças é formada por sala de aula, o/a professor/a geralmente à frente da turma, cadeiras enfileiradas, cadernos, livro didático, lápis, caneta, lousa, cartazes, mural para recados e, mais recentemente, tem sido perceptível a presença de alguns aparatos tecnológicos, como notebook, aparelho de projeção e caixa de som. A descrição de tal imagem nos remete à ideia clássica de que a educação acontece necessariamente e, quase que exclusivamente, dentro da escola sendo essa a concepção de educação mais difundida.

No entanto, de acordo com estudiosos/as da educação, no campo educacional é possível identificar três categorias distintas de práticas educativas, classificadas por Libâneo (2010) como: educação formal, educação informal e educação não-formal. Mesmo interligadas, cada uma delas tem características próprias relacionadas à concepção, ao método, à organização e à execução. Contudo, a educação formal, também conhecida como educação escolar, talvez por estar vinculada a uma instituição que se debruça de maneira mais incisiva sobre seus processos normativos e pedagógicos, acaba por ganhar maior notoriedade e, conseqüentemente, é mais valorizada em detrimento das outras categorias.

A educação formal é algo relativamente recente na história da educação. De acordo com Ghanem e Trilla (2008) essa modalidade de educação vai acontecer em decorrência de um conjunto de mecanismos que visa formalizar e certificar a inclusão e, conseqüente exclusão, de pessoas no mercado de trabalho. Sob esse prisma, a educação formal passa a coadunar com as necessidades e interesses políticos e econômicos, sendo financiada e reconhecida formalmente pelo Estado.

Não podemos perder de vista que a educação enquanto área do conhecimento está correlacionada ao conceito de cultura, que por sua vez é construída e modificada na história. Segundo Gohn (2007), a educação de um povo consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente, gerando a cultura política de uma nação. Este seria o objetivo do contexto escolar, que é, portanto, formal.

A partir de um olhar mais cuidadoso acerca das categorias educativas suscitadas nesse estudo, é possível perceber que práticas educativas classificadas como sendo de educação não formal, ou não escolar, como também é conhecida, sempre estiveram presentes nos processos civilizatórios e de organização social e cultural da humanidade, uma vez que esse tipo de educação refere-se às organizações políticas, culturais, profissionais, religiosas, dentre outras, por meio do desenvolvimento de atividades que tenham um cunho intencional (LIBÂNEO, 2010; RIOS, 2016).

É importante ressaltar que as atividades pedagógicas educativas de cunho não formal podem acontecer em distintas instituições e organizações sociais, podendo essas serem governamentais ou não.

De acordo com Libâneo (2010) toda ação que discorra acerca das questões inerentes ao desenvolvimento humano, em diferentes espaços, configura-se enquanto campo do fazer pedagógico não escolar. Dessa forma, compreendemos que grupos e agremiações culturais, associações, empresas, hospitais e estabelecimentos de saúde, movimentos sociais, bibliotecas, brinquedotecas, centros de cultura, museus, dentre outros, se constituem enquanto espaços privilegiados para o desenvolvimento de atividades educativas não escolares.

No Brasil, de maneira mais sistematizada, essa categoria, enquanto campo prático e teórico a ser vislumbrada, vai emergir na segunda metade da década de 1960 (GOHN, 2010), momento em que afloram as discussões em torno do fazer pedagógico, evidenciando a crise da educação formal. Aqui, pensamos ser necessário elucidar o momento histórico e político enfrentado por diversos países da América Latina, incluindo o Brasil, nas décadas seguintes, que era de ditadura militar.

Em meio ao cenário de caos instaurado pelo regime militar, movimentos sociais com diferentes bandeiras de luta, movimentos culturais, partidos políticos de esquerda, universidades, setores mais progressistas de inúmeras igrejas, dentre outras organizações começam a se articular em torno de iniciativas que pudessem provocar na população o senso crítico e de comprometimento social.

Toda essa articulação acaba por formular críticas severas à instituição escolar e educativa como um todo, provocando a formulação de novos conceitos e seus paradigmas. Tal crise é sentida nas instituições de ensino e acaba por favorecer o surgimento do campo teórico da educação não-formal (TRILLA, 1996).

No que se refere à educação informal podemos dizer que é o tipo de prática educativa à qual recorreremos com mais frequência. Ela é tão presente em nossas vidas que acabamos por naturalizá-la e muitas vezes não a reconhecemos enquanto categoria educacional. De acordo com Gohn (2010) esse tipo de educação está diretamente associada aos comportamentos humanos, e, portanto, está intrinsecamente inserida em nosso fazer cotidiano e, por isso, passa despercebida. É a maneira como aprendemos e ensinamos hábitos, valores, modos de ser e agir vinculados ao grupo social, familiar ou religioso ao qual pertencemos e que muitas vezes não são intencionais ou institucionalizados.

De acordo com Brandão (2013), os processos educativos não são um privilégio da escola. Compreendemos, portanto, que a educação existe de formas diversas, em distintos grupos sociais. Contudo, nos cursos de formação inicial e continuada para a docência é notório que a discussão acaba por centrar quase que exclusivamente os processos inerentes à sala de aula, neutralizando as demais categorias educacionais.

Uma breve análise da matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus VII, da Universidade do Estado da Bahia, nos possibilita verificar o que salientamos anteriormente. A estrutura do curso está voltada para pensar a educação na e para a escola, considerando que há apenas um componente denominado de Pesquisa e Estágio I - Estágio em Espaços não Escolares, no quinto semestre do curso,

com carga horária de 105h/aula, para apresentar e problematizar conceitos teóricos, elaboração execução do projeto e produção do relatório de estágio.

Ao considerarmos que o estágio se constitui enquanto espaço de aprendizagem, importante na construção da identidade profissional (PIMENTA, 2013), é possível dizer que o referido componente é de extrema importância na formação docente inicial, uma vez que apresenta ao/a estudante campos teóricos distintos, que convergem e contribuem de forma significativa na construção da identidade docente, uma vez que o estágio oferta novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, convidando-os a rever suas concepções sobre o ensinar e o aprender (PIMENTA; LIMA, 2012).

No que diz respeito aos estágios curriculares obrigatórios, é importante destacar que, para a realização dos mesmos, os demais componentes que compõem a matriz curricular são imprescindíveis, uma vez que discutem conhecimentos e métodos a serem desenvolvidos durante a prática e ao longo da carreira profissional.

O presente estudo objetiva compreender quais as contribuições das práticas de estágio em Educação não Formal no processo formativo de licenciandos/as do curso de pedagogia, do Campus VII da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

2 TRAÇANDO PERCURSOS: METODOLOGIA, INSTRUMENTOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Por entender que a presente pesquisa visa compreender quais as contribuições do Estágio em Espaços não Escolares para a formação docente, compreendemos que a pesquisa de cunho qualitativo é a que melhor responderá às indagações suscitadas por nós, ao longo desse estudo. De acordo com Gatti (2007), a pesquisa calcada em tal metodologia busca responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores e formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

Quanto ao método, optamos pela abordagem narrativa (auto)biográfica. Tal método se distingue dos demais, dentre outros aspectos, no fato de que as narrativas (auto)biográficas fazem emergir momentos vivenciados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, evidenciando elementos de sua cultura e formação que podem ser problematizados pelo/a pesquisador/a. Dessa maneira, as narrativas possibilitam uma gama de interpretações dos significados atribuídos pelo/a narrador/a à experiência. Assim, o conhecimento que resulta deste tipo de pesquisa, segundo Galvão (2005, p. 330), “serve de lente interpretativa da compreensão da experiência de cada um”, ao tempo em que está imbuída de elementos intrinsecamente associados ao olhar daquele/as que narram.

Devemos ainda considerar o fato de que as narrativas (auto)biográficas permitem um movimento reflexivo do/a narrador/a sobre a experiência, uma vez que vislumbra, segundo Cunha; Chaigar (2009, p. 121), a possibilidade dos sujeitos da pesquisa se tornarem “parceiros na produção de significados” e na reflexão sobre a experiência narrada. Ao produzir novos significados por meio da narrativa, o/a narrador/a deixa de se constituir um mero informante, assumindo o papel de pesquisador/a da própria ação, uma vez que no ato de narrar acaba por analisar o acontecimento vivido.

As narrativas analisadas neste estudo foram coletadas na conclusão do componente curricular Pesquisa e Estágio em Espaços não Escolares, realizado entre os meses de julho a novembro de 2018, no curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus VII*, da Universidade do Estado da Bahia.

No decorrer do semestre, utilizamos a produção de narrativas, buscando compreender melhor as vivências de estágio dos/as licenciandos/as, por entender que as mesmas se configuravam enquanto caminho reflexivo da prática docente e, portanto, para a formação. É importante ressaltar que essa perspectiva metodológica está presente em diversos trabalhos sobre formação de professores/as, em especial a partir da década de 1980 (NÓVOA, 1995), quando se abre espaço para o encontro entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo, aos/as professores/as, apropriarem-se dos seus processos de formação e darem a esses processos um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Nóvoa (2009, p. 39) resalta a importância de professores/as em formação poderem narrar acerca de suas experiências formativas, por entender que tal ato se configura enquanto “práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”. Compreendemos dessa maneira que o conhecimento elaborado durante a formação é essencial para compreender a profissão docente.

Para esse estudo, vamos trabalhar com as narrativas de três discentes, no entanto vale ressaltar que a turma de estágio era formada por trinta e dois estudantes. A escolha das narrativas aqui analisadas teve por critérios a disponibilidade das discentes em participar deste estudo, requerendo um acompanhamento específico, como reuniões conjuntas para planejar a prática de estágio e conversas de orientação após o desenvolvimento das atividades.

De acordo com Clandinin e Connelly (2011), na apropriação das narrativas feitas pelos/as estudantes, como qualquer outra narrativa, há sempre o aspecto interpretativo. Assim, é necessário ter claro que ocorre uma seletividade nesses textos, tanto do ponto de vista da leitura e da escrita dos/as discentes, quanto do/a pesquisador/a, podendo ocorrer valorização de determinados aspectos em detrimento de outros que podem se tornar menos recorrentes nas narrativas.

É importante salientar que o referido estágio ocorreu em diferentes espaços, sendo eles: associações comunitária e de moradores/as; grupos culturais; hospital; bibliotecas; lar para idosos/as e casa de abrigo para menores em situação de vulnerabilidade social. Para esse estudo, optamos por analisar

narrativas que fossem de experiências formativas em lugares distintos do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, Estado da Bahia¹.

Tendo esse pressuposto por critérios, selecionamos as narrativas de estágios desenvolvidos na pediatria de um hospital público, com um grupo cultural para jovens e uma associação comunitária, por considerarmos que as mesmas possibilitam um olhar acerca de diferentes realidades do fazer pedagógico em espaços não formais, considerando as experiências vivenciadas em cada um deles. No entanto, é pertinente frisar que nosso foco não é analisar as atividades executadas nos respectivos *lócus*, mas a experiência vivenciada pelas discentes, partindo do pressuposto de que estamos discorrendo sobre o estágio em espaços não escolares.

Durante as reuniões e orientações, optamos por utilizar codinomes para identificar as participantes, salvaguardando suas identidades. Como critério para escolha dos nomes, selecionamos e apresentamos as biografias de mulheres que se destacaram por suas histórias de vida e participação social em diferentes áreas. Após a apresentação, cada uma das discentes escolhia um dos nomes. Assim, as narrativas serão apresentadas por: Cora Coralina; Margarida Alves e Cecília Meireles. É importante ressaltar que as discentes foram informadas do processo de pesquisa decorrente de sua prática de estágio, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, posterior aos esclarecimentos de dúvidas.

Cora Coralina tem 41 anos, é casada, mãe de dois filhos e exerce a docência desde que concluiu o ensino médio técnico em magistério, no final de década de 1990, sempre trabalhando com Educação Infantil e Ensino Fundamental. Mora há 78km de distância do *campus* universitário, tendo que fazer o percurso diariamente. Em sua narrativa ela contou que decidiu voltar a estudar porque queria se reinventar: “Voltei para sala de aula para me reinventar. Depois de tanto tempo fazendo a mesma coisa, a gente precisa de novidades”.

A experiência profissional de Cora Coralina é, sem dúvida, um elemento diferenciador no seu processo formativo. Nesse sentido, é possível dizer que a profissão docente se torna significativa quando nos cursos de formação de professores/as, os/as discentes vivenciam um processo contínuo de renovação, construção e busca de conhecimentos

Margarida Alves tem 24 anos, solteira, mora com a família numa comunidade rural e só teve contato com experiências inerentes à docência quando ingressou no curso de licenciatura em pedagogia. De acordo com sua narrativa, na docência, tudo ainda é muito novo para ela: “A educação enquanto profissão é algo muito novo para mim. Estou descobrindo as possibilidades durante o curso”. A fala de Margarida Alves sinaliza algo que tem sido recorrente nos cursos de formação docente, que é o ingresso de discentes que não haviam pensado na educação enquanto profissão. Segundo Sforini (2017) esse tem

¹ 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 (BAHIA, 2018).

sido um fenômeno frequente nas últimas décadas, possivelmente em decorrência da expansão do ensino superior no Brasil e da oferta de cursos de licenciatura.

Cecília Meireles tem 22 anos, é solteira, mora na casa de parentes na sede do município onde a universidade está localizada, já que sua família mora na zona rural. Para ela: “O curso de pedagogia tem mostrado um campo amplo de atuação, mostrando que a educação oferece um leque de possibilidades e só agora me dou conta de tudo isso”. A fala de Cecília Meireles corrobora com Margarida Alves, ou seja, um número significativo de estudantes dos cursos de licenciatura ingressa nos cursos sem conhecer quais são as possibilidades de campo atuação profissional ofertados, a partir das graduações escolhidas.

Foi possível evidenciar que, ao tempo em que iam escrevendo as experiências de estágio, as discentes também faziam análises acerca do próprio processo formativo. Ao escrever as vivências formativas, temos a possibilidade de pensar sobre uma ação já executada, refletindo sobre a mesma, e, ao fazê-lo, temos a possibilidade de mudar. Como afirma Passeggi (2008, p. 35),

[...] a finalidade de escrever sobre a própria aprendizagem é justamente a de poder(aprender) a situar-se, deliberadamente, do lado do processo e não do produto, da ação e não da produção, pois se volta para a relação da pessoa com o conhecimento. A escrita reflexiva sobre a experiência de aprendizagem, quer se trate de um memorial, um portfólio, um diário de pesquisa ou da história de vida profissional, “formam para a formalidade”, ou seja, para a capacidade de mudança qualitativa, pessoal, profissional, engendrada por uma relação reflexiva com “sua história”, considerada como processo de formação.

Contudo, sabemos que escrever acerca do próprio processo formativo pressupõe estabelecer relações com os aspectos ligados às esferas subjetivas e intelectuais. Essa não é uma tarefa fácil, pois se configura, em certa medida, um ato de exposição pública, já que acaba socializando seus pontos de vistas, suas experiências vivenciais e as teorias, ainda que incipientes, que dão base ao seu fazer pedagógico.

Nessa mesma perspectiva, Josso (2007), Rios e Dias (2019) ressaltam que a narrativa, inevitavelmente, nos provoca a refletir de maneira ampliada, ao tempo em que nos vamos dando conta de que nossas escolhas profissionais estão, de alguma maneira, associadas às nossas escolhas pessoais.

A seguir, faremos as análises dos dados coletados, a partir das narrativas de estágio, estabelecendo o entrecruzamento das mesmas com a teoria desenvolvida a partir dos conceitos suscitados nesse estudo. É importante salientar que as sessões serão nomeadas a partir de fragmentos extraídos das próprias narrativas. Na primeira sessão, apresentaremos o estágio em espaços não formais, a partir dos aspectos teóricos conceituais e o seu fazer prático; na segunda sessão, abordaremos elementos relacionados à constituição da identidade do/a profissional em educação; na terceira sessão discorreremos a respeito das possibilidades de atuação do/a pedagogo/a.

3 “NÃO CONHECIA NADA SOBRE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL ANTES DO ESTÁGIO”: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS CONCEITUAIS

Conforme mencionamos anteriormente, o componente curricular Pesquisa e Estágio I - Estágio em Espaços não Escolares, no curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus VII, da UNEB, é ofertado no quinto semestre. A primeira parte do título desse capítulo compõe a narrativa de Margarida Alves e, em certa medida, acaba sendo um reflexo da turma, no que se refere à aproximação dos/as discentes com as temáticas relacionadas à Educação não Formal, uma vez que durante a formação inicial somos condicionados/as a pensar a educação apenas pelo viés da Educação Formal.

Quando comecei a estruturar o componente, foi inevitável rememorar minha trajetória de formação, a partir da militância junto aos movimentos sociais e populares, no início da década de 1990 até meados de 2010. Entendo, portanto, que é no cerne dos movimentos sociais que minha trajetória de formação tem seu prelúdio, a partir de uma tomada de consciência de classe.

Vale destacar que o ingresso das camadas sociais de classe baixa é algo recente no interior das universidades. Sobre isso Eco (2012, p.13), argumenta que “antigamente a universidade era uma universidade de elite, apenas os filhos dos formados tinham acesso a ela. Salvo raras exceções, quem estudava dispunha de tempo integral”. Considerando esse processo excludente do sistema universitário, a militância nos movimentos sociais caracterizava a oportunidade de inserção social.

A participação política via organizações sociais coletivas, as grandes mobilizações sociais, traziam no seu bojo o desejo por uma sociedade mais justa. O debate era pautado pela busca de alternativas para incluir nos processos decisórios a parcela marginalizada da população, alijada de seus direitos e acesso a uma vida digna e cidadã. Essas alternativas foram predominantemente encampadas pelos movimentos sociais.

Para Gohn (2011, p. 335), os movimentos sociais são “ações sociais coletivas, de caráter sociopolítico e cultural, que viabilizam formas distintas da população se organizar e expressar suas demandas”. A relação dos movimentos sociais com a educação ocorre de duas formas (idem): “na interação do movimento em contato com instituições educacionais e no interior do próprio movimento, dado o caráter educativo de suas ações” Pautados nessa concepção, vários movimentos sociais vêm historicamente criticando a concepção hegemônica de universidade, embasada em perspectiva cada vez mais heterônoma.

Outro elemento que emerge nesse momento de estruturação da disciplina é o fato de trabalhar com um componente no mesmo *campus* universitário onde havia estudado, conhecendo em certa medida a realidade de quase total desconhecimento dos/as discentes, no que se refere à inserção em movimentos sociais. Ao vislumbrar tais elementos se desencadeava um processo de auto exigência, no sentido de

estruturar um curso que desse conta de responder teoricamente aos anseios da turma, motivando-os/as a pensar a educação em distintos espaços e de diferentes formas, assegurando uma vivência acadêmica intensa em um campo desconhecido até então.

Antes de apresentar a ementa do curso, os conteúdos a serem trabalhados, objetivos, cronograma de aulas, referências, autores/as e todo processo organizacional do componente curricular, por se tratar do primeiro estágio da turma, considerei pertinente fazer uma primeira roda de conversa onde cada discente pudesse socializar com os/as colegas quais eram as expectativas para a disciplina. Em sua narrativa Cecília Meireles descreve essa aula da seguinte maneira.

Lembro que fiquei encantada e assustada com a disciplina desde o primeiro dia de aula, ainda na apresentação da ementa. Estávamos todos ansiosos para começar o estágio, mesmo sabendo que ainda não era em sala de aula, queríamos conhecer essa “nova”, área do conhecimento, digo nova entre aspas porque era nova para a turma. Então quando conheci a proposta do estágio vi que a pedagogia não era um campo tão fechado como pensava [...].

O desejo em conhecer o estágio e a Educação não Formal do ponto de vista conceitual e prático se expressa nas expectativas mais socializadas. No geral, a turma sinalizou conhecer pouco sobre os conteúdos a serem trabalhados no decorrer do semestre, pontuando ainda que o pouco conhecimento era oriundo de conversas informais.

Nesse primeiro momento, foi possível evidenciar a importância desse componente na formação docente, uma vez que favorece a estreita relação entre a teoria e a prática, a partir de princípios epistemológicos, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais em distintos espaços de atuação.

Essa primeira sondagem, a partir da roda de conversa, foi importante para compreender quais os limites e possibilidades da turma acerca dos conceitos a serem problematizados durante o semestre, constituindo-se uma etapa importante que antecede a produção do projeto e a execução do estágio propriamente dito. Assim, compreendemos que o saber docente não se constitui apenas do fazer prático, mas da junção entre esse fazer e a teoria.

Sobre isso Cora Coralina ressaltou que: “mesmo tendo mais de anos na docência, as aulas de estágio me ensinaram que o conhecimento teórico faz toda diferença na prática”. Mediante o fragmento narrativo fica evidente que, a apropriação da teoria é fundamental no processo formativo, uma vez que, quando nos apropriarmos de conceitos teóricos, nos favorecemos sob diferentes pontos de vista para uma tomada de decisão dentro de uma ação contextualizada, sabendo discernir para compreender os diversos contextos em que a educação acontece.

Para Nóvoa (1995, p. 27), o importante é “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento

profissional". Para que isso ocorra o/a professor/a precisa salientar as teorias pedagógicas necessárias para socializá-las em sala de aula, importando-se em contextualizá-las com a realidade dos discentes.

Assim a aprendizagem torna-se significativa para os sujeitos do processo educativo, quando professor/a, aluno/a e conhecimento vivenciam uma relação dialética no ensino, mediada pelo diálogo, criticidade e criatividade, interpostos em sala de aula. Nesse sentido, Margarida Alves salienta:

[...] a primeira parte da disciplina foi muito importante, não que as outras não tivessem sido, mas esse momento da fundamentação teórica deu uma segurança maior para a gente saber como agir na prática. A gente escutava os colegas falar que o estágio seria o momento mais complexo e importante do curso e, de fato foi, mas não posso negar que me apropriar dos conceitos foi muito importante e desafiador.

A partir do excerto acima, é possível inferir que a experiência em sala de aula durante a formação favorece maior compreensão, tanto no que se refere aos aspectos teóricos, quanto aos práticos do fazer pedagógico, por entender que é no percurso formativo que adquirimos os conhecimentos necessários para o exercício da docência, e ao mesmo tempo, a prática enriquece o cotidiano à luz da práxis, efetivando teoria e prática.

Por isso, o/a professor/a formador/a tem o papel primordial de exercer a criticidade diante dos/as discentes e do conhecimento, possibilitando que os/as mesmos/as pratiquem sua criticidade diante do exposto, e elaborem suas próprias percepções do conhecimento.

3.1 “O estágio foi um período de reflexão, prática e reconhecimento com a docência”: construindo identidades

Na história recente da educação, estudos têm sinalizado que o estágio assume um lugar central nos cursos de formação docente (PIMENTA, 2008; GATTI, 2008; LIMA, 2012), sendo essa uma das temáticas mais discutidas na atualidade entre os/as estudiosos/as da área.

Assim, devemos compreender o estágio enquanto processo que acontece de maneira contínua, uma vez que discorre acerca da constituição do profissional docente em formação. Dessa maneira, o estágio sinaliza, portanto, como o/a discente construirá seu saber docente e seus conhecimentos, práticas pedagógicas e metodologias, teorias e conceitos. Nesse sentido, Cecília Meireles afirmou que o estágio:

[...] foi um momento eu diria que especial. Tinha muita coisa envolvida. O medo de não conseguir, o desejo de querer fazer o melhor, mas acima de tudo o estágio me desafiava no sentido de colocar em prática a teoria estudada até então, as vivências na universidade, mesmo não sendo um estágio em sala de aula minha postura tinha que ser de uma pedagoga em formação, pois era isso que esperavam de mim e também era isso que eu precisava provar para mim e para os demais, ou seja, que a formação estava alcançando seus objetivos e com isso eu começava a construir minha identidade profissional.

O estágio tem um papel fundamental para a formação de pedagogos/as dentro do campo profissional. É no estágio onde começa a construção da identidade docente, como afirma Pimenta e Lima (2012, p. 42) “o estágio, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade.”

Na contemporaneidade, a construção da identidade tem sido um tema recorrente, principalmente entre estudiosos/as das áreas de psicologia e sociologia. Comumente a identidade docente é tomada como algo que vai se configurando gradativamente e sem reflexão, classificado por Pimenta (2012) como fazer docente, a partir da observação da prática de outros/as professores/as, com os/as quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influenciam mais os aspectos emocionais que os racionais.

Entendemos, portanto, que a construção da identidade docente acontece, quando esse/a profissional se predispõe a conhecer, definindo de que maneira os conteúdos que compõem a matriz curricular serão trabalhados, quais didáticas e métodos serão empregados no desenvolvimento do conteúdo, partindo do pressuposto de que tais escolhas estão intimamente vinculadas às perspectivas teóricas e epistemológicas e que, ao selecionar textos, didáticas e métodos estamos nos filiando a essa ou àquela perspectiva.

Sobre isso, Cora Coralina ressalta que a apropriação do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula é muito importante na definição da identidade docente.

Uma das coisas que tenho aprendido e que vou levar para minha vida profissional e até pessoal, é que a gente precisa conhecer sobre o que vai falar. Ter segurança no que diz. Isso tem ligação direta com preparar as aulas, conhecer o conteúdo com antecedência, saber se ele tem ligação com a realidade das pessoas que vou trabalhar. [...]. Procurar entender porque e como ele apresenta determinados conteúdos. Eu acredito que isso tem relação direta com meu compromisso com as pessoas com as quais vou trabalhar e mais ainda com o tipo de profissional que estou sendo.

O fragmento narrativo de Cora Coralina coaduna com a perspectiva teórica defendida por Libâneo (2015) quando diz que é necessário ao/a docente conhecer com profundidade o assunto a ser trabalhado. Conhecer é princípio fundante no processo ensino-aprendizagem, além disso, significa ter o conteúdo, mentalmente, organizado; caso contrário, corremos o risco de socializar informações de maneira equivocadas.

Ser professor/a na contemporaneidade vai além de saber expor um conteúdo, passar exercícios, elaborar uma prova. Exige, conforme salientamos anteriormente, que o/a mesmo/a tenha um arcabouço teórico e epistemológico que o/a permita criar estratégias, no sentido de planejar, estudar, selecionar, organizar e propor os melhores meios que facilitem e conduzam os/as alunos à apropriação do conhecimento.

Portanto, compreendemos identidade docente como uma realidade dinâmica em um permanente estar sendo, jamais um dado pronto e acabado. Ciampa (2001) entende identidade como metamorfose,

portanto, em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. A identidade tem caráter dinâmico e seu movimento pressupõe uma personagem. Nesse sentido, penso que o fragmento narrativo de Margarida Alves elucida bem o que estamos pontuando.

Eu aprendi ao longo das disciplinas estudadas no curso e agora em estágio que não é o fato de concluir o curso que já posso me considerar uma professora pronta. Aprendi que esse é um passo importante e necessário, porém minha identidade docente vai sendo construída, ou melhor, ela já vem sendo construída desde o momento em que iniciei minha vida escolar, mas agora de maneira mais incisiva já posso perceber a partir das minhas vivências dentro e fora da escola, das minhas experiências junto a minha comunidade, das leituras que faço, das teorias que vão sendo apresentadas na universidade, da metodologia de cada professor, o que quero e o que não quero para mim enquanto profissional, seja qual for minha área de atuação.

Ou seja, entendo todo esse processo como construção da minha identidade profissional e sei que ela ainda vai mudar e muito, pois estou apenas começando meu processo de formação acadêmico profissional.

A partir da narrativa de Margarida Alves é possível inferir que a identidade não é uma característica fixa presente desde sempre na vida de uma pessoa, ou no caso do/a docente, um dom que se nasce com ele/ela; ao contrário, diz respeito a um fenômeno relacional.

O desenvolvimento da identidade vai se constituindo a partir de aspectos intersubjetivos e se configura enquanto processo evolutivo, de interpretação de si mesmo como sujeito inserido em distintos contextos. Como afirma Dubar (1997, p. 38) a “identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável”.

Entendemos que o estágio não determina a identidade docente, até mesmo porque esse está longe de ser seu objetivo, no entanto, por se tratar da primeira experiência do fazer prático *in locus*, acreditamos que tal vivência assume papel preponderante no que se refere à constituição da mesma, inclusive demarcando seu lugar transitório e, portanto, suscetível à camuflagem, no tocante na prática docente. Nessa mesma perspectiva, Buriolla (2001, p. 28) argumenta que o estágio enquanto campo vivencial de distintas experiências é *locus* privilegiado, onde a identidade profissional começa a ser gerada “construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade”.

Partindo desse pressuposto, entendemos que aproximar os/as discentes do campo conceitual é requisito basilar do estágio. Lima (2012, p. 29), ressalta que “O estágio supervisionado pode ser conceituado como atividade teórica instrumentalizadora da práxis, entendida como atitude teórica - prática humana, de transformação da natureza e da sociedade”. Ou seja, é no momento do estágio que o/a docente em formação poderá ressignificar os conhecimentos adquiridos, associá-los à prática com o intuito de incentivar a busca da transformação da realidade.

Esse estágio de modo peculiar, por ser desenvolvido em espaços não escolares, provocava os/as discentes a perceberem a realidade social, cultural e a educação, a partir de suas vivências, favorecendo maior compreensão do papel do/a pedagogo/a nesses espaços, assegurando meios teóricos e práticos para desempenhar uma função de mediador/a e articulador/a da aprendizagem em diferentes organizações.

3.2 “É um leque de possibilidades que se abre”: vivências de estágio em espaços não formais

A Educação não Formal ganha notoriedade na década de 1990, com o advento do processo democrático pós Constituição de 1988, assegurando a problematização nos cursos de formação docente. Contudo, é importante ressaltar que as discussões inerentes a essa temática foram iniciadas no final da década de 1960, conforme salientamos na introdução desse estudo.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 01 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, embora estabeleça que a docência é a base da formação do/a profissional em pedagogia, evidenciaram outros espaços de atuação para o/a pedagogo/a, salientando a necessidade de o curso propiciar conhecimento sobre o espaço não escolar.

Com o fortalecimento da discussão sobre os espaços não-escolares a partir das universidades, movimento sociais, associações, igrejas, organização não governamental – ONG - dentre outros, é perceptível o crescente número de pedagogos/as que optam por atuar em espaços educativos distintos da sala de aula. Segundo Libâneo (2010) podemos dizer que há um novo cenário para esse/a profissional, que transpõe os muros da escola, pois onde existe prática educativa, há a necessidade de uma ação pedagógica sistematizada. De acordo com Margarida Alves:

[...] conhecer a educação não escolar tanto do ponto de vista da teoria, como da prática, que no meu caso foi o estágio na associação, me fez perceber que a pedagogia é um curso que tem uma formação ampla. A gente estuda a educação, mas entende que a educação não está presa apenas à escola. Ela acontece em diferentes espaços da sociedade [...]. No meu caso, o estágio foi na associação da comunidade, onde realizei oficinas, mini cursos, palestras, sempre respeitando a necessidade da comunidade. Confesso que esse estágio me motivou muito, pois me fez perceber que posso, enquanto profissional desenvolver projetos educativos dentro da minha comunidade, que possam transformar a realidade social da comunidade. É um leque de possibilidades que se abre.

A partir do excerto transcrito acima é possível dizer que Educação não Formal tem ocupado lugar significativo na sociedade brasileira, configurando-se como ferramenta importante na construção de processos educativos emancipatórios e de transformação da realidade social em que vivemos. Entendemos, portanto, que a formação universitária, ao possibilitar experiências desse tipo, acaba por

assumir um compromisso social tanto como o/a discente que ingressa na universidade, quanto com a comunidade, quando o/a aluno/a retorna para a comunidade para desenvolver um projeto educativo, que, de alguma maneira, mobiliza os sujeitos envolvidos no processo.

Gohn (2014) ressalta o papel social dos/as profissionais da educação no sentido de criar condições e possibilidades educativas voltadas para a promoção da cidadania. Dessa forma, vivenciar outras práticas e outros espaços educativos, como os espaços de Educação não Formal, é contribuir para uma sociedade mais emancipada e desenvolvida. É perceber que as distintas modalidades de educação se complementam enquanto processos de formação humana e social.

Nessa perspectiva, Cora Coralina, ao narrar suas experiências de estágio ressalta a importância de se compreender bem as diferentes modalidades educativas para entender que as mesmas são complementares.

Depois que tudo passou, eu consigo enxergar melhor o quanto as modalidades de educação se complementam e que quanto mais eu conheço mais eu posso contribuir. Ou seja, agora que estou na reta final da graduação, sinto que posso contribuir com muito mais segurança com a educação não formal. Além disso, diferente do que estamos acostumados a ver por aí, eu só posso contribuir com a mudança social se eu me preparo para isso [...]. Meu estágio aconteceu com um grupo de jovens de um bairro periférico e, por mais que eu conhecesse de educação, precisei conhecer a realidade social, cultural e tantas outras, porque era a realidade daqueles jovens e adolescentes. Esse estágio foi como sair da bolha. Ele me mostrou que a educação está para além da sala de aula.

Diante da possibilidade de um novo campo de atuação, o/a pedagogo/a também percebe que sua qualificação vem sendo cada vez melhor compreendida e, para atender à demanda tem buscado conhecimentos que permitam a eficácia nos diferentes campos profissionais. Portanto, um elemento característico da Educação não Formal que vai incidir positivamente nos/as estagiários/as é que ele/a se encontra além do marco escolar, o espaço não escolar.

Entendemos, dessa maneira, que a Educação não Formal não deve ser concebida meramente no sentido de ampliar as experiências de Educação Formal; antes deve ser pensada no sentido de possibilitar aos/as estudantes de pedagogia vislumbrar outras possibilidades, tanto de formação, quanto de atuação. Quando compreendida sob esse prisma ela passa a ser engendrada como possibilidade teórica e prática de problematização acerca de propostas de formação descontextualizadas. Nesse sentido Cecília Meireles ressalta que:

[...] é difícil destacar ou pontuar o elemento que mais me fez pensar sobre minha prática de estágio em espaços não escolares. Tudo era muito novo pra mim, inclusive entender como a educação acontece dentro de um hospital [...]. Em linhas gerais eu posso destacar o fato de me ver como pedagoga atuando em outras áreas, como por exemplo a pediatria de um hospital. Me ver atuando em outros lugares que não fossem apenas a sala de aula, me fez refletir sobre minha formação, pois a gente ainda continua colocando a educação escolar com a única e a certa, mas isso não é verdade. Ela está acontecendo a todo momento e, em todo lugar, a questão é como a gente olha e entende educação. Esse estágio foi muito importante inclusive para minha formação pessoal, a partir dele comecei a repensar questões de ordem pessoal e profissional. (Sic)

Assim, é possível depreender que o fazer pedagógico em espaços não escolares, além da sua dimensão educativa de ensino-aprendizagem, cada um dos sujeitos envolvidos no processo, estabelece distintas relações com o mesmo, perpassando desde os elementos da esfera subjetiva, até questões mais concretas como carreira profissional e compromisso social. É interessante perceber como tudo é traduzido pelo prisma da novidade, o que nos leva a perceber quanto essa modalidade de educação tem contribuído, de modo imprescindível, à formação humana, profissional e social dos/as estudantes de pedagogia.

É perceptível que o/a profissional da educação em diferentes espaços não formais crie e ressignifique suas práticas a todo tempo, pois na busca de atender seu objetivo, que é desenvolver a educação em diferentes espaços, um elemento primordial é buscar conhecer a realidade sociocultural, organizacional e dinâmica interpessoal onde a atividade será desenvolvida, pois entendemos que não se trata de levar uma proposta pronta; antes é necessário escutar as pessoas envolvidas, saber quais são as necessidades para entender de que maneira o/a estagiário/as pode contribuir.

Outro elemento notório é a forma como as estudantes, acabam por refletir, por meio das narrativas, sobre a formação que estão tendo durante o curso de pedagogia. De acordo com Souza (2006), no ato de narrar é oferecida àquele/a que narra a possibilidade de analisar o que está sendo narrado. Nesse sentido, a narrativa não se constitui mero contar dos acontecimentos; antes se configura um método eficaz onde o sujeito que narra é objeto e protagonista da história que está sendo contada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo nos fez compreender que a Educação não Formal no processo de formação acadêmica dos/as pedagogos/as é imprescindível, uma vez que na contemporaneidade o campo de atuação em espaços não formais tem crescido, despertando cada vez mais o interesse de profissionais da pedagogia. Além disso, é possível dizer que experiências educativas em espaços não formais possibilitam a aprendizagem e a construção do conhecimento, alargando a reflexão no que se refere à educação e seus campos de atuação profissional.

A partir da análise das narrativas, é possível inferir que o estágio curricular se configura enquanto espaço importante para a construção da identidade profissional, constituída sempre em desenvolvimento com a ação, uma vez que o mesmo discorre por meio da experiência vivencial, como espaço de entrecruzarmos a teoria e a prática.

Quanto à construção da identidade docente, é pertinente dizer que permanece como desafio, uma vez que essa nunca deve ser considerada como algo pronta, mas em sua dinamicidade, ou seja, ela vai-se constituindo das múltiplas e diferentes experiências no decorrer da nossa trajetória profissional. Não é uma camisa de forças da qual não podemos nos desvencilhar; ao contrário, deve ser compreendida

sempre em trânsito, sendo um estágio, um espaço peculiar de entrecruzamentos de experiências e, portanto, de constituição da mesma.

Outro elemento presente nas narrativas das estudantes é a indissociabilidade entre teoria e prática, no fazer pedagógico, o que pressupõe dizer que a teoria nos ajuda a pensar o fazer prático, ao tempo em que a prática fornece elementos para a elaboração de novos saberes. Dessa maneira, a formulação do conhecimento, a partir do estágio, torna-se uma ocasião de alargamento ativo do aprendizado que o/a discente acumulou ao longo da formação por meio de uma prática reflexiva.

Retomando o objetivo proposto neste estudo, podemos concluir que o estágio em espaços não escolares apresenta inúmeras possibilidades de atuação profissional para pedagogos/as, capaz de proporcionar novas e diferentes formas de ler e compreender os distintos contextos sociais. Contudo, a reflexão sobre a temática nos cursos de formação docente ainda é incipiente. Mesmo assim, é possível dizer que a educação não formal se configura como uma proposta educativa efetiva de organização e transformação social.

Ademais, compreendemos que o estágio em espaços não escolares, torna-se componente curricular necessário, justamente por favorecer ao/a estudante de pedagogia, nesse processo de aquisição teórica e do fazer prático, vislumbrar um leque maior de possibilidades de atuação profissional. Dessa maneira, a prática faz com que o/a estagiário/a possa lobrigar possibilidades educativas nos distintos campos de atuação, assim como, compreender a amplitude de atuação do/a pedagogo como profissional da educação na contemporaneidade.

Por fim, trabalhar com as narrativas de Cora Coralina, Cecília Meireles e Margarida Alves, sem dúvida foi uma escolha riquíssima, pois permitiu que as mesmas ao tempo em que narravam suas vivências de estágio, refletissem sobre a própria formação, constituindo-se protagonistas do processo formativo, pois tinham total autonomia para relatarem suas vivências, angústias e dúvidas, bem como seus anseios.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria de Planejamento – SEPLAN. **Territórios de Identidade**. Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 08 abr. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Paz e Terra, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1/2006 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 14 abr 2020.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michel. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da; CHAIGAR, Vania Alves Martins. A dimensão da escrita e da memória na formação reflexiva de professores: dois estudos em diálogo. In: FERREIRA, M. O. V.; FISCHER, B. T. D.; PERES, L. M. V. (Orgs.). **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liberlivro, 2009. p. 119-140.

DUBAR, Claude. **Para uma teoria sociológica da identidade**. Em A socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Ed. Liber Livros, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24 – 54, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GHANEM, Elie. Formação formal e não formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: ARANTES, Valeria Amorim (Orgs.) GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. **Educação formal e não formal**. São Paulo: Summus, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. V.16, n. 47, maio-agosto, 2011. Disponível em: <https://rbeducaacaobasica.com.br>. Acesso em: 11 abr. 2020.

GOHN, Maria da Glória. A educação não-formal e a relação escola-comunidade. **EccoS**, São Paulo, v. 6, n. 2. p. 39-65, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=380>. Acesso em: 15 abr 2020.

JOSSO, Marie-Christine. Abordagem biográfica em situações educativas: formação de si. **Revista de educação**. Salvador: CEAP, a. 15, nº 57, 2007.p.15-20. Disponível em: <http://ceap.org.br/presente-revista-de-educacao/>. Acesso: em 15 abr. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: para que?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Líder Livro, 2012.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Professores:** imagem do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa (Orgs.). **Memórias, memoriais:** pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RIOS, Pedro Paulo de Souza. **Da terra seca brota uma flor:** relação de gênero e educação no contexto Semiárido. Curitiba: CRV, 2016.

RIOS, Pedro Paulo Souza; DIAS, Alfrancio Ferreira. “Então me classificavam como estranho”: entre narrativas na construção do estranho no corpo de professores gays. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 4, p. 539-557, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>. Acesso em 15 abr. 2020.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In.: LIBÂNIO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia - Diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de si – Estágio e narrativas de formação de professores.** Salvador, BA, UNEB, 2006.

TRILLA, Jaume. **A pedagogia da felicidade.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

RIOS, Pedro Paulo Souza. Estágio docente em espaços não escolares: narrativas de formação no curso de Pedagogia. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 213-231, dez. 2020. ISSN 2175-6600.

Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10213>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

American Psychological Association (APA)

Rios, P. (2020). Estágio docente em espaços não escolares: narrativas de formação no curso de Pedagogia. *Debates em Educação*, 12(Esp2), 213-231. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p213-231>