

NEM SÓ DE SALA DE AULA VIVE O PROFESSOR, NEM SÓ DE LIVROS VIVE O PESQUISADOR: O ESTÁGIO EM ESPAÇO NÃO-FORMAL NO CURSO DE HISTÓRIA DA UNEB, CAMPUS X, ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Jonathan de Oliveira Molar¹

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar as experiências e vivências dos acadêmicos (as) da Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X, que cursaram o componente de Estágio Curricular Supervisionado em História III, durante o semestre letivo 2022.2. O citado componente curricular tem como foco o ingresso dos estudantes universitários em espaço não-formal de Educação, visando a construção e aplicação de um minicurso com temática que dialoga com o âmbito histórico em instituições e estabelecimentos da sociedade civil, tais como: ONG's, Casa de Idosos, Penitenciária etc. Nesse sentido, pretendemos nesse estudo problematizar as experiências relatadas pelos acadêmicos analisando as surpresas, dificuldades e concepções que os mesmos tiveram em suas atuações pelo espaço não-formal, buscando atrelar tais depoimentos aos debates historiográficos/educacionais sobre Estágio e o âmbito não-formal. Metodologicamente, entrevistamos os dezesseis universitários que cursaram a disciplina de Estágio III, mediante a técnica da História Oral, buscamos por meio dos relatos as vivências proporcionadas pela disciplina e de que forma os acadêmicos lidaram com âmbito não-formal e o Ensino de História. Os resultados apontaram que os acadêmicos, de modo geral, ao longo da disciplina modificaram algumas concepções que apresentavam antes de iniciá-la, tais como: a visão de que o Estágio III por ser em espaço não-formal estava deslocado dos demais Estágios, de que a construção do minicurso seria algo simples e de que a Educação ocorria somente em âmbito formal.

Palavras-chave: Educação não-formal. Ensino de História. Sociedade.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the experiences of the academics of the Degree in History at the Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X, who attended the Supervised Curricular Internship component in History III, during the academic semester 2022.2. The mentioned curricular component focuses on the entrance of university students in the non-formal space of Education, aiming at the construction and application of a mini-course with a theme that dialogues with the historical context in institutions and establishments of civil society, such as: NGOs, Casa of the Elderly, Penitentiary etc. In this sense, in this study, we intend to problematize the experiences reported by the academics, analyzing the surprises, difficulties and conceptions that they had in their actions in the non-formal space, seeking to link such testimonies to the historiographical/educational debates about Internship and the non-formal scope. Methodologically, we interviewed the sixteen university students who attended

¹ Graduado em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); graduado em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), lotado no colegiado de História e docente da pós-graduação em História, cultura e sociedade. E-mail: jonathanmolar.ad@gmail.com

the Internship III discipline, using the Oral History technique, we sought through the reports the experiences provided by the discipline and how the academics dealt with the non-formal scope and the Teaching of History. The results showed that the academics, in general, throughout the discipline, modified some conceptions that they presented before starting it, such as: the view that the Internship III, being in a non-formal space, was displaced from the other Internships, from that the construction of the mini-course would be something simple and that Education occurred only in a formal context.

Keywords: Non-formal Education. History teaching. Society.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo visa problematizar questões relativas ao componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado III em História da Universidade do Estado da Bahia UNEB), Campus X (Teixeira de Freitas). O Estágio III tem por finalidade inserir o acadêmico (a) em espaços de Educação não-formal, desse modo, esta pesquisa busca analisar as impressões e representações dos estagiários que vivenciaram essa situação durante o semestre letivo 2022.2, explicitando suas considerações acerca do âmbito não-formal – as surpresas, realizações e dificuldades – a partir dos minicursos que lecionaram em distintas instituições e organizações – ONG's, igrejas, associações de moradores etc.

A Educação em espaço não-formal é uma realidade nas discussões historiográficas e educacionais do Brasil desde as décadas de 1970/1980, destarte, conforme aponta Gohn (2006), essa modalidade educacional ainda passa por dificuldades de aceitação e de inserção no currículo universitário e na própria visão dos acadêmicos, principalmente, no que diz respeito à noção de que o processo educacional não ocorre apenas por entre os muros escolares. Apesar das dificuldades, paulatinamente, o espaço não-formal vem ganhando corpo e espaço por entre os currículos de Graduação, sendo a Licenciatura em História da UNEB, Campus X, um dos cursos a adotá-la como componente obrigatório da matriz curricular.

O corpo de Estágios do curso de História da UNEB é numerado de I a IV (observação em sala de aula, Regência no Ensino Fundamental, espaço não-formal e no Ensino Médio), aproximadamente, do V semestre do curso ao VIII os estudantes devem passar por esses componentes. No Estágio III, os acadêmicos têm como requisito obrigatório construir e aplicar um minicurso de 30 horas e pesquisar no acervo/arquivo das instituições parceiras, pois, compreendemos que o Estágio é um momento teórico-prático, buscando fortalecer nos acadêmicos a relação entre docência e pesquisa.

As temáticas a serem trabalhadas no minicurso devem ter fundo histórico e carregam consigo também um potencial social e crítico, seja pelo fato da maioria das instituições parceiras assistirem a grupos vulneráveis socioeconomicamente, seja pela própria defesa que fazemos de uma História com teor cidadão e de leitura questionadora do mundo.²

Metodologicamente, para a busca de informações e impressões dos acadêmicos que cursaram a disciplina de Estágio III, esta pesquisa se utilizou da metodologia da História Oral, realizando 16 entrevistas³ com os estudantes que concluíram o citado componente curricular. Ainda, cabe enfatizar que preservamos a identidade dos acadêmicos, logo, nesse texto, constam apenas suas iniciais.

A História Oral, de acordo com Pollak (1989), não se constitui como uma metodologia que busca como os “fatos realmente aconteceram”, ilusão essa que há muito já vem se desfazendo dos discursos de pesquisas historiográficas, pois, sua riqueza está na problematização de sensações e representações contidas nas falas dos entrevistados, partindo do pressuposto de que acréscimos e exclusões de acontecimentos e situações fazem parte da experiência vivida. Desse modo, entrevistar os estudantes que participaram do Estágio III corresponde a analisar exatamente a relação entre fatores objetivos e subjetivos que contribuíram para a realização do minicurso e demais etapas do citado componente.

Por último, cabe assinalar a estrutura do presente estudo: na primeira seção, discutimos teoricamente a relação teórico-prática do estágio e a integração desse componente curricular às demais disciplinas da Licenciatura em História do Campus X (UNEB); no segundo subtópico, trabalhamos a Educação em espaço não-formal, suas características e potencialidades para o Ensino de História; no terceiro momento, tecemos considerações acerca da realidade histórico-social de Teixeira de Freitas e a importância do Estágio em espaços não-formais nesse contexto, além de nos determos às potencialidade do Ensino de História nesses espaços para a construção de sujeitos históricos reflexivos/críticos; na quarta seção, articulamos as discussões tecidas anteriormente às falas dos acadêmicos, problematizando as experiências relatadas aos debates sobre Estágio em espaço não-formal.

²Durante o semestre 2022.2 os acadêmicos trabalharam em duplas ou individualmente os minicursos nos seguintes espaços e respectivas temáticas: 1. ONG São José (localizada em bairro periférico): a construção histórica da ideia de cidadania; 2. ONG ASELIAS (Localizada em bairro periférico): a violência contra a criança, em seus aspectos: físico, moral e psicológico; 3. PESTALOZZI: a História da Infância e das instituições de atendimento às crianças com deficiência; 5. Lar de Idosos São Francisco: História Regional e familiar, construída por meio das memórias dos idosos; 6. Espaço Cultural da Paz (fundação cultural localizada em bairro periférico): a música e a Ditadura Militar e suas implicações na contemporaneidade; 7. Conselho Tutelar: a História da Infância e o aparato jurídico-social de proteção à infância e ao adolescente; 8. MANAIM (instituição de recuperação de usuários de drogas): História do Brasil, desigualdade social e étnica.

³No item 4 desse trabalho explicamos detalhadamente quais perguntas compunham o roteiro das entrevistas.

1. Estágio: teoria e prática? Teoria ou prática?

Historicamente, o sistema educacional brasileiro, seja da Rede Básica ou da Graduação, quando aborda institucionalmente a organização e a serialização do currículo, explicita a visão de que cada disciplina, ao final do curso, somadas constituirão um todo, ou seja, o conhecimento construído - no caso da graduação - ao longo de quatro ou cinco anos ao graduar-se em determinada área. Porém, basta conversar com um aluno do Ensino Médio ou Superior para perceber, por exemplo, que sua compreensão sobre a História e os acontecimentos históricos é fragmentada, situação essa, ainda mais visível quando se indaga sobre as correspondências existentes entre a História e a Literatura ou entre a História e a Antropologia, e assim por diante com outras áreas do conhecimento.

A fragmentação na compreensão dos fatos históricos, classicamente distribuídos, por exemplo, pela divisão eurocêntrica entre História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea fragiliza a ideia de que a História é uma disciplina processual e temporal, isto é, a construção entre passado, presente e futuro não se opera de maneira estanque ou isolada. Para um historiador afirmar quando termina a Idade Média e se inicia a Idade Moderna torna-se um problema de grande monta, afinal, não há como precisar um início ou um fim para os períodos históricos, pois, a pluralidade social, cultural, política e econômica da sociedade não se processa como uma corrida que se tem início, meio e – a bandeirada - coroando o seu final.

A situação torna-se ainda mais dramática quando refletimos que a proclamada “interdisciplinaridade” proposta nas discussões acadêmicas e textuais encontra-se distante do cotidiano do aluno e da forma com que ele elabora seu raciocínio de construção da História e áreas afins, decorrente, em grande medida, pela lacuna que há no processo de ensino-aprendizagem em conseguir atrelar, dialogar os distintos componentes curriculares à História como um todo, como uma campo do conhecimento (Fazenda, 1996).

Na graduação, a construção epistemológica de boa parte dos acadêmicos aponta para a dicotomia representativa de uma infinidade de disciplinas específicas (vistas como teóricas) e um conjunto de estágios, visto como prático, sem, contudo, ao fim do curso compreender que disciplinas (no caso da História) de conteúdo regional, nacional ou mundial, pedagógicas ou não, fazem parte de um mesmo campo, o historiográfico. E, mais do que isso, a compreensão de que não há disciplinas teóricas e práticas por completo, pois, até mesmo as temidas “Teorias da História” para que fossem tecidas sejam por marxistas, historicistas etc. foram formuladas a partir do contato com homens e mulheres, jovens e idosos, com o passado e o presente e as projeções de futuro (Hobsbawm, 1998).

Os docentes de Estágio e de Laboratório do Ensino de História⁴, denominação utilizada no currículo do curso de História da UNEB, Campus X⁵, observam cotidianamente a compreensão de parte de seus alunos de que os componentes citados acima são de ordem prática, já que, a primeira diz respeito ao ingresso dos acadêmicos no espaço formal e não-formal de ensino, e a segunda, por carregar em seu nome termos como: “laboratório” e “oficina” denotam a ideia de que ali só se trabalhará de maneira concreta, ao inverso do que corre com a já citada Teoria da História.⁶

Nesse sentido, trabalhamos aqui com dois campos de discussões que acabam por se ligar: 1. A dicotomização entre componentes teóricos e práticos; 2. A visão de que os componentes de Estágio estão apartados das demais disciplinas do curso de Licenciatura em História, por terem uma carga horária específica a ser cumprida curricularmente e por suas especificidades durante o seu desenvolvimento. Fatos esses que corroboram para uma divisão incentivada e implementada historicamente pelos currículos oficiais da área de História⁷, os quais apontam claramente que os profissionais de História estão divididos entre bacharéis e licenciados, os primeiros voltados para a pesquisa, os segundos para a sala de aula. (Molar, 2011).

No caso do Ensino Superior brasileiro existem menos de quinze cursos de Bacharelado em História pelo país, desse modo, a grande maioria de cursos em História são de Licenciatura, algo que Cerri (2004) denomina de “gêmeas que foram separadas ao nascer”. O predomínio maciço de Licenciaturas em História gera em sua própria estrutura curricular a divisão citada entre teoria e prática (pesquisador e professor), isto é, disciplinas voltadas para a pesquisa e vista por parte dos alunos como de cunho histórico/historiográfico e aquelas de ordem pedagógica que desembocam ou auxiliam (didática, psicologia etc.) diretamente na prática docente.

Em âmbito macro de análise, a divisão entre bacharel e licenciado, ou mesmo dentro da própria licenciatura, reforça ainda mais o sucateamento da profissão docente e a ideia de que

⁴ Essa afirmação parte da experiência como docente da citada instituição há doze anos e do diálogo com outros colegas que lecionam esses componentes.

⁵ Em cada matriz curricular dos cursos de graduação em História podem receber denominações distintas, tais como – Oficina do Ensino de História, Seminário de Ensino de História etc.

⁶ De acordo com Bloch, e não podemos negar essa questão, o ato de nomenclaturar exerce significativa influência no imaginário social, ou seja, termos como laboratório, oficina e teoria levam à compreensão precipitada de que tal denominação regerá o componente curricular a ser construído.

⁷ As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN'S), documento oficial que havia substituído os “currículos mínimos” da Ditadura Militar de 1964, norteia os currículos de cursos de graduação no Brasil, especificamente, analisando o de História, encontramos essa divisão citada entre bacharelado e licenciatura. Para aprofundar essa discussão ver: MOLAR, Jonathan de O. Dilemas Contemporâneos na graduação brasileira: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), um estudo sobre o documento. **Inter-Ação**. Goiânia, v.36, n.2, 2011.

ser professor e pesquisador são esferas distintas de atuação (Molar, 2011), nas palavras de Giroux (1997), o distanciamento do perfil de um professor intelectual. Já em âmbito micro, a divisão reforça e sustenta o estereótipo entre disciplinas que pertencem à História – teóricas e voltadas para o pesquisador – e aquelas que compõem as pedagógicas e instrumentais – voltadas para o “aprender a dar aula”. Esse segundo grupo não recebe, normalmente, por parte dos alunos o mesmo prestígio daquelas que seriam direcionadas à pesquisa, todavia, a ingênua construção de que há uma receita para “se aprender a dar aula” faz com que os acadêmicos a vejam como necessária para uma finalidade específica: o “constituir-se” professor em seu aspecto mais pragmático, a sala de aula. (Gebran; Barreiro, 2006).

Certamente torna-se profícuo lembrar Paulo Freire (1996), na medida em que afirmava não haver ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino e docente sem discente, logo, não há um professor que construa todas as técnicas e conteúdos ou um aluno que nada tenha a socializar. Desse modo, cai por terra a ingênua pretensão de que o Estágio seria o lugar em que aprendizagens de feiticeiro, “Harry Potter’s da modernidade”, que, a partir dos ensinamentos de seus mestres, dominariam a sala de aula em sua completude.

Um dos primeiros obstáculos que os professores de Estágio enfrentam é o de desconstruir nos acadêmicos a visão de que esse componente não abarca somente um conteúdo prático e que não deixa a teoria da porta da sala para fora. Apesar do estágio, e não negamos essa esfera, apresentar ao acadêmico a experiência e o contato direto com o espaço educacional e seus agentes – professores, alunos, funcionários etc. – seria forçoso separar esse momento de outro: o da reflexão. Segundo Gebran e Barreiro:

O processo de reflexão não é unilateral, ele demanda proposições reflexivas do curso formador, dos docentes e dos alunos. Dessa forma, a identidade que o curso pretende legitimar deverá ser explicitada nos paradigmas formativos e vivenciada na prática formativa. Isso exige um exercício constante de reflexão a respeito da problemática relação entre teoria e prática e na busca de alternativas para equacioná-la. (Gebran; Barreiro, 2006, p. 20). [grifo nosso]

Pesquisa e ensino não estão desvinculados no processo de construção de ensino-aprendizagem do fazer/ser docente, compreendendo (o professor) também como um intelectual que reflete a Educação e a própria atuação docente na sociedade contemporânea para além dos muros de uma sala de aula, pois, conforme Pedro Demo (1996), a pesquisa gera a curiosidade que move o docente a problematizar a sociedade, seja a que está a sua volta ou distante de sua realidade.

Dissociar a pesquisa da docência tende a empobrecer a experiência do estágio em espaços escolares e não escolares e a naturalizar argumentos que colocam um “ponto final” na Educação ou que a tem como apanágio de todos os males, dito em outros termos, tanto o pessimismo quanto o otimismo (exacerbado) histórico-pedagógico caminham para o extremismo que descaracteriza a Educação como campo de diálogo social e suscetível às permanências e rupturas históricas.

A teoria, por outro lado, não visa sanar ou apontar um fim em si mesma e que conduza de forma genérica a prática (ação) docente, até mesmo porque, acreditar nessa assertiva caracteriza a sensação e o recorrente comentário dos acadêmicos de que a teoria “não serve para nada” ou de que “a realidade se mostra muito distinta do que se aprendeu na universidade” quando entram em contato com os espaços formal e não-formal. De acordo com Pimenta e Lima:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocá-las em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (Pimenta; Lima, 2004, p. 43).

Muitas vezes, os estereótipos e as reproduções legitimadas acerca do estágio passam pelas representações do próprio docente, seja aquele que acompanha o estagiário na escola, seja o professor da disciplina na universidade que, consciente ou inconscientemente, acaba por valorizar mais a teoria sobre a prática ou vice-versa. Nesse sentido, não existe uma teoria que dê conta de explicar o fenômeno educacional em sua pluralidade, bem como, não há prática que possa ser utilizada como molde pré-acabado.

Nessa relação teoria/prática há um caminho de idas e vindas, de hipóteses e tentativas que buscam construir as aulas de História como promotora de conhecimento e de cidadania crítica para jovens, adultos, idosos e para os próprios professores que, diariamente, interagem com seus alunos. Aceitar e refletir sobre a pergunta do acadêmico: “professor por que eu tenho que ler textos teóricos na disciplina de Estágio?” faz parte de um processo salutar que visa modificar a representação do estágio no cotidiano acadêmico, pois, cercear ou responder a essa indagação de maneira grosseira só tende a manter o *status quo* que descaracteriza o Estágio enquanto componente curricular de reflexão teórica e de agir prático, no qual as discussões de Pedro Demo (1996), Freire (1996), Giroux (1997) e tantos outros estudiosos de renome na área podem ser contrapostas e discutidas a partir da realidade específica que se tem de uma determinada região ou comunidade (escolar ou não).

Se enfatizado tais aspectos ao longo das disciplinas de Estágio, o acadêmico tende, principalmente ao desenvolver atividades em espaços escolares e não escolares perceber, paulatinamente, a complexidade que envolve o campo do Estágio, compreendendo que, se a teoria não é uma camisa de força também não se pode desprezá-la, ao passo que a prática cotidiana torna-se um meio de se relacionar com a comunidade, tendendo a gerar reflexões que deveriam estar marcadas em novas incursões historiográficas e educacionais, socializando as experiências e enriquecendo o campo do Ensino de História. Corroborando para essa discussão, pontua Gebran e Barreiro:

Nessa perspectiva, o estágio coloca-se como teórico-prático e não como teórico ou prático, devendo possibilitar, aos estagiários, melhor compreensão das práticas institucionais e das ações praticadas pelos profissionais, como maneira de preparar os futuros professores. Como já indicamos, a prática docente é constituída por um conjunto de saberes que vão além dos conhecimentos específicos, tanto no que se refere às práticas dos professores, quanto às metas dos cursos que os formam. Assim, a teoria coloca-se como elementos importantes na formação docente ao propiciar variados pontos de vista para uma ação contextualizada, mecanismos de análises para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e a si próprios, como profissionais. (Gebran; Barreiro, 2006, p. 28).

Dessa forma, não me torno um pesquisador na medida em que me dedico a ler um livro ou ao me debruçar sobre um objeto de estudo, assim como também não me torno um docente a partir do momento que piso em uma sala de aula, constituir-se como um pesquisador docente (ou um docente pesquisador) requer uma atividade processual permanente que envolve o escutar, o refletir e o agir no espaço educacional e no social, ainda mais quando pensamos sobre os objetivos do Ensino de História que, em maior ou menor medida, estão atrelados à politização, criticidade, à construção de sujeitos ativos, dentre outras possibilidades, todas elas complexas e que requerem desse profissional dedicação teórica e *práxis*.

2. O Estágio em espaço não-formal: para além e caminhando com a escola

Para além da relação teoria/prática que envolve o conjunto de componentes curriculares de Estágio no Ensino de História, há outra questão que o circunda e que também, de início, os acadêmicos tendem a olhar com estranheza: o estágio em espaço não-formal, isto é, a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem pode e deve se dar na escola, mas também fora dela.

A ideia tradicional de que o “constituir-se docente” ocorre dentro das unidades escolares, mais especificamente, entre quatro paredes, influencia nesse contato inicial dos

acadêmicos com a disciplina, até mesmo porque, a implantação do sistema educacional e as representações gerais que se fazem sobre a Educação no Brasil, historicamente, estão centradas na formalidade, em outros termos, em espaços institucionalizados de ensino.

Desse modo, quando o acadêmico observa que ao menos um dos estágios deve ser ministrado fora do ambiente escolar, a reação, de maneira geral, é de surpresa e o mais interessante a ser problematizado: percebemos que eles perdem de certa maneira a referência que tinham sobre a prática docente e sobre a Educação, cuja origem estava calcada pela relação direta ao espaço formal.

Retirar o acadêmico dessa “zona de conforto” constitui-se como algo salutar, pois, na medida em que a segurança de que o ensino-aprendizagem estava restrito ao ambiente escolar se esvai, há espaço também para que a própria relação teoria/prática seja colocada de outro modo em sua vivência pessoal e profissional. Ter que lidar com públicos diferenciados, tais como: idosos, detentos, conselheiros tutelares etc., transforma e amplia a visão dos acadêmicos sobre suas bases profissionais e os objetivos do ensino de História. Para Parreira e José Filho:

Observa-se hoje no Brasil uma ampliação do conceito de educação, que não se restringe à ação de ensinar e ao processo de aprendizagem no interior de instituições escolares formais, extrapolando os muros da escola para os espaços domésticos, comunitários, do trabalho, do lazer, das relações sociais etc. Assim, organiza-se um novo campo da educação, o da educação não-formal. (Parreira; José Filho, 2010, p. 248).

A inserção do espaço não-formal como lócus ativo e reflexivo do processo de ensino-aprendizagem enquanto componente curricular é considerada recente, de acordo com Garcia (2008), da década de 1980 para frente que esse componente começa a aparecer nos currículos do Ensino Superior e, ainda assim, enfrentava (a) a resistência não só de alguns alunos, mas também de alguns docentes universitários. O questionamento sobre a validade ou não de atuação de discentes nesse espaço intensificou o nível de discussões acadêmicas, o que, de certa forma, colaborou para que a educação não-formal, paulatinamente, ganhasse espaço no currículo e no cotidiano universitário. Conforme aponta Garcia:

O que parece importante considerar é que a educação não-formal, como área do conhecimento pedagógico, passou a ser observada como válida e como possibilitadora de mudanças, inclusive dentro da própria concepção de educação, a partir de seu aparecimento e de sua inclusão como área pedagógica em documentos e artigos relevantes da área educacional. Outros jeitos de se “fazer” educação foram percebidos como válidos e, a partir de então, ganharam espaço e status de uma nova área educacional, por oposição ao que estava (e está) em crise. Parece ser esse o momento do nascimento não da ação da educação não-formal, mas desta com área conceitual [grifo da autora]. (Garcia, 2008, p.3).

Não se trata, pois, de abandonar o espaço formal, pelo contrário, o trabalho realizado no espaço não-formal, leia-se, na sociedade civil, corrobora para a atuação desses futuros docentes nas instituições escolares, principalmente, aguçando-lhes o senso crítico e, porque não dizer, a sensibilidade de entender o ofício docente, como diria Freire (1996), como um ato de “boniteza” e de que carece de humanidade para lidar com as relações sociais que acontecem nesse campo e que extrapolam as questões burocráticas e curriculares.

Trabalhar diretamente com públicos distintos torna-se um processo de “humanização profissional”, ademais, compreendemos o ensino de História como um campo social que dialoga diretamente com a realidade econômica, política e cultural, visando a transformação social e crítica da população como um todo e não apenas de crianças e adolescentes em idade escolar (Bittencourt, 2004). Naturalmente que o historiador ou o professor de História não tem a pretensão de que seu fazer/ser dê conta dessa totalidade, porém, quanto mais diversificada e abrangente for sua atuação maiores serão as possibilidades de lidar com um público heterogêneo e de socialização da História.

O estágio em espaço não-formal potencializa essa relação professor/sociedade, ressignificando o aporte metodológico, didático e epistemológico daquele acadêmico que se aventura para além dos muros escolares, pois, a diversificação de público gera, por consequência, a diversificação das estratégias docente e dos objetivos do conjunto de aulas que ali será ministrado, não há um currículo prévio que direcione os conteúdos a serem trabalhados ou uma estrutura burocrática já instalada, como encontramos nas unidades escolares.

O ato de inovar ou de repensar estratégias didático-metodológicas concretiza-se com maior intensidade, o que Contreras (2002) denomina de “autonomia docente”, espaço esse que também acontece no ambiente escolar, todavia, o leque de possibilidades é ampliado em âmbito não-formal. A escolha do *locus* em que se quer atuar e um público-alvo específico, sem a pressão comumente vivida por docentes e alunos sobre os critérios avaliativos, livros didáticos a serem seguidos, conteúdos pré-estipulados por documentos oficiais etc., dinamiza o potencial de atuação, tanto do acadêmico quanto dos sujeitos abarcados naquele projeto.

Trabalhar no espaço não-formal não exclui o âmbito formal e vice-versa, o que nos cativa é a ideia de que esse profissional da Educação acima de tudo é um cidadão, e como tal compreende a Educação como agente que extrapola sua atuação para além da fronteira do espaço escolarizado (Magalhães, 2003). Ter na matriz curricular um momento como esse, desenvolve a reflexão da própria atuação do acadêmico como sujeito ativo da sociedade que, se por um lado, não tem a prerrogativa de resolver todos os dilemas educacionais encarnados

no século XXI, pode, por outro lado, dar sua parcela de contribuição à comunidade por meio de sua atividade teórico-prática. Concordamos com a afirmação de Brandão sobre a ideia de Educação, quando afirma:

A educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nós nos envolvemos com ela, seja para aprender, para ensinar e para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver todos os dias misturamos a vida com a educação (...). Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante. (Brandão, 1981, p. 64).

Em suma, cabe ainda argumentar, que essa teoria/prática ganha nova coloração no espaço não-formal, o público heterogêneo que pode ser atingido por esse componente curricular impõe ao acadêmico a necessidade de leituras teóricas para realizar a sua inserção em espaços sociais que apresentam peculiaridades que variam de grupo para grupo, não basta portanto, trabalhar aspectos metodológico-didáticos, torna-se necessário conhecer a história da comunidade, suas especificidades e uma maneira *sui generis* de mediar o processo de construção do conhecimento ali tecido.

3. O Estágio em Espaço não-formal na UNEB, Campus X: o Ensino de História em debate

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X, sediada em Teixeira de Freitas, região do Extremo Sul baiano⁸, conta atualmente com oito cursos de Licenciatura – Biologia, Matemática, Educação Física, Letras Inglês, Letras Português, Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e História – todos eles, conforme já dissemos, estão destinados à formação de professores e de pesquisadores no campo educacional.

A Licenciatura em História apresenta em sua matriz curricular quatro componentes de Estágio – I, II, III, IV; o primeiro é o de observação, momento no qual o acadêmico vai ao ambiente formal para conhecer a cultura escolar e seus agentes; o segundo, é o de regência em turmas do Ensino Fundamental; o terceiro, demarca a atuação acadêmica em espaço não-formal; e o quarto, de regência em turmas do Ensino Médio.

⁸A divisão político-administrativa do Extremo Sul constitui-se de 21 municípios (Belmonte, Itabela, Itagimirim, Eunápolis, Porto Seguro, Santa Cruz de Cabrália, Guaratinga, Itabepi, Itamaraju, Prado, Jucuruçu, Vereda, Alcobaça, Caravelas, Teixeira de Freitas, Medeiros Neto, Itanhém, Lajedão, Ibirapoã, Mucuri e Nova Viçosa). Limita-se, ao norte, com as regiões sudoeste e sul da Bahia; ao sul, com o Estado do Espírito Santo; a oeste, com o Estado de Minas Gerais, e, a leste, com o oceano Atlântico. Salienta-se que a população abrangida por todos esses municípios gira em torno de 800 mil habitantes, com culturas diversificadas.

Conforme podemos observar, dos quatro componentes de estágio, no terceiro os acadêmicos devem cumprir o requisito de atuar no espaço não-formal, salientamos que outras Licenciaturas do Campus X também apresentam o âmbito não-formal como locus de atuação acadêmica como, por exemplo, o curso de Pedagogia. Entretanto, o nosso objeto de estudo é o de analisar o Estágio em espaço não-formal da Licenciatura em História, momento esse, no qual o acadêmico, já tendo realizado o estágio de observação e de regência no Ensino Fundamental vai se deslocar para a sociedade em busca de uma instituição ou de um grupo social para aplicar um minicurso que tenha como temática questões históricas.

Interessante apontarmos que o docente que ministra a disciplina de Estágio em espaço não-formal não escolhe o local no qual o acadêmico vai atuar, cabe a ele realizar a escolha e ao docente autorizar e orientar possíveis caminhos educacionais/históricos de serem realizados nesse local. Ademais, enfatizamos que apesar desse minicurso apresentar temática histórica, tende a escapar da ideia de conteúdos como se fossem ministrados em uma sala de aula, isto é, buscamos trabalhar um conteúdo histórico, porém, atrelando-o à realidade daquele grupo ou comunidade escolhida.

Desse modo, trabalhar com temáticas, tais como: Ditadura Militar, Globalização/Capitalismo, Colonização, entre outras temáticas que já foram escolhidas, significa atrelá-las às questões sociais: desigualdade, violência urbana, pedofilia, cidadania, enfim, a um apanhado de “princípios críticos e sociais” que cabe à História e aos seus professores atuarem no sentido de provocarem reflexões e transformações sociais. Além disso, o acadêmico que escolhe uma instituição social para atuar - ONG's, Conselho Tutelar, Associação de Moradores, Lar de Idosos etc. – cumpre carga horária dentro da disciplina de Estágio III que corresponde ao acesso e trabalho nos documentos dos arquivos dessas instituições, exercendo assim, sua vivência de pesquisador.

O acadêmico durante a disciplina passa por quatro fases que não são estanques e que são trabalhadas em paralelo: leituras e discussões teóricas sobre ensino de História e espaço não-formal, elaboração (e orientação) de projeto de intervenção, aplicação do minicurso e socialização da experiência. Afirmamos não ser estanque, pois, as leituras teóricas acompanham a caminhada dos estudantes do início ao fim da disciplina, exatamente para tentar fortalecer a compreensão de que o estágio é um componente teórico-prático.

O minicurso que o acadêmico leciona, individualmente ou dividido por duplas, corresponde a uma carga horária média de 30 horas, estando os docentes da disciplina em permanente contato, desde a elaboração do projeto à aplicação da temática. A realidade de

Teixeira de Freitas torna-se um incentivo a mais para a atuação dos acadêmicos em espaço não-formal, pois, assim como outras cidades brasileiras, encontra-se em um dual processo de crescimento: economicamente apresenta um dos melhores índices da Bahia, entretanto, socialmente possui carências e fragilidades que envolvem diretamente crianças e jovens.

Desse modo, de acordo com o IBGE (2010)⁹, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município, era de 0,68, considerado faixa média no que tange ao desenvolvimento dos recursos humanos – educação, renda, entre outros vetores, ainda assim, como veremos a seguir, está longe do ideal. A melhora no IDH da cidade em muito teve a contribuição pelo veloz crescimento econômico/comercial do município.

A revista *Veja* em 2022, após pesquisas, considerou Teixeira de Freitas como a 4ª cidade mais dinâmica em termos econômicos da Bahia e a 12ª do Brasil. Entretanto, por mais que o IDH esteja concentrado em faixa média e a urbe tenha destaque na economia, isso não significa vetores satisfatórios em questões sociais e políticas cidadãs que visam o bem-estar social, pois, conforme o censo do IBGE, quase 60% da população de Teixeira de Freitas ganha até dois salários mínimos, somente 12% dos habitantes ganham mais de quatro salários mínimos, fornecendo indícios nítidos de alta concentração de renda.

A violência urbana é outro aspecto latente no cotidiano do extremo sul da Bahia. Teixeira de Freitas, por exemplo, em 2022, segundo o Anuário da Segurança Pública, ficou entre as dez cidades mais violentas do país, apresentando casos que envolvem, em sua maioria, crianças e adolescentes envolvidos com o tráfico de entorpecentes.

Tendo em vista esse conjunto social dual de Teixeira de Freitas, realidade essa partilhada também pelas cidades circunvizinhas (muitos estudantes, inclusive, vem para o Campus X oriundo de cidades próximas), enfatizamos ainda que grande parte dos acadêmicos da UNEB são oriundos de camadas socioeconômicas vulneráveis; é por isso também, que o Estágio em espaço não-formal se torna relevante para o cotidiano pessoal e profissional desses acadêmicos, além é claro, dos grupos e comunidades que dialogam com eles durante a aplicação dos minicursos.

O vínculo, aliás, entre os acadêmicos e as instituições ou grupos sociais que os aceitam para o estágio, em alguns casos, tornam-se tão intensos que os mesmos permanecem realizando atividades nesses espaços após já terem cumprido o componente curricular de Estágio em âmbito não-formal. A relevância social e a reflexão provocada nos acadêmicos da Licenciatura

⁹ Estamos utilizando os dados do Censo Brasileiro de 2010, pois, o de 2022 ainda não divulgou os resultados por municípios brasileiros, até o momento de conclusão desse artigo.

em História da UNEB são aspectos que serão problematizadas abaixo, evidenciando também, os limites e as dificuldades que em alguns momentos se impõe para a efetivação do minicurso e do componente curricular como um todo.

4. O Estágio não-formal no campus X da UNEB: dialogando com os acadêmicos de História

Conforme já havíamos citado anteriormente, a disciplina de Estágio Supervisionado em História em espaço não-formal faz parte da matriz curricular da Licenciatura em História da UNEB, Campus X; do rol de Estágio (que vai do I ao IV) é o de número III. Durante o segundo semestre de 2022 (2022.2) a então turma de História VII, teve de cumprir a referida disciplina, sendo, portanto, nosso *locus* de estudo e de diálogo, visando investigar as impressões e sensações desses acadêmicos sobre as experiências vivenciadas em Estágio III.

A turma de História que vivenciou o estágio III era formada por 18 acadêmicos (as), sendo que dois deles desistiram no início da disciplina por questões pessoais e os demais prosseguiram até o final. Dessa forma, enquanto docente do componente, entrevistamos esses 16 acadêmicos, o roteiro abarcava, de maneira geral, quatro questões: como os alunos compreendiam o estágio (como um todo), a forma com que o estágio influía no cotidiano universitário, o que esperavam do estágio III antes de seu início e quais foram suas impressões após o encerramento da disciplina.

O primeiro ponto apresentado durante as entrevistas pretendia analisar a compreensão que os acadêmicos apresentavam sobre a disciplina estágio, principalmente, a relação entre teoria-prática ou a visão que apontava para apenas um desses polos, pois, os mesmos já cursaram mais da metade dos componentes de Estágio e tiveram contato com leituras teóricas e a vivência cotidiana no espaço formal e no não-formal.

Abordar essa questão não visava delimitar maior ou menor intimidade dos acadêmicos com o componente Estágio, mas sim, problematizar e evidenciar discussões que estão sendo traçadas na senda historiográfica e no Ensino de História sobre o campo de Estágio e sua conexão com as demais disciplinas. Nesse sentido, as respostas apontaram para três formas, de maneira geral, de se compreender o Estágio: a primeira, entendendo-o como o momento da práxis, a segunda enquanto espaço de aplicar a teoria na prática e a terceira visualizando-o como um componente mediador entre teoria-prática.

A primeira das acepções, já foi nesse estudo problematizada (em sua primeira parte), ou seja, a tradicional ideia de que o Estágio é o momento de lidar com o cotidiano formal e não-formal de maneira mais pragmática, em contato exclusivo com e para a *práxis*. Visão essa que criou, historicamente, dentro da seara educacional e universitária uma série de estereótipos sobre o estágio, em sua maioria, tornando-o superficial por concebê-lo apenas em seu aporte prático. Essa visão pode ser evidenciada na fala da acadêmica R.J: “De grande importância na preparação para a prática, nesse momento surgem dúvidas, as quais servem para que possamos nos preparar melhor para a realidade na sala de aula” (R.J).

Em sentido próximo à citação acima, pondera a estagiária J.N: “Compreendo o estágio como o momento de maior contato com o universo educacional de maneira mais prática, seja em espaço formal ou não-formal” (J.N). Se, por um lado, esse tipo de compreensão denota ainda a necessidade de consolidar o campo de Estágio enquanto componente teórico-prático por meio de ações e reflexões mais efetivas por parte dos docentes e discentes, por outro, torna-se um estímulo para a construção docente e universitária minar e transformar os estereótipos construídos nesse cotidiano e que atingem as instituições formais e não formais de ensino.

Dessa forma e positivamente, dos acadêmicos entrevistados menos de 15% compreendiam o estágio apenas sua vertente prática, outra parte das respostas (cerca de 25%) se aproximou da ideia de conexão entre a teoria e a *práxis*, todavia, representação essa ainda construída de maneira pragmática, isto é, apontando para teoria como molde de encaixe para a prática, como um quebra cabeça no qual as peças se encaixam simetricamente. Segundo a acadêmica R.G: “No meu entendimento é o momento em que devemos colocar a teoria na prática, pois um é o momento em que estamos em sala de aula aprendendo e no outro estamos vivendo, ensinando o que antes era apenas forma, técnica, métodos e teorias”. (R.G)

Há nesse tipo de concepção a superação da visão do estágio como puramente prático, inicia-se um processo na vivência do acadêmico de trabalhar pelo polo da teoria também, entretanto, partindo do pressuposto de que a historiografia sobre o Ensino de História supre as lacunas do cotidiano, fornecendo todo o aporte necessário sem que haja momentos de reinvenção e de criatividade do estagiário para dar conta de situações específicas e plurais.

Dos acadêmicos entrevistados, em torno de 60% analisaram o Estágio como um momento de mediação entre teoria-prática, apontando que a teoria não fornece respostas ou explicações prontas, bem como a prática, por si só não dá o suporte necessário para superar obstáculos e dinamizar o ofício docente. Para a acadêmica M.K:

De maneira geral, entendo a disciplina de estágio como o principal momento de união da teoria e prática docente. O engajamento do discente a estas realidades que compreendem a disciplina de estágio é extremamente importante para que este sujeito se pereba enquanto educador, e que experimente as diversas facetas dessa prática do fazer docente. (M.K)

Desse modo, os apontamentos da maioria dos alunos de História VII fornecem indícios positivos de que os debates em sala de aula e, principalmente, o processo de amadurecimento ao longo dos estágios por suas vivências cotidianas a nível pessoal e profissional, aprofundaram suas visões sobre “o que é o Estágio”.

A partir do momento em que o Estágio vem sendo construído como componente teórico-prático supera-se, paulatinamente, o empobrecimento conceitual que o considera pragmático e instrumental, naturalmente, que ele apresenta sua face instrumental em determinados momentos, todavia, o processo de transformação social e histórico de docentes e discentes (no espaço formal ou não-formal) carece de representações que dialoguem no sentido de uma mediação contínua de ação/reflexão sobre cada objeto ou instituição específica. Em consonância com essa discussão aponta o acadêmico J.C:

A disciplina de Estágio, de maneira geral, ou seja, em todo o curso de História, tem a finalidade de aproximar o acadêmico estagiário com o locus de atuação, dialogando a teoria estudada com a prática, momento este que o estagiário tem contato direto com o campo de atuação.

Vale salientar também que a disciplina de estágio exige estudo e muita pesquisa e são a partir destes que o estagiário busca aprimorar-se com apresentação de trabalhos científicos e até mesmo para conclusão de curso. (J.C).

Nesse sentido, para além da ideia “do que é o estágio”, observamos na maioria dos acadêmicos a sensação de que o Estágio tem contribuído para a vivência cotidiana pessoal e universitária deles, principalmente, para a construção sobre a ideia de Educação e do Ensino de História. Por meio das respostas, o citado componente, em conjunto com as demais disciplinas, vem aguçando nos universitários de História o *ethos* da transformação social que o conhecimento histórico pode gerar em jovens, adultos e idosos.

Outra questão que merece destaque, diz respeito à formação da “identidade docente”, as dúvidas que povoam o imaginário de muitos acadêmicos ao longo do curso tendem a se dissipar parcialmente no decorrer do Estágio - seja no sentido de abraçar a docência, seja para não adotá-la como profissão; no primeiro caso, isto é, de abraçá-la, o Estágio tem papel fundamental, não só por apresentar ao acadêmico os espaços educacionais, mas também apontar para correlações com o estudos nos Laboratórios de Ensino (que vão do I ao VIII na UNEB - X) e em disciplinas

de pesquisa e de metodologia, pois, muitas dessas intervenções se tornam Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Para a acadêmica J.S:

O estágio contribui para minha vivência acadêmica da forma que eu venha a me formar como professor pesquisador (...) contribuindo para a construção acadêmica, profissional, pessoal e de interação com múltiplas realidades. O estágio auxilia na construção de conhecimento e mudanças. (J.S)

O estágio III potencializa em parte as discussões tecidas no parágrafo anterior, pois, pelo fato do acadêmico ter que elaborar e aplicar um minicurso e pesquisar nos arquivos das instituições fortalece a concepção de que para “estar à frente da sala” é necessário mais do que o “domínio” da temática a ser abordada, construindo assim, segundo a acadêmica J.N: “a construção de nossa identidade docente” (J.N), que perpassam por questões burocráticas, ideológicas, a construção do docente/pesquisador e aspectos subjetivos, tais como: o público do minicurso, suas experiências de vida e o universo social que os rodeia.

As expectativas dos acadêmicos quando analisam o “antes” e o “depois” do estágio III, apontam para indícios substanciais da surpresa perante o espaço não-formal. O primeiro momento, segundo a afirmação da maioria dos entrevistados, é o de entender o minicurso como algo desconhecido e desnecessário, gerando o sentimento de dúvida, expressa na afirmação da acadêmica J.C de História VII: “Sempre a maior preocupação é: Como vai ser? O que fazer? Como fazer? Foram essas e outras perguntas que sempre me preocupavam” (J.C).

Os “por quês e para quês”, se por um lado geram dúvidas nos acadêmicos, por outro, acabam por tirá-los da zona de conforto ao se observarem perante um universo distante de seu cotidiano, afinal, não é corriqueiro, de início, a compreensão de que, por exemplo, a penitenciária, o lar de idosos ou uma ONG são espaços socioeducacionais. De acordo com a estagiária J.N:

Além de todo o seu peso de responsabilidade, o estagiário em espaço não-formal, a princípio parecia não ter conexão com os demais estágios e finalidades. E ao final dessa experiência, percebo que além de ter ligação, considero como necessária, pois a educação “acontece” muito mais nesses espaços, de maneira mais espontânea, sem termos que seguir necessariamente “regras” em termos de conteúdo e de espaço. (J.N.).

A desconexão com os outros estágios – em espaços formais – também se faz presente no imaginário desses acadêmicos ao ingressar no Estágio III, todavia, prevalece a percepção, pós minicurso, de que esse componente em si colabora para uma dupla questão: o contato do acadêmico de forma diferenciada com a docência e a ideia de que a Educação e o Ensino de História são problemáticas construídas socialmente (MAGALHÃES, 2003). Desse modo, o ensino-aprendizagem se dá dentro da instituição escolar e fora dela, nas ruas, nos bairros etc.

Para o estagiário R.S: “Tinha uma ideia de que seria algo muito superficial, mas num é bem assim, pois foi muito gratificante, a turma [público-alvo] estava sempre interessada, não estavam ali obrigados como é no caso da escola” (R.S).

Outro aspecto observado nas falas dos entrevistados e que consideramos relevante por apontar para aspectos sociais, está atrelado à superação da consideração de ingresso dos acadêmicos no componente de Estágio III de que a Educação e o Ensino de História estavam restritos aos espaços formalizados de ensino, representados, em sua maioria, pela escola. Durante a aplicação do minicurso e o convívio que tiveram nesses espaços, os acadêmicos de História, de modo geral, perceberam que as especificidades de cada lugar e público deviam ser respeitadas e observadas com atenção, de modo que a teoria x ou y não daria conta de dar uma resposta a eles, bem como, as estratégias metodológicas e didáticas aplicadas no espaço formal teriam que ser adaptadas às instituições e comunidades que estão para além dos muros escolares. Para a acadêmica J.C:

Foi muito significativo [o Estágio III], uma experiência boa, que foi acontecendo, um encontro após o outro e sempre superava minhas expectativas. Exigiu muito estudo, pesquisa, dedicação e tempo (...) Foi no Estágio III que me possibilitou desmistificar mitos sobre “ser professor” e abriu novos horizontes de atuação enquanto licenciada. (J.C).

A ausência de uma imposição fixa de horários e de conteúdos faz do espaço não- formal um âmbito que estimula a criatividade docente e retira o peso da formalidade no contato com o público abarcado pelo minicurso, além disso, a percepção do cotidiano desses sujeitos e grupos torna-se também mais evidente, o contato com a realidade de um bairro de periferia ou as histórias e angústias de pessoas que se reabilitam do uso das drogas são sentidas cotidianamente pelos estagiários.

A superação da compreensão de que a História não trabalha apenas com o passado - mas também com o presente e as projeções de futuro – acaba por situá-la por entre o cotidiano de jovens e adultos, incentivando a ideia de que esses jovens e adultos são sujeitos ativos da História por meio das relações estabelecida em sociedade. Nesse sentido, comenta a acadêmica J.S sobre o Estágio III: “Dá a oportunidade de interagir no universo que está sendo estudado, analisando e compreendendo as diversas transformações que influência ou não no cotidiano e na construção de um cidadão crítico e histórico”. (J.S).

Adotar para si a representação de “sujeito ativo da História”, de acordo com Rüsen (2001), potencializa o sentimento de consciência crítica pelo contexto em que se vive, nesse sentido, a própria noção do que é História também tende a receber novo significado, não mais

como algo distante e pertencente somente a presidentes, reis ou à nobreza, mas estando presente e viva nas relações estabelecidas pela família, na rua de casa, na igreja, entre tantos outros espaços de sociabilidade.

Essa noção de sujeitos da História foi vivenciada pelos estagiários, de certa forma podemos afirmar que essa construção se deu em uma via de mão dupla, isto é, tanto os acadêmicos quanto o público-alvo, no decorrer do minicurso, foram observando a História e as histórias adentrando em seu cotidiano. Evidentemente que esse processo ocorre a longo prazo, todavia, por meio das falas dos acadêmicos percebemos que o “start” para vários desses sujeitos se deu de maneira mais intensa durante o Estágio III. Para a estagiária J.N:

Foi uma experiência grandiosa, principalmente pelo público, boa relação e tema trabalhados, que naquele caso tratava-se da História Local a partir das experiências pessoas dos participantes.
É nesse momento que percebemos que de fato a Educação não existe apenas em uma sala de aula, sem contar que contribuiu significativamente para nossa formação também como ser humano. (J.N).

Um dos fatores que colaboram para a afirmação acima é o fato das temáticas trabalhadas no minicurso poderem ser escolhidas sem a preocupação direta de atender (ainda que seja de fundo histórico) o que está prescrito nos currículos e nos documentos oficiais da área, desse modo, o conteúdo no espaço não-formal assume o condão social histórico com maior liberdade se comparado ao conhecimento construído no espaço escolar. O contato com os problemas e vivências do cotidiano social fortalecem também uma maior interação e com temáticas voltadas para essa ação/reflexão, como – a constituição histórica da desigualdade social, problematização sobre a ideia de cidadania etc.

Por outro lado, a flexibilidade na escolha da temática e do público-alvo envolve, assim como no espaço formal, exige destreza e estudo para a realização dessa escolha e, mais do que isso, das estratégias metodológicas e didáticas a serem trabalhadas. Pois, conforme adverte Gohn (2006), atuar no espaço não-formal não é um campo mais fácil ou mais importante que o âmbito escolar. Fato esse observado e socializado por um dos acadêmicos, ao afirmar:

O meu projeto foi algo que merece uma atenção especial, pois, a finalidade dele [o acadêmico trabalhou com a questão da violência e da infância] atinge todas as classes sociais, todavia, a escolha do meu público [crianças] não m permitiu trabalhar plenamente com os conteúdos. Eu gostaria de ter trabalhado de forma integral tudo que tinha proposto no projeto. Creio que o meu erro foi a escolha do público-alvo pois o assunto era muito complexo para a faixa etária. (R.G).

A situação descrita pela acadêmica evidencia as dificuldades enfrentadas por ela no Estágio III, as quais estavam centradas, principalmente, na correlação entre a temática que era a violência física, moral e psíquica e o público a que destinou o minicurso, crianças de 8 a 10 anos de idade de uma ONG de um bairro periférico de Teixeira de Freitas. Por outro lado, outra acadêmica da turma também trabalhou com crianças de uma ONG, faixa etária próxima, discutindo a ideia de Cidadania, e as impressões dela trazidas no relatório Final foram positivas e de satisfação pessoal pelo trabalho desempenhado que, se também não cumpriu com todos os objetivos, interferiu no cotidiano daquelas crianças, algumas delas, abusadas sexualmente por familiares e que contaram essas histórias para a regente do minicurso.

A contraposição de percepções das acadêmicas aponta para as dificuldades e as peculiaridades de cada minicurso trabalhado no estágio III - tanto de cada um dos mini cursistas quanto do público – pois, por exemplo, assim como cada turma do ensino formal tem suas especificidades, cada grupo que se tornou público-alvo dos minicursos, por mais que tenham realidades ou faixas etárias próximas, carregam consigo aspectos diversificados.

Desse modo, ao longo dessa discussão, não tivemos como pretensão alçar o espaço não-formal como “herói” e o âmbito formal como “vilão” do quadro educacional contemporâneo brasileiro, mas sim, enfatizar aspectos e potencialidades da educação não-formal que, de maneira ampla, na historiografia vem conquistando espaço aos poucos, saindo do eclipse histórico que figurava perante a formalização da Educação no país. Logo, e não poderia ser diferente, a escrita e a análise dessa pesquisa colocaram ao centro das discussões apontamentos diretamente e indiretamente vinculados ao não-formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre adotar o “apocalíptico” discurso de que o sistema educacional brasileiro está caminhando para o fim de seus dias ou defender a ideia de que os currículos e o universo educacional constituem-se por entre um futuro promissor, optamos por partir do pressuposto que desvela tanto as fragilidades quanto o desenvolvimento que permeia um campo tão amplo e complexo que chamamos de Educação, nesse caso, focado no Ensino de História.

A partir dessa perspectiva, ou seja, de compreensão da Educação e, mais especificamente, do Ensino de História como campo em permanente estado de construção é que se abre a possibilidade de refletir sobre os obstáculos que se colocam ante ao debate historiográfico e social e de propor apontamentos necessários para a superação desses entraves.

A complexidade esteja, talvez, em mirar um ponto médio que não veja o “copo nem meio vazio, nem meio cheio”.

As discussões, inerentes ao processo de construção do conhecimento, existem para propor alternativas e, mais do que isso, aplicá-las, gerando com assim, nova “onda” de discussões e de produção. Desse modo, esse estudo buscou exatamente alimentar essa relação de discussão/produção, socializando as experiências advindas da disciplina de Estágio III ao longo do semestre 2022.2. Cabe ainda à historiografia – educacional ou de outras áreas – desvelar pontos de vista e concepções que acreditamos ser profícuas, nesse caso, para o Ensino de História, como a educação em espaço não-formal torna-se um exemplo no qual consideramos possível e enriquecedor de ser trabalhada.

Nesse sentido, o espaço não-formal não é a panaceia de todos os males, mas também não pode mais ficar eclipsada por posições que defendam o espaço formal como constituinte indiscutível (e único) de produção do conhecimento no campo educacional. Desde as décadas de 1970/1980, autores defendem a inserção e a necessidade de fazer do espaço não-formal um locus de visibilidade, o qual, sendo trabalhado em conjunto, no cotidiano, com o âmbito formal, pode proporcionar o enriquecimento da formação de professores nas Universidades e de sujeitos históricos ativos que saibam a hora de reivindicar, bem como, de exercerem como cidadãos as múltiplas atividades sociais – na política, no trato com o “outro”, na economia, na preservação dos bens públicos, entre tantos outros aspectos.

A disciplina de Estágio e a docência como um todo, isto é, também nos demais componentes curriculares, a cada semestre colabora para uma ressignificação e reflexão permanentes da atividade docente como pesquisador e professor, em Estágio III não ocorreu de maneira diferente. Nós, o docente da disciplina, no decorrer do semestre, por mais que já tivéssemos uma carga teórica e prática sobre o Ensino de História, por meio das particularidades de cada temática escolhida e do público-alvo, durante as aulas e as visitas observávamos também a História mais próxima e, principalmente, a correlação entre ela e o social, ainda mais, quando voltada às mazelas sociais encontradas.

Nesse sentido, o Estágio III foi uma experiência, de acordo e concordando com Freire, de “humanização permanente” para acadêmicos e docentes, na medida em que crianças, jovens e adultos nos mostravam uma via cotidiana e espontânea de conhecer suas histórias e a forma com que a História, por meio da reflexão/ação dos sujeitos históricos, poderia intervir nas comunidades e instituições abarcadas.

Em suma, as experiências advindas do estágio III na UNEB, campus X, indicam possibilidades e a transformação operada aos poucos na visão dos acadêmicos/docentes sobre a identidade profissional e o mundo que o rodeia, além disso, a compreensão de que a educação e a História são atividades reflexivas e ativas constantes e se encontram espalhadas pela sociedade. O conhecimento e a Educação estão na escola sim, mas também numa associação de moradores, em casa, na rua, na vida.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Anuário de Segurança Pública**. Fórum de Segurança Pública, 2022.

BRASIL. **Censo Brasileiro de 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2012.

CERRI, L. F. Separando gêmeas, ciência e docência nos novos currículos universitários. *Publicatio*. Ponta Grossa, PR, n.12, 2004.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas: Editores Associados, 1996.

FAZENDA, I. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, V. A. O papel da questão social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais. In: **II Congresso Internacional de Pedagogia Social realizado pela Faculdade de Educação da USP**, 2008.

GEBRAN, R; BARREIRO, I. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

GIROUX, H. **O professor como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, M. da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação, políticas públicas e Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n.50, 2006.

HOBBSAWM, E. J. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MAGALHÃES, M. de S. História e Cidadania: por que ensinar História hoje? In: SOIHET, R. (Org.). **Ensino de História**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2003.

MOLAR, J. de O. Dilemas Contemporâneos na graduação brasileira: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), um estudo sobre o documento. **Inter-Ação**. Goiânia, v.36, n.2, 2011.

PARREIRA, L. A.; J. FILHO, Mário. A educação não-formal: desafios de uma prática pedagógica. **Serviço Social & Realidade**. Franca, v.19, n.1, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

POLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.2, n3, 1989.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

Recebido em: 08/08/2023

Aprovado em: 03/11/2023