Revista Temas & Matizes

Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino – NUFOPE **ISSN: 1981-4682**

O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID19: A EXPERIÊNCIA DO FORMATO REMOTO

Rodrigo Alexandre Cavalarini Faustino
Universidade Estadual de Londrina

RESUMO: este trabalho apresenta a experiência do primeiro estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, realizado remotamente no contexto da pandemia da Covid19. Trata-se do Estágio Supervisionado em Gestão da Educação Não-Formal, problematizando e refletindo o papel do pedagogo nos espaços de Educação Não-formal. As bases teóricas consideraram Gohn (2016), Pimenta (2012), Libâneo e Pimenta (2002), Peroni (2006), na defesa da necessidade do pedagogo nos espaços de Educação não-formal, assim como a diferenciação da organização da Educação nestes espaços para que não seja apenas uma reprodução do sistema de Educação formal. A opção metodológica considerou as orientações nacionais que exigiram o distanciamento social, e diante da demanda do campo de estágio pela formação dos educadores do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos nos temas da Educação Étnico Racial, a proposta foi a realização de um curso remoto para a formação dos educadores utilizando as plataformas digitais para encontros virtuais. Os encontros com os educadores trabalharam três eixos considerando a Educação Étnico Racial, sendo i) bases legais e históricas da Educação Étnico Racial, ii) naturalização do racismo e discriminação no cotidiano e iii) práticas para o trabalho Étnico Racial com os educandos. As intervenções permitiram perceber a importância de pensar, desde a formação inicial, a atuação do pedagogo na Educação não-formal, assim como a necessidade do debate Étnico Racial nas práticas educativas. Como resultado, o estágio contribuiu para o entendimento das especificidades da Educação não-formal e da necessidade do distanciamento das práticas formais adotadas na Educação sistematizada.

Palavras-chave: Educação não-formal; Estágio obrigatório; Pandemia Covid19; Trabalho pedagógico.

THE MANDATORY INTERNSHIP IN COVID19 PANDEMIC: THE REMOTE FORMAT EXPERIENCE

ABSTRACT: presents the experience of the first mandatory internship of the Pedagogy course at the State University of Londrina, carried out remotely in the context of the Covid pandemic19. This Internship problematizing and reflecting the role of the pedagogue in the spaces of Non-Formal Education. The theoretical bases considered Gohn (2016), Pimenta (2012), Libâneo e Pimenta (2002), Peroni (2006), in defense of the need for the pedagogue in the spaces of non-formal Education, as well as the differentiation of the organization of Education in these spaces so that it is not just a reproduction of the formal education system. The methodological option considered the national guidelines that demanded social distance, and given the demand of the internship field for the training of educators of the Service of Coexistence and Strengthening of Links in the themes of Racial Ethnic Education, the proposal was the realization of a remote course for the training of educators using digital platforms for virtual meetings. Worked three axes considering the Ethnic Racial Education, being i) legal and historical bases of the Ethnic Racial Education, ii) naturalization of racism and discrimination in daily life and iii) practices for the Ethnic Racial work with the students. We perceive the importance of thinking, from the initial training, of the pedagogue's role in non-formal education, as well as the need for the Racial Ethnic debate in educational practices. As a result, the internship contributed to the understanding of the specificities of non-formal education.

Keywords: Non-formal education; Mandatory internship; Covid Pandemic19; Pedagogical work.

1 INTRODUÇÃO

Diante do contexto da pandemia do COVID-19, este é um momento que tem exigido novas práticas em todas as dimensões da sociedade. No caso das instituições de ensino, sejam espaços sistematizados de Educação ou os espaços de educação não-formal, sofreram os mesmos impactos em suas rotinas. Na Universidade Estadual de Londrina (UEL), por meio de Resolução CEPE Nº 03/2020[1], houve a suspensão das atividades, e em atos executivos posteriores houve a manutenção da suspensão das práticas de estágio curricular obrigatório.

Depois de diversas discussões entre todos os departamentos do campus, e considerando diversos fatores (isso inclui pressões políticas como a circular 21/2020[2] da Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná – SETI, que em alguma medida força a retomada das aulas, ainda que em condições precárias como o sistema remoto). Pela Resolução CEPE Nº 22/2020[3], a instituição avança para um plano de retomada das atividades de forma gradual. Neste momento, foi permitido que, observadas as questões legais que regulamentam objetivo, carga horária, entre outros aspectos do estágio, fosse realizado o cumprimento do componente de forma remota.

Esta etapa da formação pretende possibilitar aos estagiários realizar encontros de planejamento, discussão de propostas de intervenção, relacionando as propostas com as demandas do campo, momentos de leitura e estudos da teoria que na sequência são socializadas em grupo. No contato com o campo, ou com os

[1] 16 de março de 2020, resolução suspende as atividades acadêmicas presenciais e eventos públicos.
[2] Desrespeitando à Autonomia das Universidades, garantida em Constituição, o Superintendente Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, professor Aldo Nelson Bona, encaminhou, no dia 29 de maio de 2020, Ofício Circular GS/SETI 021/20 às reitorias das universidades estaduais, para que fossem retomadas as atividades na graduação, sob a ameaça de não renovar ou realizar novos contratos de docentes temporários, assim como de fazer valer na não observância da circular, a fruição da Licença Especial de forma compulsória.
[3] Regulamenta retorno às atividades acadêmicas de graduação, suspensas em decorrência da pandemia de COVID-19, na Universidade Estadual de Londrina.

profissionais do campo, os alunos conhecem a realidade da comunidade, suas características e a partir daí fazem as propostas de intervenção considerando as demandas do campo.

Ao final do estágio, juntamente com a coordenação do estágio, é avaliado o processo formativo no contexto global, ou seja, as intervenções, os acertos, os pontos que podem servir de experiência para mudanças futuras nessa dinâmica entre o campo e a universidade. Os alunos realizam a produção de um material para registro, a síntese reflexiva e neste documento apresentam seus apontamentos, percepções e em que foi possível contribuir para a formação por meio do estágio. Finalizando o processo, os alunos apresentam o seminário de estágio, socializando assim a experiência com a comunidade acadêmica.

A discussão teórica realizada considera os elementos que caracterizam os espaços de Educação não-formal e, pela sua especificidade, as caraterísticas que destacam estes espaços do sistema de Educação formal. Os autores Gohn (2016), Pimenta (2012), Libâneo e Pimenta (2002), Peroni (2006), e outros, contribuem para a discussão percorrendo um caminho que apresenta o que é a Educação não-formal, assim como a necessidade de se identificar nestes espaços uma proposta diferenciada de atuação para que não seja apenas a reprodução do sistema de Educação Formal. Neste cenário, os autores também discutem o papel do pedagogo que precisa pensar suas práticas a partir das demandas da própria comunidade.

Por se tratar do relato de experiência, o trabalho está organizado de forma a apresentar os conceitos que orientam o estágio, quem e o pedagogo no contexto da Educação não-formal, a proposta de intervenção que foi realizada considerando o estudo da Educação Étnico Racial e os resultados do estágio considerando a forma em que foi realizado em meio a pandemia da Covid19, as orientações mundiais pelo distanciamento social e a utilização de recursos remotos para a realização das intervenções.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

O estágio curricular obrigatório compõe os componentes curriculares necessários para a formação acadêmica. Possui regulamentação e amparo legal para que seja realizado, e neste sentido representa um:

> [...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p.1).

Do ponto de vista pedagógico e formativo, o estágio representa um momento insubstituível, pois revela peculiaridades que apenas a vivência do indivíduo é capaz de captar, pois estes momentos passam por uma carga de leitura de mundo subjetiva e que a teoria não é capaz de captar no lugar dos indivíduos que a experimentam. Corroboram com nossa compreensão deste período de formação, Silva, Paschoal e Leite (2014) ao dizerem:

> Neste sentido, o estágio se constitui como reflexão da prática docente e possibilidade de ressignificação da identidade e formação contínua. O estágio consiste em dar significação às experiências, contribuindo para uma tomada de consciência individual e coletiva, as atividades são de extrema importância para a formação da profissional da infância. Algo importante a destacar na prática desta disciplina é que as estagiárias[4] devem ter a possibilidade de experimentar e construir seu papel de professoras-pesquisadoras, colocando em prática sua capacidade de ler a realidade, detectar a necessidade de intervenção a partir da reflexão do cotidiano das escolas infantis (SILVA, PASCHOAL e LEITE, 2014, p. 19).

Zabalza (1994) aponta a dimensão de condições que somente a prática irá revelar, pois é na prática cotidiana que muitas situações problema e dificuldades irão acontecer. Essas dificuldades não cabem na teoria, pois são fenômenos de uma

[4] A citação apresentada é ipsis litteris, embora enquanto pesquisadores discordemos e entendamos que se faz necessário um movimento constante de desconstrução da narrativa histórica da feminilização da Pedagogia. Esse processo de feminilização foi construído com bases machistas que pretendiam à mulher atividades maternas de cuidado e assistência com as crianças enquanto aos homens cabiam atividades consideradas mais complexas e de maior responsabilidade. Ainda nessa perspectiva, historicamente lembramos da Educação no Brasil onde a profissão de professor nunca ofereceu salários atrativos e os homens que concluíram o curso de Pedagogia acabaram por buscar profissões com salários maiores e as mulheres assumindo as vagas de professora.

relação real que se estabelece entre os atores do processo educativo, ou seja, é a vida real acontecendo no cotidiano. Assim, para o autor o estágio representa um momento em que:

> [...] o encontro com a realidade em sala de aula, aflora dificuldades na relação professor-aluno-formação-sociedade e as interações muitas advindas do processo de ensino-aprendizagem, pois a dinâmica de funcionamento de uma aula se desenvolve meio ao enfrentamento de dilemas, ou mais propriamente, meio a espaços problemáticos (ZABALZA, 1994, p.63).

A prática exigirá do professor um saber teórico para que este tenha condições de significar e ressignificar a prática à luz da teoria. Compreendendo os processos por meio da teoria, quando o professor estiver nos momentos de prática, ele terá condições de intervir nos processos de forma crítica (PIMENTA, 2012). Lima e Pimenta (2006, p.39), sobre os momentos de prática pedagógica, presente nas intervenções nos estágios, apontam que são momentos da formação em que o aluno deve ser um sujeito ativo e não apenas um reprodutor de modelo de Educação aprendido na formação.

2.1 Características dos espaços de Educação não-formal e a atuação do pedagogo neste contexto

Os apontamentos a seguir são importantes ao nos aproximarmos do campo de atuação do pedagogo na educação não-formal, pois subsidiam a compreensão de que o campo de atuação do pedagogo está sempre em construção. Nos últimos anos do séc. XX inúmeras transformações na sociedade brasileira puderam ser percebidas, e vividas, de forma especial do que se refere à economia e a assistência social ligadas à redução do Estado. Diante das crises econômicas as respostas foram, majoritariamente, a privatização dos serviços públicos, a redução dos investimentos, muitas vezes tidos como gastos estatais, reformas tributárias e inúmeros cortes nas áreas sociais (PERRUDE, 2007).

Em condições de ausência do Estado, em que os serviços essenciais para a população apresentam carências, outros formatos de assistência vão se

consolidando. O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos representa um formato de serviço que se articula com a Rede da Assistência Social. Na cidade de Londrina, estes espaços fazem parte das formas de atendimento protetivo para as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Possuem, por vezes, o atendimento de outros serviços da rede e o desenvolvido de atividades junto às famílias dos educandos.

Partimos da compreensão de que o processo educativo nos espaços não-formais não se refere apenas a um grupo de ações. Não pode se resumir a "ocupar" com alguma atividade o tempo dos indivíduos que do espaço participam. Sendo assim, a dimensão pedagógica nos processos educativos não escolares deve estar presente em todos os momentos, do planejamento à execução de atividades. Isso significa dizer que não acontece de forma espontânea e sem um planejamento e organização, mas que atende as especificidades que emanam do próprio grupo atendido nestes espaços.

Os espaços destinados ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos representam um papel importante no atendimento das demandas sociais em diversas comunidades. Sua característica enquanto território se dá majoritariamente sob condições de carência de atendimento por parte do Estado de serviços básicos ao pleno desenvolvimento dos indivíduos.

> Por questão social, no sentido universal do termo, queremos significar um conjunto de problemas políticos, econômicos e sociais que, com o surgimento da classe operária, se impôs no curso da formação da sociedade capitalista, principalmente dos mais distantes do acesso ao capital. Assim, a questão social está vinculada ao conflito entre o capital e o trabalho (CERQUEIRA, 1982, P.21).

Pensar a Educação não-formal como um campo de atuação do pedagogo requer compreender a emergência deste profissional em ambientes fora do contexto escolar, o que, por vezes, é um exercício hercúleo. Isso acontece porque no âmbito da formação, o campo da educação não-formal ainda é subestimado e relegado a um plano menor na proposta política dos currículos dos cursos de formação de

professor-pedagogo. Isso distância os profissionais destes espaços e não contribui para a identidade do profissional pedagogo considere sua figura na Educação não-formal e nela compreenda a possibilidade de desenvolver seu trabalho pedagógico.

É preciso ter clareza, como pontua Fonseca (2006) que o campo de atuação do pedagogo tem sido alargado e prescinde de novas bases formativas que acompanhem essa demanda, contudo, não se pode perder de vista a necessidade de uma base teórica sólida para que não se recaia em reducionismos, que mirem apenas na técnica e carreguem para dentro dos espaços não-formais a sistematização, organização e práticas próprias dos sistemas de Educação formal. No contexto da Educação não-formal o trabalho pedagógico deve estar, imprescindivelmente, articulado com o contexto social.

Simson, Park e Fernandes (2001, p.12) lembram que as crianças e os adolescentes em situação de risco constante "constituem parte do grupo do qual tratamos quando falamos dos envolvidos em atividades de educação não-formal". Além de contar com crianças e adolescentes aos quais inúmeros direitos já foram afastados, o que contribui para o reforço da condição de vulnerabilidade, o pedagogo também estabelece relações com as famílias dos educandos inserindo os familiares nos processos educativos.

Com relação ao entendimento da Educação Não-formal, conforme Afonso (1989, p. 78 apud SIMSON, PARK e FERNANDES, 2001, p. 9):

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

Vale destacar que, a educação não-formal não objetiva substituir a educação formal, o que ocorre é que, por intermédio da educação informal (aquela que não

está atrelada a nenhuma normativa) e da educação não formal, o Estado transfere uma obrigação para a sociedade civil que, a partir de então, assume participação neste sentido. A educação não-formal se faz em espaços de instituições, associações, organizações e grupos onde os trabalhos desenvolvidos visam também a educação, ainda que não carreguem a mesma formalidade dos espaços formais, já constituídos para a educação formal na sociedade.

Para Trilla (2008) a Educação Não-formal é concebida diferenciando-se do sistema convencional regrado, porém possui processos, meios e espaços específicos que a caracteriza, para o autor:

> [...] entendemos por educação não formal o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferencialmente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios dos sistemas educacionais regrados" (TRILLA, 2008, p. 42).

Gohn (2016) nos auxilia ampliando essa definição ao trazer elementos como a dimensão política destes espaços, o trabalho, a aprendizagem e demais elementos que caracteriza a educação não-formal como a possibilidade de fortalecimento da dimensão humana. Assim, o autor apresenta a educação não formal como:

> [...] designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem que os indivíduos façam uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (GOHN, 2016, p. 60).

Cabe mencionar aqui mais uma vez condições que chamamos de raízes para quer exista a necessidade dessa interferência no sentido de minimizar as carências sociais que são destacadas em muitos espações de Educação não-formal. As

atribuições do Estado vão se esvaindo cada vez mais, como bem coloca Peroni (2006, p.14), no excerto abaixo:

> O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos).

Embora se reconheça a importância do pedagogo nesses espaços, é possível perceber uma atuação ainda tímida, muitas vezes ocupada por atividades burocráticas e outras alheias às potencialidades de sua formação. Em 2006, o Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, apresentando os diferentes campos de atuação, em espaços escolares considerando a Educação sistematizada e espaços não-formais.

Para Libâneo e Pimenta (2002, p.29):

> Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. [...] A Pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência.

Libânio e Pimenta (2002) contribuem em nosso entendimento sobre a importância do pedagogo e da aprendizagem acontecer constantemente. Dessa forma o pedagogo precisa de formação sólida capaz promover e potencializar o que cada momento e espaço educativo pode oferecer, deve oferecer e, por vezes, precisa oferecer, pois a integridade dos indivíduos que ali estão dependem das escolhas político pedagógicas que são tomadas.

Diferente da educação formal, que acontece nas instituições escolares e possui um ensino curricular e sistematizado, a educação não-formal pode ocorrer em diferentes espaços, possuindo maior flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem e visando "[...] o despertar das potencialidades do indivíduo de acordo com o seu ciclo de vida, fortalecendo-o para a vida em sociedade a partir da consciência de cidadania." (FUHRMANN; PAULO, 2014, p. 554), do pensar crítico, da leitura de mundo que possibilite compreender o lugar que lhe está sendo relegado e que seu agir na sociedade de forma emancipada e crítica pode aproximar.

Nesses espaços, o trabalho pedagógico é elaborado de acordo com as necessidades da comunidade, podendo ser ofertado a crianças, adolescentes e idosos em situação de vulnerabilidade. Estas ações educativas promovem a interação e integração dos grupos por meio de oficinas, dança, brincadeiras, jogos e outras atividades que viabilizam o exercício da cidadania, o despertar do pensamento crítico, a ampliação da leitura de mundo, a emancipação e o fortalecimento de vínculos com a família, com a sua comunidade e com as questões sociais próprias das suas vivências cotidianas.

Nos espaços de convivência, o pedagogo tem a possibilidade de atuar na elaboração de projetos, promoção da formação continuada dos educadores, acompanhamento dos planejamentos e desenvolvimento das atividades e como mediador entre os projetos desenvolvidos e a comunidade atendida. Ele deve contribuir com este olhar intencional para as propostas e assim ampliar as potencialidades de desenvolvimento dos que pelo serviço transitam.

2.2 Educação das Relações étnico-raciais e Serviço de Convivência

A importância e a legalidade acerca do desenvolvimento de discussões étnico raciais nos espaços de educação, formal ou não-formal, são comtempladas nos

documentos legais que garantem tal debate. Como citam as autoras Martins e Lima (2019) existem diretrizes que orientam o debate, assim como a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e a Lei 11.645, de 2008 que de forma específica trata da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Para além, também citam as autoras a resolução 01 de 17 de junho de 2004 estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana levando o debate ao objetivo de desconstruir os preconceitos e construir uma sociedade democrática.

Ao pensarmos na proposta de intervenção, foi considerado a demanda que partiu dos próprios educadores. Essas demandas e necessidades advêm dos enfrentamentos cotidianos ao lidar com as questões relacionadas ao preconceito e discriminação e refletem as relações que se estabelecem inclusive por conta da população que se encontra no serviço. Conforme material elaborado pelo Ministério do Desenvolvimento Social (BRASIL, 2018, p. 08-09) para o combate ao racismo e preconceito no SUAS:

> Em outubro de 2018, os dados do Sistema de Informações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SISC) revelaram que as situações de vulnerabilidade e risco individual e social incidem, sobretudo, entre as pessoas negras. Dos cerca de dois milhões de atendimentos realizados trimestralmente neste serviço, 608.651 são para pretos e pardos em situações prioritárias, enquanto 268.172 são para brancos e 5.725, para indígenas. Entre as crianças e adolescentes que vivenciam situação de trabalho infantil, 81,9% são pretos e pardos e 16,7% são brancos. Quando falamos de vivência de violência e/ou negligência, 70,8% são pessoas pretas e pardas e 28% brancas. Em situação de abuso e/ou exploração sexual, 68,6% dos participantes do serviço são pretos e pardos e 29,8% são brancos. Já quanto às crianças e adolescentes em situação de rua, 77,9% são pretos e pardos e 20,7% são brancos.

A importância em debater as questões que permeiam as relações étnico-raciais também foi uma temática reforçada pela equipe pedagógica das instituições.

Eles entendem ainda possuir dificuldades para trabalhar o assunto e problematizar o tema, inclusive relatam que é um assunto recorrente no cotidiano das relações no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. O Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010) amplia a importância da discussão frente a cultura negra, a valorização e reconhecimento da identidade negra, reforçando a necessidade de levantar a discussão sobre as relações étnico-raciais no serviço de convivência e buscando maior aprofundamento e repertório teórico para levar o assunto aos educadores, educandos e demais nos espaços de convivência.

Pensar e propor uma formação para educadores pensando na "Educação das Relações Étnico-Raciais" (ERER) nos espaços de Educação não-formal contribui para ampliar as reflexões, discussões e análise de diferentes situações e reforços do racismo e preconceito que acontecem não isoladamente, mas com grande frequência. bem como fazer um estudo das leis e diretrizes e conhecer propostas de intervenções que possam ser colocadas na prática no serviço de convivência.

A partir de 2003, instituições públicas e privadas do Ensino Básico devem a incluir no currículo escolar a História e a Cultura Afro-brasileira. Pela Lei 11645/2008 foi incluído a cultura indígena com o intuito de resgatar a contribuição desses povos na construção do Brasil, pois sua presença se fez e faz nas dimensões política, social e econômico. Este cenário se deve à militância do movimento negro em defesa da inclusão racial. Diante da Lei 10.639/2003, não apenas se faz necessário o ensino da Cultura Afro-brasileira, como também fixou a permanência da comemoração do Dia Internacional da Consciência Negra no calendário escolar.

3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO

De acordo com o traçado metodológico, o Serviço de Convivência prioriza o atendimento de "todas as crianças e adolescentes retirados do trabalho infantil em serviço de proteção Social Básica" (BRASIL, 2010, p. 13). Dessa forma, os objetivos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é promover "proteção

integral à criança e ao adolescente por meio do exercício da cidadania, do reconhecimento da sua autonomia e se suas habilidades sociais, com a finalidade de fortalecer os vínculos familiares e comunitários" (BRASIL, 2010, p. 131).

O estágio foi desenvolvido (remotamente) na Casa Acolhedora Mãe e Senhora de Todos os Povos e Legião da Boa Vontade (LBV). As instituições atuam com a proposta do desenvolvimento de atividades socioeducativas que contribuam para a garantia da proteção, sociabilização e fortalecimento de vínculos de crianças e adolescentes com seus familiares e com a comunidade. No caso específico da Casa Acolhedora, a modalidade de parceria público-privado permite parcialmente a manutenção e o funcionamento da instituição.

Ainda que essa parceria pretenda garantir a existência do serviço de forma ampla, na pesquisa realizada por Endo, Araujo e Oliveira (2019) registrou-se a insuficiência dos recursos advindos dessa parceria para a manutenção da instituição. Diferentemente, a LBV não conta com a participação financeira do município, e faz por meio de outras parcerias e benfeitores sua organização financeira.

Sobre o território de atuação, cabe esclarecer de acordo com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o território:

> [...] representa muito mais do que o espaço geográfico. Assim, o município pode ser considerado um território, mas com múltiplos espaços intraurbanos que expressam diferentes arranjos e configurações socioterritoriais. Os territórios são espaços de vida, de relações, de trocas, de construção e desconstrução de vínculos cotidianos, de disputas, contradições e conflitos, de expectativas e de sonhos, que revelam os significados atribuídos pelos diferentes sujeitos (BRASIL, 2008, p. 54).

Os serviços seguem as orientações nacionais para os espaços de convivência e fortalecimento de vínculos. Assim, articula-se com toda a rede de assistência social para atendimento e proteção à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade social, e o atendimento e acompanhamento das famílias que integram o serviço. Os dois espaços mencionados e que receberam os estagiários se guiam pelos documentos oficiais que orientam os serviços de

convivência e fortalecimento de vínculos visando ser nas comunidades que atendem uma referência para os educandos e suas famílias, assim contribuindo para o desenvolvimento do seu território de atuação e, de forma ampla, para a sociedade.

Como bem apontam Endo, Araujo e Oliveira (2019, p.4), estes espaços pretendem ser uma experiência

> transformadora na vida das crianças e adolescentes, família, comunidade [...], visando sempre contribuir como o processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes na busca de sua identidade e valorização da mesma, se reconhecendo como sujeito participativo desse processo e protagonista das mudanças de sua história como ser social que se envolve e se desenvolve a partir de novas sociabilidades por meio da convivência e da solidariedade, criando possibilidades para um futuro diferente do vivenciado hoje.

O que se experiencia nestes espaços permite um grande fortalecimento de vínculo e a construção de relações que contribuem para novas experiências no desenvolvimento e emancipação dos envolvidos, equipe técnica, crianças, adolescentes, famílias, comunidade e sociedade. São experiências que contribuem para a socialização para o diálogo, o afeto e a inserção destas pessoas na sociedade. É uma forma de atuação na sociedade que proporciona melhorias e experiências significativas na vida de todos os envolvidos.

4 INTERVENÇÕES

As intervenções foram pensadas contemplando os seguintes eixos de discussão: bases Legais, práticas cotidianas de reforço às condições de preconceito e discriminação e as possibilidades práticas (oficinas). Todo o trabalho desenvolvido permitiu refletir sobre o processo histórico de luta dos negros contra a condição de escravidão e dos seus desdobramentos na constituição da sociedade. Revela que sem o conhecimento histórico pouco podemos fazer para que nossas ações de fato saiam de um ensaio de militância para uma ação que produza resultados.

Quando tratamos com pouca importância os relatos de vivência de situações de racismo e preconceito de nossos pares (educandos, alunos, colegas de profissão e outros) o fazemos por não conhecer o processo histórico que a situação relatada revela. Julgamos que se trata de casos isolados e que quem sofre pode superar, pois não sabendo o que aquela situação representa, pouca importância damos ao sofrimento do outro.

Diante de tantos relatos ao longo das falas dos participantes de que não se entendiam preconceituosos ou com atitudes racistas e discriminatórias em seu cotidiano, mas que na medida das discussões foram se identificando, é preocupante esse abismo entre o processo reflexivo que permite a tomada de consciência e mudança de comportamento e a vida que acontece todos os dias em todos os lugares.

A saber algumas falas selecionadas por nós e que entendemos comtemplar de forma majoritária todos os outros relatos.

Tabela 1 – Relato dos participantes

Participante[5]	**Relato**
A	*"Acho muito importante que seja oportunizado essa formação entre as instituições que trabalhem com crianças e adolescentes, pois existem muitas situações em que os educadores vivenciam e não sabem como lidar. Principalmente em relação ao preconceito racial."*
B	*"Aprender sobre as leis sobre o racismo foi muito válido, pois eu não sabia de muitas que foram apresentadas, muito importante saber para ensinar e cobrar."*
C	*"As discussões provindas do mini curso irão auxiliar na minha prática pedagógica."*
D	*"As discussões realizadas e os textos bases são uma importante ferramenta para mudarmos os olhares em sala de aula e contribuir para uma educação realmente democrática, com a participação de todos. Contemplando diferentes pontos de vistas e diferentes cultural."*
E	*"Essas discussões são de extrema importância para formação profissional e atuação com as crianças e adolescentes, irá contribuir para novas metodologias, e propiciar oficinas de qualidade para os usuários."*

Fonte: o autor (2020)

[5] As falas foram extraídas de forma aleatória, no sentido apenas de exemplificar o que as intervenções representaram para os participante.

Neste sentido, as falas contribuem para justificar a importância do tema e as contribuições possíveis tanto para a nossa formação, como para as necessidades reais do campo de estágio. Isso revela um movimento importante na realização dos estágios, que é devolver algo para os espaços que de forma generosa abrem suas portas e contribuem com nossa formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse momento do estágio possibilita que façamos reflexões a partir das experiencias que vivenciamos ao longo do estágio e contribui para aparar arestas do nosso entendimento sobre a Educação Não-formal, assim como permite nos aproximar de mais uma possibilidade de atuação enquanto professores-pedagogos.

O campo da Educação não-formal é relegado a um plano de pouca importância nos cursos de formação, e pouco pensado como campo possível de atuação do pedagogo. A experiência de conhecer o trabalho desenvolvido pelas equipes pedagógicas em seus espaços, chama a atenção não apenas para o fato da amplitude de trabalho destes profissionais, mas também pela dimensão do pedagogo na Educação não-formal que extrapola as ações meramente educativas.

Foi possível identificar a necessidade de fomentar ainda mais as discussões sobre a atuação do pedagogo nos espaços de Educação não-formal, em especial no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, considerando que urge o trabalho intencional que promova a emancipação e a criticidade de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Foi possível perceber que é importante não caracterizar a Educação não-formal como uma extensão da Educação formal, tratando a ação pedagógica nestes espaços a partir dos mesmos moldes do ensino sistematizado, assim como não tratar estes espaços como apenas um local para tirar as crianças de situações em que poderiam estar nas ruas em condições de vulnerabilidade dada a sua realidade social. Neste ambiente educacional, a premissa do trabalho parte das necessidades

dos indivíduos e não de um plano curricular estabelecido por sistemas de Educação, até pelo fato de que as crianças e adolescentes atendidos neste serviço já frequentarem a Educação formal em outro momento do seu dia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Capacita SUAS:** configurando os eixos de mudança. Brasília: Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. v. 1.

BRASIL, Ministério de Desenvolvimento Social. **SUAS sem racismo: promoção da Igualdade Racial no Sistema Único de Assistência Social**, 2018.

CERQUEIRA F. G. **A questão social no Brasil.** Crítica do discurso político. Retratos do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

ENDO, Natalia Balconi. ARAUJO, Mariane Lopes de. OLIVEIRA, Milena Lopes de. **Projeto de Intervenção.** Disciplina Estágio de Educação Não-formal. Curso de Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Londrina. 2019.

FONSECA, F.. N. **Acerca da ampliação dos espaços de atuação profissional do pedagogo**: inquietações, ponderações e cautelas. [S.I.:s.n.], 2006.

FUHRMANN, Nadia. PAULO, Fernanda dos Santos. **A formação de educadores.** Soc. [digital]. 2014, vol.35, n.127, pp.551-566.

GOHN, M. G. **Educação não formal nas instituições Sociais.** Revista Pedagógica, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. Disponível em http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3615. Acesso em 07 ago. 2020.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação dos profissionais da Educação:** visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M. S. L; PIMENTA, S. G. **Estágio e docência:** diferentes concepções. Revista Poíesis. v. 3. Números 3 e 4. p. 5-24. 2006.

MARTINS, Eládia Renata da Silva. LIMA, Tamara Candido de. **Projeto de Intervenção.** Disciplina Estágio de Educação Não-formal. Curso de Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Londrina. 2019.

SIMSON, Olga R. de M. Von; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S.. **Educação não-formal:** cenários da criação. Organizadoras - Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L. , PEGORARO, L. (org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERRUDE, Marleide R. da Silva. **As implicações do Estatuto da Criança e do Adolescente na gestão Escolar**. IX Semana da Educação, Políticas e Gestão da Educação: dilemas e perspectivas. UEL - Universidade Estadual de Londrina. Maio 2007.

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

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, A. T. T da; PASCHOAL,J. D; LEITE, S. R. M.O estágio supervisionado na educação infantil: tempo de construção na formação inicial. In: SILVA, A. T. T da; PASCHOAL,J. D; LEITE, S. R. M. (Orgs.) **Estágio e formação inicial de professores:** a experiência da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2014.

UEL Universidade Estadual de Londrina. **Deliberação - Câmara de Graduação N° 030/2011. Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório e Não Obrigatório do Curso de Pedagogia.** 2011. Disponível em: http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/deliberacao_30_11%20Est%C3%A1gio%20obrigat%C3%B3rio%20e%20n%C3%A3o%20obrigat%C3%B3rio.pdf. Acesso em 24 ago. 2020.

TRILLA, J. A educação não-formal. In: ARANTES, V. (Org). **Educação formal e não-formal.** São Paulo: Summus, 2008.

ZABALZA, Antoni. A. **Diários de aula.** Porto: Porto Editora, 1994.

Recebido em: 30-11-2020
Aceito em:30-12-2020