

Educação não formal na formação de professores de Química: reflexões no contexto da pandemia de COVID-19

Aléxia Birck Fröhlich ¹, Rafaela Rossana Scheid ², Fabiane de Andrade Leite ³,
Neusette Machado Rigo ⁴

^{1,2}Licencianda em Química na Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Cerro Largo* (UFFS/RS)

³Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)

Professora de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado do curso de Química – Licenciatura (UFFS)

⁴Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Professora de Fundamentos da Educação do curso de Química – Licenciatura (UFFS)

Non-formal internship in the training of Chemistry teachers: reflections in the context of the COVID-19 pandemic

Informações do Artigo

Recebido: 16/09/2020

Aceito: 08/01/2021

Palavras-chave:

Formação Inicial de Professores;
Estágio Supervisionado; Espaço não formal.

Key words:

Initial Teacher Education;
Supervised internship; Non-formal space.

E-mail: alexia.b.f10@gmail.com

ABSTRACT

This qualitative text presents reflections on the challenges and possibilities of carrying out the internship in non-formal education spaces, in a Chemistry Degree Course in the Missões-RS region. The study aimed to reflect on the teacher training process of undergraduate students for the internship. The analyzes were carried out from the reflective writings carried out by six undergraduate students, who completed the internship during the first half of 2020, coinciding with the social withdrawal caused by COVID-19. Through content analysis, we identified two categories, one of which is related to understandings about the non-formal internship and its importance in teacher education; and another, to the challenges and possibilities during the pandemic. The results indicate that the non-formal teaching internship, during the pandemic period, challenged undergraduates to new understandings about the processes of teaching and learning.

INTRODUÇÃO

Os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) constituem-se como uma etapa fundamental na formação inicial de professores, pois possibilitam aos licenciandos vivências na realidade escolar que contribuem para uma primeira aproximação com seu campo de atuação profissional. Os estágios não constituem a finalização do processo formativo para a docência, proporcionam experiências capazes de produzir importantes reflexões que levam ao fortalecimento da constituição docente. Nesse sentido, entendemos a importância de as licenciaturas oferecerem possibilidades de vivências diversificadas de estágios, distribuídos ao

longo da graduação, para que o futuro professor passe por um processo de desenvolvimento profissional qualificado.

Partimos da compreensão de que os ECS se referem a momentos e períodos de formação em que os estudantes realizam o ato de ensinar em espaços fora da universidade, ou seja, em contextos reais que estão sujeitos a múltiplas variáveis. São experiências, que não só complementam as atividades acadêmicas dos licenciandos, como produzem reflexões capazes de problematizar suas compreensões teóricas e/ou provocar rupturas que venham a redimensionar seus saberes acerca da docência e também incidir sobre sua subjetividade docente. Conforme Zabalza

um estágio é considerado rico quando oferece oportunidades não só de aprender coisas úteis para o futuro desempenho profissional dos estudantes, mas que possibilita melhorar como pessoa, preocupar-se com o contexto, conhecer-se melhor, poder experimentar essa preocupação por si mesmo (ZABALZA, 2015, p. 83).

Ainda, de acordo com Lima e Pimenta (2006, p. 6), o estágio trata de um “campo de conhecimento, que se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”. Dessa forma, entendemos que a aproximação com o contexto escolar pode e deve ser proporcionada por meio de diferentes modalidades de estágio, não apenas por meio de ações nas salas de aula, mas, também, pela realização de atividades pedagógicas com a comunidade em geral.

Nesse sentido, o curso de Química Licenciatura, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no Campus Cerro Largo-RS, tem previsto, em seu Projeto Pedagógico, cinco componentes curriculares (CCRs) de ECS focados nos seguintes campos: na Gestão Escolar, na Pesquisa no Ensino de Ciências, na docência em Ciências no ensino fundamental, na docência em Química no ensino médio, e na Educação não formal.

Assim, apresentamos, neste artigo, uma reflexão sobre o desenvolvimento do CCR denominado *Estágio Curricular Supervisionado II: projeto de ensino*, o qual tem como objetivo geral a construção de um projeto de ensino e o seu desenvolvimento em contextos não formais de educação.

Dessa forma, esse texto tem como objetivo refletir sobre as compreensões dos licenciandos acerca da educação não formal e suas relações com a educação formal, além de analisar os desafios enfrentados e as possibilidades vislumbradas no planejamento das atividades de estágio, considerando a pandemia provocada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), oficialmente e mundialmente conhecido como COVID-19, que se estende ao longo do ano de 2020.

A metodologia utilizada possui abordagem qualitativa (MINAYO, 2002) e se utiliza da análise das escritas reflexivas de seis licenciandos do curso de Química da 7ª fase durante seu processo formativo no CCR *Estágio Curricular Supervisionado II: projeto de ensino*. Cabe destacar,

que a realização de escritas pelos licenciandos é prática realizada no curso desde a 1ª fase, utilizando como instrumento um diário de bordo. O diário, conforme proposto por Porlán e Martín (1997), proporciona um movimento de reflexão que contribui na construção da identidade docente do futuro professor. Dessa forma, a vivência de escrita oportunizada ao longo de todos os semestres no período de formação inicial vai se tornando reflexiva, pois de acordo com Porlán e Martín (1997, p. 52), o diário possibilita “um momento intrapessoal da reflexão, tornando-se, então, um instrumento constituinte e formativo do sujeito”.

Dessa forma, para o processo de análise consideramos o pensamento de Minayo (2002, p. 68) ao afirmar que a “análise e interpretação estão contidas no mesmo movimento”. Assim, levantamos, por meio das escritas realizadas ao longo dos encontros e encaminhadas individualmente às professoras, as compreensões dos licenciandos sobre a educação não formal, e os desafios para desenvolvê-la durante o contexto pandêmico. Essas escritas reflexivas foram produzidas durante e após os estudos teóricos realizados em oito turnos de aulas que ocorreram na universidade.

As perguntas que orientaram a constituição das informações junto aos participantes da pesquisa foram: quais as compreensões dos licenciandos em relação à educação não formal e sua formação docente? Quais os desafios e as possibilidades para a construção da proposta de estágio não formal no contexto da pandemia do COVID-19? Os dados foram agrupados segundo duas categorias definidas *a priori*: compreensões conceituais acerca do estágio não formal; e as possibilidades e desafios das aulas realizadas no período da pandemia. O exercício analítico sobre as escritas dos licenciandos foi realizado por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) à luz de referenciais teóricos que discutem a educação não formal e a formação docente. No sentido de preservar o anonimato dos licenciandos, identificamo-los, ao longo do texto, por meio de L1, (...), L6.

Para a organização dessa escrita, trazemos, inicialmente, uma discussão sobre a educação não formal na formação de professores, e também, sobre o CCR Estágio não formal no contexto pandêmico do Covid-19. Na sequência, apresentamos a discussão sobre as categorias definidas para análise nesse estudo.

A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A trajetória da educação não formal é recente no Brasil, datando apenas no final dos anos 90. Gohn (2020) reconhece que, desde a década de 80, já trabalhava com o caráter educativo das lutas dos movimentos sociais, tanto para os seus integrantes, quanto para a sociedade em geral, mas que ainda não havia conseguido apresentá-la por meio de uma categoria analítica. Assim, somente a partir de 1990, com a divulgação de estudos científicos, passou-se a discutir e propagar a educação não formal no Brasil.

Ressaltamos que a Lei de diretrizes e bases da Educação, lei 9394/96 (BRASIL, 1996), faz alusão à educação não formal no seu artigo 1º, ao mencionar o reconhecimento dos processos

formativos produzidos pelos movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Porém, é a partir dos anos 2000, que o uso do termo se espalha no Brasil sendo discutido em teses, dissertações e livros (GOHN, 2020).

A educação não formal é um campo de conhecimentos ainda em construção. Conforme Jacobucci (2008, p. 56), ela está associada à definição de “espaço não formal”, por isso, a autora sugere atenção à compreensão do que seja “espaço formal” e “espaço não formal”. Se, no primeiro caso, situarmos a escola e, no segundo, os demais (e infinitos) lugares não-escolares, construiremos equívocos em relação à educação não formal e à educação informal. Assim, Jacobucci (2008) sugere que tomemos duas categorias para a definição de espaços não formais de educação: os locais que pertencem às instituições e os locais não institucionalizados. Na primeira situação, estão os parques ecológicos, os museus, os planetários; e na segunda, as praças, os campos de futebol, as ruas, e outros espaços sociais (JACOBUCCI, 2008).

No entanto, além da compreensão do que sejam os espaços formativos de educação formal e não formal, também é pertinente considerar seus fundamentos. Enquanto a educação formal é caracterizada “pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade”, a educação não formal é “marcada pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade” (GADOTTI, 2005, p. 2).

Partimos do pressuposto de que a educação formal não é um paradigma único para a educação das pessoas, e também, não está em oposição à educação não formal, há relações importantes entre elas. Segundo Gadotti (2005), elas se complementam, ambas se articulam em torno do direito à educação.

Gadotti (2005), Gohn (2006; 2020) e Jacobucci (2008) destacam que a educação não está restrita aos espaços escolares e enfatizam que a sociedade e a cidade difundem um conhecimento que está no “mundo da vida”, por isso a educação desenvolvida em espaços não formais pode ser definida como “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro na sociedade” (GOHN, 2020, p. 12).

Essa dimensão política de fazer educação coloca o conhecimento e o sujeito num processo educativo complexo, sempre dinâmico e criativo, para desnaturalizar compreensões e “conhecer melhor o que já conhecemos e para continuar aprendendo” (GADOTTI, 2005, p. 4). Isso possibilita aos professores em formação a ampliação de suas compreensões conceituais para poder explicar os problemas que vivemos no mundo e potencializar sua formação cidadã.

Gohn (2006) corrobora essa compreensão ao afirmar que a educação formal, além de educar para a cidadania, é responsável “pelo ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados”, e a educação não formal “capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo” (GOHN, 2006, p. 29). Porém, com isso não queremos dizer que na educação não formal não ocorra aprendizagem de conteúdos (escolares), mas sim, que nos espaços de educação não formal evidenciam-se condições para “a aprendizagem de conteúdos que

possibilitam aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor” (GOHN, 2006, p. 28).

Cabe esclarecer que a discussão que queremos fazer neste artigo está focada na educação não formal como um tipo de educação que proporciona “a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos” (GOHN, 2006, p.28). Essa dimensão educacional contempla a formação para a cidadania, preceito constitucional e normativo da educação brasileira, que deve estar presente na formação de professores. Além da cidadania, a autonomia é outra dimensão presente, porque a educação não formal caracteriza-se pelo reconhecimento e valorização da aprendizagem e do conhecimento aprendido no “mundo da vida”, geralmente por meio de experiências e ações coletivas (GOHN, 2006).

Sob essa perspectiva, entendemos que a educação não formal, que se desenvolve em diferentes espaços sociais como, por exemplo, nos movimentos sociais, nas organizações não-governamentais, nas igrejas, nos sindicatos, nas associações, e outros contextos, inclusive mediados pelas tecnologias da informação, possuem um caráter educacional importante. Nesse sentido, Gohn (2020, p. 13) sugere que devemos “olhar para as potencialidades da educação não formal também para resolver e potencializar a educação formal”, pois a compreensão de que outros espaços sociais, para além da escola, podem ser educativos e proporcionam educação, ampliou o conceito de educação e, com isso, redimensionou a formação docente.

Esse redimensionamento pode ser apontado sob dois aspectos. O primeiro está relacionado a uma formação docente que considera a possibilidade de aprendizagens em diferentes espaços sociais, e não somente na escola. Sem dúvida, em determinadas situações, os espaços não formais poderão ser mais ricos que a própria escola, por estarem mais focados em uma cultura científica e cultural. Ovigli (2011) e Vasconcelos et al. (2020) evidenciam esse pressuposto em suas pesquisas ao mencionar o estágio realizado por licenciandos de Ciências da Natureza em Centros de Ciências e museus, respectivamente, os quais geraram “encanto nos estudantes, estimulando a curiosidade pelo conteúdo da exposição e, conseqüentemente, pelos conteúdos abordados na proposta” (VASCONCELOS et al, 2020, p. 18). Ovigli (2011, p. 147) ratifica que “outros espaços educativos externos à escola precisam ser ampliados e melhor estudados no que diz respeito à educação científica”.

Na mesma direção, Gohn (2020, p. 13), considerando vários projetos que analisou, destaca que a educação não formal “potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não têm espaço nas estruturas curriculares”. Assim, podemos reconhecer que a educação não formal associada à educação formal flexibiliza o currículo escolar ao torná-lo mais aberto, oferecendo um potencial exploratório de conhecimentos não previstos pela escola e que podem ser encontrados, por exemplo, em jardins botânicos, parques, comunidades urbanas ou rurais. No entanto, para essa flexibilização, faz-se necessária uma formação docente atenta a esses aspectos.

Nesse sentido, o curso de Química – Licenciatura, ao estabelecer o *Estágio Curricular Supervisionado II: projeto de ensino* focado na educação não formal, demonstra entendimento sobre a importância desse tipo de formação, corroborando com Ovigli (2011, p. 135) que diz que “o estágio em espaços externos à escola vem sendo estimulado, em um movimento de fortalecimento das instâncias não formais de educação”.

Há que se considerar que, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015) não se manifestem de forma clara sobre a educação não formal nos currículos dos cursos de licenciatura, ela contempla uma visão de educação que compreende os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana e “[...] nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura” (BRASIL, 2015, p. 4). Sob esse aspecto, o *Estágio Curricular Supervisionado II: projeto de ensino* ratifica Gohn (2020, p. 12) quando diz que “a educação não formal não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades”, “[...] é uma conquista, é direito de todos (as)”, e é necessário “que haja uma compreensão por parte dos gestores das políticas públicas, sobre a necessidade da articulação do formal com o não formal” (GOHN, 2020, p. 13).

Hoje, mais do que nunca, temos uma crescente ligação entre a escola e os espaços não formais de ensino, por isso é necessário que a formação inicial de professores contemple a educação não formal em seu currículo. No caso dessa turma de licenciandos, vivemos um duplo desafio para a realização do estágio: fazer acontecer a educação não formal e, ainda, em distanciamento.

ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: VIVÊNCIAS EM PERÍODO DE PANDEMIA

O objetivo do estágio em educação não formal realizado no curso de Química licenciatura da UFFS é proporcionar aos licenciandos a vivência de ações de ensino em contextos diferenciados, em correlação com a educação, através de ações socioeducativas, utilizando metodologias para o ensino de Ciências da Natureza e de Química. A proposta de estágio possui uma carga horária de 90 horas, distribuídas entre 30 horas a serem realizadas em uma instituição, definida após um mapeamento de condições espaciais/temporais e de público, mediante o desenvolvimento de um projeto de estágio, construído pelos licenciandos sob a orientação do/s professor/es titulares do CCR; 45 horas de encontros na universidade, coordenados pelo/s professor/es, com a finalidade de realizar estudos, discussões e reflexões sobre a educação não formal; e 15 horas correspondentes ao planejamento do estagiário, visando a organização das atividades e metodologias previstas para a atuação pedagógica junto ao público da intervenção do estágio. Assim, a carga horária está distribuída entre aulas na universidade, estudos e planejamentos individuais e/ou coletivos, e o estágio realizado em espaços que possibilitem a educação não formal, e que integram a comunidade em geral.

Assim, destacamos nesse ponto os movimentos que realizamos para vencer os desafios do afastamento imposto pela pandemia, desde o momento da construção do projeto de estágio até a sua realização, com o desenvolvimento do planejamento possível para aquele momento.

Ao iniciarmos o ano letivo em 2020 tivemos um breve contato com os espaços universitários, porém, devido à ascensão do contexto pandêmico da COVID-19, interrompemos nossas aulas presenciais e seguimos com o desenvolvimento do CCR por intermédio de plataformas *on-line*, que nos possibilitaram a continuidade das atividades previstas no Plano de Ensino do CCR *Estágio Curricular Supervisionado II: projeto de ensino*. Com isso, a organização das aulas sofreu alterações e as professoras ministrantes e os acadêmicos precisaram mudar suas rotinas para efetivar aulas de modo remoto. De maneira geral, todos tiveram acesso à internet, embora, às vezes, em situações precárias de transmissão, mas nada que impossibilitasse a participação de todos.

Tanto os primeiros encontros presenciais, realizados ainda na universidade, antes dos decretos municipais e estaduais e portarias institucionais definindo e orientando o afastamento social, quanto os que se sucederam de modo *on-line*, via plataforma Cisco Webex, foram marcados pelo diálogo entre professoras (nesse semestre, duas professoras ministraram o CCR) e licenciandos, para o aprofundamento teórico acerca da educação não formal na formação de professores, e também com o propósito de retomar constantemente o planejamento do projeto a ser executado.

Além das leituras e discussões sob o embasamento de aportes teóricos de pesquisadores na área da educação não formal, também refletimos sobre as práticas realizadas por colegas de curso que já haviam realizado este estágio em semestres anteriores. Desde o ano de 2012, esse estágio foi desenvolvido em diferentes espaços sociais, tais como: grupos de escoteiros, clubes de mães, asilo, praça da cidade e Centros de Referência de Assistência Social. Durante um dos encontros *on-line*, tivemos a oportunidade de ouvir os relatos de colegas do curso que já haviam cursado este componente curricular, os quais expressaram suas aprendizagens por meio das vivências em espaços de educação não formal.

A socialização destes colegas, que já vivenciaram o estágio não formal foi um momento importante porque trouxe um pouco das experiências e dos desafios enfrentados para organizar o planejamento e a execução do projeto de estágio, como também, para a definição do público que comporia o coletivo de participantes do processo para a realização deste. Os colegas relataram sobre suas tentativas para elaborar suas propostas, destacando que é preciso ser criativo e não desanimar diante dos improváveis empecilhos que podem surgir como, por exemplo, a falta de envolvimento das pessoas ou as dificuldades para a efetivação dos encontros. Em relação às práticas desenvolvidas, destacaram as aprendizagens, que vivenciaram a partir das suas provocações aos participantes, e as respostas, os retornos, que estes iam dando no desenvolvimento do trabalho.

Essa escuta dos colegas oportunizou relacionarmos os estudos que havíamos feito sobre as discussões dos pesquisadores, em especial dos trabalhos de Gohn (2006, 2020), Gadotti (2005) e

Jacobucci (2008), com as práticas e as aprendizagens vivenciadas pelos colegas que nos antecederam neste estágio. A partir dos relatos dos colegas, compreendemos que não podemos considerar que há uma realidade organizada e pronta para acontecer num processo educativo planejado por pessoas externas a ela, como se tudo fosse funcionar como pensamos previamente, mas, sim, que há uma flexibilidade inevitável no planejamento, sob o risco de comprometer a participação dos envolvidos na proposta.

O planejamento e a execução do projeto são dois momentos desafiadores que implicam em tomada de decisões. O planejamento precisa estar muito atento ao contexto em que se vai desenvolver a proposta para que ocorra o engajamento dos participantes. As atividades devem estar adequadas às características sociais e culturais, além de considerar a faixa etária e o nível de escolarização dos envolvidos. É preciso destacar que todo projeto educativo tem que ser um projeto de humanização, que reconhece a realidade da vida dos envolvidos, e isto implica reconhecer os processos de desumanização pelos quais as pessoas têm suas vidas marcadas (ARROYO, 2001). Isso porque de nada adianta pensar uma proposta maravilhosa no papel, mas que na prática não será adequada, haja vista, que a realidade da escola nos é bastante familiar, mas a dos espaços sociais, como não está organizado segundo uma normativa fechada como a escola, não nos possibilita ter uma definição muito certa sobre seu funcionamento, o que poderá ocorrer somente na medida em que a estejamos vivenciando.

Inicialmente, a turma da 7ª fase do curso de Química - Licenciatura estava organizada em três grupos, os quais planejaram a realização de atividades que focavam diferentes temáticas e públicos: a educação ambiental, com crianças de escola de Educação Infantil; a experimentação investigativa, com professores de um Instituto Estadual de Educação; e, ainda, a divulgação científica, com futuros professores de Ciências da Natureza. As atividades seriam realizadas em espaços em cada um dos contextos definidos pelos grupos de licenciandos, prevendo encontros presenciais. No entanto, com o aprofundamento da pandemia da COVID-19, tudo precisou ser redimensionado. Esse contexto pandêmico provocou uma crise muito grande em todos, professoras e licenciandos, pois como seria possível realizar o estágio nas condições da pandemia? Parecia que tudo estava interdito, apesar de a universidade ter consentido a realização dos estágios mediante análise e definição das condições sanitárias necessárias a cada campo de estágio, garantindo que não fosse descumprido o regramento de afastamento social estabelecido pelas autoridades governamentais e pela própria instituição.

Assim, com o cenário da COVID-19 tivemos que reinventar as propostas de estágio, a fim de não interromper o desenvolvimento do CCR em desenvolvimento. Compreendemos que a única possibilidade seria a realização do projeto de forma distanciada, de modo *on-line*, no entanto, sabíamos de antemão que o público identificado não teria condições de acesso ao trabalho planejado, e, também, porque os coletivos de pessoas não estavam funcionando de modo organizado.

Fomos tensionados a repensar as práticas já programadas de estágio não formal, visto que o contato presencial com as instituições e seus coletivos não seria possível. Nesse sentido, buscamos estratégias para ampliarmos nossos entendimentos acerca da realização das ações do ECS em educação não formal em contextos *on-line*, única possibilidade que vislumbrávamos para a efetivação dos projetos de ensino.

Com isso, nossas aprendizagens já estavam em processo antes mesmo do desenvolvimento do projeto, pois as lições da pandemia já se evidenciavam. Gohn (2020, p. 14) ajudou-nos a compreendê-las quando mencionou que “a pandemia desnudou a desigualdade [...] desnaturalizou a pobreza”, escancarando as desigualdades socioeconômicas que, em um momento em que o uso das tecnologias torna-se indispensável, muitas pessoas não têm acesso a elas, o que as impede de participar da sociedade. Fomos compreendendo que estávamos lidando com um processo de exclusão, porque só poderiam participar dos nossos projetos aqueles/as que possuíam acesso à internet.

Assim, considerando esse paradoxo em que nos encontrávamos, realizamos diversos movimentos de planejamento, revisão e análise quanto às possibilidades para a realização do estágio. Com a impossibilidade de mantermos os espaços locais, de modo presencial, o processo foi revisto e readequado para ambientes virtuais, em especial, em coletivos formativos engajados em grupos do Facebook.

O processo formativo que o CCR desencadeou, durante as aulas, demonstrou a importância da solidariedade e da ação coletiva da turma, e, ainda, o apoio imprescindível dos professores orientadores desde o início até a implementação da proposta.

Nesse sentido, corroboramos Leite (2007), que afirma não ser suficiente que as instituições disponibilizem o estágio para a formação de professores apenas como mais uma disciplina da grade curricular, visando contemplar as exigências da legislação. Entendemos ser de suma importância que a trajetória de estágio em contextos de educação não formal dos futuros professores seja acompanhada por um planejamento de ações que busquem o desenvolvimento de novas perspectivas acerca da atuação docente.

REFLEXÕES FORMATIVAS ACERCA DA PROPOSTA DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

As escritas reflexivas, realizadas pelos licenciandos ao longo dos encontros proporcionados para discussão acerca da educação não formal e socializadas no modo de ensino remoto, tornaram-se objeto de análise do presente estudo. Por meio da leitura do material indicamos aproximações, que caracterizam os conteúdos da reflexão, sendo estas: compreensões conceituais acerca da educação não formal; e, as possibilidades e desafios das aulas realizadas no período da pandemia.

Por meio do processo de análise de conteúdo identificamos que o conteúdo das reflexões apresentava aspectos que caracterizavam os discursos dos licenciandos. Tais aspectos serviram

como elemento para organizar as escritas em categorias de análise, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Escritas dos licenciandos quanto ao conteúdo da reflexão.

Conteúdo da Reflexão	Categorias de análise	Licenciandos	Exemplos
Compreensões conceituais acerca da Educação não formal	Contexto de realização	L1, L2, L5	A meu ver, o estágio, que propõe a educação não formal, [...] engloba o ensinar fora do sistema formal que a escola possui tendo sempre em mente que toda e qualquer ação deve ter um retorno positivo para a sociedade. Ademais, desafia o estudante a dialogar com outras realidades, que por muitas vezes passariam despercebidas. (L1)
	Novas formas de aprender e ensinar	L3, L4, L6	É essencial considerar que o aprendizado está presente nos mais diversos espaços, tanto na escola como fora dela. [...] A educação não formal é uma área bastante ampla, o mediador vai muito além do ser professor em sala de aula, é o aprendizado com o outro, o outro ensina e aprende, é a troca de conhecimentos que são transformados em aprendizados e significados. (L4) Meu entendimento acerca desse estágio se baseia principalmente em inovação, ao entender que a educação não formal é aquela que ocorre fora do sistema formal de ensino, sendo complementar a este, nos permite pensar/imaginar novas formas de ensinar tirando o aluno ou até mesmo “nós professores” da comum zona de conforto. (L6)
Possibilidades e desafios das aulas realizadas no período da pandemia	Resistência ao novo	L1, L3	Pelo ritmo da pandemia, acredito que demorará ainda para a vida normalizar, enquanto isso, estamos nos encontrando virtualmente para debater assuntos relacionados ao componente, é difícil realizar as leituras de artigos, revisão dos projetos, etc. (L1)
	Desenvolvimento de uma nova postura formativa	L2, L4	Estamos tendo encontros online, nos quais fazemos diálogos, buscando sempre evoluirmos no que diz a respeito à educação como um todo. [...] Nossos conhecimentos e experiências se tornaram enormes, a relação entre os estudantes e professores está se construindo e reconstruindo, há uma roda de diálogos e construção de conhecimentos com o outro. (L4)
	Falta de contato entre as pessoas	L5, L6	Há vários fatores que devem ser levados em consideração neste momento, pois há pontos

			positivos e negativos em relação à Educação à Distância. Um dos pontos positivos seria a continuidade das atividades, porém o ponto negativo foi estarmos à frente de um computador e não ao lado de um colega. A falta do contato pode ter dificultado um pouco as aulas, além disso, por se tratar de aulas pela internet houve momentos de falhas técnicas que também dificultaram as aulas. (L5)
--	--	--	--

Fonte: As autoras, 2020.

Na sequência, apresentamos a discussão dos conteúdos das reflexões indicadas nas escritas dos licenciandos e, em cada conteúdo, as categorias identificadas por meio do presente estudo.

No que se refere às compreensões conceituais acerca do estágio em educação não formal, destacamos, nas escritas dos licenciandos, uma compreensão basilar da educação que a situa no diálogo com diferentes realidades sociais e culturais. Essas realidades extrapolam os muros da escola e, com isso, abrem o currículo para a percepção do mundo em relação às suas problemáticas. Há muito tempo, viemos problematizando a escola que se fecha à realidade social, que ensina de modo descontextualizado, que não trabalha com o foco na humanização, porque fica presa e gradeada em currículos fechados (ARROYO, 2007).

No que se refere às compreensões acerca da Educação não formal, indicadas nas escritas dos licenciandos, identificamos duas categorias, sendo elas: i) compreensões acerca do contexto de realização do estágio em educação não-formal e ii) a educação não-formal como uma nova forma de aprender e ensinar.

O estágio em educação não formal nos mostra que é possível ensinar fora do sistema formal escolar, além disso, indica a relação com a sociedade como potencializadora de novas formas de ensinar. Embora os licenciandos não tenham, ainda, vivenciado a prática do estágio não formal, o processo formativo para este, desenvolvido durante as aulas no CCR, proporcionou-lhes reflexões mobilizadoras, como L2 destaca que “O estágio de educação não formal se caracteriza como algo muito importante, para que possamos entender que não é apenas na escola, [...] que podemos aprender, só precisamos que haja um coletivo de pessoas presente e que haja a troca de saberes entre estes” (L2). Quanto a isso, destacamos que o potencial das relações e dos contextos sociais, compreendendo a educação como uma forma de “capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo”, abrindo “janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (GOHN, 2006, p. 29). De maneira geral, os licenciandos compreendem que os processos de ensinar e de aprender não ocorrem apenas na escola, mas sim em espaços em que há troca de conhecimentos entre os envolvidos.

Com a compreensão de que a Educação não formal caracteriza-se como uma nova forma de aprender e ensinar, L6 destaca que não é só o aluno que se encontra com outras situações de

aprendizagem, mas também o professor. Como diz Gohn (2006, p. 29), na “educação não formal, o grande educador é o ‘outro’, aquele com quem interagimos ou nos integramos”. As bases formativas dos professores, em geral, não contemplam esse tipo de educação, por isso, o envolvimento de professores e licenciandos em práticas como prevê o Estágio Curricular Supervisionado II: projeto de ensino, são inovadoras para ambos. A educação não formal e a educação formal não são antagônicas, se complementam, na medida em que uma problematiza a outra. Uma, para aproximar-se de compreensões científicas, superando o senso comum, e a outra, para inserir o cotidiano, a cultura e a vivência social dos envolvidos no processo.

A educação não formal pode incidir mudanças nas concepções de docência dos professores, porque eles são desafiados a olhar para a comunidade escolar. Nesse movimento, “a escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade [...] superando a tradicional dicotomia entre a educação formal e não formal” (GADOTTI, 2005, p. 6). Nesse sentido, L3 reconhece que a educação não formal conduz o professor a ir além da sala de aula, dirigindo-se ao contexto social: o estágio possibilita uma reflexão sobre a docência e formas de ensino. Por meio desses estudos, fomos desafiados a ir além de uma prática dentro da sala de aula, partindo para a comunidade escolar, e buscando atingir um público além dos alunos, oferecendo para os futuros professores diversos subsídios para o [...] (L3).

Nessa direção, L4, também, indica que a educação não formal exige que o professor esteja aberto para viver aprendizagens que são provocadas pelo outro, segundo o licenciando, “É essencial considerar que o aprendizado está presente nos mais diversos espaços, tanto na escola como fora dela. [...] A educação não formal é uma área bastante ampla, o mediador vai muito além do ser professor em sala de aula, é o aprendizado com o outro, o outro ensina e aprende, é a troca de conhecimentos que são transformados em aprendizados e significados” (L4).

Essa perspectiva de uma docência conectada com a realidade social confirma a defesa que Gadotti faz ao mencionar a cidade como um espaço de cultura que educa a escola, e esta, como um palco onde a vida de muitas crianças e jovens também educa a cidade (GADOTTI, 2005).

A educação não formal traz uma concepção ampla de educação, “designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem de conteúdos escolares em ambientes diferenciados” (GADOTTI, 2005, p. 3). A proposta de estabelecer diálogos com diferentes realidades torna-se uma estratégia para trazer também conteúdos escolares que possam mostrar como é possível a aprendizagem (científica) fora da escola, como afirma L5, “O componente curricular Estágio Supervisionado Não Formal propõe uma reflexão acerca da educação a ser proporcionada em outros espaços, que não sejam os educativos escolares e busca uma reflexão sobre a educação no seu sentido mais amplo. Assim, é possível perceber que a educação não formal se mostra ampla para ser aplicada como um meio pedagógico nos mais diversos locais, desde que seja possível a organização de um grupo de pessoas dispostas a aprender e compartilhar o seu conhecimento” (L5).

Na compreensão de L5, também está presente o engajamento do sujeito no seu próprio processo formativo, mas isso só ocorrerá se este desenvolver laços de pertencimento com o grupo ou com a atividade da qual participa. A educação não formal pode afetar a autoestima e o empoderamento do sujeito, desde que o grupo se fundamente na “solidariedade e identificação de interesses comuns como parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo” (GOHN, 2006, p. 30).

Ainda, destacamos o estudo realizado por Reis (2020), em que defende a inserção do estágio não formal em curso de Química Licenciatura. Para o autor, “destaca-se que a formalização da disciplina de práticas em espaços não formais na licenciatura em Química da Universidade pode contribuir para o acesso de um número maior de estudantes à Educação Não Formal” (REIS et al., 2020, p. 17).

Portanto, vimos que as compreensões dos licenciandos destacam aspectos fundamentais para a realização de suas práticas e se identificam com o referencial estudado em aula: a relação e articulação com a vida da comunidade, a coletividade e a troca de saberes, o reconhecimento da aprendizagem fora da escola, a complementaridade e, principalmente, a reflexão sobre a docência, inclusive aquela a ser realizada no espaço formal da sala de aula.

Outro aspecto evidenciado nas escritas reflexivas trata das possibilidades e desafios vivenciados na realização do CCR. O período vivenciado, ao longo do primeiro semestre de 2020, em decorrência da Pandemia do COVID-19, desafiou-nos à elaboração de novas estratégias para a realização do estágio. A nova realidade oportunizou discussões acerca da realização de aulas e atividades na forma de ensino remoto, que foram observadas nas escritas reflexivas realizadas pelos licenciandos. Quanto a esse período, concordamos com Gohn (2020), ao afirmar que:

Muitas são as lições que se podem retirar destes tempos tão sombrios e inusitados. A partir delas pode-se buscar entender os rumos das diferentes ações coletivas no mundo contemporâneo e começar a pensar na sociedade pós-pandemia, nas novas estratégias de ação e resistência. Tudo resulta em aprendizagens, aos indivíduos, à sociedade e aos governantes. Tudo passa pela educação não formal (GOHN, 2020, p. 14).

O momento que estamos vivendo, ao longo do ano de 2020, tem oportunizado intensas aprendizagens, e na realização do estágio curricular supervisionado não seria diferente. Novos espaços têm sido identificados como potencializadores da construção de novos conhecimentos, são novos entendimentos que estão sendo construídos com relação à vida e à nossa formação. No contexto vivenciado, observamos, inicialmente, certa resistência dos licenciandos na continuidade das ações, na esperança do retorno breve. Porém, tal situação estava cada vez mais longe de ocorrer, conforme exposto por L1, ao expressar a dificuldade em realizar leituras e demais atividades.

O “novo normal”, pós-pandemia, tem sido temática de discussão recorrente nos espaços que buscam qualificar os processos de ensinar e aprender, mas o que será esse “novo normal”? Tal questionamento nos leva a refletir acerca do que é proposto por Boaventura de Souza Santos, no livro *A Cruel Pedagogia do Vírus*, ao expor que “A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum” (SANTOS, 2020, p. 29). Nesse sentido, entendemos a necessidade de estarmos em constante adaptação às mudanças que a sociedade nos oportuniza.

Assim, entre as possibilidades acenadas nas escritas reflexivas realizadas pelos licenciandos, indicamos o desenvolvimento de uma postura necessária para o acompanhamento e a participação das aulas de forma online, conforme expresso por L2, ao indicar que “Nas aulas online, é preciso que o aluno esteja preparado para estar na aula, não somente de corpo presente. De certa forma, isso acaba se tornando algo desafiador, pois você está em casa, então sente vontade de fazer outras coisas, porque você pode, não é preciso fazer muito é só desligar a câmera e sair, o que não aconteceria em uma aula presencial” (L2).

Compreendemos que, não somente no período da pandemia, mas em toda a vivência profissional do professor, as incertezas e o constante recomeçar são permanentes. O planejamento realizado deve ser constantemente revisto. Sem dúvida, a preparação para termos aulas nesse novo formato constitui-se como uma possibilidade de superação, não somente aos licenciandos, como também para as professoras titulares desse CCR.

A sala de aula na universidade, espaço para discussões já consolidado, não existia mais da forma como estávamos acostumados a vivenciar. Cada um, de suas próprias casas, tinha o desafio de criar um ambiente que se aproximasse da realidade. Para superar um pouco o afastamento da sala de aula, foi solicitado aos licenciandos que deixassem suas câmeras abertas a fim de que pudéssemos nos ver e, com isso, mantivéssemos o foco nas discussões propostas. A cada nova aula, surgiam questionamentos sobre a possibilidade de retornarmos às atividades normais. Porém, com o indicativo de retorno da universidade cada vez mais distante e, visando concluir as ações que haviam sido organizadas, cada grupo buscou um espaço virtual para efetivar as atividades que haviam sido propostas para a realização do estágio.

Ainda, destacamos, que a nova postura docente exigiu habilidades no uso das tecnologias, conforme expresso por L3, “Contamos com as tecnologias, que possibilitaram que nossas atividades continuassem mesmo distantes, com nossos diálogos e atividades acerca do ensino não formal. Algumas dificuldades foram encontradas durante esse processo, porém foram sendo resolvidas com o tempo” (L3).

O período da Pandemia e a necessidade do isolamento social fez com que o contato com as pessoas, fora do convívio familiar, ocorresse apenas por meio do uso de tecnologias. Dessa forma, a modalidade de aulas remotas foi incorporada por todas as instituições, seja de ensino ou não, que se caracterizou como uma “solução inevitável para continuidade do ano letivo” (REIS, 2020,

p.03). Tal realidade desencadeou discussões acerca do uso das tecnologias, que buscaram contemplar reflexões acerca do “lugar, o papel, a função e a finalidade das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) como ferramentas de mediação didático-pedagógica no processo de ensino, aprendizagem e pesquisa” (REIS, 2020, p.03).

Ainda, não podemos deixar de trazer à discussão, a importância da garantia da igualdade ao acesso, pois de acordo com Reis (2020), temos,

a necessidade de garantir o direito à educação para todos/as, e como, diante da constatação do abismo social que separa a população brasileira, a utilização dessas tecnologias digitais poderia operar o reforço da estratificação digital/social, bem como das desvantagens de oportunidades experimentadas por determinados/as estudantes (REIS, 2020, p.03).

Os próprios licenciandos foram, aos poucos, identificando os desafios do processo de educação a distância, conforme apresentado por L5, “Há vários fatores que devem ser levados em consideração neste momento, pois há pontos positivos e negativos em relação à Educação a Distância. Um dos pontos positivos seria a continuidade das atividades, porém o ponto negativo foi estarmos à frente de um computador e não ao lado de um colega. A falta do contato pode ter dificultado um pouco as aulas, além disso, por se tratar de aulas pela internet houve momentos de falhas técnicas que também dificultaram as aulas” (L5).

As dificuldades oriundas do distanciamento social implicaram na menor participação dos licenciandos nos processos de discussão ao longo das aulas. Compreendemos que o processo de ligar e desligar o microfone se tornou uma barreira para a comunicação fluir da mesma forma como em sala de aula. As reflexões realizadas indicam que a falta do toque não é tão significativa quanto a presença por meio do olhar. Quanto a isso, concordamos com Santos (2020), ao afirmar que “A pandemia confere à realidade uma liberdade caótica, e qualquer tentativa de a aprisionar analiticamente está condenada ao fracasso, dado que a realidade vai sempre adiante do que pensamos ou sentimos sobre ela” (SANTOS, 2020, p.13).

A falta do contato entre os colegas na realização do estágio, durante a pandemia, proporcionou outro desafio, superar a distração e a perda do foco na aula, que foi apresentado por L6, para o licenciando, “Mediar uma aula realizada à distância, promover discussões boas e construtivas acerca do tema envolvido é sempre uma grande questão, pois é necessário despertar interesse e envolvimento das pessoas, pois quando estamos fora de um ambiente educativo, tudo parece ser distrativo e manter o foco é uma questão desafiadora, com isso precisamos usar de estratégias didáticas criativas para despertar o interesse em discutir sobre qualquer assunto” (L6).

Dessa forma, reconhecemos a importância do momento em que estamos vivendo a realização do estágio não formal no curso de Química - Licenciatura, foram situações ímpares que se somaram a novas aprendizagens constituídas no processo de formação de professores. Assim, apostamos, conforme proposto por Gohn (2020), que “A grande esperança é: em meio ao

pragmatismo e ao consumismo do século XX, a ciência parece renascer, transformando-se em uma nova utopia, tão necessária para o sonho de um mundo melhor” (GOHN, 2020, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ECS II nos desafia a trabalhar a educação não formal, e caracteriza-se como um espaço significativo para o desenvolvimento de conhecimentos acerca do papel do professor para além dos muros da escola. O processo de construção da proposta de estágio em educação não formal, compartilhado de modo reflexivo, nesse texto, apresentou aspectos que fortalecem a necessidade de ampliarmos os entendimentos acerca de que não é apenas na escola que podemos aprender, mas também em espaços não formais, nos movimentos sociais, nas associações, enfim, em vários locais.

Os cursos de licenciatura, que investem nessa modalidade de estágio com foco na educação não formal, apostam em uma formação inicial que articula o mundo acadêmico com a vida e o cotidiano social. Assim, a formação docente inicial introduz o licenciando na comunidade e o desafia a criar outras agendas educativas que necessitam da escuta e do olhar atento à realidade de vida à qual as pessoas, com os quais vai trabalhar, estão envolvidas.

Nesse sentido, destacamos a importância da inclusão de estudos de referenciais políticos, filosóficos e pedagógicos da educação não formal na formação inicial, que possam contribuir para que os licenciandos atuem futuramente como profissionais com uma visão aberta de escola e de conhecimento. Desta forma, estarão mais preparados para incluir em seus planejamentos e práticas, outras perspectivas importantes de educação, mais comunitárias e mais populares. O contexto pandêmico evidenciou que os espaços e as formas de desenvolvimento dos processos de aprendizagem ampliaram-se. A pandemia forçou o uso de tecnologias e, com esta, corroborou a desigualdade social. Isso nos fez pensar durante o processo de construção da proposta de estágio que os licenciandos desenvolveriam, que não poderíamos esquecer de que, ao utilizarmos estes novos meios (tecnológicos), é necessário considerar que, com o distanciamento social, uma nova relação foi se formando entre as pessoas, pois ele altera as relações afetivas, não as transforma, mas introduz sentimentos que mantêm a permanente necessidade e o desejo de estar com os outros, presencialmente. Esse contexto pandêmico nos mostrou que professor e o aluno, diante da imprescindibilidade das tecnologias para continuar um processo formativo, também devem estar abertos para reconhecer as dificuldades e as limitações de cada um.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempo de alunos e mestres**. Petrópolis - RJ, Vozes, 4ª edição, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação Química - ReLAPEQ*

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

FRISON, M. D.; MALDANER, O. A.; PINO, J. C.; LOTTERMANN, C. L. O estágio de docência como articulador na produção de saberes e na formação de professores de Química. **Revista Didática Sistemática**, v. 11, p. 88-103, 2010.

GADOTTI, M. **A Questão da educação formal/não-formal**. Sion: Suisse Institut International des Droits de l'enfant – IDE, 2005.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, M. G. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos(ãs) em tempos do coronavírus. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.7 – 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3259>>. Acesso em: 20 de ago. 2020.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em Extensão**, v. 7, n. 2, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação de professores**. Relatório de Pós-doutorado. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007.

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

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OVIGLI, D. F. B. Prática de ensino de Ciências: o museu como espaço formativo. Belo Horizonte. **Revista Ensaio**, v. 13, n. 03, p. 133-149, set./dez., 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/epec/v13n3/1983-2117-epec-13-03-00133.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. 2020.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor: un recurso para investigación en el aula**. Díada: Sevilla, 1997.

REIS, D. S. Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, n. 23, p.1-5, 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel Pedagogia do Vírus**. ISBN 978-972-40-8496-1, CDU 347, 2020.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova** (Impresso), v. 31, p. 2174-2183, 2008.

VASCONCELOS, E. S. et al. Contribuições do espaço museal para a aprendizagem em ciências: um estudo contextualizado sobre elementos químicos. *Revista Insignare Scientia*, v. 3, n. 1, p. 1-22, 2020.

ZABALZA, M. A. *O Estágio e as Práticas em Contextos Profissionais na Formação Universitária*. São Paulo, Cortez Editora, 2015.

RESUMO

O presente texto, de caráter qualitativo, apresenta reflexões acerca dos desafios e possibilidades da realização do estágio em espaços de educação não formal de ensino, em um Curso de Química Licenciatura da região das Missões-RS. O estudo teve como objetivo refletir sobre o processo de formação docente dos licenciandos para a realização do estágio. As análises foram realizadas a partir das escritas reflexivas realizadas por seis licenciandos, que realizaram o estágio no decorrer do primeiro semestre do ano de 2020, coincidindo com o afastamento social provocado pela COVID-19. Por meio da análise de conteúdo, identificamos duas categorias, sendo uma, relacionada às compreensões acerca do estágio não formal e a importância deste na formação de professores; e outra, aos desafios e possibilidades durante a pandemia. Os resultados indicam que o estágio não formal de ensino, no período da pandemia, desafiou os licenciandos a novos entendimentos acerca dos processos de ensinar e aprender.

RESUMEN

Este texto cualitativo presenta reflexiones sobre los desafíos y posibilidades de realizar la pasantía en espacios de educación no formales, en un Curso de Licenciatura en Química en la región Missões-RS. El estudio tuvo como objetivo reflexionar sobre el proceso de formación docente de los estudiantes de pregrado para la pasantía. Los análisis se realizaron a partir de los escritos reflexivos realizados por seis estudiantes de pregrado, quienes completaron la pasantía durante el primer semestre de 2020, coincidiendo con el retrainamiento social provocado por el COVID-19. A través del análisis de contenido, identificamos dos categorías, una de las cuales está relacionada con la comprensión sobre la pasantía no formal y su importancia en la formación docente; y otro, a los desafíos y posibilidades durante la pandemia. Los resultados indican que la pasantía docente no formal, durante el período de la pandemia, desafió a los estudiantes universitarios a nuevos conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.