

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS INSTRUTORES EM ESPAÇOS NÃO
FORMAIS DE UBERABA/MG: UM ESTUDO A PARTIR DE NARRATIVAS**

**TRAINING AND PERFORMANCE OF INSTRUCTORS IN NON-FORMAL
SPACES IN UBERABA/MG: A STUDY FROM NARRATIVES**

Gladys Regina Barros Silva

RESUMO

Este estudo tem como foco investigar a formação e atuação de instrutores atuantes na Unidade de Atenção ao Idoso (UAI) e nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), ambos em Uberaba, Minas Gerais (MG), sendo estes espaços de educação não formal. Estes espaços atendem a um público que vive em situação de vulnerabilidade social e muitas vezes o papel do instrutor é fundamental para o processo de inclusão social dessas pessoas. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário conhecer as especificidades e necessidades desse público para que se utilize de métodos pertinentes para atendê-los de modo adequado. A partir disso, surge a seguinte pergunta: como se dá a formação e atuação dos instrutores atuantes na UAI e no CRAS? O processo analítico foi feito com base em narrativas construídas a partir de uma entrevista semiestruturada realizada com quatro instrutoras de artesanato atuantes nos espaços supracitados. Foi possível observar, como principal resultado, que um dos pontos em destaque na atuação das instrutoras é o laço afetivo que se cria na relação educador-educando e o quanto este laço é importante para o processo de inclusão destas pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Formação de Instrutores. Espaço Não Formal. Pedagogia Social. Educação Social.

ABSTRACT

This study focuses on investigating the training and performance of instructors working in the Elderly Care Unit (UAI) and in the Social Assistance Reference Centers (CRAS), both in Uberaba, Minas Gerais (MG), these educational spaces being not formal. These spaces serve a public that lives in situations of social vulnerability and the role of the instructor is often fundamental to the process of social inclusion of these people. However, for this to occur, it is necessary to know the specificities and needs of this audience so that relevant methods can be used to serve them appropriately. From this, the following question arises: how are the training and performance of instructors working at UAI and CRAS? The analytical process was based on narratives constructed from a semi-structured interview carried out with four craft instructors working in the aforementioned spaces. It was possible to observe, as the main result, that one of the highlights in the instructors' performance is the emotional bond that is created in the educator-student relationship and how important this bond is for the process of inclusion of these people in situations of social vulnerability.

Keywords: Instructor Training. Non-Formal Space. Social Pedagogy. Social Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultante de pesquisas realizadas em nível de pós-graduação durante o advento pandêmico, voltadas à construção dissertativa do trabalho final do Mestrado em Educação em que direcionamos nossa atenção para espaços de educação não formais, em especial aqueles que fossem significativos às pessoas em situação de vulnerabilidade social e idosos. Denota-se que o objetivo geral é investigar a formação e atuação de instrutores que atuam em espaços não formais em Uberaba/MG.

O termo “espaço não-formal” tem sido utilizado atualmente por pesquisadores em Educação, professores de diversas áreas do conhecimento e profissionais que trabalham com divulgação científica para descrever lugares, diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas. (JACOBUCCI, 2008, p. 55)

Dessa forma, selecionamos a Unidade de Atenção ao Idoso (UAI) e também o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) como palco para nossa pesquisa. Inicialmente, faz-se necessário destacar a UAI como um espaço que oferta diversas atividades, “financiadas pela SEDS¹, vinculada à Prefeitura Municipal de Uberaba. Sendo assim, as pessoas idosas, frequentadoras, não têm nenhum custo financeiro dentro da instituição” (PEDROSA, 2014, p. 106). As atividades são destinadas às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos e incluem: exercícios de alongamento, hidroginástica, ginástica, aulas de alfabetização, relaxamento, trabalhos manuais, ensaios para participar de bandas, atividades fisioterapêuticas, atividades em grupo, dança e artes. Conta com o trabalho de profissionais como assistente social, educador físico, fisioterapeuta, pedagogo, psicólogo e terapeuta ocupacional (CAETANO e TAVARES, 2008).

Denota-se, portanto que as atividades concentradas na Unidade são fundamentais, uma vez que conforme citado por Pinheiro (2009, p. 40- 41), se desamparado e dissociado de uma vida produtiva, “[...] o idoso pode excluir-se totalmente, abandonando-se à improdutividade e às vezes até mesmo à depressão ou reagir a essa dissociação procurando integrar-se novamente à sociedade e à família. Um dos meios pelo qual essa adaptação pode ocorrer é através da educação”

Portanto, a Unidade de Atenção ao Idoso focaliza na manutenção intelectual e corporal do adulto e adulto idoso, mantendo-o em um contínuo processo de demanda de conhecimentos e, assim, evitando a inatividade.

No que tange o cerne da pesquisa, percebe-se que o processo de exclusão não se limita aos idosos, a partir do momento que dedicamos pesquisar acerca da temática - de exclusão social - também decidimos incluir no foco de atendimento dos instrutores focalizados por esta dissertação indivíduos em situação de vulnerabilidade social. Portanto, não limitamo-nos à população idosa, mas buscamos também tangenciar a atuação e formação dos instrutores atuantes nos CRAS, sendo este um ambiente de inclusão social das pessoas marginalizadas pela sociedade.

Em linhas gerais, publicadas no site da Prefeitura Municipal de Uberaba, no que se refere ao Centro de Referência, elencam-se como objetivos do CRAS: a promoção do acompanhamento socioassistencial de famílias em um determinado território; a potencialização da família como unidade de referência, fortalecendo vínculos internos e externos de solidariedade; a contribuição para o processo de autonomia e emancipação social das famílias, fomentando seu protagonismo; o desenvolvimento de ações que envolvam diversos setores, com o objetivo de romper o ciclo de reprodução da pobreza entre gerações; a atuação preventiva, evitando que essas famílias tenham seus direitos violados, recaindo em situações de risco (UBERABA, 2022)

¹ Secretária de Desenvolvimento Social, vinculada à Prefeitura Municipal de Uberaba.

Destaca-se a caracterização – que também consta no portal da PMU – como público alvo do CRAS, os indivíduos que, em decorrência da pobreza, estejam vulneráveis, privados de renda e do acesso a serviços públicos, discriminados por questões de gênero, etnia, deficiência, idade, entre outras. A equipe do CRAS deve prestar informação e orientação para a população de sua área de abrangência, articulando-se com outras equipes de proteção social que tangenciam aspectos de direitos humanos e cidadãos.

Percebe-se, frente ao exposto, a intrínseca e indissolúvel relação deste trabalho às prerrogativas sociais, entretanto, faz-se necessário o realce no principal campo de interesse da pesquisa: a atuação e formação dos instrutores desses espaços. Com isso, o olhar científico recaiu sobre as aulas de artesanato que existe na UAI e também em oficinas itinerantes e cursos de capacitação nas áreas de artesanato, costura e beleza que o CRAS realiza.

Em harmonização às prerrogativas apresentadas, pode-se afirmar que compreendemos a educação como um viés libertador e emancipador. Dessa forma, observamos a Pedagogia Social, como um fundamento teórico importante – nem mais correto ou errado que os demais – mas que se harmoniza de forma intensa com os interesses de pesquisa desse trabalho. Afinal, Segundo Caliman (2020, p. 45), a pedagogia social “parece orientar-se sempre mais para a realização prática da educabilidade humana voltada para pessoas que se encontram em condições sociais desfavoráveis”.

Portanto, quando ponderamos acerca da inclusão de pessoas em situação de vulnerabilidade social, recaímos na capacidade de emancipação e de crescimento singular que a educação há de prover. Dessa forma, quando observamos que os processos educacionais são mediados por instrutores, por vezes leigos, agentes educacionais que não raras vezes não apresentam formação em nível superior e, menos ainda, os cursos que profissionalizam educadores, as licenciaturas, levantamos o problema de pesquisa: como se dá a formação e atuação dos instrutores que atuam na Unidade de Atenção ao Idoso (UAI) e no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) situados em Uberaba/MG?

METODOLOGIA

Com intuito de realizar investigações acerca do grupo de profissionais instrutores que trabalham nos espaços de educação não-formais elencados, inicialmente, ressalta-se que a seleção dos participantes se deu via técnica da bola de neve, segundo a qual cada participante indicou o subseqüente a ser entrevistado. Essa técnica, conforme Baldin e Munhoz (2012, p.50), é

[...] uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto (o “ponto de saturação”).

O primeiro contato foi feito por meio de uma indicação do meu orientador, sendo o efeito bola de neve desencadeado a partir da primeira participante, havendo desafios em se concretizar pela dificuldade na obtenção de contato com as participantes indicadas. O contato com as instrutoras foi realizado inicialmente por mensagem de texto em aplicativos de comunicação e, em alguns casos, quando não havia resposta, por meio de ligação telefônica.

Sobre a entrevista que originou as narrativas, selecionamos o formato semiestruturado, na qual “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre

o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramento do tema principal” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 74).

Foi escolhida a entrevista semiestruturada, pois acreditamos ser mais adequada pela liberdade que entrevistador e entrevistado possuem, conforme citado por Boni e Quaresma (2005, p. 75): “As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa”.

Foram entrevistadas duas instrutoras atuantes na UAI e duas atuantes no CRAS, por meio de chamada de vídeo *online* via *Google Meet*, em respeito às medidas sanitárias impostas pelo cenário pandêmico da Covid-19. Salientamos a apresentação e envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes da pesquisa, o qual foi lido e assinado por todas. Vale destacar que utilizamos nomes fictícios para nomear as instrutoras participantes, pois acreditamos que a não identificação pode proporcionar uma entrevista mais desinibida por parte do entrevistado. Os pseudônimos das instrutoras participantes foram selecionados com base em nomes de mulheres que se destacam no setor do artesanato: Zélia, Milena, Joelma e Andreia.

As entrevistas foram transcritas e, a partir delas, buscamos elaborar narrativas a fim de colocar em contraste as enunciações dos instrutores com os fundamentos teóricos citados no *corpus* dissertativo desta pesquisa, em especial àqueles referentes à pedagogia social e à importância educacional desempenhada em espaços de educação não formal. Frente ao exposto, percebe-se uma proposta metodológica pautada no conceito e textualização o qual, segundo Pereira (2016, p. 67 – 68):

A textualização, segundo Meihy (2005), pressupõe a produção de um texto narrativo em que se suprimem as perguntas do entrevistador no qual o sujeito torna-se cerne do texto e de sua própria história. Garnica (2005) complementa ainda que a textualização é uma etapa em que o pesquisador pode ordenar de maneira cronológica e/ou coerente as narrativas dos sujeitos, dando-lhes um *corpus* de texto organizado para a leitura, podendo ainda ser dividida em subtítulos de acordo com os objetivos.

Esse processo de textualização permite que o pesquisador modifique o texto ao retirar erros de concordância ou palavras repetidas, por exemplo, de modo que não altere as narrativas dos entrevistados. A textualização é uma forma de texto com leitura fácil, coerente e organizado, alterado apenas para leitura, mantendo suas ideias (PEREIRA, 2016). Dessa forma, criam-se três eixos que servem para análise das narrativas decorrente das entrevistas das instrutoras: (i) A educação formal das instrutoras: as similaridades com a formação docente; (ii) Motivação e aspectos emocionais: anseios e desafios da prática profissional; (iii) Educador Social: as especificidades da profissão.

Cada eixo foi pensado com o intento de colaborar para alcançar os objetivos propostos desta pesquisa e a análise das narrativas não há de ser dotada de uma

[...] preocupação estilística temporal, historiográfica ou literária, mas sim mergulha em uma busca pelos sentidos que os sujeitos da pesquisa atribuem à trama central a partir de alguns eixos temáticos que fundamentam os argumentos e interpretações que realizei ao longo da pesquisa enquanto intencionalidade conferida ao estudo. (PEREIRA, 2016, p. 133)

Dessa forma o primeiro eixo, denominado *A educação formal das instrutoras, similaridades com a formação docente*, refere-se a investigação da educação formal das instrutoras. Além disso, tornou-se possível aglutinar o valor da formação, das similitudes com a formação docente e, principalmente, iniciar conjecturas que possibilitassem também traçar as diferenças entre ambas as ocupações.

No segundo eixo, denominado *Motivação e aspectos emocionais: anseios e desafios da prática profissional*, percebem-se aspectos mais profundamente explorados da Pedagogia Social e que se entrelaçam pelas narrativas apresentadas. Denota-se a consciência e o trabalho com a vida, com a inclusão social do indivíduo, com a perspectiva de uma educação não mercantil, mas holística, que toca ao âmago da humanidade e preocupa-se com o que por vezes não é considerado: o indivíduo. Nesta etapa, inicia-se uma motivação que há de ser conduzida para uma análise mais formal acerca das diferenças entre o instrutor e o docente, bem como àquilo que se caracteriza como terreno formalmente pertencente aos instrutores.

No último eixo, intitulado *Educador social: as especificidades da profissão*, coloca-se em evidência o instrutor, sua função social, compromissos profissionais e principalmente conjecturam-se processos de formação, reconhecimento e reflexão acerca da ocupação, sua relevância no cenário da educação não formal, além da notória preocupação com a vida, com o combate à exclusão social e marginalização de indivíduos em situação vulnerável por meio de comportamentos afetivos.

Com a seleção supracitada dos eixos temáticos, intenta-se promover conclusões capazes de se relacionar à problemática e pergunta norteadora já expostas, que perpassam pela formação do instrutor, sua relevância socioprofissional e também com uma ruptura da percepção do instrutor ou do educador social como o professor que meramente atua nos espaços não formais, quando, em verdade, trata-se de um processo muito mais relacionado à emancipação intelectual e, principalmente, social.

DESENVOLVIMENTO

A partir de recorte das narrativas e norteador pelos eixos temáticos apresentados anteriormente, interpolamos os dados com a Pedagogia Social, resultando em três tópicos distintos: (1) A educação formal das instrutoras: as similaridades com a formação docente; (2) Motivação e aspectos emocionais: anseios e desafios na prática profissional e (3) Educador Social: as especificidades da profissão

A educação formal das instrutoras: as similaridades com a formação docente

Ainda que a profissão docente não seja valorizada como mereceria, a do instrutor é menos ainda. Apesar das diferenças entre as duas profissões, é natural que haja comparação entre elas, uma vez que ambas as práticas situam-se no campo do ensino. Milena destaca que a principal diferença entre professor e instrutor é que *“o professor ele é formado e tem uma preparação didática em como lidar com o aluno, alguns professores não se envolvem emocionalmente com o aluno, ele está ali para cumprir seu horário. Já o instrutor, [...] nós nos envolvemos muito com as alunas. Nós ficamos amigas, trocamos telefone, nos envolvemos até mesmo em questões pessoais, criamos um vínculo como se fosse da família mesmo.”*. Este trecho convida à reflexão, pelo olhar dessa instrutora, que falta para o professor o aspecto emocional presente na prática das instrutoras e falta para as instrutoras a formação e preparação didática presente no processo formativo dos professores.

O exercício dessas instrutoras, enquanto educadoras sociais, é de central importância para a inclusão social e deve ser valorizado uma vez que a Pedagogia Social – o estudo da educação social – segundo Graciani (2014, p. 23), é capaz de nos fazer *“sonhar com uma realidade mais humana, menos feia e mais justa, pois é sabido que existem muitas injustiças e mudar o mundo é difícil, mas nada de humano existiria em nós se não tentássemos”*. E é da competência do educador social desenvolver práticas a fim de atender às necessidades do educando em vulnerabilidade social, fazendo uma

integração entre o educando e a sociedade, a fim de proporcionar a inclusão social desse indivíduo. (GRACIANI, 2014).

A história que as narrativas nos contam, de modo harmônico aos referenciais teóricos, é que o estudo e conhecimento prévio – mesmo que a nível intuitivo – a respeito de conceitos territorializados na Pedagogia Social, contribuem de forma significativa e positiva para a atuação dos instrutores. Conforme relatado por Zélia, a profissão de instrutora já teve uma pequena valorização em sua mudança no edital de contratação: “*antigamente o concurso de artesanato era só uma fase, quem passasse na prova já poderia começar a lecionar. Já o que eu fiz, tinha a primeira fase da prova escrita, depois quem fosse classificado passava para a segunda fase que era levar um plano semestral de como seria o curso e mostrar que tinha conhecimento sobre o assunto e uma certa didática para ensinar*”. Percebe-se, portanto, uma preocupação da instrutora com a real importância de sua profissão, com a valorização dela o consentir com a adição de novas fases e apresentação de uma expertise de conhecimentos que são desejáveis àqueles que intentam ser instrutores.

Percebe-se, também, uma preocupação que toca a metodologia empregada em aula, visto que, segundo Milena, suas alunas são “*bem participativas, porque o diferencial da aula é o risco do bordado, então é mais fácil para elas aprenderem*”. Observa-se um esmero profissional com as escolhas didático-pedagógicas, algo que imbrica com o conhecimento pedagógico do conteúdo, que pode se beneficiar de uma formação, de ser discutido, trabalhado, lapidado teoricamente, uma vez que ela mesma pontua um problema em sua metodologia quando diz que “*Apesar de que isso pode causar uma dependência delas por mim, pois, para elas terem bordado eu tenho que riscar*”.

Sendo assim, torna-se relevante uma discussão pautada em Shulman (2015) visto que se refere aos próprios objetivos deste trabalho, de “investigar acerca da profissionalidade docente destes instrutores enquanto educadores sociais”. É notória a possibilidade de intersecção entre a profissão docente e a profissão instrutor, dessa forma, conjecturamos discussões a partir das enunciações que perpassam pelo próprio ângulo do ser professor. Além do exposto, também é possível referenciar a Shulman (2015, p. 207) define como base do conhecimento para o ensino, segundo ele as quatro grandes bases do conhecimento são:

- (1) a formação acadêmica nas áreas do conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); (3) pesquisas sobre a escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e (4) sabedoria que deriva da própria prática.

Em suma, no que se refere à formação das instrutoras para a execução dos cursos de artesanato percebe-se, por meio das narrativas, que elas obtiveram o conhecimento da prática por cursos de formação de curta duração:

- **Joelma:** *Comecei a fazer o curso na igreja São José, eu comecei fazer tricô e crochê. [...] aí como na época eu não trabalhava fora eu senti, assim, a necessidade de fazer alguma coisa pra não ficar com muito tempo ocioso. Na época, fui eu e uma amiga, aí a gente começou a fazer o curso.*
- **Zélia:** *Eu sou autodidata, principalmente porque eu sou canhota. Então quando eu fui aprender crochê eu tinha 10 anos, não, 7 anos. E a professora falou que não sabia ensinar canhoto. E a minha mãe me incentivou, ela comprou uma revista que ensinava o passo a passo.*

- **Milena:** *na nossa época a mãe colocava pra aprender bordado, crochê, né, pintura em tecido e eu sempre gostei muito dessa área, e aí com quinze anos eu conheci uma pessoa aqui em Uberaba e comecei a trabalhar com ela, mexendo com tapeçaria, bordado e aí iniciei nessa arte de artesanato.*
- **Andreia:** *Na época nós trocávamos conhecimento, então eu entrei como instrutora de artes na manicure e pedicure. Aí eu vi que não era o que eu queria e, como a seção lá propiciava trocas de conhecimento entre instrutoras, eu comecei a fazer pintura. Depois procurei um curso de tela que era um sonho meu, que eu tinha.*

A partir do exposto, podemos traçar que a formação do *conhecimento da prática* advém das diversas fontes, mas, em suma de processos informais. Destacamos que se constituem como conhecimentos da prática os elementos necessários para execução das construções, dos processos inerentes ao artesanato. Em contraste, à luz das narrativas, pode-se citar que mesmo não sendo um pré-requisito para o cargo de instrutor de Artes, três das quatro instrutoras possuem alguma formação para além da Educação Básica. Além disso - coincidência ou não - são formações referentes à educação/docência.

Frente ao exposto, podemos refletir: Qual a influência dessa formação para a prática enquanto educadoras sociais? Tal questionamento é levantado para nos fazer pensar a respeito do que as instrutoras conhecem em relação à teoria didático-pedagógica em consonância com as experiências vividas por elas no papel de ensinar/instruir. Zélia destaca que sua formação e experiência em outras áreas do ensino contribuíram para sua atuação enquanto instrutora de Artes e foi bem tranquila sua primeira experiência nesse cargo “*porque eu já ensinava às vezes para algumas pessoas conhecidas e, além disso, já tinha experiência com ensino em outras áreas*”.

Já a instrutora Joelma pontua que, após ter se graduado em licenciatura, observou aperfeiçoamentos em sua prática: “*Apesar de ter me formado em uma área distinta do artesanato, a faculdade me ajudou nas práticas e com a metodologia que eu utilizo para dar as aulas de crochê*”. Percebe-se, por meio da fala da instrutora, que o conhecimento teórico para além da Educação Básica contribuiu de alguma maneira com a prática dessa instrutora, dirigimo-nos à discussão acerca da experiência.

No que tange à expressão do conhecimento, é notório que não temos como intenção apontar uma obrigação de finalizar um curso superior àqueles que são instrutores pois, como vimos a partir das narrativas, as instrutoras com formação para além do Ensino Médio, bem como a instrutora que não possui essa formação, exercem sua profissão com competência, na perspectiva da pedagogia social.

Em verdade, além do conhecimento, discutimos a seguir acerca da experiência agregada nas vivências em sala de aula de cada uma. Destaca-se que quando nos referimos à experiência, estamos nos direcionando àquilo que toca o âmago profissional e pessoal do indivíduo, em alusão a Bondía (2002, p. 21) “*A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.*”

A verdadeira experiência de ensinar é edificante, conforme relatos de Andreia ao descrever sua primeira experiência. Ela explica que, como “*eu ensinava uma pessoa ou outra, uma filha ou uma irmã. Eu já tinha essa experiência de ensino, algumas na prefeitura, eu já tinha ciência de como era, então foi super tranquilo*”.

Pode-se dizer que além do conhecimento inerente ao ensino, os *saberes da experiência* fortalecem os indivíduos que hão de facear a educação. Denota-se que a compreensão do saber da experiência está para muito além do saber sábio ou da mera informação, trata-se de algo capaz de verdadeiramente promover o crescimento, que toca o íntimo humano. Progressivamente apontamos não uma ineficácia profissional daqueles que atuam nos espaços não formais de educação, mas sim, apontamos a importância de

uma maior formalização e atenção com a educação social, bem como os educadores sociais. Os docentes – e por que não os instrutores – se constroem por meio da experiência, da formação, dos estudos e compartilhamento de saberes da experiência.

Dessa forma, é possível traçar uma discussão com referenciais docentes e de instrutores no que tange aspectos de ensino, afinal, conforme pontuado por Joelma, “*na minha concepção, a gente, do mesmo modo que uma professora, ensina em sala de aula. [...] apesar de ser um artesanato, não fica diferente do que uma professora faz com um aluno numa sala de aula*”. Em um exercício imagético, o quanto se pode potencializar a profissionalidade instrutor com formações e espaços para discussões que tangenciam a educação social? Afinal, há algumas centenas de discussões com o mesmo teor voltadas à profissão docente, por que não à profissão instrutor?

Em adição, Andreia pontua não perceber nenhuma diferença, “*porque o instrutor e o professor ensinam, independente do que ele está lecionando, se é uma matéria didática ou um trabalho manual... Tudo igual, tá ensinando, tá transmitindo, tá doando, alguma coisa de si*. Entretanto, será que realmente não há diferença? Subsequentemente àquilo que expos, Andreia inicia outro processo reflexivo necessário: *Eu acho que o instrutor é até mais assim, como que eu vou usar a palavra, ele doa mais né?*”

Motivação e aspectos emocionais: anseios e desafios da prática profissional

Segundo Caliman (2010, p. 358) “Os processos que seriam essencialmente de natureza pedagógica preferencialmente pautados pela razão (ensino e aprendizagem) precisam dialogar com os processos de natureza sociopedagógica, especialmente pautados pela relação educador-educando e, portanto, pela afetividade”. Este trecho é ponto de partida para a discussão acerca da afetividade, do grau de proximidade entre as instrutoras e os educandos, que é algo muito mais substancial, sendo evidenciado pelas instrutoras no decurso de suas narrativas.

Zélia, por exemplo, diz sentir muita falta das conversas, amigas e dos lanches por conta do período de isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19, que suspendeu as atividades nos espaços em que atuam. Outro momento de destaque para o aspecto emocional é quando Joelma comenta que ela e sua turma possuem um grupo no *WhatsApp* e trocam mensagens: “*o carinho e a amizade que a gente cria com as idosas nos fazem refletir e entendê-las melhor, compreender mais nosso pai e nossa mãe, serve como um aprendizado mesmo para gente e para o nosso futuro*”. O remeter-se à família, à compreensão do próximo, corrobora a percepção de que o ensino não necessariamente deve ser “basicamente pragmático, mas pode-se assumir que o conhecimento atualmente acumulado nas diversas instâncias pode possibilitar aos indivíduos melhores condições para o exercício da cidadania e inserção social numa perspectiva crítica e transformadora” (LEITE, 2012, p. 363).

A percepção da educação social, do educador social, da potencialidade dos espaços não formais de educação e o primor pelo afeto, pelo trabalho e pela gratificação daqueles que se dedicam a pessoas que vivem um processo de marginalização social emerge em forma textual, quando lemos a expressão pela narrativa de Andreia de que “*nós, instrutoras, somos um pouco de tudo, psicóloga, professora, mãe, irmã... Minha satisfação é essa, ver esses alunos com dificuldade conseguindo fazer o que eles foram buscar*”. Realidade social esta que deve ser compreendida como resultado de uma política econômica concentradora, elevando efeitos de pobreza, desigualdade econômica, exclusão e marginalização social. Daí percebe-se a importância da educação social para a apreensão, contextualização e transformação das realidades dos indivíduos envolvidos nas

práticas da Pedagogia Social, o alvorecer de uma nova realidade que há de emergir pela “construção do novo” (SILVA, 2013).

Emerge daí o que se aproxima da compreensão do papel e da responsabilidade do instrutor e do educador social, conforme apresentado por Ribeiro (2006, p. 165), que em uma discussão no curso de extensão para educadores sociais, promovido pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação, Exclusão e Violência da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), foi destacado que nossa sociedade faz com que

[...] os chamados “excluídos” exijam um investimento humano suplementar para que exerçam seus direitos de membros da sociedade e tenham a possibilidade de um adequado desenvolvimento pessoal. Esse investimento suplementar é que criou a figura do educador social que veio substituir as figuras repressivas e/ou assistenciais que o precederam. A figura do educador social é, assim, inseparável da consciência de direito.

Com isso, evidencia-se a essência do educador social e dos instrutores, que é sua íntima relação com a luta contra a marginalização, a exclusão e o teor holístico da profissão. Dessa forma, percebe-se que o educador social – ou o instrutor – objetiva, por meio da educação, intervir na realidade daqueles que “não estão inseridos nas instituições educacionais mais regulares, tais como a família e a escola”.

O forte envolvimento entre instrutores e discentes é descrito pelas instrutoras como um dos principais diferenciais com a profissão docente, bem como o maior desafio profissional, afinal, segundo Zélia, *“o maior desafio que enfrentei até hoje foi uma pessoa que estava muito abalada emocionalmente e eu tive esse desafio de ir trabalhando junto com a psicóloga e ajudando essa pessoa. Era uma pessoa que chegou até a tentar suicídio, então foi bem complicado. Mas graças a Deus foi tudo resolvido, a gente se fala até hoje e ela parece estar super bem. Graças a Deus a pandemia não interferiu na situação”*.

Por meio dessa narrativa, podemos fazer alusão à tônica expressão de Graciani (2014, p.12), na apresentação de seu livro *Pedagogia Social*, que diz que

É preciso resgatar o que há de humano no homem, no sentido radical da palavra; é preciso sensibilizá-lo sobre o outro e fazê-lo perceber-se nesse outro que também é ele e, mais do que isso, é preciso recuperar a dignidade desse outro que já se esqueceu humano e hoje vaga pela vida, sem sentido nem vontade e só se faz vivo por uma razão biológica.

A força da expressão acima atenta-nos àquilo que por muito é esquecido quando se observa que a educação não trata meramente da composição de corpos que hão de se fazer presentes nos espaços de trabalho ou forças para geração de capital. A educação é verdadeiramente uma interação humana, que necessita da humanidade, do compromisso com o outro e a dedicação para emancipação intelectual e legitimação do indivíduo enquanto pessoa.

Percebe-se, portanto, um afirmar da educação social no aspecto humanista e afetivo, no qual o trabalho do instrutor se presta não somente a ensinar para os indivíduos em vulnerabilidade social, mas também acolhê-los, a tratá-los de modo respeitoso e viabilizando o sentimento de pertencimento, preocupação e carinho àqueles que se encontram marginalizados e excluídos. Conforme dito por Andreia, *“nosso trabalho de instrutor vai além de passar nossa arte, ali os alunos desabafam com a gente, conta dos problemas de casa, aí vem uma pessoa com alguma necessidade especial e a gente tem que aprender a se comunicar da forma dela”*. Em paralelo à Pedagogia social, reconhece-se que:

[...] seu maior desafio é, acima de tudo, o trabalho de conquista e afeto que permite a permanência dos educandos pelo desejo de pertencerem, de serem considerados, ouvidos e poderem expressar seus anseios e angústias, pois são

estes momentos do ato educativo que trazem as reais possibilidades de sua emancipação e engajamento ao novo projeto de vida. (GRACIANI, 2014, p. 24)

Portanto, a responsabilidade social das instrutoras é primordial e de compromisso de dignidade com a vida. Denota-se, pela fala de Joelma, que sua relação com o trabalho não é uma simples compensação simbólica pela desigualdade social, mas uma verdadeira ação e dedicação com a Pedagogia Social, com os indivíduos em situação de vulnerabilidade social.

Educador Social: as especificidades da profissão

A partir do tópico anterior é importante discutirmos que o instrutor ou o educador social, não é um trabalhador em desvio de função atuando como um psicólogo ou um responsável por escutar os discentes. Trata-se de uma profissão com responsabilidade que transita entre as relações sociais, a inclusão e o ensino. Dessa forma, torna-se interessante discutir decisões que perpassam pela profissão instrutor, de modo a evidenciar a dimensão afetiva relacionada às características do público alvo com aspectos que tangenciam a) a escolha dos objetivos de ensino; b) a decisão sobre o início do processo de ensino; c) a organização dos conteúdos de ensino; d) a escolha dos procedimentos e atividades de ensino; e) a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino (LEITE, 2012, p. 363).

As categorias supracitadas foram evidenciadas a partir das pesquisas realizadas por Leite (2012), que as apresentou como criadas pelo Grupo do Afeto². A primeira delas se refere a *escolha dos objetivos de ensino*, tal categoria se interpola com a fala de Zélia que reconhece a necessidade de atenção dos objetivos e seleção do conteúdo com os espaços, público-alvo e do currículo, uma vez que “*a maioria das alunas são pessoas em vulnerabilidade social e emocional, algumas participam até por orientação da psicóloga. Então muitas estão ali ou para aprender para ter uma renda extra ou só pelo contato social mesmo, conversar, fazer amizade... Para trabalhar o lado emocional*”.

Dessa forma, ressalta-se que o perfil da educação não formal, aliada ao público-alvo envolvido, é fator determinante na escolha dos objetivos de ensino, uma vez que se envolve muito mais a um trabalho que possui escopo do desenvolvimento socioemocional. Corroborando a esta afirmação, Joelma pontua que em suas aulas não percebe necessidade de *ficar em cima corrigindo, exigindo perfeição, porque não é esse o objetivo da UAI*. Percebe-se que as preocupações com meras habilidades e competências não se territorializam aqui, uma vez que se trata de uma percepção com *lôcus* na Pedagogia Social, em

[...] um projeto radical de transformação política e social, ela objetiva a superação da ingenuidade, da passividade, da descrença e da resignação por parte dos educandos e promove a criticidade, a militância, a esperança e a utopia de um país mais justo socialmente, no qual todos são sujeitos históricos capazes de ocupar a vida política em seu sentido mais amplo e restrito. (GRACIANI, 2014, p. 25)

Quando destacamos que o discente não é cobrado à nível de perfeição ou próximo disso não estamos questionando a validade dos objetivos de ensino dos espaços não-formais de educação, mas sim, verdadeiramente, valorizando a percepção do espaço, do compromisso aos marginalizados e a percepção de que uma pessoa marginalizada precisa, primordialmente, de amparo, de se sentir valorizada, de se sentir humana. Por fim,

² Parte integrante do grupo de pesquisa Alfabetização Leitura Escrita (ALLE), da Faculdade de Educação da Unicamp.

destaca-se, como bem exposto por Joelma, a existência da correção, que mesmo em meio a tantos desafios, ainda se tem o compromisso com o que é aceitável.

Nota-se, agora na fala de Zélia, que o diferencial deste espaço – e que muito agrada os discentes – é *o lado social, a gente conversa bastante outros assuntos, desabafa sobre problemas, pede conselho... é uma tarde que a gente nem vê passar*. Não há dúvidas de que os objetivos de ensino não residem na percepção conteudista ou profissionalizante do curso. Trata-se de uma integração que por muito faz uso do afeto, do reconhecimento da visão do excluído e da tentativa de fazê-lo se sentir melhor e procurar o bem para si. Haveriam barreiras na busca pela formalização do currículo de espaços como a UAI e o CRAS, uma vez que se levantariam questionamentos da validade e pertinência desses conteúdos para sua vida.

O problema se coloca quando o aluno não identifica a relevância dos objetivos propostos, seja para sua vida, seja para a sociedade em que vive, seja para o seu futuro profissional. Neste sentido, grande parte dos objetivos de ensino da escola tradicional tem sido apontada como irrelevante, do ponto de vista do aluno, o que, certamente, colabora com a construção de uma escola divorciada da realidade. (LEITE, 2012, p. 363)

Faz-se importante reiterar que os anseios de formalização que constantemente nos referimos não se direcionam aos objetivos de ensino, mas à profissionalidade do instrutor e do educador social. Dessa forma, acreditamos veementemente que o CRAS, bem como a UAI, como dito por Joelma, *não é aquela coisa de ter que estudar e passar de ano*. De fato, o ensino não formal às pessoas com vulnerabilidade social precisa trabalhar os aspectos emocionais e sociais e isso implica na escolha dos objetivos de ensino, uma vez que estes podem “possibilitar aos indivíduos melhores condições para o exercício da cidadania e inserção social numa perspectiva crítica e transformadora” (LEITE, 2012, p. 363).

A decisão sobre o início do processo de ensino é algo já abordado nas narrativas de Joelma, mas que se torna força motriz para ser discutida em outra perspectiva, dessa vez correlacionada àquilo apresentado pelas pesquisas realizadas pelo Grupo do Afeto, que “[...] sugerem que iniciar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre os conteúdos envolvidos aumenta as possibilidades de sucesso do processo de aprendizagem do próprio aluno. Como vimos, tal sucesso tem inegáveis implicações afetivas envolvidas” (LEITE, 2012, p. 363).

Segundo Joelma, *eu não fico assim, ah minha aula vai ser assim, desse jeito, daquele. As pessoas chegam lá, até pra eu mesma ver o que a pessoa já sabe e aonde que está dificuldade dela*. Percebe-se uma diferença no planejamento das profissões – instrutor e professor –, adicionando-se à discussão, recorreremos às enunciações de Gohn (2006) sobre o tratar metodológico dos espaços de educação não-formais uma vez que, segundo a autora:

Na educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo (GOHN, 2006, s/p).

Com isso, nota-se que as narrativas expõem a importância da flexibilidade de metodologias, sendo necessário estabelecer uma diferenciação entre tal fato com a total ausência metodológica. Em suma, a educação não formal demanda metodologias que se entrelaçam com aspectos de vida dos educandos, tornando-se trabalho do educador social traçar planejamentos e estratégias que se relacionem com tais aspectos.

Já acerca da *organização dos conteúdos de ensino* é importante observar, após o contato inicial com o trabalho, que se pode viabilizar um progresso para a profissionalidade do discente marginalizado, é preciso cuidado e atenção, pois “o professor não ensina todo o conteúdo de uma só vez e como o aluno também não aprende dessa forma, é necessário organizar esse conteúdo, sequenciando-o e delimitando-o em cada etapa do ensino” (LEITE, 2012, p. 364).

Portanto, mesmo que haja ímpeto – seja por parte do instrutor ou de seus alunos – ainda é necessária atenção à organização dos conteúdos de ensino para proporcionar, verdadeiramente, uma experiência de aprendizado progressiva, partindo do básico e alcançando os níveis mais altos. Dessa forma, percebe-se que o instrutor possui um comprometimento e reponsabilidade com a sequência e organização de seu curso e conteúdos, visto que este pode ser viés transformador para a autonomia. Corroborando ao exposto, Andreia pontua que *minha aula ela não tem como ser geral, né? Não sei o termo direitinho que fala, dando aula individual pra cada aluno.*

Sobre a *escolha dos procedimentos e atividades de ensino*, verifica-se que, quando bem-feitas, são capazes de aumentar as chances de aprendizado, bem como construir uma relação de proximidade entre aluno e o conteúdo. Conforme exposto por Joelma, “*na UAI, por exemplo, eu não costumo ensinar as idosas a pegar a linha como eu faço, eu ensino o manejo da agulha com a linha, como ela vai formar o ponto...*”

Retomando um recorte de narrativa já abordada neste trabalho, segundo Joelma, *não existe um jeito certo que elas têm que fazer, até porque quando eu entrei na UAI a coordenadora fez uma reunião com a gente, falando que lá era uma sala de terapia e que chegava muita idosa com problema de depressão, então não era um espaço para exigir muito das alunas, para elas saírem de lá dando curso, ou algo assim.* Essa aproximação com o público-alvo facilita o processo de escolha dos procedimentos e atividades de ensino, uma vez que, em virtude da responsabilidade socioemocional inerente à UAI e ao CRAS, *a parte de artesanato é bem inicial, tanto na pintura, como no bordado, são trabalhos simples, nada muito complicado, afinal, nosso maior trabalho ali é incentivar o que elas estão fazendo [...], é para o idoso passar o tempo num lugar que ele se sintam bem e vá embora feliz para casa.*

Dessa forma, trata-se da escolha de atividades de modo condizente à proposta do espaço não formal de educação, ou seja, não se compara o espaço descrito a uma sala de aula regular, com objetivos que perpassam habilidades e competências que não de ser necessárias nos exames e nas avaliações subsequentes, não se olha para um aspecto da capacitação profissional do indivíduo, mas observam-se aspectos que atravessam o reconhecimento do discente como pessoa.

Por fim, no que tange os aspectos relativos à *escolha dos procedimentos de avaliação de ensino*, percebe uma necessidade de atenção ao distanciamento afetivo entre o sujeito e conteúdo, e, por essa falta de comunicação, a “avaliação parece tornar-se desastrosa quando seus resultados são utilizados contra o aluno e, obviamente, quando tal relação é identificada pelo aluno” (LEITE, 2012, p. 365).

A referência de resultados utilizados contra o aluno advém de um sistema avaliativo que por muito é utilizado para categorizar o aluno como eficiente ou não eficiente, como capaz ou incapaz, quando nos referimos a um público em vulnerabilidade social, percebemos que um sistema de avaliação pode ser completamente infeliz e antagônico àquilo que a Pedagogia Social propõe.

Tal fato, na perspectiva da educação não formal, é algo que possui, assim como as demais categorias, a possibilidade de minar completamente o ensino proporcionado pelos instrutores e, justamente a partir das narrativas apresentadas, percebe-se a ausência de falas que tangenciem a avaliação, até porque este não é o objetivo da UAI ou do CRAS

e não se faz presente de forma evidente. Entretanto, a falta de falas e de evidências do processo avaliativo também é um elemento de análise, e se deve considerar que:

se a aprendizagem não ocorre adequadamente, o que pode ser detectado pela avaliação, então, deve-se rever as condições de ensino, resgatando-se, a relação dialética existente entre esses dois processos – ensino e aprendizagem são processos interdependentes. (LEITE, 2012, p. 365)

O coligir destas categorias permite-nos conjecturar que a compreensão destes conhecimentos acerca da profissão instrutor viabiliza ao educador “esboçar um perfil para agir com compreensão, ternura, afeto e acima de tudo, orientação e informação, estabelecendo um vínculo de confiabilidade de acordo com uma prática pedagógica real e significativa” (GRACIANI, 2014, p. 129).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, objetivando a significação e o traçar das Categorias do Conhecimento de Base do Instrutor, o quadro 1 apresenta uma relação das falas das instrutoras com as categorias do conhecimento de Shulman (2015), destacando e adicionando, novas considerações àquilo exposto anteriormente. Acredita-se que, com isso, seja possível melhor compreender a profissionalidade do instrutor social, bem como reconhecer sua importância e aspectos ínsitos.

Quadro 1 - Categorias dos Conhecimentos de Base do Instrutor

Conhecimento	Recortes	Considerações
Conhecimento do conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Comecei a trabalhar com tapeçaria e bordado e foi aí que eu iniciei os trabalhos nessa arte de artesanato; (Milena) • Fiz um curso de tricô e crochê na Igreja São José; (Joelma) • Eu sou autodidata, principalmente porque sou canhota. Então quando eu fui aprender crochê eu tinha dez anos, não, sete; (Zélia) • Na época nós trocávamos conhecimento, então eu entrei como instrutora de artes na manicure e pedicure. (Andreia) 	<p>Refere-se ao conhecimento da prática; entretanto, conforme exposto, não se limita à formação, mas se estende também às experiências e vivência do instrutor.</p>
Conhecimento pedagógico geral	<ul style="list-style-type: none"> • Tem dois anos que eu terminei a Licenciatura em Educação do Campo; (Joelma) • A minha formação é magistério de primeiro a quinto ano, a gente fazia um curso específico de alfabetização. (Zélia) • Segundo grau e eu fiz magistério, sou formada professora P1. (Milena) • A faculdade me ajudou nas práticas e com a metodologia que eu utilizo para dar as aulas de crochê. (Joelma) 	<p>Refere-se ao conhecimento sobre a forma de ensinar, aderente ao espaço, aos objetivos, às estratégias metodológicas e à sala de aula.</p>
Conhecimento do currículo	Não se aplica	Não se aplica
Conhecimento pedagógico do conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Antigamente o concurso de artesanato era só uma fase, quem passasse na prova já poderia começar a lecionar. Já o que eu fiz, tinha a primeira fase da prova escrita, depois quem fosse classificado passava para a segunda fase que era levar um plano semestral de como seria o curso e mostrar que tinha conhecimento sobre o assunto e uma certa didática para ensinar. (Zélia) • O diferencial da minha aula é o risco bordado, então é mais fácil para elas aprenderem. (Milena) 	<p>Em dissonância àquilo exposto por Shulman, não representa um terreno exclusivo dos professores, mas também se faz primordial ao trabalho e atividade dos instrutores. Trata-se da intersecção entre o conhecimento do conteúdo – do saber fazer – com o conhecimento pedagógico geral – de saber ensinar –.</p>
Conhecimento dos alunos e de suas características	<ul style="list-style-type: none"> • Então, a minha aula não tem como ser geral né? Não sei o termo direitinho que fala, dando aula individual para cada aluno; (Andreia) • Ali acaba sendo um lugar para socializar também, nós, instrutoras, somos um pouco de tudo, psicóloga, professora, mãe, irmã... Minha satisfação é essa, ver esses alunos com dificuldade conseguindo fazer o que eles foram buscar. (Andreia) 	<p>Em adição a Shulman, projeta-se nesta categoria a importância do reconhecimento socioemocional, afetivo e humano dos alunos. Também se faz necessário reconhecer a trajetória de vida e experiências dos indivíduos.</p>
Conhecimento de contextos educacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Acho nosso trabalho muito importante para a sociedade, pois não estamos lidando com números, cada aluno vem uma carga de muito problema e muita coisa boa também. Eles tem uma confiança em nós que talvez não têm dentro de casa, muitos vão para a aula só para desabafar quando não estão bem ou só pra ficar olhando para distrair a cabeça de algum problema. (Andreia) 	<p>É fundamental que se compreenda verdadeiramente o espaço de trabalho, seja ele formal, informal ou não-formal. Dessa forma, atenta-se para as necessidades, demandas e</p>

		características do local, bem como de seu público.
Conhecimento dos fins	<ul style="list-style-type: none"> Lá é uma sala de terapia e que chegava muita idosa com problema de depressão, então lá não era uma sala para exigir muito das alunas, para ela saírem de lá dando curso, ou algo assim. (Joelma) 	Imbui-se nessa categoria os valores e propósitos da Pedagogia Social.

Fonte: Adaptado de Shulman (2015)

Dessa forma, reiteramos que não julgamos que a profissão instrutor demande formação, mas por admiração àqueles que hão de se dedicar à educação social, que enfrentarão dificuldades socioemocionais, que tanto se irrigam pelos diversos problemas estruturais, é condição mínima para que sejam oferecidas a estes servidores públicos, espaços para discutir, evoluir e ter o amparo teórico que demandam em suas atividades profissionais. “Há que se buscar novos campos e formas de trabalhar, através da formação continuada, sempre acreditando no autoconhecimento e no conhecimento coletivo, interagindo e trocando com outros participantes do processo educativo suas análises e inovações pedagógicas” (GRACIANI, 2014, p.32).

À exemplificação do exposto, não julgamos que um indivíduo com formação acadêmica em alguma licenciatura há de estar mais bem preparado para os desafios narrados pelas instrutoras e, adiantando-nos em pontuar que mesmo com diversas formações, ainda haverá desafios. Entretanto, o conhecimento e estudo a respeito da educação social, que é praticada por meio da Pedagogia Social, pode ser fonte de lapidação das práticas para os instrutores, potencializando não apenas as aulas, mas a forma de se atender os indivíduos que frequentam as aulas, visto que muitos estão ali como forma de refúgio dos problemas e à procura de interação social.

Portanto, pode-se concluir que, com a mesma vivacidade e interesse com que se discute o significativo espectro de teorias e epistemologias que impactam o campo da profissionalidade docente, também se faz oportuno observar a realidade do instrutor, reconhecendo aspectos semelhantes e divergentes entre as profissões.

O trabalho desenvolvido por cada uma das instrutoras é ímpar, algo que está além das fronteiras do visível e que toca o âmago humano e holístico. Dessa forma, a promoção de atividades de formação continuada, de experiências, leituras e que imbricam na própria profissionalidade, não há de ser vista como uma crítica ou punição, mas como o reconhecimento da capacidade do exercício de uma profissão que muito pode beneficiar e ser reconhecida socialmente.

REFERÊNCIAS

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve). **REMEA - Revista Eletrônica do**

Mestrado em Educação Ambiental, [S. l.], v. 27, 2012. DOI:

10.14295/remea.v27i0.3193. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3193> . Acesso em fevereiro de 2022.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n. 19, pp. 20-28. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003> . Acesso em setembro de 2022.

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**. Santa Catarina. Vol. 2 nº 1, p. 68-80, janeiro-julho/2005.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976> . Acesso em janeiro de 2021.

CAETANO, A. C. M.; TAVARES, D. M. S. Unidade de Atenção ao Idoso: atividades, mudanças no cotidiano e sugestões. **Rev. Eletr. Enf.**; 10(3): 623-31; 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/46592/22879>>. Acesso em abril de 2020.

CALIMAN, G. A Pedagogia Social na Itália. In: SILVA, R; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. **Pedagogia Social**. 4ª Edição. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2020. cap 1, p. 43 – 52.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação - UNISAL - Americana/SP** – n. 23, p.341-368, 2010. Disponível em: <http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/73/142> . Acesso em fevereiro de 2022.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs). **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:

<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em abril de 2020.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Ensaio**. Vol. 14, nº50. Rio de Janeiro, jan./mar. 2006.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em abril de 2020.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia Social**. Edição 1. São Paulo: Cortez, 2014.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista Em Extensão**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2008.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390> . Acesso em janeiro de 2022.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751440006.pdf> . Acesso em setembro de 2022.

PEDROSA, W. C. **Envelhecimento Ativo: um desafio para a equipe multidisciplinar e para as pessoas idosas frequentadoras da Unidade de Atenção ao Idoso (UAI), no município de Uberaba-MG**. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, UNESP, Franca, 2014

PEREIRA, D. C. **Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade.** 2016. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberaba, 2016.

PINHEIRO, G. A. D. **Educação e Envelhecimento: Atividade Intelectual na Terceira Idade.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR, 2009. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2009_geisa_dariva.pdf>. Acesso em maio de 2020.

RIBEIRO, M. **Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo.** Educação & Sociedade, v. 27, p. 155-178, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/q7dyDVgwkzrZr77q66wLNqL/abstract/?lang=pt>>. Acesso em setembro de 2020.

SHULMAN, L. S.. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, jun 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293> . Acesso em setembro de 2022.

SILVA, A. C. **A compreensão dos monitores de espaços de educação não formal sobre sua atuação em museus e centros de ciências: uma abordagem biológico-cultural.** 2013. 155 f. Dissertação apresentada ao Programa Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81133/tde-28042014-202841/publico/Amanda_Cristina_da_Silva.pdf>. Acesso em janeiro de 2021.