



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

**Gladys Regina Barros Silva<sup>1</sup>**

**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli<sup>2</sup>**

### **RESUMO**

Este estudo tem como foco investigar a formação e atuação de instrutores que trabalham na Unidade de Atenção ao Idoso (UAI) e nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), ambos em Uberaba, Minas Gerais (MG), espaços de educação não formal. Ambos 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 de modo que sejam utilizados 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.

### **INTRODUÇÃO**

---

<sup>1</sup> Licenciada em Matemática e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: [gladys.barros.hihi@gmail.com](mailto:gladys.barros.hihi@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Educação para a Ciência (Unesp). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: [daniel.ovigli@uftm.edu.br](mailto:daniel.ovigli@uftm.edu.br).



O presente artigo é resultante de pesquisa realizada em nível de pós-graduação durante o advento pandêmico, voltada à construção dissertativa do trabalho final de Mestrado em Educação, no qual direcionamos nossa atenção aos espaços não formais de educação, em especial aqueles que fossem significativos às pessoas em situação de vulnerabilidade social, além de idosos. O objetivo geral consistiu em investigar a formação e atuação de instrutores que trabalham em espaços não formais em Uberaba/MG.

Dessa forma, selecionamos a Unidade de Atenção ao Idoso (UAI) e também o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) como palco para a pesquisa. Inicialmente, faz-se necessário destacar a UAI como um espaço que oferta diversas atividades, financiadas pela SEDS<sup>3</sup>, vinculada à Prefeitura Municipal de Uberaba. 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.

No que tange ao cerne da pesquisa, percebe-se que o processo de exclusão não se limita aos idosos porém, a partir da temática - exclusão social - optou-se por incluir também os instrutores focalizados pela dissertação que originou o presente artigo. Portanto, não houve restrição à população idosa, porém adicionaram-se a formação e a atuação dos instrutores atuantes nos CRAS, sendo este um ambiente de inclusão social das pessoas marginalizadas pela sociedade.

Na caracterização - que também consta no portal da PMU - o público-alvo do CRAS é composto por 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.

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 existem na UAI e também em

---

<sup>3</sup> Secretária de Desenvolvimento Social, vinculada à Prefeitura Municipal de Uberaba.



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 se pondera acerca da inclusão de pessoas em situação de vulnerabilidade social, reca-se na capacidade de emancipação e de crescimento singular que a educação há de prover. Dessa forma, quando se observa 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, levanta-se 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 educativos 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 subsequente 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 orientador, sendo o efeito bola de neve desencadeado a partir da primeira participante, havendo desafios em



concretizar-se 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, 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. Houve a apresentação e o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as participantes da pesquisa, o qual foi lido e assinado por todas. Vale destacar que foram utilizados nomes fictícios para as participantes, pois 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, elaboradas 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 de textualização o qual, segundo Pereira (2016, p. 67 - 68):

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.

O eixo (i) refere-se à 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 eixo (ii) 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 eixo (iii) 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 norteados pelos eixos temáticos apresentados anteriormente, os dados foram interpolados com a Pedagogia Social, resultando em três tópicos distintos, como mencionado.

### **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 ainda menos. Apesar das diferenças entre as duas profissões, é natural que haja comparação entre elas, uma vez que ambas as práticas se situam 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 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 das instrutoras. 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 se 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, conjecturam-se discussões a partir das enunciações que perpassam pelo próprio âmago do ser professor. Além do exposto, também é possível referenciar àquilo que 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.



A partir do apresentado, é traçado que a formação do *conhecimento da prática* advém das diversas fontes, mas, em suma, de processos informais. Constituem-se 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.

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.

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.”* Pode-se dizer que, além do conhecimento inerente ao ensino, os *saberes da experiência* fortalecem os indivíduos que hão de facear a educação.

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 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 expôs, 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, amizades e dos lanches por conta do período de isolamento social decorrentes 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 que 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 acolher, a tratar de modo respeitoso e viabilizar 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”*. 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 simples compensação simbólica pela desigualdade social, mas verdadeira ação e dedicação com a Pedagogia Social, com os indivíduos em situação de vulnerabilidade social.

## **Educador Social: as especificidades da profissão**

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 Afeto<sup>4</sup>. 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*

---

<sup>4</sup> Parte integrante do grupo de pesquisa Alfabetização Leitura Escrita (ALLE), da Faculdade de Educação da Unicamp.



*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”.*

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 *locus* 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)

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.

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, sugere-se 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, a educação não formal às pessoas com vulnerabilidade social precisa trabalhar os aspectos emocionais e sociais e isso implica 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).





Ainda 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, aqui se recorre 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).

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).

Percebe-se que o instrutor possui 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: “*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 sinta bem e vá embora feliz para casa”.*

Por fim, no que tange aos 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 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.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dessa forma, reitera-se não julgar 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 se avalia aqui que um indivíduo com formação acadêmica em alguma licenciatura há de estar mais bem preparado para os desafios narrados pelas instrutoras e, 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, 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.



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.

JACOBUECCI, 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.

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.

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/q7dyDVgwkrZr77q66wLNqL/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](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81133/tde-28042014-202841/publico/Amanda_Cristina_da_Silva.pdf)>. Acesso em janeiro de 2021.