

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
UNIDADE JOSÉ BATISTA DE OLIVEIRA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANA CAROLINE MAGALHÃES GODIM

**ATUAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) EM UM CENTRO DE REFERÊNCIA DE
ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS) DE IMPERATRIZ - MA**

Imperatriz – MA

2025

ANA CAROLINE MAGALHÃES GODIM

**ATUAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) EM UM CENTRO DE REFERÊNCIA DE
ASSITÊNCIA SOCIAL (CRAS) DE IMPERATRIZ - MA**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como pré-requisito para obtenção da Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Me. Vicente Marques de Castro Neto

Imperatriz – MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Godim, Ana Caroline Magalhães.

ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM UM CENTRO DE REFERÊNCIA DE
ASSISTÊNCIA SOCIAL CRAS DE IMPERATRIZ - MA / Ana Caroline
Magalhães Godim. - 2025.

50 p.

Orientador(a): Vicente Marques de Castro Neto.

Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão,
Imperatriz, 2025.

1. Pedagogia Social. 2. Pedagogo. 3. Cras. 4.
Educação Não Formal. I. Marques de Castro Neto, Vicente.
II. Título.

ANA CAROLINE MAGALHÃES GODIM

**FUNÇÃO E ATUAÇÃO DE UMA PEDAGOGA EM UM CENTRO DE
REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS) EM IMPERATRIZ – MA**

Monografia apresentada à Coordenação do
Curso de Pedagogia do Centro de Ciências
de Imperatriz da Universidade Federal do
Maranhão, como pré-requisito para
obtenção da Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Professor Vicente Marques de Castro Neto (Orientador)
Mestre em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Professora Francisca Melo Agapito (Examinadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Professora Rita Maria Gonçalves de Oliveira (Examinador)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder a oportunidade de realizar a graduação em Pedagogia e por ter plantado em meu coração o desejo profundo de seguir essa formação. Sua presença foi fonte constante de força, esperança e direção ao longo dessa caminhada.

Expresso minha gratidão à minha irmã, por ser presença firme e constante, por me fortalecer nos momentos difíceis e por acreditar em minha capacidade, mesmo quando duvidei de mim. Aos meus pais, à minha tia e à minha avó, agradeço por todo o apoio, carinho e sustentação durante minha trajetória acadêmica. Em muitos momentos, foram eles que, com amor e firmeza, me impediram de desistir, cobrando de mim o melhor e me motivando a seguir em frente.

Dirijo um agradecimento especial ao professor Vicente Marques de Castro Neto, por ter apresentado à nossa turma um conteúdo de tamanha relevância social e formativa, e, sobretudo, por ter aceitado o desafio de me orientar neste trabalho. Sua escuta atenta, suas sugestões e sua confiança foram fundamentais para que este projeto ganhasse forma e significado.

À professora Rita Maria Gonçalves de Oliveira, minha gratidão por todo o compromisso e entrega com os quais exerce sua missão de educar. Sua postura inspiradora e apaixonada pelo ensino deixou marcas profundas na minha formação, despertando em mim ainda mais amor pela pedagogia.

À professora Francisca Melo Agapito, coordenadora do Curso de Pedagogia da UFMA/CECIM, agradeço com carinho pela forma firme e acolhedora com que conduz sua liderança. Sua presença constante, sua fé no potencial de cada aluno e seu apoio generoso foram fundamentais para que eu me sentisse fortalecida em cada etapa dessa jornada.

A cada professor e professora que cruzou meu caminho, deixo registrada minha mais sincera emoção e reconhecimento. Foram suas aulas, conselhos e palavras de apoio que fortaleceram minha vontade de seguir em frente.

“A função social da educação é contribuir para a formação humana, superando desigualdades e promovendo a inclusão por meio de práticas educativas voltadas à transformação da realidade.”

José Carlos Libâneo

RESUMO

Este trabalho de Conclusão de Curso tem como problema: Quais as funções de um pedagogo na instituição CRAS? Como objetivo principal foi analisar a atuação do Pedagogo Social no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) localizado em um bairro na cidade de Imperatriz (MA), à luz da pedagogia social e das diretrizes do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). As metodologias adotadas foram a revisão de literatura e pesquisa de campo, dentro de uma abordagem qualitativa. A pesquisa de campo desenvolveu-se por meio de uma entrevista semiestruturada com uma pedagoga atuante no CRAS, cuja experiência foi analisada a partir de categorias como planejamento pedagógico, mediação comunitária, formação continuada e práticas de educação não formal. Os resultados revelam que a atuação do pedagogo no CRAS é atravessada por múltiplas funções educativas e sociais, exigindo conhecimentos específicos que, muitas vezes, não são contemplados na formação inicial em pedagogia. Destaca-se, ainda, o papel do pedagogo como articulador de saberes e vínculos no território, contribuindo para o fortalecimento das famílias, da comunidade e da cidadania. A reflexão sobre essa prática evidencia a importância de ampliar o reconhecimento institucional da pedagogia social e sua inserção nos currículos formativos.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Pedagogo. CRAS. Educação Não Formal.

ABSTRACT

This final paper explores the question: What are the roles of a pedagogue in the CRAS institution? The main objective was to analyze the work of the social pedagogue at the Social Assistance Reference Center (CRAS), located in a neighborhood of Imperatriz, Maranhão (Brazil), based on the principles of social pedagogy and the guidelines of the Unified Social Assistance System (SUAS). The research used a literature review and fieldwork, following a qualitative approach. The field research was carried out through a semi-structured interview with a pedagogue working at CRAS. Her experience was analyzed using categories such as pedagogical planning, work with the community, continuing education, and non-formal educational practices. The results show that the pedagogue at CRAS has many educational and social responsibilities and that this work requires specific knowledge not always included in teacher education programs. The pedagogue also plays an important role in connecting knowledge and building relationships in the community, helping to strengthen families and promote citizenship. This study highlights the need for greater recognition of social pedagogy and its inclusion in teacher education curricula.

Keywords: Social Pedagogy. Pedagogue. CRAS. Non-Formal Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SUAS	Sistema Único de Assistência Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS.....	13
2. UMA NOVA PERSPECTIVA DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR.....	22
2.1 Onde o pedagogo pode exercer suas habilidades profissionais?.....	24
2.2 A contribuição do pedagogo no setor de recursos humanos.....	26
2.3 Os Tipos de Educação na formação humana.....	29
2.4 A Educação Não Formal e a Pedagogia Social.....	31
2.5 A Atuação do Educador Social na Educação Não Formal.....	33
3. ANÁLISE DA ATUAÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIAL NO CRAS: A EXPERIÊNCIA DE UMA UNIDADE DE IMPERATRIZ(MA).....	35
3.1 Inserção institucional e Compreensão da Pedagogia Social.....	35
3.2 Planejamento, Organização e Desafios da Prática Pedagógica.....	37
3.3 A Interface com Famílias e Comunidade na Prática Pedagógica do CRAS.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	45
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	48
APÊNDICE B – Transcrição parcial da entrevista	49

INTRODUÇÃO

A Pedagogia Social, enquanto campo de atuação educativa fora do espaço escolar, tem se consolidado como uma importante ferramenta de intervenção junto a populações em situação de vulnerabilidade social. Inserida em contextos de educação não formal, ela visa promover o desenvolvimento humano integral, a cidadania e a inclusão social por meio de práticas educativas que respeitam os contextos sociais e culturais dos sujeitos. Nesse cenário, destaca-se o papel do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), instituição que integra o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e representa a porta de entrada para a proteção social básica no Brasil.

No âmbito do CRAS, a presença do pedagogo tem se tornado cada vez mais relevante, especialmente por sua capacidade de articular saberes pedagógicos com as demandas sociais, contribuindo para o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, a prevenção de situações de risco e a ampliação do acesso a direitos. No entanto, ainda são escassas as pesquisas que aprofundam a compreensão sobre as funções desempenhadas por esse profissional nesse espaço socioassistencial.

A escolha do presente tema emerge de um processo formativo marcado por vivências significativas ao longo do curso de Pedagogia, especialmente nas disciplinas de Estudos Diversificados I e II. Na primeira, foi possível conhecer os fundamentos teóricos da pedagogia social, campo que despertou interesse por propor práticas educativas voltadas à promoção da cidadania e à inclusão social, sobretudo em contextos não escolares. Já em Estudos Diversificados II, a oportunidade de vivenciar a atuação pedagógica no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da Vila Cafeteira foi determinante para a consolidação deste interesse, ao permitir observar de perto o trabalho da pedagoga social no território. Essa experiência no CRAS influenciou diretamente minha atuação no Estágio Supervisionado em Gestão, no qual busquei integrar os conhecimentos adquiridos sobre a pedagogia social à realidade da escola.

A partir dos conhecimentos obtidos na disciplina específica e no estágio sobre a educação em espaços não escolares, iniciou a inquietação que deu origem ao problema de pesquisa deste Trabalho de Conclusão de Curso: Quais as funções de um pedagogo na instituição CRAS?

Diante disso, este trabalho tem como objetivo geral analisar a atuação do(a) Pedagogo(a) Social no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) localizado em um bairro da cidade de Imperatriz (MA), à luz dos fundamentos da pedagogia social e das diretrizes do SUAS. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender os princípios e fundamentos da pedagogia social no contexto da assistência social;
- Identificar as principais atribuições e práticas do(a) pedagogo(a) no CRAS, conforme as diretrizes do SUAS;
- Refletir sobre os desafios e as potencialidades da atuação do(a) Pedagogo(a) Social no atendimento a famílias em situação de vulnerabilidade.

A metodologia adotada para esta pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa, por meio da revisão de literatura e da realização de uma pesquisa de campo. Esta última foi conduzida através de uma entrevista semiestruturada, com o intuito de captar, a partir da experiência vivida, as percepções e práticas do pedagogo que atua diretamente na unidade do CRAS investigada. Acredita-se que este estudo possa contribuir para o fortalecimento da identidade profissional do Pedagogo Social e para a valorização de sua atuação no campo da assistência social. Por questões éticas e a fim de preservar a identidade da participante, a pedagoga entrevistada será denominada Orquídea ao longo do texto.

Alguns autores foram usados como base teórica sobre a temática da Educação Não Escolar, tratando da Pedagogia Social, como: Libâneo (2010), Chiavenato (2004), Holtez (2006), Abrantes (2015) e outros, com destaque para Libâneo (2010) que afirma que a pedagogia social reconhece a diversidade dos sujeitos e dos territórios em que se inserem as práticas educativas. Os métodos

são construídos com base na realidade como ela é, partindo de temas geradores e das demandas emergentes da comunidade.

O texto está organizado em três capítulos, dois de fundamentação teórica e o outro com os resultados da pesquisa de campo realizada. O primeiro capítulo denominado “A história da educação brasileira no contexto das desigualdades educacionais”, faz um resgate histórico da trajetória da educação brasileira no intuito de refletirmos sobre a gênese da nossa desigualdade social. O segundo capítulo “Uma nova perspectiva do profissional da educação em espaço não escolar” que realiza uma reflexão sobre a possibilidade de atuação do pedagogo em espaços que não seja a unidade escolar. Já, o terceiro e último capítulo, apresenta os resultados e informações coletadas na pesquisa de campo.

Por último, nas considerações finais procuramos realizar algumas reflexões sobre as informações coletadas e constatamos que a Pedagogia Social, no âmbito do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), atua como uma ferramenta essencial para promover o desenvolvimento humano e social de indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade.

1. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

A atuação do(a) Pedagogo(a) Social no contexto do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) demanda uma postura crítica e sensível à realidade em que se insere, fundamentada no entendimento histórico da educação brasileira e de seus condicionamentos estruturais. Isso porque a educação no Brasil sempre esteve entrelaçada às dinâmicas sociais, políticas e econômicas do país, cuja trajetória pode ser analisada a partir de três fases interligadas: os períodos colonial, imperial e republicano. Para Romanelli (2007), o estudo desses momentos históricos revela as origens das desigualdades educacionais que ainda persistem, oferecendo contribuições importantes para práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e a promoção da autonomia de indivíduos em contextos de vulnerabilidade social.

Segundo Melo (2012), durante o período colonial a educação no Brasil foi marcada pela forte influência da Igreja Católica, especialmente por meio da atuação da Companhia de Jesus, que tinha como principal objetivo a catequização dos povos indígenas, pois desde o início da colonização o ensino foi concebido como instrumento de dominação cultural e religiosa, voltado à manutenção da ordem colonial e dos interesses da metrópole portuguesa.

Com o respaldo da Coroa, os colégios jesuítas se tornaram centros educacionais atrativos até mesmo para aqueles que não possuíam intenção de seguir a vida religiosa, uma vez que representavam, na época, uma das poucas oportunidades de acesso ao conhecimento intelectual. No entanto, essa educação era profundamente seletiva: priorizava os filhos da elite branca e deixava à margem os povos indígenas e os negros escravizados, que eram sistematicamente privados da instrução formal e, conseqüentemente, do direito ao saber e à emancipação por meio do conhecimento.

De acordo com Saviani (2007), a educação brasileira, desde seus primórdios coloniais, foi organizada de modo a reproduzir a lógica da dominação e da desigualdade social. Nessa perspectiva, pode-se compreender que a estrutura

educacional consolidada no período colonial seguiu um modelo rígido, centrado em valores eurocêntricos e elitistas, em que o professor detinha a autoridade absoluta e os estudantes eram levados à obediência passiva. Tal conformação refletia os interesses das classes dominantes e contribuiu para a formação de um sistema educacional seletivo e excludente, cujos traços ainda se fazem presentes nas desigualdades que persistem na educação brasileira contemporânea.

A origem do sistema educacional brasileiro remonta à chegada dos jesuítas em 1549, cuja missão, apoiada pela Coroa portuguesa, era catequizar os povos indígenas e instruir os filhos da elite colonial. Conforme Ghiraldelli (2001), os colégios jesuíticos tinham como propósito central promover a formação completa do indivíduo segundo os princípios do cristianismo e os valores culturais vigentes na época. Essa proposta educativa, embora marcada por um viés religioso e eurocêntrico, representou o início da institucionalização do ensino no Brasil, voltado prioritariamente para a manutenção da ordem colonial.

As instituições educacionais criadas pelos jesuítas no Brasil colonial seguiam fielmente o modelo europeu conhecido como *Ratio Studiorum*, que organizava o ensino em três níveis: Letras, Filosofia e Teologia, com o objetivo de formar indivíduos dentro dos valores e interesses da metrópole. No entanto, esse padrão pedagógico desconsiderava a diversidade cultural e linguística existente no território brasileiro.

Veiga (2007), aponta que a imposição desse modelo contribuiu significativamente para o apagamento de saberes originários, sendo que, das mais de mil línguas indígenas faladas no início da colonização, apenas cerca de 15% resistiram até o fim do século XVIII. Esse dado revela a profundidade da violência simbólica promovida pela catequese e a sua influência na formação do sistema educacional brasileiro.

Além da marginalização das culturas indígenas, os negros escravizados eram completamente excluídos do processo educacional formal. A instrução era destinada prioritariamente à elite branca, com uma abordagem eurocêntrica, disciplinadora e autoritária. Os colégios jesuíticos, sustentados pela Coroa, tornaram-se também espaços de prestígio e poder social, sendo frequentados por uma minoria que via

nesses centros a única via de acesso à formação intelectual (MELO, 2012, p. 11–12).

Embora a Companhia de Jesus tenha exercido por muitos anos o controle quase exclusivo da educação no Brasil colonial, seu modelo começou a ser contestado na segunda metade do século XVIII, impulsionado pela disseminação dos ideais iluministas que valorizavam a razão, a ciência e a autonomia do pensamento. Esses novos paradigmas influenciaram profundamente as reformas políticas na Europa e chegaram até a administração portuguesa, culminando na expulsão dos jesuítas em 1759. Com isso, o Estado, sob a liderança do Marquês de Pombal, assumiu a responsabilidade pela educação, instaurando uma nova lógica pedagógica mais alinhada aos interesses do poder civil e ao espírito reformista da época.

A expulsão dos jesuítas em 1759, sob a liderança do Marquês de Pombal, representou um marco decisivo na história da educação brasileira, ao inaugurar a intervenção direta do Estado no campo educacional. Como observa Melo (2012), influenciado pelos ideais iluministas, o governo português passou a defender uma educação mais laica, voltada para a formação de quadros técnicos e administrativos que atendessem às demandas do Estado moderno. Nesse contexto, surgiram as aulas régias em instituições públicas e isoladas que tinham como objetivo substituir o ensino anteriormente ministrado pelos colégios religiosos, promovendo uma nova lógica pedagógica centrada na utilidade prática do saber.

A reforma educacional promovida pelo Marquês de Pombal visava romper com a influência da Igreja e estabelecer um ensino mais moderno, alinhado aos interesses do Estado, especialmente na formação de profissionais para a administração pública. No entanto, como coloca Ribeiro (2014), apesar da intenção de mudança, a maioria dos professores nomeados pelo rei ainda pertencia ao clero ou eram antigos jesuítas, o que impediu uma transformação efetiva do modelo educacional. Assim, mesmo sob uma nova direção, o sistema pombalino preservou características fundamentais da pedagogia jesuítica, como a rigidez autoritária, o foco nas elites e a exclusão das camadas populares do acesso à educação.

As reformas realizadas na Universidade de Coimbra, inspiradas pelos ideais iluministas, tornaram-se referência para a formação da elite luso-brasileira. Muitos jovens brasileiros que estudavam em Portugal retornavam influenciados pelos pensamentos liberais de autores como Rousseau, Locke e Voltaire. Contudo, essa modernização do ensino permaneceu restrita às camadas privilegiadas, sem provocar mudanças significativas na inclusão educacional. A estrutura educacional brasileira continuava marcada pela fragmentação, pelo elitismo e pelo distanciamento em relação às reais demandas sociais do país.

Ghiraldelli (2001, p. 16) nos esclarece que:

Ainda que a reforma pombalina tenha buscado laicizar e modernizar a educação, os resultados práticos foram limitados e continuaram a beneficiar apenas uma pequena elite. Foi somente com a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, que o país passou a vivenciar um processo mais estruturado de institucionalização do ensino, marcando o início de uma nova etapa no cenário educacional: o período joanino.

A vinda da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, desencadeou importantes avanços no campo educacional e cultural, impulsionados pela intenção de Dom João VI de transformar o território em sede do Império. Nesse contexto, foram fundadas instituições relevantes como a Imprensa Régia, a Biblioteca Real, o Museu Nacional e o Jardim Botânico, além da criação dos primeiros cursos superiores, como os de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro. Apesar desses progressos no ensino superior, a educação básica e média continuava precária e desorganizada, mantendo a maior parte da população à margem do acesso à escolarização formal.

Para Piletti (2008), a proposta de formar uma elite dirigente no Brasil ganhou força, especialmente após a vinda da família real, mas essa iniciativa não significou um avanço na democratização do ensino. A preocupação das classes dominantes era garantir a formação de líderes que dessem continuidade à ordem escravocrata e patriarcal, sem ameaçar os privilégios existentes. Nesse cenário, as escolas permaneciam escassas e o ensino médio era oferecido de forma fragmentada, por

meio de aulas isoladas e sem um currículo estruturado, o que mantinha o povo afastado do acesso real à educação.

Após a independência do Brasil em 1822 e a criação do Império, o país enfrentou o desafio de construir um sistema educacional que refletisse os princípios de uma nação independente. A Constituição de 1824 marcou um avanço ao estabelecer, no artigo 179, inciso XXXII, que o ensino primário deveria ser gratuito para todos os cidadãos. Contudo, essa garantia pouco se traduziu em realidade, já que o governo não desenvolveu as condições necessárias para efetivar essa gratuidade.

A Lei de 15 de outubro de 1827 destacou-se como a principal medida legal da época ao estabelecer a criação de escolas de primeiras letras em todo o país. No entanto, conforme aponta Ghiraldelli (2001), apesar de representar um avanço no papel, sua aplicação foi comprometida por diversos obstáculos, como a falta de professores capacitados e a inexistência de um sistema educacional bem estruturado. O método lancasteriano, adotado como solução pedagógica, acabou evidenciando ainda mais as limitações do ensino, pois funcionava com recursos humanos e materiais extremamente escassos.

Embora as leis trouxessem um discurso voltado à inclusão, a realidade educacional do período continuava restrita às camadas mais altas da sociedade. Na prática, o acesso à educação era limitado aos filhos da elite agrária, revelando um descompasso entre os ideais liberais proclamados e a estrutura social excludente que perdurava desde a colonização. Ghiraldelli (2001) reforça essa crítica ao destacar que a tentativa de garantir direitos educacionais esbarrava nos interesses das oligarquias rurais, que atuavam para manter a exclusão e o controle sobre o acesso ao ensino.

A situação da educação agravava-se pela falta de um planejamento nacional bem estruturado. Durante o Império, a área educacional não foi tratada como prioridade, já que o governo direcionava sua atenção para questões políticas e econômicas imediatas. Com o Ato Adicional de 1834, a responsabilidade pelo ensino primário e médio foi transferida para as províncias, o que enfraqueceu ainda mais a eficácia das políticas educacionais. Ao afastar o governo central desse

compromisso, esse modelo ampliou as desigualdades entre as regiões e limitou a atuação do Estado na promoção de uma educação pública consistente.

Dentro desse cenário, a fundação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária, em 1854, restrita ao Município da Corte, juntamente com o Colégio Pedro II, voltado à formação da elite dirigente, revela o viés seletivo da educação no período imperial. Apesar de ambas as instituições terem passado por reformas curriculares significativas — ora com enfoque humanista, ora sob influência do pensamento positivista —, continuaram alheias às necessidades e à realidade da maior parte da população, como afirma Ghiraldelli (2001).

A exclusão educacional era ainda mais agravada por fatores socioeconômicos que limitavam o acesso à escola para grande parte da população. Grupos como os negros escravizados, os povos indígenas e os camponeses viviam em condições tão precárias que a educação formal se tornava praticamente inacessível. Nesse contexto, o ensino primário era visto pelas elites agrárias como algo secundário e desnecessário, já que não atendia aos seus interesses imediatos, contribuindo para a manutenção de um sistema social desigual e excludente.

A educação durante o Brasil Imperial foi atravessada por fortes contradições entre os princípios proclamados nas leis e a realidade vivida pela população. Apesar do reconhecimento legal da importância do ensino, faltava um sistema educacional coerente e estruturado que garantisse sua efetivação. A presença de desigualdades sociais profundas e a oposição das elites agrárias ao avanço da escolarização impediram que a educação se tornasse um direito acessível a todos. Como destaca Saviani (2007), a inexistência de uma política educacional integrada manteve as desigualdades regionais e restringiu o papel da escola pública como instrumento de inclusão social no século XIX.

Com o advento da República, os princípios do positivismo ganharam força como fundamento da política educacional, promovendo a ideia de uma escola laica, gratuita e voltada à formação do cidadão. A educação passou a ser vista como um meio essencial para impulsionar o progresso da nação e construir uma sociedade mais moderna. No entanto, a descentralização administrativa, que transferiu a responsabilidade educacional para os estados, resultou em grandes disparidades

entre as regiões do país e na ausência de uma uniformidade curricular, dificultando a consolidação de um sistema nacional de ensino.

Durante a Primeira República, a educação brasileira avançou de forma fragmentada, com ações isoladas como a implantação dos grupos escolares e algumas tentativas de organizar sistemas estaduais de ensino. No entanto, essas iniciativas não foram acompanhadas de uma política educacional nacional articulada e consistente. Como esclarece Saviani (2007), a obrigatoriedade da instrução primária não se concretizou na prática, e o analfabetismo permaneceu elevado, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, evidenciando a exclusão educacional e a desigualdade persistente no acesso ao ensino básico.

A Revolução de 1930 e a chegada de Getúlio Vargas ao poder marcaram um novo rumo para a educação brasileira, agora incorporada ao projeto de fortalecimento do Estado nacional. Um dos marcos desse período foi a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, sinalizando a institucionalização das políticas educacionais. Poucos anos depois, a Constituição de 1934 consolidou avanços ao afirmar a educação como um direito de todos e uma responsabilidade do Estado.

Nesse contexto, também se destacam importantes transformações pedagógicas, influenciadas pelo movimento da Escola Nova, que propunha uma educação centrada no aluno, no aprendizado por meio da experiência e na valorização dos aspectos psicológicos e sociais do desenvolvimento infantil. Para Ghiraldelli (2001), esse modelo representou uma ruptura com a tradição autoritária e conteudista que predominava até então.

Durante o período do Estado Novo, a educação foi colocada sob rígido controle estatal, sendo utilizada como instrumento para consolidar um sentimento de identidade nacional e garantir a uniformidade ideológica entre os cidadãos. Nesse contexto, o governo deu ênfase à formação técnica e profissional, buscando atender às demandas do desenvolvimento industrial, o que se concretizou, por exemplo, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942.

De acordo com a análise de Ghiraldelli (2001), o modelo educacional vigente intensificou uma lógica utilitarista, destinando às camadas populares uma formação voltada predominantemente para o trabalho manual e técnico, enquanto às elites era assegurado um ensino preparatório, voltado à continuidade nos estudos e ao exercício do poder. Assim, a educação assumiu um papel de manutenção das desigualdades sociais, funcionando mais como mecanismo de dominação do que como meio de libertação e ascensão social.

Com o término do Estado Novo, o Brasil ingressou em um processo de redemocratização que teve como um de seus marcos a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961). Essa legislação foi fundamental para estruturar o sistema educacional em âmbito nacional, ao propor orientações unificadas para todo o território brasileiro. No entanto, embora simbolizasse um avanço significativo, sua implementação enfrentou obstáculos práticos e revelou uma lacuna entre o que se estabelecia em lei e as condições reais das instituições de ensino.

Com a instauração do regime militar em 1964, a educação brasileira passou a seguir um modelo centralizador e tecnocrático, orientado principalmente pela lógica do mercado. O ensino deixou de ser compreendido como um direito fundamental e passou a ser tratado como ferramenta de desenvolvimento econômico, com foco na formação de mão de obra qualificada. Medidas como a reforma universitária de 1968 e a promulgação da Lei nº 5.692/1971 intensificaram essa perspectiva, ao promover a racionalização do ensino médio e expandir o ensino técnico.

Conforme destaca Saviani (2001), o regime militar impôs um currículo marcado pelo tecnicismo e por disciplinas voltadas ao controle ideológico, como Educação Moral e Cívica e OSPB. Nesse contexto, a escola teve sua função social comprometida, sendo utilizada para sustentar os interesses do Estado autoritário, em detrimento da formação crítica e emancipadora dos cidadãos.

A partir dos anos 1980, o Brasil começou a experimentar os sinais de enfraquecimento do regime autoritário, enquanto a sociedade civil se mobilizava em favor de transformações democráticas. Esse movimento culminou em 1988 com

a promulgação da nova Constituição Federal, marco fundamental no processo de redemocratização do país. Como aponta Libâneo (2010, p. 72), esse período representou a superação progressiva do autoritarismo e a retomada dos valores democráticos na vida política e social brasileira.

Com a abertura política e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação foi finalmente reconhecida como **direito subjetivo público**, assegurado a todos, com base nos princípios da igualdade, liberdade e gratuidade. A Carta Magna estabeleceu que o ensino seria ministrado com base na gestão democrática, pluralismo de ideias e valorizando os profissionais da educação.

A partir da nova constituição, conhecida como cidadã, houve a promulgação da nova legislação educacional trouxe consigo uma visão mais abrangente da educação, ao incorporar propostas como a educação popular e social, e reconhecer que o aprendizado vai além dos muros da escola. A educação passou a ser entendida como um processo que ocorre em múltiplos contextos sociais, valorizando espaços alternativos de formação.

Com a Lei nº 9.394/1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consolidaram-se os princípios constitucionais que definem a educação como responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família. Essa lei ampliou o entendimento do que se considera educação, ao incluir tanto as experiências formais quanto as não formais, permitindo, por exemplo, que centros como os CRAS sejam reconhecidos como ambientes legítimos de formação cidadã.

No entanto, segundo Libâneo (2010) desde sua implementação, as políticas públicas na área educacional têm alternado entre avanços inclusivos e restrições orçamentárias, o que impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido. Entre os desafios atuais estão o enfrentamento à evasão escolar, a valorização do trabalho docente e a redução das desigualdades educacionais, especialmente em comunidades socialmente vulneráveis. Mesmo assim, foi possível algumas conquistas como a Resolução do Conselho Nacional de Educação, no ano de 2004, que consegue romper com a tradição de que a educação acontece apenas em espaços escolares.

2. UMA NOVA PERSPECTIVA DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2004, representa um avanço significativo no reconhecimento da diversidade dos espaços educativos no Brasil. Ao estabelecer diretrizes para o atendimento educacional de jovens e adultos em situação de vulnerabilidade, essa normativa do Conselho Nacional de Educação rompe com a visão tradicional de que a aprendizagem se dá exclusivamente no espaço escolar formal. A resolução reconhece que ambientes não escolares — como organizações da sociedade civil, centros de assistência social, instituições religiosas, movimentos sociais e espaços comunitários — também podem oferecer experiências educativas legítimas, especialmente quando articuladas com os princípios da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa ampliação do conceito de educação dialoga com a perspectiva da educação como um direito social e um processo contínuo de formação cidadã, conforme previsto na Constituição Federal e na LDB (Lei nº 9.394/1996). A resolução destaca ainda a necessidade de que essas ações educativas, mesmo nos espaços não formais, estejam ancoradas em propostas pedagógicas coerentes, valorizando os saberes prévios dos sujeitos e promovendo sua inclusão social e escolar.

Dessa forma, legitima-se a atuação de entidades como os CRAS, associações culturais, centros comunitários e demais espaços que, mesmo fora do sistema escolar, colaboram na promoção do direito à educação e no combate à exclusão. Assim, de acordo com Libâneo (2010), “A Resolução CNE/CEB nº 1/2004 fortalece uma concepção ampliada de educação, que reconhece a pluralidade dos contextos formativos e reafirma o compromisso com a equidade educacional, especialmente para os grupos historicamente marginalizados pelo sistema formal de ensino.”

É notório que devemos estar dispostos a enfrentar desafios e a superá-los, porque a sociedade, e até mesmo os próprios pedagogos, não estão atentos para essa nova perspectiva de atuação fora dos muros escolares. Libâneo e Pimenta

(1999, p.252) nos dizem que, “[...] a ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”.

Contudo, as atividades que o pedagogo irá desenvolver juntamente com outros profissionais que englobam a organização, deve ser de uma forma que os outros sintam que são valorizados e, posteriormente, poderão gerar uma melhor produtividade para a instituição.

Por isso, é importante a formação do pedagogo como um profissional que aceite as críticas e reflexões durante sua jornada acadêmica, preparado para mediar conflitos sociais existentes em qualquer organização, com a função de articular práticas educativas, investigando e propondo suas ideias para melhorar o desempenho das pessoas.

As pessoas constituem o principal patrimônio das organizações. O Capital humano nas organizações- compostos de pessoas que vão desde o mais simples operário ao seu principal executivo- passou ser questão vital para o sucesso do negócio, principal diferencial competitivo das organizações bem-sucedidas. (Chiavenato 2004; p.338)

O maior patrimônio de uma organização é o capital humano, com essa certeza temos que criar propostas educacionais e organizacionais que articulem uma melhor valorização dessas pessoas. Esse profissional deve ter um bom entendimento de todo processo de ensino e aprendizagem que abordará por meio de suas técnicas e metodologias e das atividades que tragam resultados positivos.

Para ultrapassar suas limitações individuais, as pessoas se agrupam para formar organizações, no sentido de alcançar objetivos comuns. À medida que as organizações são bem sucedidas, elas sobrevivem ou crescem. E ao crescerem, as organizações requerem maior número de pessoas para a execução de suas atividades. Essas pessoas, ao ingressarem nas organizações perseguem objetivos individuais diferentes daqueles que formaram originalmente as organizações. Isso faz com que gradativamente os objetivos organizacionais se distanciem dos objetivos individuais dos novos participantes. (Chiavenato 2004; p.92).

Notamos que tanto o funcionário como a organização possuem objetivos, entre eles é ter competência nas suas atividades e ser reconhecido pelo trabalho oferecido. Dessa forma, o pedagogo precisa fundamentar suas práticas educativas, com intuito de trazer resultados positivos para a instituição, aliando conhecimento

e aprendizagem. Para tanto, os pedagogos não devem se acostumar com a rotina, ele tem que ser inovador e estar preparado para contribuir na formação continuada dos colaboradores.

Greco (2005) ressalta que as organizações passam a depender do seu capital humano, para que ela venha a ter um crescimento considerável na sua produtividade. O pedagogo tem que manter sua identidade de pesquisador e investigador das ações educativas para que sua atuação seja eficiente, ao planejar suas estratégias para alcançar as metas estabelecidas pela instituição.

Para que esse profissional venha manter seu foco como um pesquisador das ações educativas e contribuir com a formação humana em um contexto não escolar é importante que eles tenham uma base sólida na sua vida acadêmica, e que as instituições de nível superior façam um trabalho minucioso e preparem os futuros pedagogos para essa nova área de atuação fora das escolas, com uma boa formação intelectual.

O ambiente organizacional contemporâneo requer trabalhador pensativo, criativo, proativo, analítico, com habilidades para resolução de problemas tomada de decisões, capacidade de trabalho em equipe e em total contato com a rapidez de transformação e flexibilização dos tempos atuais. (Greco 2005; p. 10)

Holtez (2006) afirma que é uma união perfeita, pois um completa o outro. O pedagogo precisa ter uma visão parcial dos possíveis problemas na instituição, e seja capaz de fazer uma análise para poder aplicar suas metodologias e práticas educativas.

2.1 Onde o pedagogo pode exercer suas habilidades profissionais?

Ao longo de nossa jornada acadêmica por diversas vezes nos questionamos aonde iremos desenvolver nossas funções como pedagogo. Quando estamos na universidade nossa visão se restringe somente no que nos diz o Artigo 4º da LDB, que somos devidamente habilitados para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação infantil e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos os conhecimentos pedagógicos, como na gestão e na supervisão escolar.

Mas, como a sociedade cada vez mais vem passando por transformações, o profissional da educação passa a ter um espaço maior para atuar fora dos muros escolares. Ele está preparado para exercer suas habilidades profissionais em todas as esferas sociais, pois é compromissado com o desenvolvimento do ser humano nos aspectos culturais e sociais, sempre buscando trabalhar o emocional e o intelectual do indivíduo.

A educação é uma palavra forte: utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano (...) O termo formação, com suas conotações de moldagem, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito. O ensino, arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno mais restrito, porque apenas cognitivos. A bem dizer, a palavra educação comporta um excesso e uma carência (MORIN, 2011, p.10).

A contribuição do pedagogo para a sociedade se expande em outros lugares, até então desconhecidos muitas vezes pelo próprio pedagogo, com nos espaços públicos e privados, tais como: Hotéis, ONGs, órgãos públicos, construção civil, instituições de capacitação profissional e nas empresas prestando assessoria no setor de RH.

O pedagogo juntamente com outros profissionais que trabalham nos Recursos Humanos (discutiremos posteriormente) vão potencializar com suas experiências educacionais a capacidade de cada colaborador e fortalecer ações que visam transformar significativamente o desempenho desse funcionário.

A presença do pedagogo em hospitais e clínicas é de suma importância, pois irá trabalhar com crianças e jovens que se encontram internados e não podem ir à escola. O pedagogo vai ajudar no processo de ensino e aprendizado dos pacientes, mantendo-os ocupados e facilitando sua recuperação, evitando o atraso na escola.

Já na orientação educacional ele vai trabalhar com os professores e os alunos a frente de reuniões escolares, do mesmo modo ele pode estar na Indústria de Brinquedos, na adequação dos brinquedos, de acordo com a faixa etária de cada criança. Também pode auxiliar no processo de produção de material pedagógico, nos quais possa facilitar na aprendizagem do aluno.

O pedagogo tem em sua formação toda uma bagagem necessária para

transformar a prática educativa, onde quer que ela aconteça, em sua atividade intencional e eficaz, orientando não só para alcançar os objetivos organizacionais, mas sobretudo para as finalidades sociais e políticas, criando um conjunto de condições metodológicas organizativas para viabilizá-la". (Quirino, 2010, p. 71)

Nesse contexto, o pedagogo atua como mediador entre políticas públicas, saberes comunitários e processos educativos, buscando promover o fortalecimento de vínculos, a inclusão social e o exercício da cidadania. Trata-se de um trabalho intencional e comprometido com a transformação da realidade, pautado por princípios éticos e metodológicos que garantem a efetividade da ação educativa em espaços não escolares.

Para Abrantes (2015), as atividades do pedagogo dentro da organização devem ser criativas, inovadoras, que façam a diferença, que não se restrinjam somente em dirigir brincadeiras em grupo, mas que ouse, seja um pesquisador, estudioso e observador para então aplicar seus conhecimentos com mais desprendimento, estar apto a expandir seus projetos educacionais, coordenando e avaliando possíveis programas já existentes na organização e ainda proferir os que estão em andamento.

2.2 A contribuição do pedagogo no setor de recursos humanos

O Nosso comportamento se dá por um conjunto de características adquiridas ao longo de nossas vidas, com base na educação, cultura, e nos valores que influenciam a nossa formação como pessoa. Mas, para termos todas essas características precisamos de disciplina para exercer nossas habilidades profissionais e pessoais. A partir desses aspectos venceremos desafios que cada dia enfrentamos nessa vida moderna e no mercado competitivo.

Com a aceleração do crescimento em todos os setores da sociedade, cria-se uma perspectiva e uma maior exigência na contratação de mão de obra na empresa, com a grande competitividade no mundo do trabalho, as empresas precisam de pessoal qualificado com entusiasmo e motivação para atuar e desenvolver suas funções na organização, sem deixar-se desencorajar diante da correria e da concorrência que cerca o mercado de trabalho. Conforme aponta Matos (2019, p. 42), "Não percebemos que somos permanentemente acelerados,

desequilibrados e egoístas, além de desmotivados. E assim vamos vivendo uma 'meia vida', acreditando que isso é o preço da modernidade.

Ainda segundo Abrantes (2012) o pedagogo propõe em suas atividades que ele desenvolve com os colaboradores na organização a concepção de que o servidor saia do conformismo, não deixando que a rotina se instale no meio dos funcionários e percamos nossa estabilidade emocional, uma vez que para exercer funções no local de trabalho, o empregado tem que ter foco em suas atividades, garantindo assim um equilíbrio dentro da empresa.

Dessa forma o educador estará utilizando técnicas e práticas educativas para manter o bem estar coletivo e individual e irá trabalhar o psicológico e o físico, dando um apoio na formação das emoções de cada um que esteja comprometido com a entidade empregatícia, que na maioria das vezes, por algum motivo apresenta algum desequilíbrio e passam a não contribuir de forma satisfatória para a organização.

O pedagogo terá um papel fundamental nesse processo de formação humana no contexto não escolar, oferecendo um suporte metodológico para direcionar o colaborador e propor auto avaliação da sua contribuição dentro instituição, para que ele possa entender que o maior patrimônio da empresa é o empregado.

Para Lopes (2011), a presença desse profissional da educação dentro da organização vai trazer melhorias, pois o mesmo pode utilizar seus métodos e práticas educativas nesse espaço não escolar, estreitando o relacionamento entre instituição e funcionário, sempre pensando na qualificação profissional desses grupos de pessoas que estão envolvidos nos mais diversos setores.

Até pouco tempo o funcionário era visto como uma máquina de trabalho, ou seja, só tinha serventia para produzir, a organização não pensava o quanto sua mão de obra teria que ser valorizada para obter um resultado satisfatório no acirrado mundo do trabalho e o quanto suas ideias, sua criatividade poderiam influenciar na expansão da instituição. Graças a formação específica surgiu um olhar diferenciado para o colaborador que tem a oportunidade de desenvolver suas habilidades de maneira mais eficiente.

Diante de tais perspectivas que entrelaçam o educador, podemos dizer que

sua presença na organização visa instruir o indivíduo a fortalecer suas potencialidades no âmbito pessoal, profissional e social. Com os avanços tecnológicos começaram a surgir problemas de afetividade e isso afeta até no trabalho, nesse caso, cada vez mais nos distanciamos das regras do bem viver.

O pedagogo vai exercer suas capacidades para colaborar na mudança de comportamento desses servidores da organização. De acordo com Lopes (2011), vista que estamos em constantes transformações e necessitamos nos enquadrar nas mais diversas circunstâncias que nos são impostas pela sociedade e somos capazes de nos deixar ser modificados mesmo diante da pressão que recai sobre aquele que está executando alguma função em uma organização.

Essa imposição que os funcionários são submetidos cotidianamente no ambiente de trabalho, ocasiona um grau de estresse e isso faz com que os membros dessa organização procurem manter-se isolados e não mais tenha uma relação de companheirismo neste local, a qualidade cai e os resultados esperados não são alcançados.

Então, é muito importante que se valorize e acredite nas aptidões de cada indivíduo e do grupo que se doa por uma determinada empresa. Ávila (2018), nos relata a importância do diálogo e da interatividade na organização:

Se antes a lógica predominante era a especialização, centralização e autocracia, agora, transferem a formação global, descentralização e democracia. Se antes a formação deveria levar o profissional a “aprender a fazer” e “aprender a aprender”, agora o importante passa a ser o “aprender a pensar”, pois uma mente pensante é capaz de aprender e também fazer. Desta forma vai ser modelado a construção do novo discurso pedagógico (P.48).

Com o novo perfil das organizações e de seus funcionários o pedagogo ganha mais uma oportunidade de desempenhar suas habilidades educativas, isso ocorreu depois das modificações que ocorreram no sistema educacional brasileiro. As organizações passaram a acreditar que é de suma importância valorizar seu capital humano e intelectual.

As práticas pedagógicas que é transmitida pelo educador ajudar a manter a ordem e o sucesso dessa organização. Com suas ações vai ajudar a manter o equilíbrio nesse ambiente, todas as suas dinâmicas serão repassadas de forma criativa, pois o seu maior objetivo é criar estratégias que visem motivar o funcionário e fazer com que ele venha ser reconhecido pelo seu desempenho em seu local de trabalho. Com sua

astúcia e perspicácia o pedagogo vai envolver o grupo de forma que cada um venha potencializar o seu conhecimento. Por isso é relevante que o pedagogo fique atento às mudanças e se adeque a elas (ABRANTES, 2015, p. 137).

O profissional de pedagogia já e requisitado há muito tempo no setor de Recursos Humanos, seu espaço de atuação, como já foi mencionado anteriormente, é no setor de formação, e suas principais atividades são: avaliar a real necessidade da formação, planejar e, em alguns casos, ele vai ser o instrutor nos processos de escolarização dentro da organização.

A presença do pedagogo passou mesmo a ganhar espaço nas organizações por meados dos anos noventa, quando houve a expansão da globalização e das novas tecnologias, surgindo a oportunidade do ser humano absorver muitas informações e, ao mesmo tempo, obtendo o conhecimento. No contexto atual percebemos que o mundo do trabalho exige pessoas que saibam exercer seu potencial crítico, saiba trabalhar com as mais diversificadas situações existentes na organização.

2.3 Os Tipos de Educação na formação humana

A partir do entendimento da atuação do pedagogo em diversas instituições, que possuem objetivos diferentes, iniciaremos as discussões sobre a educação no processo de formação do ser humano e, especificamente, a educação que acontece em ambientes fora da escola, a educação não formal.

A educação, entendida como um processo social permanente e bastante abrangente, ocorre em múltiplos contextos e assume diferentes formatos. Tradicionalmente, ela é classificada em três modalidades principais: formal, informal e não formal. Cada uma dessas formas apresenta especificidades próprias, que se diferenciam em termos de finalidades, ambientes onde ocorrem, pessoas envolvidas no processo educativo e métodos utilizados para promover a aprendizagem.

A educação formal ocorre em instituições oficialmente reconhecidas, como escolas e universidades, seguindo um currículo estruturado, com metas educacionais bem definidas, corpo docente qualificado e emissão de certificados.

De acordo com Libâneo (2010, p. 32), “essa modalidade envolve espaços de formação, escolares ou não, onde há intencionalidade pedagógica, organização institucional e sistematização do ensino”.

O principal objetivo da educação formal é promover o desenvolvimento intelectual, cultural e cidadão dos indivíduos, orientando-se por diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas de educação. Esse tipo de educação caracteriza-se por uma organização em níveis e etapas, com métodos e normas previamente bem definidos. Para Gohn (2006, p. 42), “a educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização curricular e sistematização sequencial das atividades”.

Já, a educação informal se dá de forma natural e contínua, ocorrendo fora dos ambientes escolares e sem uma organização pedagógica deliberada. Ela emerge das interações cotidianas que os indivíduos estabelecem com o meio em que vivem, seja na convivência familiar, nas trocas com amigos, nas práticas culturais ou na influência dos meios de comunicação. Conforme aponta Libâneo (2010, p. 31), “trata-se de um processo educativo que acontece nas relações entre pessoas e seus contextos sociais, culturais e ambientais, gerando aprendizados e saberes construídos de maneira espontânea, sem ligação direta com instituições ou objetivos pedagógicos formalizados”.

Gohn (2006, p. 56), também acrescenta que sua atuação “ocorre no campo das emoções e sentimentos, sendo um processo permanente e não organizado”, cujo método é a vivência e a reprodução do conhecido”.

No tocante à educação não formal ela ocorre fora do sistema escolar tradicional, mas é intencional e orientada por objetivos pedagógicos claros. Ela se desenvolve em contextos diversos, como organizações não governamentais, movimentos sociais, centros comunitários, CRAS, igrejas e instituições culturais, utilizando metodologias mais flexíveis, ajustadas às vivências e necessidades dos participantes.

Segundo Gohn (2006), essa modalidade tem como propósito formar cidadãos conscientes, capazes de atuar criticamente no mundo. Seu caráter é

emancipador, voltado à promoção da justiça social, da cidadania e do desenvolvimento humano em sua totalidade. Ainda de acordo com a autora, a educação não formal acontece no cotidiano da vida em sociedade, por meio da troca de experiências e da participação em ações coletivas que fortalecem o aprendizado significativo.

A educação não formal mantém uma estreita relação com os princípios da pedagogia social, sendo considerada, conforme Gohn (2006, p. 52), “um dos pilares fundamentais dessa abordagem, por atuar sobre dimensões subjetivas dos grupos sociais. Ela contribui para a formação da cultura política, fortalece os vínculos de pertencimento e favorece a construção de identidades coletivas”. Sua metodologia é marcada pela flexibilidade e pela valorização da experiência vivida pelos participantes, adaptando-se de forma contínua às realidades sociais.

Ainda, de acordo com Gohn (2006), o processo pedagógico se inicia a partir da problematização das situações do cotidiano, e os conteúdos emergem das necessidades concretas dos sujeitos, refletindo suas carências, desafios, iniciativas e contextos de ação. Trata-se, portanto, de uma prática educativa transformadora, construída com base na escuta, na participação e no compromisso com a realidade dos grupos envolvidos.

2.4 A Educação Não Formal e a Pedagogia Social

A consolidação da educação não formal como um campo legítimo de práticas educativas revela a ampliação da compreensão sobre os processos de aprendizagem, que vão além do espaço escolar e se manifestam em diversos contextos da vida social. Essa modalidade se caracteriza pela flexibilidade, pela diversidade de métodos e pelo compromisso com a formação cidadã, sendo um dos alicerces da pedagogia social. Segundo Gohn (2006), ela envolve aspectos como a aprendizagem dos direitos, a capacitação profissional e o fortalecimento da organização comunitária para enfrentar desafios coletivos.

Diferencia-se da educação formal por não estar integrada aos sistemas oficiais de ensino e também da educação informal por possuir uma intencionalidade pedagógica clara e um propósito transformador. Fundamentada na vivência social

e na troca de experiências, a educação não formal promove a construção coletiva do conhecimento, assumindo um papel central nas práticas dos educadores sociais.

Para Gohn (2006, p. 65) “a educação não formal constitui um campo em constante crescimento, onde se entrelaçam saberes, práticas e ações educativas voltadas à construção da cidadania, ao fortalecimento da democracia participativa e à promoção da inclusão social. Por sua abordagem dialógica e sensível às realidades sociais, essa modalidade educativa tem papel fundamental junto a populações em situação de vulnerabilidade”, pois favorece processos formativos que estimulam a autonomia, a valorização pessoal e o desenvolvimento de uma consciência crítica. Nessa mesma direção, Libâneo (2010, p. 30) compreende que:

A pedagogia como uma área do conhecimento voltada à totalidade das questões educativas, defendendo que a educação, enquanto prática social, deve contribuir para a humanização do sujeito e a transformação das relações sociais. Nesse contexto, a pedagogia social emerge como uma ferramenta teórico-prática voltada à leitura crítica da realidade e à ação transformadora, sendo essencial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A pedagogia social está profundamente conectada à educação não formal, pois ambas reconhecem a importância das vivências cotidianas, da construção coletiva do conhecimento e da formação voltada à cidadania. Para Gohn (2006, p.66), “a educação não formal constitui o núcleo central da atuação do educador social dentro da perspectiva da pedagogia social”. Essa visão amplia significativamente o papel do educador, que deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos em ambientes escolares para assumir a função de facilitador de aprendizagens significativas e de impulsionador de mudanças sociais. Ele torna-se, assim, um mediador entre saberes e realidades, atuando em prol da transformação das condições de vida dos sujeitos com os quais trabalha.

Além disso, a pedagogia social reconhece a diversidade dos sujeitos e dos territórios em que se inserem as práticas educativas. Os métodos são construídos com base na realidade como ela é, partindo de temas geradores e das demandas

emergentes da comunidade. Como destaca Libâneo (2010, p. 34), “o método nasce da problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem das necessidades, desafios e obstáculos vivenciados. Essa metodologia dialógica e aberta permite que o processo educativo seja adaptável, contínuo e contextualizado”, voltado para o empoderamento dos indivíduos e para a formação de vínculos sociais que tenham significados.

Em síntese, é importante destacar que a pedagogia social, ao se articular com a educação não formal, não tem como objetivo substituir a educação formal, mas sim atuar de forma complementar, ampliando seus horizontes e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Desta forma, Gohn (2006, p.67) afirma que “em hipótese nenhuma a educação não-formal substitui ou compete com a educação formal”, ressaltando seu papel de cooperação e diálogo com as instituições escolares. Nesse sentido, a educação não formal funciona como uma ponte entre o conhecimento acadêmico e os saberes construídos nas vivências populares, fortalecendo valores como a cidadania, a valorização da diversidade e o compromisso com a inclusão social.

2.5 A Atuação do Educador Social na Educação Não Formal

A atuação do educador social na educação não formal assume um papel crucial na construção de práticas pedagógicas que ultrapassam os limites da escola, voltando-se para o atendimento de sujeitos em contextos de vulnerabilidade social. Segundo Libâneo (2010), o pedagogo, enquanto profissional da educação, deve ser compreendido em sua atuação ampla, que extrapola o ensino formal para abranger práticas educativas em espaços diversos, com foco na emancipação dos sujeitos e no desenvolvimento de uma consciência crítica.

A educação não formal, conforme Gohn (2006), ocorre em espaços alternativos como ONGs, projetos sociais, movimentos comunitários e culturais, tendo como principal característica a intencionalidade educativa aliada à flexibilidade metodológica. Nesses contextos, o educador social atua como mediador do conhecimento e facilitador de processos de formação cidadã, promovendo o desenvolvimento humano e a inserção social.

Gohn (2006) destaca que o educador social atua em ambientes marcados por dinâmicas próprias, baseadas na interação, na solidariedade e na construção coletiva do saber. Sua ação não se limita à transmissão de conteúdos, mas se constitui como um trabalho voltado à formação integral dos sujeitos, muitas vezes por meio de atividades culturais, oficinas, ações de cidadania e mediações sociais. A ausência de uma estrutura formal exige que o educador possua sensibilidade, criatividade e profundo compromisso com a realidade do público atendido.

Complementando esse entendimento, Matos (2019) afirma que a prática do educador social deve ser centrada no ser humano, promovendo atitudes voltadas à inclusão e à transformação social. Esses profissionais desenvolvem estratégias pedagógicas com foco na resolução de problemas sociais e na valorização da diversidade, atuando em diferentes espaços como instituições de acolhimento, projetos socioeducativos, centros culturais e serviços de convivência. A Pedagogia Social, nesse sentido, oferece a base teórica para a ação do educador social ao propor a união entre teoria e prática na busca por uma educação libertadora.

Além disso, a prática pedagógica na educação não formal exige que o educador desenvolva metodologias próprias, fundamentadas nas experiências dos sujeitos e nas necessidades concretas da comunidade (MATOS, 2019). O educador social deve ser capaz de trabalhar com diferentes faixas etárias, considerando aspectos psicossociais, culturais e econômicos, e utilizando a educação como instrumento de transformação e emancipação.

Assim, a atuação do educador social é marcada por sua capacidade de intervir pedagogicamente em contextos de exclusão, reconhecendo os sujeitos como protagonistas de suas histórias. Trata-se de uma prática comprometida com os direitos humanos, a justiça social e a promoção da cidadania, configurando-se como elemento central na consolidação da educação não formal como espaço legítimo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

3. ANÁLISE DA ATUAÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIAL NO CRAS: A EXPERIÊNCIA DE UMA UNIDADE DE IMPERATRIZ(MA)

Este capítulo apresenta uma análise qualitativa da entrevista realizada com a pedagoga atuante no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) localizado em um bairro da cidade de Imperatriz - MA. A proposta foi examinar como se materializa a pedagogia social no cotidiano institucional da política de assistência social, a partir das falas da profissional e dos marcos legais do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). A análise está estruturada em três eixos temáticos, extraídos da prática relatada.

3.1 Inserção institucional e Compreensão da Pedagogia Social

A pedagoga participante da entrevista, que denominaremos de Orquídea, ingressou na administração pública municipal por meio de concurso em 2013. Inicialmente, não havia definição sobre o órgão de lotação dos profissionais aprovados, sendo posteriormente direcionada à Secretaria de Desenvolvimento Social, atendendo à demanda específica por pedagogos na área da assistência.

Uma das falas mais elucidativas da Orquídea sobre esse processo, destaca que:

"A gente é funcionário da administração pública, certo? E lotado na secretaria específica, que é de Desenvolvimento Social, porque pediram para a gente ser pedagogo da assistência".

A profissional destaca, ainda, que a presença do pedagogo no CRAS decorreu da percepção de necessidade por parte da gestão municipal:

"As nossas secretarias [...] foram percebendo a necessidade desses profissionais e foram solicitando. [...] E o bom é que cada secretaria foi percebendo a necessidade do profissional pedagogo. [...] Isso é tão maravilhoso, porque eles tiveram a visão da Tipificação Nacional do Serviço Social, que é o que rege todo o serviço social. [...] Quando a gente chega aqui, a gente percebe que precisa, entende?"

A fala da pedagoga Orquídea evidencia que o ingresso de profissionais da educação no campo da assistência social se deu, nesse contexto, a partir de demandas práticas e decisões locais, em vez de uma diretriz nacional previamente estabelecida. Esse processo de institucionalização por reconhecimento da necessidade mostra-se coerente com o que estabelece a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, segundo a qual o CRAS deve contar, obrigatoriamente, com assistente social e psicólogo, podendo incluir, conforme decisão do gestor local, profissionais como pedagogos, advogados ou terapeutas ocupacionais:

“A equipe técnica de referência do CRAS deverá ser composta, no mínimo, por assistente social e psicólogo, podendo ser acrescida de outros profissionais, como pedagogos, advogados, terapeutas ocupacionais, sociólogos, antropólogos, conforme demanda e decisão do gestor local” (BRASIL, 2009, p. 32).

Dessa forma, a inclusão do pedagogo como terceiro profissional da equipe técnica reflete uma decisão estratégica do município, compatível com a flexibilidade normativa do SUAS. Trata-se de uma escolha que reconhece a importância da educação social e do trabalho com grupos como dimensões fundamentais da proteção social básica.

A compreensão da pedagogia social, conforme expressa pela profissional Orquídea, revela um percurso de construção empírica do saber pedagógico, marcado pela experiência cotidiana, pela observação e pela busca autônoma de conhecimento:

“A pedagogia social eu aprendi na curiosidade e no fazer. Na faculdade eu nunca ouvi falar. [...] Quando eu vim pra cá, fui pesquisar, ver o que era [...] Fui entendendo com o tempo que a pedagogia social é essa prática que a gente faz fora da escola, mas com responsabilidade, com planejamento, com meta”.

Essa declaração evidencia a ausência do tema da pedagogia social na formação inicial e revela como a profissional construiu sua compreensão a partir das exigências práticas do território. A atuação no CRAS mobiliza saberes não

sistematizados na graduação, exigindo constante esforço de autoformação e leitura crítica das normativas da assistência social.

Além disso, sua fala destaca o caráter formativo das ações realizadas no CRAS, ao identificar nelas uma educação voltada à vida, à orientação e ao cuidado, que se diferencia da educação formal, mas mantém intencionalidade pedagógica:

“Isso aqui não é só fazer atividade. É educação, mas é outro tipo de educação. Uma educação para a vida. Uma educação que escuta, que orienta, que cuida”.

Essa concepção está em consonância com o que a Lei nº 9.394/1996 reconhece como educação não formal, ou seja, práticas educativas que se realizam fora do sistema de ensino regular e têm como finalidade a formação cidadã, a convivência comunitária e o acesso a direitos.

Por fim, a pedagoga Orquídea atribui valor à escuta e à mediação como dimensões pedagógicas relevantes no contexto do CRAS:

“A gente vai aprendendo no contato com o povo, com os outros profissionais. Vai lendo, vai tentando entender as normativas. E aí a gente vai percebendo que tudo isso é pedagógico também”.

A partir disso, compreende-se que a pedagogia social, embora não reconhecida formalmente durante sua formação, emerge como prática concreta no cotidiano da assistência, exigindo reflexão crítica, planejamento, empatia e compromisso ético.

3.2 Planejamento, Organização e Desafios da Prática Pedagógica

O planejamento pedagógico realizado no CRAS, segundo a pedagoga Orquídea, estrutura-se de forma análoga ao planejamento escolar tradicional, respeitando as etapas de definição de objetivos, metas, cronogramas e avaliação de resultados. Ela afirma:

“É basicamente a mesma coisa que a gente faz para a escola. A gente faz plano anual, faz um plano semanal, faz plano diário. E eu aqui estou pra fazer esse plano, orientar as minhas orientadoras sociais, que são as educadoras que estão ali dentro do grupo que a gente forma”.

Essa fala revela que, embora o contexto institucional e os sujeitos atendidos sejam distintos da escola, a lógica de planejamento adotada no CRAS conserva elementos fundamentais da prática pedagógica formal. Isso inclui a definição de objetivos gerais e específicos, a construção de conteúdos adequados às faixas etárias e o uso de referenciais legais para legitimar as ações desenvolvidas.

“É um trabalho de formiguinha, mas que precisa ser planejado, precisa saber qual é a meta que a gente quer alcançar, precisa ter o objetivo definido, ter um objetivo geral e precisa ter um objetivo específico. Nosso plano, que a gente faz anualmente, ele é bem extenso, bem trabalhado, tem todos esses embasamentos, porque trabalhamos aqui sempre em cima de legislações”.

Dessa forma, a prática pedagógica no CRAS articula elementos técnico-metodológicos com os princípios do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Conforme aponta Orquídea, a ação pedagógica não ocorre de forma espontânea ou desvinculada da política pública, mas se ancora em normativas e orientações técnicas específicas:

“Tudo que a gente faz precisa estar na legislação do SUAS. Tem também as orientações técnicas para cada parte que precisa ser aplicada, tem uma legislação específica que é fruto de muita discussão, muito trabalho, de muitos anos”.

Além da elaboração dos planos, a pedagoga Orquídea exerce uma função organizativa essencial: ela orienta o trabalho das educadoras sociais responsáveis pelas atividades nos grupos, que atendem desde crianças até idosos. Essa diversidade etária exige adaptação de linguagem, de metodologias e de objetivos formativos, o que demanda sensibilidade e domínio técnico por parte da profissional.

“Tem grupos de diversas faixas etárias, de seis até cem anos a gente atende, da criança ao idoso. [...] Tem alguns CRAS que não têm todos os

grupos, mas o meu aqui tem, porque a gente foi construindo isso, não que já tinha. Nós fomos construindo”.

Essa construção coletiva do trabalho pedagógico revela o compromisso com o território e a capacidade da equipe de consolidar práticas educativas em um espaço historicamente vinculado ao atendimento assistencialista. O CRAS, nesse sentido, assume uma dimensão formativa ampliada, que exige planejamento sistemático, coordenação técnica e articulação institucional.

Todavia, como já indicado pela pedagoga Orquídea, persistem desafios estruturais que comprometem a execução ideal das atividades planejadas: sobrecarga de demandas, limitação de recursos e insuficiência de servidores. Tais condições impõem uma flexibilidade tática ao planejamento, que precisa se adaptar constantemente à realidade do território.

Portanto, ao contrário de uma prática improvisada ou desorganizada, a atuação pedagógica no CRAS é profundamente planejada e ancorada em parâmetros legais e metodológicos. A diferença não está na técnica, mas na finalidade social da ação educativa: trata-se de uma pedagogia voltada à cidadania, à convivência comunitária e à afirmação de direitos.

3.3 A Interface com Famílias e Comunidade na Prática Pedagógica do CRAS

A prática pedagógica no CRAS da Vila Cafeteira é marcada pela articulação direta com os sujeitos e os territórios, o que exige da pedagoga entrevistada uma atuação que ultrapassa o espaço institucional e se configura como uma prática comunitária. A atuação junto às famílias e à comunidade está intrinsecamente ligada aos princípios do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), especialmente no que diz respeito à escuta qualificada, ao fortalecimento de vínculos e à promoção de direitos.

A pedagoga Orquídea destaca que o trabalho se adapta às condições reais do território e dos usuários:

“Quando a pessoa não consegue vir para o CRAS, o CRAS vai até a pessoa” (...)A gente precisa fazer visitas domiciliares, principalmente

quando as situações são de vulnerabilidade, quebra de vínculos sociais e comunitários”.

A visita domiciliar surge, nesses contextos, como ferramenta estratégica para o diagnóstico e acompanhamento de situações complexas, como abandono de idosos, violência doméstica, negligência parental ou ausência de vínculos comunitários. As ações não se limitam, contudo, ao atendimento reativo. A pedagoga Orquídea descreve o trabalho preventivo e formativo promovido por meio da articulação com escolas e instituições religiosas:

“Busca ativa é quando nós vamos tipo na escola, nas igrejas e aí a gente passa qual é o nosso trabalho [...]. Nós precisamos ir nas escolas para divulgar o trabalho do CRAS, né? O que é que a gente oferece aqui?”.

As atividades externas incluem palestras, rodas de conversa e campanhas educativas, como as alusivas ao dia 18 de maio, voltadas à prevenção da violência contra crianças e adolescentes. A ação do pedagogo transcende os muros institucionais e se constitui como educação não formal territorializada, atuando diretamente na sensibilização da comunidade e na construção de redes de proteção social.

Embora as visitas domiciliares não sejam o foco direto da atuação do pedagogo, ele participa ativamente das ações intersetoriais e educativas, assumindo funções de mediação e orientação:

“Nós, pedagogos, não fazemos muitas visitas domiciliares não. A gente está mais nas ações externas, principalmente quando a gente precisa fazer palestras [...]. E aí, saúde e comunidade? Nós estamos aqui para atendê-los também”.

Essa interface com a comunidade está de acordo com o que preconiza o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e suas diretrizes de proteção social básica, que reconhecem a importância da atuação integrada com o território e com os equipamentos da rede (BRASIL, 2009; BRASIL, 2012). As ações formativas do pedagogo no CRAS não se restringem aos grupos organizados internamente, mas

se estendem às demandas da comunidade, por meio da escuta qualificada, da mediação de direitos e da promoção de vínculos.

A complexidade da atuação exige versatilidade, sensibilidade social e capacidade de articulação. As estratégias pedagógicas adotadas envolvem a realização de campanhas educativas, orientação sobre direitos socioassistenciais e participação em eventos comunitários, compondo uma pedagogia situada, comprometida com a cidadania e com o fortalecimento das famílias.

Em resumo, podemos dizer que a Pedagogia Social, no âmbito do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), atua como uma ferramenta essencial para promover o desenvolvimento humano e social de indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade. Sua abordagem educativa e emancipadora contribui para o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, incentivando a participação ativa dos usuários na construção de sua cidadania.

Por meio de atividades socioeducativas, rodas de conversa, oficinas e projetos integrados às políticas públicas, a Pedagogia Social visa à inclusão, à autonomia e à promoção de direitos, articulando saberes formais e não formais com foco na transformação social e na melhoria da qualidade de vida dos atendidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente monografia teve como propósito analisar a atuação do Pedagogo Social no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) situado em um bairro periférico da cidade de Imperatriz (MA), tomando como base os fundamentos da pedagogia social e as diretrizes estabelecidas pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS). A partir da abordagem qualitativa adotada, que incluiu revisão de literatura e pesquisa de campo por meio de entrevista semiestruturada, foi possível construir uma reflexão crítica sobre o papel do pedagogo nesse espaço socioassistencial.

Ao longo do estudo, buscou-se compreender os princípios e fundamentos da pedagogia social enquanto prática educativa voltada à inclusão, ao fortalecimento de vínculos e à promoção da cidadania. Nesse sentido, constatou-se que a pedagogia social é uma vertente da educação não formal que atua de forma intencional e planejada junto a indivíduos e grupos em situação de vulnerabilidade, contribuindo para o desenvolvimento humano integral e para a superação de desigualdades sociais.

A análise da entrevista realizada com a pedagoga do CRAS em um bairro de Imperatriz – MA, revelou a complexidade e a riqueza da atuação pedagógica no âmbito da proteção social básica, evidenciando que a prática da pedagogia social se desenvolve a partir de um processo dinâmico, situado e atravessado por múltiplas dimensões – institucionais, territoriais e humanas.

Inicialmente, observou-se que a inserção da pedagoga na política de assistência social deu-se de forma indireta, mediada por demandas administrativas e pela ausência de previsão institucional clara da função pedagógica nos equipamentos do SUAS. A atuação foi sendo construída a partir da experiência e da leitura crítica da realidade, demonstrando a importância do saber da prática e da autoformação como elementos estruturantes da identidade profissional no campo da educação não formal.

No que se refere à organização do trabalho, ficou evidenciado que o planejamento pedagógico no CRAS guarda semelhanças com o planejamento

escolar, porém adaptado à lógica da assistência social. Os planos são construídos com base nas legislações do SUAS, nos objetivos dos serviços ofertados e nas especificidades dos grupos atendidos, exigindo do pedagogo habilidades de articulação, sistematização e gestão pedagógica.

A atuação comunitária se configura como eixo central da prática pedagógica analisada, manifestando-se por meio da escuta qualificada, das visitas domiciliares realizadas pela equipe técnica, da busca ativa junto a instituições do território e da realização de ações educativas como palestras, rodas de conversa e campanhas. Essas práticas revelam o compromisso com a educação popular e com o fortalecimento dos vínculos familiares e sociais, pilares fundamentais da proteção social básica.

Portanto, a pedagogia social no CRAS se consolida como um campo de atuação legítimo e necessário, ainda que desafiador. Sua consolidação depende tanto do reconhecimento institucional quanto do fortalecimento da formação continuada dos profissionais, da valorização das experiências territoriais e do investimento em políticas públicas que assegurem condições adequadas de trabalho e aprendizagem.

A investigação também permitiu identificar as atribuições e práticas desenvolvidas pelo pedagogo no CRAS, evidenciando seu papel multifacetado. Este profissional atua na mediação de conflitos, no apoio a famílias em situação de risco, no planejamento de atividades socioeducativas, na escuta qualificada e no fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Sua atuação é guiada pelas diretrizes do SUAS, que propõem uma intervenção centrada nos direitos dos cidadãos, na prevenção das violações e na construção de autonomia dos sujeitos atendidos.

Por fim, a pesquisa evidenciou que, embora o trabalho do Pedagogo Social seja essencial no contexto do CRAS, ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de reconhecimento institucional, a sobrecarga de demandas, a escassez de recursos e a delimitação imprecisa de suas funções. Ainda assim, as potencialidades dessa atuação são evidentes: o pedagogo contribui de forma

significativa para transformar realidades, fortalecer laços sociais e promover a dignidade dos sujeitos atendidos.

No entanto, as nossas considerações é que a atuação do pedagogo no CRAS vai além da dimensão técnica, pois trata-se de uma prática profundamente humana, comprometida com a transformação social e com o reconhecimento das múltiplas formas de educar fora do espaço escolar. Este estudo pretende, assim, colaborar com a valorização da pedagogia social e do trabalho do pedagogo em espaços não escolares, sobretudo em contextos marcados pela exclusão e pela desigualdade.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Ângelo Antônio. Educação escolar e acesso ao conhecimento: o ensino como socialização da liberdade de pensar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 132-140, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12406>. Acesso em: 07 junho. 2025.

ÁVILA, Cristiano das Neves Bodart. A educação não formal e suas possibilidades. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 5, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/5/a-educacao-nao-formal-e-suas-possibilidades>. Acesso em: 27 maio. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 73, p. 17-18, 16 abr. 2004.

COSTA, Magnólia Maria Oliveira; SOARES, Maria Cleoneide. A relação do pedagogo com a pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA; JORNADA CHILENA-BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande. PB. Campina Grande. PB, 2016. GHIRALDELLI JR., Paulo. *Introdução à Educação Escolar Brasileira: história, política e filosofia da educação*. Versão prévia 2001.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. *A filosofia da educação como prática filosófica*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2006.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. *História da educação brasileira*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, M. G. Educação não formal nas instituições Sociais. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, Proceedings online... Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Access on: 01 July. 2025.

GRECO, Cirilo Veiga. A pedagogia e seus campos de atuação. In: LIBÂNEO, José Carlos et al. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-28.

HOLTZ, Maria Luiza M. **Lições de pedagogia empresarial**. MH Assessoria Empresarial Ltda., Sorocaba SP. Disponível em <http://www.mh.etc.br/documentos/licoes_de_pedagogia_empresarial.pdf>.2006. LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. *O educador: formação, identidade e profissão*. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATOS, Melissa Lemos de. *Pedagogia e educação social: reflexões sobre o papel da pedagoga na educação social*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/206840>. Acesso em: 03 junho. 2025.

MELO, José Leite de. *História da educação brasileira*. São Paulo: Vozes, 2003.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. 2. ed. Fortaleza: IFCE/UAB, 2012.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PILETTI, Nelson. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2008.

PILETTI, Nelson. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2008.

QUIRINO, Márcia Vieira. A pedagogia social e a formação do educador. In: LIBÂNEO, José Carlos; SOUSA, Sandra Maria Cabral de (Org.). *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 137-149.

RIBEIRO, Darcy. *Aos trancos e barrancos: como o Brasil deu no que deu*. São Paulo: LeYa, 2012.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2014

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis, Vozes, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

O roteiro a seguir foi elaborado pela pesquisadora e utilizado na entrevista com a pedagoga atuante no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da Vila Cafeteira, em Imperatriz – MA, para coleta de informações destinadas à análise da atuação da pedagogia social nesse espaço.

Roteiro de Entrevista

1. Qual é sua formação acadêmica e de que forma ela contribui para sua atuação no CRAS?
2. Como ocorreu sua inserção na equipe do CRAS e quais foram as primeiras impressões sobre esse espaço de trabalho?
3. O que significa, em sua compreensão, a pedagogia social e como ela se diferencia da educação formal?
4. Quais atividades são desenvolvidas no CRAS?
5. Quais são as principais atividades desenvolvidas por você no CRAS?
6. De que forma é realizado o planejamento pedagógico no CRAS?
7. Quais desafios você encontra na prática pedagógica em um espaço não escolar?
8. Como ocorre a relação entre o pedagogo e os demais profissionais da equipe técnica?
9. Quais estratégias são utilizadas para o trabalho com as famílias e a comunidade?
10. Como a legislação do SUAS influencia e orienta seu trabalho?
11. Na sua percepção, qual é a importância da presença do pedagogo no CRAS para a comunidade atendida?
12. Qual a contribuição da pedagogia social no contexto do CRAS?

APÊNDICE B – Transcrição parcial da entrevista

O texto abaixo apresenta trechos selecionados da entrevista semiestruturada realizada com a pedagoga do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da Vila Cafeteira, em Imperatriz – MA, no âmbito da pesquisa sobre a atuação da pedagogia social nesse espaço.

Transcrição parcial

Pergunta: Como ocorreu sua inserção no CRAS?

Resposta: “A gente é funcionário da administração pública, certo? E lotado na secretaria específica, que é de Desenvolvimento Social, porque pediram para a gente ser pedagogo da assistência”.

Pergunta: O que significa para você a pedagogia social?

Resposta: “A pedagogia social eu aprendi na curiosidade e no fazer. Na faculdade eu nunca ouvi falar. [...] Fui entendendo com o tempo que a pedagogia social é essa prática que a gente faz fora da escola, mas com responsabilidade, com planejamento, com meta”.

Pergunta: Como funciona o planejamento pedagógico no CRAS?

Resposta: “É basicamente a mesma coisa que a gente faz para a escola. A gente faz plano anual, faz um plano semanal, faz plano diário. [...] Nosso plano, que a gente faz anualmente, ele é bem extenso, bem trabalhado, tem todos esses embasamentos, porque trabalhamos aqui sempre em cima de legislações”.

Pergunta: De que forma o trabalho pedagógico se articula com as famílias e a comunidade?

Resposta: “Quando a pessoa não consegue vir para o CRAS, o CRAS vai até a pessoa. [...] A gente precisa fazer visitas domiciliares, principalmente quando as situações são de vulnerabilidade, quebra de vínculos sociais e comunitários”.

Pergunta: Qual é o papel do pedagogo nas ações externas do CRAS?

Resposta: “Nós, pedagogos, não fazemos muitas visitas domiciliares não. A gente está mais nas ações externas, principalmente quando a gente precisa fazer palestras [...]. E aí, saúde e comunidade? Nós estamos aqui para atendê-los também”.

Pergunta: Qual a contribuição da pedagogia social no contexto do CRAS?

Resposta: “Isso aqui não é só fazer atividade. É educação, mas é outro tipo de educação. Uma educação para a vida. Uma educação que escuta, que orienta, que cuida”.