

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MAIRA DATSCH MORESCO

LAR COLMÉIA:
UM ESTUDO DE CASO DA PEDAGOGIA EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR

São Leopoldo
2018

MAIRA DATSCH MORESCO

**LAR COLMÉIA:
UM ESTUDO DE CASO DA PEDAGOGIA EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Ms. Priscila Provin.

São Leopoldo
2018

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus por ter me sustentado e iluminado o meu caminho até aqui com sua infinita bondade. Como está escrito nas escrituras: “todos cooperam para o bem daqueles que amam a Deus” (ROMANOS 8:28). Sobretudo, agradeço por atender minhas preces nos momentos de maior dificuldade e aflição.

À minha mãe, que sempre sonhou comigo apoiando-me e encorajar-me nos piores momentos da escrita da pesquisa. Sobretudo, agradeço por custear financeiramente todo o meu curso de graduação e jamais mediu esforços para a conclusão do mesmo.

Agradeço, também, minha orientadora Priscila Provin, que com seu conhecimento e trajetória profissional tirou-me da zona de conforto com suas críticas, sugestões, questionamentos e desafios colocados no decorrer da pesquisa. Concluo meu TCC II com a certeza de que estas atitudes foram as molas propulsoras à minha formação acadêmica, pessoal e profissional.

Chegar até aqui não foi fácil, porém foi transformador transcender minhas limitações. O que torna toda essa trajetória ter valido a pena.

Quando você está inspirado por algum grande propósito, por algum projeto extraordinário, todos os seus pensamentos rompem seus vínculos: sua mente transcende as limitações, sua consciência se expande em todas as direções, e você se descobre em um mundo novo, grande e maravilhoso. Forças, faculdades e talentos dormentes tornam-se vivos, e você percebe que é uma pessoa melhor do que jamais sonhou ser.

(PATANJALI, s/d, apud SHARMA, 2002, p.60)

RESUMO

No presente trabalho, buscou-se investigar a área da Pedagogia com o objetivo de conhecer e analisar suas contribuições a partir do trabalho de uma pedagoga que atua em um espaço de educação não formal. Para isso, os conceitos centrais da pesquisa foram pedagogia, educação com foco na educação não formal e infâncias. Assim, esta pesquisa apresenta um estudo de caso no Lar Colméia. As contribuições de alguns autores que trabalham com os conceitos acima descritos, como Pimenta (2011), Libâneo (2010), Arantes, Ghanem e Trilla (2008), Gohn (2010) e Gadotti (2005), foram fundamentais para a construção deste trabalho. As análises produzidas nesta pesquisa evidenciam que questões de fracasso e sucesso escolar estão diretamente relacionadas com as interações e vínculos sociais estabelecidos, por isso o papel da pedagogia desenvolvida no Lar Colméia é buscar desenvolver as crianças integralmente, assim ofertando diferentes possibilidades para as múltiplas infâncias, construídas, sobretudo, no bojo familiar.

Palavras-chave: Pedagogia. Educação não-formal. Aprendizagem e não aprendizagem.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Retomada do problema de pesquisa.....	35
Figura 2 – Recorrências do material de pesquisa	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Condutores da observação	30
Quadro 2 – Condutores da análise documental	31
Quadro 3 – Intencionalidade e questões para a entrevista	32

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	8
2 A PEDAGOGIA E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.....	12
3 TECENDO OS FIOS CONCEITUAIS.....	15
3.1 EDUCAÇÃO EM FOCO	15
3.2 A PEDAGOGIA EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS.....	19
3.3 AS INFÂNCIAS (IN)VISÍVEIS.....	23
4 TRILHANDO CAMINHOS E DELIMITANDO TRAJETOS.....	28
4.1 DELIMITANDO TRAJETOS	29
5 EM TEIAS DE RESPOSTAS E NÃO RESPOSTAS	34
5.1 RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E (NÃO) APRENDIZAGEM	36
5.2 INFÂNCIA CONSTRUÍDA A PARTIR DOS VÍNCULOS SOCIAIS	41
5.3 QUAL O PAPEL DA PEDAGOGIA?	44
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS.....	51
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	59
ANEXO A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DE EMPRESA/INSTITUIÇÃO	60

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Engana-se quem acha que a atuação dos pedagogos resume-se a dar aulas para as séries iniciais dos ensinos infantil e fundamental. A base curricular da graduação prepara para a docência, mas esse profissional pode trabalhar em qualquer ambiente em que as relações humanas gerem processos pedagógicos exercendo atividades de planejamento, implementação e avaliação de programas e projetos educativos em diferentes espaços organizacionais educativos: no magistério, em cursos técnicos e de formação militar, em empresas e hospitais. Onde quer que atuem, os pedagogos são motivados pela perspectiva emancipatória da educação. (UnB, 2002, s/p).

Durante minha trajetória acadêmica, na atividade acadêmica Pedagogia: Cenários da Carreira fui apresentada aos possíveis campos de formação e atuação do Pedagogo. Logo, a intenção do trabalho é conhecer a pedagogia exercida no Lar Colméia, localizado na Cidade de Campo Bom –RS, na tentativa de responder: *Como a ação pedagógica em um espaço de educação não escolar contribui para a aprendizagem de crianças que moram em um Lar?* O Lar, assim como o abrigo, é um ambiente de atuação que transcende a instituição escola, por isso é caracterizado dentro da educação não-formal. Sobre essa forma de educação, Gohn (2006) explicita que ocorre nas experiências cotidianas. Com isso, reforça-se a ideia de que a ação pedagógica pode acontecer em diversos segmentos da sociedade.

O contato com o tema se deu primeiramente em um trabalho voluntário realizado durante o Ensino Médio em um Lar para menores da cidade de Campo Bom/RS. Um segundo contato ocorreu durante minha trajetória profissional, na qual convivi com crianças em situação de vulnerabilidade social em uma escola do município de Campo Bom/RS. Neste momento, é necessário explicitar que, quando falo em vulnerabilidade social, refiro-me à fome, à violência sexual e à dependência química dos pais ou responsáveis. Essas situações levam as crianças ao abrigamento, que é uma medida “provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privações de liberdade”, de acordo com o artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Dito de outra forma, o abrigamento, pela Legislação, deveria ser temporário, o que na realidade é diferente, pois às crianças permanecem longos períodos abrigadas, por não atenderem as características físicas desejadas pela família substituta.

Conviver com essas crianças foi extremamente doloroso, pois elas não se relacionavam com os colegas, demonstravam medo e receio do contato com os mesmos e até o contato direto comigo era difícil. Nesse sentido, torna-se compreensível o discurso de professores e gestores ao afirmar que essas crianças são as que mais precisam da escola em questões físicas, sociais e psicológicas, mas na realidade que presenciei eram as que menos aprendiam, todavia, como aprender com fome? Como estudar com dor? Como me relacionar com as pessoas que me rodeiam em um mundo que parece perfeito se o meu mundo real está a desabar?

Por isso, a escolha pelo tema da pesquisa advém de um caráter acadêmico e de ordem pessoal em ultrapassar minha zona de conforto para investigar a área da educação não formal, a fim de contribuir para a ampliação dos estudos na área da pedagogia em espaços não escolares. Além disso, objetivo trazer elementos para refletir sobre as possibilidades de contribuição da pedagogia em espaços de educação não formal para a aprendizagem de crianças que vivem em um lar. Sendo assim, a preocupação que esteve na origem desta pesquisa partiu da visão por não raro equivocada do pedagogo estar estritamente ligada à sala de aula, visão frequentemente reforçada no decorrer da graduação em Pedagogia, que tem como foco a docência. Nesse sentido:

[...] mesmo que as Diretrizes do curso de Pedagogia apontem para o campo da educação não escolar como um *locus* de atuação de pedagogos e que algumas poucas disciplinas sejam oferecidas no campo de práticas da educação não escolar, o modelo de formação recebido por tais professores ainda está centrado na educação escolar [...]. (ZUCCHETTI, 2012, p. 138)

Considerando esta questão, faz-se necessário ampliar a visão dos possíveis campos de atuação do pedagogo e não restringi-los à escola, tampouco à sala de aula, tendo em vista que “a pedagogia é uma ciência educacional e, o pedagogo é o profissional que possui o conhecimento necessário para atuar de forma eficiente com práticas educativas em ambientes não formais [...]”. (PIRES; MOURA, 2012, p. 405). Por este viés, as autoras contribuem significativamente neste cenário por acreditar que o pedagogo não precisa ficar restrito à sala de aula, já que o mesmo possui formação ampla a fim de abranger as práticas educativas presentes na sociedade contemporânea. Gohn (1999) sugere também a ampliação do conceito de educação, tendo em vista que essa não se restringe à escola, observando que “[...]”

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; [...]" (BRANDÃO, 2007, p. 7), podendo-se inferir então que a educação acontece em um ou em vários lugares. Nessa mesma linha de pensamento, para Beillerot (*apud* LIBÂNEO, 2000, p. 51): “[...] a sociedade contemporânea pode ser definida como uma ‘sociedade pedagógica’ onde encontramos uma diversidade de práticas educativas e onde a ação educativa se encontra em todos os seus segmentos”.

Sendo assim, as propostas educativas em contextos não formais começaram a surgir a partir do século XX, de acordo com Arantes; Ghanem; Trilla (2008), no período pós-Segunda Guerra Mundial, em nome do desenvolvimento e decorrente do aumento da demanda da educação e da industrialização do país. Dentro dessa perspectiva, as atividades desenvolvidas pelo pedagogo em espaços não-formais são de extrema importância em sua multiplicidade, inclusive em abrigo para menores e lares, tendo em vista que “de forma geral o abrigo é um lugar que desperta sentimentos contraditórios na sociedade, sejam de curiosidade, sejam de piedade e/ou solidariedade”. (LEITE; SILVA, 2012, p. 57). Por esse viés, o educador social, como é denominado o pedagogo em espaços de educação não formal, poderia atuar como mediador de projetos e intervenções que possibilitem amenizar a dor e sofrimento que comumente marcam os indivíduos em situação de abrigamento. Tendo esse cenário como horizonte, e a partir das experiências acima relatadas surgiram questionamentos como: qual o papel do pedagogo dentro de um lar e abrigo para menores? Em que medida a educação não formal contribui para o desenvolvimento de crianças em situação de vulnerabilidade?

Para a definição do problema, realizei buscas de teses, dissertações, monografias e TCCs em base de dados como Google Acadêmico e Scielo (Scientific Electronic Library Online) com as palavras-chave: atuação do pedagogo em espaços não-formais, além de livros que tratam da temática. Desta forma, as contribuições encontradas em Pimenta (2011) e Libâneo (2010) apontam caminhos e perspectivas de atuação para o pedagogo, enquanto Fireman (2006), Gohn (2010) e Gadotti (2005) buscam refletir sobre a atuação do mesmo em contextos não escolares. Por esse mesmo caminho, embora com um olhar diferente, Arantes, Ghanem e Trilla (2008) traçam pontos e contrapontos fundamentais das educações formal, não formal e informal, tendo em vista que estas são as educações pelas quais os pedagogos podem percorrer. Adentrando nesse universo, Izar (2011) e Gohn (2007)

analisam as práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos de vulnerabilidade social.

Os autores aqui mencionados, assim como suas pesquisas foram importantes para que eu pudesse definir por quais caminhos seguir. Sendo assim, minha pesquisa se distancia apenas de Izar (2011) e Gohn (2007), pois o foco não é julgar as práticas pedagógicas desenvolvidas em um Lar para menores, mas sim mostrar que o pedagogo, que não é sinônimo de docente, pode atuar e contribuir em contextos não escolares. Dito de outra forma, não pretendo deter-me em analisar a prática pedagógica do pedagogo, dizer que esta ou aquela pode contribuir mais ou menos na constituição do sujeito. Quero explicitar que ele tem a possibilidade de atuar no espaço de um lar e abrigo para menores e, que por meio de sua prática pode trazer algumas contribuições. Por isso, no capítulo que segue adentrar-me-ei no universo de ideias e conceitos explicitados por estes autores e autoras, ora aproximando, ora distanciando-me.

2 A PEDAGOGIA E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia. (LIBÂNEO, 2010, p. 51).

O Curso de Pedagogia no Brasil nasceu por meio do Decreto-Lei 1.190/39 pela Faculdade Nacional de Filosofia, funcionando no modelo que conhecemos por “3 + 1”. Sendo assim, o curso tinha 3 anos para formar bacharéis e 1 ano dedicado ao curso de Didática. Dito de outra forma, bacharel e licenciatura eram cursos distintos, podendo-se inferir, então, que o bacharel atuaria em cargos técnicos e o licenciado atuaria na docência. Sob tal enfoque, e, corroborando o pensamento de Libâneo (2010, p. 161):

A Pedagogia hoje, no Brasil, vive um grande paradoxo. Por um lado, ela está em alta na sociedade. Nos meios de comunicação, nos movimentos ecológicos, nas ONGs, e em alguns meios profissionais, sindicais, políticos [...]. Por outro lado, essa mesma Pedagogia está em baixa em setores intelectuais e profissionais do meio educacional que assumem, frequentemente, uma atitude irônica ante o seu conteúdo e o próprio processo que ela representa.

Embora o Curso estivesse estruturado em modelos e parâmetros a serem seguidos desde sua criação em 1939, sua identidade foi outorgada somente décadas mais tarde com a criação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, documento que foi consolidado pelo Parecer CNE/CP nº 05/2005 e pela Resolução CNE/CP nº 01/2006. Esta Resolução consolida as Diretrizes para o Curso, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem além de procedimentos a serem observados quanto ao planejamento e avaliação. A Resolução CNE/CP nº 01/2006 define o foco do curso para a docência e gestão escolar, todavia o documento deixa algumas brechas com relação a outros campos de atuação do pedagogo, rompendo com o paradigma de que a prática pedagógica está restrita à sala de aula, como pode ser percebido no artigo abaixo:

Art. 2º: As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 1)

É evidente que o curso de Pedagogia forma e habilita pedagogos para atuar onde houver trabalho pedagógico e, tendo em vista que “a educação existe onde não há escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra [...]” (BRANDÃO, 2007, p.13). Por isso, o campo de atuação do pedagogo é tão amplo quanto os processos, métodos e práticas educativas que permeiam a sociedade contemporânea. Tendo esse panorama como horizonte, é possível afirmar que a prática pedagógica ocorre para além da sala de aula e da instituição denominada escola, observando que:

[...] os profissionais formados pelo curso de Pedagogia atuarão nos vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem regulados profissionalmente. Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; as áreas da saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários. (PIMENTA, 2011, p. 36).

Nesse sentido, Pimenta (2011) afirma que o Curso de Pedagogia não se reduz somente à formação de docentes, pois sua base é a formação pedagógica. Sendo assim:

O curso de Pedagogia (estudos pedagógicos) destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não escolares. (PIMENTA, 2011, p. 76).

Nessa perspectiva, nota-se que os espaços de educação não formal vêm crescendo e demandando profissionais competentes e qualificados, pois “[...] a atividade pedagógica perpassa, hoje, toda sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal”. (PIMENTA, 2011, p. 37). Logo, a educação não formal¹ se constitui em mais um campo de importante e emergente atuação do pedagogo, apesar de ainda ser pouco conhecido, pois as múltiplas esferas do social são envolvidas por “educações” em que uma delas é a não formal. De acordo com Trilla, Ghanem e Arantes (2008), esta educação permeia a sociedade há pouco tempo, tendo em vista que os primeiros registros com o termo definido datam as décadas de 1960 e 1970.

O surgimento da educação não formal é decorrente das transformações e demandas ocorridas na sociedade, segundo Trilla, Ghanem e Arantes (2008), e “sua

¹ Faço uso dos conceitos de educação não formal e espaços de educação não escolar como sinônimos.

finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (GOHN, 2010, p. 19). Todavia, encontrar definições para conceituá-la ainda é aventurar-se em caminhos turvos, pois, de acordo com Gohn (2010), muitos autores definem educação não formal pelo que esta não é, mas neste momento é necessário defini-la e conceituá-la pelo que é, logo, “[...] educação não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, vias os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos [...]”. (GOHN, 2010, p. 16).

Em síntese, com o até aqui exposto, tem-se claro que:

A escola deixou de ser o único lugar de preparação para a vida ativa, porque a própria vida está se transformando em uma escola de aprendizagem. Dessa realidade não podemos deduzir uma absorção da segunda pela primeira, mas uma coexistência, porque ambas se necessitam. Da primeira, são imprescindíveis os fundamentos básicos, de onde se devem integrar as novas aprendizagens; da segunda recebemos experiências, informação e o estímulo para ir pondo em dia continuamente os conhecimentos e suas aplicações nos âmbitos tradicionalmente estabelecidos. (ROMANS, 2003, p. 144).

O que contribuiu para a abertura de caminhos para que estes processos educativos ultrapassassem os muros escolares foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 ao definir, em seu artigo 1º, que educação abarca “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 1996, p. 1). Isto quer dizer que as relações pessoais, sociais e escolares estabelecidas em esfera pedagógica vêm se tornando cada vez mais tênues, pois estas proporcionam conhecimentos e aprendizagens que são considerados requisitos primordiais para ter acesso às posses sociais contemporâneas, desconstruindo, assim, a monopolização de que o conhecimento encontra-se apenas na escola, ou então, centrado no profissional docente.

Tendo em vista que a Pedagogia é a ciência que se (pre)ocupa com a educação e, que esta existe também onde não há escolas (BRANDÃO, 2007), no próximo capítulo, far-se-á um aprofundamento no universo de ideias e de conceitos que se relacionam direta e indiretamente com a Pedagogia e com o contexto da educação não formal.

3 TECENDO OS FIOS CONCEITUAIS

O presente capítulo apresenta as bases conceituais estudadas que dão sustentação à pesquisa. Para isso, este divide-se em três subcapítulos: o primeiro, intitulado *Educações em Foco* busca mostrar que esse processo ocorre em múltiplas esferas sociais, por meio de diferentes tipos de educação; o segundo, intitulado *A Pedagogia em diferentes tempos e espaços*, trata de conceituá-la por meio do olhar de alguns autores como Libâneo (2010); Pimenta (2011) e Ghiraldelli Jr. (2012); já o terceiro e último, intitulado *As Infâncias (in)visíveis*, objetiva caminhar pelo conceito de infância, observando que a pesquisa se dará com crianças em situação de vulnerabilidade social, assim evidenciando que há uma multiplicidade de infâncias que se diferenciam daquela comumente explanada pela mídia.

3.1 Educações em foco

Vista seu voo mais livre, a educação é uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender. (BRANDÃO, 2007, p. 24).

Tendo em vista que a educação existe sempre que há intencionalidade pedagógica e reafirmando o que foi abordado nos capítulos anteriores, pode-se inferir que a educação, assim como as práticas educativas, ultrapassa os muros das instituições escolares alcançando as esferas sociais mais surpreendentes e diferentes que não raro passam despercebidas, ou seja, “[...] a educação existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece ser invisível”. (BRANDÃO, 2007, p. 16). Sob esse olhar, a educação é uma prática social desenvolvida em ordem individual ou grupal num determinado tempo e espaço, atuando na construção do sujeito humano. Vale ressaltar que a Constituição Federal Brasileira em seu artigo 205 reza que:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A educação é direito de todos e dever do Estado que visa o desenvolvimento social preparando para a cidadania. Desta forma, é importante considerar que são motivos pelos quais tornam o campo da educação ainda mais vasto, pois esta “é

global, é social e acontece ao longo de toda vida”. (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 60). No período em que Dewey, Durkheim e Herbart investigavam o que é ou deveria ser a Pedagogia, explicitaram que “a educação foi definida como o fato social pelo qual uma sociedade transmite seu patrimônio cultural e suas experiências de uma geração mais velha para uma mais nova, garantindo sua continuidade histórica”. (GHIRALDELLI JR., 2012, p. 24).

Por isso, a partir desse momento, far-se-á um maior detalhamento e aprofundamento dos tipos de educações. Então, de acordo com o pensamento de Gohn (2010), a primeira educação e mais conhecida pela sociedade é a educação formal, aquela que ocorre dentro da escola, através de currículos e conteúdos definidos por ano e idade. A segunda educação é a não formal, aquela que acontece para além da escola, rompendo com uma ou mais regras e competências da educação formal; e a terceira, é a informal, que está estritamente ligada com os valores e princípios que o sujeito incorpora por meio das relações pessoais que estabelece na vida cotidiana por meio de seus pares de trocas, como família, amigos e colegas.

Com esse mesmo olhar, Trilla, Ghanem e Arantes (2008) destacam que as “educações” formal e não formal se atravessam em pontos comuns, que é na intencionalidade e no seu caráter metódico. Com isso, os autores sugerem que a educação não formal deveria ser complementar à educação formal e a educação informal complementar à estas outras duas. Sobretudo, deveriam ser subgrupos umas das outras, é o que os autores denominam de “interações funcionais”. Deste modo, a partir do pensamento dos mesmos autores, a educação formal e a não formal, assim como possuem pontos comuns, possuem pontos divergentes, entre eles destaca-se que a educação não formal rompe com a lógica hierárquica e burocrática da educação formal, aquela que é desenvolvida na escola, pois não possui currículo pré-definido, ou conteúdos prévios, mas possui intencionalidade. Dito de outra forma, “[...] a educação não formal lida com outra lógica nas categorias espaço e tempo [...]”. (GOHN, 2010, p. 22). Com isso, pode-se fazer uma analogia ao conceito de “modernidade líquida” problematizado por Bauman (2001), que é caracterizado pela liquidez, fluidez e velocidade com que os processos acontecem na sociedade contemporânea. Com isso, faço relação direta com as peculiaridades da educação não formal, pois esta é flexível, dinâmica e adaptável às necessidades dos grupos sociais que a compõem.

Sob esse viés, os centros de acolhida e as ONGs tornam-se os territórios nos quais a educação não formal se desdobra com maior frequência. E, não raro, é equivocadamente associada somente a sujeitos que vivem em situação de vulnerabilidade e exclusão social. Contudo, vale alertar que a educação não formal não se restringe à idade, sexo, gênero ou classe social, pois esta não possui recortes.

Aprofundando um pouco mais o conceito e visão de educação não formal, Trilla (1985, p. 22) afirma que esta é o:

[...] conjunto de meios e instituições que geram efeitos educacionais a partir de processos intencionais, metódicos e diferenciados, que contam com objetivos pedagógicos prévia e explicitamente definidos, desenvolvidos por agentes cujo papel educacional está institucional ou sistematicamente reconhecido, e que não faz parte do sistema educacional graduado ou que, fazendo parte deste, não constitui formas estrita e convencionalmente escolares.

Esses pontos e contrapontos até aqui traçados explicitam que os processos educativos são desenvolvidos por meio de diferentes pedagogias e modalidades de educação, sendo que cada uma demanda especificidades e particularidades por conta da instância do social na qual ocorre, abrindo-se assim novos caminhos e campos de atuação para o pedagogo. Nesse sentido, reafirmando o pensamento de Pimenta (2011), a Pedagogia não se reduz à docência, tampouco o pedagogo à sala de aula, pois a educação está em todas as instâncias sociais, já que esta é uma prática social que objetiva a humanização plena dos sujeitos. Desta forma, retomo à perspectiva sociointeracionista de Piaget, Vygotsky e Wallon citados por Felipe (2001), ao evidenciarem que a aprendizagem se constrói nas experiências dos sujeitos com o meio em que vive. Dito de outra forma, “[...] o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de aproximação que o sujeito faz delas”. (FELIPE, 2001, p. 28). Por isso, vale destacar que a aprendizagem ocorre em avanços e retrocessos, sendo preciso reconhecer que as crianças apresentam diferenças entre si. Considerando que as diferenças constituem a todos, então, todos têm os mesmos direitos de aprender. É necessário entender que as crianças pensam e aprendem de formas diferentes e em tempos diferentes, pois é a partir das capacidades e potencialidades individuais que elas construirão sua personalidade e subjetividade. Sob tal enfoque, fica fortemente evidenciado em nossa sociedade que as diferenças incomodam, perturbam e, por

isso, a escola tenta “corrigi-las” e “apagá-las” na tentativa de homogeneizar os sujeitos. Ainda, tem-se a ideia de que turmas e alunos “padrão” constituiriam a escola ideal e, em decorrência desse desejo insaciável da escola é que “[...] alguns sujeitos e algumas ações estão sempre à frente e fortemente iluminados, enquanto outros são postos nas margens, suas vozes quase não são ouvidas e pouca ou nenhuma luz os atinge”. (ESTEBAN, 2013, p. 7)

A partir das palavras de Esteban (2013), percebe-se que as crianças com baixo rendimento escolar apresentam diversos sentimentos negativos em relação a si, como vergonha, baixa autoestima e diversos questionamentos sobre suas capacidades e potencialidades, já que são rotulados como não aprendentes e, não raro, como problemas, o que pode contribuir significativamente para o fracasso escolar, observando que este é decorrente de um quadro de múltiplas privações, sejam elas de ordem física, social ou emocional. Desta forma:

A não aprendizagem possui causas variadas, mas, independentemente delas, os alunos colocados como tendo dificuldade ou como não-aprendentes são vistos pelos professores como problemas para a escola. (LOPES, 2009, p. 3)

Quando a escola ou os espaços de educação não formal tratam os alunos ditos não aprendentes como problemas não estariam privando essas crianças dos direitos fundamentais do ser humano, como a educação e a igualdade de direitos? Será que a culpa da não aprendizagem está apenas no sujeito em posição de vulnerabilidade ou a escola e o pedagogo também não poderiam estar fracassando em sua função que é ensinar a todos, independentemente de suas diferenças?

À mercê desses questionamentos é que, por esses e por outros motivos, “a educação é um território de luta diária e contingente, um território de experimentação comprometida com a aprendizagem, com o ensino e, devemos acrescentar com as possibilidades oferecidas pelas diferenças”. (ROOS, 2007, p. 86). Sob tal enfoque, as escolas costumam padronizar as competências e habilidades dos alunos e os caracterizam como “normais” e “anormais”. Diante dessa ideia, os alunos que conseguem desenvolver as aprendizagens previstas dentro do tempo estipulado pela escola, serão aprovados e considerados “normais”, enquanto que os alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem serão rotulados como problemas até que atinjam o nível dos alunos considerados “normais” (ou não).

A partir desse cenário educacional é que será apresentado, no subcapítulo que segue, o que se entende por Pedagogia, pois é ela a responsável por trabalhar com as questões de aprendizagem, focalizando que a mesma deve proporcionar a aprendizagem a todos, independentemente dos desafios que serão impostos pelas diferenças dos modos de pensar e de aprender das crianças, bem como independente de suas histórias de vida.

3.2 A Pedagogia em diferentes tempos e espaços

Trata-se, pois, de entender a pedagogia como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados. (PIMENTA, 2011, p. 69).

Neste subcapítulo pretende-se explicitar a Pedagogia em diferentes tempos e contextos sociais. Por isso, fazendo um resgate histórico do termo Pedagogia, percebe-se que este é a união de duas palavras, ou seja, “em grego antigo, *paidós* significa ‘criança’ e *agodé* indica ‘condução’; aglutinadas e adaptadas ao português elas nos dão a palavra pedagogia”. (GHIRALDELLI JR., 2012, p. 11). Contudo, ainda de acordo com o mesmo autor, uma característica comum, que ainda impera nos dias atuais e que foi herdada da Grécia Antiga, é associar Pedagogia ao cuidado com a criança e, não aos conteúdos a serem ensinados, mas sim aos procedimentos que darão acesso ao conhecimento. Dentro dessa perspectiva, o pedagogo, na Grécia Antiga, era o responsável por conduzir a criança até o saber, distinguindo-se das competências atuais que se atribui ao mesmo, pois na contemporaneidade o pedagogo “[...] é o que lida com os meios intelectuais e técnicos que possibilitam o ensino e a aprendizagem de modo ótimo” (GHIRALDELLI JR., 2012, p. 12). Com as palavras do autor, percebe-se o frequente e equivocado reducionismo de voltar o pedagogo assim como o Curso de Pedagogia para a formação e atuação docente, uma vez que “reduzir o curso de Pedagogia à formação de professores acaba por esvaziá-lo da Pedagogia e da formação de pedagogos”. (PIMENTA, 2011, p. 1). A Pedagogia, antes de ser um curso, é uma ciência, e ela não é a única instância educativa da esfera social que se (pre)ocupa com a educação e com os problemas educativos. Nesse sentido, ter a Pedagogia como ciência é investigar a prática educativa e a educação, inventando as mesmas e seus processos. Dito de outra forma:

[...] a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. (LIBÂNEO, 2010, p. 29-30)

Todavia, para se chegar a essa definição, Dewey, Durkheim e Herbart, citados por Ghiraldelli Jr. (2012), atravessaram grandes entraves na tentativa de definir qual pedagogia seria a mais eficiente para a educação e, então, dizer o que é Pedagogia ou o que deveria ser. Ghiraldelli Jr. (2012), a partir das ideias desses três importantes pensadores, traz contribuições para entendermos o conceito de pedagogia: o primeiro, Durkheim, (pre)ocupou-se diretamente com a educação; o segundo, Dewey, seguiu na linha filosófica; e o terceiro, Herbart, que veio de uma corrente filosófica alemã, conquistou a todos. Contudo, atualmente o termo Pedagogia está concatenado aos rumos que se pretende dar à educação e as raízes dessa definição estão, segundo o autor, nas correntes filosóficas de Dewey e Durkheim. Vale observar que, para as épocas em que viveram esses autores, isso foi um grande passo, porém, criaram condições para avançarmos e não procurar um único conceito e uma única forma de fazer pedagogia, pois a entendemos sempre dentro de um contexto histórico e social.

Neste momento, para ampliar o olhar e refletir um pouco mais sobre Pedagogia, outro educador que se ocupou com ela foi Genovesi, destacando que:

A Pedagogia é ciência autônoma porque tem uma linguagem própria, tendo consciência de usá-la segundo um método próprio e segundo os próprios fins e por meio dela, gera um corpo de conhecimentos, uma série de experimentações e de técnicas sem o que lhe seria impossível qualquer construção de modelos educativos. (GENOVESI, 1999, p. 79-80 *apud* SAVIANI, 2007, p. 102).

Partindo de outro viés, Pimenta (2011, p. 33), ao definir Pedagogia, diz que: “ela investiga os objetos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos”. Com esse olhar, pode-se inferir que a Pedagogia é um campo de estudos com práticas e problemáticas próprias. Sendo assim, por esses motivos e definições até aqui explicitados, pode-se, então, inferir que Pedagogia é um campo multifacetado. Por isso, destaco que uma característica comum entre Libâneo (2010), Saviani (2007) e

Pimenta (2011) é trabalhar com o conceito de Pedagogia como ciência da Educação. Em síntese:

[...] a Pedagogia busca unir a teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nesta produção específica da relação teoria-prática em educação que a Pedagogia tem sua origem, se cria, se inventa e se renova. (HOUSSAYE, 1996, *apud* LIBÂNEO, 2010, p. 30).

Dentro dessa perspectiva, para que as práticas pedagógicas e educativas sejam criadas, inventadas e renovadas, é preciso um ator social que as promova. Neste sentido, o responsável por colocar em ação esses processos é o pedagogo, que poderá ser o docente ou o educador, e o fator denominador para sabermos quem será o ator social das práticas educativas vai depender do contexto no qual estará inserido. Observando que onde houver prática pedagógica intencional haverá pedagogo, “assim, o pedagogo, educador por excelência, precisará atuar na escola, nas salas de aula e nas diversas instâncias educativas da sociedade”. (PIMENTA, 2011, p. 107).

Tendo esse cenário como horizonte e corroborando o pensamento de Gohn (2010), quando se fala em educação formal, remete-se à figura do professor, todavia quando se fala em educação não formal, o responsável por atuar nesse espaço será o educador social, que comprometer-se-á com a formação ampla dos sujeitos. Ou seja, o educador social construirá territórios e caminhos para a cidadania considerando os valores, as capacidades e as potencialidades individuais e grupais dos sujeitos com os quais se relaciona. Em território nacional, os educadores sociais:

[...] constituem um painel amplo, rico e estimulante. Trata-se de jovens que realizam projetos inovadores – e renovadores –, levando uma lufada de cultura e educação às comunidades em que atuam. (GOHN, 2007, p.19).

Esses jovens que Gohn (2007) nos apresenta como educadores sociais são responsáveis por motivar os educandos, atuando como mediadores na vida dos sujeitos e, ainda dinamizando e construindo processos e projetos participativos, tendo como principal metodologia o diálogo. Dentro dessa perspectiva, e corroborando com o pensamento de Paulo Freire (2011), o trabalho desenvolvido pelo educador social pode ser dividido em três fases: a primeira diz respeito à escuta e ao diagnóstico da situação-problema; a segunda fixa-se em estabelecer um

diálogo entre as partes envolvidas; e a terceira é colocar em prática os processos estabelecidos nas fases anteriores. Gohn (2007) problematiza que durante este processo o educador social atua como intérprete de uma realidade para construir e efetivar ações de formação, de orientação, de instrução e de monitoração a partir das potencialidades e habilidades dos atores sociais. Logo, pode-se inferir que ele trabalha na promoção do desenvolvimento e crescimento psicossocial em ordem coletiva, ou seja, o educador social é um agente transparente, no sentido de ser verdadeiro, voltando-se para o lado humano da sociedade, mas que deve possuir conhecimento aprofundado dos saberes que pautam sua prática enquanto pedagogo. (ROMANS, PETRUS; TRILLA 2003, p. 128-129) elencam como características e competências para o educador social:

[...] caráter otimista, dinâmico e aberto à colaboração e ao trabalho em equipe. Desenvolva sua atividade com criatividade, a fim de que encontre saídas para as muitas situações diferentes e muitas vezes imprevisíveis. Possua capacidade de se comunicar com os usuários, colegas e instituições de uma maneira profissional, baseando a relação na colaboração e no respeito mútuo. Seja capaz de analisar as causas e as competências dos problemas sociais e tenha a sensibilidade suficiente para não se escandalizar diante de situações que os usuários apresentem.

Com esse olhar, pode-se perceber que o educador social trabalha constantemente com sua consciência de pedagogo e, sobretudo, humano por meio de um elevado grau de sensibilidade, para, assim, desenvolver e aprimorar capacidades no outro. Para tanto, é importante ter um planejamento flexível, com intencionalidades bastante claras e delimitadas, e entender a “[...] intencionalidade pedagógica como um saber (pedagógico) que pode mobilizar o ensinar e o aprender [...]” (ENZWEILER, 2017, p. 33). Ou seja, agir com intencionalidade é ir além do mero planejamento, percebendo-o como “[...] especialmente, em uma ação refletida: o professor elaborando uma reflexão permanente de sua prática educativa”. (LEAL, 2005, p. 2) Então, a intencionalidade pedagógica é um conceito importante para o pedagogo na medida em que o faz pensar e repensar suas práticas e os impactos de suas ações, e não apenas que orienta para a importância e necessidade do planejamento de ensino. Nesse sentido, deve-se focalizar que “[...] a intencionalidade pedagógica articula-se ao desejo de conduzir pedagogicamente bem aqueles a quem as intervenções estão direcionadas”. (ENZWEILER, 2017, p. 48). Dito de outra forma, a intencionalidade pedagógica diz respeito às qualidades

aplicadas nas práticas educativas. Por esse motivo, para alcançar as intencionalidades previstas no trabalho do pedagogo, é preciso observar que o ato de planejar deveria ser um processo de “transformar ideias em ação, ou seja, é o processo de intervir na realidade existente, retirando, incluindo, enfraquecendo ou reforçando ideias e, assim, transformando estruturas”. (GANDIN, 2000, p. 38).

Em complemento a isso, Enzweiler escreve que:

Construir e articular intenções pedagógicas requer atualização, estudo e atenção constantes em relação ao mundo em que se vive e no qual os alunos, a escola e os próprios professores estão inseridos. (ENZWEILER, 2017, p. 49)

Por esse viés, ao agir com intencionalidade, é preciso entender que desvios de rotas poderão ser necessários para se chegar ao destino, pois o mundo no qual vivemos podem trazer interferências e possibilidades não previstas inicialmente, mas que podem trazer brechas para novos caminhos e aprendizagens. Por esses e outros motivos, o trabalho do pedagogo precisa ser executado com intencionalidades delimitadas que se voltam para sujeitos que integram o seu fazer. Ou seja, o trabalho desenvolvido pelo pedagogo contribui para a construção de princípios e valores de cada criança e adolescente. Nesse sentido, ele se transforma em mediador do todo social, estabelecendo uma relação horizontal entre as partes envolvidas, dito de outra forma, o pedagogo e os sujeitos com os quais trabalham colocam-se na mesma posição, sem hierarquização.

Observando que o trabalho do pedagogo no espaço não escolar onde construí minha pesquisa é desenvolvido com crianças que vivem a infância em contextos de vulnerabilidade social, abordarei no subcapítulo que segue o conceito de infância(s).

3.3 As infâncias (in)visíveis

A infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é expressão de vida [...]. (KOHAN, 2003, p. 253)

Sendo a infância uma expressão de vida, que diz respeito a vivê-la não apenas cronologicamente, podemos afirmar não existir apenas uma infância e sim muitas. Desta forma, existem aquelas focalizadas pela mídia, mas também as invisibilizadas pela mesma como mostra o filme “Crianças invisíveis”, que trata de

crianças que vivem suas infâncias em diversos países, em sua maioria situações de vulnerabilidade social, o que se aproxima do contexto da minha pesquisa.

Tendo em vista que a infância é um conceito que foi descoberto e inventado ao longo da história da humanidade, Ariès (1981) destaca que por volta do século XII o que diferenciava as crianças dos adultos era apenas seu tamanho, “[...] e até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”. (ARIÈS, 1981, p. 51). Assim, na Idade Média, a criança era vista como um miniadulto, por esse motivo, “[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas”. (ARIÈS, 1981, p. 156). Então, o período compreendido pela infância era simplesmente indiferente, não despertava os sentimentos dos dias atuais.

Para esse mesmo autor, até o final na Idade Média, o conceito de infância designava também, a dependência do outro para sobreviver, com isso “só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos de dependência”. (ARIÈS, 1981, p. 10). Foi somente no fim do século XVI que a preocupação e o respeito com a infância surgiram por meio de dois sentimentos, o primeiro que Ariès (1981) chama de “paparicação”, como se a criança fosse um objeto de distração para o adulto, e o segundo foi a “normatização”, a preocupação em disciplinar e educar as crianças, ou seja:

Cabia, então, investir na infância e na criança em vista das possibilidades de construção do futuro da humanidade. É nesse sentido que a Modernidade, criança e infância se entrelaçam, de forma que a infância se viabilizaria pela formação humana e a criança seria o alvo de tal construção. (ARAUJO, 2007, p. 183).

Seguindo a linha de evolução do conceito e entendimento de infância até aqui traçada, explicita-se que foi no período compreendido pela Idade Moderna, entre os séculos XV e XVIII, que a infância passou a ser considerada uma categoria social; com isso, o que foi inventado não foi a infância e sim o sentimento pela mesma, por isso:

[...] com o advento da modernidade, as crianças, como parte da população, passaram a ser medidas, calculadas, categorizadas, descritas, ordenadas e organizadas não só do ponto de vista estatístico, mas também pela produção crescente de conhecimento sobre elas e sobre os fenômenos de sua vida, que é revelador de um fato: elas tornaram-se, assim, alvo de determinadas instituições e objetos de saber. (BUJES, 2005, p. 10).

Por meio desse olhar, a infância é ou deveria ser o período de ingenuidade, de brincar, de imaginar, de criar, de aprender, de fantasiar e principalmente de se desenvolver, pois ela é constituída nas relações entre sujeitos que ocupam o mesmo espaço em um determinado tempo. Percebendo todas essas características comumente atribuídas à infância, explicita-se que:

Há todo um arcabouço visual de formas, cores, tamanhos, texturas, aromas que nos sinalizam para percebermos a primeira infância como um lugar sem conflitos, suave, pacífico, calmo, confortável, enfim, há um conjunto de elementos visuais que nos levam a formar determinadas visões sobre infância. (CUNHA, s/p, s/d).

Tendo esse panorama como horizonte, explicita-se que “as crianças sempre existiram como seres humanos de pouca idade, mas que as sociedades, em momentos diferentes da história, criaram formas de pensar sobre o que é ou como deve ser a vida nesta faixa de idade” (BRASIL, 2009, p. 22). Nesse sentido, percebe-se que a infância como conhecemos e definimos atualmente, ainda é recente na sociedade contemporânea e, que “[...] a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade”. (BRASIL, 2006, p. 14).

A partir dessas mudanças ocorridas é que Arroyo (1994) argumenta não existir apenas uma infância, mas sim muitas infâncias, por exemplo, a infância indígena é diferente da infância urbana, assim como a infância de uma criança que mora na favela ou comunidade é diferente daquela que mora em um condomínio fechado, todavia em ambas situações essas crianças viverão a infância, mesmo que de diferentes formas e tempos. Sendo assim, para que possamos conhecer as múltiplas infâncias, não podemos retirá-las de seus contextos sociais, políticos, históricos e culturais, mas sim compreendê-las nesses contextos, observando que “existem práticas socioculturais que determinam variados tipos de experiências que, por sua vez, abarcam versões plurais sobre infância” (CUNHA, s/p, s/d). Abraçar essas infâncias multifacetadas, de acordo com Dornelles (2005), é um dos maiores desafios com os quais a sociedade contemporânea esbarra-se na atualidade, pois elas constroem sua identidade a partir de práticas cotidianas vivenciadas, na família e/ou na sociedade da qual fazem parte.

Nesse sentido, percebe-se que “a infância é, portanto, um conceito de certa forma abstrato, mas inventado em um tempo histórico marcado por relações sociais,

culturais entre as pessoas e destas com o mundo”. (GOMES; FOCHI; REDIN, 2013, p. 11). Sendo assim, torna-se impossível conceber uma única infância, homogênea, sobretudo, é preciso perceber e compreender as múltiplas infâncias e suas facetas, observando que “a infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias” (SARMENTO, 2000, p. 5). Por esse viés, nota-se que “[...] fomos constituindo as nossas maneiras de concebê-la numa perspectiva moderna, pensando-a como um dado universal e atemporal, realizando-se para todos da mesma maneira [...]” (BUJES, 2005, p. 182), não raro ignorando que:

Nem todas as crianças, contudo, podem viver no país da infância. Existem aquelas que, nascidas e criadas nos cinturões de miséria que hoje rodeiam as grandes cidades, descobrem muito cedo que seu chão é o asfalto hostil, onde são caçadas pelos automóveis e onde se iniciam na rotina da criminalidade. Para estas crianças, a infância é um lugar mítico, que podem apenas imaginar, quando olham as vitrinas das lojas de brinquedos, quando veem TV ou quando olham passar, nos carros dos pais, garotos da classe média. (SCLiar, 1995, p. 4).

Scliar (1995) mostra-nos que os contextos que inventam uma das muitas infâncias podem ser hostis, circunscritos pela violência sexual e social, pela exploração do trabalho infantil e pela fome, situações que marcam os corpos e as almas dos sujeitos pela dor e sofrimento, ou seja, marcados pela vulnerabilidade social, física e emocional. Por esse motivo, comumente “os grupos sociais vulneráveis poderiam ser definidos como aqueles conjuntos ou subconjuntos da população brasileira situados na linha de pobreza” (OLIVEIRA, 1995, p. 9). Nesse momento, corroborando o pensamento de Abramovay (2002) e (KATZMAN, 1999), a vulnerabilidade caracteriza-se pela falta ou insuficiência de recursos e habilidades para fazer uso das oportunidades que a sociedade oferta em três principais ordens, a pessoal, a de direitos e a social, ou seja, entende-se:

Vulnerabilidade social como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais econômicas culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores. (VIGNOLI; FILGUEIRA, 2001 *apud* AMBRAMOVAY, 2002, p. 13).

Então, seguindo essa lógica, relacionando ao contexto da minha pesquisa, percebe-se que:

A infância e a juventude constroem-se no bojo da dinâmica social. As crianças e os jovens que vivem no abrigo são pessoas diferentes entre si; todavia, aquilo que mais as aproxima é, também aquilo que as diferencia dos demais sujeitos de suas gerações. (LEITE; SILVA, 2012, p. 74).

Compreender a realidade de abrigamento na qual as crianças e jovens vivem é uma tarefa urgente e de suma importância. Nesse sentido, o papel desenvolvido pelo abrigo não é somente disponibilizar-lhes um lugar para dormir e se alimentar, mas também um ambiente no qual as crianças e adolescentes possam desenvolver social, emocional e fisicamente. Sendo assim, é um preocupar-se com a vida humana e neste preocupar-se entra a ativa atuação do pedagogo e tradutor da realidade, que esbarra-se seguidamente com os desafios do mundo real. Por isso, “esses tradutores são aqueles educadores que se dedicam a buscar mecanismos de diálogo entre setores sociais usualmente isolados, invisíveis, incomunicáveis, ou simplesmente excluídos da vivência com dignidade”. (GOHN, 2010, p. 52-53). Dentro dessa perspectiva, o agir do pedagogo exige ver o sujeito e, sobretudo, enxergá-lo como humano, exige o escutar e compreender o seu grito de socorro por vezes manifestado em um gesto de silêncio. É preciso interrogar-se e constituir-se como profissional que trabalha com a infância e adolescência vivida em estado de abafamento pela vulnerabilidade social, física e emocional.

Sendo assim, tendo em vista todos os fios conceituais até aqui traçados e resgatando algumas explicitações, torna-se evidente que a educação acontece de diversas formas e, em diferentes lugares, inclusive em abrigos e lares para menores. Todavia, é preciso salientar que esta prática endoculturativa, de acordo com Brandão (2007), é o conhecimento absorvido nas experiências com o mundo e com os sujeitos que acontecerá por meio da Pedagogia entendida como ciência da educação e com a atuação do pedagogo e também agente social deverá trabalhar sensivelmente com as múltiplas infâncias que habitam as mais diferentes esferas sociais.

Tendo este panorama como horizonte é que na sequência será apresentado o capítulo metodológico que irá auxiliar na busca de achados, respostas ou não respostas às inquietações que deram origem à pesquisa.

4 TRILHANDO CAMINHOS E DELIMITANDO TRAJETOS

[...] pistas, intuições, suspeitas, dúvidas merecem ser objeto de atenção, e não deveriam ser descartadas sem antes perscrutar cuidadosamente várias possibilidades de conectá-las com aquilo que se deseja investigar. (COSTA, 2007, p. 147).

Minha proposta para este capítulo é apresentar os caminhos tomados e delimitar o trajeto trilhado em busca de respostas ou não respostas às inquietações que originaram esta pesquisa de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa, de acordo com Laville e Dionne (1999), é o que permite aproximar-me do fenômeno, tentando entender a intensidade e complexidade do mesmo.

Para compreender o campo de estudo, ao iniciar a pesquisa, eu tinha muito claro que o material de análise se constituiria apenas por entrevistas estruturadas. Todavia, no decorrer da pesquisa e durante a tessitura dos fios conceituais, eu e minha orientadora percebemos que apenas a metodologia das entrevistas não daria conta de responder às minhas inquietações, por isso optamos então por utilizarmos do estudo de caso, que será aprofundado no próximo subcapítulo. Faz-se necessário explicitar que este tipo de pesquisa propõe um deslocamento de olhares, assim como a necessidade de buscar e trilhar novos caminhos. Dentro deste contexto compartilho o entendimento de Costa, observando que:

[...] o que me move e me apaixona, hoje, é a convicção de que estamos começando a trilhar novos e diferentes caminhos, e que estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida. (COSTA, 2007, p. 14).

Nesse sentido, para buscar e trilhar novos caminhos acessei o site do Lar Colméia² podendo compreender que esta é uma instituição não governamental, que segue valores e princípios religiosos e tem como finalidade acolher crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade física, social e emocional. A partir das informações contidas no site da instituição, é explicitado que os projetos desenvolvidos possibilitam às crianças e aos adolescentes um desenvolvimento saudável e equilibrado em ordem física, social, educacional, emocional e espiritual. Este primeiro contato com as informações da instituição provocou-me a conhecer mais o Lar Colméia e associando isto às minhas inquietações é que delineei meu

² LAR COLMÉIA. Disponível em: <<https://www.larcolmeia.com.br/>>. Acesso em: 23 set. 2017.

problema de pesquisa: *Como a ação pedagógica em um espaço de educação não escolar contribui para a aprendizagem de crianças que moram em um Lar?* Tendo em vista o problema de pesquisa delimitado, busquei, através de um estudo de caso, conhecer a atuação e as possibilidades de contribuição do trabalho do pedagogo em abrigos para menores. Com isso, tive o objetivo de poder contribuir para as produções da área da educação que analisam a pedagogia em espaços não escolares.

4.1 Delimitando trajetos

Neste subcapítulo objetivo aprofundar e explicitar o que é um estudo de caso, delimitando os trajetos metodológicos.

Conforme mencionado anteriormente, eu e minha orientadora sabíamos, após um período de avanços nos estudos, que apenas as entrevistas não dariam conta de responder às minhas inquietações, mas ficava a pergunta: qual metodologia utilizar? Sendo assim, surgiu a ideia de utilizarmos o estudo de caso, pois este abre um leque metodológico para aventurarmo-nos em dados. Corroborando o pensamento de André (2013), o motivo pelo qual escolhemos o estudo de caso como metodologia foi justamente o que o diferencia de outras metodologias, seu poder de ser concreto e contextualizado ao mesmo tempo. Além disso, os estudos de caso:

[...] estimulam novas descobertas, em função da flexibilidade do seu planejamento; enfatizam a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo e apresentam simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles. (VENTURA, 2007, p. 386).

Partindo de sua simplicidade, mas também de sua profundidade, é que André (2005) apresenta três métodos para a coleta de dados da pesquisa, que são: a observação, que é um procedimento empírico e sensorial; a análise documental, que constituem as bases conceituais; e, as entrevistas, que podem oferecer dados para comparar ou contrapor com os dados coletados nas observações e na análise documental. Esses três métodos, quando analisados constituem o que André (2013) chama de triangulação dos dados, que dará confiabilidade ao estudo, dito de outra forma: “O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de

Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa”. (MARTINS, 2008, p. 80).

Partindo deste viés, Stake *apud* André (2013, p. 100) revela que “é preciso fazer um registro muito detalhado e claro dos eventos de modo a fornecer uma descrição incontestável que sirva para futuras análises e para o relatório final”. Sendo assim, minha postura investigativa foi de observar os aspectos detalhados no quadro abaixo, pensando no detalhamento dos eventos.

Quadro 1 – Condutores da observação

Sujeitos Observados	Intencionalidade	O que observar?
15 Crianças em atendimento pedagógico com duração de 45 minutos cada.	Observar rotinas, interações e poder de tomada de decisão das crianças, bem como a postura da pedagoga.	Como é conduzido o trabalho da Pedagoga nesse espaço?
		Que tipos de espaços e materiais está disponível para acesso das crianças?
		Quais os materiais utilizados pela pedagoga no desenvolvimento de seu trabalho?
		Qual a postura da pedagoga frente aos desafios desse trabalho?
		Como as crianças recebem e interagem com as propostas da pedagoga?
		Qual o período de tempo que permanecem nestes ambientes?

Fonte: Elaborado pela autora.

Outro método de coleta de dados que foi utilizado é a análise documental, sendo que “documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados”. (ANDRÉ, 2013, p. 100). Para esta análise, foram utilizadas as informações contidas no site, conforme quadro abaixo: objetivando compreender e explicitar a missão, a visão e os valores da Instituição.

Quadro 2 – Condutores da análise documental

Documentos analisados	Intencionalidade	O que analisar
Projetos inseridos no Site do Lar	Coletar informações exploratórias para conhecer o Lar	<p>Informações e orientações iniciais do Lar;</p> <p>Princípios;</p> <p>Valores;</p> <p>Missão;</p> <p>Histórico da instituição.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Por se tratar de um estudo de caso e compor triangulação dos dados far-se-á uma entrevista com a pedagoga do Lar Colméia, que atende crianças³ e adolescentes para isso, Stake *apud* André (2013, p. 100) observa que:

O pesquisador deve elaborar um roteiro baseado nas questões ou pontos críticos, que podem ser mostradas ao respondente, acompanhadas do esclarecimento de que não se busca resposta do tipo sim e não, mas posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações.

Percebendo a importância e necessidade de se obter posicionamentos e não apenas respostas de sim e não, construí uma entrevista semiestruturada, com sete questões para a pedagoga que foram gravadas e transcritas. O quadro 2 apresenta como foi a organização da mesma e sua intencionalidade.

³ O Lar atende crianças e adolescentes, todavia a pesquisa focalizará nas crianças.

Quadro 3 – Intencionalidade e questões para a entrevista

Sujeito entrevistado	Intencionalidade	Questões
Pedagoga	Compreender o foco do trabalho pedagógico desenvolvido no Lar Colméia e identificar a contribuição deste para a aprendizagem das crianças.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no Lar Colméia? 2. Quais os desafios em atuar como pedagoga nesse espaço em sua percepção? E, com relação à Pedagogia na escola, quais os diferenciais desse trabalho? Como Pedagoga, de que forma você entende que pode estar colaborando para o desenvolvimento das crianças? 3. Na elaboração do seu planejamento quais as competências que busca desenvolver com as crianças? 4. O que entende por aprendizagem, não-aprendizagem e intencionalidade pedagógica? Em que autores busca embasamento para compreender esses conceitos? 5. Como acredita que estas acontecem? 6. Quais os fatores que acredita contribuir para a aprendizagem? 7. Como a pedagogia não formal pode contribuir para a aprendizagem das crianças que moram aqui?

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo em vista que no processo de entrevistas há o entrevistado e o entrevistador, e que nesse diálogo há uma interação, é importante frisar que:

Da perspectiva da interação, não se pensa que existam afirmações ou posições de sujeito “imparciais”. Existe apenas uma fala situada que alguém pode usar como dado, quando se tenta fazer sentidos de fenômenos sociais ou culturais. (ALASUUTARI *apud* SILVEIRA, 2007, p. 122).

Tendo o panorama das interações realizadas na coleta de dados é que os utilizei, atribuindo-lhes sentido. Sendo assim, sigo adiante com a pesquisa, focalizando as potencialidades das experiências que foram vivenciadas no Lar Colméia.

5 EM TEIAS DE RESPOSTAS E NÃO RESPOSTAS

[...] simultaneamente, encontrar as peças do quebra-cabeça espalhadas pela sua existência e tentar encaixá-las. E a gente sabe que as peças nunca vão acabar de existir. É o prazer contínuo do quebra-cabeça. (DIMENSTEIN, 2008, p. 61).

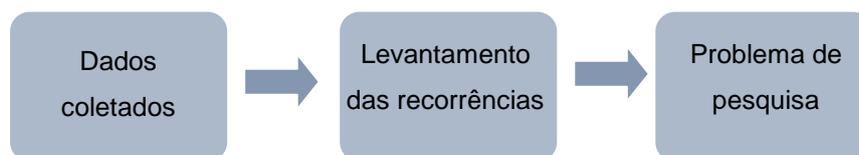
Este capítulo tem o objetivo de apresentar e refletir sobre os dados coletados conforme explicitado anteriormente. Por isso, quando olho para os dados os vejo como um “quebra-cabeça” com peças espalhadas e suas respostas e não respostas desafiam-me em encaixá-las, na ciência de que serão infinitas, pois existirão perguntas/peças para as quais não terei respostas imediatas. Dito de outro modo, a partir da minha inquietação com o processo da educação não formal, ultrapassei minha zona de conforto para investigar a pedagogia desse espaço e, nesse caminho, percebi que:

Vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades. É um privilégio, uma dádiva, uma alegria, viver num tempo como esse, num tempo assim [...]. (SILVA, 2010, p. 7).

Sob esse viés, ir até o Lar novamente com a visão de pesquisadora foi como cruzar as fronteiras, abrindo novos caminhos e direções a percorrer, pois o que eu sabia da pedagogia lá desenvolvida é que havia a pedagoga desenvolvendo projetos, que visavam o desenvolvimento integral das crianças, ou seja, aos meus olhos a pedagoga apenas desenvolvia um trabalho complementar ao da escola. E ao conhecer detalhadamente o trabalho pedagógico desenvolvido nesse espaço percebi que são trabalhadas concepções de aprendizagem, que voltam-se para a formação da criança como um todo, focalizando em suas necessidades, vulnerabilidades e potencialidades.

Sendo assim, para pensar num espaço de educação não formal, é necessário trabalhar sob o viés da integralidade do sujeito. Foi com essa ideia e com algumas pistas de respostas levantadas na coleta de dados que eu e minha orientadora retomamos o problema de pesquisa e buscamos sistematizar o material. Ele foi reconfigurado conforme os passos indicados na figura 1.

Figura 1 – Retomada do problema de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do diário de campo construído durante a coleta de dados, da entrevista com a pedagoga e do material disponível no *site* do Lar Colméia, foi possível realizar um levantamento das possíveis pistas para responder ao meu problema de pesquisa. Após isso, realizei juntamente com minha orientadora uma leitura atenta dos materiais em busca de recorrências, o que pode ser observado na figura 2.

Figura 2 – Recorrências do material de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desses movimentos, foram construídas as seguintes categorias de análise que procuraram desenvolver argumentos para responder ao problema de pesquisa. A primeira está intitulada *As relações entre as práticas pedagógicas e (não) aprendizagem*, na qual busco, por meio da análise das práticas desenvolvidas pela pedagoga, relacioná-las com as questões de fracasso e sucesso escolar, questões que aparecem muitas vezes no material coletado. Na segunda, intitulada *Infância construída a partir dos vínculos sociais*, falo sobre as relações existentes nesse espaço, assim como das possíveis contribuições das mesmas para a formação/constituição do sujeito. Por fim, na terceira e última categoria de análise intitulada, *Qual o papel da pedagogia?*, procuro descrever como é a pedagogia desenvolvida no Lar, por meio da atuação da pedagoga.

Consolidadas minhas categorias de análise a partir das recorrências que foram encontradas na coleta de dados, passo a apresentar as análises destes materiais, partindo das contribuições dos autores com os quais constituí o referencial teórico que me possibilitaram problematizar sobre minha temática de pesquisa.

5.1 Relação entre as práticas pedagógicas e (não) aprendizagem

Para esta primeira unidade de análise, reuni os dados da pesquisa com o intuito de visualizar recorrências a respeito da (não) aprendizagem. Essa foi uma questão que se sobressaiu em todas as dimensões da pesquisa: na entrevista com a pedagoga, nas observações e no material disponibilizado no *site*. Percebi que o Lar Colméia tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento integral de suas crianças. Todavia, neste momento precisamos considerar que estamos falando de crianças que tiveram sua infância abruptamente surrupiada e, este período da vida deveria ser o mais lindo e rico para expor-se à novas aprendizagens e experiências, mas também “[...] na infância aprendemos a reconhecer várias formas de agressão e compulsão e, quer nos submetamos, quer resistamos a elas, elas nos degradam”. (HOLT, 2007, p. 36). E, para tentar trazer outras possibilidades de infâncias é que a pedagoga por meio de atividades e de jogos dissemina valores e princípios éticos voltados às relações humanas para desenvolver competências que contribuam na melhora de suas condições de vida, o que é explicitado na entrevista pela pedagoga ao discorrer sobre as práticas que são desenvolvidas no Lar:

*“As atividades pedagógicas desenvolvidas buscam desenvolver o aluno através de práticas envolvendo habilidades pedagógicas, mas também artesanais diferente do que se vê nas escolas regulares, que é tudo muito rígido”.*⁴

Assim, as práticas pedagógicas promovidas pela Pedagoga no Lar Colméia visam a cultura, a informação e o conhecimento da sociedade na qual aquelas crianças estão inseridas, dando-lhes o sentimento de pertencimento, quebrando com a rotulação e exclusão que lhe são atribuídas por não atenderem as expectativas e resultados de aprendizagem impostas pela escola. Nessa mesma direção, de buscar

⁴ As falas da pedagoga estarão em itálico ao longo do capítulo de análise.

contribuir para o desenvolvimento das crianças em sua integralidade, percebi durante as observações que:

“O trabalho desenvolvido pela pedagoga é bastante desafiador, pois as crianças demandam uma atenção/olhar diferenciado, ou seja, um olhar e atenção que focam o corpo físico e psíquico de cada criança, o que vai bastante além das habilidades cognitivas e intelectuais. Esse olhar é decorrente das comumente rotulações das crianças como problemas, que não aprendem na escola pela realidade à qual pertencem (realidade de vulnerabilidade e possivelmente de exclusão)”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017, p. 5)

O que quero dizer aqui é que essas rotulações das crianças explicitadas no relato acima, bem como na entrevista, foram geradas em um tempo, em um espaço e por pessoas que conviviam e/ou convivem com as crianças. Assim, esse tripé ensinou a maioria das crianças a reconhecer as mais plurais formas de agressão, degradando cada uma em suas particularidades e singularidades, tendo em vista as marcas, muitas vezes negativas em suas experiências e vivências, o que irá refletir na aprendizagem da criança, pois:

A aprendizagem implica construção de sentido, e o que faz sentido para as crianças e jovens são suas vivências e práticas culturais, as relações sociais que estabelecem os saberes que já trazem para a escola, as crenças e os valores com os quais se identificam. (SETUBAL; CARVALHO, 2012, p. 119).

Buscando desenvolver a construção da aprendizagem um dos projetos do Lar é o *Somando Saberes*. A partir da análise desse projeto, pôde-se inferir que o mesmo objetiva amenizar o sofrimento advindo da história pregressa da criança, traumas e perdas em função do abandono, além de promover a melhora do desempenho escolar. Em complemento a este projeto é também desenvolvido o de *Reforço Escolar* que, com ajuda de voluntários, complementa o trabalho da pedagoga, observando as principais necessidades das crianças, nos conteúdos e competências nos quais mais apresentam dificuldades de aprendizagem.

Com relação ao conceito de aprendizagem, a pedagoga destaca:

“[...] são coisas do cérebro, questões de assimilação, mas muitos fatores externos são envolvidos nisso, é ZDP, sabe? Aquilo que as pessoas e o meio ajudam negativa ou positivamente na aprendizagem e não aprendizagem”.

Ela complementa sua fala avançando nos conceitos de aprendizagem e não aprendizagem:

“Essas questões de aprendizagem e não aprendizagem são muito relativas também, porque muitas vezes a escola toma alguns alunos como padrão, aqueles que atendem as expectativas dela e os outros são os “burros” que não aprendem e os fatores que colocam em cima dessa não aprendizagem para as crianças que vivem aqui é por não ter a família “normal” que todos deveriam ter e também pela história pregressa delas”.

O tempo de aprendizagem de cada criança é único e, no processo de aquisição do conhecimento, esse elemento pouco tem flexibilidade dentro do contexto educativo. O que comumente acontece é que algumas crianças aprendem com maior facilidade o que é ensinado, ou, dito de outra forma, têm um tempo de aprendizagem menor e, estas são colocadas como padrão em relação às outras crianças que podem ter um tempo de aprendizagem maior e, por esse motivo, são rotuladas como “burras”. Deste modo, partilho a problematização de Esteban (2013):

O saber que não sabem é uma dura aprendizagem de uma falsa verdade, que serve para ocultar que o conjunto teórico-prático denominado ignorância muitas vezes não é outra coisa além de conhecimentos construídos a partir de experiências, realidades, [...] e vivências culturais diferentes dos conhecimentos valorizados pelo pensamento hegemônico. (ESTEBAN, 2013, p. 17, grifos da autora).

Na escola, na sala de aula e nos demais contextos sociais, não há espaço para o diferente, para o que foge dos padrões impostos, por isso a não aprendizagem das crianças é considerada uma falha. Todavia, vale explicitar que a aprendizagem também é construída a partir do erro. Este, por sua vez, não é considerado como parte do processo de aquisição do conhecimento, embora, de acordo com Esteban (2013), a efetiva aprendizagem se dá em avanços e retrocessos. Vale explicitar que, dentre outros fatores, é também nessa não consideração do erro como parte da construção do conhecimento que ocorre a evasão escolar, sobretudo o fracasso, tendo em vista que o mesmo “[...] ocorre em um quadro de privações múltiplas, que configura um processo de exclusão das classes populares do direito à vida”. (ESTEBAN, 2013, p. 24). Deste modo, muitas vezes as escolas e espaços de educação não formal produzem processos que

excluem os sujeitos que estão em posição de não aprendizagem⁵. Dito de outra forma, são crianças que em determinado momento não aprendem, posição esta que pode ser revertida em momento posterior, dependendo das práticas que são com elas desenvolvidas. Contudo, quando o olhar para as crianças que não aprendem foca somente nas suas dificuldades, esse olhar acaba estigmatizando essas crianças, ou seja, voltando inteiramente o olhar para suas faltas e limitações e não para as suas potencialidades. Para romper essas características, a pedagoga discorre que:

“[...] na verdade o papel da escola e o meu também é de ajudar essas crianças a entenderem que não são menos que aqueles alunos colocados como padrão. É mostrar para eles que todos têm dificuldades em alguma coisa e falham, só que essa coisa de falha e de dificuldade na escola é inadmissível, por isso que o índice de evasão escolar e repetência no Brasil é tão grande”.

Dentro deste contexto, a escola e o Lar esbarram em um grande desafio que é compreender as pluricausalidades da não aprendizagem. Por isso, a emergente necessidade de a instituição escolar oferecer aos alunos experiências de aprendizagem que vão ao encontro de sua realidade, que levem em consideração o ambiente social no qual vivem, possibilitando, assim, uma ligação mais direta ou possível entre os conhecimentos que já possui e os novos, todavia:

Os acontecimentos vividos pelas crianças na escola são interpretados como um sintoma de conflitos de seu mundo interno e de sua relação familiar que, por ser inadequada e ou insuficiente, traz consequências para o desenvolvimento deste aluno e, por conseguinte ao processo de aprendizagem. (SOUZA, 1997, p. 19).

Comumente, a escola e a sociedade atribuem à não aprendizagem questões intelectuais, emocionais e sociais, que são apenas de ordem individual sem considerar a bagagem e pressão que colocam em cima das crianças. Também é importante considerar o quanto o espaço escolar ou não escolar pode contribuir para a manutenção ou constituição de posições de não aprendizagem e isso pode estar relacionado, também, com certas práticas desenvolvidas nesses espaços. Por isso, é necessário pensar na gama geradora do insucesso escolar e compreender a capacidade que todos têm de aprender, pois:

⁵ Aqui me aproximo do conceito desenvolvido no Programa de Educação e Ação Social (EDUCAS).

O risco mais sério que se corre diante da lentidão e dos problemas de aprendizagem generalizados é rotular os alunos portadores desses problemas como sujeitos desgastantes e cansativos, levando-os com o passar do tempo, a criar vínculos tão inadequados com a aprendizagem, que dificilmente a instituição escolar, por si só, será capaz de ajudá-los. (SCOTZ, 1994, p. 65-66).

Essas rotulações podem acabar interferindo diretamente na autoestima das crianças, o que foi percebido durante as observações:

“Durante os atendimentos com a pedagoga as crianças explicitam sentimentos diversos de decepção, ao perceber a dura realidade na qual vivem, o sentimento de exclusão por não estarem dentro dos padrões sociais, de alívio ao saber que tem a pedagoga e a família social para auxiliar com essas questões, sobretudo o sentimento de pertencimento por saber que tem um família, que vai zelar pela sua qualidade de vida e desenvolvimento”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017, p. 6)

Em complemento a esse destaque das observações, durante a entrevista, a pedagoga trouxe suas concepções sobre o que acredita funcionar como promotores da aprendizagem e, também, como um gatilho para romper com as rotulações e exclusões.

“Eu acredito muito no vínculo, no afeto como um promotor da aprendizagem, mas não só isso, na dedicação da criança e da família que é fundamental para a aprendizagem delas. A família é a base de tudo, assim, a família, o vínculo e o afeto podem ser gatilhos para romper as rotulações. A criança que não tem a família e o estímulo que precisa acaba tendo a autoestima muito abalada, ela duvida de si mesma, como consequência não aprende e acaba sendo excluída na escola”.

Sobre o tripé que a pedagoga acredita possuir uma potência para que ocorram mudanças salutaras, Sisto (2002, p. 100) afirma que:

[...] embora não exista uma concordância quanto ao papel desempenhado pelos afetos no processo de conhecer, é consenso o fato de que os estados afetivos interferem no cognitivo. Também parece haver uma certa concordância quanto ao fato de que as funções afetivas e cognitivas são de natureza distinta, embora indissociáveis, uma vez que não existe conduta afetiva sem elementos cognitivos nem tão pouco elementos cognitivos desvinculados do afeto.

Entendo que, se as interações afetivas não acontecerem, a criança não aprende, ou, terá mais dificuldades de aprender. E esse “não aprender” engloba os conteúdos curriculares, mas também as questões de respeito mútuo, solidariedade,

e entre outros valores que são essenciais para o desenvolvimento de qualquer sujeito. Destaco um aspecto interessante em relação ao impacto da aprendizagem para os sujeitos, a partir de Biesta (2013, p. 45):

Engajar-se em aprender sempre acarreta o risco de que a aprendizagem possa ter um impacto sobre você, de que a aprendizagem pode mudá-lo. Isso significa que a educação só começa quando o aprendente está disposto a correr um risco.

O risco estará justamente na transformação que determinado conhecimento fará à criança. Sendo assim, é principalmente no bojo familiar que se desenvolve a percepção e construção de si, pois é nesse contexto que são expressas as primeiras conquistas, angústias, medos e desejos pessoais. A família funciona como o individual atuando no coletivo, ou seja, uma forma de apoio e sustentação mútua, pois para a vida não basta nascer e crescer, é necessário se constituir individual e coletivamente nos contextos sociais. Assim, é sobre a constituição da infância a partir dos vínculos sociais que a próxima categoria de análise irá tratar.

5.2 Infância construída a partir dos vínculos sociais

Início esta segunda unidade de análise abordando a questão da construção da infância a partir dos vínculos sociais, pois essa foi uma questão que também sobressaiu em todas dimensões da pesquisa: na entrevista com a pedagoga, nas observações e no material disponibilizado no *site*.

É sabido da extrema importância dos vínculos sociais e familiares na constituição do sujeito, para isso são necessárias relações afetivas de boa qualidade entre a criança e a família a que pertence. Todavia, quando a criança passa pela transição da família biológica para o acolhimento institucional, os vínculos e a afetividade se esvaem, o que é destacado pela pedagoga durante a entrevista:

“[...] muitas vezes ela vem de outra instituição, ela já passou por outros acolhimentos quando ela chega aqui, então esse processo de vai para casa volta para a instituição, vai para casa volta para a instituição acaba comprometendo a criança, porque ela não consegue estabelecer um vínculo, um sentimento de pertencimento a si própria nem à família”.

Dentro desse contexto de ir e vir entre instituições e família, compartilho da ideia de Bairros *et al.* (2011, p. 1), que discorrem sobre a importância dos vínculos e da afetividade na constituição da personalidade do indivíduo:

As manifestações de afeto, principalmente mãe/filho são decisivas para a formação da personalidade e terão importante influência nas relações sociais ao longo da vida, sendo assim, determinante na formação da estrutura emocional do indivíduo. Sabendo que a afetividade faz parte de todo o desenvolvimento estrutural e psicológico do ser humano, e que sem ela, este não se desenvolve plenamente [...].

É observando a extrema importância das relações sociais que a criança deve estabelecer com outras pessoas, sobretudo com a mãe⁶ para desenvolver-se plenamente, que a pedagoga desenvolve um trabalho voltado à formação das mães sociais. Em suas palavras:

“[...] eu como pedagoga trabalho muito com as mães, porque o tema de casa é uma tarefinha feita em casa com as mães, percebo que quando a mãe senta e olha com ela o tema, ela tem porque fazer melhor na escola porque em casa tem alguém olhando por ela. É muito visível o trabalho desenvolvido na casa, até mais que o meu”.

Nesse momento, acredito ser importante elucidar que o trabalho da pedagoga se estende até a casa em que a criança mora com a família social, por isso os afazeres cotidianos, como o tema de casa, aprender a vestir-se e os hábitos de higiene são trabalhados pela mãe social, que é a responsável pelas crianças acolhidas. Segundo a lei nº 7.644, de 1987, reza que caberá à mãe social oferecer proteção e cuidados físicos e emocionais. Em relação a isso, a pedagoga destaca:

“A mãe social é de extrema importância para as crianças que perderam sua família biológica, porque é ela quem oferece proteção, carinho, segurança, além dos cuidados físicos e emocionais. É o sentimento de pertencimento à uma família”.

Dentro desse contexto, o vínculo estabelecido entre mãe social e criança é um meio de subsistência, pois é na infância, em suas primeiras relações e interações sociais, que ela aprende a diferenciar-se do outro e, nesse processo de

⁶ Destaco que as crianças devem estabelecer vínculos com a mãe social ou com a pessoa que ocupa este lugar.

diferenciação que iniciará a formação de sua identidade. Por isso, entendo que é por meio do vínculo e da afetividade que a criança constrói a consciência de si.

Em consonância a estes aspectos, a partir da análise documental, pode-se afirmar que no Lar Colméia o *Projeto Conviver* possibilita a vivência afetiva das crianças com um grupo familiar, a fim de proporcionar o sentimento de pertencimento e consolidar os laços afetivos. Já para qualificação dessas relações é desenvolvido o projeto *Somando Saberes*, que, a partir de atendimentos psicológicos, oportuniza o fortalecimento dos vínculos afetivos entre as crianças, famílias e comunidade, pois “é difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida”. (PIMENTA, 2011, p. 55). Além desses dois projetos já mencionados há, também, o *Projeto Educativo*, que objetiva fortalecer as relações e vínculos sociais das crianças por meio do esporte.

Dentro desse contexto, as relações sociais e afetivas influenciam diretamente na constituição e construção da identidade das crianças sendo o esporte um contribuinte para o estreitamento e fortalecimentos dos laços afetivos. Todavia, é importante observar que as questões que levaram as crianças ao abrigo no Lar Colméia refletem diretamente nesta constituição, pois “ninguém pode construir sua identidade independentemente das relações com os outros. Toda identidade exige um opositor, exige uma relação”. (MARQUES, 2012, p.110). A referida autora conceitua a identidade como:

[...] um conjunto de representações que a sociedade e os indivíduos têm sobre aquilo que dá unidade a uma experiência humana que, por definição, é múltipla e facetada, tanto no plano psíquico como no plano social. Essas representações, evidentemente, são construídas de forma diferentes segundo os diversos tipos de sociedade, segundo o lugar social que o indivíduo ocupa na sociedade e os conjuntos de valores, de idéias e normas, que pautam o código de leitura, por meio do qual ele interpreta a sua visão de mundo. É a partir desses referenciais que o indivíduo organiza sua percepção da realidade. Portanto, toda identidade é socialmente construída no plano simbólico da cultura. Ela é um conjunto de relações e de representações. (MARQUES, 2012, p. 109)

Essas relações e representações são continuamente construídas no cotidiano dos indivíduos, sobretudo, pude perceber nas observações que nessas interações são valorizadas o viver dentro de um contexto social, constituindo os sujeitos a partir de sua realidade e de experiências significativas, o que também é destacado pela pedagoga durante a entrevista:

“Buscamos desenvolver as habilidades motoras, mas também, buscamos desenvolver de uma forma lúdica a criança como cidadão, implantando valores essenciais como o respeito, solidariedade, amor, dedicação e cooperação para todo o ser humano. É uma instituição que se baseia em atividades simples, mas essenciais a todo ser humano enquanto pessoa”.

Todo o atendimento da pedagoga volta-se a proporcionar a aprendizagem por meio da ludicidade e do fazer artesanal. Sobre estas práticas, percebi que buscam desenvolver habilidades motoras e, sobretudo, a formação integral do ser humano. Sendo assim, o Lar Colméia é uma instituição que se baseia em atividades simples, porém com intencionalidades claras e bastante delimitadas.

Tendo em vista que estes são aspectos que pautam o trabalho da pedagoga, na próxima unidade de análise explicitarei como é a pedagogia desenvolvida no Lar.

5.3 Qual o papel da Pedagogia?

Esta última unidade de análise emerge do levantamento das recorrências do material analisado, que indicavam as intenções e qual o papel da pedagogia desenvolvida neste espaço que pretende, através das atividades lúdicas, disseminar valores voltados às relações humanas, desenvolver habilidades, buscando assim, melhorar as condições de vida das crianças. Pensando nesta humanização da educação almejada e concretizada pelo trabalho da pedagoga desenvolvido no Lar Colméia, concordo com a ideia de Setubal e Carvalho (2012, p. 115) quando afirmam que “[...] a qualidade da educação pretendida tem a ver com a oferta educativa que contemple a totalidade das dimensões humanas, não mais estritas ao desenvolvimento cognitivo e intelectual”.

Nas observações, essa oferta educativa que contemple a totalidade é percebida a partir do desenvolvimento das propostas de trabalho da pedagoga.

“É justamente por conta das questões emocionais, sociais e escolares que a pedagoga procura ofertar atividades que contemple não só conteúdos curriculares, mas também atividades voltadas as relações humanas, à formação do ser humano, do cidadão, dos valores éticos e morais. Nessa oferta mais humanista pode morar o desafio da pedagoga, pois envolve a transformação, sobretudo o desenvolvimento do sujeito como um todo”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017, p. 6).

Falar sobre o ofertar diferentes atividades que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças me remete a refletir acerca do sujeito da experiência, de Larrosa (2002, p. 26), que afirma que “o saber de experiência se dá na relação entre conhecimento e a vida humana”. Contudo, Larrosa me direciona a ver que não é sobre qualquer conhecimento e qualquer vida que o saber da experiência se firma, é o saber da experiência que:

Se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem- sentido que nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 27).

Observando que o saber da experiência trata dos sentidos que permitimos os acontecimentos nos deixarem, é que a pedagoga considera o seu trabalho bastante provocador, pois contribui para dar sentido aos acontecimentos vivenciados pelas crianças demanda múltiplas questões, que são evidenciadas durante a entrevista:

“[...] meu trabalho é muito desafiador o tempo todo, por todas as questões que elas trazem, os aspectos sociais, emocionais e escolares, por isso meu trabalho com a criança normalmente é individual porque ela precisa desse olhar individualizado, ela precisa ter um olhar pra ela mesma por essas questões do social e do emocional serem muito dela, é uma coisa que não tem como trabalhar em grupo”.

A pedagoga desenvolve seu trabalho individualmente com as crianças para junto delas focalizar em suas singularidades a partir de vivências reais, proporcionando, assim, a construção de sentido às experiências, o que é incitante, tendo em vista que cada criança manifesta questões diferentes e particulares. Sendo assim, acredito que por este motivo é que durante as observações percebi que:

“Há uma flexibilidade muito grande no desenvolvimento do trabalho da pedagoga, que por meio de uma conversa ela sonda as crianças sobre suas reais necessidades e, partindo desse diálogo a pedagoga delimita alguns objetivos do que desenvolver com/na criança, colocando em prática suas intencionalidades com o auxílio de jogos e brincadeiras”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017, p. 5).

A partir desse registro, acredito na importância do diálogo entre a instituição escolar e o Lar Colméia para alcançar um entendimento mútuo e, mesmo seguindo caminhos diferentes, essas instituições podem chegar ao mesmo ponto que é a

educação integral de qualidade, visando ao desenvolvimento humano na sua integralidade. Acredito que o caminho a ser percorrido para que as crianças atinjam o sucesso é o diálogo entre as instituições, sendo indispensável investigar as necessidades e dificuldades das crianças, sobretudo, ouvi-las. Dentro desse contexto, Guará (2009, p. 70) conceitua a integralidade como sendo um processo:

[...] pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes. Apesar da preponderância eventual de um ou outro desses aspectos, essa perspectiva compreende o homem como ser uno e integral, que precisa evoluir plenamente num processo de educação que se articula com o desenvolvimento humano.

Ao falar do desenvolvimento integral das crianças, reflito sobre os aspectos meramente conteudistas focalizados pela escola para “transmitir” aos sujeitos, deixando em segundo plano as questões de ordem afetiva e social. Em contrapartida, pude perceber com esta pesquisa, que o trabalho desenvolvido pela pedagoga no Lar Colméia visa reforçar os aspectos curriculares por meio da afetividade e dos vínculos sociais. Nesse sentido, percebo que há diferenças entre o trabalho desenvolvido pela pedagoga nesta instituição e pela escola. Destaco que quando faço essa afirmação não pretendo fazer um juízo de valor sobre as práticas desenvolvidas nos diferentes espaços. Trago aqui apenas uma constatação que foi possível perceber por meio de uma prática desenvolvida pela pedagoga do Lar Colméia e a partir das minhas experiências com o trabalho desenvolvido na escola. Sobre esse aspecto, durante a entrevista, a pedagoga discorre que:

“Com relação aos diferenciais da pedagogia escolar aqui é um trabalho mais lúdico, através de jogos, de brincadeiras que vão interessar ela, envolvendo ela por este lado porque aquela educação formal, caderninho, senta aqui, faz atividade, isso ela tem na escola [...]”.

Como a pedagoga destaca o trabalho lúdico, considero importante refletir sobre a importância do ato de brincar para a criança, pois é a partir do seu imaginário que ela promove atividades físicas e mentais. Por isso, a brincadeira é um potente promotor da atenção e da concentração, ou seja, na teoria do desenvolvimento infantil Froebeliana, o brincar ocupa um espaço essencial, inclusive para a aprendizagem.

Brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil – do desenvolvimento humano neste período. É a representação autoativa da interna necessidade e impulso. (FROEBEL, 1896 *apud* PINAZZA, 2007, p. 48).

Ainda de acordo com Pinazza (2007), permito-me refletir que o desenvolvimento da ludicidade e da brincadeira proporciona a autoatividade, aqui entendida como uma ação relacional que se coloca em contato com o mundo externo e consigo mesmo, por isso que a pedagoga deve ter claras as intencionalidades ao ofertar brincadeiras. Sendo assim, as crianças aprendem o que vivem e, então, elas aprendem em suas brincadeiras. E é justamente nesse contexto no qual a interação acontece, que haverá a efetividade das experiências de aprendizagem, pois estarão pautadas pela intencionalidade da pedagoga. Em síntese:

Entendo que é a partir desse tipo de intervenção que os sujeitos podem avançar autonomamente em seus modos de aprender, não restringindo suas aprendizagens aos seus repertórios pessoais e individuais, mas compartilhando de e com os outros. (ENZWEILER, 2017, p. 46).

É importante destacar que não basta apenas o trabalho intencional desenvolvido pela pedagoga, mas sim de todo um grupo de profissionais, que é composto pela família social, psicólogos e voluntários. Por conta da qualificação dessas pessoas é que durante a análise documental percebi que há projetos voltados ao aprimoramento dos conhecimentos desses sujeitos para que assim continuem desenvolvendo seus trabalhos com êxito. Por isso, é colocado em prática o *Projeto Busca de Saberes*, que consiste no aperfeiçoamento da compreensão do desenvolvimento infantil e na habilidade da compreensão das dificuldades e desafios apresentados pelas crianças. Dentro deste contexto, a educação integral levantada aqui é aquela que envolve a transformação e o desenvolvimento da criança como um todo e, dentro deste contexto a pedagoga explicita que:

“Por isso as competências e habilidades que se buscam no desenvolvimento do trabalho de todos aqui é o equilíbrio, o desenvolvimento do cidadão, a convivência humana, além, é claro das questões escolares, mas isso tudo é um grande desafio, pois contempla o todo e não só uma parte da criança. É o social, o afetivo, o escolar e muito mais ainda”.

Todas estas questões trabalhadas pela pedagoga que se voltam à formação da criança me ofertam pistas, nas quais eu vejo que não estão tão distintas da educação integral que Setubal e Carvalho (2012, p. 120) afirmam ser próprias, pois:

A educação integral impõe o desafio de tratar o conhecimento de forma multidimensional, o que exige um planejamento do ensino capaz de fazer composições, as mais diversas, entre campos do conhecimento. Os conteúdos trabalhados guiam-se pelo seu significado social e por sua relevância cultural, tendo sentidos para a vida cotidiana e, ao mesmo tempo, dialogando com outros tempos e espaços da vida humana. [...] é com esta intencionalidade que se mobiliza e costura a oferta de experiências capazes de desenvolver habilidades cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais.

Sendo assim, vejo a educação como um “processo de humanização” (PIMENTA, 2012), que exige intencionalidades bastante claras e delimitadas para que não perca sua essência. É necessário focar o desenvolvimento diversificado de todas as competências e dimensões, onde a criança, mas também os profissionais, possam vivenciar valores conectando conhecimento científico com suas experiências. Neste sentido, as práticas educativas desenvolvidas pela pedagoga e pela mãe social em conjunto com os espaços existentes no Lar Colméia, como a sala de artesanato, a sala de informática e a Biblioteca, propiciam aprendizagem de qualidade que podem ir além das desenvolvidas na escola regular. Nesse sentido, *“trata-se, pois, de entender a pedagogia como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados”*. (PIMENTA, 2011, p. 69, grifos da autora). Por meio dessa mediação cultural, os saberes da experiência vão se tornando em modos de ação, observando que a educação é uma prática endoculturativa que busca o desenvolvimento integral dos sujeitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após dedicação às diversas leituras e às recorrências levantadas na coleta de dados, percebo que as categorias de análise desta pesquisa não se esgotariam aqui. Vejo que poderia apresentar outros dados a partir de outros olhares, ou seja, tenho claro que minha pesquisa poderia apresentar outros caminhos de análise, mas para os limites de uma pesquisa de conclusão de curso se faz necessário findá-la. No entanto, permanece a certeza de que este material, assim como nossa experiência, pode subsidiar estudos futuros, sobretudo, leva-me ao caminho do Mestrado.

Ao chegar aqui, percorro mentalmente todos os caminhos trilhados e reconheço que todos os momentos de desespero e de esforço pessoal foram fundamentais ao resultado da minha pesquisa. É recompensador ver que o trabalho gerou resultados positivos, transformando-me pessoal, profissional e academicamente.

Na categoria “Relação entre práticas pedagógicas e (não) aprendizagem”, em que descrevo e analiso questões de fracasso e sucesso escolar, ficou evidente que os vínculos sociais e afetivos são fundamentais à aprendizagem da criança, sobretudo em se tratando de crianças em situação de vulnerabilidade social. Sendo assim, o principal papel das pessoas que rodeiam essas crianças, assim como a escola, é promover experiências de pertencimento àquela sociedade e, não apenas excluí-los e rotulá-los.

Na categoria “Infância construída a partir dos vínculos sociais”, constatei a importância da família, sobretudo da mãe social na constituição da identidade da criança. Pude fazer reflexões importantes sobre as transformações que ocorrem na relação estabelecida entre mãe social e filhos, e, assim, constatar que este caminho pode trazer consequências relevantes na constituição das crianças.

Na terceira categoria “Qual o papel da pedagogia?”, fica evidente o desejo e tentativa da pedagoga de assegurar às crianças um local onde elas consigam dar sentido ao que se aprende através de jogos e atividades lúdicas.

Por isso, a tessitura da pesquisa aos meus olhos proporciona a oportunidade de “[...] dizer, escrever e pensar sobre aquilo que ali nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos” (FISCHER, 2005, p. 122), foi fundamental para a minha formação pessoal,

profissional e, sobretudo acadêmica, pois os estudos no curso de Pedagogia, muitas vezes, se reduzem aos espaços escolares, sendo que há muitos desafios nas propostas de atividades que não trabalham com estes espaços, como no caso da educação não formal, aqui discutida.

Resgatando as minhas inquietações do início do trabalho que visavam trazer elementos para refletir sobre as possibilidades de contribuição da pedagogia em espaços de educação não formal para aprendizagem de crianças que vivem em um lar, percebo que minhas respostas são provisórias, tendo vista as experiências percorridas até o presente momento.

Após ter realizado esta pesquisa, busco colocar em minha prática as atitudes observadas e experienciadas tanto no Lar Colméia, bem como mobilizar os conhecimentos que pude construir com o estudo dos autores que me ajudaram a fundamentar teoricamente este trabalho. Neste sentido:

[...] a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para sermos outra coisa para além do que vimos sendo. (LARROSA *apud* BIESTA, 2013, p. 7)

O processo de libertação do que somos para sermos é complexo e demorado, todavia, sinto em minhas atitudes essa “libertação”, pois algo modificou-me significativamente. Só após ter ido a campo ao Lar Colméia e ter visto práticas tão diferentes do meu contexto educacional é que consegui rever conceitos, possibilitando outras experiências em ordem pessoal e profissional. Penso que a educação precisa consolidar-se no exercício do diálogo, sobretudo no equilíbrio da diversidade, do estímulo, da curiosidade, na seriedade e na alegria, além do respeito às diferenças, pois a educação se faz presente em todos os contextos sociais, porém, de maneiras diferentes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.** Brasília: UNESCO, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro, 2005.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul/dez. 2013.

ARAUJO, José Carlos Souza (Org.). **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho.** Uberlândia: EDUFU, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel González. A construção social da infância. In: _____ (org.). **Infância na ciranda da educação: uma política pedagógica para zero a seis anos.** Belo Horizonte: CAPE, 1994.

BAIRROS, J., Belz, C.W., Moura, M., Oliveira, S. G., Rodrigues, T. T., Silva, S. C., & Costa, F. T. (2011). Infância e adolescência: A importância da relação afetiva na formação e desenvolvimento emocional. In: **XVI Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão.** Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, RS, Brasil. Disponível em: <http://www.unicruz.edu.br/seminario/artigos/humanas/INF%C3%82NCIA%20E%20ADOLESC%C3%82NCIA%20A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20RELA%C3%87%C3%83O%20AF>. Acesso em 17 mar. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Lei 7.644**, de 18 de dezembro de 1987. Dispõe sobre a regulamentação da atividade de mãe social e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1980-987/lei-7644-18-dezembro-1987-376910-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 abr. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4a ed. São Paulo: Saraiva, 1990 (Série Legislação Brasileira).

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA** - Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN** - Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.

_____. Resolução CNE/CP n.º1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, Licenciatura.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Políticas Nacionais de Educação Infantil**. Brasília, 2006.

_____. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em 31/08/2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

_____. **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cultura visual, gênero, educação e arte**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao_especial/se%20-%2006%20-%20susana%20rangel%20vieira%20da%20cunha%20-%20participante.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Fomos maus alunos**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2008.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Petrópolis, Rio de Janeiro. De Petrus Et Alii, 2013.

ENZWEILER, Deise Andréia. Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2017.

FABRIS, Elí; LOPES, Maura Corcini. Crianças em posições de não aprendizagem. In: **II Congresso Internacional de Educação**, 2000, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS. CD-rom. Disponível em: <<http://www.humanas.unisinos.br/siapea>>. Acesso em 24 dez.2017.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotski, Wallon. In.: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis (orgs). **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p.27-37.

FIREMAN, Maria Derise. **O trabalho do pedagogo na instituição não escolar, Brasil**. 2006. 116 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de ensinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI Moacir. A questão da educação formal/não formal. In: INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE). **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** [conference]; 2005. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em 12 set. 2017.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

GHIRALDELLI JR. Paulo. **O que é pedagogia?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2006, São Paulo. Anais eletrônicos: Universidade de São Paulo, 2006, p. 1-8. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext. Acesso em: 12 mai. 2017.

_____. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Não Fronteiras: universos da educação não formal**. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2007.

_____. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Marta Quintanilha; FOCHI, Paulo Sergio; REDIN, Marita Martins. As crianças e as infâncias: singularidades e pluralidades. In: GOMES, Marta Quintanilha; FOCHI, Paulo Sergio; REDIN, Marita Martins. **Infância e Educação Infantil**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013.

GUARÁ, Isa Maria F. R.. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Revista Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

HOLT, John. **Como as crianças aprendem?** Trad. Walther Casterlli Jr. São Paulo: Verus, 2007

IZAR, Juliana Gama. **A práxis pedagógica em abrigos. Brasil.** 2011. 134 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

KAZTMAN, R. (Coord.). **Activos y estructura de oportunidades:** estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social em Uruguay. Uruguay: PNUD-Uruguay e CEPAL-Oficina de Montevideo, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a Infância. In: FORMOSINHO, Julia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato.(orgs). **Pedagogia (s) da Infância** – Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOHAN, Walter O. **Infância.** Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 3, p. 1-6, 2005. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llesp/A_a_H/didatica_l/aula_03-0021/imagens/03/planejamento_ensino.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

LEITE, Jaciara Oliveira; SILVA, Ana Márcia. Educação do corpo, infância e juventude no cotidiano de um abrigo. In: ARROYO, Miguel G; SILVA, Maurício R. **Corpo Infância:** exercícios de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Maura Corsini. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. In: **Revista Nacional Pedagógica da Universidade Nacional da Colômbia**. Colômbia, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248006.pdf>>. Acesso em 28 dez. 2017.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Juventude, escola e sociabilidade. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, F. A questão do Estado: vulnerabilidade social e carência de direitos. In: **Subsídios à Conferência Nacional de Assistência Social**, 1. Brasília: CNAS, out. 1995. (Cadernos ABONG).

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, Mirele dos Santos; MOURA, Graziella Ribeiro Soares. Pedagogia empresarial: uma perspectiva educacional. In: **REHUTEC**, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.fatecbauru.edu.br/ojs/index.php/rehute/article/view/98>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão**: educador social. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROSS, Ana Paula. Olhares sobre as diferenças nas salas de aula. In: LOPES, Maura Corsini; DAL'IGNA, Maria Claudia. **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: ULBRA, 2007. p. 65-88

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Os ofícios da criança**. Congresso Internacional Mundos Sociais e Culturas da Infância. (Actas: II, Volume: 125-145). Braga, Universidade do Minho, Portugal, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37. N. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

SCOTZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SCLIAR, Moacyr. **Um país chamado infância**. São Paulo: Ática, 1995.

SETUBAL, Maria Alice; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Alguns Parâmetros para a Educação integral que se quer no Brasil. **Revista Em Aberto**, Brasília. v. 25, n. 88, p. 113-123, jul./dez. 2012.

SHARMA, Robin S. **O Monge que vendeu sua Ferrari**. Tradução: Carlos Roberto de Andrade Gouveia. Campinas: Verus, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1. ed., 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em Educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro. Editora: Lamparina, 2007.

SISTO, Fermino Fernandes. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M; SOUZA, M.P.R. (org.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

TRILLA, Jaume. **La Educación fuera de la escuela: enseñanza a distancia, por correspondencia, por ordenador, radio, video y otros medios no formales**. Barcelona: Planeta, 1985.

ARANTES, Valeria Amorim; GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia**. Brasília: Faculdade de Educação, 2002.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**, p. 383-386, set./out., 2007. Disponível em: <http://www.polo.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa_pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Resenha de: GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. In: **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 35, n.1, p. 137-138, jan./abr. 2012. São Paulo: Cortez, 2010. 104 p. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9299/7549>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidada (o) a participar da pesquisa: Lar Colméia; um estudo de caso da Pedagogia em espaço não-escolar, por Maira Datsch Moresco e orientada pela Prof^a Mestre Priscila Provin da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos.

O motivo que me levou a escolha desta problemática diz respeito a atuação pedagógica neste contexto educacional. Com esta pesquisa quero problematizar e analisar como a atuação pedagógica em espaços de educação não formal contribui para a aprendizagem de crianças que moram no Lar Colméia, situado na Cidade de Campo Bom – RS.

A coleta de informações será por meio de entrevista que durará aproximadamente trinta minutos. Serão realizadas, também, observações dos atendimentos da pedagoga, que tem duração de 45 minutos cada. A pessoa convidada a participar do presente estudo é pedagoga da Instituição. A entrevista será gravada para auxiliar na pesquisa, e autoriza a divulgação de sua identidade.

A pesquisadora firma o compromisso de que tudo que for dito na entrevista não será usado para prejudicar de nenhuma forma a pessoa que colaborar com o estudo.

Os resultados da pesquisa serão divulgados ao término do Trabalho de Conclusão de Curso e estarão à disposição dos participantes, inclusive a própria pesquisadora se compromete para qualquer esclarecimento. Sendo assim se o (a) Sr. (a) aceitar o convite para participar da presente pesquisa, peço por favor que preencha os espaços abaixo:

Eu Anali M. Schacht, RG, 1093396834, fui devidamente esclarecida (o) da pesquisa acima citada e aceito o convite para participar.

Campo Bom - RS 4 de dezembro de 2017.

Anali M. Schacht
Assinatura do (a) entrevistado (a)

Maira Datsch
Assinatura da pesquisadora

ANEXO A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DE EMPRESA/INSTITUIÇÃO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Graduação

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DE EMPRESA/INSTITUIÇÃO.

Eu, Maira Datsch Moresco, aluno(a) do **Curso de Pedagogia - Licenciatura** da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, matriculado(a) sob o número 1746500, **declaro que a Empresa/Instituição Lar Colméia objeto de estudo do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado LAR COLMÉIA: UM ESTUDO DE CASO DA PEDAGOGIA EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR** entregue no semestre 2018/1, **permitiu a pesquisa e o uso de todos os dados que nele constam.**

Declaro, ainda, que as informações apresentadas são verdadeiras e correspondem à realidade da Empresa/Instituição estudada.

(X) A Empresa/Instituição autorizou a divulgação do seu nome fantasia/razão social.

() A Empresa/Instituição não autorizou a divulgação do seu nome fantasia/razão social. Nesse caso, responsabilizo-me em preservar o nome da Empresa/Instituição de forma a que ela não seja passível de identificação no meu Trabalho.

Campo Bom, 04 de dezembro de 2017.

Maira Datsch

Assinatura do aluno

Ciência da empresa

IVELISE ALMEIDA DE MENEZES
Nome do responsável da Empresa/Instituição

Ivelise

Assinatura do Responsável da Empresa/Instituição
Carimbo ou CNPJ

ASSOC. CRISTÁ LAR COLMÉIA
CNPJ: 72.521.412/0001-88

Ivelise A. Menezes
Coordenadora Técnica - Lar Colméia
Assistente Social - CRESS 5331/10ª RS

ADMINISTRAÇÃO