



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDRESSA FLAVIA LOPES PINHEIRO

**TRABALHO E PRÁTICA DOCENTE NO PROJETO LÚCIA ESPERANÇA/  
MELB: UMA EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL.**

Belém  
2025

ANDRESSA FLAVIA LOPES PINHEIRO

**TRABALHO E PRÁTICA DOCENTE NO PROJETO LÚCIA ESPERANÇA/  
MELB: UMA EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL.**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de licenciatura, pela Unidade Federal do Pará.

Orientador(a): Maria Izabel Alves dos Reis

BELÉM, PA.  
2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

P654t Pinheiro, Andressa Flavja Lopes.  
TRABALHO E PRÁTICA DOCENTE NO PROJETO LÚCIA  
ESPERANÇA/ MELB: : UMA EXPERIÊNCIA COM  
EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL. / Andressa Flavia  
Lopes Pinheiro. — 2025.  
21 f. : il.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Izabel Alves dos Reis  
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do  
Pará, Instituto de Ciências da Educação, Faculdade de Educação,  
Belém, 2025.

1. trabalho docente. 2. educação não formal. 3. projetos  
sociais. 4. educação formal. I. Título.

CDD 370

---

ANDRESSA FLAVIA LOPES PINHEIRO

**TRABALHO E PRÁTICA DOCENTE NO PROJETO LÚCIA ESPERANÇA/  
MELB: UMA EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL.**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado  
como requisito parcial para obtenção de grau de  
licenciatura, pela Unidade Federal do Pará.

Orientador(a): Maria Izabel Alves dos Reis

Data de aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Conceito:

**Banca examinadora:**

Aos meus filhos, Pedro e Bernardo, que dão sentido a cada  
passo da minha caminhada.  
Ao meu esposo, Acácio, pelo amor paciente que sustenta  
meus dias.  
E à minha família, alicerce de fé, força e esperança.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que me concedeu forças, saúde e sabedoria para enfrentar cada etapa desta jornada. Nos momentos de cansaço, Ele foi meu refúgio e renovou minhas energias, mostrando que tudo é possível quando não desistimos dos nossos sonhos.

Agradeço de todo o coração ao meu esposo, Acácio Leão, pela paciência, compreensão e incentivo. Obrigada por estar ao meu lado em todos os momentos, por acreditar em mim quando eu mesma duvidava, e por ser meu companheiro fiel nesta caminhada.

Aos meus filhos, Pedro e Bernardo, minhas maiores motivações e razões de ser. Cada sorriso e abraço de vocês me deram forças para seguir em frente e não desistir. Dedico este trabalho a vocês, como prova de que é possível sonhar e realizar, mesmo diante das dificuldades. Que um dia possam olhar para esta conquista e sentir orgulho da mãe que sempre buscou dar o melhor de si.

Aos meus pais, Raimundo e Ana, que me ensinaram os valores da honestidade, do esforço e da perseverança. Sem a base que me deram, eu não teria alcançado esta vitória. Minha eterna gratidão.

À minha sogra, que foi uma verdadeira rede de apoio ao cuidar com tanto carinho dos meninos nos momentos em que precisei me dedicar aos estudos. Sua ajuda foi essencial para que eu pudesse chegar até aqui.

Às minhas irmãs, Alessandra e Aline, pelo incentivo, carinho e presença constante em minha vida. Obrigada por cada palavra de apoio, por acreditarem em mim e por me ajudarem a enxergar que eu era capaz.

À minha orientadora, Maria Izabel Alves dos Reis, pela dedicação, paciência e orientação tão valiosa, que contribuíram imensamente para a construção deste trabalho.

Aos professores do curso de Pedagogia, que compartilharam saberes e experiências fundamentais para minha formação acadêmica e profissional, e aos colegas de turma, que estiveram comigo nesta caminhada, tornando-a mais leve e significativa.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, estiveram presentes nesta trajetória. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada demonstração de carinho foram fundamentais para que este sonho se tornasse realidade.

Este trabalho é fruto não apenas do meu esforço, mas também do amor, da dedicação e da presença de todos que caminharam ao meu lado. A todos, deixo aqui minha eterna gratidão.

“É necessário sempre acreditar que o sonho é possível  
Que o céu é o limite e você, é imbatível.”  
Racionais mc's

## **TRABALHO E PRÁTICA DOCENTE NO PROJETO LÚCIA ESPERANÇA/MELB: UMA EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL.**

**RESUMO:** Este relato de experiência analisa o trabalho e a prática docente desenvolvidos no Projeto Lúcia Esperança – MELB, instituição comunitária que atende crianças da Educação Infantil em situação de vulnerabilidade social, em um espaço não escolar. O estudo busca compreender como se configuram as práticas pedagógicas nesse contexto, articulando dimensões da educação formal e não formal, e evidenciando desafios e avanços. A pesquisa adota abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, fundamentada na vivência da pesquisadora em dois momentos distintos: como criança atendida em atividades artísticas e, posteriormente, como voluntária no acompanhamento pedagógico. Utilizaram-se como instrumentos o diário de campo, a observação participante e documentos institucionais, analisados à luz da categorização temática (Bardin, 2016) e de referenciais como Freire (1996), Gohn (2010), Arroyo (2012) e Libâneo (2012). Os resultados indicam que, embora o MELB não integre a rede pública de ensino, organiza-se de forma semelhante à escola formal, garantindo rotina pedagógica estruturada, uso de uniforme, materiais escolares e alimentação. Simultaneamente, preserva características da educação não formal, como flexibilidade, vínculo comunitário e valorização da afetividade. Esse hibridismo confere ao projeto dupla função: democratizar o acesso ao conhecimento e, ao mesmo tempo, denunciar lacunas das políticas públicas de Educação Infantil na região. Conclui-se que o MELB constitui território legítimo de formação, no qual a prática docente se reinventa em diálogo com as demandas locais, configurando-se como espaço de resistência e de promoção da emancipação social.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Educação Infantil. Educação formal. Educação não formal. Projetos sociais.

**Abstract:** This experience report analyzes the work and teaching practices developed at the Lúcia Esperança Project (MELB), a community institution that serves socially vulnerable Early Childhood Education children in a non-school setting. The study seeks to understand how pedagogical practices are configured in this context, articulating dimensions of formal and informal education, and highlighting challenges and advances. The research adopts a qualitative, descriptive, and exploratory approach, based on the researcher's experience at two distinct moments: as a child assisted in artistic activities and, later, as a volunteer in pedagogical supervision. The instruments used were a field diary, participant observation, and institutional documents, analyzed in light of thematic categorization (Bardin, 2016) and references such as Freire (1996), Gohn (2010), Arroyo (2012), and Libâneo (2012). The results indicate that, although MELB is not part of the public education system, it is organized similarly to a formal school, ensuring a structured pedagogical routine, uniforms, school supplies, and meals. At the same time, it preserves characteristics of informal education, such as flexibility, community ties, and the appreciation of affection. This hybridity gives the project a dual function: to democratize access to knowledge and, at the same time, to expose gaps in public early childhood education policies in the region. The conclusion is that MELB constitutes a legitimate educational territory, where teaching practices are reinvented in dialogue with local

demands, establishing itself as a space of resistance and promotion of social emancipation.

Keywords: Teaching work. Early childhood education. Formal education. Non-formal education. Social projects.

## **1. Introdução**

A educação contemporânea demanda a ampliação de espaços e práticas formativas que ultrapassem os limites físicos e simbólicos da escola. Nesse contexto, os projetos sociais assumem papel central na promoção do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. O Projeto Lúcia Esperança – MELB, situado em Belém, configura-se como um espaço socioeducativo que articula ações de proteção social, cultura, lazer e aprendizagens significativas.

Este relato de experiência se justifica da necessidade de visibilizar práticas educativas desenvolvidas em espaços de educação não formal, sobretudo aquelas voltadas a populações vulnerabilizadas. Ao analisar a atuação docente no Projeto Lúcia Esperança – MELB, pretende-se evidenciar como tais experiências podem contribuir para o debate sobre o papel social do educador e sobre a ampliação de concepções pedagógicas que vão além da escola tradicional.

Este estudo parte da experiência docente desenvolvida no Projeto Lúcia Esperança – MELB, buscando compreender de que forma a prática educativa se organiza e quais os desafios e potencialidades do trabalho pedagógico em ambientes não escolares. Tal experiência se vincula ao estágio supervisionado em Educação Infantil, configurando-se como uma oportunidade singular de aproximação entre teoria e prática.

O estágio, nesse contexto, possibilitou vivenciar situações reais de ensino e aprendizagem, permitindo observar e intervir em práticas pedagógicas direcionadas a crianças em situação de vulnerabilidade social. Diferentemente do ambiente escolar tradicional, o projeto articula dimensões socioeducativas, culturais e de proteção social, exigindo do docente estratégias diferenciadas para garantir o desenvolvimento integral das crianças atendidas.

Assim, a experiência prática adquirida por meio do estágio supervisionado não apenas contribuiu para a formação profissional, ao possibilitar o exercício da reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, mas também trouxe à tona a relevância de espaços

educativos alternativos como complemento à escola. O Projeto Lúcia Esperança revelou-se um campo fértil para analisar as potencialidades e limitações da docência em ambientes não formais, reafirmando a necessidade de ampliar a compreensão sobre o papel do educador e sobre os múltiplos espaços em que a infância se constitui e aprende.

A experiência me levou a seguinte problematização: Como o trabalho e a prática docente no Projeto Lúcia Esperança/MELB contribuem para a formação integral das crianças, considerando os limites e possibilidades da educação formal em contexto de vulnerabilidade social?

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o trabalho e a prática docente no Projeto Lúcia Esperança – MELB, evidenciando seus impactos no processo de formação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

De forma mais específica, busca-se, primeiramente, descrever as atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto, estabelecendo relações com os princípios que orientam a educação não formal. Pretende-se, ainda, investigar as estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes com vistas à promoção de aprendizagens significativas em contextos atravessados por desigualdades sociais. Outro propósito consiste em discutir as contribuições do Projeto Lúcia Esperança para o desenvolvimento integral e para a construção da cidadania das crianças e adolescentes atendidos, destacando as potencialidades do espaço educativo em questão. Por fim, objetiva-se refletir criticamente sobre os desafios que permeiam a atuação docente em ambientes educativos não escolares, compreendendo suas especificidades, limites e possibilidades no cenário contemporâneo da educação brasileira.

Este relato insere-se no campo da pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, estruturado a partir do relato de experiência. Essa escolha metodológica justifica-se pela natureza do objeto investigado, a prática docente no âmbito da Educação Infantil em um espaço não escolar, que exige uma abordagem capaz de valorizar a subjetividade, os significados e a riqueza do cotidiano educativo.

O procedimento metodológico adotado será a partir do relato de experiência, considerado um recurso válido para analisar criticamente a prática docente em situações concretas. Do ponto de vista técnico, Gil (2008) aponta que os estudos descritivo-exploratórios, categoria em que se insere o relato de experiência, têm como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, tornando-o mais explícito e possibilitando a formulação de hipóteses ou proposições futuras. No caso do presente trabalho, trata-se de compreender como a docência se organiza em uma instituição não

escolar voltada ao atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade, trazendo à tona reflexões sobre o papel do educador social e sua prática pedagógica.

Para Severino (2007, p. 122), “a pesquisa de campo é realizada com a finalidade de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Desse modo, a narrativa reflexiva da vivência no Projeto Lúcia Esperança constitui-se como elemento central da pesquisa, pois permite a articulação entre prática e teoria.

Os instrumentos de coleta de informações utilizados serão o diário de campo da atuação docente, os registros institucionais do projeto, a observação participante e a análise documental. Tais recursos permitem registrar, descrever e interpretar a realidade vivida, favorecendo uma compreensão mais ampla do contexto investigado.

A análise dos dados será realizada por meio de categorização temática, organizada à luz do referencial teórico que embasa a pesquisa. Conforme destaca Severino (2007, p. 123), “o tratamento qualitativo dos dados busca a apreensão do sentido dos fenômenos e processos, privilegiando a interpretação em lugar da mensuração”. Assim, pretende-se produzir uma reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto Lúcia Esperança, evidenciando suas contribuições, limites e desafios no campo da educação não formal.

## **2. Educação não formal e trabalho docente**

A educação constitui um fenômeno universal, presente em todos os grupos humanos e em todas as épocas históricas, manifestando-se, ainda que de forma difusa, em múltiplas esferas da sociabilidade e das práticas culturais. Como lembra Brandão (1995, p. 10), as práticas educativas existiam “primeiro sem escolas, salas, professores e métodos pedagógicos”, o que nos remete a compreender que a educação antecede a institucionalização escolar e se configura, antes de tudo, como processo social e cultural de transmissão de saberes, valores e modos de vida.

Historicamente, nota-se que a noção de educação não se restringiu, em sua origem, ao espaço escolar. Pelo contrário, ela se deu por meio da oralidade, da tradição, das práticas comunitárias, da convivência familiar e das experiências coletivas de trabalho, espiritualidade e cultura. A escola, tal como a conhecemos, surge posteriormente como uma das formas de sistematização desses saberes, organizada em torno de objetivos

formais, currículos e métodos pedagógicos. Contudo, a existência de uma educação anterior e exterior à escola revela que aprender e ensinar são práticas humanas fundamentais, que se realizam nas interações sociais e não podem ser reduzidas apenas ao ambiente escolar.

Nesse sentido, a reflexão proposta por Brandão (1995) amplia a compreensão da educação enquanto fenômeno social, permitindo questionar a centralidade da escola como espaço exclusivo do aprender. Se a escola organiza e formaliza o conhecimento, é nas práticas cotidianas que se produzem experiências educativas significativas, mediadas pelas relações sociais, pelos saberes populares e pelas culturas locais. Assim, pensar a educação para além da escola é reconhecer que a formação humana se dá em diferentes tempos, espaços e contextos, desde a família, a comunidade e os movimentos sociais até os espaços religiosos, culturais e associativos.

Essa perspectiva contribui para uma visão mais crítica e ampliada da educação, entendida não apenas como instrução escolar, mas como processo de socialização e construção de identidades. Ao articular o que é aprendido de maneira informal com o que é sistematizado pela escola, percebemos que ambos os âmbitos, o formal e o não formal, são constitutivos do ser humano e fundamentais para a formação de sujeitos históricos, críticos e participativos.

As modalidades de educação podem ser classificadas em quatro tipos principais: educação não intencional ou informal e educação intencional, que se desdobra em: educação formal e Educação não formal. Dentre essas modalidades, duas são consideradas fundamentais para compreender o fenômeno educativo: a educação não intencional (ou informal) e a educação intencional. O critério de diferenciação entre ambas está diretamente relacionado à intencionalidade presente no ato educativo.

Assim, a educação não intencional ou informal ocorre de forma espontânea, muitas vezes sem planejamento, a partir das experiências cotidianas, das relações sociais e das práticas culturais que permeiam a vida em sociedade. Já a educação intencional pressupõe objetivos claros, sistematização e direcionamento, ainda que se manifeste em diferentes contextos. É justamente dessa educação intencional que se originam a educação formal, caracterizada pela institucionalização em escolas, com currículo, normas e certificação; e a educação não formal, que se realiza em espaços educativos alternativos, como projetos sociais, organizações comunitárias e movimentos culturais, sem necessariamente seguir a estrutura rígida da escola.

A distinção entre essas modalidades, portanto, exige atenção ao papel da intencionalidade, tanto de quem ensina quanto de quem aprende, pois é a clareza sobre esse aspecto que possibilita compreender, na prática, os diferentes modos de vivência educativa.

A educação formal, assim como a educação formal, caracteriza-se pela intencionalidade presente no processo educativo: de um lado, a ação deliberada de ensinar, exercida por agentes educacionais como professores, monitores, educadores ou tutores e, de outro, a disposição dos participantes em aprender. Em outras palavras, trata-se de uma prática estruturada e organizada por indivíduos, grupos ou instituições que reconhecem a necessidade de promover, de maneira intencional, o ensino de determinados conhecimentos, saberes ou práticas, direcionados a pessoas e coletividades que buscam aprendizagens socialmente significativas.

Sobre a educação não formal, a principal marca dessa modalidade é que suas ações se desenvolvem fora do sistema escolar formal, o que não significa ausência de planejamento, mas sim uma organização distinta da encontrada na escola. Suas práticas se orientam por objetivos específicos e contextuais, vinculados a demandas sociais, culturais, comunitárias ou profissionais.

A delimitação do campo da educação não formal, entretanto, permanece alvo de debates entre pesquisadores. Para autores como Gohn (2001), por exemplo, esta modalidade deve ser compreendida em sua dimensão social e comunitária, voltada para a formação cidadã, para a construção de vínculos coletivos e para a transformação da realidade, indo além da mera transmissão de conteúdos. Sobre a educação não formal Gohn reconhece que são:

[...] processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados, etc. (GOHN, 2001, p. 07).

Segundo Gohn (2010) amplia essa definição ao atribuir à educação não formal um papel eminentemente social e comunitário. Para a autora, ela não deve ser entendida

apenas como transmissão de conteúdo ou treinamento em determinados contextos, mas como um espaço de formação cidadã, de construção de identidades coletivas e de participação política. Nesse sentido, movimentos sociais, organizações comunitárias, pastorais religiosas, projetos culturais e ONGs são compreendidos como espaços privilegiados da educação não formal, pois contribuem para a transformação da realidade social e para a ampliação da consciência crítica dos sujeitos.

Para Cury (2000), a educação não formal é aquela que ocorre em espaços distintos da escola e da educação formal, organizada em projetos que têm objetivos pedagógicos bem definidos, ainda que não voltados para a certificação escolar. O autor exemplifica essa concepção ao mencionar as atividades de orientação de casais em unidades de saúde para o controle da natalidade. Nesse caso, trata-se de uma ação educativa sistematizada, planejada e com finalidades sociais específicas, mas que acontece em um ambiente cuja função principal não é escolar. Portanto, para Cury, a marca essencial da educação não formal está no caráter intencional do processo educativo realizado fora do sistema escolar.

Para os autores concordam que a educação não formal é intencional e se realiza fora da escola, embora mantenha planejamento e objetivos claros. Eles reconhecem que essa modalidade responde a demandas sociais específicas, atuando de forma flexível e adaptada a diferentes públicos. No entanto, para Cury (2000), a ênfase recai sobre a função prática e pedagógica de determinadas ações educativas em espaços não escolares (como saúde, família, trabalho), e para Gohn (2010), a ênfase está no caráter político e comunitário, destacando a educação não formal como instrumento de participação social, emancipação e cidadania crítica.

"O não-formal tem sido uma categoria utilizada com bastante frequência na área de educação para situar atividades e experiências diversas, distintas das atividades e experiências que ocorrem nas escolas, por sua vez classificadas como formais e muitas vezes a elas referidas. Na verdade, desde há muito tempo classificava-se como extra-escolares atividades que ocorriam à margem das escolas, mas que reforçavam a aprendizagem escolar, nas bibliotecas, no cinema, no esporte, na arte" (FÁVERO, 2007, p. 614).

A partir dessas perspectivas, é possível afirmar que a educação não formal se configura como um campo plural, que pode tanto se aproximar de práticas pedagógicas

pontuais, ligadas a serviços e políticas sociais (como em Cury), quanto se constituir como espaço de resistência, mobilização e transformação social (como defende Gohn). Essa tensão entre o funcional e o emancipatório evidencia a riqueza e a complexidade da modalidade, desafiando pesquisadores a aprofundar suas investigações sobre os diferentes contextos e finalidades em que ela se concretiza.

### **3. O Projeto Social Lúcia Esperança – MELB: uma Perspectiva da Educação Não Formal e Formal**

O MELB (Mocidade Espírita “Legião do Bem”) foi fundado em 25 de janeiro de 1950, em Belém do Pará, com a arte como instrumento de evangelização. Durante anos, trabalhou com música e teatro, guiado por instrutores da arte espírita, como Leolpodo Machado, Oli de Castro e Lucia Pinto Ribeiro, sua fundadora. Lucinha Azeredo, atual diretora artística, observou que suas colegas tinham interesse em dança. Com isso, iniciou apresentações e compartilhamento de conhecimentos adquiridos nas aulas.

Em 1995, a dança tornou-se a principal atividade de evangelização para crianças e adolescentes, começando com oito crianças de 7 a 9 anos, visando introduzi-las à dança como forma de melhor aprendizagem dos temas espíritas. O grupo passou a ser chamado “Lucia Esperança” em homenagem à fundadora Lucia Pinto Ribeiro. O nome reforça o objetivo do grupo: proporcionar esperança, realização de sonhos e desejos, promovendo respeito, responsabilidade, disciplina e fé em Deus.

Hoje, o grupo conta com cerca de 350 crianças e adolescentes, de 3 a 18 anos, organizados em turmas por faixa etária e temas específicos para melhor aprendizado técnico e organização das aulas de dança.

A Mocidade Espírita Legião do Bem (MELB) desenvolve, ao longo de sua trajetória, um conjunto de ações sociais e educativas voltadas a diferentes públicos em situação de vulnerabilidade. Tais iniciativas, sistematizadas e intencionais, articulam-se tanto no campo da assistência social quanto no da educação não formal, configurando-se como práticas relevantes para a formação cidadã e para a promoção da dignidade humana.

Entre as atividades desenvolvidas pela instituição destacam-se: a assistência às mães carentes e solteiras, mediante a entrega de enxovais de bebê; a distribuição de sopa semanalmente, realizada tanto na sede da instituição quanto em comunidades periféricas de Belém; e a atenção prestada a cerca de 200 pessoas idosas acima de 60 anos, cadastradas previamente, por meio de comemorações em datas significativas, como o Dia

das Mães e o Natal. Nesses momentos, são distribuídas cestas básicas e brindes, complementados por ações periódicas de doação de alimentos, roupas e medicamentos.

No campo pedagógico, em 1995 foi criado o Projeto “Lúcia Esperança”, voltado a crianças e adolescentes, com o objetivo de despertar o interesse pelas práticas artísticas, tais como dança, teatro e música. O projeto não apenas promove a inserção cultural, mas também busca contribuir para a formação integral dos participantes, favorecendo o desenvolvimento de competências estéticas, sociais e éticas. Nessa perspectiva, a arte é entendida como ferramenta de transformação e de conscientização, elemento que dialoga com a concepção freireana de que “*a educação é prática de liberdade*” (FREIRE, 1996), capaz de formar sujeitos críticos e comprometidos com a coletividade.

Do ponto de vista conceitual, tais ações inserem-se no campo da educação não formal, entendida como aquela que ocorre fora do sistema escolar e se organiza de modo intencional, com objetivos educativos claros e públicos específicos. Para Gohn (2010), a educação não formal deve ser compreendida em sua dimensão social e comunitária, pois “contribui para a construção da cidadania, para a formação de identidades coletivas e para a participação política” (GOHN, 2010, p. 32). Nesse sentido, o projeto “Lúcia Esperança” transcende a função de mero complemento escolar, tornando-se espaço de socialização, pertencimento e fortalecimento comunitário.

Ao mesmo tempo, é importante considerar a contribuição de Saviani (2008), ao refletir sobre as diferentes modalidades educativas. Para o autor, a educação não formal, embora não tenha a certificação como característica, desempenha papel fundamental na formação dos indivíduos, na medida em que está profundamente vinculada às práticas sociais concretas e à vida comunitária. Assim, iniciativas como as da MELB demonstram como a educação extrapola os limites da escola e se realiza em múltiplos contextos sociais.

A fundação da MELB remonta à atuação de sua idealizadora, Sra. Lúcia Pinto Ribeiro, cuja liderança e dedicação foram essenciais para a consolidação da instituição. Atualmente, sob a direção de sua filha, Marize Ribeiro de Azeredo, a organização reafirma o compromisso com a assistência social, a formação cultural e a promoção da cidadania, mostrando-se como um espaço privilegiado de práticas educativas emancipatórias.

O papel dos projetos sociais na educação revela a complexidade e a relevância da educação não formal, especialmente para crianças em situação de vulnerabilidade social. O caso da MELB, que integra a arte, a cultura espírita e a assistência social, serve como

um exemplo prático do potencial transformador dessas iniciativas. A análise crítica, no entanto, deve aprofundar-se nas implicações dessa abordagem.

O primeiro ponto a ser destacado é a redefinição do conceito de "educação". Tradicionalmente associada ao ambiente escolar formal, a educação, como exemplificado pela MELB, transcende os muros da escola e se manifesta em espaços comunitários. A articulação entre educação, cultura e assistência social, mencionada no texto, não é apenas um modelo alternativo, mas uma resposta concreta à deficiência do sistema educacional formal em atender às demandas de desenvolvimento integral dos alunos. A "educação libertadora" de Paulo Freire encontra nesses projetos um terreno fértil, onde a aprendizagem não se restringe a conteúdos curriculares, mas se expande para a formação de sujeitos conscientes, críticos e proativos.

A citação de Arroyo (2012) reforça essa perspectiva ao afirmar que os projetos sociais "ressignificam o papel da escola". Essa "ressignificação" não deve ser vista como uma substituição, mas como um complemento. Os projetos sociais preenchem lacunas deixadas pela educação formal, oferecendo um ambiente que valoriza o "protagonismo" das crianças e dialoga com suas "realidades". No entanto, a análise crítica deve questionar se essa abordagem é suficiente para superar a falta de acesso a uma educação formal de qualidade. Embora os projetos ofereçam reforço escolar e atividades complementares, eles não substituem a necessidade de políticas públicas que garantam um ensino formal robusto e equitativo para todos.

A questão da vulnerabilidade social é central na discussão. O texto aponta que muitas crianças enfrentam dificuldades de acesso à educação formal. Nesse contexto, os projetos sociais emergem como "espaços de resistência e emancipação", como sugere a citação de Freire. Eles não são meros paliativos, mas ambientes de fortalecimento individual e comunitário. No entanto, é crucial analisar o risco de que a sociedade se acomode com a existência desses projetos, desresponsabilizando o Estado de sua função primordial de garantir o direito à educação para todos.

## **2. A Experiência Pedagógica no Projeto MELB**

### **2.1 A Trajetória de Autoformação: De criança a estagiária**

O primeiro contato com o Projeto Lúcia Esperança – MELB ocorreu ainda na infância, com a participação em atividades de balé aos seis anos, marcando o início de

uma trajetória formativa. Anos mais tarde, o retorno à instituição, agora como voluntária e auxiliar pedagógica, demonstrou um processo de ressignificação desse vínculo, transformando a vivência em motor de engajamento social. A decisão de ingressar no curso de Pedagogia foi um desdobramento direto dessa experiência prática, que se configurou como um território de autoformação de aproximadamente três anos, permitindo a vivência da rotina docente. A transição da condição de voluntária para a de estagiária supervisionada representou, por sua vez, um ponto de inflexão prático e epistemológico. Essa imersão, subsidiada pelo arcabouço teórico-metodológico da universidade, possibilitou o distanciamento da perspectiva meramente empírica e a adoção de um olhar profissional e analítico. A experiência de estágio materializou a práxis educativa no sentido freiriano (FREIRE, 1996), em que a união indissociável entre ação e reflexão permitiu testar e criticar o conhecimento teórico no contexto real. Essa sucessão de três momentos na mesma instituição — criança, voluntária e estagiária — confere à experiência uma profundidade sociológica notável e corrobora o conceito de educação não formal como agente de empoderamento e mudança social (GOHN, 2006).

## **2.2 A Estrutura Pedagógica do MELB: hibridismo e intencionalidade**

O trabalho pedagógico no Projeto MELB, coordenado pela professora Marize, pedagoga responsável por aproximadamente vinte crianças, revela uma intencionalidade formativa clara. Embora a instituição não tenha vínculo formal com a rede pública, a rotina estruturada — com horários definidos, uso de uniforme, atividades de leitura e lanche coletivo — aproxima-se da lógica de uma escola regular. Um diferencial relevante é a garantia de condições materiais básicas (material escolar, mochila e lanche), atuando, conforme Libâneo (2012), na redução das desigualdades e na democratização do acesso ao conhecimento. A estrutura conta ainda com a presença de aulas de Educação Física, que ampliam as possibilidades de expressão, interação e desenvolvimento da coordenação motora, dialogando com os princípios de Vygotsky (1991) e Wallon (1968) sobre a importância do movimento e da cultura no desenvolvimento infantil. Contudo, a rotina pedagógica não se limita a reproduzir o modelo formal; ela carrega marcas da educação não formal (GOHN, 2010), valorizando a flexibilidade, a afetividade, a convivência coletiva e o vínculo comunitário. A complexidade dessa atuação é intensificada pela necessidade de integrar o cuidar e o educar (KRAMER, 2007; OLIVEIRA, 2002), aspecto que exige maior apoio estrutural em termos de auxiliares para higiene e segurança.

### **2.3 Contribuições e Desafios: O MELB como território de resistência**

A experiência pedagógica no MELB evidencia a função social e educativa dos projetos comunitários, que ultrapassam a simples suplência e se configuram como espaços de formação integral. A continuidade intergeracional observada, como no caso do colaborador Marcos, demonstra a dimensão pedagógica de circularidade do projeto (TARDIF, 2002), em que a experiência vivida transforma-se em saber docente. Contudo, ao situar essa prática em um espaço não escolar, emerge a reflexão crítica sobre a fragilidade das políticas públicas. O MELB, ao mesmo tempo que promove inclusão e acesso a direitos, atua como denúncia do descompromisso estatal na universalização da Educação Infantil (ARROYO, 2012). Conclui-se que Projeto MELB se estabelece como um território de resistência e um lócus pedagógico legítimo, articulando dimensões culturais e sociais. A docência nesse contexto, marcada por acolhimento e valorização das vivências das crianças, reafirma que a educação autêntica é um ato de liberdade e um instrumento de transformação social (FREIRE, 1996), essencial para a construção de um educador crítico e engajado.

### **Considerações finais**

O presente relato de experiência possibilitou refletir sobre o trabalho e a prática docente desenvolvidos no Projeto Lúcia Esperança – MELB, evidenciando a relevância de espaços comunitários que atuam na interface entre a educação formal e não formal. Observou-se que, embora não esteja vinculado diretamente à rede pública de ensino, o projeto organiza-se de maneira semelhante à escola, oferecendo rotina estruturada, uniforme, alimentação e materiais pedagógicos, ao mesmo tempo em que preserva características próprias da educação não formal, como a flexibilidade, a escuta das demandas comunitárias e a valorização das relações afetivas.

Essa articulação é crucial, pois a realidade social brasileira é marcada pela insuficiência da educação pública em atender plenamente à demanda, especialmente na Educação Infantil, onde a carência de vagas é um obstáculo recorrente que impede milhares de crianças de exercerem seu direito fundamental à educação. Iniciativas como o MELB surgem, assim, como uma resposta urgente à lacuna deixada pelo Estado,

embora seja imperativo defender e lutar por um sistema educacional público de qualidade, universal e integral, capaz de suprir as necessidades da população e garantir igualdade de oportunidades desde a primeira infância.

Esse hibridismo, longe de ser uma contradição, fortalece o papel do MELB como espaço educativo que tanto democratiza o acesso ao conhecimento quanto denuncia a insuficiência das políticas públicas voltadas à Educação Infantil. A análise evidenciou que a prática docente nesses espaços se reinventa constantemente, em diálogo com as especificidades locais, mostrando que os territórios não escolares também são legítimos e potentes para a formação das crianças em situação de vulnerabilidade social. No entanto, essa potência levanta questões urgentes: Até que ponto a sociedade civil deve suprir uma demanda que é primariamente do Estado? Que tipo de conhecimento está sendo negado às crianças que permanecem fora do sistema formal, e como essas iniciativas comunitárias podem inspirar e pressionar por uma política educacional verdadeiramente universal e equitativa? Refletir sobre a prática pedagógica nesses projetos é, portanto, um ato de engajamento que visa, acima de tudo, garantir que a luta pela democratização do conhecimento não se limite a preencher lacunas, mas a exigir a integralidade do direito à educação.

Assim, conclui-se que a experiência reafirma a importância da articulação entre dimensões formais e não formais da educação como caminho para ampliar possibilidades de aprendizagem e emancipação social. Ademais, aponta para a necessidade de fortalecimento das políticas públicas, de modo a garantir que o direito à educação seja efetivado em sua integralidade, reduzindo desigualdades históricas. Portanto, recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem o estudo de práticas docentes em espaços não escolares, investigando como esses contextos contribuem para a formação integral das crianças e como podem inspirar políticas educacionais mais inclusivas e democráticas.

Desse modo, a vivência no Projeto Lúcia Esperança – MELB demonstra que a prática docente, quando construída em diálogo com a comunidade e suas demandas, adquire maior significado e alcance social. O reconhecimento de espaços não escolares como territórios legítimos de aprendizagem amplia a concepção de educação e evidencia a potência transformadora de iniciativas comunitárias que unem cuidado, afeto e conhecimento, fortalecendo o desenvolvimento integral das crianças e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

## Referências

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRANDÃO, C. **Educação popular: história, prática e projeto**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC, 2006.
- CURY, C. R. J. **Educação não formal: conceitos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2000.
- FÁVERO, Osmar. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOHN, M. G. **Educação não formal: fundamentos, conceitos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.
- KISHIMOTO, T. M. **Ludicidade e educação: fundamentos e práticas**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRAMER, S. **Educação infantil: cuidar e educar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- OLIVEIRA, A. **Educação infantil: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VIEIRA, C.; ABREU, R. **Projetos sociais e transformação comunitária**. São Paulo: Autêntica, 2022.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

