

Memórias Coletivas: relato de experiência no estágio supervisionado do CRAS Guriri

Collective Memories: An Experience Report on Pedagogical Practice in CRAS Guriri

Luiz Augusto Ferreira da Silva¹
Ailton Pereira Morila²

Resumo

O presente trabalho apresenta as experiências do Estágio Supervisionado em Educação em Contextos não Escolares, realizado no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Antenor Malverdi Filho, em Guriri, São Mateus – ES, no ano de 2025, como requisito do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O estágio desenvolveu-se no campo da educação não formal, compreendida como prática educativa que se constrói nas relações cotidianas e contribui para a formação cidadã. A fundamentação teórica apoiou-se em Freire (2014), Gohn (2014), Libâneo (2001), Gadotti (2000), Halbwachs (2006) e Petrus (1997), enfatizando a relevância da educação comunitária, da memória coletiva e da pedagogia social. Os resultados evidenciam a importância da valorização das experiências, do fortalecimento de vínculos comunitários e da promoção da cidadania, reafirmando o papel do pedagogo em espaços educativos não formais.

Palavras-chave: Educação não formal; Memória Coletiva; Estágio Supervisionado; Cidadania.

Abstract

This paper presents the experiences of the Supervised Internship in Education in Non-School Contexts, carried out at the Social Assistance Reference Center (CRAS) Antenor Malverdi Filho, in Guriri, São Mateus – ES, in 2025, as a requirement of the Pedagogy course at the Federal University of Espírito Santo (UFES). The internship was developed in the field of non-formal education, understood as an educational practice rooted in everyday relationships and aimed at citizenship formation. The theoretical framework is based on Freire (2014), Gohn (2014), Libâneo (2001), Gadotti (2000), Halbwachs (2006), and Petrus (1997), highlighting the importance of community education, collective memory, and social pedagogy. The results show the relevance of valuing lived experiences, strengthening community

¹ Graduando em Pedagogia – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES | Email: luiz.af.silva@edu.ufes.br

² Prof. Ailton Pereira Morila — Doutor e Mestre em Educação. Graduado em História e em Engenharia Mecânica | Atua no Departamento de Educação da UFES, na área de Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação | Email: ailton.morila@ufes.br

bonds, and promoting citizenship, reaffirming the role of the pedagogue in non-formal educational spaces.

Keywords: Non-formal Education; Collective Memory; Supervised Internship; Citizenship.

Introdução

O Estágio Supervisionado em Educação em Contextos não Escolares constitui eixo essencial da formação em Pedagogia, ao possibilitar a vivência de práticas educativas para além do espaço escolar. Essa experiência permite ao futuro pedagogo articular teoria e realidade social, reconhecendo a potência dos territórios comunitários na construção da cidadania. Para Libâneo (2001, p. 25), “a educação é um fenômeno social e universal, que se desenvolve nos mais variados espaços e formas, não se restringindo aos muros da escola”.

No Brasil, a assistência social é regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Lei nº 8.742/1993), que a define como direito do cidadão e dever do Estado. O Sistema Único de Assistência Social (SUAS), instituído em 2005, organiza os serviços socioassistenciais de forma descentralizada e participativa. Nesse âmbito, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é a principal unidade pública de proteção social básica, responsável por fortalecer vínculos familiares e comunitários (BRASIL, 2004).

A matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) prevê o estágio em contextos não escolares como atividade formativa, inserindo o estudante em práticas de educação não formal, entendida por Gohn (2014, p. 29) como “práticas socioculturais que promovem aprendizagens significativas por meio do diálogo entre os sujeitos”. Assim, o estágio no CRAS Guriri – São Mateus/ES, em 2025, constituiu oportunidade de aproximação entre universidade e comunidade, fundamentada no respeito às histórias de vida e no fortalecimento de vínculos sociais.

Inspirado em Freire (2014, p. 68), compreende-se que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Dessa forma, o estágio foi concebido como espaço de troca, partilha e

construção coletiva de saberes, reafirmando o papel social do pedagogo na mediação de processos educativos voltados à transformação da realidade.

Pressupostos Teóricos

O estágio em contextos não escolares exige uma fundamentação que dialogue com diferentes perspectivas pedagógicas e sociais. A experiência no CRAS Guriri insere-se no campo da educação não formal, a qual se caracteriza pela intencionalidade educativa fora da instituição escolar, mas que, ainda assim, produz aprendizagens significativas.

Segundo Gohn (2014, p. 31), a educação não formal deve ser compreendida como “o processo de formação que ocorre na convivência e na participação em práticas coletivas, voltadas para a cidadania e a transformação social”. Ao trabalhar com grupos comunitários em situação de vulnerabilidade, como os atendidos pelo CRAS, o pedagogo tem a oportunidade de fomentar práticas educativas que fortalecem vínculos e ampliam a consciência crítica dos sujeitos.

Nesse ponto, torna-se imprescindível retomar Paulo Freire, cuja concepção de educação como prática de liberdade orienta a construção de ações dialógicas. Para o autor:

“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2014, p. 76).

Essa compreensão fundamentou a proposta do “Memórias Coletivas”, na qual a oralidade e a partilha de experiências de vida foram tomadas como fontes legítimas de saberes.

Nesse sentido, ao estimular os participantes a recordarem suas trajetórias pessoais e comunitárias, o projeto pedagógico promoveu a preservação de identidades coletivas, reforçando o sentimento de pertencimento.

Gadotti (2000, p. 64) destaca que “a prática pedagógica deve estar comprometida com a transformação social, orientada pelo diálogo e pela solidariedade”. Essa visão reforça que a atuação do pedagogo em espaços como o CRAS não deve ser meramente assistencialista, mas sim transformadora, valorizando a autonomia dos sujeitos.

A pedagogia social, como defendida por Petrus (1997), também se mostra relevante para compreender a intervenção pedagógica em contextos não escolares. O autor afirma:

“A pedagogia social deve ser compreendida como um processo educativo que se realiza em situações concretas da vida social, tendo como objetivo a inserção, a reintegração e a transformação da realidade dos sujeitos. Trata-se, portanto, de um campo de práticas que, para além da transmissão de conhecimentos, busca a emancipação das pessoas e a construção da cidadania” (PETRUS, 1997, p. 43).

Libâneo (2001) amplia esse debate ao afirmar que a pedagogia precisa romper com a visão restrita da escola e assumir seu papel em diferentes espaços sociais. Para ele, “o pedagogo é o profissional que trabalha com processos educativos em todas as esferas da vida social, não apenas na escola, mas também em instituições, movimentos e organizações comunitárias” (LIBÂNEO, 2001, p. 39).

A convergência entre esses autores sustenta a proposta do estágio realizado. A prática pedagógica fundamentada em Freire e Gohn garantiu o caráter participativo e dialógico; o aporte de Halbwachs valorizou a memória como elemento de identidade coletiva; Gadotti e Petrus reforçaram a dimensão transformadora da ação educativa; e Libâneo legitimou a atuação do pedagogo em espaços comunitários.

Assim, compreende-se que a educação não formal, quando amparada em referenciais críticos e sociais, não apenas complementa a educação formal, mas se configura como campo de resistência, fortalecimento de identidades e construção de cidadania. O projeto desenvolvido no CRAS Guriri materializou essa concepção, promovendo aprendizagens significativas e reafirmando o compromisso do pedagogo com a transformação social.

Rotina no Campo

O estágio supervisionado em contextos não escolares ocorreu no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Antenor Malverdi Filho, em Guriri, São Mateus/ES. O CRAS é unidade pública de proteção social básica do SUAS, responsável por garantir direitos e fortalecer vínculos comunitários, conforme a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, 1993) e a Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004).

Embora modesto, o espaço físico é estruturado para atendimentos individuais, reuniões e atividades socioeducativas, contando com recepção, salas técnicas, sala multiuso, brinquedoteca, copa e setor administrativo. O ambiente é simples, mas acolhe famílias, crianças, jovens e idosos em situação de vulnerabilidade. O registro dessas condições integra a observação sistemática do estágio, em consonância com Libâneo (2001), que compreende os espaços educativos como práticas sociais que transcendem os limites escolares.

Figura 1 – Fachada do CRAS Guriri



(Acervo do autor 2025)

O quadro do CRAS Guriri é formado por equipe multiprofissional composta por assistentes sociais, pedagoga, psicólogo, coordenadora, recepcionista e auxiliares. Atuando de forma integrada, conforme diretrizes do SUAS, essa interdisciplinaridade garante um atendimento mais amplo às demandas sociais. No estágio, foram observadas ações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), oficinas de artesanato, encontros coletivos e atendimentos individuais. Tais práticas demonstram o caráter de **educação não formal** que permeia a atuação do CRAS. Para Gohn (2014, p. 41),

“As práticas de educação não formal fortalecem o capital social e cultural dos indivíduos e ampliam sua capacidade de participação na vida pública.”

Essa concepção ajuda a compreender a relevância da atuação pedagógica nesse espaço, já que as atividades realizadas não são apenas recreativas, mas constituem processos educativos e formativos.

Figura 2 – Sala de atividades coletivas



(Acervo do Autor 2025)

No decorrer da rotina de estágio, foi possível acompanhar reuniões pedagógicas, atendimentos de acolhida e oficinas. A observação direta revelou que o CRAS não se limita a ser um espaço de assistência, mas também um ambiente de escuta, diálogo e partilha de experiências. Essa prática está diretamente relacionada ao que Freire (2014, p. 90) chama de educação dialógica, na qual:

“o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam.”

Ou seja, cada encontro realizado no CRAS é atravessado por uma intencionalidade formativa, em que a troca de experiências entre usuários e profissionais contribui para a construção coletiva de saberes.

Figura 3 – Oficina com o grupo atendido



(Acervo do Autor 2025)

Outro ponto observado foi a heterogeneidade do grupo atendido: homens e mulheres de diferentes idades, incluindo idosos, jovens e adultos em processo de reinserção social. Essa diversidade favorece a troca de experiências intergeracionais, permitindo que cada sujeito traga sua bagagem cultural e sua memória. Conforme afirma Gadotti (2000, p. 78),

“A integração de diferentes gerações no processo educativo possibilita o surgimento de novas perspectivas e a valorização de conhecimentos historicamente construídos.”

Essa característica é central para compreender o papel educativo do CRAS, pois a socialização entre diferentes faixas etárias cria um espaço de valorização da memória, da oralidade e da cultura local.

Em síntese, a rotina no campo revelou não apenas os desafios estruturais e burocráticos da instituição, como a escassez de recursos e a necessidade de maior investimento público, mas também destacou a força comunitária e a relevância pedagógica do trabalho desenvolvido. O estágio no CRAS Guriri possibilita ao estagiário não apenas observar, mas também vivenciar práticas que materializam o que Petrus (1997) denomina pedagogia social, entendida como prática educativa voltada para a transformação da realidade social dos sujeitos em situação de vulnerabilidade.

Projeto Pedagógico – “Memórias Coletivas”

O projeto pedagógico do estágio supervisionado no CRAS Guriri surgiu da observação do interesse dos usuários em compartilhar histórias de vida e experiências socioculturais. Esse movimento dialoga com Gohn (2014), que define a educação não formal como prática de aprendizagem construída coletivamente pela participação dos sujeitos.

O grupo foi formado por homens e mulheres de diferentes idades, cujas trajetórias revelavam lutas e resistências. Essa diversidade, destacada por Gadotti (2000), favoreceu a troca intergeracional e a valorização de saberes historicamente construídos. O projeto, inspirado em Halbwachs (2006) e Freire (2014), compreendeu a memória como fenômeno social e o diálogo como prática libertadora, transformando cada roda de conversa em espaço de partilha e construção de identidades.

O objetivo geral foi criar um espaço de convivência, diálogo e valorização das memórias afetivas. Entre os objetivos específicos estavam: resgatar histórias de vida, estimular a troca entre gerações, refletir sobre transformações socioculturais e fortalecer vínculos comunitários.

As atividades ocorreram em cinco encontros de três horas, com momentos de acolhida, rodas de conversa e socialização. O primeiro resgatou memórias da infância; o segundo comparou gerações; o terceiro recriou brinquedos como resistência lúdica; o quarto incentivou cartas ao “eu criança”; e o quinto promoveu avaliação coletiva e lanche compartilhado.

Figura 4 – Dinâmica de roda de conversa inicial



(Acervo do Autor 2025)

Durante a aplicação do projeto, surgiram dificuldades que exigiram adaptações metodológicas. Muitos participantes apresentavam baixo nível de escolaridade ou

analfabetismo funcional, impossibilitando atividades com escrita individual. Para evitar constrangimentos, as tarefas foram adaptadas para rodas de conversa, relatos orais e registros coletivos, alinhadas à prática educativa sensível às condições concretas dos sujeitos (FREIRE, 2014).

A heterogeneidade do grupo também se destacou: alguns participantes falavam longamente, enquanto outros eram retraídos. Para equilibrar a participação, criaram-se momentos em que todos puderam se expressar, praticando a pedagogia do diálogo.

Além disso, a evocação de memórias emocionais demandou sensibilidade e apoio técnico, dado que muitos relatos envolviam dor, exclusão ou experiências relacionadas ao sistema prisional. A presença da pedagoga e do psicólogo foi fundamental, garantindo acolhimento e segurança, reforçando a importância da atuação interdisciplinar prevista pelo SUAS, LOAS e PNAS.

Figura 5 – Mural coletivo produzido pelos participantes



(Acervo do Autor 2025)

Por fim, as questões de infraestrutura também se apresentaram como desafios. O espaço físico limitado, as dificuldades técnicas com equipamentos e a ausência de materiais didáticos adequados obrigaram a equipe a buscar soluções criativas. Muitas vezes foram utilizados recursos simples, como papelão, barbante ou objetos trazidos pelos próprios participantes, para garantir a realização das atividades. Essa limitação, no entanto, fortaleceu o senso de coletividade, pois todos colaboraram para que os encontros acontecessem de forma significativa.

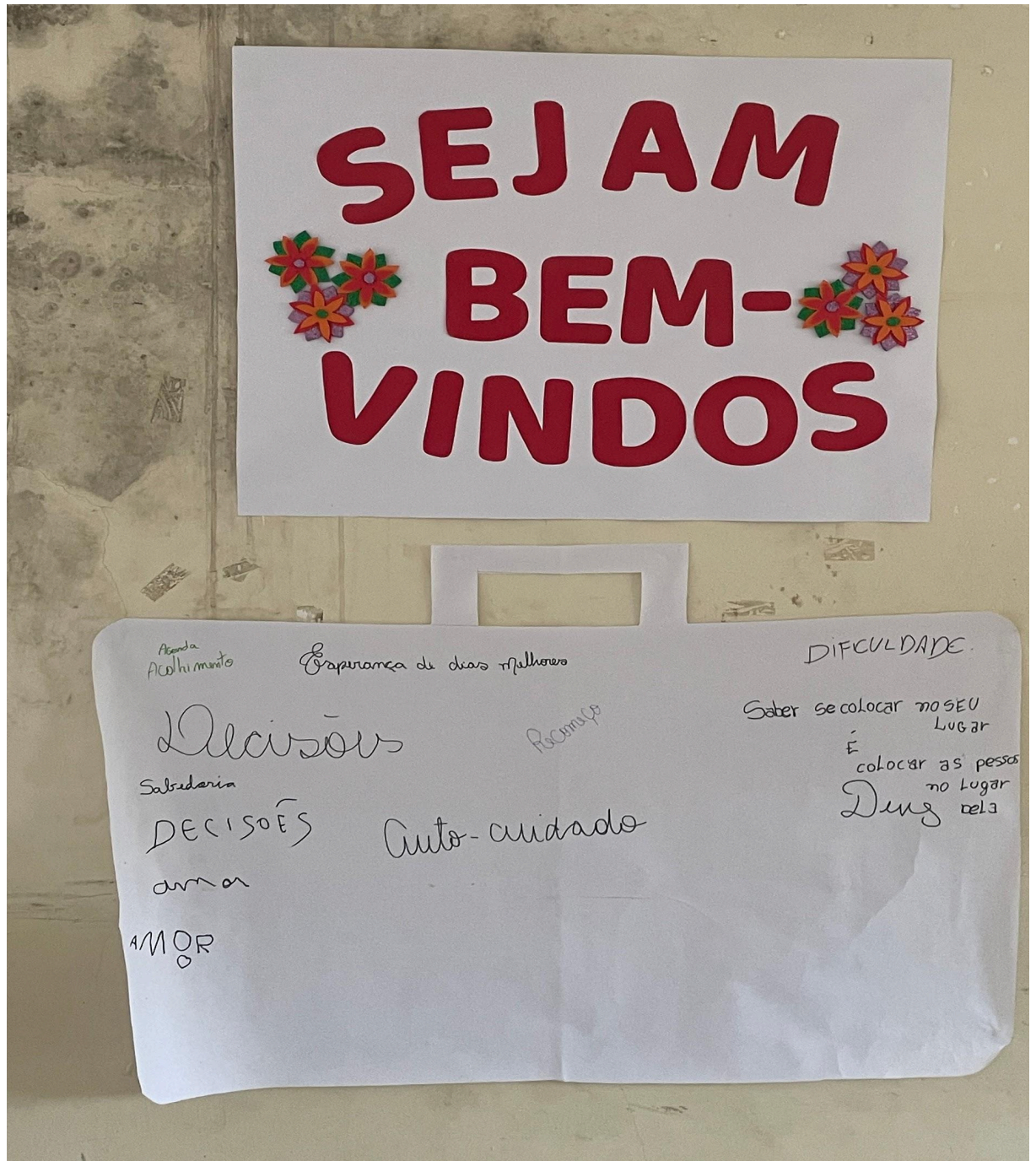
Apesar dessas dificuldades, as adaptações não enfraqueceram o projeto. Ao contrário, reforçaram sua essência dialógica e inclusiva, em conformidade com a pedagogia social descrita por Petrus (1997), que defende práticas educativas

voltadas para a transformação da realidade a partir das condições concretas dos sujeitos. Assim, o projeto “Memórias Coletivas” cumpriu seu papel de transformar lembranças individuais em narrativas coletivas, fortalecendo a identidade comunitária, a autoestima e o sentimento de pertencimento dos participantes.

Resultados e Discussão

O projeto realizado no CRAS Guriri proporcionou uma vivência pedagógica pautada na troca de saberes, no resgate de memórias afetivas e na construção de vínculos comunitários, evidenciando tanto desafios quanto potencialidades da educação não formal. No primeiro encontro, “Minha infância foi assim”, a atividade de linha do tempo sobre memórias infantis se transformou em uma roda de partilha espontânea, na qual relatos carregados de emoção foram compartilhados oralmente. Participantes com dificuldades de escrita utilizaram palavras impressas em cartazes coletivos, promovendo inclusão e evitando constrangimentos. Esse momento confirmou que a oralidade era o recurso mais eficaz para aprendizagem no grupo, alinhando-se à concepção de Freire (2014, p. 115), segundo a qual “escutar significa a disponibilidade permanente para a fala do outro”, fortalecendo a narrativa coletiva a partir das memórias singulares de cada participante.

Figura 6 – Painel coletivo produzido no primeiro encontro



(Acervo do Autor 2025)

No segundo encontro, “Infância ontem e hoje”, objetos antigos como rádios, brinquedos e fotografias despertaram memórias sobre diferenças geracionais e experiências de trabalho no campo. Um participante comentou: “Naquele tempo a gente não tinha brinquedo de loja, era carrinho de lata e boneca de pano. Mas

éramos felizes do mesmo jeito”, provocando reflexões sobre valores e transformações sociais.

No terceiro encontro, “Brincar também era resistência”, os participantes recriaram brinquedos com materiais simples, resgatando lembranças afetivas e estratégias culturais. Uma senhora disse: “A gente brincava na rua até tarde, com boneca de sabugo de milho. Hoje as crianças ficam só no celular”, evidenciando a memória coletiva como elemento de identidade.

No quarto encontro, “Quem cuidava de mim?”, cartas ao “eu criança” mobilizaram emoções profundas. Um participante afirmou: “Eu diria para o menino que fui que ele não desistisse, mesmo com tanta dificuldade. Porque hoje estou aqui, tentando recomeçar”. A presença da equipe técnica garantiu acolhimento e segurança, reforçando a importância da pedagogia social na valorização das experiências e no fortalecimento dos vínculos comunitários.

Figura 7 – Roda de escuta das cartas ao “eu criança”



(Acervo do Autor 2025)

O quinto encontro, “Partilhas e encerramento”, consolidou o processo vivido pelo grupo. Os participantes fizeram uma avaliação oral, destacando aprendizados e desafios. Uma participante afirmou: “Aqui eu aprendi que minha história tem valor. Nunca pensei que minhas lembranças pudessem virar um livro”. Outro comentou: “Eu levo amizade e força para continuar. Esses encontros me fizeram lembrar que eu não estou sozinho”. A atividade terminou com um lanche coletivo e a apresentação de músicas sugeridas pelo grupo, despertando lembranças e emoções, evidenciando o fortalecimento do pertencimento comunitário.

As adaptações metodológicas, como o uso da oralidade em substituição à escrita, a mediação de emoções e a utilização de recursos simples, foram fundamentais para o êxito do projeto, demonstrando a importância de uma prática pedagógica flexível, sensível e dialógica, alinhada à função do pedagogo em espaços não escolares.

Figura 8 – Encerramento com lanche coletivo e playlist das memórias



(Acervo do Autor 2025)

A análise dos resultados permite afirmar que o projeto contribuiu significativamente para o fortalecimento de vínculos, para a valorização das memórias individuais e para a construção de uma identidade coletiva. Em diálogo com Freire (2014), Gohn (2014) e Gadotti (2000), foi possível compreender que a prática educativa, quando realizada com base no diálogo, na participação e na valorização dos saberes populares, transforma-se em uma verdadeira prática de liberdade.

Assim, os resultados alcançados confirmam que a atuação pedagógica no CRAS Guriri não apenas promove inclusão e pertencimento, mas também legitima a educação não formal como um campo essencial de atuação do pedagogo, em consonância com a LOAS, a PNAS e o SUAS.

Considerações Finais

O estágio no CRAS Guriri evidenciou que a atuação do pedagogo em contextos não escolares é fundamental para a consolidação de práticas educativas voltadas para a cidadania, o fortalecimento de vínculos e a emancipação dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Diferente do espaço escolar tradicional, o CRAS se apresenta como campo de aprendizagem marcado pela diversidade, pela pluralidade cultural e pela necessidade de constante adaptação metodológica. Nesse cenário, o projeto “Memórias Coletivas” cumpriu um papel central ao possibilitar que os participantes compartilhassem suas histórias de vida, transformando lembranças individuais em narrativas coletivas que fortalecem a identidade comunitária.

Ao longo do estágio, ficou evidente a importância da **educação não formal**, compreendida como um espaço pedagógico legítimo e essencial. Para Gohn (2014), essas práticas têm como marca a intencionalidade e o caráter formativo, ainda que não sigam a lógica da escolarização. Em suas palavras:

“A educação não formal fortalece processos de socialização, promove a cidadania ativa e cria condições para que os sujeitos se tornem protagonistas de suas próprias histórias” (GOHN, 2014, p. 29).

Essa perspectiva esteve presente em todas as etapas do projeto, uma vez que o grupo foi incentivado a se perceber como parte ativa na construção do conhecimento, valorizando suas memórias e sua cultura.

A pedagogia do diálogo de Paulo Freire também se fez presente, pois cada roda de conversa se transformou em um exercício de escuta, respeito e participação. Como destaca Freire (2014, p. 90):

“O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam.”

Nesse sentido, as falas dos participantes, quando partilhadas em roda, não foram apenas relatos individuais, mas enunciados que transformaram a percepção coletiva sobre a vida comunitária, produzindo aprendizagens significativas para todos.

Outro aspecto fundamental foi a pedagogia social defendida por Libâneo e Petrus. Libâneo (2001) ressalta que a atuação do pedagogo fora do espaço escolar exige a

compreensão de que a aprendizagem acontece também em práticas sociais. Petrus (1997), por sua vez, defende que a pedagogia social deve estar voltada para a transformação da realidade, de modo que os sujeitos possam construir novas possibilidades de vida a partir de suas experiências concretas. Essa concepção se materializou no projeto ao adaptar metodologias às condições reais do grupo, sem perder de vista a intencionalidade formativa.

As contribuições de Gadotti também foram evidenciadas na condução do trabalho pedagógico, especialmente ao valorizar o protagonismo dos participantes. Para o autor,

“A educação deve ser compreendida como prática de vida, fundamentada na coletividade e na ação transformadora” (GADOTTI, 2000, p. 78).

Esse princípio foi central no projeto, pois cada atividade não se limitou ao exercício da memória, mas estimulou reflexões sobre o presente e sobre as transformações sociais vividas, fortalecendo a noção de pertencimento.

A memória coletiva, conforme descrita por Halbwachs (2006), também foi elemento estruturante. Para ele, a memória individual só adquire sentido quando compartilhada em um grupo social, pois é no coletivo que a identidade se consolida. No caso do CRAS Guriri, a partilha das lembranças evidenciou que as trajetórias individuais estavam profundamente ligadas a contextos sociais de exclusão, resistência e solidariedade, tornando-se um exercício de reconstrução identitária.

As dificuldades encontradas – como a baixa escolaridade de parte do grupo, as diferenças etárias, os limites estruturais e as emoções evocadas pelas lembranças – não enfraqueceram o processo, mas exigiram adaptações metodológicas que enriqueceram a experiência. A flexibilidade, a escuta e a interdisciplinaridade foram estratégias indispensáveis para garantir a participação de todos. Essa prática confirma que a pedagogia em espaços sociais precisa ser construída no diálogo com a realidade, em consonância com os princípios da **LOAS (1993)**, da **PNAS (2004)** e do **SUAS (2005)**, que estabelecem a assistência social como direito do cidadão e dever do Estado.

Do ponto de vista pessoal e profissional, o estágio contribuiu de forma decisiva para a formação crítica, reflexiva e cidadã. Vivenciar práticas pedagógicas em um espaço marcado por vulnerabilidades sociais ampliou a compreensão do papel do pedagogo enquanto mediador de processos educativos que transcendem a sala de aula. Mais do que observar, foi possível participar de experiências que revelam a força da coletividade e a potência transformadora da memória, da oralidade e do diálogo.

Em síntese, o estágio no CRAS Guriri reforçou que o pedagogo tem um papel essencial na construção de práticas sociais emancipatórias, capazes de promover a cidadania e fortalecer vínculos comunitários. Ao lado de Freire, Gohn, Libâneo, Gadotti, Halbwachs e Petrus, foi possível compreender que a educação, em qualquer espaço, deve ser compromisso ético com a vida, com a dignidade humana e com a transformação social.

Referências

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a Organização da Assistência Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 8 dez. 1993.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004.

BRASIL. **Sistema Único de Assistência Social – SUAS.** Norma Operacional Básica. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da prática: saberes e práticas da educação não formal.** São Paulo: Cortez, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PETRUS, Antonio. **Pedagogia social: fundamentos teóricos e aplicações.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.