

A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NA INFÂNCIA: IMPACTOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Hemily Thaízy dos Santos¹
Thamyris Mariana Camarote Mandú²

RESUMO

A educação não formal é entendida como um conjunto de práticas educativas que ocorrem fora do ambiente escolar regular, em espaços como museus, centros culturais, ONGs e projetos sociais. Ela se caracteriza pela flexibilidade de práticas e espaços e por valorizar a autonomia e o protagonismo das crianças, promovendo experiências mais livres, criativas e ligadas ao cotidiano. Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar como a educação não formal tem sido abordada nas pesquisas da área de educação, com foco em sua contribuição para o desenvolvimento infantil. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica nas bases de dados: Portal de Periódicos da Capes, SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Para isso, foram analisados estudos dentro do recorte temporal de dez anos (2015-2025), com o intuito de identificar como esse tema vem sendo abordado na literatura acadêmica e quais os impactos percebidos no desenvolvimento infantil. Os resultados apontam que essa modalidade educativa favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor das crianças, promovendo aprendizagens significativas por meio de vivências práticas, lúdicas e sociais. Ao mesmo tempo, foram identificados desafios importantes, como a escassez de recursos e o pouco reconhecimento institucional. Conclui-se que a educação não formal é uma aliada fundamental no processo de formação das crianças e precisa ser mais valorizada. Ela amplia o acesso ao conhecimento e contribui para uma educação mais inclusiva, diversa e conectada com as necessidades da infância na atualidade.

Palavras-chave: Educação Não Formal; Desenvolvimento Integral da Criança; Educação; Desenvolvimento Infantil; Práticas Formativas.

1. INTRODUÇÃO

A infância, compreendida do nascimento aos 12 anos de idade, é considerada a principal fase do desenvolvimento humano, marcada por intensas transformações biológicas, cognitivas, emocionais e sociais. De acordo com Almeida e Pereira (2020), é durante esse período que ocorrem as principais transformações no cérebro, com a formação e a consolidação das conexões neurais. Esse processo, conhecido como plasticidade cerebral, é essencial para a aquisição de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, pois é nessa fase que os neurônios estabelecem e fortalecem sinapses em resposta aos estímulos do ambiente. Assim, as

¹ Concluinte do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

hemily.thaizy@ufpe.br

² Professora do Departamento de Políticas e Gestão da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. thamyris.mandu@ufpe.br

experiências vividas na infância desempenham um papel determinante na construção das bases do aprendizado, da memória e do desenvolvimento socioemocional ao longo da vida (Martins; Almeida, 2019).

Partindo dessa premissa, é fato que a educação escolar na infância desempenha um papel crucial nesse processo de desenvolvimento. Tradicionalmente, a educação formal tem sido o foco de pesquisas e políticas públicas, sendo amplamente reconhecida como o principal meio de aprendizagem e socialização das crianças (Arelaro; Maudonnet, 2017; Mota, 2018; Grandisoli; Curvelo; Neiman, 2021). No entanto, a educação não formal (ENF) também assume uma função significativa na construção do conhecimento infantil, ao proporcionar experiências enriquecedoras em espaços diversos, como museus, bibliotecas, centros culturais e comunitários, instituições religiosas, organizações não governamentais, entre outras. (Gadotti, 2005; Gohn, 2014; Versolato; Alves; Izidoro, 2020).

A educação não formal se caracteriza por sua flexibilidade e diversidade metodológica, ocorrendo em espaços diversos, sem a rigidez curricular da educação formal (Gohn, 2014). Diferente da maioria das práticas do ensino regular, seu foco está na construção coletiva do conhecimento, valorizando experiências práticas, autonomia e protagonismo dos indivíduos. Projetos voltados à arte, cultura, meio ambiente e direitos humanos exemplificam sua relevância, contribuindo para a formação integral e a democratização do acesso ao saber (Gadotti, 2005).

Segundo Arruda *et al*, (2021) na ENF há uma abrangência de aprendizagens intencionais e estruturadas, mas que são pensadas com maior flexibilidade, visando estimular a autonomia, criatividade e socialização, permitindo abordagens dinâmicas e interativas que complementam o desenvolvimento integral das crianças. Essas vivências extrapolam o ambiente escolar estruturado e favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças por meio de metodologias ativas e interativas (Brandão; Caliatto, 2019; Rocha; Alves, 2024).

A escolha por essa temática surge do interesse pela educação de crianças e da percepção de que a aprendizagem não se limita ao ambiente escolar, podendo ocorrer também em espaços como museus, bibliotecas e na própria interação com a natureza, um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. O contato das crianças com experiências lúdicas, interativas e diversificadas possibilita a construção de conhecimentos de maneira mais autônoma, criativa e significativa.

Como estudante de Pedagogia, acredito que compreender melhor o impacto da educação não formal pode contribuir para sua valorização e para a ampliação das possibilidades educativas para as crianças. Diante desse panorama, surge o questionamento: como a educação

não formal tem sido abordada nas pesquisas da área de educação, e de que maneira essas investigações apontam para a contribuição dessa modalidade educativa no desenvolvimento infantil?

Esse estudo se justifica pela necessidade de dar mais visibilidade à educação não formal, que muitas vezes é deixada em segundo plano em comparação à educação formal. Apesar de sua importância no desenvolvimento infantil, suas contribuições ainda não são plenamente reconhecidas. Por esta razão, é essencial uma investigação que reúna e analise as perspectivas já existentes na área, ampliando a compreensão sobre seu papel e fortalecendo sua relevância no contexto educacional.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar como a educação não formal tem sido abordada nas pesquisas da área de educação, com foco em sua contribuição para o desenvolvimento infantil. Para isso, propõe-se como objetivos específicos: Identificar as pesquisas acadêmicas que discutem a educação não formal no contexto do desenvolvimento infantil; Compreender as concepções de educação não formal presentes nas investigações analisadas; Analisar as contribuições atribuídas à educação não formal para o desenvolvimento infantil nos diferentes estudos encontrados.

A revisão da literatura sobre ENF na infância é fundamental para ampliar a compreensão sobre seu impacto no desenvolvimento infantil. Ao reunir e analisar estudos já realizados, este trabalho buscará organizar e refletir sobre as contribuições dessa modalidade educativa, evidenciando seus desafios e possibilidades. Além de fortalecer o debate sobre o tema, a pesquisa destaca a relevância de práticas que complementam o ensino formal, ampliando as oportunidades de aprendizagem.

Diante desse contexto, é esperado que esta pesquisa contribua para um olhar mais amplo sobre o desenvolvimento infantil, reconhecendo que o aprendizado extrapola os muros escolares e ocorre também em espaços alternativos que estimulam a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento integral da criança.

Desta forma iremos organizar nossa fundamentação teórica com base em autores como Brandão (1989), Ariès (1986), Arroyo (1994), Saviani (2019), Gohn (2006; 2014), Gadotti (2005), Piaget (2003), Vygotsky (1988) e Wallon (2007), explicitaremos a metodologia da pesquisa, baseada no estudo qualitativo de tipo bibliográfico e apresentaremos os resultados da pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃOES?

A educação é um processo contínuo de formação humana, essencial para a construção e ressignificação de conhecimentos, valores e práticas culturais, promovendo o desenvolvimento individual e social (Brandão, 1989; Saviani; Lombardi; Sanfelice, 2018). Sua estrutura varia historicamente conforme os contextos socioculturais.

Nas sociedades primitivas, a aprendizagem ocorria por meio da oralidade e da observação, enquanto, na Grécia Antiga, filósofos como Sócrates e Platão destacavam seu papel na formação ética e política (Manacorda, 2006). Durante a Idade Média, a educação foi influenciada pela Igreja, sendo restrita a determinados grupos sociais (Ribeiro, 1979).

Com a modernidade, tornou-se um direito fundamental, impulsionando a criação da escola pública e obrigatória (Saviani, 2019). No século XX, consolidou-se sua importância para o desenvolvimento social e econômico, reforçada por movimentos pedagógicos centrados na aprendizagem ativa (Gonzaga, 2011). Embora frequentemente associada ao ensino formal, a educação abrange diversos espaços e experiências que contribuem para a formação do indivíduo, indo além das instituições escolares tradicionais (Gadotti, 2005).

Brandão (1989) classifica as práticas educativas em três modalidades, a saber: a educação informal, a educação formal e a educação não formal. A educação informal é um processo espontâneo e contínuo de aprendizagem que ocorre ao longo da vida, sem regulamentação ou estrutura institucional (Albuquerque; Buecke, 2019). Diferente da educação formal e não formal, ela se dá em experiências cotidianas, como na família, no trabalho e na comunidade (Andrade *et al.*, 2014). Sem planejamento estruturado ou certificação, permite a aquisição de habilidades diversas, potencializadas pelo acesso à informação digital (Sales, 2015; Castanho, 2018). Complementando a escolarização, contribui para a construção de valores e normas sociais (Groppo; Gouassain, 2016). No contexto atual, a alfabetização digital e o pensamento crítico são essenciais para filtrar conteúdos confiáveis e aproveitar seu potencial educativo (Brito; Santana, 2024).

A educação formal corresponde ao modelo institucionalizado de ensino, regulamentado pelo Estado e conduzido por instituições escolares, sendo estruturada em níveis progressivos e orientada por currículos estabelecidos pelos órgãos oficiais (Grandisoli; Curvelo; Neiman, 2021). Fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), essa modalidade segue diretrizes padronizadas que garantem uma base curricular comum,

promovendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a socialização e a formação profissional dos estudantes (Brasil, 1996; Angelini, 2021).

No entanto, o ensino formal enfrenta desafios que comprometem sua efetividade, como a rigidez curricular e a predominância de métodos expositivos, que podem limitar a criatividade e a autonomia dos alunos (Costa, 2014; Angelini, 2021). Além disso, questões socioeconômicas impactam diretamente o acesso à educação de qualidade, contribuindo para a evasão escolar e dificultando a adaptação do ensino às mudanças sociais e tecnológicas (Martins; Almeida, 2019).

Nesse contexto, torna-se fundamental a busca por inovações pedagógicas que tornem o aprendizado mais dinâmico e significativo. A educação não formal amplia as possibilidades educativas, oferecendo experiências diversificadas e promovendo uma aprendizagem mais acessível e contextualizada, podendo ser complementar à educação formal (Cabreira, 2013).

A educação não formal (ENF) é um processo de aprendizagem estruturado, mas flexível, que ocorre fora do sistema educacional formal, sem a rigidez de currículos fixos ou avaliações formais (Gadotti, 2005; Gohn, 2014). Caracteriza-se por sua adaptação ao público-alvo e ao contexto em que se insere, manifestando-se em cursos, oficinas e programas comunitários voltados à inclusão e ao desenvolvimento de competências específicas (Marques; Freitas, 2017; Martins; Almeida, 2019).

Essa modalidade educacional amplia as oportunidades de aprendizado além da escola, promovendo experiências adaptadas às necessidades dos indivíduos. Centros comunitários, museus e espaços urbanos, como praças e parques, oferecem formação prática e interativa, abordando temáticas contemporâneas como, por exemplo, a sustentabilidade. Essas ações fortalecem laços comunitários e desenvolvem habilidades de colaboração. Além disso, plataformas digitais democratizam o acesso ao conhecimento, permitindo que indivíduos aprendam autonomamente (Marques; Freitas, 2017; Martins; Almeida, 2019).

A educação não formal é acessível a diversos perfis de indivíduos, oferecendo oportunidades para aqueles que não podem frequentar o ensino formal, como trabalhadores em busca de qualificação (Gohn, 2006; Fávero, 2007). Além disso, sua intencionalidade pedagógica visa a formação contínua e a adaptação às mudanças sociais e do mercado de trabalho, permitindo o aprendizado ao longo da vida (Cabreira, 2013; Angelini, 2021).

Entretanto, a ausência de certificação pode dificultar a comprovação das habilidades adquiridas, levando à adoção de métodos alternativos de avaliação, como portfólios e demonstrações práticas (Albuquerque; Buecke, 2019). Do ponto de vista pedagógico, a ENF enfatiza a autonomia do aluno e a interação horizontal entre educador e educando, favorecendo

a construção colaborativa do conhecimento e a reflexão crítica (Quadra; D'ávila, 2016; Marques; Freitas, 2017).

Nesse contexto, a educação não formal amplia o acesso ao conhecimento e promove o desenvolvimento contínuo dos indivíduos. Essa diversidade de espaços e práticas promove o engajamento com o conhecimento, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e atuantes, tornando esta modalidade de educação uma poderosa ferramenta para um sistema educacional mais inclusivo (Gohn, 2014). O estudo, portanto, investiga sua relevância no processo de aprendizagem infantil, analisando seu impacto e contribuição para a formação integral dos sujeitos.

2.2 O QUE É INFÂNCIA?

A infância é um conceito socialmente e historicamente construído, não sendo universal. Biologicamente, refere-se ao início do desenvolvimento humano, marcado por transformações físicas, cognitivas e emocionais, mas essa visão não abrange todas as dimensões dessa fase ao longo da história (Jobim e Souza, 1996; Oswald 1996). Na antiguidade, infância e vida adulta não eram diferenciadas, com as crianças sendo tratadas como propriedade e preparadas para papéis sociais rígidos. Durante a Idade Média, as crianças eram rapidamente inseridas nas dinâmicas adultas e a educação se restringia a grupos privilegiados, como a nobreza e o clero. (Ariès, 1986; Arroyo, 1994).

Foi apenas com a Modernidade, impulsionada pelo Iluminismo e pela Revolução Industrial, que a infância passou a ser reconhecida como uma fase distinta (Arroyo, 1994; Carbonell, 2016). A Revolução Industrial trouxe as primeiras legislações para proteger as crianças do trabalho precoce e estabelecer a escolarização obrigatória.

No século XX, com o avanço das diversas teorias do desenvolvimento, a infância passou a ser vista como uma fase única, com necessidades próprias (Araújo, 2020). Movimentos internacionais, como a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), reforçaram a importância de garantir direitos fundamentais às crianças, como educação, lazer e convivência familiar (Rosemberg; Mariano, 2010).

O desenvolvimento infantil é uma construção complexa que integra fatores biológicos, afetivos e sociais. Wallon ressalta que as emoções são centrais neste processo, influenciando a formação da identidade e as habilidades sociais. A afetividade atua como motor da aprendizagem, permitindo que a criança se reconheça em relação ao "outro". Essa perspectiva destaca a importância de uma educação que respeite as particularidades da infância,

promovendo um desenvolvimento integral e considerando as transformações sociais. Em um contexto contemporâneo repleto de desafios, é essencial que práticas educativas sejam sensíveis às nuances emocionais e sociais do desenvolvimento infantil (Manhães; Teixeira; Souza, 2020).

Hoje, a infância é entendida de forma multidimensional, levando em conta aspectos biológicos, sociais e culturais. Apesar dos avanços nas políticas públicas e na compreensão do desenvolvimento infantil, ainda persistem desafios, como a desigualdade no acesso à educação e a exploração infantil (Arelaro; Maudonnet, 2017). As tecnologias também exigem uma reflexão sobre seus impactos no aprendizado e na socialização das crianças (Andrade, 2024).

É imprescindível reconhecer que não existe uma única infância, mas múltiplas infâncias, atravessadas por marcadores sociais como classe, raça, gênero, território e condição socioeconômica. Essa diversidade implica vivências profundamente distintas no que diz respeito ao acesso a direitos básicos, como educação, saúde, lazer e segurança. Em contextos de vulnerabilidade, muitas crianças têm esses direitos sistematicamente negados, o que impacta diretamente seu desenvolvimento integral (Rodrigues, 2016).

Nesse cenário, a ENF assume papel relevante, sobretudo quando promovida por organizações da sociedade civil, ONGs e movimentos sociais, ao oferecer oportunidades de aprendizagem, expressão e pertencimento que muitas vezes não são asseguradas em outros espaços. Tais iniciativas não apenas ampliam o repertório cultural e afetivo das crianças, mas também fortalecem sua agência e visibilidade social, contribuindo para a construção de trajetórias mais equitativas (Gadotti, 2005).

Neste contexto, a ENF se destaca, pois vai além dos limites da escola, valorizando práticas que promovem o desenvolvimento integral da criança, considerando suas necessidades subjetivas e o contexto socioeconômico, cultural e histórico (Gohn, 2014). Assim, pensar a ENF exige também o compromisso ético de reconhecer e responder às desigualdades estruturais que moldam as diferentes infâncias.

As teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon oferecem perspectivas complementares para entender o desenvolvimento humano, sobretudo nessa fase de desenvolvimento. Piaget destaca o papel ativo da criança na construção do conhecimento, ocorrendo em estágios sequenciais, onde o erro contribui para reorganizar estruturas cognitivas (Piaget, 2003). Vygotsky enfatiza a influência do contexto social e cultural, introduzindo a “zona de desenvolvimento proximal”, na qual a aprendizagem é mediada por adultos ou pares mais experientes, ressaltando a importância da linguagem e das interações sociais (Vygotsky, 1988). Wallon valoriza a afetividade e as emoções, criticando a visão linear do crescimento; para ele, o desenvolvimento

é marcado por avanços, retrocessos e contradições, com as emoções fundamentais na formação da identidade (Wallon, 2007).

De modo integrado, essas abordagens mostram que o desenvolvimento não é linear, mas resultado da interação dinâmica entre aspectos cognitivos, sociais e emocionais, inseridos em contextos históricos e culturais, proporcionando uma compreensão mais abrangente do processo de formação humana (Pott, 2019; Alves, 2020; Araújo, 2020).

O desenvolvimento integral da criança demanda uma abordagem que considere suas dimensões física, cognitiva, emocional, social e ética, reconhecendo a complexidade de sua constituição biopsicossocial (Silva; Azevedo, 2024). Ao contrário de modelos que privilegiam o aspecto puramente psicomotor ou cognitivo, essa perspectiva propõe uma compreensão holística, na qual linguagem e ludicidade desempenham papéis centrais, possibilitando uma subjetivação mais ampla frente ao contexto sociocultural (Silva, 2022; Silva; Azevedo, 2024).

Dessa forma, o desenvolvimento não deve ser entendido como um movimento linear, mas como um processo dinâmico, marcado por singularidades e interações contínuas com o ambiente. Para promover esse desenvolvimento, é fundamental valorizarmos práticas que incentivem a expressão subjetiva, o contato com a cultura e o diálogo; pois assim as crianças podem alcançar uma formação mais integradora, que respeite suas particularidades e potencialize suas capacidades de agir e pensar (Silva, 2022).

2.3 IMPACTOS E CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A infância é uma fase essencial do desenvolvimento humano, marcada por intensas transformações cognitivas, emocionais e sociais. Durante essa fase, as crianças não só acessam o conhecimento, mas também formam sua identidade e habilidades sociais (Jobim e Souza, 1996).

A literatura tem evidenciado diversas contribuições da educação não formal para o desenvolvimento infantil. Entre elas, destacam-se: estímulo à autonomia e ao protagonismo; inclusão social e fortalecimento da identidade; desenvolvimento de competências socioemocionais; ampliação do repertório cultural e cognitivo. Esses espaços educativos oferecem oportunidades para que as crianças sejam protagonistas de seu processo de aprendizagem, estimulando sua autonomia e incentivando a exploração (Coelho, 2017; Andrade, 2024).

Além disso, a educação não formal é um importante catalisador para a inclusão social (Martins; Almeida, 2019). Por meio de atividades coletivas, crianças de diferentes origens sociais e culturais têm a oportunidade de interagir, colaborando no fortalecimento de suas identidades e do pertencimento a um grupo. Essa interação é fundamental para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, resiliência e habilidades de trabalho em equipe, essenciais para a vida em sociedade (Quadra; D'ávila, 2016).

O enriquecimento cultural proporcionado por experiências de educação não formal é outro aspecto a ser destacado. Ao serem expostas a diversas expressões artísticas, culturais e científicas, as crianças ampliam seu repertório cognitivo e desenvolvem um olhar crítico sobre o mundo. Essa diversidade de experiências estimula a curiosidade e a criatividade, elementos essenciais para o desenvolvimento integral e para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para os desafios do futuro (Coelho, 2017; Marques; Freitas, 2017).

Exemplos de práticas de sucesso na educação não formal demonstram como iniciativas criativas e acessíveis podem contribuir significativamente para o desenvolvimento integral da criança. Projetos como rodas de leitura em espaços comunitários e oficinas de expressão artística, revelam o potencial desses ambientes para fomentar habilidades cognitivas, emocionais e sociais. A valorização da participação ativa, do trabalho em grupo e do aprendizado contextualizado amplia as possibilidades de construção do conhecimento de forma mais vivencial e significativa (Marques; Freitas, 2017; Martins; Almeida, 2019).

Em contrapartida, os desafios enfrentados pela educação não formal evidenciam as limitações estruturais que podem comprometer o seu alcance e efetividade. A escassez de recursos financeiros, a falta de apoio institucional e a desigualdade no acesso dificultam a continuidade e a expansão de muitas dessas iniciativas. Além disso, a ausência de diretrizes claras e de mecanismos de avaliação consistentes pode resultar em experiências desiguais, comprometendo a qualidade das ações desenvolvidas. Nesse cenário, torna-se fundamental o reconhecimento da educação não formal como parte integrante das políticas públicas educacionais, assegurando sua valorização, regulamentação e articulação com outras dimensões formativas da infância.

A educação não formal apresenta relevância na formação infantil, atuando de forma complementar no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor. No aspecto cognitivo, a educação não formal promove a construção de conhecimentos por meio de experiências práticas, dinâmicas e interativas, estimulando a curiosidade, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Essa abordagem, geralmente contextualizada e significativa, favorece a

aprendizagem alinhada às vivências e interesses das crianças (Almeida; Pereira, 2020; Sousa; Machado; Teixeira, 2020).

Sob a perspectiva socioemocional, as práticas não formais contribuem para o desenvolvimento de competências como autonomia, empatia, cooperação e resiliência. A participação em atividades coletivas favorece a convivência democrática, o respeito às diferenças e o fortalecimento das relações interpessoais, promovendo o sentimento de pertencimento, a construção da identidade social e o desenvolvimento da autoconfiança (Barbosa *et al.*, 2020).

No que se refere ao desenvolvimento motor, as atividades realizadas nesses espaços estimulam habilidades corporais, coordenação motora, equilíbrio e consciência do próprio corpo, especialmente quando envolvem jogos, dinâmicas e brincadeiras. Tais práticas são essenciais para o desenvolvimento físico saudável, além de estarem associadas ao bem-estar e à socialização das crianças (Barbosa *et al.*, 2020).

3. METODOLOGIA

A investigação sobre a educação não formal na infância exige um olhar sensível e crítico, capaz de apreender suas múltiplas dimensões e impactos no desenvolvimento integral da criança. Considerando que esse campo se caracteriza por práticas diversas, que articulam saberes culturais, sociais e emocionais, a escolha por uma abordagem metodológica qualitativa se justifica pela necessidade de compreender os sentidos atribuídos a essas experiências e como elas contribuem para a formação das infâncias. Assim, optou-se pela análise de produções acadêmicas, buscando identificar tendências, avanços e lacunas que permitam ampliar o debate e subsidiar novas práticas e pesquisas no campo, a partir de uma abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa trata-se de um enfoque metodológico que não se restringe à mensuração de dados, mas busca interpretar sentidos, explorar significados e compreender dinâmicas sociais em profundidade. Nesse contexto, a presente investigação insere-se no campo da pesquisa qualitativa, orientando-se pela análise de produções acadêmicas já publicadas.

Como afirma Gil (2008), a pesquisa bibliográfica possibilita o exame criterioso de conceitos e interpretações anteriormente desenvolvidos, permitindo ao pesquisador estabelecer conexões teóricas e ampliar o entendimento sobre a problemática estudada. A escolha por essa abordagem justifica-se pela sua capacidade de oferecer uma leitura crítica e reflexiva da realidade, valorizando a pluralidade de vozes e experiências que compõem o campo de estudo.

Diferente da revisão bibliográfica, que consiste na síntese de estudos sobre determinado tema, a pesquisa bibliográfica de base qualitativa, tem como propósito explicar, debater e discutir um problema com base em referenciais teóricos extraídos de livros, periódicos, revistas científicas, sites de notícias, portais institucionais e documentos legislativos. Essa abordagem permite uma análise aprofundada do tema, considerando diferentes perspectivas e se adaptando às necessidades do estudo (Brito; Oliveira; Silva, 2021).

A pesquisa é do tipo estado do conhecimento que envolve uma abordagem sistemática e crítica na qual visa compilar, analisar e sintetizar a produção acadêmica existente sobre um tema específico. Este processo inicia-se com a definição clara dos critérios de inclusão e exclusão das publicações a serem revisadas, abrangendo teses, dissertações, artigos e outros documentos pertinentes. Em seguida, utiliza-se uma estratégia de busca estruturada em bases de dados acadêmicas, buscando garantir a amplitude e a relevância das fontes. A análise dos dados coletados é realizada por meio de categorização temática, permitindo identificar tendências, lacunas e contradições na literatura (Silva; Souza; Vasconcellos, 2021).

Além disso, é fundamental incorporar uma reflexão crítica sobre os diferentes referenciais teóricos utilizados nas pesquisas, assim como as metodologias empregadas, a fim de situar o trabalho dentro do panorama existente. O estado do conhecimento deve ser escrito de maneira a contribuir para o diálogo acadêmico, apontando direções para futuras investigações e propondo novas questões de pesquisa. Essa abordagem não apenas sistematiza o conhecimento prévio, mas também auxilia na construção de uma base sólida para novos estudos na área.

Para conduzir a pesquisa, realizamos uma busca extensiva nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Capes, SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os descritores utilizados foram "Educação não formal", "Educação não formal na infância", "Educação não formal e desenvolvimento infantil", "Educação integral e infância", "Infância" e "Desenvolvimento infantil", abrangendo as áreas da Educação e Psicologia. Para garantir a qualidade e relevância dos materiais selecionados, aplicamos critérios de exclusão, que consistem em artigos com mais de dez anos de publicação, artigos nos quais os conteúdos eram voltados para educação de jovens e adultos, artigos duplicados e aqueles que não se alinhavam aos objetivos do estudo. Após esse processo, foram mantidos apenas os textos que abordam o conceito de educação não formal e sua importância para o desenvolvimento infantil.

Inicialmente foram encontrados 30 trabalhos acadêmicos publicados entre os anos de 2015 e 2025, a partir dos descritores citados acima. Com base na leitura e interpretação dos

materiais, emergiram três categorias principais e após a análise total, levando em conta as categorias, foram elencados 12 trabalhos que tratam acerca do tema proposto.

Dos 12 trabalhos selecionados para compor o corpus da pesquisa, 6 foram identificados no Portal de Periódicos da Capes, 4 na base SciELO e 2 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa distribuição evidencia a diversidade de fontes e o esforço em contemplar diferentes perspectivas teóricas e metodológicas acerca da educação não formal na infância. A seleção final garantiu a representatividade de estudos que abordam desde experiências empíricas, como projetos comunitários e práticas educativas em espaços culturais, até análises teóricas que discutem os fundamentos e os impactos dessa modalidade no desenvolvimento integral das crianças.

Para a análise dos dados, foi adotada a técnica de análise de conteúdo categorial, conforme proposta por Bardin (2011). Essa metodologia permite a organização e a sistematização das informações a partir da identificação de categorias temáticas recorrentes, facilitando a compreensão das representações, sentidos e discursos presentes no material analisado. Trata-se de um procedimento que favorece a aproximação crítica com o conteúdo, ao mesmo tempo em que preserva a complexidade dos fenômenos investigados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na metodologia adotada, os resultados foram organizados em três categorias temáticas: (1) As concepções de educação não formal nas pesquisas acadêmicas; (2) Contribuições da educação não formal para o desenvolvimento infantil; e (3) Dimensões formativas da educação não formal. A seguir, os achados são discutidos à luz da literatura analisada.

4.1 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

Essa categoria resultou da análise criteriosa dos materiais, que evidenciaram definições, práticas e debates teóricos em torno da educação não formal na infância. Observou-se a recorrência do tema como indicativo de sua legitimidade enquanto campo educativo, destacando-se, contudo, a multiplicidade de sentidos atribuídos ao conceito, que transita entre perspectivas sistematizadas e abordagens mais flexíveis e contextuais.

Os estudos analisados revelam que os doze trabalhos abordam, de modo direto ou indireto, a concepção de Educação Não Formal (ENF). As pesquisas realizadas mostram um

consenso sobre a ENF como prática intencional, educativa e realizada fora dos sistemas escolares tradicionais, caracterizada pela flexibilidade metodológica e pelo reconhecimento da centralidade dos sujeitos que aprendem.

Autores como Marques e Marandino (2018) e Guimarães e Faria-Fortecoëf (2021) reforçam sua natureza voluntária, contextual e articulada com outras modalidades educativas, destacando seu papel complementar à educação formal. Há ênfase significativa em seu potencial emancipador, sobretudo em territórios periféricos, onde atua como prática de resistência, reconstrução comunitária e fortalecimento da identidade coletiva (Cerqueira; Gonzalez, 2016; Katuta; Oliveira; Nascimento, 2022). Além disso, destaca-se sua potência afetiva e simbólica, especialmente na infância, ao criar espaços de escuta, protagonismo e ludicidade (Scalfi *et al.*, 2019; Yamin *et al.*, 2024), em sintonia com a Sociologia da Infância.

Apesar disso, subsistem abordagens que mantêm vínculos com metodologias tradicionais e pouco dialógicas, como apontado por Rufino e Darido (2015), o que denuncia a necessidade de ampliar a criticidade e a formação pedagógica nesses espaços.

Outras contribuições relevantes consideram a ENF como estratégia de política pública voltada à proteção da infância vulnerável (Bortot; Scaff, 2025), embora essa atuação revele tensões relacionadas à descentralização dos cuidados, pois em muitos casos, as ações desenvolvidas nesses espaços passam a assumir responsabilidades que extrapolam seus objetivos pedagógicos iniciais, em resposta às desigualdades sociais que afetam diretamente a infância. A negação sistemática de direitos básicos a determinados grupos impõe às práticas de ENF um caráter também compensatório, sobretudo quando realizadas em territórios periféricos ou em situação de vulnerabilidade social.

A perspectiva educomunicativa (Pereira; Peruzzo, 2020) enriquece ainda mais esse campo, ao integrar linguagens, cultura midiática e participação coletiva como meios educativos. Por fim, autores como Severo (2015) e Leite e Silva (2019) reafirmam a legitimidade da ENF como campo próprio de prática pedagógica, com potencial formativo para além da escola e central na construção de trajetórias educativas ao longo da vida.

Embora amplamente associada a contextos extracurriculares, a ENF não se restringe a práticas que ocorrem fora da escola, tampouco deve ser compreendida como um campo secundário ou complementar à educação escolar. Trata-se de um espaço educativo dotado de intencionalidade, sistematicidade e potência formativa própria, que pode ser desenvolvido em múltiplos contextos, inclusive em instituições com profissionais altamente qualificados, cuja atuação reafirma a complexidade e o valor desse campo.

Nem todas as práticas de ENF compartilham das mesmas características ou finalidades, o que reforça sua pluralidade e capacidade de adaptação às diferentes realidades sociais. Além disso, é necessário desconstruir a visão reducionista que associa a ENF exclusivamente a ações voluntárias em ONGs, pois ela também se realiza em projetos estruturados, com objetivos pedagógicos sólidos e reconhecida eficácia.

A análise das concepções da Educação Não Formal nas pesquisas acadêmicas, revela um campo dinâmico e em construção, caracterizado pela pluralidade, flexibilidade e potencial emancipador. Reconhecida por sua distinção às dinâmicas predominantes em grande parte do contexto da educação formal, a ENF mantém um diálogo contínuo e complementar com esta, configurando-se como uma prática intencional, dialógica e criativa, realizada em espaços e tempos não convencionais e mediada por diversas instituições.

Embora sua definição ainda não esteja plenamente consolidada, sua importância social, política e cultural é inegável, exigindo maior reconhecimento acadêmico e inclusão nas políticas públicas. Assim, a ENF se apresenta como uma expressão legítima da educação contemporânea, comprometida com uma pedagogia sensível, crítica e transformadora, capaz de promover a formação integral dos sujeitos e a transformação social.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As contribuições da educação não formal para o desenvolvimento infantil aparecem de forma análoga entre os textos analisados. Dos doze trabalhos, onze abordam as contribuições da ENF para o desenvolvimento infantil, ainda que sob diferentes enfoques. A exceção é o estudo de Guimarães e Faria-Fortecoëf (2021), centrado na aprendizagem ao longo da vida, com foco na fase adulta. Nos demais, a ENF é reconhecida como espaço educativo intencional e estruturado, que amplia as possibilidades formativas para além da escola, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

Autores como Câmara (2017), Marques e Marandino (2018), Scalfi *et al.* (2019) e Yamin *et al.* (2024) destacam a dimensão cognitiva da ENF, valorizando práticas como a alfabetização científica, a experimentação e o uso de linguagens interativas, que respeitam a forma própria de aprender da infância.

Já Cerqueira e Gonzalez (2016), Leite e Silva (2019) e Katuta *et al.* (2022) enfatizam os aspectos socioemocionais que dizem respeito ao conjunto de habilidades, atitudes e disposições os quais permitem ao indivíduo compreender e regular suas emoções, estabelecer relações

interpessoais saudáveis e agir de forma ética e responsável no convívio social. Envolve dimensões como a autoconsciência, a autorregulação emocional, a empatia, a colaboração e a capacidade de resolver conflitos de forma construtiva.

No contexto do desenvolvimento infantil, esses aspectos são fundamentais, pois possibilitam que a criança aprenda a reconhecer suas próprias emoções, compreender as emoções dos outros e desenvolver estratégias para lidar com frustrações, medos e desafios. Além disso, favorecem a construção de vínculos significativos, o fortalecimento do sentimento de pertencimento e o desenvolvimento de competências para a vida em comunidade. Dessa forma, os aspectos socioemocionais ultrapassam a esfera individual, contribuindo para a formação cidadã de sujeitos críticos, solidários e capazes de participar ativamente da sociedade.

Em contextos marcados por vulnerabilidades sociais, autores como Bortot e Scaff (2025) evidenciam o papel da ENF na criação de redes de cuidado e pertencimento.

A educação não formal se mostra como um campo significativo para o desenvolvimento infantil, ao oferecer experiências educativas que extrapolam os limites da escola formal. Ao ser reconhecida como um espaço intencional e estruturado, ela possibilita à criança vivências que promovem tanto o aprendizado cognitivo quanto o fortalecimento de aspectos socioemocionais. Essa abordagem favorece uma formação mais integral, considerando as múltiplas formas de aprender da infância e respeitando sua singularidade. Além disso, em contextos marcados por vulnerabilidades sociais, a educação não formal atua como uma rede de apoio e pertencimento, contribuindo para a proteção e o fortalecimento de vínculos comunitários. Assim, ela se consolida como uma aliada importante no processo de construção da autonomia, da cidadania e do senso de coletividade nas primeiras fases da vida.

O desenvolvimento motor, embora menos central, é abordado por Rufino e Darido (2015), Câmara (2017) e Yamin *et al.* (2024) que apontam a ENF como promotora de experiências corporais lúdicas, que respeitam a espontaneidade infantil. Nesse sentido, críticas a abordagens tecnicistas reforçam a necessidade de considerar a subjetividade da criança nas práticas corporais.

A valorização do desenvolvimento motor na educação não formal evidencia a importância das experiências corporais como parte fundamental da formação infantil. Quando essas vivências ocorrem de forma lúdica e respeitam a espontaneidade da criança, contribuem não apenas para o aprimoramento das habilidades físicas, mas também para a construção da autonomia e da expressão subjetiva. Nesse contexto, torna-se necessário romper com práticas tecnicistas que limitam o corpo à repetição mecânica de gestos, reconhecendo-o, ao contrário, como meio de comunicação, experimentação e construção de sentidos.

No campo cultural e identitário, estudos como os de Leite e Silva (2019) e Katuta *et al.* (2022) mostram como a ENF valoriza saberes locais e práticas culturais diversas, contribuindo para a construção identitária, sobretudo em contextos de imigração e desigualdade étnico-racial.

Ao reconhecer a cultura como um elemento estruturante da subjetividade, a ENF amplia as possibilidades de pertencimento e autoestima, favorecendo a construção de identidades mais seguras e integradas. Essa perspectiva aproxima-se tanto da teoria psicossocial de Erikson (1972), ao considerar o papel das experiências socioculturais na formação do “eu”, quanto da pedagogia de Paulo Freire, ao promover uma educação dialógica, enraizada na realidade dos sujeitos. Assim, ao integrar cultura, identidade e educação, a ENF contribui para um desenvolvimento mais humanizado e contextualizado.

De modo geral, a análise aponta que a ENF contribui para um desenvolvimento infantil integral, situado culturalmente e centrado na criança. Essa compreensão está em sintonia com os referenciais teóricos deste trabalho, que apontam a infância como um período de intensa formação subjetiva e social (Piaget, 2003; Gohn, 2014). A ENF, ao assumir intencionalidade pedagógica, não se restringe ao papel complementar da escola, mas propõe outras formas de ensinar e aprender, pautadas pela escuta, ludicidade e protagonismo (Severo, 2015; Scalfi *et al.*, 2019).

Contudo, as contribuições da ENF não são homogêneas. Cada texto analisado reflete especificidades de contexto, método e objetivo, o que impede generalizações. Valorizar essa diversidade é reconhecer tanto as potencialidades quanto os limites da educação não formal, cuja riqueza reside justamente em sua capacidade de se adaptar às múltiplas infâncias.

4.3. DIMENSÕES FORMATIVAS DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A análise dos textos revelou que todas as obras abordam, em maior ou menor grau, as dimensões formativas da ENF, sendo este um campo fértil para o desenvolvimento integral dos sujeitos. As quatro dimensões mais recorrentes foram: *autonomia e protagonismo, inclusão social e identidade, competências socioemocionais e ampliação do repertório cultural e cognitivo*. Esses eixos apontam para práticas educativas que se distanciam da rigidez escolar que geralmente é normalizada, ancorando-se em abordagens mais sensíveis às realidades socioculturais dos educandos.

Autonomia e protagonismo destacaram-se como eixo central, presentes explicitamente em 11 textos. A autonomia pode ser compreendida como a capacidade do sujeito de tomar

decisões com base em sua própria reflexão, assumindo responsabilidade por suas escolhas e ações no processo de aprendizagem. Já o protagonismo refere-se à atuação ativa do indivíduo na construção do conhecimento e na transformação do meio em que está inserido, deixando de ser apenas receptor para tornar-se agente do processo. A autoformação, a ludicidade e a investigação ativa emergem como estratégias que favorecem a participação dos sujeitos, especialmente das crianças, em contextos como museus, projetos educacionais e escolas periféricas. O protagonismo, nesses espaços, assume também um caráter político e comunitário, reforçando a articulação entre liberdade e criticidade na formação (Scalfi *et al.*, 2019; Guimarães e Faria-Fortecoëf, 2021; Yamin *et al.*, 2024).

Inclusão social e identidade apareceram em 10 estudos, evidenciando o compromisso da ENF com o reconhecimento das diferenças e a valorização da diversidade. A inclusão social refere-se à garantia de participação plena de todos os indivíduos na vida social, econômica, política e cultural, com ênfase na superação das barreiras que marginalizam sujeitos em função de marcadores como classe, raça, gênero, deficiência e origem. No campo educativo, ela implica reconhecer e acolher as diferenças, criando condições para que cada pessoa desenvolva suas potencialidades com dignidade e pertencimento. Já a identidade é entendida como um processo dinâmico e relacional, construído a partir das interações sociais, das experiências culturais e do reconhecimento mútuo. As práticas analisadas promovem o fortalecimento da identidade desde a infância, sobretudo por meio da ludicidade, da convivência com a diversidade e da valorização de histórias de vida. A identidade, nesse contexto, é compreendida como construção intersubjetiva, atravessada pelas relações sociais e culturais.

As competências socioemocionais, referidas em 10 textos, foram associadas a práticas de convivência, escuta, empatia e cuidado. Elas dizem respeito à capacidade dos indivíduos de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções, assim como de estabelecer relações empáticas, éticas e cooperativas com os outros. No âmbito da educação, essas competências são fundamentais para a formação integral, pois envolvem habilidades como autorregulação, empatia, escuta ativa, colaboração e resolução de conflitos. A ludicidade e o trabalho coletivo foram apontados como fundamentais para o desenvolvimento afetivo das crianças, enquanto vínculos interpessoais e experiências sensíveis contribuíram para a formação ética e cidadã. Em contextos de vulnerabilidade, destaca-se o papel do cuidado intersetorial e da presença parental como fatores protetivos.

A ampliação do repertório cultural e cognitivo foi tematizada em 10 textos, ainda que, em alguns, de forma secundária. Refere-se ao processo pelo qual indivíduos, especialmente em fase de desenvolvimento, têm acesso a uma diversidade de saberes, experiências, linguagens e

formas de expressão que enriquecem sua compreensão de mundo e suas capacidades de interpretação e atuação. Envolve tanto o contato com a cultura científica e os conhecimentos sistematizados quanto com os saberes populares, as manifestações artísticas e as práticas cotidianas de diferentes grupos sociais. A valorização da cultura científica, das linguagens expressivas, dos saberes populares e da autoformação amplia os horizontes de conhecimento das crianças. Contudo, nota-se uma secundarização desta dimensão em parte das obras, especialmente na relação com políticas públicas, o que revela uma fragilidade a ser enfrentada.

A análise cruzada aponta para uma convergência em torno de práticas que promovem autonomia, inclusão e vínculos socioemocionais, elementos centrais para uma formação significativa. Ao mesmo tempo, observam-se lacunas, como a escassa problematização sobre a avaliação das dimensões formativas e a ausência de dados empíricos que sustentem a eficácia das práticas.

Nesse sentido, a educação não formal mostra-se como campo promissor para o desenvolvimento integral das infâncias, desde que reconheça e integre as múltiplas dimensões da formação humana. Promover o protagonismo, valorizar a diversidade e investir em experiências significativas não é apenas uma escolha metodológica, mas um imperativo ético na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste trabalho permitiu compreendermos, de forma aprofundada, as múltiplas facetas da Educação Não Formal (ENF) e sua relevância para o desenvolvimento infantil.

Os achados desta pesquisa revelam a ENF como um campo educativo legítimo, dinâmico, plural e em contínua construção, reconhecido pela academia por sua flexibilidade metodológica e potencial emancipador. Apesar da diversidade de concepções, a ENF é consensualmente entendida como prática intencional, pedagógica e complementar à educação formal, atuando de maneira significativa especialmente em territórios periféricos e contextos de vulnerabilidade social. Ressalta-se também sua dimensão simbólica e afetiva, que promove espaços de escuta, ludicidade e protagonismo.

No que tange às contribuições para o desenvolvimento infantil, a ENF se destaca ao ampliar as possibilidades formativas para além da escola formal, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças. Destacam-se aspectos cognitivos, por meio de práticas

que respeitam as formas próprias de aprender da infância, bem como aspectos socioemocionais, vinculados à autonomia, convivência com a diversidade e formação cidadã.

Em contextos vulneráveis, a ENF desempenha papel essencial na construção de redes de cuidado e pertencimento, reforçando sua função protetiva e comunitária. Além disso, mesmo que menos enfatizado, o desenvolvimento motor é valorizado por meio de experiências corporais lúdicas que respeitam a subjetividade infantil, rompendo com abordagens tecnicistas. No campo cultural e identitário, a ENF valoriza saberes locais e práticas culturais diversas, contribuindo para a construção da identidade e autoestima, sobretudo em contextos marcados pela desigualdade étnico-racial.

Por fim, a análise das dimensões formativas da ENF evidenciou quatro eixos centrais: autonomia e protagonismo, inclusão social e identidade, competências socioemocionais, e ampliação do repertório cultural e cognitivo. Esses elementos refletem práticas educativas que se distanciam da rigidez escolar habitual, valorizando a participação ativa dos sujeitos, o reconhecimento da diversidade, o desenvolvimento afetivo e o acesso a múltiplos saberes. Contudo, identificam-se lacunas, como a escassez de avaliações empíricas que comprovem a eficácia dessas práticas e uma certa secundarização da ampliação do repertório cultural e cognitivo em políticas públicas.

No que se refere às contribuições para o campo da Educação, o estudo reafirma a importância do reconhecimento da educação não formal como parte integrante das políticas públicas educacionais e ressalta sua potencialidade transformadora, ao ampliar a perspectiva sobre as maneiras pelas quais as infâncias podem ser cuidadas e estimuladas. Destacamos a necessidade de integrar essas práticas aos sistemas educacionais, considerando a riqueza das experiências que se desencadeiam em contextos diversos e que, até então, foram pouco valorizadas pela academia e pela gestão educacional. Dessa forma, a pesquisa contribui para fortalecer o diálogo entre as modalidades formais e não formais de educação, ampliando o olhar sobre a formação das crianças.

Sugerimos que investigações futuras promovam estudos empíricos que aprofundem o conhecimento sobre as metodologias aplicadas, impactos e desafios enfrentados por educadores e instituições que atuam na educação não formal. É fundamental também o desenvolvimento de materiais pedagógicos específicos que apoiem as práticas educativas nessas instâncias, assim como a criação de diretrizes e ferramentas de avaliação eficazes e adaptadas à diversidade dos contextos. Ampliar o diálogo interdisciplinar entre Educação, Psicologia, Sociologia e outras áreas pode enriquecer a compreensão e a intervenção neste campo.

Por fim, constatamos que os objetivos inicialmente propostos foram plenamente alcançados, contribuindo para o entendimento dos conceitos e relevâncias da educação não formal no contexto da infância, bem como para a reflexão crítica acerca de suas potencialidades e limitações. Ressaltamos, contudo, que este campo promissor para o desenvolvimento integral das infâncias, permanece em expansão e que novas pesquisas são necessárias para consolidar sua presença acadêmica e prática. O desenvolvimento contínuo de produções científicas e recursos pedagógicos é imprescindível para garantir que a ENF ocupe seu papel devido na promoção de uma educação integral, inclusiva e transformadora, além de que, se articule em suas múltiplas dimensões formativas, promovendo não só o aprendizado, mas também a construção ética, política e cultural dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; BUECKE, Jane Elisa Otomar. Educação não escolar: Balanço da produção presente nos Congressos Brasileiros de História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. e069, 2019. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e069>
- ALMEIDA, Andreza de Souza; PEREIRA, Flávia da Cunha: Neuroeducação: contribuições das neurociências, psicologia e educação para as práticas pedagógicas. In: MANHÃES, Fernanda Castro; TEIXEIRA, Fabio Luiz Fully; SOUZA, Cristiana de Fátima de Oliveira Brum Augusto de (org). **Neurociências, educação e saúde: diálogos interdisciplinares**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultura, 2020. 51 - 65.
- ALVES, Leonardo Marcondes. **Erik Erikson: os estágios psicossociais do desenvolvimento**. Ensaios e Notas, 2020. Disponível em: <https://ensaiosnotas.com/2020/06/13/erik-erikson-os-estagiospsicossociais-do-desenvolvimento/>
- ANDRADE, Daniel Fonseca de, *et al.* Da pedagogia à política e da política à pedagogia: uma abordagem sobre a construção de políticas públicas em educação ambiental no Brasil. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 20, n. 4, p. 817–832, out. 2014 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-73132014000400004>
- ANDRADE, Fernanda da Silva. Impacto da Tecnologia na Educação Infantil. **Revista FT, Linguística, Letras e Artes**, Volume 28 – Edição 135/JUN 2024/ 23/06/2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12507053>
- ANGELINI, Rute de Carvalho. Atributos aos diferentes tipos de educação: formal, não formal e informal. In: **Anais do II Colóquios de Política e Gestão da Educação**, n. 2, p. 220-232, 2021. ISSN 2674-8630.
- ARAÚJO, Cláudio Romero Pereira de. Um Diálogo entre Piaget, Vygotsky e Wallon sobre as categorias de Desenvolvimento e Aprendizagem. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, v. 14, n. 49, p. 489-503, fevereiro 2020. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; MAUDONNET, Janaina Vargas de Moraes. Os fóruns de educação infantil e as políticas públicas para a infância no Brasil. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 1, p. 6-18, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756521003>.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel Gonzalez. G. O significado da infância. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, I. Brasília, DF, 1994. **Anais**. Brasília, DF: MEC, 1994. p.88-92.

ARRUDA, Adriana Lúcia de; *et al.* Espaços não-formais na educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 9, p. 1370-1380, set. 2021. <https://10.51891/rease.v7i9.2360>

BARBOSA, Aline do Nascimento; *et al.* Neurociência e a constituição da pessoa, segundo Henri Wallon. In: MANHÃES, Fernanda Castro; TEIXEIRA, Fabio Luiz Fully; SOUZA, Cristiana de Fátima de Oliveira Brum Augusto de (org). **Neurociências, educação e saúde: diálogos interdisciplinares**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultura, 2020. 75 - 87.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p

BORTOT, Camila Maria; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Governança educativa local e transferência de políticas para a infância na América Latina e Caribe. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 33, n. 2, p. 14-19, 2025. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

BRANDÃO, Amanda dos Santos; CALIATTO, Susana Gakyia. Contribuições da Neuroeducação para a prática pedagógica. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 9, n. 3, p. 521-547, jul. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000300521&

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional – Casa Civil, 1996.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Brunna Alves da: A Importância da Pesquisa Bibliográfica no Desenvolvimento de Pesquisas Qualitativas na Área de Educação. **Cadernos da Fucamp**. v. 20 n. 44. 2021.

BRITO, Angela do Céu Ubaiara; SANTANA, Ramon de Oliveira. Saberes, cuidados e educação na primeira infância: estudo etnográfico em comunidades tradicionais da Amazônia. **Educação, Porto Alegre**, v. 47, n. 1, p. 1-10, jan-dez. 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2024.1.45467>

CABREIRA, Luiz Antonio Sobreiro. Educação líquida: tecnologia e educação no século XXI. **Colloquium Humanarum**, v. 10, n. Especial, p. 905-910, jul.-dez. 2013. DOI: 10.5747/ch.2013.v10.nesp.000539.

CÂMARA, Vanessa Oliveira Fernandes. A importância da educação ambiental lúdica: abordagens e reflexões para a construção do conhecimento infantil. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 60-75, 2017.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: Bases para a inovação educativa. Editora Penso: Portalegre, 2016.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Psicopedagogia em um diálogo multidisciplinar. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n. 106, p. 116-124, 2018. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v35n106/13.pdf>

CERQUEIRA, Dagmar Dias; GONZALEZ, Wânia Regina Coutinho. **Trajetórias e reflexões sobre educação não formal**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 377-404, set./dez. 2016.

COELHO, Talitha Priscila Cabral. **O desenvolvimento da criatividade em Piaget e Vigotski**. 2017. 98 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2017.

COSTA, Rodrigo Heringer. Notas sobre a Educação formal, não-formal e informal. *In*: **ANAIS DO III SIMPOM 2014 - SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA**, 2014.

ERIKSON, Erik H. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FÁVERO, Osmar. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: IDE, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos**. Investigar em Educação, II série, n. 1, p. 35-50, 2014.

GONZAGA, Leila Teixeira. **Processo de aprendizagem na educação infantil**: uma interação entre um espaço formal e não formal. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2011.

GRANDISOLI, Edson; CURVELO, Eliana Cordeiro; NEIMAN, Zysman: Políticas Públicas de Educação Ambiental: História, Formação e Desafios. **Revbea**, São Paulo, V. 16, Nº 6: 321-347, 2021. <https://doi.org/10.51891/rease.v11i1.17776>

GROPPO, Luís Antonio; GOUASSAIN, Enzo Michel Felipe Correia dos Santos. Dimensões educativas não formais e informais das práticas culturais juvenis na cidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 2, p. 265-286, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v41i2.40704>

GUIMARÃES, Paula; FARIA-FORTECOËF, Clarisse. A complementaridade entre educação (formal, não formal e informal) e (auto, hetero e eco) formação: uma discussão a partir de autobiografias. **RevEducação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-22, 2021. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>

JOBIM E SOUZA, Solange. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. (Práticas Pedagógicas) 1. ed. Papirus, 1996. p. [38/53].

KATUTA, Ângela Massumi; OLIVEIRA, Danielle Willemann Sutil de; NASCIMENTO, Glaucia Pereira do. Os processos educativos vistos do lado de cá e de lá: a confluência da educação formal e não formal na escola da periferia e seus múltiplos significados. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 108, p. 24-26, jul.-dez. 2022. ISSN 2447-0945.

LEITE, Artur Alexandre de M.; SILVA, Marcos Leandro. Um estudo bibliográfico da Teoria Psicossocial de Erik Erikson: contribuições para a educação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 23, p. 150-166, jan./abr. 2019.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANHÃES, Fernanda Castro; TEIXEIRA, Fabio Luiz Fully; SOUZA, Cristina de Fatima de Oliveira Brum Augusto de (orgs.). **Neurociências, educação e saúde**: diálogos interdisciplinares. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2020.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, out./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701151678>

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; MARANDINO, Martha. **Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal**: diálogos possíveis. Educação em Pesquisa, São Paulo, v. 44, e170831, 2018.

MARTINS, Jorgiane Cunha Leal; ALMEIDA, Ilda Neta Silva. Contribuições da Neurociência Cognitiva para a educação no ensino superior. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6,n. 19, v. 2, 2019

MOTA, Patricia Flavia: A gestão democrática e as práticas socioeducativas como possibilidades de ampliação da jornada escolar e transformação social. **Rev. Ciência da Educação**. 2018,

https://core.ac.uk/outputs/270230189/?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1

RODRIGUES, Wallace. Educação infantil e vulnerabilidade social: infância pobre e sem educação formal. **Revista Didática Sistemica**, v. 18, n. 2, p. 30-42, 2016.

RIBEIRO, Maria. Luisa. Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979

OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Infância e história: leitura e escrita como práticas de narrativa. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. (Práticas Pedagógicas) 1. ed. Papirus, 1996. p. [54/71].

PEREIRA, Isac dos Santos; PERUZZO, Cicilia M. Krohling. O corpo brincante, o brinquedo corpo que fala: desenhos animados, comunicação e imaginário no desenvolvimento infantil. **Revista Comunicação & Educação**, v. XX, n. X, p. 1-11, 2020.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3ª.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

POTT, Eveline Tonelotto Barbosa. Perspectivas sobre a infância em debate: contribuições de Piaget, Vigotski e Wallon. **Perspectivas em Psicologia**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 75-93, jan./jun. 2019. ISSN 2237-6917.

QUADRA, Gabrielle Rabello; D'ÁVILA, Sthefane. Educação não-formal: qual a sua importância? **Revista Brasileira de Zootecias**, v. 17, n. 2, p. 22-27, 2016.

ROCHA, Vanessa Tamiris Rodrigues; ALVES, Rahyan de Carvalho; ALEXANDRE DE BORTOLO, Carlos. A educação ambiental no ecoturismo: a percepção dos visitantes do Jardim Botânico Inhotim em Brumadinho, Minas Gerais, Brasil. **ENTRE-LUGAR, [S. l.]**, v. 16, n. 31, p. 232-260, 2024. DOI: 10.30612/rel.v16i31.18384. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/entre-lugar/article/view/18384>

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Análise da prática pedagógica das lutas em contextos não formais de ensino. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, v. 23, n. 1, p. 12-23, 2015.

SALES, Emanuele Montenegro, *et al.* A educação ambiental é transformadora. **Revista Brasileira de Gestão Ambiental**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 14-26, 2015. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/RBGA/article/view/4796>.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **História e história da educação: O debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 2018. 164 p. ISBN 9788574964041.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2019. 556 p.

SCALFI, Grazielle Aparecida de Moraes., *et al.* Análise do processo de alfabetização científica em crianças em espaços de educação não formal e divulgação da ciência. **ACTIO**, v. 4, n. 3, p. 386-410, 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015.

SILVA, Alessandra de Cassia Solano; AZEVEDO, Nair Correia Salgado de. Desenvolvimento infantil e mediação da aprendizagem nas teorias de Piaget e Vigotski: singularidades teóricas na perspectiva vigotskiana. **REVISTA CARIBENHA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, Miami, v. 13, n. 10, p. 01-20, 2024. ISSN 2254-7630.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O estado da arte ou o estado do conhecimento. **Rev. Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set.-dez. 2021. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.37452. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>

SILVA, Ivandra Johanna de Carvalho. Reflexões da psicologia do desenvolvimento infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 11, nov. 2022. Disponível em: <http://org/10.51891/rease.v8i11.7578>.

SOUSA, Saulo Machado Moreira; MACHADO, Andressa do Amaral; TEIXEIRA, Fábio Luiz Fully: Experimentações e modelagem matemática nas neurociências cognitivas. *In*: MANHÃES, Fernanda Castro; TEIXEIRA, Fabio Luiz Fully; SOUZA, Cristiana de Fátima de Oliveira Brum Augusto de (org). **Neurociências, educação e saúde: diálogos interdisciplinares**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultura, 2020. 26 - 39.

VERSOLATO, Marina Savordelli; ALVES, Ana Paula Moreira; IZIDORO, Emerson. Ciência na prisão: educação não formal e a formação inicial docente no contexto prisional. **Dialogia**, [S. l.], n. 34, p. 122–138, 2020. DOI: 10.5585/dialogia. n34.16659. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16659>

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2.ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

YAMIN, Giana Amaral, *et al.* Crianças imigrantes no programa “UEMS Acolhe”: narrativas do cotidiano da Pedagogia/Dourados. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 11, n. 28, p. 126-145, jul./set. 2024. ISSN 2358-1840.