

# **A EDUCAÇÃO SOCIAL – PEDAGOGIA SOCIAL NO CENÁRIO BRASILEIRO: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA**

*SOCIAL EDUCATION - SOCIAL PEDAGOGY IN THE BRAZILIAN SCENARIO: EXPERIENCES FROM THE NATIONAL MOVEMENT OF STREET BOYS AND GIRLS*

*LA EDUCACIÓN SOCIAL – PEDAGOGÍA SOCIAL EN EL ESCENARIO BRASILEÑO: EXPERIENCIAS A PARTIR DEL MOVIMIENTO NACIONAL DE NIÑOS Y NIÑAS DE LA CALLE*

Tiago Marques do Carmo<sup>1</sup>  
Erico Ribas Machado<sup>2</sup>  
Jacara Silva de Paiva<sup>3</sup>

## **Resumo**

O presente trabalho tem por objetivo discorrer sobre a prática educativa da Educação Social – Pedagogia Social, no atendimento às crianças e/ou adolescentes em situação de rua que, nesse âmbito de atuação, teve protagonismo essencial junto ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. A pesquisa contempla parte dos referenciais teórico-metodológicos do trabalho de conclusão do curso de Bacharelado em Serviço Social, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que utilizou a metodologia de revisão bibliográfica. Debate-se, ainda, o papel das práticas educativas, principalmente na estruturação das políticas de atendimento à criança e ao adolescente, indicando a relevância dos diversos modelos de educação nos cenários que apresentam números expressivos de vulnerabilidade social.

**Palavras-chave:** Educador Social de Rua. Vulnerabilidade. Criança e adolescente.

## **Abstract**

The present work aims to discuss the educational practice of Social Education - Social Pedagogy, in the care of street children and / or adolescents who, in this scope of action, played an essential role in the National Movement of Street Boys and Girls. The research contemplates part of the theoretical and methodological references of the conclusion work of the Bachelor of Social Work course, from the State University of Ponta Grossa, which used the methodology of bibliographic review. It debates on the role of educational practices, mainly in the structuring of policies for assisting children and adolescents, indicating the relevance of the different models of education in scenarios that present expressive numbers of social vulnerability.

**Keywords:** Street Social Educator. Vulnerability. Youth/Children.

## **Resumen**

Este trabajo tiene el objetivo de discurrir sobre la práctica educativa de la Educación Social – Pedagogía Social, en la atención a los niños y/o adolescentes en situación de calle, la cual, en ese ámbito de actuación, tuvo rol esencial junto al Movimiento Nacional de Niños y Niñas de la Calle. La investigación incluye parte de las referencias teórico-metodológicas del trabajo de conclusión del curso en Trabajo Social, de la Universidad

---

<sup>1</sup> Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educador social na Fundação de Assistência Social de Ponta Grossa. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES-UEPG). Orientador Educacional do Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: tiagomarquesdocarmo@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Educação - USP. Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Líder do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES/UEPG). E-mail: ericormachado@gmail.com.

<sup>3</sup> Professora da Universidade Federal do Espírito Santo. Educadora social, pesquisadora na área da Educação Social. Presidente da EDUSOBRASIL. E-mail: jacarapaiva@hotmail.com.

Estadual de Ponta Grossa, elaborado con la metodología de revisión bibliográfica. Analiza el rol de las prácticas educativas, principalmente en la estructuración de las políticas de atención al niño y al adolescente, indicando la relevancia de los diversos modelos de educación en los escenarios que presentan números expresivos de vulnerabilidad social.

**Palabras-clave:** Educador Social de Calle. Vulnerabilidad. Niño y adolescente.

## **1 Introdução**

O presente trabalho descreve a relação da Educação Social de Rua, como campo de atuação dos(as) educadores(as) sociais no contexto das ruas, e o processo de estruturação do Estatuto da Criança e do Adolescente, grande conquista das organizações da sociedade civil organizada, a partir das mobilizações realizadas em todo o território nacional.

Um dos principais objetivos dessa pesquisa está no reconhecimento das práticas da Educação Social de Rua, pondo em evidência a sua importância no processo emancipatório dos sujeitos de direitos expressados neste trabalho, as crianças e/ou adolescentes.

No presente processo investigativo, de natureza qualitativa, foram utilizadas metodologias de levantamento bibliográfico e revisão de literatura, na coleta de informações referentes ao conteúdo tratado, sendo necessária a leitura de livros, artigos e demais obras temáticas para o aprimoramento da pesquisa.

Sequencialmente à descrição da história da Educação Social – Pedagogia Social no cenário brasileiro, será tratada, em uma perspectiva temporal, a atuação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua na estruturação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Os referenciais históricos referentes à Educação Social de Rua são necessários para que haja compreensão do papel da prática educativa nos âmbitos não escolares, expostos a múltiplas complexidades e desafios, seja na figura do(a) educando(a) como na do educador(a) social.

## **2 Ancestralidade da Educação Social – Pedagogia Social no contexto brasileiro**

Anteriormente à abordagem conceitual sobre a Educação Social - Pedagogia Social, devemos conhecer a definição de uma educação que, segundo Brandão (1995, p. 9), não parte de um modelo prévio, tampouco tem melhores espaços onde se desenvolver ou educadores(as) definidos; nela a relação dos processos educativos com os sujeitos está ligada ao método usado no aprimoramento intelectual e desenvolvimento social do indivíduo, enquanto sujeito de valores sociais (ARANHA, 1997).

Quando nos referimos à Educação Social, salientamos que a sua prática se caracteriza pelo aprimoramento do conhecimento —com o ser humano como protagonista da sua aprendizagem—, na busca de novos conceitos, que também podem ser desenvolvidos em outros espaços interventivos (RIBAS MACHADO, 2010). É “uma prática pedagógica da Pedagogia Social que se transforma num instrumento de promoção, libertação pessoal e comunitária, contribuindo para construção de um mundo mais justo” (PAIVA, 2011).

Para Pérez Serrano (2004, p. 21), o desenvolvimento da Educação Social - Pedagogia Social caracteriza-se pela interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento, tais como a Pedagogia, a Sociologia e a Filosofia. Ressaltamos que a sua construção histórica expressa a existência de diversas concepções teórico- metodológicas; o conhecimento sobre sua origem e o cenário social ao que está associada são fundamentais para a ampliação do entendimento sobre a temática (RIBAS MACHADO, 2010).

A presença de diferentes perspectivas na história da Educação Social - Pedagogia Social, dadas a partir do reforço do estatuto epistemológico, ocorreu na sua construção temporal, nos vários contextos onde a Educação Social se afirma como campo prático, conforme destaca Pérez Serrano (2002, p. 195): “*Se ha reforzado el status epistemológico de la Pedagogía Social a través de la vía histórica, con aportaciones de corrientes geográficas de gran tradición en Educación Social (Alemania, Francia, Bélgica e Italia), con perspectivas diferentes*”.

A autora indica que a presença da tradição histórica referente à Educação Social - Pedagogia Social nos países europeus, a exemplo da Alemanha, considerada como berço do campo teórico-científico, é muito discutido no âmbito internacional, dados os grandes avanços nos estudos sobre o tema.

Como conceito, a Educação Social apresenta diversos significados; segundo Románs, Petrus e Trilla (2003, p.16) é reconhecida como área de estudo pertencente ao campo do conhecimento prático e desdobramentos na perspectiva “educativa”; nela, a socialização dos sujeitos não ocorre somente nos ambientes escolares, o que possibilita que a interação social seja dada em qualquer espaço social (DÍAZ, 2006).

Muitas experiências envolvem práticas educativas e diversidade sociocultural no cenário brasileiro, em espaços escolares ou não; nesse sentido, é importante mencionar que existe uma proximidade nos princípios debatidos sobre a Educação Social – Pedagogia Social e a Educação Popular. Segundo Pinel, Colodete e Paiva (2012, p. 5), a constituição dessa proximidade está relacionada com o envolvimento, nos debates contemporâneos, dos

movimentos populares da década de 1960 —caracterizados pelo desempenho de suas atividades nos diversos espaços sociopedagógicos.

De acordo com Paula (2009, p. 6136), a Educação Popular tem origem na década de 1920, nas mobilizações do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, que preconizava um modelo de educação para todos. Somente na década de 60, com o êxodo rural para os centros urbanos, houve crescimento dos indicadores relativos à educação, principalmente da população jovem e adulta.

Nessa transição de ambientes dicotômicos, a necessidade de investimento por parte do Estado, em políticas educacionais e geração de emprego e renda, foi intensificada pelas pautas definidas pela sociedade civil organizada, motivada pela expansão do modelo capitalista da época.

Na década de 1960, a instituição dos Movimentos de Educação de Base (MEB) teve importante papel na discussão sobre a Educação Popular realizada em espaços não escolares que, segundo Ammann (1992, p. 93), estava fundamentada em uma “visão dialética da história, segundo a qual a sociedade é constituída por um conjunto de forças em desequilíbrio, uma realidade dinâmica [...] campo de contradições e antagonismos”, que não pertence a uma unicidade elementar, mas consiste em várias realidades vivenciadas cotidianamente pelos indivíduos.

De acordo com Santos e Paula (2014, p. 35), existe uma similaridade entre a Educação Social - Pedagogia Social e a Educação Popular, que orienta seus objetivos em aspectos socio-históricos; “a Educação Popular sempre esteve diretamente vinculada a movimentos de garantia e defesa por direitos sociais, [...] a Pedagogia Social busca um atendimento especializado àqueles que de alguma forma estão em desvantagem social”.

Ribas Machado (2010, p. 141) discorre sobre o papel ocupado pelos eventos científicos desenvolvidos no cenário brasileiro, ressaltando a importância do diálogo entre os espaços da Educação Social - Pedagogia Social e a Educação Popular, pois ambas utilizam os escritos de Paulo Freire na promoção de uma reflexão crítica e transformadora no cotidiano dos sujeitos, a partir de seu caráter epistemológico.

O papel ocupado pela Educação Social – Pedagogia Social e pela Educação Popular, em eventos de caráter científico, tem apresentado importantes contribuições para o desenvolvimento de novos debates, principalmente na abordagem do âmbito de atuação dos(as) educadores(as) sociais e/ou populares, promovendo a visibilidade de suas práticas educativas.

A Educação Social - Pedagogia Social tem fortes vínculos com a atuação desenvolvida nos espaços não governamentais, que envolve organizações não governamentais (ONGs) e desenvolve parcerias com entidades religiosas, órgãos governamentais e privados. Por exemplo, na trajetória de abandono de crianças e/ou adolescentes, anteriormente denominados como menores<sup>4</sup> pelas legislações anteriores à década de 1990.

O culturalismo socio-histórico no atendimento de crianças e/ou adolescentes realizado por organizações religiosas, a exemplo dos antigos orfanatos, são características fundamentais para analisar a ausência do poder público no atendimento às questões da infância e juventude.

Durante muitas décadas essa atribuição esteve relacionada às referidas instituições, que desenvolviam práticas repressoras, baseadas na moral social e na religião. Tendo por objetivo a disciplina dos indivíduos, essa prática foi reconhecida como protoforma do serviço de caráter assistencial na sociedade burguesa.

Graciani (1997, p. 25) afirma que se utiliza a denominação de crianças e/ou adolescentes em situação de risco, apesar de que muitos deles não permanecem em situação de abandono, tampouco moram nas ruas, mas são atendidos por serviços e/ou programas de caráter assistencial; ali, “seu comportamento está sendo estruturado sem o controle da sistematização da transmissão dos valores socialmente adquiridos”.

Apesar do caráter educativo presente nas atividades da Educação Social, elas se desenvolvem em situações consideradas como problemáticas, dentro de uma perspectiva voltada ao social. De acordo com Ribas Machado (2010, p. 43), os termos *social* e *educação* estão diretamente associados, devido ao objetivo da prática educativa, que busca a emancipação do ser humano e não se orienta exclusivamente ao ensino escolarizado.

Tal dinamismo caracteriza-se pela necessidade de elaboração de novas práticas sociais junto às massas populares, reforçando e/ou modificando as representações cotidianas, “*no es sólo un elemento pasivo que recibe los influjos de la sociedad, sino también un factor dinámico que actúa sobre ella, reformándola o modificándola*”. (PÉREZ SERRANO, 2004). Também exerce influência no meio em que está inserida.

### **3 O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR) no processo de estruturação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**

---

<sup>4</sup> A utilização do termo “menor” está associada ao Decreto nº 17.943-A/1927, conhecido como Código Melo Matos, em homenagem ao primeiro juiz de Menores do Brasil, que foi também seu idealizador. Também se associa à Lei nº 6.697/1979, que pretendia a prestação da assistência, proteção e vigilância aos menores. O primeiro código discorria sobre questões referentes ao abandono destes indivíduos e, no caso do segundo, estava orientado a aspectos da prática de atos delituosos.

A Educação Social – Pedagogia Social teve contribuições significativas nas questões que buscam o fortalecimento e protagonismo de importantes políticas públicas de garantia de direitos no Brasil; nesse sentido, tomaremos, por exemplo o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), presente de maneira expressiva na luta pelos direitos das crianças e adolescentes.

De acordo com Pereira (2011, p. 126), o MNMNR está constituído pelo conjunto de “educadores, políticos, ativistas e religiosos” que buscavam a defesa e garantia dos direitos das crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade e/ou risco social, além daqueles expostos a todas as expressões da questão social.

Cabe destacar ainda que, nessa conjuntura socio-histórica, a utilização recorrente do termo “menor”, dado em decorrência das legislações de atendimento às demandas da época —no caso a Lei Mello Matos e o Código de Menores de 1979—, foram questões muito debatidas no processo de estruturação desse movimento.

De acordo com Boeira, Machieski e Ribeiro (2017, p. 467), o indivíduo, do sexo masculino ou feminino, sem guarda ou tutela de um responsável adulto, considerado como carente, no momento que encaminhado a alguma unidade da FEBEM, era observado como menor interno. Outro ponto importante estava dirigido aos adolescentes que praticaram atos violentos e/ou delituosos, estigmatizados como menores infratores.

Em relação às situações de violação dos direitos, foi tomado como exemplo o crime praticado contra a criança Araceli Cabrera Sanches, em 18 de maio de 1973, por pessoas pertencentes a famílias conhecidas na cidade de Vitória, no Estado do Espírito Santo. O caso produziu a mobilização de diversas representações da sociedade sobre a necessidade de prevenção desses atos, motivo que torna essa data reconhecida anualmente como Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (TAHAN, 2005).

O patrocínio do Projeto Alternativas, que visava a disseminação e troca de experiências de educadores atuantes na Praça da Sé, em São Paulo/SP e nas comunidades, contribuiu para a realização do 1º “Seminário Latino-Americano de Alternativas Comunitárias para Crianças de Rua”, realizado em 1984, na capital federal. Fundamentais na implementação do MNMNR, as discussões dos grupos sociais estiveram preocupadas com a questão da criança em situação de rua, entendendo a Educação Social de Rua como um movimento meramente político, que necessitava ser despolitizado. (OLIVEIRA, 2004, p. 151).

O MNMMR teve participação fundamental no processo de estruturação da nova constituição federal brasileira, proposta logo ao fim do governo ditatorial brasileiro, encerrado em 1985. No exercício anual de 1987, a Assembleia Nacional Constituinte<sup>5</sup> foi instituída, enaltecendo a participação popular nos espaços sociopolíticos brasileiros que, anteriormente, eram reprimidos pela ditadura militar.

Ainda, nesse mesmo período, organizações da sociedade civil criaram uma emenda, de caráter popular, chamada “Criança Prioridade Nacional” que, posteriormente, foi considerada como campanha nacional, devido ao grande número de adesões à proposta — em torno de 250 mil eleitores, superando a proposta do Regimento da Constituinte, que seria de 30 mil assinaturas. Em abril de 1987, o documento foi apresentado ao Congresso Nacional, conjuntamente com abaixo assinado com quantidade superior a um milhão de assinaturas, principalmente de crianças, adolescentes e jovens (SANTOS *et al.*, 2009, p. 38).

Com a motivação da sociedade civil organizada, principalmente pelo protagonismo histórico da campanha Diretas Já, frente ao cenário político brasileiro, outros movimentos nacionais, como o próprio MNMMR, compreenderam a necessidade de adicionarem ao texto constitucional os direitos referentes às crianças e adolescentes.

Este movimento todo foi muito bem sucedido em inserir os direitos da criança e do adolescente na Constituição Federal. Terminada esta inserção, o MNMMR entendia que os artigos 227 e 228 necessitavam ser regulamentados, para ter mais força. Neste momento, já estava constituído o Fórum Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, que começou a regulamentação desses artigos, ainda com o nome de Normas Gerais para a Infância e Adolescência. O Ministério Público de São Paulo também começou uma iniciativa, e mais tarde a própria FUNABEM, por meio de sua assessoria jurídica, iniciou um novo movimento no sentido de normatização dos referidos artigos.

Nessa articulação, o MNMMR conseguiu articular todos os segmentos interessados em regulamentar o artigo 227 e foi constituído um grupo de redação, pequeno, formado por pessoas que tinham a prática social, alguns juristas, e consultores do UNICEF para propor este projeto ao Congresso Nacional (RIBAS MACHADO, 2017, p. 28).

A celebração de convênio entre o governo brasileiro e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) contribuiu não somente para a mudança do panorama normativo quanto

---

<sup>5</sup> O movimento que resultou na convocação da Assembleia Nacional Constituinte de 1987/1988 só se tornou viável no contexto da crise da ditadura militar, e da lenta transição do regime de exceção em direção à democracia, que se inicia no governo do presidente Ernesto Geisel, quando, apesar de algumas recaídas autoritárias, começa o processo de abertura política “lenta, gradual e segura”, com a derrota da “linha-dura” militar e a revogação do Ato Institucional nº 5. [...] Neste momento, a sociedade civil brasileira tornava-se mais articulada e reivindicatória, capitaneada por instituições como a OAB, a ABI, a CNBB e o novo sindicalismo que se formava no país. Essas entidades, com respaldo de alguns meios de comunicação social e de amplas parcelas da população, passaram a exigir a redemocratização nacional. (SARMENTO, 2009, p. 8).

à preocupação em torno da criança e do adolescente, como da própria percepção societária sobre a temática.

Depois da aprovação da Constituição Federal, algumas políticas públicas foram inseridas no tripé da Seguridade Social; no caso da Assistência Social, ela se desvinculou de uma lógica construída historicamente pelos estados clientelistas, beneméritos e de apadrinhamento, afirmando a sua relevância enquanto garantidora de direitos à população.

Diante da necessidade da ampliação de esforços na área da infância e da adolescência, em 1989 foi realizado o II Encontro Nacional do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Através da participação efetiva das crianças e adolescentes, denunciando situações autoritárias e violentas em relação à população em situação de vulnerabilidade social, que estigmatizavam tais sujeitos de direitos como “marginais”, se fomentou a criação da “Frente Parlamentar pelos Direitos da Infância e da Juventude” (LONGO, 2010, p. 10).

Nessa articulação necessária para a mudança da realidade da infância e da juventude brasileira — principalmente no aspecto da proteção social referenciada na Constituição Federal, à luz do artigo 227, referente aos direitos fundamentais —, tanto o MNMMR quanto o Fórum Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FÓRUM DCA) foram essenciais para aprovação da Lei Federal nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 e, em seguida, do ECA, reordenaram o atendimento a crianças e/ou adolescentes, também contribuindo para a extinção do termo “menor”. Anteriormente vistos como tutelados pelo Estado, assegurou-se a tais indivíduos a figura de sujeitos de direitos (FERREIRA *et al.*, 2007).

Nessa trajetória a Educação Social – Pedagogia Social teve participação ativa junto aos movimentos sociais, especificamente o MNMMR, compreendendo a necessidade de serem desenvolvidas práticas educativas dirigidas aos sujeitos da população que se encontravam em situação de vulnerabilidade e/ou risco social, dentro de uma perspectiva emancipadora.

#### **4 O papel do (a) Educador (a) Social na conjuntura atual**

A Educação Social de Rua contribuiu para o desenvolvimento das práticas educativas dos(as) educadores(as) sociais brasileiros, em diversos âmbitos de intervenção, conforme se observa na trajetória do MNMMR, que teve participação ativa na militância para a elaboração da Constituição Federal e do ECA.

Além da representatividade da Educação Social de Rua junto a organizações não governamentais, conforme mencionado por Oliveira (2004, p. 77), a Secretaria do Menor do Estado de São Paulo foi protagonista na contratação de Educadores(as) Sociais de Rua nos órgãos governamentais, estabelecendo que sua formação fosse de nível superior e priorizando os formados nas áreas de Ciências Humanas e/ou Sociais.

No tocante à educação pautada nos ensinamentos de Paulo Freire, torna-se fundamental o entendimento do papel dos(as) Educadores(as) Sociais de Rua em relação às complexidades deste espaço, pois devem adaptar-se constantemente e estar diretamente vinculados às múltiplas expressões da questão social. Nesse sentido, torna-se necessário que tais profissionais estejam atentos a outra característica presente em suas atividades, que muitas vezes passa despercebida, a amorosidade.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 2013, p. 110-111).

A partir da teoria freireana, a prática educativa realizada pela Educação Social de Rua consiste na superação dos modelos hegemônicos que oprimem os sujeitos, nesse caso, aqueles que estão em situação de vulnerabilidade e/ou risco social. É necessário compromisso, por parte dos educadores sociais, em relação à emancipação desses sujeitos, com um olhar despreendido das amarras da sociedade capitalista.

De acordo com Paiva (2015, p. 41), a permanência das crianças e/ou adolescentes nas ruas —que passam a perceber esse espaço como uma extensão de seus lares, pelas diversas questões vivenciadas em toda sua história—, também é um contexto permeado por instabilidade cotidiana, devido à sua exposição a situações de risco.

Considerando que a identidade de cada indivíduo está em processo de construção, a manifestação de sentimentos advindos de um cenário sociofamiliar complexo poderá ser expressa diretamente aos Educadores(as) Sociais de Rua, muitas vezes percebidos como referências para tais indivíduos. Nessas relações, o papel ocupado pelo diálogo e a amorosidade tem caráter emancipador, evitando a realização de julgamentos pessoais.

Segundo o mencionado por Graciani (2014, p. 33), o educador social deve ter a dimensão de sua prática, através de sua “autoridade pedagógica”, que não deve ser confundida

com “autoritarismo”. Deve estabelecer uma relação pautada na paciência, no diálogo e na ternura, desenvolver respeito mútuo junto ao educando, permitindo a construção de uma relação de confiança entre ambos.

Na busca do processo de emancipação humana, a atuação desenvolvida com os educandos tem sentido na promoção de um contexto acolhedor, que permita que novos olhares sejam estruturados a partir de um projeto de vida para a população.

Todas as atividades desenvolvidas pelo Educador Social devem também buscar desenhar cenários futuros; os diagnósticos servem para localizar o presente, mas também para estimular imagens e representações sobre o futuro. O futuro como possibilidade é uma força que alavanca mentes e corações, impulsiona para a busca de mudanças. A esperança, fundamental aos seres humanos, reaviva-se quando trabalhamos com cenários do imaginário desejado com os sonhos e os desejos de um grupo (GOHN, 2010, p. 54).

Existe uma dicotomia entre o trabalho realizado pelos(as) Educadores(as) Sociais de Rua e por aqueles vinculados a espaços institucionais e/ou escolares, sobretudo, em referência à percepção social sobre o conhecimento desses trabalhadores.

Paiva (2015, p. 98) indica que o cotidiano em que o Educador Social de Rua se insere apresenta aspectos diferentes de outras modalidades de educação, considerando as complexidades presentes nestes espaços, ampliadas pelas dificuldades presentes nas comunidades.

Em relação à prática educativa destes profissionais, muitas vezes ocorre a sua desvalorização pela ausência de reconhecimento de uma formação de nível superior, como ocorre em outras modalidades, como na educação em espaço escolar.

No modelo de educação não escolar, a atuação desenvolvida não deverá ser pormenorizada, considerando que constitui formato diferente de prática educativa daquele desempenhado nos espaços escolares. A cooperação mútua entre ambos espaços de atuação é essencial para o aprimoramento da garantia dos direitos, junto às políticas públicas.

Gadotti (1998, p. 76-77) afirma que o cenário educativo é “um campo de luta entre várias tendências e grupos, um espaço que nenhuma ideologia pode dominar inteiramente”, onde destacamos que apesar do caráter conservador de determinados formatos de governo, nenhuma ideologia política dominou completamente a educação, que utilizou estratégias orientadas à emancipação e transformação social.

Em relação ao cenário educativo da Educação Social de Rua, sua história ainda é recente no contexto brasileiro e desconhecida por muitas pessoas. Apesar da presença dos(as) educadores(as) sociais ser amplamente divulgada nos âmbitos institucionais do Sistema Único

de Assistência Social (SUAS) na atualidade, seu protagonismo antecede à estruturação do SUAS.

Essas temáticas têm tido visibilidade também pela realização de debates profissionais e eventos de caráter científico. Segundo Ribas Machado (2012, p. 63), os assuntos que apresentam proximidades com assistência social, infância, juventude e educação têm sido analisados no sentido de seu pertencimento e, principalmente, quanto aos diversos modelos de educação a ser utilizados.

No momento em que refletimos sobre a ampliação dos debates sobre a Educação Social – Pedagogia Social, indaga-se sobre os possíveis questionamentos relativos à sua estruturação, enquanto política de atendimento aos seres humanos. Atualmente, grande parte dos(as) educadores(as) sociais brasileiros(as) estão inseridos(as) nos equipamentos do SUAS; e se ampliam os debates sobre o seu pertencimento e seu caráter educativo.

Referente aos avanços garantidos pelo ECA e pelo disposto na Lei Federal nº 13.046, de 1º de Dezembro de 2014, se indica no Art. 94-A, que instituições que trabalham com o acolhimento de crianças e/ou adolescentes deverão incluir em sua equipe de trabalho, pessoas capacitadas para o reconhecimento das possíveis situações de violação de direitos que envolvam o público atendido, para informar, posteriormente, aos órgãos integrantes do Sistema de Garantia de Direitos. (BRASIL, 2014).

## **5 Considerações finais**

Na conjuntura da celebração dos 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, o protagonismo da Educação Social – Pedagogia Social não pode ser deixado de lado, exatamente por trazer inúmeras contribuições para a estruturação de políticas públicas e/ou sociais.

A Educação Social de Rua contempla um espaço diversificado de debates, principalmente pela presença da teoria freireana mas, em alguns momentos, diverge das práticas desenvolvidas pela Educação Popular, atuante em outra perspectiva de intervenção junto aos movimentos populares.

É preciso compreender a complexidade da Educação Social de Rua e, principalmente, as limitações da prática educativa dos(as) educadores(as) sociais, muitas vezes por uma resistência estrutural em relação à articulação da rede de atendimento. A adoção de novas estratégias que tenham por objetivo o aprimoramento da instrumentalidade profissional desses importantes integrantes das políticas públicas intersetoriais é uma questão indiscutível, como

garantia dos direitos humanos da população, principalmente daquela vulnerável ao capitalismo monopolista.

## Referências

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 211 p.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997. 254 p.

BOEIRA, Daniel Alves; MACHIESKI, Elisângela da Silva; RIBEIRO, Juliana Bender. Castigos, revoltas e fugas: a fundação do bem-estar do menor retratada nas páginas da Folha de São Paulo 1980-1990. **Aedos**, Porto Alegre, v. 9, n. 20, p. 456-80, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/69435>. Acesso em: 28 mai. 2020.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. 117 p. (Coleção Primeiros Passos, v. 203).

BRASIL. **Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927**. [1927] Revogado pela Lei nº 6.697, de 1979. Brasília: Presidência da República Casa Civil, 1979. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm). Acesso em: 25 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.046, de 1º de dezembro de 2014**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que “dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”, para obrigar entidades a terem, em seus quadros, pessoal capacitado para reconhecer e reportar maus-tratos de crianças e adolescentes. Brasília: Presidência da República Casa Civil, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13046.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13046.htm). Acesso em: 31 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Brasília: Câmara dos Deputados, 1979. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1970-1979/L6697.htm#art123](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697.htm#art123). Acesso em: 28 mai. 2020.

DÍAZ, Andrés Soriano. Uma Aproximação à Pedagogia- Educação Social. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 7, n. 7, p. 91-104, 2006. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801>. Acesso em: 28 mai. 2020.

FERREIRA, Márcia de Assunção *et al.* Saberes de Adolescentes: Estilo de Vida e Cuidado à Saúde. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 217-24, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v16n2/a02v16n2>. Acesso em: 28 mai. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 253 p.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. 333 p.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v.1).

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 205 p.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua:** análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Cortez, 1997. 311 p. (Coleção prospectiva, v.4).

LONGO, Isis S. Ser criança e adolescente na sociedade brasileira: passado e presente da história dos direitos infanto juvenis. *In:* Congresso Internacional de Pedagogia Social, 3., 2010, São Paulo. **Anais [...].** São Paulo: USP, 2010. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092010000100013&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092010000100013&script=sci_arttext). Acesso em: 30 mai. 2020.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Educação social de rua:** as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular. Porto Alegre: Artmed, 2004. 223 p.

PAIVA, J. S. **Caminhos do educador social no Brasil.** 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. 192 p.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Compreendendo as vivências e experiências produzidas na educação social de rua:** desvelamentos Pertinentes ao Educador Social de Rua. 2011. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese\\_48\\_JACYARA%20SILVA%20DE%20PAIVA.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_48_JACYARA%20SILVA%20DE%20PAIVA.pdf). Acesso em: 28 mai. 2020.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. Educação Popular, Educação Não Formal e Pedagogia Social: análise de Conceitos e Implicações Para Educação Brasileira e Formação de Professores. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: PUC/PR, 2009. p. 6133-6146. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2103\\_1034.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2103_1034.pdf). Acesso em: 25 mai. 2020.

PEREIRA, Antonio. A educação no Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMRR): a contribuição do projeto axé na legitimação da pedagogia social de rua. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 125-44, 2011. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2011.v12n2.2491>

PÉREZ SERRANO, Gloria. Origen y evolución de la Pedagogía Social. **Pedagogía Social:** revista Interuniversitária, Sevilla, v. 2, n. 9, p.193-231, 2002. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/995026.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2020.

PÉREZ SERRANO, Gloria. **Pedagogía social/educación social:** construcción científica e intervención práctica. 3. ed. Madrid: Narcea, 2004. 308 p.

PINEL, Hiran; COLODETE, Paulo Roque; PAIVA, Jacyara Silva. Pedagogia Social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes e epistemologias. **Conhecimento**

**em Destaque**, Serra, v. 1, n. 2, p. 3-32, 2012. Disponível em: <http://ead.soufabra.com.br/revista/index.php/cedfabra/article/view/40>. Acesso em: 25 mai. 2020.

RIBAS MACHADO, E. **A constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira**. 2010. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93844>. Acesso em: 28 mar. 2020.

RIBAS MACHADO, E. As relações entre a pedagogia social e a educação popular no Brasil. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**, Brasília, v.18, n.1, p.55-65, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3913/2390>. Acesso em: 31 mai. 2020.

RIBAS MACHADO, Érico. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR como origem dos (as) educadores – educadoras sociais brasileiros (as). **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Nacional**, Curitiba, v. 12, n. 30, p. 21-38, 2017. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/500>. Acesso em: 30 mai. 2020.

ROMÁNS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: educador social**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003. 206 p.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos *et al.* Desenvolvimento de paradigmas de proteção para crianças e adolescentes brasileiro. In: ASSIS, Simone Gonçalves de *et al.* (org.). **Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2009. Disponível em: [http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/direitos\\_crianca\\_adolescente/curso\\_conselho\\_tutelar.pdf](http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/direitos_crianca_adolescente/curso_conselho_tutelar.pdf). Acesso em: 30 mai. 2020.

SANTOS, Karine; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Teoria de Paulo Freire como Fundamento da Pedagogia Social. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 3, n. 11, p. 33-44, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1629/978>. Acesso em: 25 mai. 2020.

SARMENTO, Daniel. 21 anos da Constituição de 1988: a assembleia constituinte de 1987/1988 e a experiência constitucional brasileira sob a carta de 1988. **Revista Direito Público**, Brasília, v. 6, n. 30, p. 7-41, 2009. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/1659>. Acesso em: 30 mai. 2020.

TAHAN, M. **Para consultora da Unesco, os pais são os maiores responsáveis em detectar algum tipo de abuso sexual com crianças deficientes**. 2005. Disponível em: <http://www.promenino.org.br/noticias/especiais/para-consultora-da-unesco-os-pais-sao-os-maiores-responsaveis-em-detectar-qual-tipo-de-abuso-sexual-com-criancas-deficientes>. Acesso em: 28 mai. 2020.