

# **As relações entre pedagogia social, educação social e educação popular no Brasil: saberes-fazer de resistência, produzindo subjetividades resilientes**

Rodrigo Bravin<sup>1</sup>, Jacyara Silva de Paiva<sup>2</sup>, Hiran Pinel<sup>3</sup>

## **Resumo**

O objetivo deste artigo é descrever compreensivamente as relações entre a pedagogia social, educação social e a educação popular, pontuando as afinidades entre estes saberes-fazer, seus imbricamentos e a formação dos educadores sociais diante deles. Foi adotada como perspectiva metodológica a fenomenologia associada à pesquisa bibliográfica e histórica. A vocação histórica do homem é “ser sujeito” de si junto com o outro no mundo, e o educador social como sujeito que é na sua cotidianidade profissional, produz resistência para ser e levar ao outro (educando) a também existir-se assim. A pedagogia social imbricada com a educação social e a educação popular, afirmando suas diferenças, mas sem estranhamentos conceituais ou ideológicos seria enfim um “inédito viável, um acreditar em um outro possível processo educativo e civilizatório que, na verdade, já ocorre nas margens de diversas periferias brasileiras.

## **Palavras-chave**

Pedagogia social. Educação social. Educador social. Processos educativos. Educação popular.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; professor MAPB da Secretaria de Educação do Espírito Santo, Brasil. E-mail: rodrigobravin@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil, com estágio sanduíche na Universidade de São Paulo, Brasil; professora adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. E-mail: jacyarapaiva@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Brasil; com estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil; professor titular da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; coordenador do Grupo de Fenomenologia, Educação (Especial) & Inclusão (GRUFEI-UFES). E-mail: hiranpinel@gmail.com.

## **The relations between social pedagogy, social education and popular education in Brazil: knowledges of resistance, producing resilient subjectivities**

Rodrigo Bravin<sup>4</sup>, Jacyara Silva de Paiva<sup>5</sup>, Hiran Pinel<sup>6</sup>

### **Abstract**

The objective of this article is to describe comprehensively the relations between social pedagogy, social education and popular education, pointing out as affinities between these knowledges, their imbrications and the formation of the social educators before them. The methodological perspective adopted was the phenomenology associated with bibliographic and historical research. The historical vocation of man is “to be subject” of himself with another world, and the social educator as subject that is his professional daily life, produces resistance to be and lead to the other (educate) and also existing. Social Pedagogy intertwined with Social Education and Popular Education affirm their differences, but without strange or ideological concepts, it would be, thus, a “viable inedit”, believing in another educational and civilizing process that, in fact, has already occurs on the margins of several Brazilian peripheries.

### **Keywords**

Social pedagogy. Social education. Social educator. Educational processes. Popular education.

---

<sup>4</sup> PhD student in Education, Federal University of Espírito Santo, Brazil; professor MAPB of the Secretariat of Education of Espírito Santo, Brazil. E-mail: rodrigobravin@gmail.com.

<sup>5</sup> PhD in Education, Federal University of Espírito Santo, Brazil, with sandwich internship at the University of São Paulo, Brazil; assistant professor at the Department of Languages, Culture and Education of the Federal University of Espírito Santo, Brazil. E-mail: jacyarapaiva@hotmail.com.

<sup>6</sup> PhD in Psychology, University of São Paulo, Brazil; post-doctoral fellowship at the Federal University of Minas Gerais, Brazil; professor at the Federal University of Espírito Santo, Brazil; coordinator of the Group of Phenomenology, Education (Special) & Inclusion (GRUFEI-UFES). E-mail: hiranpinel@gmail.com.

## **Introdução**

Como nascem a Pedagogia Social, a Educação Social e a Educação Popular enquanto formações discursivas no Brasil? Quais os imbricamentos (im)possíveis entre elas? Estamos tratando de saberesfazeres diferenciados? Quais as possibilidades de formação do educador social envolvido nesses saberesfazeres? O objetivo aqui é descrever compreensivamente as relações entre Pedagogia Social, Educação Social e Educação Popular, pontuando a correspondência entre estes saberesfazeres, seus imbricamentos e a formação dos educadores sociais a partir deles. Vamos tentar levantar essas questões neste texto que, de forma alguma, se esgotam nele mesmo, mas se constituem numa provocação inicial para outros debates possíveis.

Nosso foco, aqui-agora, é o leitor interessado nesse ofício, nessa ciência, nessa arte. Trata-se de um texto teórico e científico, emergido para provocar o desejo de quem pretende envolver-se ou é envolvido existencialmente com tais temáticas, instigado pela práxis educativa social, interessado na “coisa mesma” que são os fenômenos Pedagogia Social/Educação Social/Educação Popular em seus múltiplos encontros e diferenças e que já foram estudados por Pinel e Paiva (2019).

Para tentar responder a essas questões que olhamos como fenomenológicas pelo interesse contido na origem e no movimento da “coisa” (o “é” e o “como”), recorreremos à literatura pertinente, de escolha intencional dos autores que são professores cuja identidade é de educadores sociais.

Nosso método de investigação foi o de inspiração fenomenológica, associando-o com o método bibliográfico e histórico de pesquisa. Quanto ao fenomenológico, recorreremos basicamente a duas posturas/attitudes vividas que são indissociadas e propostas por Forghieri (2001) na Psicologia Fenomenológica: o envolvimento existencial e o distanciamento reflexivo. E aqui-agora fizemos com a literatura mesmo interligada ao nosso sentir-pensar-agir a Educação Social/Pedagogia Social/Educação Popular e os nossos “modos de ser sendo junto ao outro no mundo” (PINEL, 2005) de educadores sociais.

## **Pedagogos sociais, educadores sociais e populares da/na história**

Desde a Grécia antiga, passando pela educação oriental, há grandes nomes que, de uma forma ou de outra, produziram o que, contemporaneamente, poderíamos denominar de Educação Social e/ou Popular. Havia, por exemplo, uma prática dialógica de circular pelas

idades conduzindo seu pupilo ou ainda os modos do bom viver em grupo e individual com ditos poéticos que sensibilizavam as pessoas.

A história da educação, em geral, traz nas entrelinhas (ou não), grandes educadores que conscientes, ou não, podem ser chamados de educadores sociais como: Pestalozzi, Diesterweg, Korczak, Makarenko, Natorp, Carl Rogers e até o renomado pedagogo brasileiro Paulo Freire, dentre outros.

Cabanas (1997, p. 71) apresenta Adolfo Diesterweg (1790-1866) como o primeiro a anunciar os termos científicos “educador social” e “Pedagogia Social”. Diesterweg tinha vivências sólidas na didática, na escola e na política, chegando a atuar com a política oficial. Ocupou cargos públicos, se interessou pela situação de trabalho dos professores e foi candidato a cargos eletivos por um partido denominado Progressista. Quando esse pensador falou/escreveu o termo educador social, foi justamente no centenário de nascimento do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) que, na sua percepção, foi um legítimo profissional desse ofício.

Pestalozzi, que é do século XVIII (1746), foi um pedagogo humanista e filósofo que valorizava e potencializava a escolaridade e o trabalho como complemento da família e meio de preparação para a vida. No ano de 1774, por exemplo, criou a Fazenda Neuhof, um instituto para crianças carentes cuja proposta era unir a educação e o trabalho e, nesse espaço (naquele tempo), os educandos e educandas aprendiam um ofício com base nas ideias naturalistas.

Esse pensador levou a Psicologia para a educação um século antes do nascimento e criação do que se nomearia Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (Psicologia Infantil). Lima (2010) destaca o Romantismo e o Iluminismo de Pestalozzi e o nascimento da Pedagogia Social com ele, trazendo a lume seu impacto no pensamento moderno educacional, em particular daquele que é nomeado social. Sua proposta de formação integral buscava fundamentos numa pedagogia intuitiva, associando formação moral e religiosa, procurando incluir aí as pessoas pobres e crendo que a educação era o espaço (naquele tempo) prenhe de possibilidades de “redenção social, a partir de uma educação profissionalizante”.

[...] se todo homem deve ser educado, independente de condição social, deve, portanto, ser aperfeiçoado em sua integralidade de coração (educação moral), mente (educação intelectual) e mão (educação profissional). Essa síntese mostra que, para Pestalozzi, não basta educar a mente ou formar a virtude. É preciso fazer as duas coisas e ainda fornecer ferramentas de trabalho. (LIMA, 2010, p. 8).

De tendência pedagógico-libertária e fenomenológico-existencial há um grande nome: Janusz Korczak cuja nomeação de batismo era Henryk Goldszmit. Nasceu em Varsóvia no dia 22 de julho de 1878 e morreu em Treblinka em 7 de agosto de 1942. Foi um pediatra, autor infantil e pedagogo judeu polonês. Ele produzia conhecimento passando pelos quartos no internato, uma espécie de ronda noturna, e depois descansava e escrevia de memórias o seu vivido, de acordo com as falas das crianças e adolescentes e utilizando linguagem muito simples.

Korczak foi um escritor denso, tenso e intenso, e a partir da ficção falava de sua pedagogia – escolar (sim, havia escolaridade no internato) e social. Era cuidadoso no trato com as crianças, mas impunha a responsabilidade diante das escolhas que faziam na vida. Produzia textos alegres, tristes – e algumas vezes um discurso datado, da sua época, mas sempre profundo no sentido fenomenológico. Seus livros nos evocam a refletir sobre os projetos de vida desse autor, sua disposição em criticar a sociedade da época. Escreveu, dentre outros: *Como amar uma criança*, *Diário do gueto*, *Quando eu voltar a ser criança*.

Paul Natorp é outro educador social sempre citado e tem como marcas Kant, Hegel, a hermenêutica de H. Nohl, Platão, Pestalozzi (CARRERAS, 1997). Ele defendia que a palavra “pedagogia” não significa somente a educação da criança nas suas formas tradicionais, mas refere-se à obra inteira de elevação do homem ao alto da plena humanidade – conceito até hoje aprovado. A Pedagogia Social não é a educação do indivíduo isolado, mas do homem que vive em uma comunidade, porque a sua finalidade não é somente o indivíduo.

Paulo Freire (1987, p. 29) entende que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. O educador brasileiro mostra, em seus discursos, marcas da Fenomenologia e do Existencialismo e, talvez seja o pedagogo mais conhecido e estudado pelos educadores sociais no Brasil e no mundo. Ele chegou a usar diretamente o termo “educador de rua” em um trabalho dialógico que fez com um grupo desses educadores, incitando-os a criar novas pedagogias (FREIRE, 1989). Isso não quer dizer que Freire tenha, em algum momento, se denominado educador social, mas aproximou-se muito no Brasil dos educadores de rua, dos que se autodenominavam Educadores Populares de Rua, chegando a dar formação para eles.

Enrique Dussel é um filósofo da libertação e da práxis. Nasceu em Mendoza, na Argentina de 1934 e foi radicado (exílio) no México. Sua história de luta pela libertação latino-americana é longa, tendo sido vítima de um atentado a bomba por parte do governo militar argentino. Entre 1969 e 1973 iniciou uma importante etapa de sua reflexão, cujo resultado foram publicações relevantes pela originalidade e por formular pela primeira vez a

possibilidade de uma Filosofia da Libertação.

Esse autor foi ao encontro dos pensamentos de Heidegger e Husserl e sua leitura de Emmanuel Levinas produziu, segundo suas palavras, o “despertar do sonho ontológico”. O diálogo é uma marca característica de sua filosofia. Dussel nos aproximou de algumas categorias inventadas por ele como “proximidade”, “totalidade”, “mediação”, “exterioridade”, “libertação”, “alienação” e “síntese”, as quais tinham origem dentro da cultura judaico-cristã e o que o filósofo fez foi produzir um novo olhar em relação a elas, a partir do povo oprimido e vitimado da América Latina. O pobre, o oprimido tem destaque e são o ponto chave dos pressupostos do autor que nos leva a refletir sobre a proximidade como algo que é o princípio na relação, isto é, o educador social de rua, na relação dialógica com o educando, precisa aproximar-se antes de estabelecer qualquer contato, de modo que consiga conhecer o sujeito de sua ação.

Freire e Dussel mostraram, por meio de suas práxis, que os oprimidos e as vítimas de sistemas econômicos e políticos que exploram e oprimem são o centro de sua atenção e não se eximem de assumi-los de todas as formas. E mais, é impossível a existência de uma prática educativa distante, fria, indiferente com relação a propósitos sociais e políticos (FREIRE, 1993; 1989).

Essa responsabilidade reflexiva de Dussel e Freire, o reconhecimento da vítima e do oprimido como iguais, sujeitos vivos e plenos de sentidos, sujeitos com memória e cultura – uma comunidade que precisa ser validada – faz com que esses teóricos sejam legitimados nas comunidades dos oprimidos, tornando-se, assim, uma forte referência em nossa pesquisa com os marginalizados. Apesar da Educação Social não ter apenas o sujeito da/na margem como educando, em países latino-americanos, ele costumam ser os principais alvos de processos educativos sociais.

Nessa reflexão histórica, entrelaçamos, propositadamente, os conceitos e não fizemos distinção entre Pedagogia Social, Educação Social e Educação Popular, pois nosso objetivo foi apenas trazer, historicamente, a lume o fenômeno de teorias e teóricos que contribuíram com a visibilidade de processos educativos fora de espaços formais de escolarização. Esses teóricos, de diversas formas, nos ajudam a pensar e refletir – e até mesmo potencializar – a discussão do trabalho pedagógico para além da escola, pois muitos deles nunca se colocaram como pedagogos sociais ou educadores sociais e, no entanto, ensinaram que educação não é necessariamente sinônimo de escola e que outros processos educativos podem ser tão potentes e legítimos.

## Os caminhos da Pedagogia Social e da Educação Popular no Brasil

O conceito Pedagogia Social surge no Brasil nos anos 1960, por meio de Pedro Smith que, durante uma estada na Europa, em 1963, conhece o trabalho de Lievegoed com empresários e se identifica. No início da década de 1970 esse grupo se consolida e tem início uma série de seminários sobre a temática.

Pedagogia Social significava “agir sobre si mesmo, com os outros e com as perguntas da sociedade, de tal forma que nossa ação tornasse possível o desenvolvimento sadio de outras pessoas e das condições sociais” (BOS, 1986, p. 5). Dessa forma, foram realizados seminários, a partir de 1979, organizados pelo Instituto de Desenvolvimento Organizacional com a intenção de buscar soluções para os problemas sociais, econômicos e jurídicos.

Para esse grupo, o campo de ação da Pedagogia Social era saber lidar com as questões e as perguntas das empresas, instituições, grupos ou indivíduos, de tal maneira que fossem encontradas soluções no campo social e organizacional. O trabalho desenvolvido era ligado à Sociedade Antroposófica<sup>7</sup>, que possui sede em Santo Amaro, São Paulo.

A Pedagogia Social da sociedade antroposófica, apesar de ter também sua origem na Alemanha, se difere da Pedagogia Social surgida na Alemanha de Adolfo Diesterweg (1790-1866), pois atua no contexto escolar, mostrando resultados educacionais em mais de 1000 (mil) escolas no mundo todo, 25 no Brasil, chamadas de escolas Waldorf.

O conceito Pedagogia Social como prática voltada para processos educativos, fora do âmbito escolar, revelando uma área do conhecimento de alguém que se posiciona a partir de sua autobiografia, vem à tona no Brasil, nos anos 2000, por meio do pesquisador e professor Roberto da Silva, da Universidade de São Paulo (USP), talvez o mais conhecido nessa perspectiva. Em 2006, foi realizado o I Congresso Internacional de Pedagogia Social na USP, sob liderança desse mesmo professor, com a participação de algumas universidades paulistas.

O conceito de Pedagogia Social estudado, pesquisado e sistematizado pela academia brasileira apresenta diferenças conceituais e ideológicas daquele defendido pela sociedade Antroposófica. A partir do primeiro congresso internacional de Pedagogia Social, esse campo do conhecimento começa a fazer parte da agenda de outras universidades brasileiras e de pesquisadores que entendiam os processos educativos de forma mais ampliada, reconhecendo que eles poderiam acontecer em outros espaços e contextos, para além da escola, sem perder sua legitimidade educativa. Esses profissionais se juntaram com o objetivo de pesquisar e

---

<sup>7</sup> É uma organização que utiliza um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional e se aplica em todas as áreas da vida humana.

sistematizar práticas educativas sociais já existentes no Brasil.

Atualmente, esse congresso teve a sua sexta edição realizada no ano de 2018, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, e se pautou pela discussão do papel da Pedagogia Social enquanto resposta pedagógica à diversidade de ameaças, lutas e disputas que colocam em risco a socialidade humana em vários lugares do mundo.

A Pedagogia Social, como área de conhecimento, tem como uma de suas bases teóricas pensadores europeus, principalmente, espanhóis como Quintana (1977), Caride (1986), Petrus (1997), Perez Serrano (2007), Trilla (1996) que ainda são muito utilizados como referência nos trabalhos acadêmicos brasileiros.

Ainda que muitos autores situem a origem da Pedagogia Social na Europa, especialmente na Alemanha, defendemos a não existência de somente um caminho de construção desse campo do saber e que ele se desenvolveu e se desenvolve cotidianamente em contextos sociais e geográficos diversos e com diferentes perspectivas teóricas.

Mota Neto e Oliveira (2018) ensinam que, no Brasil e em vários países da América Latina, a origem da Pedagogia Social tem estreita relação com a educação popular libertadora desenvolvida por Paulo Freire, entre outras fontes.

Nesse sentido, não se trata de que Freire e a educação popular foram intérpretes/tradutores de uma pedagogia social surgida anteriormente na Europa – o umbigo do mundo –, mas que a pedagogia social latino-americana se constrói com fontes teóricas próprias (embora em diálogo com outras escolas de pensamento), segundo a situação social específica da complexa realidade latino-americana, e, em especial, a brasileira. (MOTA NETO; OLIVEIRA, 2018, p. 23-24).

No contexto da realidade social latino-americana se inicia, então, um processo de pesquisa acadêmica, sistematização teórica e livresca sobre Pedagogia Social. Parte da academia a apresentava como uma ciência da Educação Social, assim como na Europa. Contudo, o conceito Pedagogia Social era visto com estranhamentos por muitos educadores sociais, por vezes como sinônimo de Educação Social.

A Pedagogia Social rompe com as dicotomias da pedagogia tradicional que separam teoria e prática, saber popular e saber erudito. Ao mesmo tempo, enfrenta a mercantilização do processo pedagógico e desconstrói as metodologias pedagógicas que ignoram o mundo dos educandos e os transformam em depósitos de saber (MOTA NETO; OLIVEIRA, 2018).

A pedagogia social, portanto, constitui uma teoria educacional não reduzida às tendências escolares e preocupada com a formação do ser humano em



suas múltiplas relações sociais. Pedagogia essa que deve possibilitar a integração entre os saberes e as práticas cotidianas das populações socialmente excluídas com o saber científico, ao pautar uma educação inclusiva e para a diversidade cultural, que seja política e eticamente engajada com as problemáticas sociais dessas populações. (MOTA NETO; OLIVEIRA, 2018, p. 25).

Essa pedagogia, cujo objetivo é a inclusão social, que se manifesta na responsabilidade ética com o outro e na transformação das estruturas desumanizantes do mundo, é construída dia após dia em contextos latino-americanos e tem relação próxima com a educação popular.

É importante destacar, na década de 1960, as contribuições de Paulo Freire para a construção de uma educação popular transformadora baseada no princípio da conscientização que o levaram a ser uma das grandes referências para a pedagogia social.

A partir dos anos 1960, época que Paulo Freire começa a desenvolver suas reflexões críticas a partir de suas experiências de práticas educativas junto a grupos humanos, a Educação Popular passa a ser entendida justamente como essas atividades desenvolvidas em conjunto com comunidades, a partir de uma leitura e aferimento de elementos das próprias Culturas Populares, que buscam a tomada de consciência da existência de sujeitos por eles mesmos, transformando suas realidades, superando processos opressivos. A teoria do patrono da educação brasileira teve sua reformulação a partir da constatação de práticas de alfabetização de adultos, rompendo totalmente com concepções educativas tradicionais. (RIBAS MACHADO, 2014, p. 132).

No Brasil, a história e os conceitos de Pedagogia Social e Educação Social, Educação Popular se diferenciam. O termo Pedagogia Social, segundo Ribas Machado (2010), é mencionado pela primeira vez por Fernando de Azevedo quando relacionou educação com transformação da realidade social, no início do século XX, mas sem se aprofundar. Na verdade, quando faz essa relação, ele quer citar autores para embasá-la, mas não dá para saber, exatamente, de que pedagogia se trata.

Essa é uma seara que ainda falta muito a dizer, considerando-se que a formação discursiva Pedagogia Social no Brasil é recente, e agora a academia discute e luta por construir dela uma Epistemologia (PINEL, 2011). Há ainda a busca da criação científica de conceitos que possam trazer alguma identidade à Pedagogia Social, que estabeleça, ou não, diferenças teóricas entre ela a Educação Social e a Educação Popular.

O debate é pertinente, especialmente no Brasil, confirmando inclusive sua presença (política e curricular) nos cursos de Pedagogia e licenciaturas, bem como nas práticas educativas em geral. O debate nos leva a pensar, a discutir, a perceber e a nos aproximar do fenômeno vivido.

A reflexão coletiva nos indica, inclusive, que a Pedagogia Social brasileira não pode ser uma réplica da Pedagogia Social europeia porque ela surge de forma diferenciada aqui na América Latina em contextos sociais, históricos e culturais distintos. Assim, a Pedagogia Social brasileira precisa se desconstruir da referência europeia, para se constituir, ou não, como construção brasileira, única e singular, totalmente imbricada em processos educativos, cujos conteúdos contemplam a educação popular e os direitos humanos, que ocorrem em contextos diversos das salas de aula ou das matrizes curriculares formais.

Para que seja resistente e esteja na luta, a Pedagogia Social deve recusar-se a fazer concessões ao “pragmatismo neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos” (FREIRE, 2000, p. 44). Percebemos essas concessões preocupantes por parte de alguns teóricos europeus da Pedagogia Social, reconhecendo a diferença social e histórica desses países. No Brasil, a resistência cotidiana, quer da academia, ou dos educadores sociais, se constitui essencial para existência da própria Educação Social, pois nos referimos também a uma resistência diária, naquele espaço menor, sem jamais deixar de ser um ato contra-hegemônico ou uma ação e política ofensiva. Os grandes grupos são muito importantes, mas é vital o microcotidiano como lugar-tempo de criação, de resistir com embates alegres e que não esmorecem.

### **Educação Social: (re)visitar a história é preciso...**

A resistência é um ato de embate e criação, modos de ser contra o estabelecido como verdade única, contra o que está aí, a selvageria do capitalismo, pautado pelo exagero do consumismo e da competição, por exemplo, criando subjetividades de acomodação, submissão, aceitação das ordens despóticas do outro sem questionamento, gerando medo e pavor de se posicionar contra.

Resistir é um ato de sentido e implica saber lidar com os conflitos, sentir angústia frente à força do que está solidificado, mas o prazer de descobrir que esse sólido é apenas aparência, e que um sujeito e ou um grupo pode provocá-lo, ameaçá-lo. A resistência é a principal marca da Educação Social. Ela nasce da/na resistência.

Na década de 1980, o Brasil vivenciou tempos áureos dos movimentos sociais, fruto de uma resistência forjada nos inícios dos anos 1970 pela militância estudantil e operária, bem como o crescimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBS) e pastorais que fortaleciam as organizações populares em todo o país em uma grande luta que culminou com o fim da ditadura.

Esse período coincidiu também com o Sexto Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção dos Delitos e Tratamentos dos Delinquentes, celebrado em Caracas, na Venezuela, que formulou vários princípios básicos para colaborar com a administração da justiça sobre menores, visando proteger os direitos humanos fundamentais daqueles que cometessem atos infracionais.

Nos anos seguintes, em colaboração com o Instituto de Investigações das Nações Unidas para a Defesa Social, os institutos regionais das Nações Unidas e a Secretaria das Nações Unidas formulou-se um projeto de normas mínimas. As regras foram aprovadas nas reuniões preparatórias para o sétimo congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Delito e Tratamento do Delincente, em Beijing, China. Elas prescrevem e orientam aos estados signatários a lidar com os jovens delinquentes, conferindo e resguardando os direitos que lhes assistem, assegurando as garantias básicas processuais pautando-se pela proporcionalidade das medidas adotadas.

Todo esse movimento internacional, junto com o fortalecimento dos movimentos sociais, fez surgir várias manifestações em favor da criança e do adolescente no Brasil e vários movimentos populares que fizeram nascer o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua do Brasil (MNMRR).

A conquista dos direitos sociais, no que diz respeito à infância e adolescência no Brasil, é fruto da resistência e resiliência de homens e mulheres que uniram forças a partir dos movimentos sociais organizados em defesa desses públicos.

Apesar de na década de 1980 vivenciarmos o tempo áureo dos movimentos sociais, o momento em relação aos direitos sociais era extremamente crítico, com crianças vivendo nas ruas. O objetivo pedagógico do MNMRR era propor um tipo de atendimento diferenciado, que pudesse promover o empoderamento dessas crianças e adolescentes, emancipando-os para que assim eles pudessem perceber a realidade que os oprimia.

Em meio a um contexto de muita luta e resistência, técnicos de todo país, que atuavam dentro de instituições de encarceramento de crianças e adolescentes, decidem sair desses espaços para conhecer, de fato, de onde vinham esses meninos e meninas (VOLPI, 2001). A descoberta desse outro menino e menina, que os educadores não conheciam, os levou a uma leitura diferenciada do mundo dessas crianças.

Surgem assim, por todo o Brasil, iniciativas de atendimento aos meninos e meninas de rua e produzem uma nova metodologia de atendimento a crianças e adolescentes que viviam pelas ruas que passou a ser conhecida como Educação Social de Rua. Fundamentado em princípios da Pedagogia

do Oprimido, do pedagogo Paulo Freire, e das discussões mais avançadas da educação histórico crítica, esse processo desenvolveu diferentes metodologias. Associações de engraxates, cooperativas de picolezeiros, grupos comunitários e muitas outras iniciativas. No início da década de 1980 surge o Projeto Alternativas de Atendimento aos Meninos e Meninas de Rua, com o objetivo de colocar em contato essas diversas experiências, promover o intercâmbio de ideias, analisar processos e somar esforços no atendimento público. (VOLPI, 2001, p. 30).

A educação fora do contexto escolar, no Brasil, surge de forma mais sistematizada, com uma perspectiva emancipatória, fortemente marcada pelo humanismo cristão, dirigida, inicialmente, a crianças e adolescentes em situação de rua e trabalhando com o conteúdo dos direitos humanos, o direito de ser sujeito de direito em um país marcado pela desigualdade social.

Os educadores de rua, em sua maioria, vinham de uma militância nas pastorais e CEBS. A opção da Igreja Católica pelos pobres na América Latina fez surgir nas décadas de 1960/1970 associações sem fins lucrativos que prestavam assistência aos mais pobres. Nessa época, essas pessoas ainda não se autodenominavam Educadores Sociais, mas algumas de suas práticas poderiam ser consideradas educativas sociais, uma vez que fomentavam um movimento de educação popular voltado para a educação cidadã, por meio das pastorais mais diversas.

Podemos dizer que as primeiras formas discursivas da Educação Social no Brasil foram a educação de rua e a educação popular, em que as pessoas ocupavam as ruas com objetivos educativos em relação às crianças e adolescentes. Era um movimento marcado pelo voluntariado, no final da década de 1970 e início da década de 1980, e que Paulo Freire definia como educadores de rua.

É inegável a influência de Paulo Freire e sua obra, pois fez com que esse movimento também fosse chamado por alguns de educação popular de rua e, mais tarde, educação social de rua, e os profissionais foram denominados educadores sociais.

Ainda hoje, muitos educadores da década de 1980 se denominam educadores populares. Talvez, por isso, sejam contra a regulamentação da profissão. Existe certa confusão histórica e discursiva em relação ao termo Educação Social, que não tem a mesma proposta ideológica e discursiva do termo utilizado na Europa, apesar de algumas semelhanças.

Nos anos 1980, os Direitos das Crianças e Adolescentes, bem como os Direitos Humanos, foram debatidos no mundo inteiro. Essa situação ajudou as mobilizações populares a garantirem na Constituição Brasileira de 1988 a inclusão do artigo 227, que versa sobre o direito das crianças e adolescentes no Brasil, tendo o MNMMR, como o principal movimento

articulador deste processo.

O MNMMR articulava encontros nacionais com a participação de crianças e adolescentes. Eram passeatas, atos públicos, denúncias de vários Estados. Todos esses movimentos acabam por dar visibilidade às reais necessidades das crianças e adolescentes, antes invisibilizados pelo poder público. Em 1985, o MNMMR surge oficialmente como uma organização não governamental, com sede em Brasília, obtendo representações de todos os estados do País.

A educação de rua nasce com grande referência teórica de Paulo Freire, fundada nos textos da *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia*, influenciando a formação política das crianças e adolescentes em situação de rua. A educação popular era um importante exemplo para educação de rua que criava suas metodologias com base nas teorias freirianas, no sentido de informar, formar e organizar as crianças e adolescentes em situação de rua para que pudessem aprender a debater sobre sua condição de oprimidos. Essa metodologia levava à construção de um conhecimento que fez com que esses meninos e meninas tivessem consciência de seus direitos e deveres.

Ramos (1999) se propôs a ouvir e a observar a educação de rua no Estado do Rio de Janeiro realizada em projetos voltados para educação popular e percebeu que há dois tipos de discurso em relação à temática que nos ajudam a explicar, em certa medida, a origem do termo educação social. Um grupo seria o mais numeroso, considerava a escola insubstituível para socialização completa e tentava conservar o menino nela, ou então criar um espaço específico para meninos e meninas em situação de rua. O segundo tipo de discurso recusava-se a educar na rua e sua tarefa educativa seria buscar formas de organização popular para solucionar as questões que são pertinentes para as classes populares. A forma de abordagem e de conquista de confiança era muito parecida, exceto que um grupo rejeitava completamente o que chamavam de “assistência social” para uma futura reinserção social. Para esses educadores, a educação de rua seria popular por atender a uma classe popular.

Coexistiam, então, segundo Ramos (1999), discursos diferenciados, com linhas de trabalho distintas e que orientavam as práticas pedagógicas dos educadores de rua. Um discurso denominado de compensatório crítico e outro mais político que visava à organização popular na solução dos problemas que diziam respeito às crianças e adolescentes em situação de rua.

Apesar dessas diferenças, esses grupos tinham vários pontos em comum como sua origem no movimento de defesa da criança e do adolescente, a busca pelos direitos dessas crianças e o discurso contra-hegemônico, o que demonstra uma mesma formação ideológica.

Segundo Ramos (1999), a educação popular na rua tinha como objetivo claro a libertação do menino e menina em situação de rua de qualquer forma de opressão, enquanto a educação social encontraria paralelos na pedagogia histórico-crítica que tomaria por base as obras de Saviani.

O MNMMR participou ativamente da elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), realizando grandes mobilizações e articulações, sempre junto com esse público, pois eles eram os protagonistas. Nessa luta, os dois grupos, com as duas formações discursivas, sempre se fizeram presentes, tendo ampla atuação e convivência colaborativa.

Em 1990, por meio de muitas lutas e resistência, o ECA é aprovado. O Brasil vivia um período de conquista de vários direitos como a aprovação da Constituição de 1988 com a participação popular. Contudo, em 1990, o país começa a viver um processo de aprofundamento da política neoliberal a partir do presidente Fernando Collor de Mello, seguido pelos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso. Ambos diminuem a participação do Estado nas atividades econômicas e o país aceita seguir a cartilha de “estado mínimo” do Fundo Monetário Internacional (FMI), desconstruindo fortemente as políticas sociais.

Nesse momento, os movimentos sociais, em grande parte, terminam por se institucionalizar, se transformar em Organizações Não Governamentais (ONGs), e sua relação com o Estado passa a ser diferente. Ghon (2002) nos diz que essa mudança se redefine pela série de acontecimentos internos e externos que influenciaram a mobilização e participação desses movimentos.

As ONGs passam a ter uma relação um tanto quanto diferente nos anos 1990, que não é mais de enfrentamento, mas, na maioria das vezes, de aceitação e despolitização, atendendo ao projeto neoliberal (MONTANO, 2005). Apesar da resistência, muitos educadores sociais são contratados por ONGs, perdendo a formação política e popular que era cara no início do MNMMR.

A educação de rua termina por perder a visibilidade que tinha nos anos 1980 e o ofício do educador de rua torna-se cada vez mais precarizado, com muitos educadores históricos abandonando a profissão. O número de educadores se multiplica para atuar em diversas áreas ocupadas por ONGs e as formações políticas tornam-se cada vez mais raras.

Nesse momento, a formação discursiva do educador social fica mais forte. O MNMMR, nos anos 1990, ainda se constitui em um importante espaço de resistência em vários estados brasileiros, atuando agora em outro Brasil tomado por ideias neoliberais, buscando a efetivação dos direitos do ECA em um país no qual o capital se sobrepõe aos

direitos sociais. As formações discursivas educação de rua, educação popular de rua e educador social parecem caminhar juntas e são vistas como sinônimos.

A Educação Social se amplia para outros contextos sociais, por meio das ONGs e Secretarias de Ação Social, e o neoliberalismo continua a se fortalecer na perspectiva que lhe é própria: o assistencialismo.

No Brasil, o fato de vivermos uma grande desigualdade social faz a Educação Social ter atuação principalmente com as classes populares, visando o processo educativo e a defesa dos sujeitos de direitos. Seus educandos, de forma prioritária, são as pessoas que vivenciam processos de marginalização e que se sentem sem a mínima autonomia para protestar e denunciar esse vivido injusto. Isso não quer dizer que a Educação Social não atenda ou não possa atender pessoas de outras classes sociais que tenham seus direitos violados.

Nos anos 2000, a Pedagogia Social chega à Academia, com um forte referencial europeu, mas também se desvelando como um espaço de resistência da Educação Social, buscando pesquisar, sistematizar e resgatar as práticas educativas sociais brasileiras, o que fortalece ainda mais a formação discursiva educação social, quase não se falando mais em educação de rua ou educação popular de rua.

A Pedagogia Social volta a lume dentro das academias brasileiras o que, de maneira nenhuma, a deslegitima. A educação social, no Brasil, tem sua origem nos movimentos populares o que termina por causar impasses e questionamentos: necessitaríamos de uma outra formação discursiva chamada Pedagogia Social? Se entendemos a Educação Social como práxis, por que ter uma Pedagogia Social nos moldes da europeia? E se precisamos, que referenciais ela deveria ter? Por que a Pedagogia Social é ciência e a Educação Social não? Quais as diferenças e aproximações ou imbricamentos possíveis das várias formações discursivas no Brasil? Educação Social, Educação Popular, Pedagogia Social possuem formações ideológicas e discursivas que permitem imbricamentos entre si? Qual ou quais as contribuições da educação popular freiriana nessas diversas formações discursivas e ideológicas?

### **Formação dos educadores sociais brasileiros**

Para fazer essa reflexão, antes é preciso entender o sentido do termo formação. Ele está interligado a alguma tarefa, atividade, trabalho, labor, oficina. Trata-se, aqui-agora, de formação (inicial e/ou continuada) de educadores sociais. Nesse contexto, uma formação tem uma função social de aperfeiçoar os recursos humanos de uma instituição, transmitindo

saberes e fazeres, saber-ser.

Quando surge a educação de rua no Brasil, enquanto área de atuação, os educadores, em sua maioria, vinham de uma militância nas pastorais, comunidades eclesiais de base, eram voluntários ou trabalhavam no sistema de atendimento a crianças e adolescentes e tinham críticas severas a esse sistema. Sua formação se dava no movimento social, nos encontros, em seminários, no próprio campo de atuação, na luta diária e cotidiana; uma formação notadamente marxista em que o sistema era questionado.

A formação do educador, nos anos 1980, era realizada nos espaços de luta, nas ruas com os meninos e meninas, nas passeatas, nos encontros nacionais, locais de educadores. Nesses espaços, havia reflexões de sua prática, pesquisa, e a teoria freiriana pulsava nos espaços coletivos de formação. Os encontros de formação desse pensador com os educadores de rua resultaram em uma obra sistematizada intitulada *Educadores de rua, uma abordagem crítica*, fruto de um encontro com os educadores de rua, em outubro de 1985 (UNICEF, 1989).

Com o aprofundamento do neoliberalismo, na década de 1990, e a institucionalização de grande parte dos movimentos sociais, a formação política dos educadores foi se enfraquecendo, dando lugar ao um tecnicismo que atendesse aos interesses das instituições às quais os educadores eram contratados. O termo educador social se populariza e passa a ser utilizado por todos que exercem trabalhos educativos fora da escola, independente de sua formação ideológica. Ao mesmo tempo, várias outras denominações passam a ser dadas aos educadores: monitor, integrador social, oficineiro e mais uma dezena de termos, o que, de certa forma, fez com que a identidade do educador de Rua desaparecesse.

Hoje, a maioria das formações do educador social, no Brasil, acontece mais em cursos de extensão universitária e várias são as universidades que mantêm formação pela extensão, pós-graduação *lato sensu* e alguns cursos de graduação (ainda poucos) a distância que pouca afinidade tem com o fazer do educador social.

Em relação ao campo de atuação dos educadores e educadoras sociais, cada país em que foi regulamentada a profissão ou existe o ofício de educador social faz as suas exigências desse sujeito no seu labor, que são diferenciadas de acordo com seu contexto histórico-social.

No Brasil, o espaço prioritário para educação social ainda é junto à população pobre oprimida, jovens, crianças, adolescentes, idosos que têm seus direitos humanos violados. Esses espaços se constituem, normalmente, fora da escola, o que não significa que também na escola não tenhamos espaços educativos sociais, em que os educadores sociais atuem.

Hoje, de forma significativa, a luta e os debates que movem os educadores sociais



giram em torno da regulamentação da profissão do educador social. Tramitam dois projetos no legislativo: PL 5346/2009 e PL 328/2015. O primeiro busca que o ofício do educador social seja regulamentado como de nível médio; o segundo, como de nível superior, por entender sua complexidade, o conhecimento que é necessário que o educador tenha e a precarização em que se encontra hoje.

E quando se trata de resgatar o que pode lhe ser próprio – e o é até mesmo pelos profissionais remunerados ou não na ativa e que fizeram história – o foco tem sido nas práticas de resistência, não como potência própria, mas o seu ensino-aprendizagem que pode gerar ações resilientes, elas mesmas, de resistência e (re)existência. Para Pinel (2005, p. 72),

O educador social resistente é um ser (sendo) enfrentativo, que vai adquirindo o que se denomina resiliência que é esse nosso modo de ser com o outro (no mundo), pautado pela disposição e vontade de descobrir sentidos nas quedas, nas humilhações do Estado repressor e totalitário, sem deixar se esmorecer e ou sentir-se humilhado. É reconhecer a queda, por sinal demasiada humana, não desanimar e inventar/ criar transcendências psicossociais e essencialmente sociais e políticas, dando uma provocativa “volta por cima” através de um mergulho profundo no “vivido-como-queda”.

A formação de diferentes atores que se apresentam na nova configuração da Educação Social que vivencia cada vez mais o aprofundamento do Estado Mínimo, bem como a ampliação dos espaços educativos sociais, se constitui um desafio. Os educadores, quase em sua totalidade, atuam em ONGs com o mínimo ou nenhuma formação pedagógica, possuem várias nomenclaturas e não têm pontuado com exatidão, em muitas situações, o seu fazer ou sua identidade pelas instituições das quais fazem parte.

A formação política e a militância nos movimentos sociais, que antes eram essenciais, agora são plenamente dispensáveis pelas instituições que mantêm o ofício dos educadores em situação precária.

Apesar de todo esse contexto, percebemos que existe resistência em relação ao termo Pedagogia Social por parte dos educadores sociais, que hoje contam com duas associações nacionais: Associação Nacional de Educação Social e Pedagogia Social e Associação Brasileira de Educação Social. Há, ainda, a Associação Brasileira de Pedagogia Social formada por pesquisadores em Educação Social.

### **(In)conclusões (im) pertinentes**

A vocação histórica do homem é “ser sujeito” de si junto com o outro no mundo, e o

educador social como sujeito que é, na sua cotidianidade profissional, produz resistência para ser e levar ao outro (educando) a também existir-se assim (FREIRE, 1980). Uma das metas da Pedagogia Social tem sido criar e sistematizar, no sentido livresco, discursos (teorias) que valorizem e potencializem as práticas educativas sociais (com práxis) dos educadores sociais, esses que batalham dia a dia procurando resgatar esse desejo de “ser mais” do homem, uma vontade histórica de “ser sujeito”.

Nesse sentido, a Pedagogia Social que se construiu aqui na América Latina tem importante relação e inspiração na educação popular, tendo como grande referência Paulo Freire e sua proposta de educação libertadora que reconhece a importância da politização e organização dos oprimidos.

O educador social, nesse contexto, produz/inventa/cria teorias, pedagogias, metodologias, práticas educacionais e pedagógicas de resistência, favorecendo subjetivações como a boa autoestima, amor por si mesmo, a confiança em si e no outro, recusando a depressão advinda das humilhações de um Estado desinteressado pelos oprimidos, que os culpa e não se responsabiliza por todo esse processo de marginalização.

Por mais que tenhamos avançado por meio de vários grupos de pesquisa nas universidades brasileiras, pela reflexão e ação de muitos educadores sociais, ainda há muito o que aprofundar em nossas discussões. Precisamos ampliar nossos debates, entender o distanciamento, o estranhamento que existe entre Pedagogia Social, Educação Social e Educação Popular, pois, de alguma forma, essas formações discursivas já estão irremediavelmente imbricadas, mas o contexto histórico e social em que esses termos surgem terminou por produzir um hiato entre eles que só enfraquece o campo da Educação Social brasileira.

É preciso entender que, na luta e resistência por um país mais justo, onde todos vivam com dignidade, o papel da Educação Social, Pedagogia Social e Educação Popular é essencial. Esses campos não são dicotômicos em nosso contexto e não existem hierarquias no saber que se produz na universidade e no espaço educativo social. Precisamos todos estar, cada vez mais, juntos e envolvidos na militância educativa social por um país melhor. Nesse sentido, um aprofundamento histórico e mais abrangente das formações discursivas e ideológicas que os três campos existirem seria de extrema pertinência.

A Pedagogia Social imbricada com a Educação Social e a Educação Popular sem estranhamentos conceituais ou ideológicos seria, enfim, um inédito viável, um acreditar em um outro possível processo educativo que, na verdade, já ocorre nas margens, nas diversas periferias. A expressão “inédito viável” é empregada por Freire (1980) no sentido de dar

densidade ao termo carregado de crenças, sonhos, desejos, aspirações, medos, angústias, ansiedades, vontade de fazer. Traz em seus modos de ser e fazer, indicando que devemos nos incomodar, inconformar e lutar por mudanças. Refere-se a uma outra e diferenciada possibilidade de ação objetiva-subjetiva da pessoa, estando ela diante de problemas que se revelam para além das “situações-limite”. São momentos quando no homem aparece o máximo de *consciência possível*, indo além do visual da *consciência efetiva*, mas sem abandonar esse afetar. Trata-se do devir, o futuro a se construir, a criar, o projeto a realizar, projeto de ser no mundo (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010).

Descrevemos o inédito viável como a possibilidade de ação, pensando-agindo já um futuro histórico que só sentiremos na carne-mente-alma caso superemos as situações-limites do existir concreto, real. Os termos Pedagogia Social, Educação Social e Educação Popular nasceram em momentos históricos diferentes, mas isso não significa que eles tenham diferenças inconciliáveis, muito pelo contrário, na realidade brasileira. O inédito viável pode nos provocar e motivar desejos em transformar a realidade pela construção individual, grupal e coletiva de práxis.

## Referências

- BOS, A. **Desafios para uma pedagogia social**. São Paulo, SP: Antroposófica, 1986.
- CABANAS, J. M. Q. Antecedentes históricos de la educación social. *In*: PETRUS, A. (org.). **Pedagogia social**. Espanha: Ariel, 1997. p. 68-91.
- CARRERAS, J. S. La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. *In* PETRUS, A. (org.). **Pedagogia social**. Espanha: Ariel, 1997. p. 40-67.
- DUSSEL, E. **Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión**. Madrid: Trotta, 1998.
- FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas**. São Paulo: Pioneira; Cengage, 2001.
- FREIRE, A. M. A. Inédito viável. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 223-226.
- FREIRE, P. **Conscientização**; teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Educadores de rua: uma abordagem crítica: alternativas de atendimento aos meninos de rua**. Bogotá: Unicef, 1989. (Série Metodológica).
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, J. F. L. de. Pestalozzi: o Romantismo e o nascimento da Pedagogia Social. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 47, p. 123-135, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos>. Acesso em: 21 jun. 2019.

MACHADO, E. M. **Pedagogia social no Brasil**: políticas, teorias e práticas em construção. In: CONGRESSO EDUCERE, 11., ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009. Anais [...]. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/PAL010.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2018.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. Cortez: São Paulo, 2005.

MORAES, C. A. de. **Pedagogia social comunidade e formação de educadores**: na busca do saber sócio-educativo. Disponível em: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-autorias/artigos/pedagogia-social.pdf>. Acesso em: 1º jan. 2019.

MOTA NETO, J. C. da; OLIVEIRA, I. A. D. E. Contribuições da educação popular à pedagogia social. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 21-35, set.-dez. 2018. Doi: 10.14393/REP-v16n32017-art02.

PINEL, H. **Apenas dois rapazes & uma pedagogia social**: cinema, existencialismo e educação a partir de “Brokeback Mountain” de Ang Lee. Vitória: Produção Experimental, 2005.

PINEL, H. **Pedagogia social**: subsídios a partir do “cinema, educação & inclusão”. Vitória: Edição do Autor, 2011.

PINEL, H.; PAIVA, J. S. de. Educação social/pedagogia social: uma história dos saberes-fazeres de resistência e produção de subjetividades resilientes. In: FERREIRA, V. A. (org.). **Pedagogia social**: lugar de (re)existência. Curitiba: CRV, 2019.

QUINTANA, J. M. **Pedagogía social**. Madrid: Dykinson, 1988.

RAMOS, L. M. P. de C. **Educação de rua**: o que é, o que faz, o que pretende. Rio de Janeiro: Amais, 1999.

RIBAS MACHADO, E. **A constituição da pedagogia social no contexto educacional brasileiro**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

RIBAS MACHADO, E. **O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada**: o estágio atual no Brasil e na Espanha. 2014. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TRILLA, J. **La educacion fuera de la escuela**: ambitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel, 1996.

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

VOLPI, M. **Sem liberdade, sem direitos**: a privação da liberdade na percepção do adolescente. São Paulo: Cortez, 2001.

Submetido em 7 de outubro de 2019.

Aprovado em 10 de dezembro de 2019.