

## **EDUCAÇÃO SOCIAL NA ASSISTÊNCIA SOCIAL BRASILEIRA E TERRITÓRIO**

### **EDUCACIÓN SOCIAL EN EL TRABAJO SOCIAL BRASILEÑO Y TERRITORIO**

### **SOCIAL EDUCATION IN BRAZILIAN SOCIAL ASSISTANCE AND TERRITORY**

Morgana Leorato Baldo<sup>1</sup> 

Sandra Lilian Silveira Grohe<sup>2</sup> 

#### **Resumo**

Educadores e educadoras sociais têm sua atuação reconhecida na Política de Assistência Social no Brasil desde 2014. E, em 2004, quando é criada uma nova Política Nacional de Assistência Social e se desenvolve o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o território é incorporado como base organizacional da política pública. O presente artigo buscou compreender como é pensada a atuação do educador e educadora social no território. Para isso, analisamos a legislação, as normativas, as orientações e os materiais de educação permanente para as equipes do SUAS, buscando compreender como o conceito de território é abordado e como se entende a profissão de educador e educadora social nesses documentos. Da mesma forma, realizamos uma revisão bibliográfica a fim de verificar produções que tratem acerca de educação social e território. A dimensão territorial no SUAS pretende levar em conta, tanto para a implantação dos serviços quanto para a atuação junto à população, a heterogeneidade presente no país, considerando as diferentes culturas, relações e também as potencialidades presentes nos territórios para o enfrentamento às vulnerabilidades sociais. Observou-se que os educadores e educadoras sociais não possuem atribuições definidas acerca da atuação no território, ainda que esta seja uma questão fundamental no SUAS. Compreendeu-se que não há como pensar em uma educação social que possibilite uma formação cidadã e atue na defesa dos direitos, que não leve em conta o território em suas diferentes dimensões, considerando seus aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais, assim como uma adequada formação inicial e continuada desses educadores.

**Palavras-Chave:** Educação Social. Território. Assistência Social.

#### **Resumen**

<sup>1</sup> Especialista em Educação e Cultura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. E-mail: morganalbaldo@gmail.com

<sup>2</sup> Pós-doutoranda em Educação. Unisinos. Educação. São Leopoldo. Rio Grande do Sul. Brasil. E-mail: sandragrohe@gmail.com

#### **Como referenciar este artigo:**

BALDO, Morgana Leorato; GROHE, Sandra Lilian Silveira. Educação Social na Assistência Social Brasileira e Território: uma análise a partir dos documentos oficiais e produção bibliográfica. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 27, e8186, 2025. DOI: <http://doi.org/10.22196/rp.v22i0.8186>

Los educadores y educadoras sociales tienen su papel reconocido en la Política de Trabajo Social de Brasil desde 2014. En 2004, cuando se crea una nueva Política Nacional de Trabajo Social y se desarrolla el Sistema Único de Trabajo Social (SUAS), el territorio es incorporado como base organizativa de la política pública. En este artículo buscamos comprender cómo se piensa el papel del educador y educadora social en el territorio. Para ello, analizamos la legislación, las normativas, las directrices y materiales de educación continua para los equipos del SUAS, buscando comprender cómo se aborda el concepto de territorio y cómo se entiende la profesión de educador y educadora social en estos documentos. Asimismo, realizamos una revisión bibliográfica con el fin de verificar producciones que tratan sobre educación social y territorio. La dimensión territorial en el SUAS pretende tener en cuenta, tanto para la implementación de servicios como para la acción con la población, la heterogeneidad presente en el país, considerando las diferentes culturas, relaciones y también las potencialidades presentes en los territorios para enfrentar las vulnerabilidades sociales. Se observó que los educadores y educadoras sociales no tienen responsabilidades definidas cuando se trata de sus actividades en el territorio, aunque este sea un tema fundamental en el SUAS. Se comprendió que no hay manera de pensar una educación social que posibilite la formación ciudadana y actúe en la defensa de los derechos, que no considere el territorio en sus diferentes dimensiones, considerando sus aspectos culturales, políticos, económicos y sociales, así como una adecuada formación inicial y continua de estos educadores.

**Palabras clave:** Educación social. Territorio. Trabajo Social.

### **Abstract**

Social educators have had their roles recognized in the Social Assistance Policy in Brazil since 2014. A new National Social Assistance Policy was established, and the Unified Social Assistance System (SUAS) was developed in 2004. Since then, the territory has been incorporated as the organizational basis of public policy. This article aims to understand how the role of social educators is conceptualized within the territory. To achieve this, legislation, regulations, guidelines, and continuing education materials were analyzed for SUAS teams, aiming to understand how the concept of territory is addressed and how the profession of social educator is understood. Similarly, a literature review was conducted to identify works related to social education and territory. The territorial dimension in SUAS aims to consider, both for the implementation of services and for working with the population, the heterogeneity present in the country, taking into account for different cultures, relationships, and also the potentialities present in territories to address social vulnerabilities. It was observed that social educators do not have clearly defined responsibilities regarding their role in the territory, even though this is a fundamental issue in SUAS. It is understood that it is not possible to conceive a social education that enables the formation of citizenship and advocates for rights without considering the territory in its various dimensions, including its cultural, political, economic, and social aspects, as well as proper initial and ongoing training for these educators.

**Keywords:** Social Education. Territory. Social Assistance.

### **Introdução**

O reconhecimento da atuação dos educadores e educadoras sociais na política

de assistência social é recente, tal qual a própria política pública. Apesar de prevista na Constituição Federal de 1988 como direito, fortaleceu-se em 2004, quando foi instituída uma nova Política Nacional de Assistência Social (PNAS) que cria o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), bem como a implementação da Norma Operacional Básica (NOB/SUAS), aprovada em 2005. Talvez por sua trajetória recente, a Política de Assistência Social nem sempre é conhecida pela população. Conforme citado na apresentação da PNAS, a assistência social ainda é vista por muitos sob um viés assistencialista e clientelista. Cerca de vinte anos depois, apesar dos avanços, é possível questionar se houve mudanças nessa percepção, bem como se as práticas dos profissionais que atuam na política pública estão sintonizadas com os princípios, as diretrizes e os objetivos da PNAS e do SUAS.

Fato é que essa trajetória teve mudanças ao longo do tempo, fruto da organização social, especialmente nas Conferências da Assistência Social. É a partir dos movimentos realizados por trabalhadores, movimentos, estudiosos e pela sociedade que ocorrem os tensionamentos para alteração nas legislações e normativas. Uma das mudanças foi o reconhecimento da função de educador/orientador social como profissional do SUAS, apesar de já ter sido uma profissão executada anteriormente nos serviços de assistência social. Esse reconhecimento ocorreu a partir da Resolução n.º 09/2014 do CNAS, tendo sido uma deliberação na Conferência Nacional de Assistência Social de 2011. Seguem até o momento discussões no Legislativo buscando regulamentar a profissão. Ainda assim, educadores e educadoras sociais estão presentes nos mais diversos serviços socioassistenciais e atuam nos mais variados contextos e com diversos públicos, sendo possível afirmar que a prática da educação social exige uma gama de conhecimentos e saberes que, dentre outras, passa pela própria assistência social e pela educação. Dessa forma, o presente trabalho visa realizar uma análise acerca do trabalho de educação social na política de assistência social, com base no território, conforme a PNAS destaca como necessário.

Esta organização da política pública a partir dos territórios se dá em um contexto no qual outras políticas também incorporam essa abordagem, buscando uma intervenção que leve em conta as heterogeneidades presentes no país,

superando ações setoriais (Lindo, 2015, p. 47). Se antes a assistência social era pensada a partir de segmentos (como crianças, adolescentes e pessoas idosas), como se fossem populações homogêneas, a partir da PNAS, afirma-se a necessidade de pensar essas populações situadas em um espaço, tempo e contexto que lhes conferem características culturais, políticas, econômicas e sociais próprias. É assim que se possibilita realizar ações levando em conta as necessidades e também as potencialidades locais.

Partindo dessa perspectiva, é possível compreender que não basta descentralizar os serviços, mas também se torna necessário conhecer a realidade onde se inserem as ações de assistência social. Assim, a motivação deste trabalho é compreender como a política pública pensa a intervenção de educadores e educadoras sociais nesses contextos territoriais.

Nesse sentido, utilizamos a revisão bibliográfica e a análise documental, com um levantamento da legislação e documentos de referência da Política de Assistência Social, visando identificar como o conceito de território é abordado e como se entende a profissão de educador e educadora social. Dessa forma, pretendeu-se realizar um estudo de caráter exploratório (Gil, 2008), refletindo sobre a atuação do educador e da educadora social no território e a partir dele, em diálogo com a produção acadêmica a respeito do tema.

O texto está dividido em dois momentos: no primeiro, são contextualizados alguns aspectos da Política de Assistência Social a partir da legislação e documentos oficiais, dando ênfase ao aspecto territorial e ao trabalho do educador e educadora social; no segundo, realiza-se uma revisão bibliográfica acerca do tema educação social e território. Por fim, são apresentadas as conclusões das análises realizadas.

## **1. Situando a política de assistência social a partir de seus marcos legais e documentos de referência: educação social e território**

A Assistência Social é reconhecida como direito na Constituição Federal de 1988, sendo regulamentada em 1993 por meio da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), como Política de Seguridade Social não contributiva, em que é prevista como dever do Estado a sua oferta. A partir de deliberações da IV Conferência Nacional de

Assistência Social, realizada em 2003, a política passa por transformações, criando o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e uma nova Política Nacional de Assistência Social (PNAS), aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social em 2004. Esse movimento aponta para a luta de segmentos sociais que disputam os rumos da política pública e o papel do Estado na redução das desigualdades.

Segundo o artigo 2º da LOAS, atualizada pela Lei n.º 12.435, de 2011, os objetivos da assistência social são: “a proteção social, que visa à garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos”, “a vigilância socioassistencial que visa a analisar territorialmente a capacidade protetiva das famílias e nela a ocorrência de vulnerabilidades, de ameaças, de vitimizações e danos” e a defesa de direitos (Brasil, 2011, s. p.). Quanto às diretrizes que orientam a organização da assistência social, segundo a LOAS, observa-se que o Estado define como sua a responsabilidade pela oferta dos serviços socioassistenciais, o que, antes da Constituição de 1988, ficava a cargo sobretudo da sociedade civil. Além disso, prevê a descentralização político-administrativa e a importância da participação popular para a definição dos rumos da política pública e controle das ações (Brasil, 2011).

Os serviços do SUAS são organizados em dois níveis, de acordo com a complexidade das situações, em Proteção Social Básica e Proteção Social Especial, sendo que a primeira tem um caráter preventivo, destinado à população que vive em vulnerabilidade social, e objetiva “prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários” (Brasil, 2004, p. 92). Já a Proteção Social Especial se destina às pessoas e famílias “que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus-tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras” (Brasil, 2004, p. 92). Assim, essa demanda um acompanhamento mais próximo, sistemático e monitorado (Proteção Social Especial de Média Complexidade) ou até mesmo um cuidado integral (Proteção Social Especial de Alta Complexidade) com moradia, alimentação e higienização, através do acolhimento de “famílias e indivíduos que se encontram sem referência e,

ou em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e, ou comunitário” (Brasil, 2004, p. 38).

Em 2005, é aprovada a Norma Operacional Básica (NOB/SUAS) que regulamenta a operacionalização da política no país e, com a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais de 2009, são definidos e organizados os serviços dentro de cada Proteção Social, que podem ser executados diretamente pelo Estado ou na modalidade de parceria entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. As equipes mínimas de referência necessárias para a execução dos serviços da assistência social estão previstas na Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOBRH/SUAS) que foi publicada em 2007. Nesse texto, não existe especificação acerca dos profissionais de nível médio que compõem as equipes na Proteção Social Básica e Especial de Média Complexidade, nas quais, muitas vezes, estão presentes o educador e a educadora social, ainda que, em algumas situações, sob outras nomenclaturas. Apenas é especificado o profissional de nível médio na Proteção Social Especial de Alta Complexidade, em contextos de acolhimento institucional, denominado, nesse documento, cuidador social.

A profissão de educador social foi reconhecida pela Comissão Brasileira de Ocupações (CBO) apenas em 2009 e, dentro da Política Nacional de Assistência Social, a Resolução n.º 09 de 2014, do Conselho Nacional de Assistência Social, estabeleceu as ocupações de cuidador social e educador (ou orientador) social como:

[...] ocupações profissionais com escolaridade de ensino médio, que compõem as equipes de referência do SUAS, desempenham funções de apoio ao provimento dos serviços, programas, projetos e benefícios, transferência de renda e ao CadÚnico, diretamente relacionadas às finalidades do SUAS (Brasil, 2014, s. p.).

Essa resolução aponta uma ampla lista de atribuições, que se referem ao desenvolvimento de atividades socioeducativas e de convivência, visando a defesa e a garantia de direitos, além do apoio às equipes nas diversas tarefas demandadas pelos serviços (Brasil, 2014). As diversas atividades voltadas para o apoio à equipe multidisciplinar denotam a importância do trabalho em equipe, mas, também, a



centralidade das ações nos técnicos de nível superior, uma vez que a atuação de educadores e educadoras sociais não demanda formação específica.

Apesar de recente, há no Brasil um longo debate acerca da regulamentação da profissão do/a educador/a social, sendo que existem atualmente dois projetos de lei em tramitação na Câmara dos Deputados sobre o tema: PL 5346/2009 e PLS 2941/2019, estando este último em discussão recente; enquanto o primeiro está parado desde 2017. Cabe ressaltar que os projetos partem da luta dos educadores e educadoras sociais organizados, que buscaram, junto aos legisladores, apoio às suas demandas e que seguem promovendo debates.

Uma das discussões gira em torno da escolaridade mínima continuar sendo ensino médio ou, então, passar a ser uma profissão de nível superior, demandando, assim, cursos específicos em nível de graduação, que atualmente apenas poucas universidades privadas brasileiras ofertam, sendo cursos de graduação tecnológica (tecnólogo), embora esteja ocorrendo recentemente uma mobilização em torno da reivindicação por um curso em instituição pública, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Outra questão colocada é a área desse curso superior, já que o trabalho do/a educador/a social está em uma intersecção entre a área da educação, do serviço social, entre outras. O tema, portanto, mobiliza diferentes entendimentos de como deve se dar a regulamentação e ainda é uma questão em aberto, sendo um campo de disputa das diversas concepções, embora esteja avançando a proposta de exigência de ensino superior.

A PNAS de 2004 inaugurou uma nova forma de fazer assistência social, que se desloca das ações por segmento, para as ações territorializadas. Assim, objetiva aproximar-se do cotidiano de vida das pessoas, sem enxergar as populações de forma homogênea. Dessa maneira, uma das bases organizacionais do processo de gestão do SUAS é a descentralização político-administrativa e a territorialização, que diz respeito à implementação de serviços em locais próximos da população a ser atendida, levando em consideração as necessidades locais, além de destacar a necessidade de ações intersetoriais com base no território.

A PNAS identifica os municípios como território de atuação, categorizando-os segundo seu tamanho populacional, conforme o IBGE, e cita alguns estudos que

também podem contribuir para considerar as diferentes territorialidades intraurbanas, especialmente nas metrópoles. Com o objetivo de produzir e sistematizar informações, institui a Vigilância Socioassistencial, que deve realizar diagnósticos a fim de garantir a identificação dos territórios com maior presença de vulnerabilidades, onde os serviços da política de assistência social devem estar mais presentes. A partir da PNAS, em 2011, ocorre uma alteração da própria LOAS, que passa a prever que o território é a base de organização das ações do SUAS.

É possível depreender do texto da PNAS que o território é um recorte de uma população que possui necessidades, modos de vida e características semelhantes e que, a partir disso, podem ser pensadas e construídas as soluções para as problemáticas encontradas. Ainda que as desigualdades existam a partir de fenômenos globais do sistema econômico vigente, as expressões dessas desigualdades se dão no território. Assim, o texto da PNAS aponta para o que seria um trabalho territorializado, que tem como característica, além da descentralização, a operacionalização em rede e de forma intersetorial, congregando os diferentes serviços presentes em um determinado território.

Para compreender as necessidades que se apresentam em um território, o texto da PNAS aponta que é necessário reconhecer “a dinâmica demográfica associada à dinâmica socioterritorial em curso” (Brasil, 2004, p. 43). Para além dos índices e dados quantitativos, a PNAS também aponta para a necessidade de uma compreensão de território a partir da dimensão das relações e do uso que os atores fazem dele, conforme expresso, baseado no geógrafo brasileiro Milton Santos. Outra questão que aparece é a necessidade de criar espaços de participação local de forma que a população contribua na formulação de diagnósticos e no planejamento das ações dentro dos seus locais de vivência. Dessa forma, a territorialização se apresenta relacionada à descentralização, ao trabalho em rede e à participação social.

No caderno desenvolvido pelo Governo Federal, em 2008, por meio do programa Capacita SUAS, com o objetivo de promover a capacitação dos atores envolvidos com a política pública de assistência social, o conceito de território é apontado como uma das matrizes conceituais do SUAS, reforçando que o entendimento do conceito vai além do espaço geográfico. Território é definido neste



documento como local onde a vida acontece, com suas contradições e potencialidades, e também como “o terreno das políticas públicas, onde se concretizam as manifestações da *questão social* e se criam os tensionamentos e as possibilidades para seu enfrentamento” (Brasil, 2008, p. 53, grifo original).

Além de reforçar a importância da territorialização para a proximidade com o público atendido pela política pública, o Caderno aponta para a necessidade de conhecer o território de modo a promover uma proteção social proativa, antecipando respostas às necessidades da população.

No material “Subsídios para delimitação do território de Proteção Social Básica/PSB do SUAS nos diferentes portes municipais, com enfoque nos territórios intraurbanos, a partir do estudo da concepção de território para a Política Nacional de Assistência Social”, elaborado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, em 2015, sob consultoria da pesquisadora em Serviço Social Dirce Koga, a primeira parte é dedicada às reflexões sobre o trabalho do/a assistente social em diferentes políticas públicas. Mesmo que outros profissionais componham as equipes do SUAS e essas reflexões acerca do território digam respeito à prática dos profissionais na PSB, nota-se que o foco acaba sendo a atuação do profissional de serviço social, ou então dos técnicos de nível superior, que são os responsáveis pelo trabalho social com famílias, conforme sublinhado pela autora no texto. Levando em consideração que educadores/as sociais, na Proteção Social Básica, são responsáveis pela execução do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e podem estar também como auxiliares na operacionalização do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), sendo os dois serviços principais da PSB, consideramos que também cabe a estes/as profissionais se apropriar do conceito de território.

No texto citado, Koga elabora algumas reflexões, trazendo a diferença do trabalho territorializado, que seria a simples descentralização, de um trabalho territorial, que é realizado a partir do território, sendo as necessidades do território as propulsoras do trabalho (Brasil, 2015, p. 24). Assim, a territorialização e um diagnóstico socioterritorial seriam instrumentos para a concretização de um trabalho territorial, porém esse pressupõe que não apenas dados quantitativos sejam

conhecidos, mas também as dinâmicas relacionais “e os distintos agenciamentos locais – políticos, econômicos, culturais e socioassistenciais” (Brasil, 2015, p. 25). Koga também destaca que um trabalho territorial pressupõe que o trabalho social seja mais coletivo e participativo, ressaltando a importância do protagonismo dos/as usuários/as dos serviços, que devem estar implicados/as no processo de planejamento e avaliação do trabalho realizado. Além disso, pontua que esse trabalho territorializado é uma construção constante, realizada por profissionais e pelos/as usuários/as dos serviços, a partir das relações e do conhecimento das histórias de vida e experiências das pessoas envolvidas e não apenas uma série de técnicas.

Como dito anteriormente, um dos principais serviços em que atuam os/as educadores/as sociais é o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), no qual são responsáveis diretos pelo desenvolvimento das atividades junto ao público atendido. Os SCFV são organizados por faixas etárias e possuem orientações técnicas para sua execução. Procuramos nos três Cadernos de Orientações (Brasil, 2010; 2012 - versão preliminar; 2021) como se apresenta a questão do território e também o que cabe aos educadores e às educadoras sociais (também nomeados/as orientadores/as sociais).

O próprio nome do serviço deixa claro que a principal função é, através da convivência, promover o fortalecimento de vínculos entre eles, com a família e com o território onde vivem as pessoas atendidas. Os cadernos de orientações abordam o território sob dois aspectos: como o local onde deve ser implantado o serviço (descentralizado), a partir das necessidades encontradas, diagnóstico e da gestão territorial que deve ser feita pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que também tem a atribuição de encaminhamento para o SCFV; e como local onde se estabelecem relações, com modos de vida, cultura e história próprios, permeados por aspectos políticos, econômicos, sociais, geográficos e culturais, os quais devem ser levados em conta no desenvolvimento do trabalho. O primeiro caso, geralmente, se apresenta como uma delimitação geográfica com base na abrangência do CRAS; enquanto o segundo aspecto aparece como fator que permeia a vida das pessoas, sendo que sua compreensão envolve diversos aspectos e deve partir da necessidade local, com base em um planejamento participativo. Assim, existe uma necessidade

de conhecimento prévio da realidade local para a implementação do SCFV, de forma que é esperado que o serviço impacte na vida das pessoas atendidas, de modo articulado a outros serviços presentes no território, fortalecendo o sentimento de pertencimento e identidade.

Os cadernos enfatizam a questão territorial em diversos momentos, de acordo com o que traz a PNAS. No que tange às atribuições de educadores e educadoras sociais, que são os profissionais que desenvolvem as atividades cotidianamente com os participantes, não aparece, porém, nenhuma referência à questão territorial. A função de conhecer as vulnerabilidades e potencialidades do território é atribuída ao técnico de nível superior, que deve contribuir no planejamento do serviço e articular com o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), principal serviço da Proteção Social Básica. Os cadernos também destacam a importância do/a coordenador/a do CRAS na gestão territorial, devendo articular os demais serviços do território de abrangência, estabelecendo fluxos, contatos e ações.

A partir dessas atribuições, é importante notar que o trabalho do educador e educadora social que atuam no SCFV deve ocorrer com o apoio do/a técnico/a de nível superior e também dentro da articulação que é realizada pelo CRAS. No entanto, podemos questionar se é possível o desenvolvimento de um trabalho que propicie a participação das pessoas na vida comunitária, bem como o desenvolvimento e o fortalecimento do sentimento de pertencimento e identidade (Brasil, 2009), caso o/a profissional que atua diretamente com o público envolvido não busque conhecer o território no qual atua. Dessa forma, sendo o território o chão onde se desenvolve também o trabalho do/a educador/a social – para tomar emprestado um termo usado por Dirce Koga, percebe-se a importância de pensar nas implicações desse conceito também para a educação social. É no contato cotidiano que será possível ir compreendendo a cultura, as dinâmicas, vivências, historicidade, tensões e os significados presentes no território e para as pessoas envolvidas no trabalho socioeducativo.

## 2. Revisão de literatura

A educação social possui diversos entendimentos na literatura. Conforme Maria da Glória Gohn (2013), ela busca fortalecer o exercício da cidadania e contribui também para a construção e o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo e à comunidade, criando o que ela chama de “acervo sociocultural e político” do grupo. Esse trabalho deve buscar o desenvolvimento da autonomia, assim como o protagonismo das pessoas envolvidas no processo e, desse modo, contribuir para a construção de relações de respeito e solidariedade, aspectos esses que aparecem, por exemplo, como objetivos do SCFV. Segundo Gohn, “o método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas.” (Gohn, 2013, p. 46-47).

Esse método trazido pela autora se baseia na Pedagogia freireana, que parte da elaboração da proposta pedagógica a partir de um diagnóstico, desenvolvendo o trabalho com participação das pessoas envolvidas e selecionando as temáticas a partir do cotidiano do grupo. Nesse sentido, é interessante notar que a atuação do educador e da educadora social deve partir do território onde as pessoas se situam, de sua cultura e vida cotidiana, de modo que a participação destacada dos sujeitos envolvidos também é um ponto trazido pela PNAS. Para Gohn (2013, p. 52), é necessário que o trabalho educativo considere os diferentes aspectos da cultura local, especialmente “as capacidades e potencialidades organizativas locais” e que educadores e educadoras devem ter conhecimentos prévios, não apenas sobre os locais onde atuam, mas também aqueles acumulados historicamente pela humanidade. Segundo ela, “o Educador Social ajuda a construir com seu trabalho espaços de cidadania no território onde atua. Esses espaços representam uma alternativa aos meios tradicionais de informação que os indivíduos estão expostos no cotidiano” (Gohn, 2013, p. 52-53). A construção desses espaços de cidadania implica considerar as potencialidades do território, como já trazido anteriormente, fortalecendo os grupos e as comunidades, valorizando as histórias, os saberes e as culturas locais.

Apesar desses aspectos importantes trazidos por Gohn, concordamos com Fernanda dos Santos Paulo (2020) quando afirma que a concepção de educação não

formal adotada por ela é insuficiente para caracterizar o contexto de trabalho dos/as educadores/as sociais no SUAS e, assim, adota a concepção de educação não escolar institucionalizada, uma vez que está em um contexto formal, dentro de uma política pública, possuindo orientações legais. Da mesma forma, juntamente com Nara Nachtigall e Taís Pereira de Gões (2019), a autora problematiza o entendimento de educação social como sinônimo de educação popular, termos que frequentemente aparecem associados. Segundo elas, esses não são conceitos complementares e, pelo contrário, muitas vezes, se colocam em disputa. Para elas, “educação popular não é só um espaço de atuação ou que se refere a uma ou outra modalidade de educação (de adultos, não escolar etc.). Ela é uma concepção de educação que pressupõe perspectivas teóricas e metodológicas críticas” (Paulo; Nachtigall; Gões, 2019, p. 52). Assim, entende-se que a educação popular pode ocorrer em qualquer contexto, sendo uma perspectiva pedagógica que pode estar presente na educação social. No entanto, embora essa prática profissional seja herdeira de uma tradição de educação popular no Brasil (Rocha; Rosa; Dias, 2018), ela não é seu sinônimo. Dessa forma, as autoras destacam a necessidade de maiores estudos sobre o contexto de trabalho dos/as educadores/as sociais e de debates sobre a formação desses/as profissionais, no sentido de construir um referencial teórico-metodológico para a atuação.

Sendo assim, a revisão de literatura apresentada a seguir parte de diferentes compreensões de educação social. Buscamos artigos científicos nas bases de dados SciELO, Periódicos Capes e Google Acadêmico que contivessem, em uma mesma produção, os descritores “educação social” e “território”, no mês de outubro de 2023. A partir dos resultados apresentados pelas duas primeiras plataformas, excluímos os artigos duplicados e aqueles em que a palavra território aparecia apenas como “território nacional”, sendo possível sua troca pelo termo “país”. Após a leitura, também foi identificado que um dos artigos, apesar de conter a palavra território ao longo do texto, não contribuiu para a discussão aqui apresentada, pois apenas cita a atuação da educação social no território. Além disso, também foram descartados textos que se referem à educação social unicamente no espaço da escola, o que ocorre frequentemente com autores de Portugal, país em que a pedagogia social,

enquanto formação superior, é exigência para a atuação de educadores/as, sendo um campo profissional relevante nos mais diversos espaços. No que se refere à pesquisa no Google Acadêmico, selecionamos previamente os artigos que tivessem relação com a temática, visto que os resultados são bastante abrangentes e que a plataforma oferece opções limitadas de refinamento da busca. Além disso, localizamos também um livro identificado nesta revisão.

Os resultados obtidos são apresentados no quadro abaixo e referem-se aos últimos quinze anos, sendo dois de período anterior ao reconhecimento da educação social no SUAS, dos quais um deles se refere ao contexto de atuação na Política de Assistência Social.

**Quadro 1 – Revisão de Literatura**

<b>Ano</b>	<b>Autor/a/s</b>	<b>Título</b>	<b>Local</b>
2008	SILVA, Gerson Heidrich da.	A construção de identidade do educador social na sua prática cotidiana: a pluralidade de um sujeito singular.	Mestrado em Educação na USP.
2015	BICALHO, Maria Gabriela Parenti; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; MEIRELES, Ludmylla Karinne Trigueiro.	Território e Currículo: Relações Interdisciplinares entre Estudos Territoriais e Educação Social.	Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.
2016	SANTOS, Vanessa Soares dos.	Educação Escolar e Não Escolar: duas faces da educação integral?	Mestrado em Educação UFMS.
2017	GOBIRA, Ari Silva; TOMASI, Aurea Regina Guimarães.	Uma reflexão sobre uma modalidade de educação para sensibilização ambiental.	Revista Pedagógica.
2017	SILVA, Anderson Bezerra da; PEREIRA, Luciana Torres de Aguiar; LIMA, Edson de Souza.	Educação Social e para os Direitos Humanos como estratégia de inclusão e fortalecimento de vínculos territoriais e familiares: uma experiência com grupo de idosas no CRAS Alto do Mandu no município de Recife.	Anais CONEDU 2017.
2018	PEREIRA, Irandi; ALMEIDA, Helena Neves de; FERNANDES, Claudio Oliveira.	Educação Social no Diálogo com a Educação e a Escola em Tempo Integral.	Qualidade e Políticas Públicas na Educação (livro).
2018	RODRIGUES, Juliana Pedreschi; VELARDI, Marília e GARCIA, Valéria Aroeira.	Pesquisando (N)a prática da educação social.	Mudança social e participação política 4: estudos e ações transdisciplinares em três dimensões (livro).
2019	FINOZZI, Maria Virginia; GUERRA, Pamela.	Hacer lugar a pesar de las ausencias	(Des)amarrando os nós da Educação Social: práticas de educadores e



			educadoras sociais (livro).
2019	FREI, Altieres Edemar	Todo educador é social: territórios e práticas pedagógicas.	Livro publicado pela Editora Intersaberes.
2019	HADDAD, Sergio; BAYS, Ingrid	Pedagogia social: epistemologia da esperança no território institucional.	EccoS – Revista Científica.
2020	LAURINDO, Anderson Pedro; LICCARDO, Antonio; BARBOSA, Tiago Augusto	Ensaio a partir dos Territórios Alternativos Faxinalenses.	EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação.
2023	GARCÉS-MONTOYA, Ángela; ACOSTA-VALENCIA, Gladys Lucía	Educación social en movimientos juveniles de arte urbano. Escuelas de rap en Medellín.	Revista Colombiana de Educación.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Dos resultados obtidos, apenas os trabalhos de Silva, Pereira e Lima (2017), de Haddad e Bays (2019) e de Silva (2008) se referem ao trabalho de educação social no SUAS. O primeiro atenta-se para a necessidade de resgatar aspectos da cultura local e valorizar os saberes populares, construindo um planejamento com a participação dos sujeitos envolvidos no processo, como forma de contribuir para o fortalecimento da identidade, do pertencimento e dos vínculos comunitários.

Já Haddad e Bays partem de um contexto de trabalho específico no SUAS, que é o do acolhimento institucional, e a expressão “território”, adotada no título, é sinônimo de “ambiente” e “espaço”, terminologias adotadas em outros momentos do texto. Mas é interessante destacar um trecho no qual os autores afirmam que: “Sabe-se que trabalhos envolvendo jovens necessitam de adaptações para que se possa vincular com sua cultura, conhecendo seu território, sua linguagem, suas expressões culturais, entre tantos outros aspectos” (Haddad; Bays, 2019, p. 17). É possível pensar, a partir desse excerto, que, no trabalho de educação social, conhecer o território também está relacionado ao público com o qual se trabalha em termos geracionais, pois envolve questões de identidade, cultura e significados atribuídos pelos sujeitos, e não se limita a uma realidade fixa.

A dissertação de Silva (2008), que analisa a atuação de educadores e educadoras sociais com formação superior, compreende seus territórios de trabalho como “territórios de exclusão”, onde as pessoas vivem em condições pessoais e coletivas de não-cidadãos, com carências não somente econômicas, mas que

abrangem questões culturais e políticas, dificultando o desenvolvimento humano e comunitário. Sustentando-se em Koga, o autor compreende que as políticas públicas, ao agirem de forma homogeneizante, sem levar em conta as questões territoriais, estariam atuando na lógica do favor e não do direito, uma vez que nessa perspectiva atuam sobre as carências, desconsiderando as potencialidades existentes (Silva, 2008, p. 127). Assim, afirma que é necessário olhar para a história local, as singularidades, as relações e sonhos das pessoas e das comunidades, com os educadores e educadoras sociais atuando, muitas vezes, na valorização das pessoas que, não raro, se sentem marginalizadas pelo olhar externo que estigmatiza esses territórios e, conseqüentemente, a população que ali vive. Nesse sentido, defende que o trabalho socioeducativo deve se sustentar nas especificidades do território de atuação, podendo, assim, contribuir para a ressignificação do território e das trajetórias de vida.

As demais produções se referem à educação social em outros contextos ou mesmo a partir de uma perspectiva teórica, relacionada à Pedagogia Social. Esse é o caso de Laurindo, Liccardo e Barbosa (2020), que apresentam um estudo acerca dos Faxinais, comunidades tradicionais do interior do Paraná, e defendem a educação social como uma forma de valorização dos saberes e do modo de vida tradicionais e de resistência.

Rodrigues, Velardi e Garcia (2018) constataam que, na gama de produções e debates acadêmicos na área da educação, ainda pouco se fala acerca da educação social. Além disso, questionam se não deveríamos pensar mais em pesquisas que:

[...] se constituam como jogos de construção de histórias de vida, de histórias orais sobre vidas e territorialidades, que nos levem não só a conhecer e interpretar, mas a construirmos conhecimentos sobre realidades muitas vezes desconhecidas? (Rodrigues; Velardi; Garcia, 2018, p. 37).

Dessa forma, os autores defendem que, apesar de a educação social ter emergido na Europa, onde, em muitos países, a formação superior do educador e da educadora social já é consolidada, devemos também olhar para as epistemologias latino-americanas e do sul como forma de descobrir as histórias e os territórios onde

se desenvolve a prática educativa e, nesse viés, produzir diálogos a partir dessas realidades.

O artigo de Bicalho, Souza e Meireles (2015) buscou na geografia elementos para refletir sobre o conceito de território e sua contribuição para pensar o currículo em espaços não escolares. Segundo as autoras, o território é o lugar das práticas sociais, da multiplicidade e heterogeneidade, onde se constroem identidades, culturas, saberes, de forma que a educação ocorre nesse “vivido territorial” – conceito tomado do geógrafo Raffestin –, em meio às múltiplas experiências que constituem os sujeitos. Elas compreendem Educação Social como sinônimo de Educação Popular, com base em Paulo Freire, e também como Educação não formal, a partir de Maria da Glória Gohn. Dessa forma, voltam o olhar sobre a Educação Social na atuação em diversos espaços, especialmente nos movimentos sociais. As autoras defendem que as experiências educativas devem considerar os sujeitos situados no espaço e no tempo, além de atentar para os territórios, em suas dimensões concretas e simbólicas, e para as relações de poder presentes nesse espaço.

Gobira e Tomasi (2017) aproximam a Educação Social da Educação Ambiental, afirmando que são práticas que preveem a inserção em diferentes ambientes educativos, para além da educação formal (escolar). Assim, argumentam que essas práticas não podem ocorrer sem levar em conta as questões culturais, econômicas, sociais e políticas dos locais onde se propõem realizá-las. Desse modo, utilizam o conceito de desenvolvimento local, que se refere ao desenvolvimento social, econômico, político e cultural de um território a partir de ações integradas do poder público e da sociedade civil, com base na participação social dos sujeitos envolvidos no processo (Gobira; Tomasi, 2017, p. 233).

Santos (2016) argumenta para a necessidade de articulação entre a educação escolar e não escolar de forma a promover uma educação integral, que vise o desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas dimensões e não apenas como uma educação em tempo integral. Ela aponta que os objetivos da educação integral devem convergir para buscar um desenvolvimento pleno e uma formação cidadã, oportunizando novas formas de aprender e de se relacionar com o território. Apesar

de seu olhar se voltar para a educação não escolar, desenvolvida no âmbito do Programa Mais Educação, é possível pensar na articulação entre diferentes contextos educacionais, como uma possibilidade intersetorial que considere os diferentes saberes presentes dentro e fora da escola.

Pereira, Almeida e Fernandes (2018) caminham no mesmo sentido ao defenderem que a educação integral deve ser pensada articulada a outras políticas sociais. Segundo eles, a educação integral e a educação social dialogam em seus objetivos. Os autores também identificam a educação integral relacionada aos conceitos de “territórios educativos” e de “cidades educadoras”, afirmando que “o tema da educação integral comporta uma gama de interpretações ao remeter tanto ao conceito de escola quanto ao âmbito das conexões desta com a comunidade, os territórios ou a cidade” (Pereira; Almeida; Fernandes, 2018, p. 21).

Finozzi e Guerra (2019), ao escreverem sobre a ação socioeducativa em um bairro periférico e violento de Montevideu, refletem acerca da importância de ocupar os espaços públicos, apesar das ausências presentes nas vidas das crianças e adolescentes, da violência, das ações punitivistas do Estado e da estigmatização dos territórios, nos quais a mídia tem papel importante. As autoras defendem que a educação social pode buscar (re)habitar os espaços públicos, construindo espaços de experiência comum, pois “se não buscamos o fortalecimento dos laços comunitários em relação também aos espaços públicos, há algo do educativo que não pode seguir seu curso” (Finozzi; Guerra, 2019, p. 88, tradução nossa).

O artigo de Garcés-Montoya e Acosta-Valencia (2023), que analisa a educação social em escolas de rap, em regiões periféricas de Medellín, na Colômbia, aponta para uma modificação do sentido de escola a partir de pedagogias críticas. Essas pedagogias, em uma série de vertentes, como a Educação Popular, Pedagogia Social, Pedagogias Feministas e Decoloniais, propõem uma escola que não seja um dispositivo de controle, mas que desnaturalize as relações de poder e seja espaço de ação e transformação social das pessoas e de seus territórios. As autoras argumentam a importância desses coletivos em uma realidade de violência, narcotráfico e guerrilhas e defendem a educação social nas escolas de rap como possibilidade de potencializar o senso crítico, construir novas sociabilidades,

ressignificar os territórios e as subjetividades, e possibilitar a transformação pessoal e coletiva.

Por fim, o livro de Frei (2019) é uma incursão sobre o trabalho do/a educador/a social, trazendo vários autores como proposta de reflexão sobre essa atuação profissional. Afirma que “todo território é psíquico”, carregando em si aspectos simbólicos que constituem identidade. O território, para Frei (2019, p. 120), inclui “o corpo, a subjetividade e o pensamento”, sendo construído a todo momento e em todas as relações, nos diferentes espaços. Assim, a educação social pode contribuir na criação de novos territórios, permitindo que os sujeitos se desterritorializem e reterritorializem, criando novas visões de mundo (Frei, 2019, p. 168-169). Essa criação se dá no campo subjetivo a partir da reflexão acerca dos processos de exclusão social, questionando os estigmas e os discursos excludentes. Essas novas perspectivas são possibilidades de mudanças sociais, pois não se restringem apenas ao público do trabalho pedagógico, mas também alcançam a sociedade no entorno e o/a próprio/a educador/a.

A partir de Paul Virilio, o estudioso considera os territórios não apenas em suas dimensões físicas, mas também virtuais e, com base em Paulo Reyes (apud Frei, 2019), afirma que os fluxos nas cidades criam reflexos em nossos corpos e, portanto, os trabalhos pedagógicos não devem se encerrar na comunidade, o que pode gerar ou fortalecer a constituição de guetos. Assim, o trabalho do/a educador/a deve permitir a circulação na cidade, possibilitando encarar o diferente e enfrentar os estranhamentos, como possibilidade de crescimento. O mesmo autor também identifica a mudança na noção de pertencimento a partir do espaço virtual e das mídias digitais, pois nem sempre se ancoram em um espaço físico, mas se firmam em territorialidades simbólicas.

Conforme citado anteriormente, é possível perceber que alguns trabalhos partem de uma compreensão de educação social como sendo uma concepção teórica, como sinônimo de educação popular, ou ainda como uma área pedagógica, não se referindo ao campo de atuação de educadores e educadoras sociais no SUAS. A partir das produções encontradas que relacionam educação social e território, identificamos que, a despeito da ênfase dada à questão territorial na Política de

Assistência Social, existem poucos materiais que fazem essa relação com o olhar para a prática da educação social no SUAS.

No que tange à compreensão de território, apenas três trabalhos trazem referências da geografia que embasam suas reflexões: Bicalho, Souza e Meireles (2015), Frei (2019) e Laurindo, Liccardo e Barbosa (2020). De acordo com Lindo (2015), há diferentes concepções para o conceito de território, mas poucas são as referências da geografia utilizadas na construção do entendimento de território na Política de Assistência Social, que poderiam contribuir para fortalecer o caráter territorial do SUAS e a garantia de direitos. Na produção bibliográfica apresentada nesta revisão, percebemos que o território está relacionado, sobretudo, à cultura, às identidades e aos significados, que conferem uma diversidade e complexidade aos locais de inserção da educação social. Essas identidades e pertencimentos nem sempre se apresentam de forma positiva, sendo necessário ao/a educador/a reconhecer as potencialidades para as mudanças sociais, de forma que se possa contribuir para ressignificar ou (re)criar territórios. Também é interessante pontuar a necessidade de ocupação dos espaços públicos, seja em um bairro de atuação ou na cidade, de forma que os/as educandos/as possam se apropriar de seu território, de sua história e de sua cultura, fortalecendo o pertencimento e a cidadania. Isso dialoga com o potencial educativo dos territórios e das cidades, que extrapolam os muros da escola e também dos serviços socioassistenciais, e podem possibilitar o contato com o diferente, com a cultura e os saberes presentes nos mais variados espaços, inclusive o virtual. Além disso, observamos que a educação social pode atuar dentro de uma perspectiva de educação integral, não em contraposição à educação escolar, mas como um complemento, um diálogo possível e necessário com o objetivo de promover uma formação cidadã, valorizando a diversidade.

### **Considerações finais**

A partir das legislações e orientações trazidas na primeira parte do texto, é possível verificar que o território é um elemento fundamental para a atuação no SUAS, principalmente como base para a organização e distribuição dos serviços e



também como ponto de partida para o planejamento e execução das ações. Já o papel do educador e educadora social no SUAS é bastante amplo, de forma que sua atuação é geralmente pensada articulada à de outros membros das equipes, principalmente aos técnicos de nível superior; porém, não há, em suas atribuições, referências específicas quanto à questão territorial.

Como vimos na revisão de literatura, esta reflete a não exigência de que o trabalho do educador e da educadora social no SUAS tenha atribuições específicas quanto à atuação no território, já que apenas três trabalhos se referem a esse contexto de atuação. Ao longo desta pesquisa, tivemos contato com produções que abordam a temática da assistência social em articulação com território, que, diferentemente de quando se trata da educação social, há uma vasta produção acadêmica a respeito, seja partindo de autores do serviço social (a maioria), da psicologia, sociologia ou geografia. Assim, identifica-se a necessidade de maiores pesquisas que levem em consideração a temática no contexto de atuação do educador e educadora social.

Tendo em vista a importância conferida ao território nos documentos oficiais da política de Assistência Social, e também os aspectos levantados na revisão de literatura, defendemos que é imprescindível para o trabalho do educador e educadora social no SUAS levar em consideração o território em suas múltiplas dimensões e partir dele para o desenvolvimento de suas atividades. Dessa forma, é possível identificar quais estratégias podem ser utilizadas para atingir os objetivos de fortalecimento de vínculos e cidadania, sem que se chegue com propostas prontas, geralmente advindas de uma assistência social que não considera as questões de classe e os mecanismos que promovem a exclusão, que não dialogam com a comunidade e, portanto, não terão efetividade.

Além disso, é necessário que, na prática cotidiana, educadores e educadoras sociais contribuam na valorização dos saberes populares, no desenvolvimento local e na transformação individual e coletiva, possibilitando inclusive a (re)criação de territórios. É nesse sentido que compreendemos que esse debate se faz importante em um momento em que avança a discussão sobre a regulamentação da profissão de educador e educadora social, pois é necessário refletir acerca dos saberes

necessários para sua atuação e, por conseguinte, sobre a formação necessária e as implicações nas atribuições de educadores e educadoras dentro do SUAS.

Atualmente, em razão da profissão de educador e educadora social ter exigência de nível médio, sem formação específica, fica a cargo das prefeituras e/ou instituições contratantes promover algum nível de formação a seus profissionais ou, ainda, fica a cargo do/a próprio/a profissional. Entendemos que a regulamentação da profissão com a exigência de formação em nível superior pode contribuir no trabalho, especialmente no sentido de incorporar saberes próprios da área da educação, como a Pedagogia Social e também a Educação Popular com base em Paulo Freire, de forma que seja possível promover uma educação social crítica, baseada na dialética entre teoria e prática. Assim, concordamos com Silva (2008, p. 160), que essa formação não deve se ancorar em uma perspectiva tecnicista, mas sim na construção, a partir das práticas já existentes e em diálogo com a contribuição de diversas áreas do conhecimento, de um novo saber.

É nesse sentido que podemos pensar em uma prática pedagógica de educadores e educadoras sociais preocupada com o território em seus variados aspectos. O não reconhecimento das particularidades locais pode levar à realização de um trabalho reprodutor de lógicas estigmatizantes e autoritárias, realizando ações que não estejam sintonizadas com as necessidades do público atendido, geralmente de submissão ao excludente mercado de trabalho e à lógica do consumo. Assim, defendemos que é possível valorizar os saberes e as formas tradicionais de viver, mas também, se o educador e a educadora forem capazes de desafiar os educandos, será possível produzir novos conhecimentos e se colocar no mundo de novas formas, sabendo-se sujeitos da História (Freire, 2011).

Por fim, partindo mais uma vez de Gohn (2013, p. 15), quando afirma que “[...] articular a escola com a comunidade educativa de um território, é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual”, propomos que essa reflexão também é válida para o contexto da educação social no SUAS. Assim como identificamos em nossa revisão de literatura a necessidade de articulação entre educação escolar e não escolar, no sentido de promover uma educação integral e cidadã, consideramos que a educação social no SUAS pode

contribuir para esse objetivo, considerando o potencial educativo do território e valorizando os saberes presentes nos diferentes contextos.

## Referências

BICALHO, Maria Gabriela Parenti; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; MEIRELES, Ludmylla Karinne Trigueiro. Território e currículo: relações interdisciplinares entre estudos territoriais e educação social. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, [online], v. 24, n. 43, p. 133-145, 2015. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432015000100133&lng=en&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432015000100133&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 130, de 15 de julho de 2005**. Aprova a Norma Operacional Básica da Assistência Social – NOB/SUAS. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 09, de 15 de abril de 2014**. Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 abr. 2014.

BRASIL. **Lei nº 8742, de 7 de setembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 8 dez. 1993.

BRASIL. **Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011**. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **CapacitaSuas: SUAS: Configurando os Eixos de Mudança**. V. 1, 1 ed. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais**. Brasília, DF, 2009 - Reimpressão 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Orientações Técnicas Sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Pessoas Idosas - Orientações Técnicas**. Brasília, DF, 2012 - Versão Preliminar.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Subsídios para delimitação do território de Proteção Social Básica/PSB do SUAS nos diferentes portes municipais, com enfoque nos territórios intraurbanos, a partir do estudo da concepção de território para a Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Caderno de Orientações Técnicas do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças de 0 a 6 anos**. Brasília, DF, 2021.

FINOZZI, Mária Virginia; GUERRA, Pamela. Hacer lugar a pesar de las ausencias. *In*: SANTOS, Karine; ZUCCHETTI, Dinora Tereza (Org.). **(Des)amarrando os nós da Educação Social**: práticas de educadores e educadoras sociais. Novo Hamburgo: Feevale, 2019. p. 86-90.

FREI, Altieres Edegar. **Todo Educador é Social**: territórios e práticas pedagógicas. Curitiba: Intersaberes, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCÉS-MONTOYA, Ángela; ACOSTA-VALENCIA, Gladys Lucía. Educación social en movimientos juveniles de arte urbano. Escuelas de rap en Medellín. **Revista Colombiana de Educación**, [S.L.], n. 87, p. 61-80, 1 jan. 2023. Universidad Pedagógica Nacional. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/12740/12870>. Acesso em: 20 out. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBIRA, Ari Silva; TOMASI, Áurea Regina Guimarães. Uma reflexão sobre uma modalidade de educação para sensibilização ambiental. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 216-241, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3751>. Acesso em: 20 out. 2023.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Coleção questões da nossa época; v. 1

HADDAD, Sergio; BAYS, Ingrid. Pedagogia social: epistemologia da esperança no território institucional. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 51, p. e11486, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/11486>. Acesso em: 05 abr. 2023.

LAURINDO, Anderson Pedro; BARBOSA, Tiago Augusto; LICCARDO, Antonio. Ensaio a partir dos territórios alternativos faxinalenses do centro-sul paranaense. **Educa - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. L.], v. 7, n. 17, p. 132, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4269/3221>. Acesso em: 03 abr. 2023.

LINDO, Paula Vanessa de Faria. **Uma Crítica Geográfica ao Conceito de Território na PNAS**: por um diálogo entre Geografia e Serviço Social. 2015. 236 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista - UNESP (Faculdade de Ciências e Tecnologia), Presidente Prudente, 2015.

PAULO, Fernanda dos Santos; NACHTIGALL, Nara Rosana Godfried; GÕES, Taís Pereira de. Educação Popular e Educação Social a partir de Paulo Freire: conceitos em disputas ou complementares?. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 43-62, 2019. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4535>. Acesso em: 23 out. 2022.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Concepções de Educação**: espaços, práticas, metodologias e trabalhadores da educação não escolar. Curitiba: Intersaberes, 2020.

PEREIRA, Irandi; ALMEIDA, Helena Neves de; FERNANDES, Claudio Oliveira. Educação Social no Diálogo com a Educação e a Escola em Tempo Integral. In: ALFERES, Maria Aparecida (Org.). **Qualidade e Políticas Públicas na Educação**. Ponta Grossa: Atena, 2018, v. 2. p. 13-24.

ROCHA, Juliana dos Santos; ROSA, Roberta Soares da; DIAS, Santiago Pavani. Educação Social: Um Campo em Construção. In: X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária, 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Edipucrs, 2019. p. 1-11. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/118.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

RODRIGUES, Juliana Pedreschi; VELARDI, Marília; GARCIA, Valéria Aroeira. Pesquisando (N)a prática da educação social. In: PEREIRA, Diamantino (Org.). **Mudança social e participação política 4**: estudos e ações transdisciplinares em três dimensões. São Paulo: Annablume, 2018.

SANTOS, Vanessa Soares dos. **Educação Escolar e Não Escolar**: duas faces da educação integral?. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2016.

SILVA, Anderson Bezerra da; PEREIRA, Luciana Torres de Aguiar; LIMA, Edson de Souza. A Educação Social e para os Direitos Humanos como estratégia de inclusão e fortalecimento de vínculos territoriais e familiares: uma experiência com grupo de idosos no CRAS Alto do Mandu no município de Recife. *In*: CONEDU, 4., 2017, João Pessoa. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2017. p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35160>. Acesso em: 25 out. 2023.

SILVA, Gerson Heidrich da. **A construção de identidade do educador social na sua prática cotidiana**: a pluralidade de um sujeito singular. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Submetido em: 20-08-2024

Aprovado em: 27-03-2025