

7

SÉRIE:  
TRABALHO E PROJETO  
PROFISSIONAL NAS  
POLÍTICAS SOCIAIS

CFESS  
CONSELHO FEDERAL  
DE SERVIÇO SOCIAL



Subsídios para o  
trabalho de assistentes sociais na  
**EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA**  
a partir da Lei 13.935/2019



# **Subsídios para o trabalho de assistentes sociais na educação básica pública a partir da Lei 13.935/2019**

**Série: Trabalho e Projeto Profissional nas  
Políticas Sociais – caderno 7**

**Conselho Federal de Serviço Social  
Brasília, março de 2026.**



# Subsídios para o trabalho de assistentes sociais na educação básica pública a partir da Lei 13.935/2019

**Conselho Federal de Serviço Social (CFESS)**  
GESTÃO QUE NOSSAS VOZES ECOEM VIDA-LIBERDADE (2023-2026)



SHS Quadra 6, Bloco E,  
Complexo Brasil 21,  
20º Andar, Sala 2001 -  
CEP: 70322-915  
Brasília - DF  
cfess@cfess.org.br  
www.cfess.org.br

## Diretoria

**PRESIDENTA:** Kelly Rodrigues Melatti  
**VICE-PRESIDENTA:** Marciângela Gonçalves  
**1ª SECRETÁRIA:** Emilly Marques  
**2ª SECRETÁRIA:** Alana Barbosa Rodrigues  
**1º TESOUREIRO:** Aginaldo Engel Knevez  
**2º TESOUREIRA:** Larissa Gentil Lima

### CONSELHO FISCAL

Jussara de Lima Ferreira  
Angelita Rangel Ferreira  
Elaine Amazonas Alves dos Santos

### SUPLENTES

Ubiratan de Souza Dias Junior  
Mirla Cisne Álvaro  
Karen Albin  
Tales Willyan Fornazier Moreira  
Adriana Soares Dutra  
Iara Vanessa Fraga de Santana  
Raquel Ferreira Crespo de Alvarenga

## Ficha Técnica

### Consultoria e Elaboração do Documento:

Ney Luiz Teixeira de Almeida

### Representação do CFESS na temática

Marciângela Gonçalves Lima e Kelly Rodrigues Melatti

### Assessoria em Serviço Social:

Clarisse Conceição

### Comissão de Orientação e Fiscalização:

Marciângela Gonçalves (coord.), Angelita Rangel, Emilly Marques, Jussara Ferreira e Ubiratan Dias

### Revisão:

Ideia Marketing, Publicidade e Propaganda.

### ISBN:

978-65-86322-24-8

### Projeto Gráfico, ilustrações e arte da capa:

Iara Sales e Viviane Freitas. Colaborou Rafael Werkema

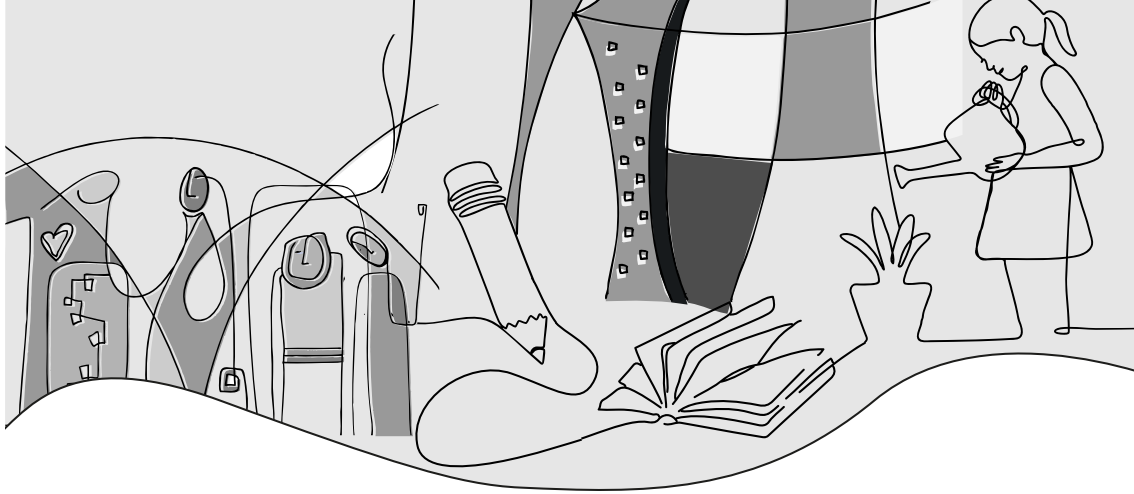
### Diagramação:

KRJ Editorial

# Sumário

Apresentação.....	7
Parte 1 – Política educacional no Brasil e a inserção de Assistentes Sociais .....	12
Parte 2 – Atribuições e competências de assistentes sociais na educação básica .....	41
2.1 Diferentes inserções em processos de trabalhos coletivos na educação básica	
48	
2.2 A importância do projeto de trabalho: é preciso que todos saibam o que faz o/a assistente social na educação básica. ....	56
2.3 - Como chegam e como lidar com as diferentes demandas?.....	65
2.4 - O trabalho interinstitucional e intersetorial .....	74
2.5 - O trabalho junto aos estudantes, gestores, profissionais de educação e família.....	77
2.6 - A supervisão de estágio .....	83
2.7 - A sistematização da prática e a produção de conhecimento sobre o trabalho, a política de educação e os sujeitos do processo de educação .....	87
2.8 - Conhecimento aprofundado da política e a construção de uma política de educação permanente.....	90
2.9 - Assessoria no âmbito da política educacional .....	94
Referências .....	101





# Apresentação

O Conselho Federal de Serviço Social - CFESS, Gestão “Que nossas vozes ecoem vida-liberdade (2023-2026) tem a satisfação de apresentar à categoria e à sociedade mais essa edição da Série “*Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais*”, atualizando o debate e os acúmulos da área para os **“Subsídios para o trabalho de assistentes sociais na educação básica pública a partir da Lei 13.935/2019.”**

Esta publicação é muito aguardada pela categoria profissional, pois, desde a aprovação da Lei 13.935/2019 - após décadas de lutas das entidades do Serviço Social e da Psicologia – a inserção profissional neste campo foi aumentando e, com isso, aumentando também o anseio de orientações que pudessem elucidar o cotidiano profissional de assistente sociais marcado por inúmeros desafios.

Deliberações do eixo da Orientação e Fiscalização do 50º Encontro Nacional do Conjunto CFESS-CRESS<sup>1</sup>, realizado em Brasília em 2023, revelam a recorrência desse tema e a necessidade de orientações nessa área. Foram aprova-

<sup>1</sup> Relatório disponível em: [https://www.cfess.org.br/uploads/documento/4644/FSoklurgB\\_KlFdKfDkXlT3UjI5evGFThYL.pdf](https://www.cfess.org.br/uploads/documento/4644/FSoklurgB_KlFdKfDkXlT3UjI5evGFThYL.pdf)



das, então, para o triênio 2023-2026 essas duas deliberações (CFESS, 2023, p. 25-26):

“3.1. Priorizar ações de fiscalização na área da educação básica enquanto espaço estratégico com o objetivo de subsidiar e sistematizar dados sobre a atuação profissional na área.”


“3.2. Construir o volume 2 da brochura do Cfess “Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, com objetivo de aprofundar elementos vinculados às competências e atribuições privativas na área, enquanto estratégia para a efetiva implementação da Lei 13.935/2019.”

Esse mote, então, deu o tom de várias ações ocorridas no período (2023-2026), em continuidade aos esforços já envidados do Conjunto CFESS-CRESS há anos, por muitas outras gestões. Dentre essas ações, destacamos a participação do CFESS na Coordenação Nacional pela Implementação da Lei 13.935/2019<sup>2</sup>; a participação no Grupo de Trabalho junto ao Ministério da Educação e Cultura - MEC, para construção do “Documento de Subsídios para Implementação da Lei 13.935/2019<sup>3</sup>, participação em audiências públicas, eventos, pesquisas e atividades em defesa da Educação Pública e reforçando a relevância do trabalho profissional junto às equipes multidisciplinares.

---

2 Coordenação composta por entidades do Serviço Social (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS e Conselho Federal de Serviço Social - CFESS) e da Psicologia (Conselho Federal de Psicologia - CFP, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia - ABEP, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE e a Federação Nacional de Psicólogas(as) - FEΨAPSI).

3 <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/inclusao-de-psicologia-e-servico-social-na-educacao-e-debatida/DocumentodeSubsidiosparaaImplementaodaLei139352019VFinal.pdf>



No âmbito do Conjunto CFESS-CRESS, destacam-se ações de orientação e fiscalização em todos os regionais. De acordo com levantamento realizado pelo CFESS em 2025, nos anos de 2023 e 2024 foram realizadas 363 visitas de orientação e fiscalização, alcançando cerca de 480 assistentes sociais. Entre seminários, oficinas, palestras e outras atividades junto à categoria profissional, o levantamento registrou 174 ações, alcançando, também, mais de 3.000 assistentes sociais em todo Brasil. Em termos de ações externas, tais como audiência públicas, articulação com Poder Executivo, Legislativo e Judiciário, bem como reuniões com outras instituições totalizamos 220 ações. Como conteúdo qualitativo desse cenário, levantou-se questões relacionadas ao vínculo e condições de trabalho, diversidade nas lotações das equipes (gestão, unidade escolar, acompanhamento de mais de uma escola), requisições institucionais diversas e necessidade de investimento e em processos de educação permanente. Esses temas foram abordados no Encontro sobre o Trabalho Profissional na Educação com o Conjunto CFESS-CRESS, com o tema “A gente pulsa educação libertadora” (maio/2025)<sup>4</sup> e, de alguma maneira, estão tratados nessa publicação que ora apresentamos.

Todas essas ações (e outros diálogos) foram acompanhadas por professores(as) e pesquisadores(as) da área, com destaque para: Professora Elaine Bolorino (UNESP/SP), Adriana Ferriz (UFBA/BA), Wagner Amaral (UEL/PR e representante da ABEPSS) e professor Ney Luiz Teixeira de Almeida (UERJ/RJ). A essas(es) companheiras(os), manifestamos nossos agradecimentos, estendidos a todo o Grupo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social na Área de Educação - GEPESSE<sup>5</sup>, que envolveu todos os regionais em pesquisas (ainda em andamento) e que contribui muito com os debates atinentes à essa temática.

Registrar esse breve panorama é importante para que possamos apresentar essa publicação, pois, ela também acompanhou esse acúmulo e esse percurso. Professor Ney Luiz Teixeira de Almeida, consultor do CFESS para essa tare-

4 <https://www.cfess.org.br/noticia/view/2239/servico-social-na-educacao-e-tema-de-evento-do-conjunto-cfess-cress>

5 <https://gepesse.wixsite.com/gepesse>



fa, se propôs a refletir sobre todas essas etapas e a forma de organização do conteúdo expresso nas páginas que convidamos à leitura, é expressão desse compromisso com as construções coletivas. Nossos agradecimentos redobrados, então, ao professor Ney, referência para o Serviço Social brasileiro e quem, de acordo com suas próprias palavras, *“nunca nega um chamado das entidades da categoria...”*


Essa publicação: *“Subsídios para o trabalho de assistentes sociais na educação básica pública a partir da lei 13.935/2019”* está sendo considerada como o segundo volume em relação ao documento *“Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”*<sup>6</sup> (CFESS, 2012) e, portanto, não o substitui. A leitura conjunta de ambos os documentos é importante para conhecer os desafios postos ao Serviço Social na Educação e é fundamental para reafirmar a concepção de educação que deve orientar o trabalho profissional, no registro do projeto profissional alicerçado em valores e princípios ético-políticos de liberdade e emancipação.

A organização apresentada nessa publicação traz elementos que passeiam pela Política Educacional no Brasil e a inserção de assistentes sociais nesse contexto; Reafirma as competências profissionais e as atribuições privativas no registro da Lei de Regulamentação Profissional (Lei 8662/1993) e reflete sobre sua tradução no espaço sócio-ocupacional da educação básica. Apresenta reflexões importantes sobre os processos coletivos de trabalho, sobre a ênfase multidisciplinar que deve acompanhar a intervenção profissional, mas, registra a imprescindibilidade de projetos profissionais do Serviço Social na área, provocando as(os) leitoras(es) à reflexão sobre *“O que o Serviço Social faz na Educação?”*.

Reafirma a política de educação no bojo da concepção de Seguridade Social ampliada, enfatizando a necessária compreensão entre os aspectos setoriais (da própria política) e os aspectos intersetoriais (na sua relação com outras

---

<sup>6</sup> [https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf)



políticas). Aborda os públicos que estão presentes no contexto do trabalho profissional e suas particularidades e afirma a importância da produção do conhecimento, da educação permanente e da incorporação desses conteúdos na formação profissional, de modo a contribuir com práticas que legitimem o Serviço Social na construção da política de educação básica juntamente com demais setores da sociedade.

Aqui está, então, subsídios para que assistentes sociais possam ler, refletir, debater junto à equipe, à gestão e à população atendida. Aqui estão elementos que podem fomentar novas pesquisas, sistematização das práticas profissionais e processos formativos diversos. Aqui a(o) leitora(or) não encontrará respostas prontas ou manual de procedimentos, mas, encontrará pistas valiosas para sustentar um trabalho profissional com qualidade, a construção de projetos de intervenções sólidos e valorizar o Serviço Social em sua contribuição com a política de educação básica no Brasil.

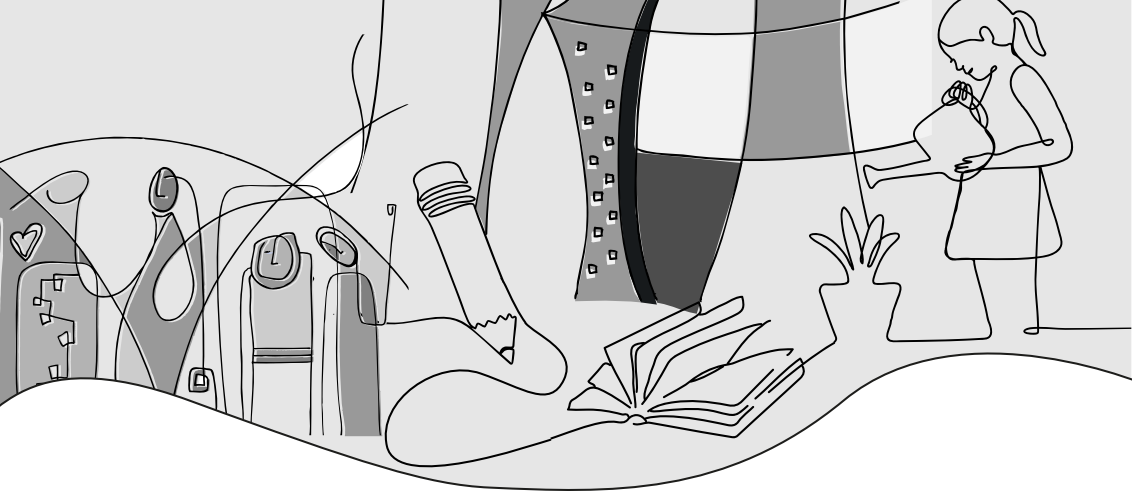
Muitos foram os caminhos trilhados, até aqui, e uma estrada longa se apresenta no horizonte de lutas e de resistências. Muitas vozes ecoam coletivamente em defesa da educação pública, gratuita, laica, socialmente referenciada e de qualidade e, como parte disso, ecoam também vozes em defesa da implementação da Lei 13.935/2019 em todo país, na certeza de que o investimento na educação básica, que perpassa (também e não só) pelo investimento em equipes multidisciplinares, é um caminho importante para a construção da educação que merecemos!

Boa Leitura!

**CFESS**


**Gestão “Que nossas vozes ecoem vida-liberdade”**

**Triênio 2023-2026**



# Parte 1 – Política educacional no Brasil e a inserção de Assistentes Sociais

A política de educação tal como se apresenta atualmente é produto histórico da intervenção do Estado frente aos interesses econômicos e ideológicos de setores da burguesia, ainda que tensionada pelas lutas sociais pelo reconhecimento e ampliação do direito à educação. Os principais marcos legais que balizam a organização e funcionamento dos níveis e modalidades de ensino no âmbito dos governos federal, estadual e municipal, a composição e correlações de forças do Ministério da Educação e das secretarias estaduais e municipais de educação, assim como dos seus conselhos, secretarias, câmaras, programas e projetos, conformam a política de educação como um campo contraditório no qual se expressam disputas de concepções e práticas vinculadas aos interesses históricos das classes sociais fundamentais e suas frações.



Considerando que a educação na sociedade capitalista é hegemonicamente organizada a partir dos interesses e projetos das classes que detêm o monopólio dos meios de produção, ela cumpre funções importantes que visam assegurar a reprodução das relações sociais de produção e, conseqüentemente, dos processos de dominação política e ideológica sobre a classe trabalhadora. A educação no sistema metabólico do capital tem se dirigido para: 1- a produção do máximo de consenso/conformidade possível à visão de mundo burguesa; 2- instruir técnica e cientificamente as frações da classe trabalhadora para o trabalho simples e para o trabalho complexo de acordo com o estágio de desenvolvimento da divisão social, técnica e internacional do trabalho; 3- determinar diferentes formas de acesso das classes sociais e suas frações aos processos de produção, socialização e apropriação do conhecimento científico, tecnológico, como da cultura; 4- contribuir para a formação de “cidadãos” nos limites e condições postas pela sociabilidade burguesa. Funções que, necessariamente, se articulam à ampla e profunda tendência de mercantilização da vida social.

Para tanto, são necessários processos de internalização mistificados sustentados pedagogicamente e parametrado pelo grau de institucionalidade legalmente estabelecida em cada país e tempo histórico. Tornando-se um campo de intervenção organizado pelo Estado e que se designou chamar de “educação formal”. Ainda que a totalidade das práticas e experiências educativas não se encerrem no âmbito do Estado, é neste campo que se institucionalizou parte considerável das formas sociais de produção e socialização da ciência, da tecnologia e da cultura. Destarte, a política de educação é uma produção histórica, resultante da luta de classes e por ela atravessada que não engloba e nem regula a totalidade das práticas educativas. Possui estreitos limites institucionais com relação às condições de acesso, permanência, conteúdos, métodos e formas de organização diretamente vinculados ao modo como os direitos vem sendo forjados historicamente na sociedade burguesa.




No sistema metabólico do capital a produção da vida se subordina ao processo de produção do mais valor apoiado na alienação e exploração do trabalho. A finalidade ontológica da produção de valores de uso necessários à reprodução humana e a dimensão criativa do trabalho se subordinam, sob o capital e seu amplo processo de penetração em todas as esferas da vida social, ao processo de valorização movido pela necessidade de acumulação incessante, conforme destaca Marx (2008). Deste modo, a reprodução do sociometabolismo do capital, e conseqüentemente de sua dimensão desumanizadora<sup>7</sup>, necessita das mediações de segunda ordem, ou seja, aquelas que distintas e derivadas das que se estabelecem entre o homem e a natureza – e que caracteriza o trabalho como atividade ontológica -, ocorrem na relação entre os indivíduos (Mészáros, 2008). É neste campo de mediações que o Estado desempenha importantes funções no processo de garantia das condições necessárias ao processo de acumulação capitalista, exercendo o monopólio do uso da força, atuando na produção de consensos e assegurando as condições de reprodução da força de trabalho (Mandel, 1985).

A política de educação organizada pelo Estado é constitutiva das mediações de segunda ordem que asseguram a subordinação da classe trabalhadora às necessidades de reprodução do capital objetivando aquelas funções anteriormente apontadas. Contudo, o alcance da ação do Estado, as formas institucionais de sua organização e os projetos educacionais implementados não se efetivam a despeito da luta de classes, das condições de reprodução e enfrentamentos das estruturas de dominação e opressão, bem como das particularidades do processo desigual e combinado de expansão mundializada do capital.

Deste modo, considerando a realidade brasileira, a obrigatoriedade de o Estado assegurar a educação básica, universal e gratuita (Brasil,

---

<sup>7</sup> Desumanizadora no sentido de que as relações sociais de produção se estruturam em um contínuo e cotidiano processo de alienação que reduz a capacidade ontocriativa do trabalho e de todas as potencialidades humanas dele derivadas a um meio de produção de mais valor. O que determina, inexoravelmente, o tempo de vida e as suas formas de utilização em tempo e formas expropriadas pelo capital.



2013), da pré-escola até o ensino médio, é uma conquista relativamente recente e tardia se comparada à primeira constituição republicana de 1891. Nela a responsabilidade do Estado em relação à educação se restringiu a criar instituições de ensino superior e prover a instrução secundária nos estados e no Distrito Federal (Brasil, 1891). A instrução primária, por desdobramento, também ficou a cargo dos governos estaduais, indicando o que configuraria uma das dimensões da dualidade educacional<sup>8</sup>.

Não é demasiado afirmar que até os dias atuais, transcorrido um quarto do século XXI, a educação pública não vigora como um “direito universal” assegurado de fato à totalidade da população brasileira. A ampliação desse direito para a maior parte das crianças e jovens do país, mas não à sua totalidade, tem se dado mediante um longo e difícil processo de lutas protagonizadas por trabalhadores/as, pelos movimentos negros, pelos povos indígenas e tradicionais, pelas comunidades quilombolas, pelas mulheres, por meninos/as, jovens e adultos em situação de rua, por estudantes, por professores/as, movimentos sociais, movimentos sindicais, pela população LGBTQIAPN+ e por algumas organizações e partidos políticos. Portanto, desde a promulgação da primeira constituição brasileira, a educação escolarizada se constitui em um direito que vem sendo ampliado e assegurado constitucionalmente, ainda que sem a sua efetiva materialização na vida cotidiana, em função das lutas sociais e das correlações de força no âmbito do Estado.

A luta pelo direito à educação, assim como os distintos projetos em disputa e os ciclos de expansão do acesso à educação escolarizada, estão organicamente articulados às particularidades dos processos de modernização das relações capitalistas de produção aqui ocorridos com as suas dinâmicas culturais e políticas. Elas guardam relação tanto com a forma como se deu

---

<sup>8</sup> A dualidade educacional se caracteriza de forma estrutural na sociedade capitalista através da fragmentação da formação das classes sociais que percorrem caminhos distintos de acordo com a divisão social do trabalho. Na particularidade brasileira essa distinção se expressa sobretudo, mas não exclusivamente, no ensino médio, conforme destaca Frigotto (1984). Deste modo, o fato de o Estado brasileiro historicamente organizar a educação escolarizada atribuindo competências distintas aos entes federativos contribuiu para afirmar este traço a partir da organização de um sistema educacional também fragmentado.



a transição da produção de base escravista colonial para aquela centrada na exploração do trabalho assalariado, como aos padrões de reprodução do capital em seus diferentes momentos<sup>9</sup>.


A organização da produção a partir da exploração do trabalho assalariado, após longo período da produção colonial escravista no Brasil, se deu de modo a não requerer uma radical e imediata alteração das relações sociais que configuram as mediações de segunda ordem, seja para a manutenção do consenso social como para a instrução da nova classe trabalhadora. Conforme destaca Clóvis Moura tratou-se de uma “modernização sem mudança social” em função de que:

(...) as estruturas básicas da sociedade brasileira ainda eram aquelas que procuravam manter e eternizar relações obsoletas, criando com isso, uma contradição flagrante e progressiva com o desenvolvimento das forças produtivas que se dinamizavam. (2019, p. 260)

A modernização das relações de produção no Brasil, portanto, não ocorreu sobre as mesmas bases sociais das dos países do centro do capitalismo, ou seja, com a participação política da classe trabalhadora e com o reconhecimento de um conjunto de direitos sociais, como o da educação, como constitutivos dos chamados “direitos de cidadania”. A particularidade do capitalismo no Brasil se caracteriza pela sua origem colonial e inserção periférica na ordem social competitiva, mantendo e reatualizando traços autocráticos e os vínculos de dependência econômica, cultural e ideológica aos países imperialistas (Fernandes, 1976).

---

9 Para Jaime Osório: “A noção de padrão de reprodução do capital surge para dar conta das formas como o capital se reproduz em períodos históricos específicos e em espaços geoterritoriais determinados, tanto no centro como na semiperiferia e na periferia, ou em regiões no interior de cada um deles, considerando as características de sua metamorfose na passagem pelas esferas da produção e da circulação (como dinheiro, meios de produção, força de trabalho, novas mercadorias, dinheiro incrementado), integrando o processo de valorização (incremento do valor e do dinheiro investido) e sua encarnação em valores de uso específicos (calças, rádios, celulares, tanques de guerra), assim como as contradições que esses processos geram” (2012, p. 44).



Por isso, a importância de se reconhecer que a constituição e desenvolvimento do sistema educacional brasileiro não se dissocia das requisições advindas da dinâmica de reprodução do capital no centro e na periferia em diferentes conjunturas históricas. Particularmente as relacionadas às alterações nos processos de produção, realização e distribuição do valor<sup>10</sup>, aos mecanismos de expropriação acionados frente às crises do capital e à manutenção das estruturas de opressão de gênero e raça.

Historicamente o circuito do valor no Brasil se realiza a partir do padrão de dependência aos países do centro do imperialismo. Desde a fase primário-exportadora, passando pelos períodos de industrialização (mais autônoma e integrada ao capital estrangeiro), até o atual momento denominado por Osório (2012) como “exportador de especialização produtiva”, o padrão de dependência condiciona os ciclos e as formas de expansão do acesso à educação pela classe trabalhadora e suas frações.

Esse padrão dependente, embora tenha particularidades importantes do ponto de vista econômico, não se dissocia das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais e às relacionadas à diversidade humana, na dinâmica da reprodução do capital. Ele se sustenta e aprofunda os traços sociais e culturais estruturantes dos processos de dominação particulares da sociedade brasileira como o patriarcado, o racismo<sup>11</sup>, as violências (hoje com destaque para a LGBTQIAPN+fobia), o conservadorismo e o ódio de classe. E que se reproduzem, não sem contradições e conflitos, pela mediação da política de educação, revelando o que está em disputa nos ciclos expansionistas

---

<sup>10</sup> Notoriamente o capital produtivo é o único que tem função de produzir mais valor que o inicialmente investido a partir da diferença extraída através do trabalho excedente, ou seja, trabalho realizado, mas não pago. No entanto, ao ser realizado na esfera da circulação o mais valor é distribuído pelos capitais operantes nesse processo além do capital industrial (renda Fundiária, crédito e comercial). A distribuição do valor não envolve apenas a repartição do mais valor socialmente produzido pelos diferentes capitais que se valorizam, ela integra o processo de rotação do capital que tem no Estado um importante componente [Behring, 2012]. Deste modo, nos termos desta exposição, o processo de distribuição do valor realizado pelo Estado a partir do Fundo público na forma de políticas sociais tem especial destaque para a compreensão de como os processos de expansão e retração da política educacional constituem parte da totalidade dinâmica e contraditória da produção e reprodução do sistema metabólico do capital.

<sup>11</sup> O sistema de dominação e exploração capitalista não encontraria condições de se reproduzir sem que as relações de poder expressas nas relações de classe, raça e sexo lhes sejam estruturantes [Cisne, 2018].



de acesso e de ofertas educacionais.

A predominância do modelo agroexportador no início do século XX, ainda que tendo transitado da exploração da força de trabalho escravizada para a assalariada, constituindo um mercado de trabalho que não incorporou a maior parte das pessoas adultas pretas e pardas, assentava-se sobre bases arcaicas de produção. Associada à baixa densidade demográfica e incipiente urbanização, a modernização das relações de produção, não colocou de imediato nenhuma demanda social pela escolarização da população em geral.


A forma como se instalou o período republicano no Brasil e como se conduziram no poder as elites, em nada modificando as estruturas socioeconômicas, influiu para que, de um lado, não houvesse pressão de demanda social de educação, e, de outro, não se ampliasse a oferta, nem se registrasse real interesse pela educação universal, pública e gratuita (Romanelli, 1986, p. 60)

Somente a partir dos anos de 1930, quando se instaura uma crise no seio das oligarquias é que se estabelecem as condições internas para o início de um processo de industrialização e de pressão pela ampliação do ensino. Uma das primeiras ações do então Governo Provisório foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, seguida da Reforma Francisco Campos<sup>12</sup> cujo principal efeito foi organizar o sistema de ensino à base de um sistema nacional, quando predominava até aquele momento sistemas estaduais sem articulação com o governo federal.

As reformas dos sistemas estaduais de ensino ocorridas entre os anos de 1920 e 1930 (São Paulo, Ceará, Rio Grande do Norte, Distrito Federal, Pernambuco, Paraná, Minas Gerais, Bahia), o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932 (assinado por vários dos mentores

---

<sup>12</sup> A Reforma foi promovida pelo próprio Francisco Campos, primeiro ocupante do novo ministério a partir de uma série de decretos entre os anos de 1931 e 1932.



das reformas estaduais) e a organização do sistema nacional de educação pelo Governo Provisório de Getúlio Vargas, expressava as disputas presentes no campo educacional (protagonizadas pela disputa pela hegemonia entre grupos nacionalistas, a Igreja Católica e o Movimento Escolanovista) sobre quais seriam os rumos da educação da classe trabalhadora no início do processo de industrialização e urbanização.

A vinculação das ofertas e disputas educacionais, nas primeiras décadas do século passado, ao mundo do trabalho, salvaguardadas as particularidades de uma economia periférica e dependente, diz muito das formas de constituição do tipo de federalismo, de república e, sobretudo, das concepções de “povo” e “nação” que sustentam o sistema educacional brasileiro. Todas, invariavelmente, produzidas e difundidas por intelectuais vinculados às frações integrantes do bloco de poder político e econômico.

Embora muitas das formas de educação presentes no território brasileiro tenham sido organizadas pelos povos originários, pelos africanos violentamente forçados a migrar para a colônia e pelos seus descendentes sob a opressão da escravidão, pelas mulheres (camponesas e urbanas) e pelos/as trabalhadores/as organizados sindical e politicamente, todas com as suas particularidades culturais, visões de mundo e modos de comunicação, nenhuma delas foi incorporada àquele formato de sistema educacional. Ao contrário, a organização da educação nacional fez parte das práticas de interdição preventiva que marcam o Estado brasileiro. As lutas pela educação no Brasil serão, em grande medida, protagonizadas por esses sujeitos sociais em duas principais direções. A primeira é aquela que visa a ampliação do direito à educação reconhecendo as contradições da política social. A segunda seguirá numa perspectiva mais autônoma, com importantes variações em relação ao seu alcance educacional e político, cujo espectro vai da autopreservação até a crítica e a luta anticapitalista. Em diferentes momentos essas trilhas se cruzam e se articulam forjando importantes e decisivas expe-



riências de educação popular<sup>13</sup>.

É a partir de meados da década de 1940, quando se incrementa um padrão de reprodução do capital de base industrial, que se enfatiza no âmbito do sistema educacional sua vinculação às requisições de formação de um novo tipo de trabalhador. A criação do “Sistema S”<sup>14</sup> responde a essa necessidade. Suas instituições passam a assumir parcela significativa da formação de jovens da classe trabalhadora não só para a indústria como também para o comércio.


Não obstante as primeiras experiências de assistentes sociais junto à política de educação no Brasil datarem do início dos anos de 1940, vinculadas ao Juízo de Menores (Witiuk, 2004; Pinheiro, 1985), é a partir da criação do “Sistema S” que de fato o processo de formação de jovens da classe trabalhadora passa a requerer o trabalho especializado desse/a profissional (Almeida, 2000). Deste modo, a dimensão dual do sistema educacional brasileiro, assume mais uma particularidade quando, sob o Estado Novo, se transfere para setores empresariais, financiado pelo fundo público, a responsabilidade pela organização dos processos, definição dos conteúdos e das práticas pedagógicas necessárias à formação dos/as trabalhadores/as vinculados/as à indústria e ao comércio. Uma ampliação do acesso ao mercado de trabalho pela mediação da formação da força de trabalho juvenil que ocorre sem alterações substantivas nos componentes estruturantes do mercado de trabalho no Brasil: raça/cor, gênero, geração e fluxos migracionais entre as regiões do país.

Iamamoto e Carvalho (1996) ao abordarem a prática de assistentes so-

---

<sup>13</sup> A educação popular aqui referida envolve o conjunto de experiências protagonizadas por sujeitos políticos coletivos que realizam práticas pedagogicamente voltadas para a crítica aos processos de dominação social que sofrem com a intenção de potencializarem as lutas sociais. Embora ao longo do debate teórico no campo educacional e no Serviço Social trata-se de um conceito em construção e sujeito a disputas, não se propõe aqui tal propósito. E, destacadamente, nessa passagem, a intenção é a de afirmar a prevalência da direção apontada e não os seus distintos aportes.

<sup>14</sup> O Sistema “S” é uma designação dada ao conjunto de instituições criadas pelo Estado, vinculadas ao empresariado brasileiro e mantidas com Fundo público voltadas para a formação técnica e a oferta de determinados serviços sociais aos/as trabalhadores/as. As primeiras a serem criadas na década de 1940 foram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e o Serviço Social da Indústria (1946). Depois foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Social do Comércio (SESC) ambas em 1946.



ciais junto ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), destacam que ela ocorre a partir da “implantação de serviços sociais nas escolas mantidas pela instituição” aliando a formação técnica à educação “social e moral” de jovens da classe trabalhadora, de forma concomitante à prestação de serviços assistenciais de natureza médica, odontológica e alimentar.

A ação concreta do Assistente Social, dentro desse espírito, pouca diferença apresentará, no entanto, relativamente às suas atividades tradicionais. Atuando através de um núcleo montado em cada escola, coordenará os encaminhamentos a entidades externas para regularização da “vida civil e profissional”; o *tratamento social* dos alunos, seja em grupo (jornadas sociais, orientação familiar e sindical, cinema, teatro, etc.); recreação extraclasse; encaminhamentos ao equipamento social da instituição para atendimentos médico-dentários e a alimentação supletiva; organização de “caixas sociais” e de “associação de alunos” (p. 270).

Essas primeiras experiências profissionais, associadas ao processo de formação técnica de jovens da classe trabalhadora, revelam, do ponto de vista histórico, o que seria um traço constitutivo da requisição pelo trabalho de assistentes sociais ao longo do processo de expansão das ofertas educacionais e, conseqüentemente, do acesso da população à educação escolarizada. Qual seja: o de participar dos processos institucionais de internalização de valores necessários à formação técnica e moral de segmentos da classe trabalhadora, contribuindo para a objetivação dos projetos educacionais hegemônicos em cada conjuntura, a partir do acionamento de procedimentos técnico-burocráticos, da realização de práticas socioeducativas e de articulação interinstitucional que viabilizem condições mínimas de permanência e conclusão dos processos formativos.




Traço que tem, ainda na atualidade, justificado a necessidade de um trabalho fortemente vinculado às condições de acesso, permanência e conclusão dos ciclos, modalidades e níveis da educação escolarizada dos/as filhos/as da classe trabalhadora<sup>15</sup>. E que, em sentido amplo, envolvem tanto aspectos de ordem material, moral e formativa que exigem o acionamento de diferentes recursos socioinstitucionais para que estudantes acessem e frequentem a pré-escola e a escola, assim como atendam às expectativas de “êxito” definidas pelo sistema educacional. O que tem se expressado no cotidiano das instituições educacionais, seja como requisição institucional ou demanda da população, predominantemente de forma individualizada e atravessada por questões de ordem econômica e comportamentais. Estendendo o âmbito do trabalho de assistentes sociais, a depender das condições objetivas para a sua realização, àquelas dimensões das condições de vida e trabalho das famílias que “comprometem o processo de escolarização dos/as estudantes”.

A inserção histórica de assistentes sociais na política de educação, portanto, está diretamente relacionada às expressões e estratégias de enfrentamento da “questão social”<sup>16</sup>. Ao modo como as necessidades sociais da

---

<sup>15</sup> Cabe destacar que o presente texto enfatiza a relação entre o processo de ampliação do acesso à educação e das ofertas educacionais na particularidade do capitalismo brasileiro e o inserção de assistentes sociais na política educacional. Na década de 1940, conforme sinaliza Maria Isolina Pinheiro (1985), por acionamento do Juízo de Menores, assistentes sociais operavam com o “Inquérito Escolar” como forma de acompanhamento dos jovens “delinquentes” por aquele órgão. O que revela que parcela da população fora do circuito de formação para trabalho, organizado a partir do “Sistema S”, ainda que com restrita abrangência territorial, também se constitui em público do trabalho de assistentes sociais.

<sup>16</sup> As reflexões de Netto (2001) indicam de forma bem nítida a centralidade da compreensão da “questão social” para o Serviço Social como profissão que se institucionaliza e se expande nos marcos da fase monopólicia do capital. Assim como seu traço constitutivo do ponto de vista histórico e estrutural com a “sociabilidade erguida sob o comando do capital” que refuta qualquer reducionismo aos problemas herdados pela ordem burguesa, ao pauperismo assim como a qualquer outra forma imediata de manifestação. A “questão social” decorre do processo de politização da luta de classes o que evidencia sua dimensão política e histórica. Portanto, não se dissocia dos processos de produção de riqueza e desigualdades próprias ao sistema metabólico do capital em suas diferentes conjunturas, da dinâmica da luta de classes, das respostas forçadas pelo Estado e sobretudo, das formas de organização dos sujeitos políticos. Deste modo, não é possível seguir essa perspectiva de análise reduzindo a “questão social” às suas manifestações cotidianas e institucionais, qualificá-la como nova ou antiga, assim como desconsiderar as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, com sua origem colonial e suas formas de dominação social estruturadas no patriarcado, no arcaísmo político, em reiteradas formas de violência e no racismo.



classe trabalhadora são enfrentadas a partir de dinâmicas socioinstitucionais que as fragmentam e as individualizam. Ela vincula-se contraditoriamente às desigualdades sociais que são próprias - produzidas e reproduzidas - ao sistema metabólico do capital e que, para tanto, necessitam, sob as condições particulares do capitalismo dependente, da mediação de uma educação formal não universalizada. Visto que a requisição por este tipo de trabalho especializado está historicamente relacionada aos processos de expansão seletiva de acesso, ao que se configurou como “direito à educação” e às necessidades de formação para o trabalho, que por seu turno derivam das lutas sociais e das pressões sobre a oferta educacional organizada pelo Estado. A inserção, reconhecimento, permanência e, até mesmo, saída de assistentes sociais, no âmbito desta política social resulta da contradição entre as estratégias de enfrentamento e as formas de reprodução das desigualdades educacionais em cada conjuntura histórica.

Ao longo da década de 1960, identifica-se novas pressões pelo acesso e oferta de ensino relacionadas ao processo de industrialização e urbanização. Ao passo que o crescimento das matrículas no ensino no nível primário foi da ordem de 36% e 16% nos períodos de 1960-1964 e 1964-1968, respectivamente, no nível médio, considerando os mesmos períodos, foi de 60% e 69%. Em comparação com as décadas de 1940 e 1950 ocorreu um aumento do déficit de força de trabalho qualificada com o nível médio que só começa a ser enfrentado no final da década de 1960. Além da pressão exercida pelo movimento estudantil, vinculado às camadas médias urbanas, pela ampliação do acesso à educação superior (Romanelli, 1986).

Cabe destacar que o início da década de 1960 tem como marco importante na política de educação, após 13 anos tramitando no Congresso Nacional, numa forte disputa entre as correntes privatistas e as que defendiam a educação pública assegurada pelo Estado, a aprovação da Lei de Diretrizes e



Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961). Ela não altera a forma de organização escolar<sup>17</sup> estabelecida até então, mas consolida no plano legal o resultado das disputas travadas na defesa dos interesses privatistas ao definir no título II o que passa a ser reconhecido como “direito à educação”:

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:


I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (Brasil, 1961, p. 1)

O direito à educação, portanto, não se configurou como uma responsabilidade precípua e tampouco exclusiva do Estado. O sistema educacional brasileiro permaneceu estruturado de forma fragmentada (em relação às responsabilidades e competências dos municípios, estados e governo federal). Além de afirmar, no plano legal, ser constituído pelo setor privado (filantrópico e mercantil) e de corresponsabilidade da família.

---

<sup>17</sup> O sistema educacional de 1961 estruturava em: ensino pré-primário composto de escolas maternas e jardins de infância; ensino primário de 4 anos; ensino médio subdividido em dois ciclos: ginasial com 4 anos e colegial com 3 anos, ambos compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico – industrial, comercial, agrícola e formação de professores – e o ensino superior.




A partir da segunda metade do século XX, muitos dos direcionamentos da política de educação brasileira foram produzidos a partir dos diagnósticos, orientações e investimentos realizados pelos organismos e bancos internacionais, particularmente: o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Caracterizando no plano institucional das políticas sociais a inserção subordinada do Brasil na ordem social competitiva.

Destarte, as relações de dependência se manifestam, no campo educacional, no final dos anos de 1960, de forma mais acentuada a partir da explícita preocupação do Banco Mundial com a educação nos países do assim chamado “Terceiro Mundo”. Propostas de ação preventiva aos processos insurgentes ou para se contrapor à influência comunista, assumem a forma de investimento em escolas técnicas, programas de saúde e de controle da natalidade, articulada a uma intervenção econômica, em torno do binômio segurança-pobreza (Leher, 1999). Preocupação que, com ênfases e formatos distintos, permanecem presentes nas justificativas de determinados programas, projetos e práticas no âmbito da política de educação.

O desenvolvimento da educação do país no período vinculou-se às necessidades de um processo de industrialização integrado aos grandes monopólios apoiadas na superexploração da força de trabalho<sup>18</sup>. A partir da adoção constante de práticas repressivas combinadas ao discurso ideológico da denominada “ameaça comunista”, as diretrizes educacionais passaram a ser construídas através do estabelecimento de programas de “cooperação”. O que também ocorreu em relação às pressões pela ampliação das ofertas de educação superior:

---

<sup>18</sup> Para Ruy Mauro Marini (2022), as relações de dependência se sustentam em processos de trocas desiguais das mercadorias com os países imperialistas, ou seja, há uma transferência do mais valor produzido no Brasil que tem sido compensada por meio do recurso da superexploração da força de trabalho. Envolvendo a intensificação do trabalho, o prolongamento da jornada de trabalho e a redução do padrão de consumo do operariado.



No Brasil, além das intervenções canalizadas através de organismos internacionais, deve-se ressaltar especialmente a maciça interferência norte-americana. Através de mecanismos criados de várias maneiras (da Aliança para o Progresso, dos acordos MEC-USAID, da OEA, do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, da União Pan-americana, etc.), os Estados Unidos estão tentando formar e orientar dois tipos de influências: 1°) de desintegração do padrão brasileiro de escola superior (ou de universidade conglomerada); 2°) de formação e consolidação de padrões de ensino superior adaptados aos requisitos educacionais de uma sociedade competitiva e de massas. O que está em jogo não é, naturalmente, a “revolução pela educação” na América Latina ou no Brasil, mas, especificamente, a constituição de condições para o arranco econômico e cultural, sob o desenvolvimento dependente. (Fernandes, 1979, p. 115-116)

Neste período o mercado de trabalho para os/as assistentes sociais ainda se mostrava restrito a um conjunto de instituições patronais e estatais e com baixa capilaridade territorial nacional. O Estado autocrático burguês, a partir da ditadura civil, empresarial e militar iniciada em 1964, passa a atuar tanto no campo da macropolítica econômica como nas políticas sociais de forma a atender aos interesses dos grandes monopólios. Assume de forma incisiva as condições necessárias ao ciclo de desenvolvimento próprio ao padrão industrial de reprodução do capital das economias dependentes latino-americanas. Seja em relação às práticas repressivas como em relação à racionalização das formas de organização das políticas sociais. O que, no segundo aspecto, provoca uma refuncionalização da “malha organizacional encarregada de planejá-las e executá-las” e que, conforme destaca Netto, impacta no mercado e nas formas de inserção e execução



das atividades profissionais de assistentes sociais:

O tradicional grande empregador dos assistentes sociais reformula substantivamente, a partir de 1966-1967, as estruturas onde se inseriam aqueles profissionais – na abertura de uma série de reformas que, atingindo primeiramente o sistema previdenciário, haveria de alterar de cima para baixo o conjunto de instituições e aparatos governamentais através dos quais se interfere na “questão social”. Esta reformulação foi tanto *organizacional* quanto *funcional*: não implicou só uma complexificação (a que correspondeu uma vaga de burocratização) dos aparatos em que se inseriam os profissionais; acarretou, igualmente, uma diferenciação e uma especialização das próprias atividades dos assistentes sociais, decorrentes quer do elenco mais amplo das políticas sociais, quer das próprias sequelas do “modelo econômico”. (1996, p. 120-1)


A ampliação das políticas sociais como espaço sócio-ocupacional de trabalho de assistentes sociais não se deu de forma homogênea considerando-se que ela está diretamente associada: 1- à particularidade histórica do processo de modernização das relações sociais de produção – com especial destaque ao padrão de constituição da força de trabalho assalariada -; 2- às estratégias de enfrentamento da “questão social” formuladas e implementadas pelo Estado autocrático burguês; 3- à dinâmica própria de desenvolvimento das políticas sociais setoriais em suas relações com os interesses das frações da burguesia local e do grande capital; 4- às lutas dos movimentos sociais e sindicais.

Deste modo, as alterações sofridas no âmbito do Estado, a sua refuncionalização, a conformação do sistema educacional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sem o reconhecimento efetivo do direito à educação de forma universal, pública e gratuita, assim como as formas de



ampliação do acesso e das ofertas educacionais que se colocaram prioritárias nos anos de 1960, não ensejaram uma ampliação da inserção de assistentes nas instituições educacionais para além daquelas relativas à formação de jovens da classe trabalhadora organizadas pelo “Sistema S”. Considerando que a inserção de assistentes sociais na política de educação deve ser compreendida tomando por base a sua dinâmica e normatização, mas também sua relação com as demais políticas setoriais é a partir da década seguinte, em função das respostas do Estado às pressões no âmbito do ensino médio e superior que começa a se identificar a participação, ainda que residual, de assistentes sociais nessas duas redes de ensino.

Durante a ditadura civil-empresarial-militar, instaurada em 1964, a educação passou por significativas mudanças. Com a intenção de seguir a mesma trilha argumentativa, destacam-se aqui aquelas expressas em três legislações: 1- Lei 5.5040 de 28 de novembro de 1968, conhecida como “Lei da Reforma Universitária” (Brasil, 1968); 2- Lei 5.6962 de 11 de agosto de 1971, pretensiosamente denominada de “Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus” (Brasil, 1971); 3- Lei 6.548 de 30 de junho de 1978 (Brasil, 1978) que transformou escolas técnicas federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (CFET). A eleição dessas três legislações não visa dar conta do conjunto de alterações promovidas no período, mas sublinhar como que o Estado autocrático burguês atuou na dualidade estrutural, estabelecendo distinções de níveis, novas metodologias educacionais e promovendo uma reorganização institucional de forma vertical. Algumas medidas adotadas no período não traduziram diretamente as orientações dos organismos internacionais, pois visando atenuar as pressões por ofertas educacionais, buscou-se orientar a formação das frações da classe trabalhadora tanto em acordo com as exigências do padrão de industrialização e urbanização peculiar a uma economia dependente ao imperialismo americano quanto com o intuito de atender minimamente a base social de sustentação do regime ditatorial.



O contexto de elaboração da política de profissionalização do ensino de 2o grau teve início com as mudanças políticas de 1964. O novo esquema de poder contou com amplo apoio das camadas médias urbanas e adotou, como medida imediata de favorecimento de sua base de sustentação, o aumento de vagas nos cursos superiores. As camadas médias estavam fortemente representadas no contingente universitário, cujos componentes eram justamente aqueles que, cada vez mais, dependiam da educação de nível superior para ascender socialmente. Mas a política econômica implementada a partir de 1964 estreitou as possibilidades empresariais de ascensão para os indivíduos das camadas médias. Tornou-se cada vez mais difícil não só a abertura de novos negócios como também a acumulação de capital em pequenos estabelecimentos no comércio, na indústria e na prestação de serviços. Assim, a ascensão ficava dependente da escalada nas burocracias públicas e privadas, para o que um diploma de nível superior tornava-se um requisito cada vez mais necessário, embora não suficiente. (Cunha, 2014, p.918)

Essas mudanças reafirmam a esfera privada mercantil como parte integrante e fundamental do sistema educacional brasileiro e de via de sua expansão. Foi no período ditatorial que se estabeleceram as bases para a ampliação da presença e atuação do empresariado educacional, constituído à época, majoritariamente por negócios familiares que se estabeleceram em instituições de ensino de 1º e 2º grau, mas que se expandiram com a criação das primeiras grandes universidades privadas do país já nos anos de 1970.

Importante frisar que o alargamento das ofertas educacionais no campo da educação tecnológica incidu naqueles estados citados na contratação




de assistentes sociais nos anos de 1980. O que favoreceu de certo modo, a visibilidade da presença deste profissional no âmbito dessa modalidade, ainda que décadas depois tenha adquirido outra magnitude e graus diferenciados de reconhecimento com a expansão da rede de educação profissional e tecnológica.

Cabe destacar que a década de 1960 foi profundamente marcada por uma efervescência cultural protagonizada pelo movimento estudantil, sobretudo com a atuação da União Nacional dos Estudantes (UNE) com os Centros de Cultura Popular (CPC). Como também pelo desenvolvimento de experiências no campo da educação popular como a promovida pela Universidade do Recife a partir do projeto de alfabetização idealizado por Paulo Freire e a atuação do Movimento de Cultura Popular (MCP). A inclinação mais política do Teatro Experimental do Negro, criado em 1944 por Abdias Nascimento. Além de uma ampla atuação no campo cultural do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e de uma série de organizações políticas<sup>19</sup>.

Esse período tem relevância não diretamente em relação ao mercado de trabalho na política de educação, mas na aproximação de parte do seguimento estudantil e de alguns profissionais às experiências de educação popular e de formação e atuação política em organizações como a Ação Popular (AP), Juventude Universitária Católica (JUC), Organização Revolucionária Marxista Política Operária (POLOP) entre outras (Abramides, 2023 e Alencar, 1994). Trata-se de um conjunto de experiências compartilhadas por determinados segmentos do movimento estudantil e de assistentes sociais cujos desdobramentos se darão na construção de uma cultura profissional articulada às lutas sociais, em um progressivo diálogo com a tradição marxista e, no campo de interesse desta abordagem, aproximando o Serviço Social das experiências de educação popular que terão um espraiamento para sua

---

<sup>19</sup> Em função das limitações postas pela própria estrutura e significado deste texto não se tem condições de explorar a amplitude e particularidades dessas experiências no campo da cultura bem como das organizações políticas atuantes no período. Para aprofundamento do tema ver Almeida (1996) e Fávero (1983).



atuação noutras políticas sociais.

Nos anos de 1970 o sistema metabólico do capital, impulsionado pela lógica da acumulação incessante, não só experimenta o encerramento de uma longa onda expansionista de elevadas taxas de acumulação iniciada após a segunda guerra mundial, como se defronta com uma crise sem precedentes. O que poderia ser caracterizado como uma das suas crises cíclicas esbarrou, no entanto, na impossibilidade de acionar as estratégias anteriormente utilizadas que protelavam os seus efeitos, expressando, segundo Mészáros (1998) o seu carácter estrutural e, até então, inédito.

As estratégias forjadas envolveram um amplo reordenamento da produção, das relações entre os Estados nacionais, do campo da cultura e da política. O processo de reestruturação produtiva combinado a uma irrefreável tendência de desregulamentação das relações de trabalho, crescente incorporação de inovações tecnológicas, expansão mercantilizada dos serviços e busca por novos mercados caracterizaram o que David Harvey (1992) definiu como “acumulação flexível”.


Os Estados nacionais passaram por profundas mudanças diante de um novo estágio do imperialismo, alterando as suas políticas econômicas, adotando programas de ajustes fiscais sob o argumento da “austeridade” para conter o déficit público, focalização das políticas sociais e regressão no campo dos direitos sociais. A programática neoliberal foi sendo paulatinamente adotada a partir de uma experiência piloto em 1973 com a brutal deposição do governo de Salvador Allende no Chile e instauração da ditadura de Augusto Pinochet, e em 1981 nos Estados Unidos com a eleição de Ronald Reagan e em 1979 no Reino Unido com a primeira-ministra Margaret Thatcher.

Importante destacar que as alternativas construídas para enfrentamento da crise estrutural, no plano político, econômico e cultural, forjaram alguns “horizontes” que de fato produziram efeitos para o capital, mas sem assegurar



a retomada das taxas de acumulação e com ciclos de “crescimento econômico” pouco duradouros e profundamente desiguais entre os países imperialistas e dependentes. A “globalização” roupagem ideológica de sustentação do neoliberalismo se apoiou em uma combinação de estratégias, nem todas desencadeadas ao mesmo tempo. As políticas de ajuste fiscal permanente, as políticas monetárias, a autonomia alcançada pelos Bancos Centrais (Behring, 2021), não ocorreram dissociadas da precarização do trabalho, a criação de programas de transferência de renda voltada para a crescente população sobrando, a refração do Estado às reivindicações da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, o esgotamento da democracia liberal-representativa. Compõem, portanto, um largo espectro de respostas e estratégias que experimentam um longo período de duração mesmo sem produzirem os efeitos prometidos. Elas expressam as contradições de uma fase do imperialismo cujas alternativas se dão sob a hegemonia do capital financeiro, com nítido esgotamento de qualquer alternativa civilizatória, muito ao contrário, acentua-se visivelmente a condição de barbárie, em particular com o crescimento da extrema direita no mundo, das guerras e ações genocidas.

Particularmente no caso brasileiro o quarto final do século XX adquiriu uma relevância histórica pelas particularidades das condições de dependência frente à crise estrutural do capital. No plano político a década de 1970 evidencia o acirramento de um processo de industrialização dependente e articulado aos grandes monopólios no qual a superexploração da força de trabalho se apoiou fortemente na não recomposição salarial em um período de elevadas taxas de crescimento econômico e aumento da inflação. Fator que gerou intensa mobilização social e dos trabalhadores contribuindo para uma crítica mais aberta à política econômica da ditadura civil-empresarial-militar de 1964 que entrava no fim da década anterior e início dos anos de 1970 em sua fase mais violenta. A mobilização social pelo fim da ditadura foi refreada por ações repressivas e de controle de um longo processo de transição que culminou na aprovação da Lei da Anistia (Brasil, 1979) e nas eleições



indiretas para presidente da República em 1985 apesar do amplo movimento pelas “Diretas Já”.

A transição instaurada para um período pós-ditadura se deu a partir de uma tradição política de negociação “pelo alto” (Coutinho, 2006) sem que ocorresse qualquer julgamento dos atos violentos e de violação dos direitos humanos. As marcas da tecnocracia, no entanto, permaneceram nas formas de organização do Estado e das políticas sociais. A revitalização da sociedade civil com a atuação de diferentes forças sociais foi determinante para as mudanças no plano legal e institucional, em especial para a aprovação da Nova Constituição do país em 1988, reestabelecendo o Estado Democrático de Direito e uma nova arquitetura organizacional do Estado, das políticas e dos direitos sociais. O que de modo algum significou o fim da autocracia burguesa.

As mudanças institucionais decorrentes de um conjunto expressivo de conquistas no campo legal ocorreram em um contexto de estratégias de enfrentamento da crise estrutural do capital em escala global. Elas se expressaram no campo da produção com mudanças que flexibilizam tanto a linha de montagem fordista como inauguraram condições para alterar profundamente as relações de trabalho. Processo que envolveu na esfera das condições de reprodução do capital novas e necessárias formas de mediação de segunda ordem, expressas na racionalidade neoliberal (Dardot e Laval, 2016). As mudanças no mundo do trabalho, na produção de consensos entorno da crise fiscal do Estado e da extensiva mercantilização de serviços e bens públicos, também se espraiam no campo educacional, operando mudanças que reatualizam a teoria do capital humano<sup>20</sup> com as novas ideias e concepções pedagógicas assentadas na “pedagogia das competências”, na “empregabilidade”,

---

20 A teoria do capital humano ficou mais conhecida a partir da publicação dos livros: “O valor Econômico da Educação” de 1962 e “Capital Humano”, ambos do economista Theodoro Schultz em 1973. Contudo a formulação da noção de capital humano surgiu nos de 1956–57 no Centro de Estudos Avançados das Ciências do Comportamento da Universidade de Chicago. A percepção de que crescia nos Estados Unidos o investimento em si mesma realizado pelas próprias pessoas e que isso impactava no crescimento econômico fez com que o autor considerasse o investimento em educação fosse compreendido como um capital humano. A sua aplicação no campo educacional determinou uma série de mudanças tecnicistas do ensino e de organização da educação com o intuito de potencializar o investimento em educação considerando que ao educar-se o indivíduo transformava a educação em um valor econômico essencial ao processo de desenvolvimento.



na valorização do “capital social”, no “empreendedorismo” e nas “competências socioemocionais”, dentre outras (Frigotto, 2011).


No final do século XX ao mesmo tempo que a educação alçou a condição de direito social com a Nova Constituição, se ampliou os níveis e modalidades que passam a ser dever do Estado assegurar, a partir da LDB de 1996 e se atingiu uma expressiva expansão das matrículas nas redes de ensino, principalmente o fundamental nos anos de 1990, observa-se também um novo ciclo de institucionalização do setor privado mercantil (Leher, 2023). Para tanto concorreram o fato de que a recém promulgada Constituição brasileira, em seu artigo 209, estabeleceu que “o ensino é livre à iniciativa privada atendidas as seguintes condições: I- Cumprimentos das normas gerais da educação nacional; II- Autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (Brasil, 1988).

Associada às mudanças nas principais bases institucionais de sustentação do reconhecimento do direito à educação no Brasil, iniciou-se também um período no qual o binômio segurança-pobreza, tão caro às políticas educacionais, foi elevado a um novo patamar em decorrência das lutas pelo reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente como em função da criação dos programas de transferência de renda adotados em larga escala nos países de capitalismo periférico. Deste modo nas décadas de 1990 e 2000, tem-se um ciclo de aproximação entre distintas políticas sociais: educação, assistência social e as da infância e adolescência<sup>21</sup>.

Segundo Almeida (2000) esse foi um fator decisivo para a aproximação teórica e prática da profissão à área de educação. Ainda que não representasse um processo de reconhecimento dos/as assistentes sociais no campo

---

21 É importante destacar que essas políticas adquirem marcos normativos e inauguram uma nova institucionalidade exatamente a partir da Constituição de 1988 e que resultam das lutas sociais travadas historicamente no Brasil pelo reconhecimento dos direitos sociais. Assim, na década de 1990 se deu não só a aprovação da LDB em 1996 – em que pese a substancial alteração que sofreu o projeto original aprovado pelos movimentos sociais e que num golpe no senado foi trocado por um substitutivo do Senador Darcy Ribeiro –, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) (Brasil, 1993).



educacional, significou um movimento naquela direção empreendido por profissionais que atuavam nas políticas de assistência social, nas da infância e adolescência, com programas de transferência de renda e de erradicação do trabalho infantil (PET).

Há, contudo, uma ampliação no conjunto de municípios que passam a contratar assistentes sociais na política de educação, em especial na educação infantil e especial, mas também no ensino fundamental. Em pesquisa realizada por Martins (2012) no Estado de São Paulo na década de 1980, 5 municípios tinham assistentes sociais atuando na educação básica. Nos anos de 1990, mais 13 passam a contar com o/a profissional de Serviço Social em seus quadros. E até meados da década de 2000, mais 10 municípios. Ainda que essa tenha sido uma particularidade dos municípios paulistas, trata-se de uma tendência observada em outros estados e que configura uma primeira geração de municípios que, não necessariamente com longa temporalidade, passam a incorporar assistentes sociais na rede educação básica.

No Brasil a experiência pioneira do Bolsa Escola (Brasil, 2001) e depois a sua transição para o Bolsa Família (Brasil, 2004) induzem a uma ampliação do acesso e permanência na educação básica que não teve rebatimento direto na requisição de assistentes sociais nas redes de educação básica. Mas que foram determinantes para a emergência de novas experiências localizadas em municípios que passaram a reconhecer a necessidade de articulação da política de educação com as demais políticas sociais, em especial com o intuito de assegurar os direitos das crianças e adolescentes.


A inserção de assistentes sociais a partir dos anos de 2000 até meados da década de 2010 não representou um significativo avanço no reconhecimento da necessidade de contratação de assistentes sociais na rede de educação básica. No entanto ocorreu uma forte expansão com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008 (Brasil, 2008) e em 2010 com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Brasil, 2010),



assim como no âmbito da educação superior com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Brasil, 2007).

Durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) entre 1995-2003, a agenda neoliberal instituiu um padrão de organização do Estado profundamente alicerçado em contrarreformas e na adoção do gerencialismo com forte impacto no campo educacional. A universalização das matrículas no ensino fundamental foi uma conquista importante, considerando a não universalização do direito à educação no Brasil, mas se deu de forma combinada com o desmonte da educação superior pública, o aprofundamento da dualidade educacional no ensino médio e a consolidação de bases importantes para aprofundamento da privatização da educação no país. A agenda neoliberal não se limitou às políticas econômicas, introduzindo uma nova cultura administrativa que mesmo não superando os traços patrimonialista e burocrático, como propunha - muito ao contrário, eles convivem com a lógica gerencialista – e promovendo um amplo processo de privatização, desregulamentação do trabalho e demonstração de força junto aos movimentos sindicais.

Os governos dos presidentes filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT), Lula (2004-2012) e Dilma (2013-2016), - interrompido pelo golpe parlamentar-midiático-judiciário -, não romperam com a agenda neoliberal e foram determinantes para que o segundo ciclo de expansão da privatização de novo tipo na educação (Leher, 2023) ocorresse em plena articulação com a hegemonia do capital financeiro que se capilariza por dentro das políticas sociais. Contudo, diferentemente dos governos FHC a privatização encontrou bases institucionais mais sólidas ao mesmo tempo em que o governo atuou na ampliação das ofertas educacionais com a criação dos Institutos Federais, o REUNI, o Programa Universidade para Todos (Brasil, 2004) e a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (Brasil, 2001) criado no governo FHC.



O acesso à educação passa por uma profunda inflexão no que se concebe como direito, na medida em que a ampliação das ofertas em diferentes níveis e modalidades se dá pela via privada, seja através da mercantilização como da transferência de parcela do fundo público.

Essas mudanças não estão dissociadas do que é particular ao padrão exportador de especialização produtiva (Osório, 2012). Os processos de superexploração da força de trabalho não se efetivam sem alterações nas mediações de segunda ordem, em especial no campo educacional. O lema dos primeiros anos do Governo Lula de “educação para todos”, logo se transforma em “Todos pela Educação”<sup>22</sup>. E deste modo, as fundações empresariais se apropriam do lema e instauram uma forma do capital financeiro organizar as mudanças no campo educacional. Ora dando a direção de forma combinada com as aspirações dos governos petistas e suas coalizões para assegurar a governança do Estado (como nos governos Lula I, II e agora III), ora rompendo com essa alternativa e promovendo um aprofundamento de cunho ultraneoliberal, como no governo golpista de Michel Temer (2016-2017), ou convivendo sem grandes problemas com o neofascismo como no Governo Bolsonaro (2018-2021).

Importante destacar que a aprovação da Lei 13.935/2019 ocorre numa conjuntura extremamente adversa, seja no plano político pelo a aversão do Governo Bolsonaro para com a educação pública e em especial a ciência, como em função da crise sanitária que viria a ocorrer em 2020 com a Pandemia da Covid-19, mas também frente à política econômica de austeridade implantada com a Emenda Constitucional número 95 aprovada em 16 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016) e que congelava os investimentos públicos pelo período de 20 anos.

---

22 O “Todos pela Educação” reúne um conjunto de Fundações empresariais e ligadas ao capital financeiro constituindo um importante intelectual coletivo que atua no campo educacional realizando diagnósticos, pesquisas, propostas de políticas sociais e com forte presença no governo Federal no âmbito do Ministério da Educação. O lema do primeiro Governo Lula “Educação para Todos”, logo se inverte no plano das ações para “Todos pela Educação”. A organização conta com contribuintes como: Grupo Gerda, Grupo Suzana, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo.




Deste modo, o novo ciclo de experiências caracterizadas pela presença de assistentes sociais na educação básica deriva não apenas da aprovação da referida lei, mas sobretudo de um amplo leque de iniciativas, em grande parte promovidas pelos governos estaduais, mas também municipais, de assegurar o retorno e a permanência dos estudantes que tiveram que se afastar da vida escolar em decorrência da necessidade de isolamento social decorrente da Pandemia de Covid-19, mas sobretudo em função das suas condições objetivas de sobrevivência fortemente afetadas pela perda de parentes, perda das fontes de renda e dificuldades decorrentes das estratégias de adoção do ensino remoto.

A presença de assistentes sociais tem sido mobilizada por justificativas que ainda estão ancoradas nas altas taxas de evasão e expulsão do sistema educacional<sup>23</sup>, mas também a partir de estratégias capitaneadas pelos diagnósticos, metodologias e orientações dos organismos internacionais sob a hegemonia do capital financeiro, mediada no plano nacional pelo projeto educacional das empresas e instituições que compõem o movimento “Todos pela Educação”.

A estratégica posição que esse aparelho de hegemonia ocupa no âmbito do Estado permite orientar a política de educação a partir dos princípios de uma formação empreendedora, aligeirada, pretensamente apolítica e centrada na privatização da educação, seja pela via da punção do fundo público seja pela da mercantilização. O Novo Ensino Médio (Brasil, 2017) expressa em oposição à expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica como está atravessado de contradições e disputas a política de educação, sem negar que se tem um projeto hegemônico não dissociado das particularidades do Brasil em sua condição periférica e dependente.

### A mercantilização progressiva da educação, o avanço do neofascis-

<sup>23</sup> Aqui é feita propositalmente a opção pela compreensão de que se trata de um processo de expulsão da escola ou da vida escolar, na medida em que os termos mais usuais “desistência” ou “abandono” colocam a responsabilidade sobre os/as estudantes e suas famílias, desconsiderando a marca profundamente desigual e excludente do sistema educacional.



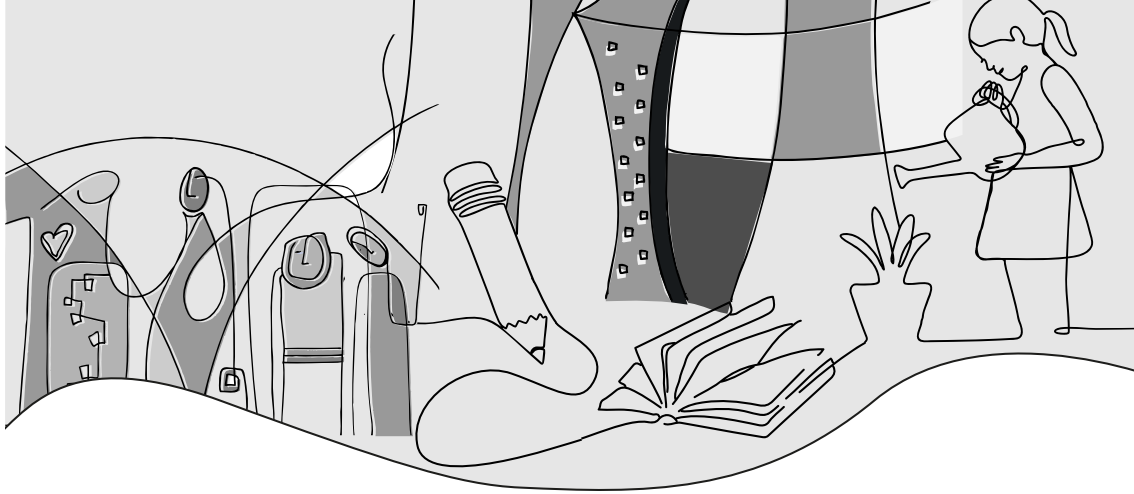
mo e das práticas de perseguição aos/às professores como no movimento da “Escola Sem Partido”, o negacionismo científico, a intensificação e precarização do trabalho docente em todos os níveis e modalidades pela subordinação à plataformização da educação e sua escandalosa vinculação aos interesses das Big Techs, são expressões complexas da dinâmica do capital e do significado da educação como mediação de segunda ordem organizada pelo Estado num contexto de crise estrutural do capital. Para a qual as estratégias forjadas a partir da hegemonia financeira combinam elementos fortemente coercitivos e repressivos com a produção de consentimentos que não encontram no campo educacional as condições de adesão de boa parte da população e da juventude em relação à função social da escola e dos estudos para um mundo sem emprego e sem perspectivas de mobilidade social.

As estratégias de ampliação do acesso não consideram a bases estruturais das opressões e exploração que marcam a sociedade capitalista. Deste modo elas incorporam importantes conquistas dos movimentos negros, das lutas pela igualdade de gênero no campo educacional, mas não enfrentam os reais desafios da juventude, das formas autoritárias de gestão dos territórios com presença do tráfico. As políticas de ampliação do acesso e das ofertas educacionais pela via do direito à educação não apontam necessariamente para o racismo estrutural (Oliveira, 2021) como componente das formas de opressão e exploração próprias e orgânicas ao padrão de reprodução do capital na periferia dependente.

O sistema educacional reproduz com as contradições que lhes são próprias diferentes escolas, diferentes condições de acesso e permanência e diferentes condições de trabalho para educadores e assistentes sociais. Portanto, a compreensão do que faz o/a assistente social na política de educação ao mesmo tempo em que requer partir da produção teórica acumulada sobre o significado social da profissão, exige também, e, sobretudo, o entendimento das contradições e lutas sociais que determinam o atual estágio de organiza-




ção e capilaridade territorial e institucional desta política. Necessariamente ela precisa ser situada em relação à dinâmica própria a um país cujos processos de produção da riqueza e da pobreza são forjados a partir de uma relação dialética de dependência em relação à economia capitalista mundial.



## Parte 2 – Atribuições e competências de assistentes sociais na educação básica

É sempre importante, e nunca demasiadamente repetitivo, reafirmar nos documentos que orientam o trabalho de assistentes sociais as suas competências e atribuições privativas. São elas que permitem ao/à profissional se posicionar nos espaços ocupacionais afirmando as atividades que pode e deve realizar consolidando a profissão no âmbito dos diferentes processos de trabalho coletivos nos quais se insere. As competências profissionais referentes ao trabalho de assistentes sociais podem até ser compartilhadas ou comuns a outros/as trabalhadores/as, mas encerram formas de condução do trabalho alinhadas a um determinado projeto de profissão e de sociedade. O artigo 4º da Lei de regulamentação da profissão define como competências do/a assistente social:



I - elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares;

II - elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil;

III - encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população;

IV - (Vetado);

V - orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos;

VI - planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais;

VII - planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais;

VIII - prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às matérias relacionadas no inciso II deste artigo;

IX - prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;

X - planejamento, organização e administração de Servi-



ços Sociais e de Unidade de Serviço Social;

XI - realizar estudos socioeconômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades. (Brasil, 1993, p.1)

As atribuições privativas são aquelas que já não podem ser compartilhadas com outras/os profissionais, constituindo um conjunto de atividades inscritas no universo laboral que somente o/a assistente social pode exercer e cuja realização contribui para a afirmação de formas de inserção e de execução do trabalho que tendem a justificar sua presença nos mais distintos espaços ocupacionais.


Art. 5º Constituem atribuições privativas do/a Assistente Social:

I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social;

II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social;

III - assessoria e consultoria e órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social; IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social;

V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular;



VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social;

VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação;

VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social;

IX - elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social; X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social;

XI - fiscalizar o exercício profissional através dos Conselhos Federal e Regionais;

XII - dirigir serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas;

XIII - ocupar cargos e funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional. (Brasil, 1993, p.1)

As competências e atribuições privativas, conforme destacado, ao mesmo tempo que delimitam as atividades que caracterizam o trabalho de assistentes sociais, precisam ser conduzidas a partir de uma determinando projeto profissional que se articula às lutas sociais que têm como horizonte a superação da sociedade capitalista. Para tanto, devem ser realizadas organicamente articuladas aos princípios e valores presentes no Código de Ética Profissional (1993), reafirmando-os na prática cotidiana:

I - Reconhecimento da liberdade como valor ético central



e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;

II - Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;

III - Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;

IV - Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;


V - Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;

VI - Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;

VII - Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;

VIII - Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;

IX - Articulação com os movimentos de outras categorias




profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores; X - Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;

XI - Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física. (Conselho Federal de Serviço Social, 1993, p. 23-4).

As condições de trabalho dos/as assistentes sociais são determinadas pelas dinâmicas próprias do trabalho assalariado, ainda que com as particularidades próprias ao campo das políticas sociais, do Estado, das Organizações Sociais e das Empresas e Fundações Empresariais que atuam com programas e ações voltadas para a reprodução material e espiritual da força de trabalho. As lutas promovidas pelos/as trabalhadores/as em geral, assim como as dos/as que atuam nas ou em articulação com as políticas sociais devem contar com a participação de assistentes sociais. A mobilização por melhores condições de trabalho não se dissocia das lutas pela ampliação e qualidade dos serviços sociais e das políticas sociais. Portanto, os direitos e deveres de assistentes sociais, constituem também uma referência ética, política e profissional em torno das quais as atribuições e competências devem ser pensadas e exercidas.

Art. 2º - Constituem direitos do/a assistente social:

- a) garantia e defesa de suas atribuições e prerrogativas, estabelecidas na Lei de Regulamentação da Profissão e dos princípios firmados neste Código;
- b) livre exercício das atividades inerentes à Profissão;



c) participação na elaboração e gerenciamento das políticas sociais, e na formulação e implementação de programas sociais;

d) inviolabilidade do local de trabalho e respectivos arquivos e documentação, garantindo o sigilo profissional;

e) desagravo público por ofensa que atinja a sua honra profissional; f) aprimoramento profissional de forma contínua, colocando-o a serviço dos princípios deste Código;

g) pronunciamento em matéria de sua especialidade, sobretudo quando se tratar de assuntos de interesse da população;

h) ampla autonomia no exercício da Profissão, não sendo obrigado a prestar serviços profissionais incompatíveis com as suas atribuições, cargos ou funções;

i) liberdade na realização de seus estudos e pesquisas, resguardados os direitos de participação de indivíduos ou grupos envolvidos em seus trabalhos.

Art. 3º - São deveres do/a assistente social:

a) desempenhar suas atividades profissionais, com eficiência e responsabilidade, observando a legislação em vigor;

b) utilizar seu número de registro no Conselho Regional no exercício da Profissão;

c) abster-se, no exercício da Profissão, de práticas que caracterizem a censura, o cerceamento da liberdade, o policiamento dos comportamentos, denunciando sua ocor-



rência aos órgãos competentes;

d) participar de programas de socorro à população em situação de calamidade pública, no atendimento e defesa de seus interesses e necessidades. (Conselho Federal de Serviço Social, 1993, p. 26-7)

Retomadas essas referências centrais construídas pelo Serviço Social no Brasil e que constituem parte significativa de sua cultura e projeto profissional, serão apresentadas a seguir apontamentos que abordem as competências e atribuições profissionais considerando as particularidades da inserção na educação básica.

## 2.1 Diferentes inserções em processos de trabalhos coletivos na educação básica

A inserção de assistentes sociais na rede pública de educação básica tem ocorrido a partir de diferentes formas de recrutamento dessa força de trabalho especializada: via concurso público – a modalidade pela qual as entidades de Serviço Social têm arduamente lutado para a efetiva afirmação dos direitos sociais -, contratos por prazo determinado e processo de seleção simplificado. Além do fato de que as contratações em caráter temporário em parte são intermediadas por organizações sociais, cooperativas, projetos de descentralização de créditos, programas e projetos especiais desenvolvidos pelos governos estaduais e municipais. Completa esse quadro de inserção precarizada o acionamento de formas de remuneração que requerem o registro no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), a caracterização como Microempreendedor Individual (MEI) ou através da emissão de Recibo de Pagamento Autônomo (RPA). O que se deseja destacar aqui é que as tendências de terceirização e desregulamentação do trabalho não se dissociam do



avanço da precarização do trabalho e da neoliberalização econômica, conforme analisa Graça Druck (2021). Elas conformam inevitavelmente determinações concretas que incidem sobre como o trabalho profissional será realizado a partir das formas de organização da educação pública subordinadas ao gerencialismo estatal.

Além das determinações relativas às relações de trabalho é imperativo levar em consideração por qual ente governamental (federal, estadual ou municipal) essa força de trabalho vem sendo acionada. Assim como sua vinculação institucional à gestão (secretaria ou coordenadoria), aos centros e unidades especializadas, às escolas de ensino fundamental, médio ou às unidades de educação infantil (creches e pré-escolas). Bem como à sua vinculação às modalidades educacionais: educação especial, educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional e técnica de nível médio, educação bilíngue de surdos, educação da população do campo, das comunidades tradicionais, indígena ou quilombola. Igualmente importante é levar em consideração a particularidade do trabalho em sua relação com as unidades educacionais no que se refere ao fato de estarem localizadas em área urbana, na periferia, na favela, na zona rural, bem como pertencerem a uma comunidade ribeirinha ou de pescadores. Do mesmo modo é importante considerar a condição de ser uma escola flutuante, localizada no meio da floresta; ou ainda que atenda pessoas em condição de refúgio ou migração, adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas ou adultos privados de liberdade.

Também constituem determinações relevantes as condições a partir das quais o trabalho é realizado reconhecendo-se a inserção de assistentes sociais em equipes multiprofissionais compostas por psicólogos/as, pedagogos/as, terapeutas ocupacionais dentre outros/as profissionais. Além da quantidade e da localização das unidades educacionais que cada assistente social acompanha ou nas quais se insere. O que implica determinado quantitativo de estudantes e famílias para o qual se requer a realização de trabalhos com frequência e alcance variados.




Certamente, muitas das expectativas acerca da produção e socialização deste documento recaem exatamente sobre a definição de parâmetros que afirmem a proporção de estudantes, famílias e unidades educacionais por assistente social. Diferentemente das políticas de assistência social e de saúde que constituíram sistemas únicos ancorados no reconhecimento de um trabalho coletivo cuja combinação de diferentes atividades profissionais compõem possibilidades de trabalho organizadas pelo nível de complexidade dos serviços prestados, a política de educação<sup>24</sup> não chegou a esse patamar e tampouco se tem qualquer consenso estabelecido no plano político, institucional e, sobretudo legal, sobre quem são os/as trabalhadores/as da educação e se de fato o/a assistente social é um deles/as. Trata-se de um necessário campo de disputa política e de projeto educacional no qual o conjunto CFESS/CRESS tem atuado nas últimas três décadas.

Neste sentido, a inexistência de marcos legais e institucionais sobre quem integra o trabalho coletivo na educação básica (profissionais da educação) ocorre na grande maioria das experiências profissionais, porém não em sua totalidade. Contudo, isso não significa que na realidade institucional o trabalho na gestão, nas unidades educacionais, na articulação intersetorial e nas instâncias de controle social não impliquem em um “tipo de trabalho social e combinado” (Iamamoto, 2006) que envolve assistentes sociais, professores/as, supervisores/as, diretores/as, psicólogos/as dentro outros profissionais e trabalhadores/as.

---

24 Em 31 de outubro foi sancionada pela Presidência da República a Lei Complementar nº 220 que “Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para elaboração e implementação de políticas, de programas e de ações educacionais, em regime de colaboração”. Em seu artigo 2º ao tratar do Sistema Nacional de Educação define: “O SNE consiste no conjunto de relações que promovem a articulação dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e a integração de suas ações relativas às políticas educacionais, em regime de colaboração, de acordo com as normas de cooperação de que tratam esta Lei Complementar, o Plano Nacional de Educação (PNE) e as demais normas da legislação educacional, respeitada a organização Federativa da educação nacional” (Brasil, 2025, p1). Portanto, o Novo Sistema Nacional de Educação não altera substantivamente a sua forma histórica de organização a partir da articulação, ou nos termos atuais, colaboração entre os sistemas federal, estadual e municipal, como tampouco avança na direção do reconhecimento do trabalhador coletivo da política de educação.



Essa dimensão da realidade precisa ser reconhecida pelos/as assistentes sociais, a despeito do grau de consciência dos/as demais trabalhadores/as acerca da compreensão de como as políticas sociais funcionam e do que de fato faz o/a assistente social em geral e na política de educação em particular.

A inserção de assistentes sociais nas redes de educação básica pública, portanto, decorre de algum grau de institucionalidade: provisória ou mais duradoura, pactuada ou resultante de uma ação verticalizada, justificada pela personificação da política ou da gestão por alguns sujeitos políticos e dirigentes (diretores/as, secretários/as, prefeitos/as, governadores/as dentre outros) ou por pressão de instâncias públicas (Ministério Público e casas legislativas). Assim como pelas dinâmicas históricas de reconhecimento da educação infantil e da educação especial (Almeida, 2000), e decorrente das lutas sociais pela garantia do direito à educação protagonizadas por trabalhadores/as da educação e movimentos sociais vinculados à defesa e ampliação dos direitos da criança e do adolescente.


As experiências existentes, neste sentido, não devem ser consideradas como produtos da compreensão prévia de um processo de trabalho coletivo no âmbito da política social como o já alcançado nas políticas de assistência social, saúde e na socioeducação (Almeida e Alencar, 2011). Mas encerram determinada forma de trabalho socialmente combinado de diferentes profissionais que, mesmo sendo operacionalizados sobre racionalidades distintas, em construção e repletas de tensionamentos e equívocos acerca das atribuições e competências dos/as assistentes sociais, representam a base real a partir da qual se pode construir um processo de trabalho coletivo no qual a participação de assistentes sociais tenha maior visibilidade e adquira significado socioinstitucional no âmbito da educação básica.

As determinações quanto às relações e condições de trabalho apontadas devem ser consideradas não só para contribuir com o esforço coletivo de compreensão das atribuições e competências profissionais de assistentes



sociais na educação básica, como também para situar os limites de um trabalho realizado cada vez mais sob os condicionantes do gerencialismo e da precarização das relações e condições de trabalho (Raichelis, 2018). Ainda que não responda diretamente aos anseios aludidos, algumas referências são fundamentais para a compreensão das atribuições e competências de assistentes sociais no âmbito da rede de educação básica pública a partir das diferentes formas de inserção em processos de trabalho coletivo, nos termos abordados. Destacadamente indica-se que:

1. A necessária articulação entre a política educacional e as demais políticas sociais setoriais (assistência social; saúde; saúde mental; proteção à infância e à adolescência; juventude; idoso; mulher; população LGBTQIAPN+; trabalho, emprego e renda; segurança alimentar; previdência social; urbana; esporte e cultura) não isenta a presença e o reconhecimento de assistentes sociais no âmbito da rede de educação básica, sob a justificativa da lotação desse/a profissional nas referidas políticas.
2. As inserções a partir dos distintos entes governamentais (federal, estadual e municipal), assim como a partir de diferentes vínculos e relações de trabalho, não devem servir de justificativa para a proposição de redução desses espaços sócioocupacionais e de diversificação de formas de contratação que derivem em precarização do trabalho. Ao contrário, é fundamental que se valorize a inserção em todos os níveis de organização do Estado, próprio ao sistema federativo e à lógica de estruturação do sistema educacional, assim como a defesa intransigente de ingresso através de concurso público, com plano de cargos e carreira e amparado por legislação própria à política de educação.
3. A inserção de assistentes sociais em espaços de gestão, junto às instâncias de controle social e nas unidades educacionais também não deve ser vinculada a qualquer perspectiva de enquadramento funcional que restrinja as competências profissionais historicamente construídas no




campo das políticas sociais. Embora o horizonte que se almeja seja o da presença de assistentes sociais em cada unidade escolar, reconhecendo a importância dos vínculos estabelecidos com a comunidade educacional no cotidiano institucional para que os processos de formação humana considerem a realidade e as condições de vida da população e dos/as trabalhadores/as da educação, a presença no âmbito da gestão e dos espaços de controle social também deve ser valorizada e reconhecida institucional e legalmente.

4. As particularidades das redes educacionais (federal, estadual e municipal) em sua organização e distribuição territorial, assim como o quantitativo de unidades educacionais e, respectivamente, de estudantes, famílias e profissionais de educação devem ser compreendidas como um componente fundamental para a elaboração dos instrumentos de planejamento, estratégias de realização, frequência e rotina das atividades, assim como para a avaliação do trabalho. Considerando-se a ausência, na atualidade, de parâmetros que permitam, diante da diversidade das redes educacionais em um país de dimensões continentais como o Brasil, o estabelecimento prévio de uma proporcionalidade entre quantitativo de assistentes sociais, número de unidades educacionais, famílias e estudantes sob a sua responsabilidade, deve ser incorporada como uma das atribuições profissionais, a partir da avaliação das suas condições de trabalho, a proposição desses parâmetros sustentados na particularidade do trabalho, da rede a ser coberta e das condições necessárias para a sua realização. Ao longo do tempo de duração da experiência (seja em decorrência de uma inserção sazonal ou de caráter mais estável) é essencial que os/as assistentes sociais produzam referências que, em articulação com os gestores, as Comissões de Educação, Seguridade Social e de Orientação e Fiscalização dos Conselhos Regionais de Serviço Social, com os/as demais trabalhadores/as da educação, estudantes, famílias, Ministério Público



do Trabalho, Secretarias, Fóruns e Conselhos de Educação, indiquem a quantidade de assistentes sociais e carga horária de trabalho necessárias para o desenvolvimento de um trabalho cotidiano no chão das unidades educacionais, na gestão e nas instâncias de controle social para atingir determinada capacidade de cobertura populacional e de unidades educacionais por território. Essas referências podem ser expressas na forma de notas técnicas, relatórios, projetos, proposições legais e outros tipos de documentos de caráter coletivo. Sempre com o intuito de subsidiar a proposição de normativas legais que estabeleçam, a partir da realidade concreta, parâmetros acerca da proporcionalidade entre o quantitativo de assistentes sociais e o de unidades educacionais, famílias e estudantes que acompanha. O que não se opõe às gestões em curso promovidos pelas entidades representativas do Serviço Social no estabelecimento desta definição, muito ao contrário, deve representar um esforço integrado.

5. A inserção em unidades educacionais, em espaços de gestão ou de controle social, participando ou não de equipes multiprofissionais, não justifica a não realização de atividades de assessoria, planejamento, sistematização, avaliação em detrimento das requisições que lhes são apresentadas pelos gestores. Os objetivos e as atribuições e competências profissionais não devem ser confundidos ou reduzidos aos de natureza institucional.
6. A tendência de organização da forma de trabalho híbrido, prevalente desde a Pandemia de Covid-19, combinando a modalidade de trabalho presencial com a de trabalho remoto (predominantemente desamparado de qualquer sustentação legal específica), embora se encontre cada vez mais enraizada em diferentes unidades educacionais cria significativas diferenças entre o trabalho realizado pelos/as assistentes sociais, bem como impacta no alcance pedagógico das atividades realizadas junto aos estudantes, trabalhadores/as e famílias. Além de in-



fluenciar no grau de articulação, momentos e espaços de planejamento e avaliação do trabalho da própria equipe de Serviço Social. Aqui não se trata de negar a sua possibilidade, mas de alertar para as suas inevitáveis consequências.

7. Em levantamento realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação em outubro de 2024, do universo de 5.570 municípios brasileiros, 2.469 (44%) responderam, indicando que: em 1.770 (72%) que o processo de implementação da Lei 13.935/2019 foi iniciado; naqueles municípios onde o processo não foi iniciado as principais razões são a insuficiência de recursos (49%), ausência de diretrizes para regulamentação dos serviços na rede de ensino (46%), falta de profissionais qualificados (32%) e falta de espaço físico adequado para atuação da equipe multiprofissional nas rotinas coletivas (30%)<sup>25</sup>; nos municípios onde a assistentes sociais e psicólogos já atuam a forma de contratação prevalente é de contrato temporário vinculado à Secretaria Municipal de Educação (50%) enquanto que 43,50% estão vinculados à mesma secretaria pela via do concurso público; em 57% dos municípios respondentes tem-se a presença de apenas 1 assistente social, em 10,40% tem 2, em 3,9% tem 3 e em 18,36% nenhum (UNDIME, 2024). Esses dados revelam que a inserção de assistentes sociais nas redes municipais não atingiu desde 2019, quando da aprovação da Lei 13.935/2019 uma capilaridade territorial e uma institucionalidade que expresse o reconhecimento desse/a profissional na educação básica, em patamar se quer próximo ao de outros níveis e modalidades da política de educação e menos ainda ao já alcançado nas políticas de saúde, assistência social e na socioeducação.

---


<sup>25</sup> O somatório ultrapassa 100% pelo fato de que poderia se marcar mais de uma alternativa.



## 2.2 A importância do projeto de trabalho: é preciso que todos saibam o que faz o/a assistente social na educação básica

Notadamente a inserção de assistentes sociais na política educacional e, em especial, na educação básica tem ocorrido a partir de um certo desconhecimento tanto dos/as trabalhadores/as e gestores/as da educação como de significativa parcela da categoria profissional acerca do trabalho a ser realizado. A formação de assistentes sociais tem um cunho generalista, ou seja, a diversidade de possibilidades de inserção laborais não requer uma formação especializada no âmbito da graduação. Deste modo, ao se formar como assistente social, cada profissional está apto/a para trabalhar em diferentes espaços sócioocupacionais e exercer funções de planejamento, gestão, articulação interinstitucional, assessoria, consultoria, supervisão, avaliação e produção de conhecimentos, seja em relação à dinâmica das instituições privadas, como as vinculadas às políticas sociais, aos movimentos sociais e sindicais, articulando as dimensões ético-políticas, teórico-metodológicas e técnico-operativas.


Esta compreensão não colide com a necessidade de apreensão de conhecimentos, habilidades e estabelecimento de diálogo com campos de intervenção com determinado grau de especialização da realidade social, dada a forma como na sociedade burguesa a divisão social e técnica do trabalho e as estratégias de enfrentamento da questão social são, respectivamente, parceladas e fragmentadas. Deste modo, o esforço de apreensão da dimensão especializada do trabalho é uma necessidade que se apresenta desde o ingresso do/a assistentes social em um determinado espaço ocupacional, passando pelos seus marcos legais, suas práticas, saberes, agentes e dinâmicas institucionais.



A tendência à especialização é, portanto, uma determinação própria do mundo do trabalho na sociedade capitalista, que deve ser apreendida em seu movimento histórico no processo de formação profissional e considerada em suas objetivações concretas no âmbito do trabalho concreto. A elaboração do projeto de trabalho, seja ele de cunho coletivo ou individual, deve considerar, portanto, essa determinação.

O projeto de trabalho expressa a dimensão teleológica do trabalho profissional, ou seja, a capacidade de idealizar o resultado do trabalho, o produto da ação profissional num determinado tempo e sob as condições objetivas nas quais será realizado. Essa projeção é essencial para que o trabalho profissional seja pensado, realizado, revisto e avaliado a partir de referências éticas, políticas, teóricas e metodológicas que sejam traduzidas em estratégias, procedimentos, rotinas e apoiadas em um conjunto de instrumentos e técnicas que não se reduzam às requisições e ao acervo institucional. Ele permite balizar a relação entre a autonomia técnica profissional e as condições concretas nas quais se objetiva o trabalho profissional frente aos condicionantes próprios de toda atividade assalariada, mediatizadas pelas tendências contemporâneas de precarização e intensificação do trabalho sob a lógica gerencialista da política educacional.

Então, a necessidade de clareza do projeto de trabalho coloca-se sobre vários ângulos. Um deles é o de que o assistente social, ao ser contratado, identifica como trabalho seu naquele espaço sócio-ocupacional. Nesse ângulo, há o reconhecimento, por parte do profissional, daquilo que lhe compete. Rompe-se, assim, com uma característica que, em muito, contribui para a desqualificação profissional, ou seja, aquela em que os assistentes sociais reproduzem o projeto institucional como o seu projeto. É certo que o projeto da instituição compõe o arsenal de conhecimento a ser levado em conta pelo assistente so-




cial, mas não encerra aquilo que a profissão tem a oferecer. [...]

Outro ângulo a ser analisado é que o projeto profissional é um importante instrumento para o trabalho com outros profissionais, quando houver, e também de balizamento do entendimento da profissão pela instituição que contrata. O projeto de trabalho deve compor as normas de regulação instituída, ser um elemento presente nas negociações, no espaço sócio-ocupacional. Ao apresentar o projeto de trabalho, o assistente social estabelece parâmetros importantes da relação profissional dentro da instituição em que trabalha. (Couto, 2009, p. 653-4)

Nesses termos, o projeto de trabalho é uma condição fundamental e necessária ao trabalho de assistentes sociais no sentido de se afirmar o que lhe compete no âmbito do processo de trabalho coletivo na secretaria, nos conselhos, nas coordenadorias, nas escolas, nas unidades de educação especial ou infantil, junto aos estudantes e suas particularidades educacionais, econômicas e sociais, bem como em relação às demais instituições do território, da rede de proteção social e aos movimentos sociais. Uma forma de explicitar o que o/a assistente social faz, assim como as razões, as finalidades e os meios que mobiliza.

Deste modo, o projeto de trabalho deve ser elaborado, considerando as condições sobre as quais o trabalho é realizado, como um instrumento de planejamento que requer: 1- delimitação dos referenciais ético-político e teórico-metodológico; 2- explicitação da compreensão do significado social da profissão e de sua inserção na educação básica; 3- análise da realidade educacional do país, dos projetos em disputa em suas manifestações locais e institucionais. Além de poder ser produto tanto de um investimento coletivo, envolvendo aqueles/as profissionais que se encontram em condições de



contribuir com a sua construção, como de investimentos individuais. Uma possibilidade não anula a outra.

O alcance do projeto tem amplitudes distintas, podendo: servir como projeto que oriente o trabalho de todos/as assistentes sociais vinculados/as a uma rede de educação básica ou projeto especial, como por exemplo de uma secretaria municipal ou estadual de educação; servir de planejamento para um trabalho específico de uma equipe de assistentes sociais ou de uma assistente social, como no caso de atividades direcionadas para a articulação com a rede intersetorial no território ou de fomento à participação das famílias na gestão de uma unidade de educação; ou ainda servir como instrumento de planejamento dirigido para integrar diferentes atividades já inscritas na rotina de uma unidade educacional ou em espaço de gestão, como naquelas situações nas quais o trabalho já é realizado a partir do acompanhamento regular de estudantes com baixa frequência, mas também junto ao Conselho de Classe, Conselho Municipal de Educação ou Conselho Escola-Comunidade ou, ainda, na construção de fluxos de enfretamento da violência entre outras atividades.


A elaboração de um projeto de trabalho desloca o diálogo institucional travado entre assistentes sociais, gestores educacionais, famílias, estudantes e profissionais da educação da dinâmica das negativas em relação às requisições e demandas que não são próprias à profissão, para um progressivo e contínuo esclarecimento do que a profissão faz e pode realizar na educação básica. O projeto em si não altera as determinações próprias das condições de assalariamento no âmbito das políticas sociais e tampouco determina junto à comunidade escolar algum grau de consciência e concordância acerca da profissão e do trabalho realizado. Contudo, sem ele, as atribuições e competências profissionais não são elaboradas, definidas e autossustentadas pelos/as próprios/as assistentes sociais de forma objetiva, fundamentada e articulada às particularidades de cada espaço de trabalho.


Orientações para a elaboração dos projetos de trabalho na educação




básica:


1. Caracterização da inserção e particularidades do trabalho – Identificar a esfera de atuação (federal, estadual ou municipal), nível e modalidade (ensino fundamental, educação infantil, ensino médio, educação profissional e técnica de nível médio, EJA, educação especial, educação indígena, educação do campo, educação comunidade quilombo-la, educação bilingue de surdos) assim como em articulação com os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, adultos em privação de liberdade, estudantes internados/as em tratamento de saúde e em condição de migração e refúgio. Neste item do projeto se deve apresentar os aportes teóricos produzidos a partir de uma abordagem crítica da área de Educação que dialoguem com o projeto ético-político da profissão. E que permitam apreender de forma crítica e numa perspectiva de totalidade: o projeto educacional da rede na qual se insere, o projeto político pedagógico da unidade educacional, os principais marcos legais, a trajetória histórica do nível e/ou modalidade no território de atuação, indicadores educacionais e de outras políticas sociais que tenham relevância para a delimitação dos focos do trabalho, a identificação das expressões das desigualdades sociais, econômicas educacionais. Como também as formas socioinstitucionais de identificação e enfrentamento das condições de acesso e permanência dos/as estudantes, das manifestações de violência no cotidiano educacional, das práticas discriminatórias, punitivas e disciplinadoras e de violação de direitos. Sempre analisando suas expressões cotidianas para além da aparência e imediaticidade dos discursos e práticas hegemônicas, situando-as nos marcos de uma socialidade profundamente determinada pela barbárie que caracteriza o atual estágio de expansão do capital frente ao padrão de dependência próprio a um país periférico; no qual a política de educação não se universalizou e a sua expansão como direito social é estruturalmente desigual.

- 
2. Delimitação dos principais focos do trabalho profissional – A partir da caracterização produzida é necessário eleger os principais focos do trabalho profissional, considerando as condições objetivas de realização do trabalho, as prioridades apresentadas pela instituição, pela população e trabalhadores/as da educação em correspondência com a intencionalidade, as competências e as atribuições profissionais. Retomando as tendências históricas e forjadas pelo Serviço Social na política de educação, referidas pelo Conselho Federal de Serviço Social através do documento “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação” (2012), no âmbito da garantia das condições de acesso, de permanência, da participação e gestão democrática das unidades educacionais e da política de educação, assim como da defesa da qualidade da educação numa perspectiva de formação crítica, os focos do trabalho profissional podem ser construídos combinando-as de modo a demarcar na realidade educacional as questões para quais a elaboração do projeto será dirigida. Ou seja, apreender da investigação dos processos e das suas expressões empíricas o que precisa e pode ser enfrentado a partir do trabalho profissional em relação às condições de acesso, permanência, participação e gestão democrática da política e da unidade escolar, como em relação à qualidade da formação em relação ao projeto de educação antirracista, anticapacitista, contrário a todas as formas de dominação e opressão, em favor da diversidade humana e, sobretudo, anticapitalista.
  3. Delimitação dos objetivos do trabalho – Os objetivos expressam as alterações que o trabalho de assistentes sociais provocará na realidade das unidades educacionais, de gestão ou controle social. Seguindo o raciocínio apresentado para a elaboração dos itens anteriores do projeto é imprescindível pensar no efeito do trabalho profissional em relação à garantia de acesso, permanência, na participação e gestão democrática e na garantia de uma formação humana com



criticidade, autonomia e contrária às formas de dominação e opressão. Para tanto a análise realizada no item relativo à caracterização da inserção e particularidades do trabalho é determinante, pois é ela que fornecerá os dados e as expressões concretas das condições educacionais, sociais, econômicas e territoriais sobre as quais o trabalho será realizado. A título de ilustração apenas: se em uma determinada unidade de educação infantil identifica-se falta de vagas para as crianças de um determinado território e de conhecimento por parte das famílias das efetivas condições de atendimento de sua demanda, o objetivo do trabalho deve ser dirigido para se identificar a partir das competências e atribuições profissionais com o que o trabalho do/a assistente social pode contribuir. Nesse caso o que é necessário para se assegurar o direito à educação infantil atuando sobre a não condição de acesso. Os objetivos poderiam ser: 1- mapear a defasagem entre demanda por vagas e ofertas no território; 2- instrumentalizar os movimentos de luta por creche com os indicadores produzidos sobre a realidade local; 3- sistematizar informações sobre as condições de acesso aos equipamentos de educação infantil para as instâncias de gestão educacional, controle social e para os órgãos do sistema de garantia de direitos; 4- realizar atividades no território de orientação sobre o direito à educação infantil; 5- elaborar pareceres e relatórios consubstanciados que justifiquem, com base na análise das condições de vida, educacionais e trabalho das famílias, os riscos decorrentes do não acesso à educação infantil. Este exemplo apenas ilustra uma formulação que leva em conta um determinado vetor para a atuação profissional sintonizado aos pressupostos teóricos e políticos construídos no Serviço Social e que não eliminará o conjunto de requisições que costumam chegar para os/as assistentes sociais. Conforme destacado no item anterior, o foco do trabalho não resulta exclusivamente da autonomia profissional, mas sem o seu exercício a partir da elaboração do projeto de trabalho ele se reduz às requisições institucionais.


- 
4. Metas – As metas expressam a expectativa de alcance dos objetivos em termos quantitativos em um determinado tempo de realização da atividade como do projeto. São indispensáveis para o monitoramento e para a avaliação processual da implementação do projeto, favorecendo, quando acompanhada de procedimentos qualitativos e da sistematização, a revisão ou atualização dos objetivos, das estratégias e procedimentos técnico-interventivos. Tomando um dos objetivos do exemplo anterior como referência, a meta poderia ser assim definida: realizar uma reunião por bimestre na área de abrangência da creche durante cada semestre atingindo a totalidade das famílias que não conseguiram vagas na rede municipal.
  
  5. Estratégias e atividades a serem realizadas - Sua delimitação deve levar em conta as atribuições e competências profissionais identificando aquelas que de fato corroboram para o alcance dos objetivos do projeto de trabalho. Elas, portanto, envolvem a combinação das atividades de planejamento, administração, assessoria, orientação, execução, encaminhamento e avaliação. Podem envolver a realização de atividades junto às gestões educacionais e escolares, ao corpo docente e discente, junto às famílias e à comunidade no território, junto às instâncias de controle social, ao sistema de garantia de direitos, às redes intersectoriais e aos movimentos sociais. O importante é que elas traduzam de fato estratégias (com nítido reconhecimento dos sujeitos e das correlações de forças institucionais e interinstitucionais), das práticas e projetos em disputa no campo educacional e dos fluxos de trabalho e de articulação das instituições e instâncias no território. A título de exemplificação e em seguimento à situação apresentada seriam consideradas estratégias e atividades importantes: mapear e estabelecer canal de contato permanente com as famílias que não conseguiram vaga na creche, elaboração de um relatório com o levantamento das condições e previsão de cobertura das vagas, proposições para a gestão e conse-



lho municipal de educação, articulação com os demais trabalhadores/as da rede de educação infantil para pensar a situação de forma coletiva, elaboração de cartilha sobre o direito à educação infantil e o papel de cada instituição do sistema de garantia de direitos.

6. Avaliação – A avaliação de um projeto deve combinar momentos e procedimentos que permitam monitorar e rever os objetivos, as estratégias e as formas de condução das atividades, com aquelas que possibilitem verificar os resultados e impactos alcançados pelo trabalho profissional a despeito de ele ser realizado como integrante de uma equipe multiprofissional. A avaliação não se restringe a um recurso interno ao trabalho profissional. Trata-se também de uma condição para a socialização do trabalho e de sua contribuição e efetividade no âmbito dos espaços ocupacionais e junto à população com a qual atua. Retomando as tendências anteriormente apontadas, cabe indagar a partir do processo de avaliação, de que forma o trabalho realizado por assistentes sociais tem contribuído para os processos de acesso, permanência, participação e gestão democrática e formação crítica na educação básica? E em relação ao exemplo que acompanhou a explicação de cada item do projeto a avaliação envolveria verificar se aqueles objetivos foram alcançados parcialmente, integralmente ou não no tempo previsto para a realização do projeto ou alcance da meta. Assim como se as estratégias foram adequadas e o que concorreu favorável ou negativamente para o desenvolvimento do trabalho. A escolha e condução das atividades contribuíram de que forma para o alcance das metas e dos objetivos? Quais mudanças foram realizadas e quais as justificativas? Além das recomendações e atualizações que sejam necessárias. A avaliação, portanto, é a condição básica de confronto entre o que foi teleologicamente planejado e as condições objetivas nas quais o trabalho profissional pode ser realizado.

7. Sistematização – Articulada ao processo de avaliação, a sistematização



da experiência possibilita acionar de forma integrada ao trabalho profissional sua dimensão investigativa, realimentadora e de produção e socialização do conhecimento a partir do próprio trabalho cotidiano. Ela pode ser conduzida de forma articulada aos processos de realização e registro das atividades a partir da utilização do diário de campo, relatos, relatórios, pareceres e levantamentos, entre outros, articulando estrategicamente os momentos de reflexão e avaliação. Considerando o exemplo dado de um trabalho no campo da educação infantil, a sistematização daquela experiência poderia ser socializada para assistentes sociais que atuam com a mesma realidade, mas em municípios e até mesmo estados diferentes, contribuindo com reflexões acerca da forma de condução do trabalho e de produção de análises e proposições que seriam úteis tanto para consolidar um tipo de intervenção profissional como para fortalecer ações de mobilização voltadas para a garantia do direito das crianças e de suas famílias.

## 2.3 – Como chegam e como lidar com as diferentes demandas?


Um dos grandes desafios para qualquer assistente social, não só da área de educação, é o de saber como lidar com as diferentes demandas que lhes são apresentadas cotidianamente. Considerando a análise apresentada sobre a inserção de assistentes sociais na educação básica no Brasil, as demandas que justificam a sua contratação assim como as requisições que lhes são apresentadas no cotidiano institucional das secretarias, coordenadorias, unidades educacionais e partir de programas e projetos especiais, vinculam-se aos processos de expansão seletiva e precarizada de acesso à educação escolarizada e às estratégias de garantia da permanência de crianças e jovens, filhos/as da classe trabalhadora alinhadas à reprodução de de-



terminados consensos e estratégias de controle sociais. E que, por seu turno, integram a histórica e estrutural dinâmica de reprodução das desigualdades sociais mediadas pela reprodução das desigualdades educacionais. As funções da política educacional na periferia do capitalismo em sua relação de dependência ao centro imperialista estão longe de assegurar acesso universal e formação básica para o trabalho simples em condições próximas ao que se experienciou como “direito à educação” nos marcos da sociabilidade burguesa.

As recentes experiências de contratação de assistentes sociais a partir de iniciativas de vários governos estaduais (Rio de Janeiro, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Sergipe, Minas Gerais, Paraná, Espírito Santo, entre outros), assim como a de várias prefeituras, não podem ser reputadas à implantação da Lei 13.935/2019, sobretudo tendo em vista a ausência de uma regulamentação própria. Mas constituem parte importante das estratégias políticas de enfrentamento dos processos de evasão e infrequência escolar - acentuados a partir da Pandemia de Covid-19 - e para os quais foram mobilizadas diferentes estratégias governamentais, sobretudo a partir do Projeto Busca Ativa Escolar da UNICEF, criado em 2017, e realizado em associação com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

A subordinação da política de educação básica no Brasil às orientações dos organismos internacionais, aos diagnósticos e diretrizes do “Todos pela Educação” e à lógica gerencialista, é um componente central para a compreensão de como chegam e quais são as requisições postas para o trabalho realizado por assistentes sociais. A atual prevalência do formato de contratação pela via dos “Processos de Seleção Simplificado”, para atuarem com programas e projetos especiais e temporários, evidencia que as possibilidades de realização de um trabalho mais sólido e articulado ao cotidiano das unidades educacionais são bem reduzidas. Podendo em muitas situações serem inviabilizadas em função da adoção de uma lógica de trabalho que combina a distribuição territorial por regiões do estado (em alguns casos po-



dendo implicar em uma atuação mais próxima e regular em determinados municípios), sem diálogo ou construção de uma proposta de trabalho com os/as gestores/as e trabalhadores/as da educação municipal, requerendo a realização de “acompanhamento” de unidades escolares escolhidas (tidas como escolas “prioritárias” ou “foco”) com ênfase nos baixos indicadores educacionais e/ou nos elevados índices de “evasão escolar”, “infrequência”, “vulnerabilidade social” e “violência”.

Existem, porém, municípios e estados nos quais a inserção de assistentes sociais não decorre desse ciclo mais recente de contratações, seja por terem sido realizadas em conjunturas políticas e institucionais anteriores, como por acionarem formas de gestão da política educacional que incorporam elementos advindos de outra cultura político-administrativa ou, ainda, atendendo às pressões do ministério público como nas cidades de Porto Alegre, Limeira, Presidente Prudente, Franca, Balneário Camboriú, Niterói, Rio de Janeiro, Campina Grande, João Pessoa, Maceió, Manaus e no próprio Estado do Amazonas, dentre outras. Neste sentido, as demandas pela presença de assistentes sociais e as requisições institucionais que lhes são feitas apresentam variações importantes, determinadas, conforme sublinhado ao longo deste documento, pelas tendências hegemônicas que organizam a política educacional e seus ciclos de expansão assim como pelo processo de precarização das relações e condições de trabalho.

Naquelas situações nas quais a contratação de assistentes sociais ocorre a partir das estratégias mais recentes alinhadas ao Busca Ativa Escolar, aos projetos de enfrentamento da evasão, da infrequência e da violência nas escolas, a gestão produz incidências sobre o trabalho de forma a supervisionar o alcance de metas que precisam ser observadas e de adequação às metodologias empregadas. Existem nesses casos, reduzidas margens para um trabalho profissional mais propositivo, que acione outros recursos ou disponha de uma maior temporalidade em sua construção. Sem contar com a prevalência de uma base conceitual e ideológica apoiada em fundamentos contrários ao




projeto ético-político do Serviço Social<sup>26</sup>.

Nas experiências com maior grau de institucionalidade ou tempo de existência nas esferas estaduais e municipais, as condições materiais e humanas são bem variadas, inviabilizando qualquer esforço de identificação de um padrão compartilhado. Em primeiro lugar porque nem sempre o quadro funcional e os meios de trabalho são mantidos e renovados para atender o crescimento da demanda pelo trabalho de assistentes sociais. E, em segundo, porque as gestões educacionais, nos diferentes entes governamentais, têm, por força da indução do governo federal, ou por escolha própria, organizado a política sobre bases cada vez mais subordinadas à lógica gerencialista. Nestes casos, com diferentes tempos e dinâmicas institucionais, se processam atividades, programas e projetos que combinam: 1- possibilidades de atuação com um leque mais amplo e perspectivas de realização do seu trabalho; 2- condições menos adversas ao exercício da autonomia técnica. Mesmo sem deixarem de estar subordinados à racionalidade, às métricas e com os focos em “problemas educacionais” próximos aos descritos em relação às experiências mais recentes.

Reconhecendo essas diferenças e o significado socioinstitucional da inserção de assistentes sociais na educação básica na realidade brasileira, as demandas que lhes são apresentadas estão historicamente relacionadas às necessidades de adequação moral e intelectual das crianças e jovens de

---

26 É necessário destacar que no âmbito da educação básica a defesa de uma educação inclusiva, assegurar uma formação para o exercício da cidadania, o estabelecimento de parecerias interinstitucionais ou com os Conselhos Tutelares, a contribuição com a formação continuada dos profissionais da educação, contribuir com o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, a atuação preventiva em relação ao uso e abuso de drogas e situações de violência, o desenvolvimento de ações que promovam a acessibilidade, a luta por uma educação emancipadora, o enfrentamento dos processos de exclusão educacional compõem um amplo leque de intenções e ações realizadas por assistentes sociais individual ou coletivamente nas unidades educacionais. Muitas delas justificativas e previstas nos princípios que regem o Código de Ética do Serviço Social. No entanto, é de fundamental importância que os/as assistentes sociais invistam no processo de educação permanente e participem de atividades formativas, sobretudo as promovidas pelas Comissões e GTs de Educação ou Segurança Social do CRESS de sua região e estado, tendo em vista que todas as referências citadas estão no campo educacional ancoradas em aportes advindos dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia educacional e financeira internacional. Não se aponta aqui para o abandono do uso delas, mas para o necessário e recorrente exame e confronto com a produção teórica crítica do campo educacional e do Serviço Social. Algumas das críticas ao uso de parte dessa base conceitual podem ser encontradas no livro de Ivo Tonet. Educação contra o Capital. 3. ed. Maceió: EDUFAL, 2016.



distintas frações da classe trabalhadora, assim como de mobilização de suas famílias, aos projetos educacionais hegemônicos a partir dos ciclos de expansão não universal e precarizada do acesso. A produção mais ampla possível de conformismo aos valores hegemônicos de uma sociedade sem perspectiva de emprego e pautada no trabalho precarizado tem sido mediada politicamente por projetos educacionais estruturados por uma perspectiva pedagógica que combina: o discurso “inclusivo”, o aligeiramento e a despolitização da formação, as práticas de vigilância e disciplinamento com a desqualificação e controle ideológico do trabalho docente.

Esse processo de conformismo, no entanto, encontra fortes resistências e dificuldades no fato de que a ampliação do acesso e a permanência na educação escolarizada de largos seguimentos da classe trabalhadora, em especial àquela que compõe o enorme contingente da população sobrando, esbarra na intensa precarização das condições de vida, trabalho e reprodução social das crianças, jovens e suas famílias. E que se manifestarão no cotidiano a partir de múltiplas necessidades: transporte, alimentação, dificuldade de aprendizado em função de processos de adoecimento crônico, ausência de acesso à rede de serviços de saúde, necessidades especiais de aprendizado, inacessibilidade, dentre tantas outras que irão se colocar no amplo leque de demandas para o trabalho de assistentes sociais.


Consenso e coerção conformam projetos educacionais dirigidos às crianças, jovens e famílias da classe trabalhadora que além das precárias condições de vida nas periferias, favelas, palafitas e regiões desprovidas de infraestrutura básica (saneamento, transporte, acesso às unidades de saúde dentre outros serviços públicos), são majoritariamente pretas e pardas e residem em regiões nas quais a presença do Estado se dá majoritariamente pela ação repressiva policial. São projetos educacionais que apontam para o enfrentamento da “exclusão” e superação das “dificuldades educacionais” articuladas à lógica de “promoção social” e enfrentamento das situações de “vulnerabilidade social”, apoiados no acionamento das redes de serviços



públicas e privadas, na formação empreendedora, na valorização das competências socioemocionais, no “protagonismo” dos sujeitos e na prevenção da violência através da promoção de uma “cultura de paz”, da prevenção do “bullying” e do “cyberbullying”, como pela militarização das escolas.

Destarte, as requisições institucionais apresentadas pelos gestores nas unidades educacionais, nas secretarias e coordenadorias de educação como nos programas e projetos especiais aos/às assistentes sociais podem ser assim caracterizadas:

1. Realização de visitas domiciliares vinculadas à busca ativa de crianças e adolescentes “fora da escola” ou para avaliação das condições de vida e trabalho familiar que comprometam o direito à educação (acesso e permanência) ou a sua integridade.
2. Articulação com a rede socioassistencial, de saúde da criança, do adolescente e mental para atendimento de necessidades identificadas pelos profissionais da educação.
3. Elaboração de relatórios de atendimentos e visitas realizadas para comprovação do alcance de metas previstas relativas ao retorno à escola e diminuição da evasão e infrequência escolar.
4. Realização de plantões ou visitas em escolas nas quais não contam com a presença de assistentes sociais fixos/as ou que demandem ações e atendimentos eventuais.
5. Realização de editais e estudos socioeconômicos para a seleção de estudantes em situação de vulnerabilidade para a obtenção de bolsa e/ou benefício.
6. Realização de palestras, atividades informativas e participação na programação do calendário escolar relacionadas às temáticas do uso e



abuso de drogas ilícitas, prevenção do suicídio, prevenção da automutilação, violência na escola, bullying, cyberbullying, cidadania menstrual, participação da família entre outras.

7. Articulação com a rede de serviços especializados e de saúde, conselho tutelar e demais entidades da sociedade civil e do sistema de proteção para viabilização de atendimento aos/às estudantes neurodivergentes, com deficiência, vítima de violência e que necessitam de laudos para acesso e uso de medicação contínua.
8. Acionamento das famílias e contato com o Conselho Tutelar em situações de infrequência, não realização de matrícula, suspeita de negligência ou violência familiar.
9. Solicitação por parte de diretores/as de escolas para a realização de atividades com os/as estudantes de turmas que estão sem professores/as.
10. E, sobretudo, a solicitação por parte de diretores/as e professores/as para atuar sobre questões de natureza comportamentais dos/as estudantes identificadas como “situações problemáticas” que “levam a dificuldade de aprendizagem”.


É necessário destacar que muitas dessas requisições são feitas a partir de uma nítida ingerência sobre a autonomia profissional, posto que são apresentadas por profissionais com outras formações com explícita delimitação do foco do trabalho como da forma como ele deve ser realizado. Além do fato de que muitas não expressam competências e nem atribuições profissionais de assistentes sociais. Também é importante frisar que tais requisições priorizam abordagens individuais e, por vezes grupais, vinculadas a uma pedagogia de responsabilização de estudantes e famílias, fragmentando o campo de ação em relação aos processos sociais e educacionais que as



determinam. A violência, a negligência, a retenção, a evasão, a necessidade de medicalização e diagnóstico, a falta de determinadas habilidades, o não aprendizado, a inclusão e a condição de vulnerabilidade são sempre problemas relativos ao “estudante”, à “família” e ao/à “professor/a”, sem que se problematize ou considere no circuito de apresentação das requisições aos/às assistentes sociais as relações de determinação com a estrutura profundamente desigual, racista, patriarcal, meritocrática, adoecedora, opressiva e classista da sociedade brasileira e de como o sistema educacional reproduz esses traços estruturantes da sociabilidade peculiar ao capitalismo periférico de origem colonial-escravista.

São requisições que reiteram a condição da profissão de partícipe dos mecanismos e processos de controle ideológico exercidos sobre a classe trabalhadora, acionados pelo Estado e suas instituições, e que particulariza o Serviço Social desde a sua institucionalização. Portanto, elas precisam ser apreendidas pelos/as assistentes sociais de forma a reafirmar sua autonomia profissional, fortalecer determinado projeto de educação e de fato orientar práticas pedagógicas que fortaleçam um processo de formação humana contra hegemônico. Para tanto, é necessário que os/as assistentes sociais que atuam na educação básica pública:

1. Reconheçam as condições e relações de trabalho como determinações objetivas a partir das quais a prática profissional será realizada. E que, portanto, será a partir e sobre essas condições que sua análise do alcance e limite de seu trabalho deverá ser realizada.
2. Identifiquem quais projetos educacionais estão em disputa ou presentes na sua realidade institucional e quem são os sujeitos que os materializam. E que a partir desse documento e do aprofundamento de estudos sobre a política de educação no Brasil, no estado e/ou município em que trabalham, compreendam as correlações de forças existentes, os conceitos e objetivos que sustentam as requisições que lhes são apresentadas.

- 
3. Não reduzam os objetivos, práticas, conteúdo e competência profissional aos das instituições nas quais trabalham. Tampouco compreendam as requisições e suas formas em objeto e meios de trabalho sem qualquer problematização.
  4. Ultrapassem a imediatividade das requisições compreendendo o alcance e direção de suas atividades a partir das referências éticas, políticas, teóricas, metodológicas e técnico-instrumentais que permitam reconhecer o seu trabalho, como parte das contradições que conformam a educação básica, visando contribuir para assegurar o acesso, a permanência, a gestão democrática e o sentido da educação em sintonia com as lutas dos movimentos sociais, dos sujeitos políticos e dos/as trabalhadores/as que atuam no campo da educação.
  5. Compreendam as bases ideológicas que justificam as requisições que lhes são apresentadas (o empreendedorismo, a desqualificação e policiamento do trabalho docente, a fetichização tecnológica, a despolitização da educação, a meritocracia, o capacitismo, o etarismo, a individualização dos problemas e dificuldades educacionais, a primazia do binômio inclusão/exclusão para enfrentar a desigualdade estrutural da educação, as competências emocionais, a violência como fenômeno relacionado à comunidade escolar e não à sociedade capitalista, dentre outras) para não as reforçarem em seu trabalho junto aos/às estudantes, às famílias e aos/às trabalhadores/as da educação. Ao contrário devem buscar referências no projeto de educação vinculado aos interesses da classe trabalhadora e assentado nas lutas dos movimentos sociais pelo direito à educação, nas lutas anticapacitistas, antirracista e anticapitalista em curso.




## 2.4 – O trabalho interinstitucional e intersetorial

A justificativa pelo trabalho de assistentes sociais na educação básica, seja no âmbito da gestão como nas unidades educacionais, ganha expressão nos discursos de gestores/as e professores/as quando relacionadas ao atendimento às famílias dos/as estudantes e às necessidades de articulação intersetorial. Ainda que possa ter por base uma concepção “do que seja” e “a quem compete” o “pedagógico” e o “social” como momentos distintos do cotidiano da escola e sem correspondência com qualquer perspectiva crítica do que seja a educação e de sua dimensão política.

A separação entre o que é da educação e o que seria de outras áreas e profissões não leva em conta que toda prática educativa é essencialmente um ato político (Paulo Freire, 1987), portanto não se trata de um campo restrito a um campo disciplinar, ainda que se reconheça que existem distintas competências e contribuições que sustentam as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizado. Do mesmo modo que não se deve ignorar que as determinações sociais da ação pedagógica (Saviani, 1992), visto que não se dissociam das relações sociais de produção e de reprodução que condicionam o que se ensina, como se ensina de que modo de ensina em cada época ou conjuntura.

Contudo, no cotidiano da gestão e das unidades de educação básica observa-se que as dificuldades do trabalho realizado por assistentes sociais na articulação intersetorial não decorrem exclusivamente dessas concepções. Destacam-se a histórica dificuldade da educação se relacionar com as demais políticas sociais, o loteamento político-partidário das secretarias que e órgãos municipais que não dialogam entre si, a inexistência de um efetivo sistema de referências e contrarreferências das unidades e dos serviços nos territórios, a ausência de programas ou ações com enfoque comuns que ar-



ticulem distintas políticas sociais e, sobretudo, uma baixa, ou mesmo inexistente, institucionalidade que sustente fluxos e redes de proteção na esfera local (Monnerat e Souza, 2014).

Não obstante esses traços estruturantes das políticas sociais brasileiras, em especial a de educação, a intersectorialidade passou a ganhar destaque nos anos de 1990 pela contraditória dinâmica entre o avanço do neoliberalismo e a lógica gerencialista e as propostas de gestão advindas do campo democrático popular, em especial as do orçamento participativo (Almeida e Alencar, 2011). Deste modo, muitas políticas e programas sociais em sua própria estruturação legal e institucional assumem um desenho intersectorial, como bem exemplifica o Bolsa-Família, que impôs inúmeros desafios aos profissionais que trabalham na esfera municipal. Tais dificuldades e desafios se apresentaram no campo educacional, em particular, como um elemento justificador da necessidade de um/a profissional especializado como o/a assistente social. Ainda que sem consenso a esse respeito.

Soma-se a esses traços mais recentes das políticas sociais brasileiras e que marcam decisivamente a política de educação impondo-lhe desafios e rotinas que se sobrepõem ao que se reconhece como prioritário no trabalho educacional: o processo de ensino-aprendizagem. A amplitude da intersectorialidade também se manifestou com as tendências mais recentes de articulação da educação com o sistema de garantia de direitos, conselhos tutelares, programas de transferência de renda, com a saúde mental e até, não sem muitas aspas, com a “segurança pública”. A escola passou do início dos anos de 1990 até os dias atuais, de uma instituição relativamente autônoma ou, mesmo isolada, para um campus avançado de projetos e programas sociais, ambientais, culturais, de lazer e de segurança, dentre outros.

Objetivamente, o trabalho de assistentes sociais não decorre da maior presença de cada uma dessas áreas na educação, mas não deve ser compreendido de forma isolada deste processo. Tampouco as tensões no cotidiano



laboral são expressões das dificuldades do desenho intersetorial que ganha visibilidade legal na esfera da gestão governamental (sobretudo federal), mas que esbarra em barreiras quase intransponíveis no cotidiano dos territórios, das secretarias e que reduz o intersetorial ao interinstitucional e a sua dimensão coletiva ao esforço e sobrecarga de trabalho dos/as assistentes sociais. Mesmo que nem sempre recaia exclusivamente sobre esse/a profissional, a depender de como se organiza o processo de trabalho coletivo nas unidades educacionais e de gestão.

Considerando-se esse percurso da intersetorialidade nas políticas sociais e as particularidades da educação básica, identifica-se como competências dos/as assistentes sociais:

1. Contribuir para o estabelecimento de mecanismos de referência e contrarreferência entre as instituições que integram a rede de serviços sociais e o sistema de garantia de direitos no território a partir de atividades de assessoria e atuação direta junto às instâncias de gestão e coordenação das secretarias de educação.
2. Contribuir com a produção de informações, recomendações e participação nos espaços de planejamento, monitoramento e tomada de decisões relativas à construção de redes intersetoriais entre a secretaria de educação, órgãos públicos e sociedade civil sobre temas e processos relacionados à garantia do acesso e da permanência dos estudantes, a oferta efetiva de serviços e programas que assegurem a proteção e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, bem como da qualidade dos serviços educacionais.
3. Assessorar as direções de unidades, corpo docente e instâncias da secretaria de educação em relação às informações, encaminhamentos, recomendações ou orientações advindas e dirigidas ao sistema de garantia de direitos no que concerne à garantia ou ameaça do direito à



educação dos/as estudantes.

4. Atuar junto às equipes gestoras das escolas na articulação entre a unidade escolar e a rede de proteção social nos territórios, buscando viabilizar o acesso a programas, projetos, serviços e benefícios sociais às(aos) educandas(os) e suas famílias necessários à garantia da permanência dos/as estudantes.
5. Assessorar e participar dos processos de articulação intersetorial junto às equipes dos Conselhos Tutelares, Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), unidades básicas de saúde, serviços conveniados de organizações da sociedade civil, instituições que compõem o Sistema de Garantia de Direitos.
6. Atuar no sentido de contribuir para o estabelecimento de fluxos e dinâmicas interinstitucionais que assegurem a continuidade do processo formativo dos(as) adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto ou que se encontram internados/as em unidades hospitalares para tratamento de saúde.

## 2.5 – O trabalho junto aos estudantes, gestores, profissionais de educação e família

O trabalho de assistentes sociais na rede pública de educação básica, conforme sinalizado, deve contribuir com a efetivação e ampliação do direito à educação, de modo que o seu trabalho cotidiano seja parte constitutiva das políticas e programas que assegurem o acesso e a permanência na escola com




o objetivo de que o processo de formação humana dos/as estudantes sejam assegurados com o acesso à cultura, à ciência e à tecnologia, os preparem para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Sem se desconsiderar que esses objetivos encontram nítidos limites na sociedade burguesa e em especial nas de capitalismo dependente. Mas ainda são horizontes presentes das lutas sociais protagonizadas por diferentes sujeitos políticos.

Contudo, não devem ser almejados desvinculados das práticas que visam fortalecer a autonomia e a criticidade dos/as estudantes como sujeito partícipe do processo educacional, apoiando suas formas de organização e autoconsciência. Para tanto a ação profissional junto aos/as estudantes, ao passo que contribui para a garantia da qualidade da educação, também deve se dirigir ao pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, contribuindo uma formação que reconheça e respeite não só a diversidade humana e cultural, como as relações de gênero, raça e cor, de diversidade sexual e combata todas as formas de preconceito, opressão e dominação.

O trabalho de assistentes sociais junto ao segmento estudantil é parte do processo de trabalho coletivo necessário para assegurar o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que se inscreve nos fluxos e atividades necessárias para se assegurar a universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais. Como também mobilizar a efetivação da gestão democrática das unidades educacionais e da política de educação.

Deste modo, o trabalho realizado por assistentes sociais, ainda que tenha como foco central o seguimento estudantil, a ele não se reduz, envolvendo também no âmbito do processo de trabalho coletivo na esfera da gestão ou do cotidiano das unidades educacionais o conjunto de professores/as, supervisores/as, orientadores/as educacionais, trabalhadores/as da educação, gestores/as e as famílias dos/as estudantes. Não obstante a prioridade dada pelas gestões que acionam o trabalho de assistentes sociais na política de educação básica ser a atuação junto aos/as estudantes e suas famílias, o



trabalho profissional não prescinde da proporção e realização de atividades com cada um dos sujeitos listados e que compõem o trabalhador coletivo da educação básica.

Atividades de formação, assessoria, debates, reuniões de planejamento, monitoramento, avaliação, elaboração de material instrucional e pedagógico sobre temas como a violência em todas as suas formas e expressões socioinstitucionais, os direitos sexuais e reprodutivos, a infância, a adolescência e a juventude em suas particularidades e desafios experimentadas pelos/as estudantes, as deficiências, os transtornos, os processos de sofrimento e adoecimento físico e psíquico, a necessidade de uma educação anticapacitista, as práticas racistas e a educação antirracista, a valorização da cultura indígena, dos povos tradicionais, das comunidades quilombolas, da linguagem dos surdos como cultura, dentre tantos outros temas, constituem temáticas e conteúdo de trabalho que os/as assistentes sociais devem realizar com todos os sujeitos que integram a política pública de educação.


Para tanto é importante que as referências éticas, políticas, teóricas e metodológicas produzidas e acumuladas pelo Serviço Social sejam importantes referências. Aqui destaca-se a produção organizada pelo Conselho Federal de Serviço Social em relação ao racismo (CFESS, 2016) e ao Anticapacitismo (CFESS, 2025). Uma educação anticapacitista e antirracista requer um posicionamento profissional em todos os espaços de atuação. O trabalho de assistentes sociais na educação básica, considerando que ocorre em espaços de formação humana, não pode se somar e tão pouco reproduzir as diferentes formas de dominação e opressão que as lutas sociais empreendidas pelos movimentos negros, de mulheres, de crianças e adolescentes, de jovens, indígena, das pessoas com deficiência e com diferentes transtornos, pela população LGBTQIAPN+ combatem.

Todas as formas de dominação e opressão que se articulam e integram estruturalmente o modo de produção capitalista se materializam nos



espaços institucionais e contam com a adesão de diferentes sujeitos, inclusive profissionais que atuam no âmbito das políticas sociais. Elas se enraízam e se reproduzem através da linguagem, atitudes, brincadeiras, conteúdos didáticos que há décadas “normalizam” as relações sociais em suas assimetrias de classe, gênero, raça e outras mais. Por isso o trabalho realizado por assistentes sociais ainda que majoritariamente dirigido para os/as estudantes e famílias e com nítida ênfase na abordagem individual, deve ampliar o seu escopo de preocupações, interlocutores/as e perspectivas de abordagem. Moreira (2023) destaca, por exemplo, a importância das atividades grupais para o desenvolvimento de práticas reflexivas que valorizam o diálogo de assistentes sociais com os estudantes no cotidiano das escolas num provocativo esforço de incorporação no espaço institucional dos pressupostos que orientam o campo da educação popular.

Ao não reduzir o campo de trabalho às requisições institucionais, seja do ponto de vista do público como das formas de abordagem, o/a assistente social contribui para o fortalecimento da relação da escola com a família e a comunidade, dos/as estudantes com os/as docentes na perspectiva de ampliar a participação de todos/as na escola e na gestão da política educacional, considerando que o processo de formação humana não se esgota, sem deixar de reconhecer a sua centralidade, nos espaços/tempos de ensino-aprendizagem da sala de aula. A experiência formativa “democrática” não se aprende sem o seu exercício cotidiano, assim como a experiência formativa para a “cidadania” não se efetiva sem o reconhecimento dos sujeitos coletivos e suas lutas. Ainda que se reconheça os limites e desafios dessas perspectivas de formação numa sociedade excludente, autoritária e desigual como a brasileira, são referências importantes para o estabelecimento do diálogo com diferentes sujeitos do campo educacional e dos movimentos sociais. Assim a compreensão de que elas não se realizam nos marcos da sociabilidade burguesa, ao contrário, se encontram bem distantes das formas encontradas de enfrentamento de suas crises na atual fase do sistema metabólico do capital,



em especial na sua periferia, não se defende aqui o abandono dessas referências, presentes no Código de Ética Profissional, como estratégias para o reconhecimento, mobilização e articulação com as lutas sociais.

Deste modo, o trabalho de assistentes sociais junto aos/às estudantes, gestores/as, professores/as e demais trabalhadores/as da educação deve orientar-se para o fortalecimento da relação entre a escola, a família e a comunidade de modo a promover o enfrentamento de todas as formas de preconceito. Assim como deve intervir e orientar situações de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, evasão escolar, atendimento educacional especializado. Atividades que não se localizam apenas na abordagem individualizada junto aos/às estudantes e suas famílias, requerem articulação com os/as professores e gestores/as, bem como com a rede de serviços do território.

O trabalho de assistentes sociais envolve também a promoção e mobilização de recursos necessários ao processo de acesso, permanência e qualidade da educação aos/às estudantes com deficiência e que requeiram atendimento especializado. As questões que envolvem a acessibilidade exigem um esforço coletivo, muita das vezes de cunho institucional, mas identificado e canalizado como uma competência e responsabilidade de determinados/as profissionais. Historicamente os/as assistentes sociais têm uma capacidade de compreensão de que ausência das condições de acessibilidades são restritivas ou impeditivas do acesso aos direitos sociais. Mas atuar no sentido da identificação não implica necessariamente ter a responsabilidade de resolver. São inúmeros os procedimentos técnicos que assistentes sociais podem e devem acionar no seu cotidiano de trabalho, mas certamente as formas de enfrentamento precisam de ações e suportes institucionais das gestões das escolas e da política de educação.


Conforme sinalizado anteriormente as diferentes formas e expressão da violência, o uso abusivo de drogas, a gravidez na adolescência, assim como situações de risco, no cotidiano escolar também se situam como uma



das justificativas para a presença de assistentes sociais na educação básica. A perspectiva sempre se coloca no desenvolvimento de ações preventivas, ainda que integradas às atividades regulares da escola em sua programação anual. A escola não é uma instituição que possua uma dinâmica tão singular a ponto de que é próprio ao campo das opressões e desigualdades sociais adentrem o cotidiano como se fosse possível produzir barreiras preventivas sejam elas de natureza moral, policial, disciplinar ou privada mercantil.

A educação é uma totalidade que determina e é determinada pela totalidade social. Deste modo, esse leque de questões precisa ser compreendido em suas determinações sociais, como produtos históricos da dinâmica de uma sociedade profundamente desigual, classista, racista e opressora. Caso contrário além da responsabilização individual (estudantes, mães, professores/as) as ações preventivas vão acionar instituições como a política militar, requisitar procedimentos terapêuticos e reivindicar ações medicalizantes para atuar na sua prevenção e controle, assim como delegar a gestão das unidades educacionais para as fundações privadas e até militares. As diferentes expressões da questão social não surgem no cotidiano escolar como uma ameaça ao processo de ensino-aprendizado ou que atrapalha ou atravessa a prática docente, precisando, deste modo, se constituir em preocupação de um/a profissional especializado. A educação e a escola são também expressões das formas de enfrentamento da questão social. Destarte, constituem parte das estratégias de enfrentamento historicamente institucionalizadas pelo campo hegemônico que sempre combina repressão e consentimento .

Essa compreensão não significa que as diferentes formas de violência não ganhem contornos particulares em cada unidade: ora se expressando como *bullying*, ora como briga de estudantes, ora como violência simbólica, práticas de racismo ou agressões de pais contra os/as professores/as. Todas precisam ser enfrentadas pelo conjunto de trabalhadores/as da política de educação mediado pelas suas competências e atribuições no processo de formação humana. Porém o imprescindível para orientar o trabalho de as-



sistentes sociais é: 1- não reproduzir uma especialização do trabalho que fragmente ainda mais o processo formativo; 2- não assumir como sua atribuição privativa lidar ou propor ações sobre essas questões; 3- compreendê-las em suas determinações universais e particulares, para não individualizá-las; 4- reforçar a função educativa da escola e do trabalho docente, visto que é um enorme risco a escola abrir mão de sua função formativa e ser substituída pelas instituições militares ou judiciais.

Compete também aos assistentes sociais a identificação e o enfrentamento das situações de ameaça, violação e não acesso aos direitos humanos e sociais, como a própria educação em articulação com as instâncias de gestão, com as famílias e com o corpo docente. E nesse sentido contribuir na formação continuada de profissionais da rede pública de educação básica não só para lidar com essas situações, mas para ampliar o grau de compreensão de como o direito à educação não se efetiva sem o acesso aos demais direitos sociais.

## 2.6 – A supervisão de estágio


O reconhecimento de que a inserção de assistentes sociais na educação básica não goza da mesma visibilidade e institucionalidade que em outros níveis e modalidades da política de educação, como a educação superior e a educação profissional e tecnológica, serve de incentivo à constituição das experiências existentes como campos de estágio. A articulação entre a supervisão acadêmica e a de campo, decorrente da formulação de um plano de estágio entre a IES na qual os/as estudantes cursam Serviço Social e as instituições da educação básica nas quais se inserem os/as assistentes sociais, representa uma importante estratégia de fortalecimento e consolidação do reconhecimento e do debate sobre o trabalho de assistentes sociais na política educacional.



A relação dialética entre a formação e o exercício profissional que se caracteriza a partir da realização do estágio supervisionado potencializa os processos de supervisão acadêmica, mas essencialmente, a de campo, como locus privilegiado de discussão e fomento à produção de conhecimentos sobre o trabalho de assistentes sociais nessa política pública. A existência de campos de estágio na educação básica necessariamente induz os cursos de Serviço Social das IES a organizarem formas de acompanhamento e supervisão que favoreçam a reflexão sobre as particularidades do trabalho profissional na esfera da gestão, do controle social, das articulações interinstitucionais, no chão das escolas, pré-escolas e creches, independentemente dos legítimos e necessários movimentos autônomos de constituição de projetos e grupos de pesquisa docentes sobre o tema. Trata-se, portanto, de uma importante estratégia indutora da incorporação dos debates e orientações sobre o trabalho profissional e sobre a política de educação básica.

Obviamente, essa estratégia não deve representar uma sobrecarga para aqueles/as assistentes sociais que trabalham de forma precarizada ou que impliquem extrapolar a carga horária contratual. Trata-se, antes de tudo, de uma estratégia que integra esforços coletivos de ampliação das possibilidades formativas e de produção de conhecimentos sobre as experiências existentes a partir da articulação entre o campo de trabalho e de estágio e as unidades formadoras. Valorizando, deste modo, o trabalho de assistentes sociais que constroem, consolidam ou inauguram possibilidades de inserção em uma área da política pública na qual ainda se luta pelo reconhecimento do trabalho de assistentes sociais.

O processo de supervisão deve ser pautado pela articulação com as coordenações de estágio e professores responsáveis pela supervisão acadêmica nas IES de origem dos/as estudantes e ter como referência o projeto de formação profissional da ABEPSS e das instituições formadoras, o projeto de trabalho da equipe ou do/a profissional de Serviço Social e o projeto de educação que vem sendo construído pelas lutas da classe trabalhadora e pelos





movimentos sociais em suas lutas anticapitalistas, mediadas pela dimensão de gênero, diversidade, geracional e raça.

A supervisão em Serviço Social é uma atividade privativa aos/às assistentes sociais e deve ser organizada como um momento do trabalho profissional no âmbito das instituições nas quais trabalham. Portanto, deve ter momentos previamente definidos para a elaboração do planejamento em conjunto com a unidade formadora, para a discussão das leituras indicadas aos/às estagiários/as, para a realização de orientações necessárias ao processo de formação teórico-prática, assim como para o acompanhamento dos/as estudantes, avaliação e registro das atividades. Considerando-se o baixo grau de capilaridade desse tipo de experiência em relação a outras áreas de trabalho de assistentes sociais, recomenda-se a permanência dos/as estagiário/as no campo pelo maior tempo possível, de acordo com a política de estágio das IES e do próprio campo, assim como o possível desdobramento desta permanência na produção do trabalho de conclusão de curso pelos/as estudantes. Contribuindo dessa forma para o adensamento da produção de conhecimentos sobre o trabalho de assistentes sociais na educação básica.

Neste sentido, orienta-se que a supervisão de estágio se apoie nas seguintes diretrizes:

1. Consolidar a unidade na qual o/a assistente social trabalha como campo de estágio regular contribuindo para o projeto de formação profissional das IES conveniadas e para o reconhecimento da própria profissão nos distintos espaços de inserção na educação básica.
2. Organizar uma política de estágio regular e amparada institucionalmente com os suportes necessários aos/às assistentes sociais e estudantes (carga horária, local adequado para a realização das supervisões, guarda do material de estágio, bolsas, seguro de vida e articulação com as unidades formadoras).

- 
3. Desenvolver a supervisão de estágio articulando o processo de formação dos/as estagiários/as com os processos de conhecimento, investigação, sistematização, planejamento, avaliação e produção de conhecimento próprios ao trabalho realizado ou a ser realizado pela equipe ou profissional de Serviço Social. Conferindo ao planejamento do estágio e condução da supervisão um caráter coletivo e estratégico para potencializar a dimensão investigativa do trabalho do/a assistente social.
  4. Assegurar em articulação com os cursos de Serviço Social atividades de educação permanente e de investigação sobre a educação básica na realidade local assim como do trabalho de assistentes sociais nessa política pública.
  5. Organizar encontros e fóruns a partir da experiência de estágio supervisionado, em articulação com as IES, CRESS e entidades e profissionais da educação que contribuam para a consolidação do Serviço Social na educação básica.
  6. Potencializar, a partir das atividades de estágio supervisionado, processos de reflexão e produção de conhecimentos sobre as particularidades das condições de acesso, permanência e êxito dos/as estudantes, das expressões da questão social nos espaços educacionais e das formas institucionais de reprodução das desigualdades sociais pela mediação da educação, com o intuito de contribuir para o fortalecimento das lutas em defesa da educação pública.



## 2.7 - A sistematização da prática e a produção de conhecimento sobre o trabalho, a política de educação e os sujeitos do processo de educação

A diversidade de formas de inserção de assistentes sociais na política de educação, recorrentemente sinalizada neste documento, expressa contraditoriamente a ausência de um padrão assegurado pelo reconhecimento legal e institucional no âmbito do sistema de educação brasileiro em suas bases federal, estadual e municipal, ao mesmo tempo que resulta dessa particular estruturação, a partir da combinação entre a autonomia que cada ente governamental dispõe com as estratégias de enfrentamento dos processos de evasão escolar, permanência e alcance dos resultados estipulados para avaliar o “êxito educacional”. Deste modo, a diversidade não deve ser tomada como um problema ou obstáculo a priori, mas em sua relação com o processo histórico de organização e estruturação do sistema educacional em um país de capitalismo periférico e dependente que não universalizou de fato o direito à educação e cujas desigualdades são reproduzidas como condição para a manutenção das formas de dominação social.

Indubitavelmente não é esse o cenário desejado por assistentes sociais e nem pelos que militam pelo direito à educação no país. Contudo, a compreensão dessa diversidade é condição *sine qua non* para que a contratação de assistentes sociais e as requisições que lhes são apresentadas cotidianamente não sejam tomadas em suas manifestações imediatas ou idealizadas, e sim como decorrentes das desigualdades que particularizam a educação básica e os seus processos de expansão.


A sistematização da experiência profissional é uma atividade que po-



tencializa a dimensão intelectual do trabalho realizado por assistentes sociais - ainda que não lhe seja exclusiva -, visto que possibilita para além do registro das atividades realizadas promover uma reflexão do trabalho que o sintonize com as determinações da política educacional, as correlações de forças no âmbito do Estado e a dinâmica das classes sociais (Almeida, 2007). Ultrapassar a imediatividade das atividades cotidianas é um desafio compreensivo importante que depende da competência teórico-metodológica do/a assistente social. Somente a partir deste esforço intelectual é que se torna possível a compreensão de como o trabalho institucional está organizado a partir das tendências e particularidades da forma como o acesso à educação básica tem se expandido a partir de um padrão que Eveline Algebaile (2009) caracteriza como “ampliação para menos”, ou seja, uma ampliação do acesso que tem ocorrido de forma precarizada.


As condições dessa expansão não universal e subordinada às estratégias de enfrentamento a pobreza de forma focalista incidem sobre as requisições apresentadas aos/às assistentes sociais em sua atividade cotidiana na escola, nas creches, pré-escolas e na gestão. Prevalecem, portanto, modalidades de intervenção pública que sob a lógica gerencialista e a adoção de tecnologias produzidas fora do campo educacional público e republicano, acionam programas, projetos e atividades voltadas para uma formação empreendedora, meritocrática, aligeirada e disciplinadora/punitiva. Para tanto, se faz necessário o controle sobre os processos pedagógicos, o constrangimento e negação da autonomia docente e a mobilização de um aparato institucional e de práticas e saberes profissionais que produzam fluxos de responsabilização individual e familiar sobre os “insucessos e fracassos” educacionais.

A sistematização da experiência de assistentes sociais a partir de sua inserção em diferentes espaços ocupacionais na educação básica é, portanto, uma condição fundamental para a produção de conhecimentos sobre a objetivação no cotidiano das unidades educacionais desse processo de ex-




pansão com suas contradições, disputas e tensões. Portanto indica-se nesta direção que a sistematização da experiência seja incorporada ao cotidiano do trabalho dos/as assistentes sociais assegurando-se:

1. O resgate da trajetória de inserção e trabalho de assistentes sociais na esfera local a partir de sua justificativa institucional, sustentação legal e articulação ao ente federativo e a determinada modalidade da educação básica (educação especial, educação indígena, educação de comunidade quilombola, educação do campo, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica).
2. O resgate dos documentos, programas, projetos e legislações que registram o percurso e os processos de institucionalização do Serviço Social na educação básica.
3. A elaboração de registros sistemáticos dos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho por períodos de mudanças na forma de trabalho da equipe ou por ciclos de gestão do ente federativo.
4. A produção de dados e análises que favoreçam a caracterização da população com a qual o Serviço Social atua: famílias, estudantes, professores/as, trabalhadores/as da educação, movimentos sociais com seus modos de vida, estratégias de sobrevivência, inserção no mundo do trabalho, formas de organização e atuação política e articulações com os projetos educacionais em disputa.
5. A produção de dados e análises sobre a relação entre a dinâmica institucional da unidade educacional na qual trabalha, as particularidades da modalidade da educação básica a qual se vincula e as tendências e formas de gestão do processo de expansão do acesso, permanência e controle do alcance do “êxito” educacional.

- 
6. Registrar e refletir sobre as experiências instituintes nas escolas, junto às famílias, promovidas pelos grêmios e movimento estudantil, organizadas pelos/as professores/as, no âmbito da gestão e espaços de controle social visando articular atividades profissionais no sentido de seu fortalecimento e alargar a dimensão político-pedagógica do trabalho junto aos sujeitos envolvidos com o processo de educação.
  7. Conduzir o processo de registro e reflexão das atividades profissionais cotidianas de modo que favoreça a compreensão da dinâmica entre os sujeitos e os processos educacionais a fim de definir estratégias a serem incorporadas no projeto de trabalho com regularidade.

## 2.8 – Conhecimento aprofundado da política e a construção de uma política de educação permanente

Conforme abordado o conhecimento da política de educação e em especial da educação básica é de fato necessário para o desenvolvimento do trabalho de assistentes sociais. Contudo, não como uma exigência por especialização no âmbito da formação graduada - embora seja de fundamental importância ampliar os conteúdos referentes a esta política e às particularidades do trabalho de assistentes sociais neste nível de formação -, mas como condição para o ingresso através da realização de concurso público e investimento a ser realizado ao longo de toda a permanência nesta área. A compreensão da política social é parte constitutiva da formação intelectual e profissional de assistentes sociais e deve estar fundamentada numa perspectiva de totalidade e que apreenda suas contradições, sua dinâmica com a luta de classes, sua vinculação às funções que caracterizam o Estado burguês



e as particularidades de sua trajetória em um país de capitalismo periférico e dependente. Além das condições de financiamento, os processos de disputa pelo fundo público, suas bases legais e formas de organização institucional. Tomando as contribuições de Ivanete Boschetti, a análise e avaliação de políticas sociais varia de acordo com os objetivos e a intenção de quem as realiza, contudo, alguns elementos podem ser considerados como referências importantes no quadro geral da produção teórica acumulada pelo Serviço Social neste campo:

1) buscar analisar a política em sua totalidade, a partir da incorporação analítica dos principais aspectos que a constituem; 2) revelar o caráter contraditório existente entre as determinações legais e a operacionalização da política social; em outros termos, verificar até que ponto os conceitos fundantes das normas legais são estruturadores da política social; 3) articular tanto os determinantes estruturais que conformam a política social quanto as forças sociais e políticas que agem na sua formulação e execução. É possível sinalizar alguns aspectos que constituem elementos empíricos de análise para delineamento do quadro institucional que conforma a política ou programa social avaliado: 1) os direitos e benefícios estabelecidos e assegurados; 2) o financiamento (fontes, montantes e gastos); 3) gestão (forma de organização) e controle social democrático (participação da sociedade civil). (2009, p. 584)


O aprofundamento acerca da política de educação e nela a educação básica requer alguns esforços e preocupações. Reduzir a política social a sua expressão legal é um dos equívocos mais comuns na esfera do trabalho institucional, especialmente no campo educacional. Além de, por vezes, ser tomada como “referencial teórico” para o desenvolvimento do trabalho de profissionais da educação em geral. A política expressa correlações de



forças em seus diferentes momentos históricos, desde a luta pelos direitos que regula, passando pela aprovação das legislações que as regulamenta, pela criação, organização e estruturação de suas instituições, instâncias de controle e participação social, assim como pelas formas de financiamento, pela destinação orçamentária, até a formatação e condução dos processos de trabalho, rotinas institucionais e formas e alcance da contratação de seus/as trabalhadores/as. Seria demasiadamente exaustivo dar conta de toda a complexidade que envolve a compreensão da política social e, em particular, da educação básica. Mas o intuito central é alertar para as formas reducionistas e mecânicas de pensar a política de educação.

Não obstante, a ênfase dada à dimensão legal, outro grave problema se localiza na incorporação acrítica de seus conceitos e componentes ideológicos, sempre presentes na linguagem institucional e nas diretrizes advindas dos organismos internacionais mediados pelo Ministério e Secretarias de Educação a partir da forte e constante atuação dos aparelhos privados de hegemonia, com destaque, obviamente, para o “Todos pela Educação”. A partir do advento da Teoria do Capital Humano formulada na década de 1960 a formação necessária e integrada aos interesses das frações burguesas que compõem os blocos de poder no centro imperialista tem variado pedagogicamente em propostas educacionais que se espalharam para os países dependentes como grandes novidades: “pedagogia das competências”, “capital social”, “empreendedorismo” e “empregabilidade”. Que combinaram sem necessariamente anularem suas distinções aos processos de gerencialismo<sup>27</sup>, militarização, privatização e despolitização da educação pública no Brasil nas últimas décadas.

27 O gerencialismo constitui uma racionalidade hegemônica na gestão pública brasileira que se institucionaliza a partir do conjunto de contrarreformas neoliberais implementadas a partir do primeiro Governo de Fernando Henrique Cardoso, em especial com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRE) capitaneadas por Luiz Carlos Bresser Pereira em 1995, inspirado nos princípios da Nova Gestão Pública. Com a justificativa de “modernizar” a administração pública, superando as lógicas patrimonialista e burocrática, promoveu-se em sintonia com o ideário neoliberal e os processos de reestruturação produtiva, uma profunda alteração no âmbito do Estado preconizada pela adoção de parâmetros e da lógica empresarial para a gestão pública. Tem justificado vários processos de privatização da gestão de escolas, estabelecimento de métricas a serem alcançadas e determinado fortemente a destituição da educação como um direito social e a política educacional como política pública.



Essas duas ordens de problemas se apresentam no cotidiano da educação básica de modo articulado às tendências já assinaladas ao longo deste documento: 1- a expansão do acesso à educação de forma não universal, precarizada e focalista; 2- a organização de um sistema educacional apoiado em três sistemas (federal, estadual e municipal) no qual a esfera privada lhe é constitutiva; 3- a predominância da formação para o trabalho simples em um mundo sem trabalho para todos; 4- a permanência do binômio segurança e pobreza. O modo como essas determinações se expressam através de práticas e saberes em programas e projetos carregados de “novidade” e que rapidamente são incorporados ao campo educacional revela o enorme desafio que os/as trabalhadores/as da educação têm, em especial, os/as assistentes sociais. Neste último caso, muito em função de que sua inserção não resulta de um determinado grau de reconhecimento da sua efetiva contribuição para a educação pública, como também de que ele pouco domina os processos pedagógicos que para grande parte dos educadores deveria preservar a escola como espaço exclusivo do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a presença e afirmação do trabalho de assistentes sociais nas unidades de educação básica, inclusive no campo da gestão e do controle social, requer a capacidade de compreensão dessa política e da produção de justificativas a partir dela, e não apenas de sua formação generalista, que explicitem a contribuição objetiva de seu trabalho para se assegurar o direito à educação sob as condições em que a política de educação tem se estruturado e se expandido.

Trata-se de um desafio que não deve recair individualmente sobre o trabalho realizado em cada espaço ocupacional. Ele se localiza no âmbito da profissão, da articulação das entidades da categoria com as lutas sociais e em particular nas articulações políticas para o processo de implantação da Lei 13.935/2019. E que deve sustentar a direção impressa ao trabalho em todos os espaços de atuação na educação básica. Por essa razão o pro-



cesso de conhecimento e apropriação da política de educação básica deve ocorrer a partir da ampliação dos espaços de debates e estudos no âmbito da formação profissional, mas também a partir de uma política de educação permanente que articule os/as assistentes sociais, as entidades da categoria, grupos de estudos e pesquisas no Serviço Social e nas áreas de Educação e da Psicologia (neste caso considerando a particularidade da Lei 13.935/2019 e as estratégias em curso promovidas pelo conselhos federal e regionais de Serviço Social e de Psicologia).

## 2.9 – Assessoria no âmbito da política educacional

A assessoria não é uma competência que recorrente seja acionada no âmbito da educação básica a partir de uma localização na estrutura organizacional expressa em cargo ou função de mesma nomenclatura. Tendencialmente a requisição e maior amplitude da realização de atividades de assessoria por parte dos/as assistentes sociais estão relacionadas às mudanças nos processos de trabalho derivadas da reestruturação produtiva no caso das empresas (Freire, 2010) e da precarização da contratação da força de trabalho na esfera pública (Almeida e Alencar, 2011). É notório em diversas políticas sociais, como também na de educação, particularmente naquelas redes nas quais a presença de assistentes sociais se consolidou antes da aprovação da Lei 13.935/2019, que a ênfase no desenvolvimento de atividades de assessoria esteve diretamente relacionada a não renovação dos quadros técnicos e consequente deslocamento dos/as assistentes sociais concursados para a esfera de gestão (sobretudo das equipes de Serviço Social e de projetos) e concentração das atividades executoras nos territórios para os/as profissionais contratadas. Pode-se aferir dessa dinâmica uma certa correspondência entre maior atuação de assistentes sociais no desenvolvimento de assessoria



e os processos de precarização das relações de trabalho.

Uma das principais decorrências desse movimento no âmbito das políticas sociais e da educação básica ao longo dos anos 2000 foi a concentração do conhecimento dos fluxos e processos institucionais e de trabalho juntos aos/às trabalhadores/as estáveis e uma alta rotatividade e descontinuidade do trabalho de execução terminal das políticas. Contudo, a partir da aprovação da Lei 13.935/2019 com a expansão das contratações de assistentes sociais de forma também precarizada e a necessidade de se estabelecer parâmetros para sua inserção (assim como a de psicólogos) nas redes de educação básica em um país de dimensões continentais e numa área de política social na qual a presença desse/a trabalhador/a não goza ainda de grande e clara visibilidade, a atividade de assessoria ganha novos contornos.

Elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela portaria nº 31, de 21 de junho de 2024, no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) o “Documento de subsídios para a implementação da Lei 13.935/2019” (MEC, 2025) expressa um grande salto na identificação das atribuições e competências de psicólogos e assistentes sociais na educação básica. O documento faz referência à atuação de assistentes sociais junto com as de psicólogos/as em três momentos: 1- junto à gestão educacional; 2- junto à gestão escolar; 3- na articulação e integração das escolas e das redes de proteção presentes no território e ao Sistema de Garantia de Direitos. Enquanto as atribuições específicas de assistentes sociais são tratadas em um tópico destacado do texto. Cabe frisar que no primeiro momento das cinco referências à atuação de psicólogos e assistentes sociais, quatro delas envolvem o assessoramento técnico. No segundo, são oito referências e todas elas apontam a atuação no desenvolvimento de assessoria técnica. No terceiro, identifica-se 9 atividades. Todas relacionadas ao assessoramento técnico. E no item relativo às atribuições específicas de assistentes sociais dentre as 18 atividades indicadas, 10 envolvem assessoria.



Reconhecendo a dificuldade que envolve a produção de um documento desta natureza considerando a trajetória de lutas e mobilizações das entidades representativas do Serviço Social, as correlações de forças no âmbito do Ministério da Educação e as posições adotadas pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), pelo Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação (FONCEDE) e pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no debate sobre a implementação da Lei 13.935/2019, o documento representa de fato uma grande conquista.

O ponto central, no entanto, é o destaque que se dá ao “assessoramento técnico”. Embora deva ser ressaltado que recorrentemente no texto ele vem acompanhado de outras duas ações: apoio e participação, como por exemplo no trecho referente à atuação das equipes multiprofissionais junto à gestão educacional:

e) apoio, assessoramento técnico e participação no planejamento e realização de ações destinadas à garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem das(os) educandas(os) público da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva, dos oriundos de comunidades tradicionais, dos(os) adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, dos(as) jovens e adultos em privação de liberdade, dos(as) educandas(os) internados para tratamento de saúde e dos(as) educandas(os) em condição de migração ou refúgio. (MEC, 2025, p. 19)

A questão central em relação à ênfase dada às atividades de assessoria no âmbito da educação básica, observadas as tendências históricas assinaladas em diálogo com o referido documento e o que ele representa em termos de conquista profissional e no âmbito da política de educação é quais são as referências devem apontadas em relação a esta competência profissional



nos marcos desta reflexão? Deste modo, convém sinalizar:

1. As atividades de assessoria apontadas no documento respaldam institucionalmente o trabalho realizado por assistentes sociais na educação básica tanto em sua atuação integrada com outros/as profissionais como em sua dimensão singular.
2. O documento apresenta um leque amplo de atividades que estão sintonizadas ao que particulariza a inserção de assistentes sociais na educação básica acumuladas pelo Serviço Social e explanadas neste documento. Portanto, constituem referências importantes para orientar o trabalho de assistentes sociais na gestão e no chão das unidades escolares.
3. A ênfase dada às atividades de apoio, assessoramento e participação em atividades e espaços próprios da política de educação de fato expressa uma determinada compreensão de sua função subsidiária, necessária, para assegurar as condições de acesso e permanência, gestão democrática e qualidade da educação. Contudo não se espera que dada as correlações de forças na produção daquele documento sejam explicitadas a concepção de gestão democrática e de qualidade de educação nos termos referidos pelo projeto ético e político do Serviço Social. O que evidentemente deverá ser objeto de preocupação e consequentemente de disputas no trabalho cotidiano e nas instâncias de articulação que compõem o GT e o próprio Ministério da Educação.
4. Essa função subsidiária não é desqualificadora da ação profissional, porém expressa aquilo que recorrentemente se aborda nesse texto que é o não reconhecimento do profissional de Serviço Social como integrante de um trabalho coletivo na política educacional. E que se expressa no documento, sobretudo em outras passagens, com as ressalvas à primazia do trabalho docente e da função da escola com o




processo de ensino-aprendizagem.

5. O desenvolvimento de atividades de assessoria não deve se restringir às assinaladas no documento do MEC, haja vista que embora sejam necessárias, se inscrevem apenas no circuito institucional. A assessoria, como competência profissional, deve ser acionada e realizada, conforme os princípios do Código de Ética e a Lei de Regulamentação da Profissão em relação aos movimentos sociais, aos movimentos docentes e estudantis, junto às associações de pais e famílias, assim como outros sujeitos coletivos.
6. A assessoria envolve apropriação de determinados conteúdos e referências teóricas, metodológicas, éticas e políticas, não devendo ser reduzida a um procedimento eminentemente técnico, embora mobilize essa dimensão.
7. As assessorias no âmbito da educação básica precisam explicitar o conhecimento por parte dos/as assistentes sociais acerca da realidade escolar, da política de educação, das condições de vida, trabalho e educação de estudantes e suas famílias, das dinâmicas do território e das políticas sociais setoriais, das desigualdades sociais e educacionais, das formas de violência e violação de direitos constitutivas da cultura política e institucional de nossa sociedade e suas mediações e particularidades nos espaços educacionais, dos fluxos e funcionamento do sistema de garantia de direitos, dos projetos político-pedagógicos e sua relação com os projetos educacionais em disputa na sociedade.

Em seu artigo primeiro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional define que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos mo-



vimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Brasil, 1996, p. 1).

Embora esta concepção de educação compreenda a diversidade de processos que envolvem a formação humana e considere desde a vida familiar até os movimentos sociais e as manifestações culturais, a política educacional em seus principais marcos normativos pouco destaque dará a essas experiências formativas, ou quando tratadas, terão sua potencialidade ressignificada e reduzida por componentes políticos e ideológicos conservadores que compõem a hegemonia, particularmente no atual bloco histórico neoliberal.

Na organização do sistema educacional a participação da família, do ponto de vista legal, é prevista nos conselhos escolares e fóruns de conselhos escolares (Brasil, 2023), na formulação do Projeto Político Pedagógico e na gestão democrática da educação (Brasil, 1996), contudo no cotidiano as práticas institucionais esvaziam sua condição de sujeito político e formativo, reduzindo para uma atuação complementar ao processo de ensino-aprendizado e de responsabilização pelo “fracasso escolar” dos/as estudantes. Mães, pais, avós e outros componentes da família dos/as estudantes em grande parte compõem um enorme contingente de pessoas que foram expulsas da escola precocemente por sua condição de classe, gênero e raça. Constituem parte de gerações que experimentaram relações com a escola pública mediadas por práticas racistas, sexistas, meritocráticas e autoritárias.

O trabalho docente, pilar dos processos de ensino e aprendizagem constitui nos documentos e legislações educacionais um processo atomizado descontextualizado de suas condições objetivas: a tendências de formação aligeirada e regida pela Educação à Distância (EaD); o não cumprimento do pagamento pelo piso salarial nacional; o controle ideológico sobre o trabalho pedagógico; a pressão pelo cumprimento de metas definidas pelos sistemas de avaliação nacional, estadual e municipal; as precárias condições de trabalho; as pressões da grande mídia que enaltecem a docência como



uma “missão” e não uma profissão; a imposição de projetos pedagógicos, a plataformização do trabalho e a adoção de tecnologias sem qualquer diálogo com os/as professores/as. Essas são algumas das determinações postas ao exercício do ofício docente. Sem contar a forma repressiva ancorada em atos de violência física com que o Estado lida com os movimentos grevistas e de luta pela educação pública.

Estabelecido esse cenário é importante destacar que o desenvolvimento de atividades de assessoria também deve se dirigir aos movimentos sociais em defesa da educação, dos trabalhadores/as da educação, dos movimentos de pais e famílias bem como dos estudantes em suas formas tradicionais de organização, como os grêmios estudantis, e as lutas mais recentes de ocupação das escolas, em defesa da diversidade humana, pelo acesso à cultura e nas lutas antirracista e anticapacitista.

O trabalho de assistentes sociais com assessoria aos movimentos sociais tem larga tradição em outras políticas sociais, como na saúde (Bravo e Matos, 2010) e pode servir de referência para o seu alcance no fortalecimento das lutas dos diferentes sujeitos coletivos pela democratização dos espaços de controle social e da gestão da política educacional.

O desenvolvimento de atividades de assessoria deve ser tomado no cotidiano profissional na área de educação como parte do processo de formação humana, como destaca a própria LDB de 1996. Por essa razão esse tipo de trabalho encerra um enorme potencial educativo para o qual os/as assistentes sociais devem estar atentos/as, sobretudo quanto a incorporação de conteúdos, metodologias e experiências que alimentem as práticas educativas no interior das unidades educacionais, seja no chão da escola, seja nos espaços de gestão.



# Referências

ABRAMIDES, M. B. C. O fio vermelho nos move: legado do movimento estudantil de 1968. **Temporalis**, Vitória, v. 23, n. 46, p 1-15, 2023.

ALENCAR, M. M. T. **Cultura e Serviço Social no Brasil (1960-1968)**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. (mimeo)

ALGEBAILLE, E. A. **Escola Pública e Pobreza no Brasil: a Ampliação para Menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALMEIDA, N. L. T. **Universidade e cultura no Brasil dos anos 60**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 1996. (mimeo)

ALMEIDA, N. L. T. Educação Pública e Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 63, p. 62-75, 2000.

ALMEIDA, N. L. T. Retomando a temática da “sistematização da prática” em Serviço Social. In: MOTA, A. E. et al (Orgs.). **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA, N. L. T.; ALENCAR, M. M. T. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

BEHRING, E. R. **Fundo público, valor e política social**. São Paulo: Cortez, 2021

BEHRING, E. R. “Rotação do capital e crise: fundamentos para compreender



o fundo público e a política social”. In: BEHRING, E. R. *et al.* (orgs). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012. pp 153-180.


BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS e ABEPSS, 2009

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 24 de fev. 1891. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 03 de ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 de ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-norma-1-pl.pdf> Acesso em: 03 de ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 03 de ago. 2025.



BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jun. 1978. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6545.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm) Acesso em: 03 de ago. 2025.


BRASIL. **Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979.** Concede a anistia e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 ago. 1979. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6683.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm) Acesso em: 03 de ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) Acesso em: 03 de ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993.** Dispões sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 jul. 1993. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8662.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm) Acesso em: 03 de ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 dez. 1993. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm) Acesso em 03 de ago. 2025.

BRASIL. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Disponível em:



[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 03 de ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de jul. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10260.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm) Acesso em 03 de ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de abr. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm) Acesso em: 03 de ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 de dez. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm) Acesso em: 03 de ago. 2025.

BRASIL, **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de jul. 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm) Acesso em: 03 de ago. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF,




15 dez. 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm) Acesso em 03 de ago. 2025.

**BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial, Brasília, DF, 17 de fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm) Acesso em: 03 de ago. 2025.

**BRASIL. Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 ago. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm) Acesso em 03 de ago. 2025.

**BRASIL. Lei complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025.** Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para elaboração e implementação de políticas, de programas e de ações educacionais, em regime de colaboração. Diário Oficial da União, DF, 3 nov. 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LCP/Lcp220.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp220.htm) Acesso em 10 nov. 2025.

BRAVO, M. I. S.; MATOS, M. C. O potencial de contribuição do Serviço So-



cial na assessoria aos movimentos sociais pelos direitos sociais à saúde. In: BRAVO, M. I.; MATOS, M. C. (orgs.). **Assessoria, consultoria & Serviço Social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 20210.

CISNE, M. Feminismo e Marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 132, p. 211-230, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/A04y8l1ao1A4iV9J9cf3.pdf> Acesso em: 03 de ago. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Código de Ética do/a**

**assistente social**. Brasília, DF: CFESS, 1993. Disponível em: [https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP\\_CFESS-SITE.pdf](https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf). Acesso em: 03 de ago. 2025

CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília, DF: CFESS, 2012. Disponível em: [https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf) Acesso em: 03 de ago. 2025.

CFESS. **Racismo**. Caderno 3. Brasília, DF: CFESS, 2016. (Série: Assistente Social no combate ao preconceito). Disponível em: <https://www.cfess.org.br/uploads/revista/3934/y92wyhk1E2wYjaZuimVUwLhZ3RwTkoJ-.pdf> Acesso em: 03 de ago. 2025.

CFESS. **Capacitismo**. Caderno 9. Brasília, DF: CFESS, 2025. (Série: Assistente Social no combate ao preconceito). Disponível em: <https://www.cfess.org.br/uploads/revista/5179/mlqpBw9eSAumwgAr9VecHNxx3GH64Dok.pdf> Acesso em 03 de ago. 2025.

COUTINHO, C. N. **Intervenções**: o marxismo na batalha das ideias. São Pau-



lo: Cortez, 2006.

COUTO, B. R. Formulação de projeto de trabalho profissional. In: CFESS.

Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS e ABEPSS, 2009

CUNHA, L. A. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, F.C.C, Rio de Janeiro, v. 14, n. 154, p. 912-933, out-dez 2014.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. (Estado de sítio)

DRUCK, G. A tragédia neoliberal, a pandemia e o lugar do trabalho. O Social em Questão, Rio de Janeiro, n. 49, p. 11-34, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552265046011>. Acesso em: 03 ago. 2025.

FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERNANDES, F. **A universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa Ômega, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, L. M. B. Assessoria e consultoria a gestores e trabalhadores como trabalho do assistente social. In: BRAVO, M. I.; MATOS, M. C. (orgs.). **Asses-**



soria, consultoria & Serviço Social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 20210.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

FRIGOTTO, G. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, J; PAIVA, L. G. (Orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**: limites e contradições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.


IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO. R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**. Capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.

LEHER, R. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LEHER, R. Mercantilização da educação básica, sistemas de ensino, plataformas de trabalho como expressões da pedagogia do capital. **Revista Paradigma**, Maracay, Venezuela, v. XLIV, n. 4, Políticas Educacionais em Tiempos de Mercantización, p. 34-60, set. 2023.

MANDEL, E. **O Capitalismo Tardio**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os Economistas).



MARINI, R. M. “Dialética da dependência, 1973”. In: TRASPADINI, R. e STÉ-DILE, J. P. (orgs.). **Ruy Mauro Marini: dialética da dependência e outros escritos**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

MARTINS, André Silva. Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br> Acesso em: 03 ago. 2025.


MARTINS, E. B. C. **Educação e Serviço social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo: Editora UNESP, 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/d4swh> Acesso em 03 de ago. de 2025.

MONNERAT, G. L.; SOUZA, R. G. Intersectorialidade e políticas sociais: um diálogo com a literatura atual. In: MONNERAT, G. L.; SOUZA, R. G.; ALMEIDA, N. L. T. (orgs.). **A intersectorialidade na agenda das políticas públicas**. Campinas: Papel Social, 2014.

MOREIRA, C. F. N. O grupo no trabalho de assistentes sociais e sua dimensão educativa. In: HORST, C. H. M.; ANACLETO, T. F. M; CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DE MINAS GERAIS (Orgs.). **A Dimensão técnica-operativa no trabalho de assistentes sociais**. Belo Horizonte: CRESS, 2023.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica. **Documento de subsídios para a implementação da Lei 13.935/2019**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: [https://www.cfess.org.br/uploads/revista/5065/qhcl9S8rXl36D3sjYZ2XviiqC-R\\_P5mwQ.pdf](https://www.cfess.org.br/uploads/revista/5065/qhcl9S8rXl36D3sjYZ2XviiqC-R_P5mwQ.pdf) Acesso em 03 de ago. 2025.



MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. (Mundo do trabalho)

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Palavras negras)

NETTO, J. P. **Ditadura de Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NETTO, J.P. “Cinco notas a propósito da ‘Questão Social’”. **Temporalis**, Brasília, ano 2, n. 3, p.41-50, 2001

OLIVEIRA, D. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica**. São Paulo: Dandara, 2021.

OSÓRIO, J. “Padrão de reprodução do capital: uma proposta teórica”. In: FERREIRA, C; OSÓRIO, J. e LUCE, M. (orgs.). **Padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência**. São Paulo: Boitempo, 2012.

PINHEIRO, M. E. **Serviço Social: infância e juventude desvalidas**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Centro de Produção da UERJ, 1985.

RAICHELIS, R. Serviço Social: trabalho e profissão na trama do capitalismo contemporâneo. In: RAICHELIS, R.; DAMARES, V.; ALBUQUERQUE, V. (orgs.). **A nova morfologia do trabalho no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018.

ROMANELLI, A. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Pau-



lo: Autores Associados, 1992.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 3. ed. Maceió: EDUFAL, 2016. Disponível em: [https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/educacao\\_contra\\_o\\_capital\\_-\\_3a\\_ed.pdf](https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf). Acesso em: 03 de ago. 2025

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). **Subsídios para a implementação da Lei 13.935/2019**. Brasília, DF: UNDIME, 2024.

WITIUK, I. L. **A trajetória sócio-histórica do Serviço Social no espaço da escola**. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.



**CFESS**  
CONSELHO FEDERAL  
DE SERVIÇO SOCIAL

[www.cfess.org.br](http://www.cfess.org.br)

