

FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

RAPHAELLA CHRISTINI DE OLIVEIRA SOUZA

**CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL PARA O ACESSO DE
CRIANÇAS E ADOLESCENTES AO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA**

VOLTA REDONDA

2024

FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL PARA O ACESSO DE
CRIANÇAS E ADOLESCENTES AO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA**

Monografia apresentada ao Curso de Serviço Social
do UniFOA como requisito à obtenção do título de
bacharel em Serviço Social

Aluna: Raphaella Christini de Oliveira Souza

Orientador: Prof. Dr. Marcos Aurélio Ramalho
Gandra

VOLTA REDONDA

2024

FOLHA DE APROVAÇÃO**Trabalho de Conclusão de Curso intitulado:**

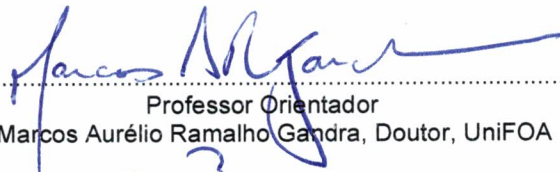
Contribuições do Serviço Social para o Acesso de Crianças e Adolescentes ao Direito À Educação Básica

Elaborado por: Raphaella Christini de Oliveira Souza

apresentado publicamente perante a Banca Avaliadora, como parte dos requisitos para conclusão do Curso de Serviço Social

Aprovada em 04 de DEZEMBRO de 2024

Banca Avaliadora:


.....
Professor Orientador
Marcos Aurélio Ramalho Gandra, Doutor, UniFOA


.....

Professor Avaliador
Mônica Santos Barison, Doutora, UniFOA


.....

Professor Avaliador
Ailton da Silva Carvalho, Mestre, UniFOA

Dedico este trabalho às crianças e adolescentes da rede pública de Educação Básica, com a esperança de que ele inspire passos rumo a uma educação pública mais justa e transformadora.

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão aos meus pais, Maria José de Oliveira e João Carlos Rafael de Souza, meus maiores incentivadores, que, desde a infância, sempre me motivaram a estudar e ir atrás dos meus objetivos. Foram os esforços de vocês que me trouxeram até aqui.

Meus amigos Luana, Anita e Dante, obrigada por ouvirem meus desabaços, me apoiarem nos momentos mais difíceis e, acima de tudo, por não deixarem que eu desistisse no meio do caminho.

Agradeço a cada um dos meus professores por promoverem um espaço de diálogo e reflexão, ampliando nosso olhar para além do que é imediato e aparente. Vocês plantaram em mim a semente da transformação e da luta por uma sociedade mais justa, livre das amarras do sistema capitalista.

Professor Mineiro, não há palavras suficientes para expressar minha admiração por você. Espero, um dia, ser capaz de inspirar outras pessoas da mesma forma que você me inspira. Agradeço por sua paciência ao longo deste processo de construção do TCC. Eu não poderia ter escolhido um orientador melhor.

Por último, agradeço à minha psicóloga, Eloá Nogueira. Além de todo o suporte durante essa trajetória, foi você quem me apresentou o Serviço Social, dando um direcionamento às minhas inquietações de professora e um novo sentido para a minha vida.

RESUMO

O presente trabalho aborda a atuação do Serviço Social na Educação Básica pública no Brasil, destacando o papel do assistente social na efetivação do direito à educação gratuita e de qualidade. Fundamentado na análise da “questão social”, expressão das desigualdades e contradições do modo de produção capitalista, o estudo explora como a pobreza e outras dimensões da exclusão social impactam o acesso, a permanência e o desempenho de crianças e adolescentes no ambiente escolar. A pesquisa apresenta uma trajetória histórica do Serviço Social e da Educação no Brasil, destacando a importância da Lei nº 13.935/2019, que prevê a obrigatoriedade de assistentes sociais e psicólogos na rede pública de Educação Básica. São analisados os desafios para a implementação dessa lei, o papel do assistente social na garantia dos direitos sociais e a relação entre o contexto educacional e as políticas públicas. Com uma abordagem qualitativa baseada em pesquisa bibliográfica e documental, o trabalho utiliza referenciais normativos, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e documentos do Serviço Social, para fundamentar reflexões críticas sobre o tema. Ao final, evidencia-se a relevância da atuação do assistente social nas escolas como estratégia para enfrentar desigualdades, fortalecer direitos e promover a inclusão educacional.

Palavras-chave: Serviço Social; Educação pública; Questão Social; Direitos.

ABSTRACT

This paper addresses the role of Social Services in public Basic Education in Brazil, highlighting the role of the social worker in ensuring the right to free and quality education. Based on the analysis of the "social question", an expression of the inequalities and contradictions of the capitalist mode of production, the study explores how poverty and other dimensions of social exclusion impact the access, permanence and performance of children and adolescents in the school environment. The research presents a historical trajectory of Social Services and Education in Brazil, highlighting the importance of Law No. 13,935/2019, which requires social workers and psychologists in the public Basic Education network. The challenges for implementing this law, the role of the social worker in guaranteeing social rights and the relationship between the educational context and public policies are analyzed. With a qualitative approach based on bibliographic and documentary research, the work uses normative references, such as the Federal Constitution of 1988, the Statute of Children and Adolescents (ECA), the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) and documents of the Social Service, to support critical reflections on the topic. In the end, the relevance of the work of the social worker in schools is highlighted as a strategy to face inequalities, strengthen rights and promote educational inclusion.

Keywords: Social Service; Public Education; Social Issue; Educational Rights.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	10
2.	QUESTÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO: A TRAJETÓRIA DO SERVIÇO SOCIAL E SUA INSERÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	14
2.1	Questão Social: Uma Análise Conceitual	14
2.2	Percurso Histórico do Serviço Social no Brasil e Suas Conexões com a Educação	18
3.	DA PROPOSTA À REALIDADE: A LEI Nº 13.935/2019 E A NECESSIDADE URGENTE DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	30
3.1	Considerações sobre o percurso da Lei nº13.935 e o contexto atual da educação.....	30
3.2	A Escola como Campo de Atuação do Assistente Social: Possibilidades de atuação e obstáculos na implementação da Lei nº 13.395/2019.....	37
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
5.	REFERÊNCIAS	47

1. INTRODUÇÃO

O modo de produção capitalista traz em seu cerne a acumulação de capital pela mercantilização e exploração das relações sociais, bem como pela divisão social do trabalho, o que torna as desigualdades – sociais, políticas, econômicas e culturais – não apenas derivadas, mas fundamentais à sua lógica de funcionamento. A “questão social”, que se constitui como elemento central da atuação do Serviço Social, se manifesta através das múltiplas expressões das desigualdades e contradições geradas pela exploração capitalista, evidenciando os conflitos entre capital e trabalho. “O desenvolvimento capitalista produz compulsoriamente, a ‘questão social’ [...]; sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital” (Netto, 2001, p. 45).

A pobreza é a expressão central da questão social, visto que, a partir dela, emergem outros desdobramentos que repercutem em outras dimensões da vida, como no acesso à bens e serviços básicos que garantem uma vida minimamente digna ao ser humano e sua participação plena nos direitos sociais e políticos. Uma das áreas mais diretamente impactadas por essa realidade é a educação, tema central que será debatido ao longo deste trabalho. Reconhecida como um direito social pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a educação deve ser ofertada gratuitamente por todas as redes públicas de Educação Básica e obrigatoriamente às crianças e adolescentes de 4 a 17 anos nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, formando assim a Educação Básica.

A gratuidade no ingresso à rede pública de Educação Básica possibilita que grupos historicamente excluídos da educação formal, sobretudo pessoas negras, pobres e em situação de extrema pobreza, acessem esse serviço. Contudo, é importante destacar que a oferta de educação gratuita, por si só, não assegura que todos tenham acesso de maneira adequada, ou seja, com a qualidade necessária para suprir com as demandas sociais e educacionais. Ao ingressarem no espaço escolar, as expressões da questão social que atravessam esses sujeitos não ficam do lado de fora; pelo contrário, acompanham-nos e reverberam no ambiente, influenciando diretamente seu acesso, permanência e processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o ambiente escolar configura-se como um espaço propício para a atuação do assistente social. As demandas que competem ao Serviço Social em outras políticas públicas nas quais a profissão já é consolidada também se manifestam no contexto escolar. Com base nos princípios fundamentais descritos no Código de Ética do Assistente Social, como a defesa intransigente dos direitos humanos, o compromisso com a democracia e a garantia da qualidade dos serviços prestados à população (CFESS, 1993), reforça-se a importância e a necessidade da presença do Serviço Social no campo educacional, sobretudo na rede pública de Educação Básica – espaço educacional que mais concentra as desigualdades produzidas pelo modo de produção capitalista.

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo principal evidenciar como a atuação do assistente social no ambiente escolar pode contribuir para a efetivação do direito à educação gratuita e de qualidade, promovendo o acesso e a permanência de crianças e adolescentes na rede pública de Educação Básica. Para alcançar esse propósito, o primeiro capítulo, organizado em duas partes, dedicará a primeira delas a compreender a "questão social", identificando de forma mais clara o objeto de trabalho do Serviço Social. Esse entendimento é fundamental para embasar a discussão proposta, pois é a partir disso que se torna possível compreender o papel da profissão na viabilização do acesso ao direito à educação. A partir dessa base, explora-se a trajetória do Serviço Social e da Educação no Brasil, analisando o desenvolvimento histórico de ambos os campos e investigando como a Educação se consolidou como um espaço de atuação legítimo para os assistentes sociais.

No segundo capítulo, também estruturado em duas partes, aprofunda-se a análise sobre a trajetória da Lei nº 13.935/2019, a qual determina a obrigatoriedade da presença de profissionais de Serviço Social e Psicologia nas escolas públicas de Educação Básica (Brasil, 2019). E analisa-se o cenário educacional atual, destacando as lacunas que ainda persistem e discutindo os impactos dessas limitações na vida escolar dos alunos. Por fim, são analisados os documentos que norteiam as práticas profissionais do assistente social de forma geral e, especificamente no contexto da rede pública de Educação Básica, evidenciando os esforços das entidades representativas da profissão, os desafios enfrentados e os avanços na implementação da profissão Lei nº 13.935/2019.

A metodologia adotada neste trabalho possui uma abordagem qualitativa baseada em pesquisa bibliográfica e documental, utilizando materiais previamente publicados e disponíveis para consulta, podendo destacar a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Código de Ética do Assistente Social e a Lei nº 13.935/2019. Também foram consultados documentos oficiais disponíveis em sites governamentais e de entidades representativas, abrangendo o contexto histórico, político e social que permitiu a atuação do Serviço Social na educação. Essa abordagem permitiu um aprofundamento teórico e normativo sobre o tema, possibilitando reflexões críticas sobre a atuação do assistente social no contexto educacional e a relação com as políticas públicas e os desafios impostos pela ordem do capital.

A escolha do tema foi influenciada pelas vivências acumuladas ao longo de quase sete anos de atuação como professora na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, especialmente por dois motivos complementares. O primeiro foi que, durante esse período, percebi que, embora fosse constantemente cobrada – assim como os demais professores – para atender às necessidades das crianças com maiores dificuldades de aprendizagem e comportamento, essas questões não poderiam ser superadas por meio de ações restritas às atividades em sala de aula. Ficou evidente que meu esforço individual, enquanto professora, não seria suficiente, pois as demandas trazidas por esses alunos representavam algo muito além do que foi apresentado de imediato a mim. As dificuldades relacionadas ao comportamento e à aprendizagem, em sua maioria, manifestam-se entre alunos inseridos em contextos de vulnerabilidade socioeconômica e vínculos familiares fragilizados, marcados pela violência como forma de "educar", situações de negligência, insegurança alimentar e, em alguns casos, trabalho infantil. O segundo motivo decorreu da percepção de que a escola, muitas vezes, naturaliza as expressões da questão social e lida com as demandas apresentadas pelos alunos como se não houvesse alternativas além de cumprir o dever legal de registrar denúncias – conforme previsto na Lei nº 13.431/ 2017, artigo 13, e na Lei nº 8.069/1990 (ECA), artigo 13 – e aguardar ações de outros equipamentos e serviços da rede, enquanto a rotina escolar segue. A escola, assim, acaba reforçando as violências já vividas pelas crianças ao culpabilizá-las pela forma como se expressam no espaço escolar e ao esperar mudanças repentinas apenas por

meio de repreensões. Essas experiências me levaram a compreender a relevância da presença do assistente social no ambiente escolar. O Projeto Ético-Político da Profissão proporciona um olhar diferenciado sobre as demandas dos alunos, permitindo a articulação de ações que vão além da sala de aula; que considerem a importância de um trabalho coletivo e articulado com os serviços da rede, para que os alunos possam se desenvolver e alcançar os objetivos aos quais a escola, de fato, deveria se propor: o "pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o preparo o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1996).

2. QUESTÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO: A TRAJETÓRIA DO SERVIÇO SOCIAL E SUA INSERÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

No campo do Serviço Social, a questão social está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do modo de produção capitalista. Por se tratar do objeto de análise e intervenção do Serviço Social, é essencial compreender o que implica a questão social e como ela se expressa em nossa sociedade. Suas expressões interferem diretamente nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como no acesso a bens e serviços essenciais, como saúde, alimentação e educação. Ao compreendermos o que é a questão social, torna-se compreensível a presença do profissional de Serviço Social ser tão necessária atualmente nas escolas, sobretudo as que fazem parte da rede pública de Educação Básica.

2.1 Questão Social: Uma Análise Conceitual

Conforme aponta Netto (2001), o século XVIII demarca o surgimento do que futuramente compreenderíamos como questão social, que ocorre no contexto do capitalismo industrial, buscando dar conta dos fenômenos sociais que passaram a estarem atrelados a este novo modelo de produção, sendo o pauperismo o principal deles. Como o autor destaca, a desigualdade social sempre esteve presente nos modelos de produção anteriores, porém, até então, associada a um “quadro geral de escassez” devido à incapacidade de as forças produtivas atenderem a essas populações. Com a Revolução Industrial, a capacidade produtiva da sociedade ocidental aumentou significativamente, porém, a distribuição dos recursos permaneceu desigual.

A pobreza acentuada e generalizada no primeiro terço do século XIX – o pauperismo – aparecia como nova precisamente porque ela se produzia pelas mesmas condições que propiciavam os supostos, no plano imediato, da sua redução e, no limite, da sua supressão (Netto 2001, p. 43).

Segundo Netto (2001) e Castelo (2010), o conceito de “questão social” emergiu durante o século XIX, com a consolidação do capitalismo e o desenvolvimento das

relações antagônicas entre capital e trabalho, e burguesia e proletariado. Nesse contexto, a classe operária se reconheceu como tal, organizou-se politicamente e passou a exigir da burguesia “soluções para suas mazelas, tais como pauperismo, fome, péssimas condições de habitação, degradação do espaço urbano, dentre outras tantas.” (Castelo, 2010, p. 90). De acordo com Castelo (2010), diante da nova realidade, a burguesia foi forçada a buscar novos métodos de controle sobre a classe operária, e a ameaça de sofrer perdas significativas levou as classes dominantes a abolirem as antigas leis do pauperismo e a implementar medidas paliativas para enfrentar a questão Social.

O entendimento da questão social no capitalismo deve ter como pressuposto a forma particular da exploração do trabalho nesta sociedade: o fato de que os trabalhadores produzem sempre mais valor do que o que eles mesmos valem como mercadoria para o capitalista. A extração de sobretrabalho por parte dos detentores dos meios de produção reproduz continuamente a desigualdade entre estes e os produtores da riqueza, que dela só recebem o suficiente para suprir as necessidades de reposição de sua força de trabalho enquanto mercadoria para o capital (Mara e Bezerra 2021, p. 112).

Mara e Bezerra (2021) enfatizam que esta “forma particular da exploração do trabalho na sociedade” por si só não é capaz de tornar possível a emergência da questão Social, visto que, o desenvolvimento capitalista, a partir da reprodução simples do capital, caso fosse aplicada, ainda que “incapaz de transpor o fosso que separa ricos e pobres, seria capaz, ao menos, de minorar progressivamente a miséria destes últimos” (Mara e Bezerra, 2021, p. 112), demonstrando que apenas através da reprodução ampliada do capital, que inclui a concorrência entre capitalistas, a concentração e centralização de capitais, e o aumento da composição técnica do capital, é que se cria uma superpopulação relativa ou exército industrial de reserva, intensificando as contradições do capitalismo e gerando permanentemente uma questão social que tende a se aprofundar continuamente.

A questão social expressa, portanto, disparidades econômicas, sociais, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causas as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal (Iamamoto 2001, p. 17).

Portanto, a questão social não deve ser compreendida apenas como manifestação de fenômenos que já se faziam presentes em diversas formas de organização social que antecederam o advento do capitalismo, mas também em razão de essa nova realidade possibilitar que as forças produtivas produzissem além do necessário para a subsistência de toda a população e, mesmo assim, esses

fenômenos não apenas persistirem, mas se intensificarem cada vez mais. Para além disso, a questão social é reflexo da resposta da classe trabalhadora às contradições do sistema capitalista, bem como da reação da burguesia ao buscar mecanismos para a preservação da ordem vigente.

Reconhece-se que a principal expressão da questão social é a pobreza, que “é uma face do descarte de mão de obra barata, que faz parte da expansão capitalista” (Telles, 1998 *apud* Yazbek, 2001, p. 35). Antes de adentrar a discussão sobre os impactos da questão social no desenvolvimento educacional das crianças, é importante compreender o que o conceito de “pobreza” abarca, afinal, é a partir dessa condição que emergem muitos outros desdobramentos da questão social – como, por exemplo, violência, insegurança alimentar, insalubridade, condições de vida e de trabalho precárias – que vão influenciar diretamente no acesso e permanência dessa criança no ambiente escolar.

A ideia de pobreza não possui uma definição universal, “os indicadores que podem ser construídos são sempre objeto de polêmica e costumam apresentar resultados muito diversos” (Netto, 2007, p. 140).

Para Yazbek (2012, p. 289), “os ‘pobres’ são produtos dessas relações, que produzem e reproduzem a desigualdade no plano social, político, econômico e cultural, definindo para eles um lugar na sociedade” e para conceber a ideia de “pobreza” é necessário considerar diversos fatores, sendo esta mensurada atualmente através de indicadores de renda e emprego, do usufruto de recursos sociais que como saúde, educação, transporte, moradia, aposentadoria e pensões, que vão interferir do padrão de qualidade de vida das pessoas (Yazbek, 2012).

Crespo e Gurovitz (2002) discutem de forma detalhada o conceito de pobreza e demonstram a complexidade envolvida na análise dos fatores que a definem. Para enriquecer esta discussão, vale trazer as reflexões das autoras sobre os conceitos de “pobreza relativa” e “pobreza absoluta”, além da ideia de pobreza como “privação de capacidades”.

A pobreza relativa se baseia na comparação do indivíduo com outros em termos de renda, emprego ou poder. Quando a pobreza é vista apenas a partir dessa ótica comparativa, pode-se criar uma falsa impressão de que ela não existe. Por exemplo, ao comparar indivíduos dentro de um mesmo grupo em que todos possuem poucos recursos, alguém que tenha acesso a um pouco mais, mesmo com uma

qualidade de vida ainda insatisfatória, pode não ser considerado pobre. O conceito de pobreza absoluta, por outro lado, estabelece um padrão mínimo de condições necessárias para viver dignamente, chamado de "linha da pobreza." Esse padrão leva em consideração três principais aspectos: o biológico – que define um valor mínimo necessário para atender aos requisitos nutricionais da dieta; as necessidades básicas – que incluem alimentação, moradia, vestuário e serviços essenciais; e o salário-mínimo – a ideia de que existe um valor mínimo aproximado que permita ao indivíduo alcançar uma qualidade de vida básica. Por fim, temos a definição de pobreza “como uma privação das capacidades básicas de um indivíduo e não apenas como uma renda inferior a um patamar pré-estabelecido” (Sen, 1999 *apud* Crespo e Gurovitz, 2002, p. 5). Essa “capacidade” compreende a liberdade do indivíduo em decidir sobre o seu modo de vida, como por exemplo, uma pessoa abastada que pode escolher fazer jejum, enquanto uma pessoa pobre é forçada a passar fome. “A primeira pessoa possui um ‘conjunto capacitário’ diferente do da segunda. A primeira pode escolher comer bem e ser bem nutrida de um modo impossível para a segunda” (Sen, 1999 *apud* Crespo e Gurovitz, 2002, p. 5).

Os funcionamentos são definidos como o que uma pessoa pode considerar valioso fazer ou ter. Os funcionamentos podem variar dos elementares, como ser adequadamente nutrido e livre de doenças evitáveis, a atividades ou estados pessoais muito complexos, como poder participar da vida da comunidade e ter respeito próprio (Crespo e Gurovitz, 2002, p. 5).

Yazbek (2009 *apud* Yazbek, 2012, p. 291) reforça e complementa o argumento anterior ao trazer o seu próprio conceito

[...] são pobres aqueles que, de modo temporário ou permanente, não têm acesso a um mínimo de bens e recursos, sendo, portanto, excluídos, em graus diferenciados, da riqueza social. Entre eles estão: os privados de meios de prover à sua própria subsistência e que não têm possibilidades de sobreviver sem ajuda; os trabalhadores assalariados ou por conta própria, que estão incluídos nas faixas mais baixas de renda; os desempregados e subempregados que fazem parte de uma vastíssima reserva de mão de obra que, possivelmente não será absorvida.

Dessa forma, a pobreza se constitui não apenas pela insuficiência de renda, como na definição de pobreza absoluta, mas também envolve a privação de capacidades e a limitação da liberdade de tomar decisões e acessar bens e serviços considerados essenciais. Ela não se restringe a comparações relativas entre indivíduos, como na pobreza relativa, mas afeta diretamente a possibilidade de participar plenamente da vida na comunidade, limitando as oportunidades de inserção social e a autonomia sobre as escolhas de vida.

Para uma caracterização histórica e crítica da pobreza e da questão social no contexto do modo de produção capitalista, é essencial considerar que o enfrentamento da pobreza dentro desse sistema será ineficaz, uma vez que o próprio desenvolvimento capitalista amplia as desigualdades sociais. A tentativa de mitigar a pobreza por meio do fornecimento de bens e serviços é, em grande medida, uma solução paliativa, pois atende apenas às necessidades imediatas sem abordar as causas estruturais do problema. Embora a oferta desses bens e serviços seja resultado de lutas e reivindicação da classe trabalhadora, ela também opera na manutenção da hegemonia do sistema capitalista. Dessa forma, apenas por meio das lutas de classes e conquistas trabalhistas, políticas e sociais é possível vislumbrar uma superação da ordem capitalista (Montaño, 2012).

Nesse sentido, a organização da classe trabalhadora frente às formas de exploração de seu trabalho e as reivindicações por melhores condições de vida são fundamentais para que suas capacidades básicas que já foram conquistadas sejam preservadas e ampliadas. A autonomia limitada que a classe trabalhadora possui hoje é frágil e permanece suscetível a retrocessos, podendo ser revogada a qualquer momento, dependendo das circunstâncias políticas e sociais. Por isso, ao se articular, é essencial que a classe trabalhadora não busque apenas a preservação e a conquista de novos direitos. É fundamental que vise, além disso, sua emancipação enquanto classe e a superação do modo de produção capitalista.

Por décadas, o Serviço Social esteve alinhado aos interesses da burguesia e sob forte influência da Igreja Católica, atuando sobre a questão social dentro de uma lógica conservadora. A mudança para uma abordagem crítica e comprometida com a superação das contradições do modo de produção capitalista foi fruto de um longo processo de transformação no Projeto Ético-Político da profissão. Esse processo consolidou a compreensão do Serviço Social como parte integrante da classe trabalhadora, levando a uma ruptura com práticas que serviam exclusivamente à manutenção da ordem social vigente. Essa transição será explorada em maior detalhe no próximo subcapítulo.

2.2 Percurso Histórico do Serviço Social no Brasil e Suas Conexões com a Educação

Embora o Serviço Social contemporâneo tenha a questão social como foco central de sua análise e intervenção, pautado na teoria social marxista, é fundamental compreendermos que, em seu surgimento, a profissão possuía um enfoque diferente. Analisar essa trajetória é essencial para entender como o Serviço Social foi, aos poucos, consolidando seu espaço no ambiente escolar. Ao longo do texto, exploraremos os diferentes momentos históricos em que o Serviço Social atuou, acompanhando suas ações específicas em cada período e suas relações com o cenário político e educacional vigente. Esse percurso histórico nos permitirá perceber as transformações que moldaram a profissão e abriram espaço para sua atuação nas instituições de ensino público, sendo hoje peça fundamental para a promoção de acesso aos direitos tanto dos discentes quanto da comunidade escolar como um todo.

A Igreja Católica desempenhou um papel determinante na criação das primeiras escolas de Serviço Social do Brasil¹, refletindo na prática profissional por muito tempo e moldando a percepção da sociedade que, ainda hoje associa o trabalho do assistente social com atividades caritativas e assistencialistas. Foi devido às transformações sociais e econômicas que se intensificaram no início do século XX que a Igreja percebeu ser um momento propício para se reorganizar para recuperar sua influência política.

“O processo de reformulação da atividade política religiosa comandado pela hierarquia inicia-se, cronologicamente, a partir da segunda metade da República Velha e terá por bandeira, justamente, recuperar os privilégios e prerrogativas perdidos com o fim do império. Esse movimento condensa-se nos primeiros anos da década de 1920, simultaneamente a outras manifestações — como a fundação do Partido Comunista do Brasil, a realização da Semana de Arte Moderna, o início do ciclo das revoltas “tenentistas” — indicadoras da aceleração do processo de crise do polo dominante da economia — o complexo cafeeiro — e das transformações sociais decorrentes do aprofundamento do modo de produção capitalista em termos nacional e mundial.” (Iamamoto e Carvalho, 1982, p. 141-142)

O Serviço Social surge nesse contexto como uma profissão voltada para a intervenção junto às classes populares, inicialmente com um caráter assistencialista e moralizador, refletindo os interesses da Igreja e da burguesia (Aguiar, 1995).

O Serviço Social é parte de uma estratégia mais ampla do bloco dominante, no sentido de criar um tipo de socialização do operário adequada às condições da nova vida industrial, ao ritmo de disciplinarização do trabalho, que fortaleça, portanto, as bases de legitimidade para o exercício do poder

¹ A Escola de Serviço Social de São Paulo, pioneira no país, foi fundada em 15 de fevereiro de 1936 sob a orientação da Ação Católica e do Centro de Estudos de Ação Social (CEAS), moldando sua formação nos valores e ensinamentos da Igreja. Esse mesmo contexto influenciou a fundação da primeira escola de Serviço Social no Rio de Janeiro, em 1937 (Aguiar, 1995).

de classe: a dominação político-ideológica, assim como a apropriação econômica. O significado social da profissão na divisão social e técnica do trabalho é assim essencialmente político, travestido, porém, de uma aparência de atividades dispersas, descontínuas, de caráter filantrópico, marcadas pelo fornecimento de “benefícios” sociais. (Iamamoto, 2004, p. 114)

De acordo com Dentz e Silva (2015), a relação entre Serviço Social e Educação inicia-se no Brasil com a criação das primeiras escolas de Serviço Social, mas não caminhou para além disso. O período de formação inicial do Serviço Social coincidiu com um cenário de democratização da educação no Brasil, em que se buscava ampliar as oportunidades de acesso escolar em todos os níveis. Apesar desse avanço, o contexto era de repressão ao movimento proletário e a educação não era prioridade para o Estado. Iniciativas como o Manifesto dos Pioneiros, de 1932, e o movimento da Educação Nova enfatizavam a necessidade de um sistema educacional público e universal, porém, até então a educação não era vista como prioridade (Dentz; Silva, 2015).

Muito embora a educação estivesse presente na agenda política, a partir de 1930, a devida preocupação com a mesma não se traduziu em projetos que norteassem os estados da federação, tampouco em práticas políticas. Tanto que as promessas de expansão de ensino técnico foram reduzidas e transferidas para a iniciativa privada. Assim, na primeira metade do século XX houve uma desresponsabilização do Estado nacional pelo ensino primário, que foi sendo gradativamente assumido pelos estados mais industrializados da federação (Dentz e Silva, 2015, p.16).

O Serviço Social surge no Brasil em meio aos governos de Getúlio Vargas (1930-1945), que possuíam um foco predominante na industrialização do país. Ainda que não seja possível identificar uma menção direta ao que entendemos hoje como Educação Básica. Nesse contexto, vemos a promulgação da Constituição Federal de 1934, que, em seu artigo 149º, afirma:

A educação é o direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes factores da vida moral e económica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934).

Nota-se na legislação como a responsabilidade pela educação é atribuída à família, mas, ainda assim, não exclui a função do Estado nessa tarefa.

A Constituição de 1934 orientava para a centralização das questões de ensino, em que o governo central deveria fixar um Plano Nacional de Educação (art. 150), criando Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação (art. 152), de modo que essa constituição sinalizou para uma política nacional de educação, traçando diretrizes de ensino (Dentz; Silva, 2015).

Segundo Yamamoto e Carvalho (1982, p. 160), “apesar de manter a separação formal entre Igreja e Estado, a Constituição de 1934 será um indicador seguro do estreitamento de seus laços”. A lei civil reconheceu o catolicismo como religião oficial, que reconhecia o casamento religioso; garantiu também à Igreja o acesso à educação pública e às instituições de interesse coletivo. Essa institucionalização dos princípios ideológicos católicos no aparelho estatal proporcionou bases para o controle social e político (Yamamoto e Carvalho, 1982).

Já na Constituição de 1937, que vem logo após a formação das primeiras escolas de Serviço Social, o Estado adota um papel mais subsidiário, buscando atuar de forma complementar, prestando apoio ou intervenção onde houver lacunas e necessidades na educação fornecida pela família.

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. (Brasil, 1937).

Em 1937, ainda não encontraríamos assistentes sociais, visto que a primeira escola de Serviço Social no Brasil foi inaugurada apenas um ano antes, em 1936, e a segunda no mesmo ano de 1937. No entanto, as mulheres já atuavam em frentes de trabalho voltadas ao amparo social, associadas à Igreja Católica e à Ação Social Católica, que tiveram como motivação as primeiras demandas por uma formação especializada. Por meio do Centro de Estudos e Ação Social² (CEAS), essas mulheres receberam a ocupação de cargos como fiscais femininos no Departamento Estadual do Trabalho, com foco na fiscalização de mulheres e menores. Em 1937, o CEAS também atuou no Serviço de Proteção aos Migrantes e, posteriormente, em 1939, firmou contrato com o Departamento de Serviço Social do Estado de São Paulo para organizar Centros Familiares em bairros populares, consolidando sua presença e influência em ações sociais mesmo. Ao longo da década de 1940, diversas escolas de Serviço Social foram fundadas nas capitais, a maioria delas influenciada pelas duas primeiras escolas, que seguiam uma orientação católica e eram dirigidas por ex-

2 Com a influência da Igreja Católica, particularmente das religiosas de Santo Agostinho, foi realizado um curso de Formação de Jovens, no qual a professora Adèle de Loneux, da Escola de Serviço Social da Bélgica, foi convidada para ministrar. Esse curso resultou na criação do Centro de Estudo e Ação Social (CEAS), que foi o marco inicial da profissionalização do Serviço Social no Brasil. O CEAS tinha o objetivo de formar seus membros de acordo com os princípios da Igreja e, sobretudo, com base nas encíclicas papais. Isso foi facilitado pelo perfil das alunas: mulheres burguesas, com forte compromisso moral e religioso (Aguiar, 1995).

alunas dessas instituições. Vale destacar que, nesse período, o desenvolvimento do Serviço Social no Brasil ainda era lento: ao final da década, haviam se formado pouco mais de 300 assistentes sociais, a maioria mulheres, que atuavam principalmente em São Paulo e no Distrito Federal (Iamamoto e Carvalho 1982). Neste mesmo período, de acordo com o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), 56% da população com mais de 15 anos era analfabeta.

Somente é possível identificar um aumento relevante de profissionais do Serviço Social na área da educação a partir da década de 1990, com o amadurecimento do projeto ético-político profissional (CFESS, 2011), pautado na teoria marxista. Durante este percurso, tivemos um marco importante para a educação, em 1961, com a primeira lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Nela, observamos a presença da “educação pré-primária” (não obrigatória), voltada a crianças menores de 7 anos (Art. 23); e a obrigatoriedade apenas do ensino primário (o que compreendemos hoje como ensino fundamental) para crianças a partir de 7 anos (Art. 27), bem como a possibilidade de criação de turmas especiais para pessoas com distorção série-idade. Em 1963

metade da população continuava analfabeta; somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série; o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que o procuravam; somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior (Ghiraldelli, 2009, n.p.).

Durante o período ditatorial (1964-1985), o Brasil experimentou mudanças profundas e restritivas na educação, caracterizadas por práticas de repressão e controle que impactaram diretamente o acesso e a qualidade do ensino. Netto (2005), divide em dois momentos os enfrentamentos da educação durante este período, o primeiro entre 1964 e 1968, o segundo entre 1968 e 1969. No primeiro momento, a intenção de controle do governo se materializou na educação, utilizando táticas que incluíam a desorganização dos movimentos estudantis e a intimidação dos professores. Houve uma repressão sistemática contra todos os grupos que defendiam a democratização da política e do sistema educacional, especialmente aqueles que propunham uma educação voltada para as necessidades reais da população. Essas ações repressivas foram realizadas com base em grande violência e ameaças constantes, mas, ainda assim, os movimentos em prol da democratização da educação e da política ganhavam cada vez mais destaque. Esse crescimento levou o

governo a intensificar suas medidas de controle, temendo a força dessas iniciativas populares e educacionais.

Este encaminhamento essencialmente “negativo”, cuja lógica não se via afetada por nenhuma iniciativa governamental “positiva”, fracassou estrondosamente: quatro anos depois do golpe, o regime autocrático burguês tinha no sistema educacional um de seus flancos mais vulneráveis e mais sensíveis ao apelo político antiditatorial (Netto, 2005, p. 58).

No segundo momento (Netto, 2005), a política educacional passou para um modelo mais estruturado e alinhado com o projeto político e econômico do regime. O governo, que se consolidava como uma autocracia com características militar-fascistas, buscava uma “refuncionalização” da educação, ou seja, uma reorganização do sistema educacional para que ele servisse diretamente aos interesses do regime, sendo compatível com a economia que pretendiam implantar. Essa transformação ocorreu com a criação de um modelo educacional próprio do regime, que não apenas mantinha a repressão, mas a intensificava com o objetivo de moldar a educação conforme a ideologia da ditadura. Isso se concretizou por meio dos “acordos MEC-USAID” e das recomendações de grupos como a “Comissão Meira Matos” e o “Grupo de Trabalho da Reforma Universitária”, que foram inspirados por consultores norte-americanos e visavam alinhar o sistema educacional brasileiro ao modelo de ensino superior dos Estados Unidos, de forma a responder às necessidades da economia ditatorial. No entanto, essa “refuncionalização” não era um movimento apenas no ensino superior; ela começava a afetar também os níveis elementares e básicos. A ditadura visava formar um sistema educacional que atendesse aos interesses econômicos e sociais do regime, moldando a educação e seu conteúdo para garantir o controle ideológico e atender às necessidades de uma economia alinhada ao poder autocrático.

É pertinente insistir num aspecto nuclear deste momento do empreendimento “positivo” da política educacional da ditadura: ele não implicou a redução da dimensão repressiva explicitada especialmente nos desdobramentos imediatos à hora do golpe. Ao contrário: a empresa “construtiva” exigiu um reforço ponderável daquela dimensão, acionada já pelo Estado militar-fascista (Netto, 2005, p. 60).

Nesta nova conjuntura, o Serviço Social passou por um processo de renovação profissional para responder às novas demandas sociais. “Erodida a base do Serviço Social “tradicional”, a reflexão profissional se desenvolveu diferencialmente [...] — em três direções principais, constitutivas precisamente do processo de renovação” (Netto, 2005, p. 154).

A reflexão profissional se desenvolveu em três direções principais: 1) perspectiva modernizadora, que buscava adequar o Serviço Social às exigências sócio-políticas do período ditatorial, inserindo os valores e concepções “tradicionais” em uma nova teoria e metodologia; 2) perspectiva de reatualização do conservadorismo, que teve como base teórico-metodológica a fenomenologia, buscando fundamentar o exercício do Serviço Social na ajuda psicossocial; e 3) perspectiva de intenção de ruptura, que buscava romper com o pensamento conservador e com o reformismo, recorrendo à tradição marxista. Este processo de renovação foi um “movimento cumulativo”, com diferentes momentos de dominância teórico-cultural e ideopolítica, que se entrecruzam e se sobrepõem (Netto, 2010 *apud* Assumpção e Carrapeiro, 2014, p. 108).

A perspectiva de intenção de ruptura faz uma crítica intensa às bases teóricas, metodológicas e ideológicas conservadoras, com o objetivo de superar o pensamento positivista e o reformismo conservador na profissão. Inspirada em tendências pré-1964 que já defendiam mudanças estruturais no Brasil, essa visão se desenvolveu com a influência de docentes e profissionais formados entre o golpe militar e o período de repressão mais intensa, após o AI-5. À medida que a crise da ditadura se acentuava e o "marxismo acadêmico" ganhava força, essa postura crítica se consolidou e, nos anos 1980, dominou os debates e assumiu uma posição de destaque, com uma retórica politizada e envolvimento na democratização, moldando fortemente a atuação e a percepção do Serviço Social na sociedade (Netto, 2005).

Após o fim do período ditatorial, o Brasil passou por um processo de redemocratização, marcado pela retomada das liberdades civis, o fortalecimento dos movimentos sociais, e a implementação de políticas públicas voltadas para a promoção dos direitos sociais e a reconstrução democrática das instituições. Em 1986 temos um Código de Ética do Serviço Social que articulava a prática profissional com a luta da classe trabalhadora. Nele, foram estabelecidos princípios éticos que enfatizavam a responsabilidade do assistente social em atuar de forma crítica e comprometida com as demandas da sociedade, visando a emancipação dos indivíduos e a transformação das estruturas sociais injustas:

A discussão com os usuários sobre seus direitos e os mecanismos a serem adotados na luta por sua efetivação e por novas conquistas; e a reflexão sobre a necessidade de seu engajamento em movimentos populares e/ou órgãos representativos da classe trabalhadora (CFAS, 1986).

Conforme introduzido pelo Código de Ética Profissional de 1993,

o Código de Ética Profissional de 1986 foi uma expressão daquelas conquistas e ganhos, através de dois procedimentos: negação da base filosófica tradicional, nitidamente conservadora, que norteava a “ética da neutralidade”, e afirmação de um novo perfil do/a técnico/a, não mais um/a

agente subalterno/a e apenas executivo/a, mas um/a profissional competente teórica, técnica e politicamente (CFESS, 1993).

Na interface Educação e Serviço Social pontua-se que, na segunda metade da década de 1980 e início dos anos 1990, ambos perpassavam por um processo de reconfiguração (Dentz e Silva, 2015, p. 21).

Em 1988, temos a promulgação da Constituição Federal, um divisor de águas na história do Brasil, que trouxe consigo uma democratização significativa e garantiu direitos fundamentais à população. Essa nova Constituição não apenas restabeleceu a democracia após duas décadas de repressão, mas também assegurou a Educação como um direito social, promovendo a inclusão e a igualdade no acesso ao ensino, o que foi fundamental para reverter as desigualdades educacionais herdadas do período ditatorial.

mesmo com tal conquista, em aspectos democráticos, não se pode dizer que havia uma estabilidade, haja vista persistirem problemas econômicos sérios, como as desigualdades e o desemprego. Os problemas da área social, sobretudo na Educação, nos serviços de saúde e saneamento continuavam. (Dentz e Silva, 2015, p. 21)

Em 1990, temos a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990), que foi um marco importante na garantia dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil. A lei, que dispõe sobre “a proteção integral à criança e ao adolescente” traz o papel da família, da sociedade e do Poder Público em assegurar a efetivação dos “direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 1990) de forma prioritária, recebendo proteção, socorro, atendimento de serviços públicos, tendo preferência durante a formulação e execução de políticas sociais públicas.

Ao priorizar o direito das crianças e adolescentes, o ECA

movimenta um conjunto articulado de ações governamentais envolvendo Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública, Assistência Social, Educação, entre outros mecanismos (Brasil, 1990). O projeto ético-político profissional do Serviço Social consolidado no Código de Ética Profissional do Assistente Social (1993) e na Lei da Regulamentação da Profissão de Serviço Social, Lei n. 8.662, de 1993, juntamente com a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), n. 8.742, de 1993. (Dentz e Silva, 2015, p. 23)

O Serviço Social no Brasil passou por um significativo processo de renovação, marcado tanto pelas transformações na sociedade brasileira quanto pelo avanço teórico e prático da profissão. Esse desenvolvimento resultou na laicização, na

diferenciação e no fortalecimento do Serviço Social, que, ao início dos anos 1990, já era uma profissão academicamente reconhecida e socialmente legitimada (CFESS, 1993).

Com o novo Código de Ética Profissional do Assistente Social, em 1993, podemos identificar que seus princípios éticos abrem caminho para a atuação profissional frente às demandas educacionais, como por exemplo, a busca pela emancipação dos indivíduos; a defesa intransigente dos direitos humanos; posicionamento em favor da garantia da universalização do acesso à bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais; dentre outros que serão debatidos ao longo da pesquisa.

“Em aspectos educacionais há o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 1996, a qual disciplinou a educação escolar vinculando-a ao mundo do trabalho e à prática social” (Dentz e Silva, 2015, p. 23-24). A LDB vem trazendo a obrigatoriedade do ensino, não mais apenas no ensino fundamental como anteriormente, mas em todas as etapas da Educação Básica, compreendida pela pré-escola (4 a 5 anos), ensino fundamental (6 a 14 anos) e ensino médio (15 a 17 anos). Outro ponto muito relevante definido pela LDB é a oferta de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em todos os níveis de ensino, e a oferta de ensino gratuito para aqueles que não puderam concluir na idade adequada, assim como o ensino noturno para aqueles cuja oferta diurna não atenda as demandas. Além disso, a LDB definiu que o ensino será fundamentado em 15 princípios, dos quais destaco dois: I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; de qualidade. Tais princípios refletem o compromisso com a democratização do acesso à educação e com a qualidade oferecida.

Percebe-se que “no período de 1980 a 2000, o percentual da população de sete a catorze anos que estava no sistema escolar passa de 80 para 96,4% e na faixa de quinze a dezessete anos, de 49,7 para 83%”. Esse acesso começa a se generalizar, também, para o ensino médio, permitindo que determinadas parcelas da população, pela primeira vez, concluam com sucesso o ensino fundamental (Oliveira, 2007 *apud* Dentz e Silva, 2015, p. 24).

Com o avanço do Projeto Ético-Político do Serviço Social, a partir dos anos 1990, a atuação na área da educação passou a ter maior visibilidade no Brasil. Esse movimento se refletiu no aumento de trabalhos apresentados nos Congressos

Brasileiros de Assistentes Sociais e na criação de Comissões Temáticas de Educação no CRESS, promovendo debates e propostas que fortaleceram esse campo de atuação. No 30º Encontro Nacional do Conjunto CFESS/CRESS, realizado em 2001, foram formuladas as primeiras proposições nacionais, além de ser criado um grupo de estudos sobre Serviço Social na Educação, que publicou uma brochura com o intuito de ampliar a discussão sobre o tema em âmbito nacional (CFESS, 2011).

Neste documento, se problematizou a função social da escola, a educação como um direito social, a contribuição do Serviço Social para a garantia do direito à educação e a escola como instância de atuação do/a assistente social. Incorporou também o parecer jurídico número 23/2000, da Dra. Sylvia Terra, assessora jurídica do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), sobre a implantação do Serviço Social nas escolas de ensino fundamental e médio. Tal parecer aponta, dentre outros aspectos, o direito à educação, bem como o acesso e permanência nas escolas. E que a inserção dos/as assistentes sociais nas escolas é pertinente, face “às atribuições atinentes à atividade profissional respectiva, estabelecida nos artigos 4º e 5º da Lei número 8.662/1993”. Tratou-se, também, das possibilidades legais dos projetos de lei para a implantação do Serviço Social nas escolas e da discussão sobre a regulamentação da mesma nas instâncias de poder municipal e estadual (CFESS, 2011, p. 5-6)

Nos 31º e 32º encontros (2002 e 2003, respectivamente) realizados em Brasília e Salvador, respectivamente, foi destacada a necessidade de mapear a atuação dos assistentes sociais no setor educacional e de acompanhar os projetos de lei existentes. Em 2004 e 2005, sugeriu-se nos encontros a criação de parâmetros nacionais e de uma comissão de trabalho, embora esta não tenha sido renovada. Ainda em 2004, o CFESS solicitou ao professor Ney Luiz Teixeira de Almeida um parecer sobre os projetos de lei que tratavam do tema, o que foi corrigido em um documento direcionado às futuras discussões. No 35º Encontro de 2006, realizado em Vitória, foi aprovada a formação de um Grupo de Trabalho (GT) composto por representantes de todas as regiões. Este GT passou a atuar regularmente a partir da gestão de 2008-2011, consolidando informações sobre legislações e projetos de lei relacionados ao Serviço Social na Educação, além de trabalhar para ampliar o conceito de “Serviço Social Escolar” para “Serviço Social na Educação”. Em 2010, o GT, com assessoria do professor Ney, definiu uma metodologia para mapear a atuação dos assistentes sociais no país e produziu o documento “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação”, que foi utilizado nos debates estaduais e municipais em 2011, consolidando o avanço da divulgação na categoria. O GT construiu durante este período uma proposta para o ano seguinte, aprovada no 39º

Encontro Nacional CFESS/CRESS, realizado em Florianópolis, Santa Catarina (CFESS, 2011). Abaixo podemos identificar as propostas do Grupo de Trabalho:

- Provocar a realização de debates estaduais e municipais até o final do segundo semestre de 2011, a partir do documento “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação”, produzido pelo GT, a ser socializado em dezembro de 2010.
- Acompanhar e monitorar a tramitação dos PL’s em nível federal, estadual e municipal e fazer incidência política para aprovação de seus conteúdos.
- Organizar o Seminário Nacional do Serviço Social na Educação para o primeiro semestre de 2012, antecedido de seminários regionais.
- Atualizar a bibliografia e pesquisas sobre o tema.
- Incentivar a criação e a continuidade das comissões/núcleos/Grupos de Trabalho sobre Serviço Social na Educação junto aos CRESS, estimulando a sistematização das experiências.
- Publicar o documento final sobre “Serviço Social na Educação” até o final do segundo semestre de 2012 após a realização do “Seminário Nacional de Educação (CFESS, 2011, p. 8).

Em junho de 2012, ocorreu o I Seminário Nacional de Serviço Social na Educação, no qual foram discutidos os aspectos teóricos e políticos que conectam o Serviço Social à Educação, além de abordar as possibilidades, os limites e as controvérsias envolvidas na inserção e atuação dos assistentes sociais nesse campo (Dentz e Silva, 2015). Este Seminário, ao debater sobre as interseções teóricas e políticas entre Serviço Social e Educação, demarca um ponto importante que se consolida com a promulgação da Lei nº 13.935, de 11 dezembro de 2019, que “dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica” (Brasil, 2019).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica mostram que é evidente a compreensão do Poder Público a respeito dos diversos tipos de violação de direitos aos quais as crianças e adolescentes brasileiros estão sujeitas: violência doméstica, abuso e exploração sexual, a formas de trabalho não condizentes com a idade, negligência e de como a escola é um agente fundamental na identificação dessas situações, visto que muitas vezes será “o único canal institucional com quem a família mantém contato” (Brasil, 2013, p. 113). Nesse contexto, vemos como a questão social não se limita ao espaço intrafamiliar, mas adentra também o espaço escolar, interferindo no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos,

impedindo-os de acessarem seu direito previamente garantido pela Constituição Federal de 88 – o direito à educação. As Diretrizes ainda orientam que

cabe à escola manter-se articulada com o Conselho Tutelar, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com instituições de outras áreas capazes de ministrar os cuidados e os serviços de proteção social a que esses alunos têm direito (Brasil, 2013, p.113).

Localizando mais uma vez as possibilidades de atuação do Serviço Social nas escolas.

Neste capítulo, buscamos identificar a questão social como o objeto central de análise e intervenção do Serviço Social, considerando-a em sua complexidade e relevância para a atuação profissional. Além disso, ao apresentar uma breve trajetória do Serviço Social até a contemporaneidade, localizamos momentos de encontros e desencontros com o espaço educacional. Essa análise nos permitiu perceber como, atualmente, o Projeto Ético-Político da profissão, fundamentado na teoria social marxista, se alinha às diretrizes educacionais vigentes. Nesse sentido, a luta pela ocupação deste espaço torna-se necessária, especialmente diante da promulgação da Lei nº 13.935/2019. Essa legislação, abordada no próximo capítulo, representa uma conquista importante para o fortalecimento do compromisso do Serviço Social com a viabilização de acesso à direitos e posicionamento em favor da equidade e justiça social.

3. DA PROPOSTA À REALIDADE: A LEI Nº 13.935/2019 E A NECESSIDADE URGENTE DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

O processo de promulgação da Lei nº13.935/2019 foi lento e marcado por invalidações a respeito da atuação do Serviço Social e da Psicologia no espaço escolar. Dessa forma, nesse capítulo traçaremos uma breve trajetória da Lei nº 13.935/2019, desde sua formulação como Projeto de Lei nos anos 2000, identificando os desafios enfrentados nesse percurso. Posteriormente, abordaremos o panorama atual da educação pública no Brasil, com o objetivo de identificar os espaços de atuação do Serviço Social. Analisaremos algumas demandas comuns ao ambiente escolar, onde o trabalho do assistente social se faz necessário, detalhando suas atribuições nesse contexto. Por fim, discutiremos os desafios para que esta lei seja de fato implementada nas redes públicas de Educação Básica do Brasil.

3.1 Considerações sobre o percurso da Lei nº13.935 e o contexto atual da educação

Para construir essa linha histórica sobre a promulgação da Lei nº 13.935/2019, baseei-me na pesquisa de Adione Lima da Silva (Silva, 2021), que aborda detalhadamente os principais pontos dessa trajetória. A partir de sua análise, apresentarei uma síntese dos aspectos mais relevantes discutidos em seu estudo, destacando os eventos e argumentos centrais que marcaram o desenvolvimento da legislação.

Nos anos 2000, foi apresentado o Projeto de Lei nº 3.688/2000, elaborado pelo deputado José Carlos Elias (PTB-ES), sendo que sua primeira versão dispunha apenas sobre a inserção dos assistentes sociais nas escolas.

Na íntegra, o texto “original” diz:

Art. 1º As escolas públicas terão assistente social em seus quadros profissionais.

Parágrafo único. A função do (a) profissional de assistência social na escola está voltada para o acompanhamento dos alunos na escola e em sua comunidade.

Art. 2º A implementação da determinação contida no art. 1º desta Lei dar-se-á gradualmente até o prazo máximo de cinco anos.

Art. 3º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação. (DC, 2000 *apud* Silva, 2021, p. 70)

"É válido ressaltar aqui, que através do seu regimento interno, o próprio formato de tramitação da Câmara dos Deputados burocratiza esse processo arquivando várias vezes o Projeto de Lei 3688/2000" (Silva, 2021, p. 71). Em 2005 foi discutida uma proposta alternativa ao PL nº 3.688/2000. No parecer da relatora, a deputada Celcita Pinheiro (PFL-MT) apontou incompatibilidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que atribui o acompanhamento integral dos estudantes aos profissionais de educação e à família, excluindo os assistentes sociais e psicólogos da equipe por não fazerem parte do campo educacional. A deputada também ressaltou que, por não pertencerem ao quadro de profissionais da educação, a inclusão dos assistentes sociais e os psicólogos nesse espaço poderia caracterizar um desvio nos recursos.

Assim, com a aprovação do substitutivo, o texto passa a ser:

Art. 1º O Poder Público deverá assegurar atendimento por psicólogos e assistentes sociais a alunos das escolas públicas de educação básica que dele necessitarem.

§ 1º O atendimento previsto no caput deste artigo será prestado por

psicólogos vinculados ao Sistema Único de Saúde – SUS e por assistentes sociais vinculados aos serviços públicos de assistência social.

§ 2º Os sistemas de ensino, em articulação com os sistemas públicos de saúde e assistência social, deverão prever a atuação de psicólogos e assistentes sociais nos estabelecimentos públicos de educação básica ou o atendimento preferencial nos serviços de saúde e assistência social a alunos das escolas públicas de educação básica, fixando em qualquer caso número de vezes por semana e horários mínimos para esse atendimento. (DC, 2005 *apud* Silva, 2021, p. 72).

Em 2007, o texto foi aprovado pela Mesa Diretora e encaminhado para ser aprovado no Senado Federal, mas isso aconteceu apenas em 2010. Antes de sua aprovação o Senado faz uma única modificação, substituindo o termo "escolas públicas de educação básica" por "redes públicas de educação básica". O substitutivo 3.688-D enviado pelo Senado foi apreciado pelo deputado Arnaldo Faria de Sá (PTB-

SP), relator da Comissão de Seguridade Social e Família, com um parecer favorável, aproximando o PL aos fundamentos da Constituição Federal de 88 e à LDB/96, diferente do parecer anterior da deputada Celcita Pinheiro.

Conforme o art. 205 da Constituição Federal, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, prevê para o atendimento a esses fins, profissionais de educação que exerçam a docência, administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

De acordo com os princípios dos instrumentos legais descritos, as escolas de ensino fundamental deveriam contar com profissionais especializados em psicologia e serviço social, para avaliação e acompanhamento dos estudantes. (CSSF, 2011 *apud* Silva, 2021, p. 74).

Entre os anos de 2011 e 2016 o Projeto de Lei nº 3.688/2000 permaneceu em discussão e, nesse último anos, ocorreu um congelamento em sua tramitação até 2018.

É válido ressaltar que o período no qual a tramitação do Projeto de Lei nº 3688/2000 fica estagnada, coincide com o momento de crise política e as tensões do golpe de 2016, o que explicaria o esvaziamento da discussão durante esses anos, bem como as acirradas eleições para a presidência em 2018 (Silva, 2015, p. 74).

Em 2019 ocorre uma forte pressão social e uma pressão interna para a volta da discussão a respeito do PL, acompanhados pelos conselhos de Serviço Social e Psicologia e outras entidades que também se fizeram presentes durante toda a tramitação. Internamente, houve uma articulação dos deputados, possibilitando que a discussão fosse ainda mais fortalecida e que a tramitação ocorresse mais rapidamente. Porém o Projeto de Lei foi vetado pelo então presidente Jair Bolsonaro, que argumentou faltar um fundo orçamentário para que ao instituir a Lei, ela pudesse ser executada.

Contudo, é sabido entre os simpatizantes ou engajados para a manutenção da democracia, que o governo do atual presidente constitui a repetição de governos autoritários vividos pelo Brasil, através do esvaziamento e desarticulação de dispositivos legais que buscam garantir os direitos sociais e humanos, como é o exemplo da extinção do Ministério do Trabalho ou, nos termos das relações étnico-raciais, o enfraquecimento de órgãos como a Funai, ou o desvio incoerente do projetos políticos de órgãos como a Fundação Palmares ou até mesmo o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, desvios esses promovidos por figuras que funcionam para liderar não-projetos e sucatear essas ferramentas. (Silva, 2015, p. 75)

Apesar do veto, as entidades de Serviço Social e Psicologia permaneceram na defesa da aprovação do PL, com a formulação de cartazes, abaixo-assinado e mensagens para a categoria enviar aos seus representantes políticos. Essa mobilização fez com que o então PL 3.688-G/2019 fosse aprovado cerca de dois meses após o veto, no dia 11 de dezembro de 2019 (Silva, 2021).

Com a promulgação da lei, temos então o seguinte texto aprovado:

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (Brasil, 2019)

Chamamos atenção aqui para o fato de que foi dado o prazo de um ano para o cumprimento da Lei, mas até setembro de 2023, somente 85 municípios haviam desenvolvido alguma regulamentação e aplicação da lei, de acordo com a Agência Senado (2023). Vale ressaltar que as ações desses municípios não necessariamente abrangem toda sua rede pública de educação básica.

Quando observamos o atual cenário da educação pública, chama atenção o fato de tão poucos municípios estarem em conformidade com a lei. Para refletirmos sobre este cenário consideraremos o conceito de “vulnerabilidade educacional” que, segundo o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA), da cidade de São Paulo, pode ser definido como um

conjunto de situações que fragilizam, interferem ou impedem as aprendizagens de bebês, crianças e adolescentes em razão do não atendimento de suas necessidades educacionais, fazendo com que estes sujeitos não tenham seu direito de desenvolvimento contemplado de forma digna e plena, uma vez que a educação é direito humano público, subjetivo, inalienável e universal (São Paulo, 2021, p. 11).

De acordo com o NAAPA (São Paulo, 2021), a educação é estruturada levando em conta três aspectos principais: estrutura física, estrutura profissional e estrutura pedagógica.

A estrutura física abrange os elementos essenciais para o ambiente de aprendizagem, como salas de aula, espaços para brincadeiras, mobiliário, salas de leitura, quadras esportivas, parques, banheiros, refeitórios, lactários, pátios, entre outros (São Paulo, 2021). Dados disponibilizados pelo QEDu – portal de dados educacionais que reúne os principais indicadores da educação brasileira – com base no Censo Escolar de 2023 e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (2019), revelam informações preocupantes sobre a infraestrutura das escolas da rede pública de Educação Básica do país: Apenas 47% das instituições possuem rede de esgoto, enquanto 50% ainda utilizam fossa; somente 44% têm acessibilidade; apenas 32% contam com uma biblioteca; 36% dispõem de quadra de esportes; e apenas 27% oferecem salas para atendimento especializado.

A estrutura profissional refere-se à equipe que compõe o ambiente escolar, incluindo professores, diretores, coordenadores pedagógicos, especialistas, equipes de apoio, além de profissionais responsáveis pela limpeza e manutenção (São Paulo, 2021).

O questionário do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), respondido por professores e diretores de escolas da rede pública de Educação Básica, também disponibilizados pelo QEDu, revelou outros dados que merecem atenção. Dentre os 65.968 diretores que responderam ao questionário, em relação à quantidade de pessoal administrativo, 47% discordaram ou discordaram fortemente da afirmação de que havia quantidade suficiente. Em relação à disponibilidade de pessoal para apoio pedagógico (como coordenadores e orientadores), 44% dos diretores também discordaram ou discordaram fortemente.

Por fim, a estrutura pedagógica diz respeito ao currículo escolar e às metodologias adotadas, englobando materiais de apoio pedagógico, teorias e conhecimentos aplicados, competências adquiridas e a formação continuada dos docentes.

No que se refere aos professores que responderam ao questionário, dos 198.249 que responderam sobre sua preparação para ensinar alunos da educação especial, 57% afirmaram não se sentirem preparados. Sobre as atividades formativas,

23% dos 198.124 professores não participaram de cursos com menos de 20 horas, 39% não realizaram cursos de 20 a menos de 180 horas, e 68% não realizaram cursos de aperfeiçoamento entre 180 e 360 horas. Além disso, na relação com a colaboração das famílias na superação de problemas que interferem na aprendizagem (como ausências, indisciplina e acompanhamento de tarefas), dos 197.072 professores que responderam, 4% discordaram e 55% afirmaram que houve colaboração apenas em poucas ocasiões. Além disso, 50% dos diretores discordaram ou discordaram fortemente da afirmação de que os recursos pedagógicos eram suficientes.

Quanto mais nos dedicamos a compreensão da vulnerabilidade educacional, mais nos afastamos das armadilhas de concepções medicalizantes e patologizantes da não aprendizagem, pois ela passa a ser considerada em um imbricado sistema, em que os aspectos físicos, metodológicos, pedagógicos, afetivos e sociais possibilitam reconhecer que bebês, crianças e adolescentes são sujeitos ativos que impactam e são impactados pelas relações estabelecidas entre as dimensões estruturais, profissionais e pedagógicas, que desenham de forma única o espaço social de uma Unidade Educacional. (São Paulo, 2021, p. 11)

As escolas da rede pública de Educação Básica ainda enfrentam muitos desafios que dificultam o acesso de crianças e adolescentes a uma educação de qualidade, no entanto, mesmo que o sistema educacional brasileiro estivesse totalmente estruturado física, profissional e pedagogicamente, e operando conforme a legislação exige, isso, por si só, não garantiria o pleno exercício do direito à educação. Como discutido no capítulo anterior, as expressões da questão social, sobretudo a pobreza, influenciam diretamente o desenvolvimento humano e, no contexto educacional, essas expressões impactam significativamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e adolescentes. Assim, para compreender os desafios presentes no processo de garantias de direito dos alunos da rede pública de Educação Básica, é essencial refletir também sobre os aspectos econômicos e sociais que circundam a vida dessas crianças e adolescentes e suas famílias.

De acordo com o Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2023), a população brasileira foi estimada em 203,1 milhões de pessoas. Destas, 45,3% se declararam pardas e 10,2% pretas, totalizando 55,5% da população identificada como negra. Os brancos representam 43,5% e os indígenas, 0,8%.

Conforme o Censo, mais da metade da população brasileira é composta por pessoas negras (pretos e pardos). Diante disso, a análise das questões relacionadas

à pobreza exige a inclusão do recorte racial, visto que, em diversos indicadores, as pessoas negras estão em desvantagem significativa em relação às pessoas brancas que também em situações de pobreza ou extrema pobreza, sobretudo as mulheres negras.

A Síntese de Indicadores Sociais divulgada pelo IBGE em 2023 apresenta um panorama da população pobre e extremamente pobre no Brasil. Segundo esses dados, a linha de pobreza extrema foi definida como uma renda diária de até US\$ 2,15, enquanto a linha de pobreza foi estabelecida em até US\$ 6,85 por dia. Em 2022, mais de 70% das pessoas em situação de pobreza e extrema pobreza no Brasil eram negras, de acordo com o IBGE (2023). Nesse período, 7,7% dos negros estavam em situação de extrema pobreza, enquanto entre os brancos esse número era de 3,5%. Já em relação à pobreza, 40% da população negra se enquadrava nessa condição, em comparação com 21% entre os brancos. A situação de pobreza entre as mulheres negras no Brasil é ainda mais crítica. Em 2022, 8% das mulheres pretas ou pardas estavam em condição de extrema pobreza, enquanto 41,3% estavam em situação de pobreza. Nas composições familiares onde a mulher negra ocupa posição de “chefe de família”, sem a presença de um cônjuge e com filhos menores de 14 anos, a realidade era ainda mais difícil, onde 22,6% dessas mulheres estavam em extrema pobreza, e impressionantes 72,2% eram consideradas pobres.

Como apontam Júnior e Sampaio (2010), a insuficiência da renda familiar frequentemente obriga crianças e adolescentes em idade escolar a contribuírem para a subsistência da família. Essa contribuição pode ocorrer de forma direta, com a entrada no mercado de trabalho, ou indiretamente, nas atividades domésticas enquanto os adultos buscam garantir a sobrevivência familiar. Nesse contexto, a pobreza frequentemente leva pais e responsáveis a retirar precocemente os filhos da escola, comprometendo sua trajetória educacional e, conseqüentemente, suas oportunidades futuras.

Os índices divulgados pelo QEdU (2023) evidenciam como as condições econômicas influenciam diretamente a permanência escolar, sendo o Ensino Médio o nível de ensino com as maiores taxas de evasão. Em 2023, dos 14,7 milhões de jovens de 15 a 29 anos que vivem na linha de pobreza, 74,1%, ou seja, 10,9 milhões, eram negros. A situação é ainda mais alarmante quando se trata da pobreza extrema, onde o percentual de jovens negros sobe para 77,5%, totalizando pouco mais de 1,6

milhão. Nesse mesmo ano, 521 mil jovens de 15 a 17 anos estavam fora da escola sem concluir a Educação Básica. Desses, 375 mil eram negros, reforçando o impacto das desigualdades raciais no acesso à educação. Entre os jovens fora da escola, observa-se que 39,4% possuem o Ensino Fundamental incompleto; 24,3% concluíram o Ensino Fundamental, mas não avançaram para o Ensino Médio; e 36,3% evadiram no Ensino Médio. O principal motivo apontado para a evasão escolar foi a necessidade de trabalhar (41,8%), seguido pela falta de interesse em estudar (23,5%) e pela gravidez na adolescência (9,6%). Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública, a média da evasão é de 0,34%, aumentando para 1,12% nos Anos Finais. No entanto, no Ensino Médio, essa média sobe de forma expressiva para 3,63%. As escolas estaduais apresentam os piores índices nesse cenário, cuja taxa média de reprovação no Ensino Médio chega a 3,73%, enquanto nos Institutos Federais é de 1,2% e nas escolas particulares, apenas 0,2%. Um ponto relevante é que as taxas de abandono são mais altas no 1º ano do Ensino Médio. Isso pode sugerir que muitos dos estudantes concluem o Ensino Fundamental encontram dificuldades para continuar os estudos no nível seguinte.

Diante do cenário apresentado, em que o sucesso escolar se mostra profundamente impactado pela condição de pobreza que atinge uma parcela significativa da população, fica evidente a relevância do assistente social na rede pública de Educação Básica. Os obstáculos que atravessam a realidade das crianças e adolescentes pobres e em extrema pobreza revelam a necessidade de intervenções que articulem as políticas públicas e os serviços existentes visando a garantia de seus direitos de forma integral, para que dessa forma o processo de educação possa ser vivenciado de forma plena.

3.2A Escola como Campo de Atuação do Assistente Social: Possibilidades de atuação e obstáculos na implementação da Lei nº 13.395/2019

Para pensarmos nas possibilidades de atuação do assistente social no contexto escolar, é essencial considerar, antes de qualquer outra documentação, o Código de Ética do Assistente Social (CFESS, 1993), pois ele estabelece os princípios fundamentais da profissão, além de orientar quanto aos seus limites e possibilidades de atuação independentemente do campo de atuação. Dentre os princípios fundamentais, vale destacar alguns que dialogam com o as questões escolares de forma mais direta e localizam espaços de inserção para os profissionais do Serviço

Social. No primeiro princípio observa-se a necessidade de as ações do assistente social serem pautadas na busca pela autonomia e emancipação dos indivíduos, se alinhando ao princípio VIII que orienta o projeto profissional a uma nova ordem societária. Ambos os princípios dialogam com os pensamentos de Paulo Freire (1987), que discorrem sobre o papel da educação na emancipação dos indivíduos dentro dessa sociedade capitalista, onde a formação crítica se torna ferramenta essencial para romper com essa lógica de produção. A defesa intransigente dos direitos humanos, demanda uma postura firme do assistente social visando a proteção dos direitos fundamentais dos indivíduos, sendo a educação um desses direitos, inclusive mencionado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Ao tratar dos direitos e responsabilidades gerais do assistente social conforme definidos pelo Projeto Ético-político e materializados no Código de Ética do Assistente Social, observa-se que o artigo 4º estabelece que é vedado ao assistente social “assumir responsabilidade por atividade para as quais não esteja capacitado/a pessoal e tecnicamente” (CFESS, 1993, p. 28). Isso demonstra a importância de compreendermos os limites de nossa atuação profissional, garantindo que não contribuamos para a violação de nossos próprios direitos e da qualidade dos serviços prestados.

Já no que tange às relações profissionais com os usuários, o artigo 5º pontua os deveres do assistente social, sendo eles:

- a- contribuir para a viabilização da participação efetiva da população usuária nas decisões institucionais;
- b- garantir a plena informação e discussão sobre as possibilidades e consequências das situações apresentadas, respeitando democraticamente as decisões dos/as usuários/as, mesmo que sejam contrárias aos valores e às crenças individuais dos/as profissionais, resguardados os princípios deste Código;
- c- democratizar as informações e o acesso aos programas disponíveis no espaço institucional, como um dos mecanismos indispensáveis à participação dos/as usuários/as;
- d- devolver as informações colhidas nos estudos e pesquisas aos/às usuários/as, no sentido de que estes possam usá-los para o fortalecimento dos seus interesses;
- e- informar à população usuária sobre a utilização de materiais de registro audiovisual e pesquisas a elas referentes e a forma de sistematização dos dados obtidos;

- f- fornecer à população usuária, quando solicitado, informações concernentes ao trabalho desenvolvido pelo Serviço Social e as suas conclusões, resguardado o sigilo profissional;
- g- contribuir para a criação de mecanismos que venham desburocratizar a relação com os/as usuários/as, no sentido de agilizar e melhorar os serviços prestados;
- h- esclarecer aos/às usuários/as, ao iniciar o trabalho, sobre os objetivos e a amplitude de sua atuação profissional. (CFESS, 1993, p. 29-30)

Incentivar a participação dos usuários nas decisões institucionais (alínea “a”) contribui para fortalecer a autonomia e o protagonismo deles. No contexto escolar, essa participação dos estudantes é essencial na elaboração do Projeto Político Pedagógico³ da instituição, que deve ser construído a partir das demandas da comunidade escolar. Essas demandas refletem não apenas o perfil dos alunos, mas também as características do local em que a escola está inserida e a comunidade que a envolve. Portanto, a inclusão dos estudantes e comunidade escolar nesse processo contribui para uma educação mais alinhada às demandas reais.

[...] a comunidade escolar assume o projeto político-pedagógico não como peça constitutiva da lógica burocrática, menos ainda como elemento mágico capaz de solucionar todos os problemas da escola, mas como instância de construção coletiva, que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos de direitos à proteção e à participação social [...] (Brasil, 2013, p. 49).

Para garantir o empoderamento do usuário e promover sua autonomia, é essencial garantir plena informação e transparência (alíneas “b”, “c” e “f”). Ao se apropriar de seus direitos e deveres, o usuário pode entender as possibilidades e consequências de suas escolhas, alinhando-as aos seus interesses e necessidades. No âmbito educacional, documentos como o ECA e a LDB apresentam direitos e deveres, que já fazem parte das discussões entre a equipe escolar, mas que também são necessários serem apresentados e debatidos em conjunto com a comunidade escolar, possibilitando, por exemplo, que os alunos reflitam sobre dinâmica escolar, identificando possíveis violações de seus direitos e saibam como conduzir essa situação reportando ao profissional/órgão/equipamento adequado; da mesma forma, fornece aos responsáveis uma compreensão mais clara sobre os limites da atuação

³ O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento elaborado em conjunto pelos gestores, professores, técnicos e demais funcionários, representação estudantil, representação da família e da comunidade local e é um instrumento de previsão e suporte para a avaliação das ações educativas programadas para a instituição como um todo. No PPP deve apresentar as diretrizes e os objetivos que a instituição visa atingir através de seu trabalho (Brasil, 2013).

escolar, evitando que sejam atribuídas à escola responsabilidades que não lhe competem.

Na alínea “d” menciona-se a devolutiva das informações colhidas para fortalecer os interesses dos usuários. Existem uma infinidade de possibilidades de dados a serem coletados e de ações a serem executadas a partir disso, por exemplo: realizar pesquisa acerca das relações interpessoais entre os alunos, professores e demais funcionários, identificando questões relacionadas à convivência, violência, racismo, dentre outras violações de direitos e, a partir disso, desenvolver ações de prevenção e intervenção; compreender os desafios que as famílias enfrentam na participação escolar e nas rotinas dos filhos, permitindo que a escola proponha estratégias para fortalecer essa parceria, como reuniões para além das reuniões bimestrais; identificar as expressões da questão social mais frequentes nesse ambiente, convidando a comunidade escolar para palestras, apresentando os serviços e equipamentos disponíveis no município para cada tipo de situação. Essas ações de coleta e devolutiva de informações promovem uma gestão escolar mais transparente e participativa, compatível com as demandas daquela comunidade.

O respeito à privacidade dos usuários (alíneas “e” e “f”) é fundamental para manter-se uma relação de confiança e garantir que os dados sejam coletados e tratados eticamente, conforme demanda o Projeto ético-político da profissão. Na rotina de trabalho, o assistente social lidará com dados sensíveis tanto dos alunos quanto de seus responsáveis, e é sua responsabilidade discernir o que pode e o que não deve ser compartilhado com terceiros, garantindo que o uso dos dados seja restrito aos fins de viabilização de direitos e atendimento às demandas específicas de cada indivíduo, pois, conforme apresenta o Código de Ética em seu artigo 18º,

A quebra do sigilo só é admissível quando se tratarem de situações cuja gravidade possa, envolvendo ou não fato delituoso, trazer prejuízo aos interesses do/a usuário/a, de terceiros/as e da coletividade (CFESS, 1993, p. 35).

É dever do assistente social (alínea “g”) contribuir com a desburocratização da relação com os usuários com vistas a tornar os serviços mais acessíveis e ágeis. Um exemplo seria, ao conversar com o aluno ou sua família, o assistente social identificar a necessidade de um acompanhamento por outro serviço da rede. Nesse caso, ele não deve esperar que a família ou o aluno descubram sozinhos como proceder. Em vez disso, deve realizar o encaminhamento de forma clara e, conhecendo os

requisitos do serviço, orientar previamente a família sobre os documentos e etapas possíveis nesse outro atendimento (documentos que serão pedidos, cópias de documentos, informações pessoais...), evitando idas e vindas e garantindo um acesso mais rápido e eficiente ao atendimento.

Por fim, a alínea “h” aborda o dever que foi tratado ao longo deste trecho, onde exploramos as possibilidades de atuação do assistente social. Da mesma forma que isso foi detalhado aqui, é fundamental que esse esclarecimento esteja presente em nossos atendimentos, seja com os alunos, suas famílias, a equipe pedagógica ou a comunidade escolar em geral a nossa proposta de trabalho e o que visamos atingir a partir de nossas ações.

Percebe-se que as normas estabelecidas no Código de Ética do assistente social oferecem um leque de possibilidades de atuação, que não se restringem apenas aos espaços onde o Serviço Social já possui uma trajetória consolidada – como a assistência social, a saúde e a previdência – mas que também se estende ao contexto escolar. Atualmente, o documento norteador para a atuação do Serviço Social especificamente nas escolas da rede pública de Educação Básica é o manual “Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na Rede Pública de Educação Básica: Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019”, publicado em 2020. O manual foi produzido em parceria pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), juntamente com outras entidades – Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs), Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e Federação Nacional de Psicólogos (FENAPSI).

Com base nessas orientações, torna-se possível identificar um conjunto de atribuições e possibilidades de atuação para os assistentes sociais na política de educação. Essas atribuições visam garantir o acesso aos direitos sociais, respondendo às múltiplas demandas sociais que emergem no cotidiano escolar. A seguir, destacam-se algumas das principais atribuições do Serviço Social no ambiente educacional, conforme explicitado no manual em questão:

1. Contribuir com o direito à educação, bem como o direito ao acesso e permanência na escola com a finalidade da formação dos estudantes para o

exercício da cidadania, preparação para o trabalho e sua participação na sociedade;

2. Contribuir para a garantia da qualidade dos serviços aos (às) estudantes, garantindo o pleno desenvolvimento da criança e do (a) adolescente, contribuindo assim para sua formação, como sujeitos de direitos;

3. Atuar no processo de ingresso, regresso, permanência e sucesso dos/as estudantes na escola;

4. Contribuir no fortalecimento da relação da escola com a família e a comunidade, na perspectiva de ampliar a sua participação na escola;

5. Contribuir com o processo de inclusão e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais na perspectiva da inclusão escolar;

6. Criar estratégias de intervenção frente a impasses e dificuldades escolares que se apresentam a partir de situações de violência, uso abusivo de drogas, gravidez na adolescência, assim como situações de risco, reflexos da questão social que perpassam o cotidiano escolar;

7. Atuar junto às famílias no enfrentamento das situações de ameaça, violação e não acesso aos direitos humanos e sociais, como a própria educação;

8. Fortalecer e articular parcerias com as equipes dos Conselhos Tutelares, CRAS, CREAS, unidades de saúde, movimentos sociais dentre outras instituições, além de espaços de controle social para viabilizar o atendimento e acompanhamento integral dos/as estudantes;

9. Realizar de assessoria técnica junto à gestão escolar, bem como participar dos espaços coletivos de decisões.

10. Contribuir em programas, projetos e ações desenvolvidos na escola que se relacionem com a área de atuação;

11. Propor e participar de atividades formativas destinadas à comunidade escolar sobre temas relevantes da sua área de atuação;

12. Participar de ações que promovam a acessibilidade;

13. Contribuir na formação continuada de profissionais da rede pública de educação básica. (CFESS, 2020, p. 31-32)

Embora as atribuições dos assistentes sociais no ambiente escolar sejam claramente definidas e evidenciem o impacto positivo que sua atuação pode proporcionar, a efetivação dessas práticas enfrenta diversos desafios. A Lei nº 13.935/2019, representa um marco importante para a rede pública de Educação Básica, mas sua implementação ainda encontra entraves que dificultam a concretização desse direito, principalmente relacionados ao financiamento. Como apontado pela Agência Senado (2023), o principal motivo da dificuldade de implementação da Lei nº 13.935/2019, é a falta de financiamento adequado. A lei não

indica fontes de custeio, e, apesar da tentativa de usar recursos do Fundeb, há conflitos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, gerando insegurança jurídica para os gestores. Além disso, há ausência de diretrizes claras sobre como integrar esses profissionais às escolas, resultando em variações na implementação. A falta de orientação metodológica e apoio do Ministério da Educação também é um obstáculo, e os gestores sentem-se despreparados para lidar com questões complexas, como violência e problemas psicológicos, sem esses profissionais.

Diante disso, observa-se uma mobilização por parte dos Conselhos de Serviço Social e Psicologia no sentido de pensar estratégias que viabilizam a implementação da Lei nº 13.935/2019.

Em 2023 foi apresentado pelas deputadas federais Erika Kokay (PT-DF) e Lêda Borges (PSDB-GO) o Projeto de Lei nº 3.599/2023 – ainda em tramitação – que visa alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) incluindo psicólogos e assistentes sociais no quadro de funcional das instituições de educação básica. O PL aborda a questão do uso dos recursos do Fundeb para pagar os profissionais da Psicologia e do Serviço Social. Inicialmente, a Lei nº 14.113/2020 – que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – permitiu que esses profissionais fossem remunerados com os 70% do fundo, reservados aos profissionais da educação. No entanto, em 2021, a Lei nº 14.276 alterou essa regra, colocando como possibilidade seus pagamentos serem realizados com os 30% restantes, destinados a outros custos educacionais. Essa mudança gerou insegurança jurídica, dificultando a contratação dos profissionais pelas redes escolares (Brasil, 2023). Assim, com a inclusão de psicólogos e assistentes sociais no quadro de profissionais da educação, ficará assegurada a fonte de custeio para a contratação desses profissionais, e com isso, a possibilidade de ações voltadas à garantia do acesso à educação de qualidade e na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Em junho deste ano, o Ministério da Educação (MEC) anunciou a criação de um grupo de trabalho com diversas entidades representativas, sendo elas: Conselho Federal de Psicologia (CFP); Conselho Federal de Serviço Social (CFESS); Associação Brasileira de Psicologia Escolar (ABRAPEE); Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP); Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS); Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI); Conselho Nacional

de Secretários Estaduais de Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação (Foncede); e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme). Como caráter consultivo e de apoio, o grupo terá noventa dias para realizar reuniões e revisar um documento que sintetize recomendações relacionadas ao tema, a ser entregue em setembro do mesmo ano (CFP, 2024). Embora o prazo de noventa dias tenha se findado no mês de setembro, até o momento nenhum parecer foi divulgado pelo MEC ou pelos Conselhos.

Diante das discussões apresentadas, percebe-se que, apesar dos impasses na implementação da Lei nº 13.935/2019, o Serviço Social – juntamente à Psicologia – tem mantido uma trajetória marcada pelo compromisso ético e político da profissão com a garantia de acesso a uma educação pública, laica e de qualidade para as crianças e os adolescentes. Após mais de duas décadas de mobilização, torna-se cada vez mais evidente o reconhecimento, por parte de instâncias governamentais – como o MEC e parlamentares –, da importância dos profissionais do Serviço Social e da Psicologia nas escolas, contrastando com o início dessa trajetória, quando a presença desses profissionais enfrentava resistência e desvalorização por parte de setores do poder público, dificultando o avanço da pauta. Embora os desafios ainda persistam, o caminho percorrido até aqui evidencia a importância da luta coletiva na conquista dos direitos sociais e no avanço de políticas públicas. Sem essa articulação entre as entidades representativas – como os Conselhos Federais de Serviço Social e Psicologia, associações acadêmicas e movimentos sociais comprometidos com a educação inclusiva e de qualidade –, compreender a escola como um espaço próprio para a atuação do assistente social, o enfrentamento das expressões da questão social e a busca pela viabilização do acesso aos direitos sociais seria inviável.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação vem como peça central na formação de consciência crítica acerca da realidade em que vivemos, da nossa condição atual enquanto classe subalterna à ordem do capital e trazendo novas possibilidades de reorganização enquanto sociedade. Freire (1987) afirma que não se pode transformar a realidade objetiva – as estruturas políticas, sociais e econômicas que influenciam nossa vida – sem considerar a subjetividade – a maneira como percebemos o mundo, incluindo a consciência de nossa condição como oprimidos ou opressores –, assim como apenas tomar consciência da opressão não é suficiente para mudar a realidade objetiva. Essa ideia se alinha aos fundamentos que orientam o projeto ético-político do Serviço Social que traz, dentre outros princípios, o “reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais” (CFESS, 1993, p. 23) e a “opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 1993, p. 24).

Embora a presença de assistentes sociais na rede pública de Educação Básica ainda seja mínima, a promulgação da Lei nº 13.935/2019 representa uma conquista significativa, não apenas para os profissionais de Serviço Social e Psicologia, cujos papéis passaram a ser reconhecidos como indispensáveis para a promoção de uma educação inclusiva e integral, mas também para todos os atores envolvidos no processo educacional, que compartilham o compromisso de transformar positivamente a vida das crianças e adolescentes que dependem da oferta gratuita de educação.

A atuação do Serviço Social no ambiente escolar fortalece as possibilidades de se repensar uma educação orientada por uma perspectiva contra-hegemônica, que cumpra efetivamente seu propósito fundamental de transformação social. Trata-se de ampliar os olhares dos profissionais envolvidos no processo educacional ao lidarem com os alunos e suas famílias, compreendendo a relevância de se apropriarem das múltiplas realidades – sociais, políticas, econômicas e culturais – que os atravessam, trazendo um novo entendimento a propósito do real sentido de educar. Essa postura promove o que Freire (1987) define como educação "problematizadora",

fundamentada no diálogo entre educador e educando, permitindo que o conhecimento seja construído coletiva e criticamente e que, a partir da compreensão de sua própria realidade, também possa agir para transformá-la.

A inserção do Serviço Social nas escolas como parte integrante do quadro profissional, só foi possível graças ao comprometimento com o Projeto Ético-Político da Profissão diante das tentativas de deslegitimar a presença dos assistentes sociais no ambiente escolar.

Ao olhar para o passado, ficam evidentes os avanços e conquistas do Serviço Social na área educacional, mas também identificamos os muitos desafios que ainda precisam ser enfrentados, a começar pela falta de financiamento adequado, a insegurança jurídica gerada pelas mudanças nas normas do Fundeb e a ausência de diretrizes claras para a integração dos profissionais nas escolas da rede pública de Educação Básica, obstáculos que impedem a implementação imediata da Lei nº 13.935/2019. Os Conselhos Federais de Serviço Social e Psicologia, juntamente com as demais entidades parceiras e com os profissionais, mantêm-se na linha de frente dessa luta, reafirmando seu compromisso com a garantia de direitos e a consolidação de uma educação pública de qualidade pautada na construção de um novo projeto societário que rompa com as estruturas de exploração e desigualdades impostas pelo capitalismo.

5. REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, R. P. S.; CARRAPEIRO, J. de M. **Ditadura e serviço social no Brasil: contribuições para prosseguir rompendo com o conservadorismo na profissão.** Lutas Sociais, [S. l.], v. 18, n. 32, p. 105–118, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25695>>. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 29 set. 2024.

_____. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em 29 set. 2024.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 set. 2024

_____. **Lei nº 13.431/ 2017, de 4 de abril de 2017.** Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 04 abr. 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm>. Acesso em: 22 nov. 2024.

_____. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm>. Acesso em: 12 set. 2023.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 29 set. 2024.

_____. **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] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 dez. 2023.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas es_1ed.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

_____. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais** da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 fev. 2024.

_____. **Projeto de Lei nº 3.599, de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir os profissionais da área de psicologia e de serviço social no quadro funcional dos estabelecimentos de educação básica. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=232248>. Acesso em: 13 nov. 2024.

CASTELO, R. A **“questão social” nas obras de Marx e Engels**. Praia Vermelha, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 85-94, 2010. Disponível em: <<https://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/rodrigo.castelo/artigos/a-questao-social-nas-obras-de-marx-e-engels>>. Acesso em: 23 jul. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE ASSISTENTES SOCIAIS – CFAS. **Código de Ética do Assistente Social**. São Paulo: CFAS, 1986. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1986.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **MEC cria grupo de trabalho para implementar leis que estabelecem profissionais de psicologia e do serviço social nas escolas**. Brasília, 2024. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/mec-cria-grupo-de-trabalho-para-implementar-lei-que-estabelece-profissionais-da-psicologia-e-do-servico-social-nas-escolas/>>. Acesso em: 16 nov. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação**. GT Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS/CRESS, 2011. Disponível em: <<https://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>>. Acesso em 26 set. 2024.

_____. **Código de ética profissional do assistente social**. Brasília: CFESS. 1993. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

_____; Conselho Federal de Psicologia – CFP. **Manual Psicólogas (os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019**. Brasília: CFESS; CFP, 2020. Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/arquivos/manualassistsociaispsicologo2020.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2024.

CRESPO, A. -P. A.; GUROVITZ, E. **A pobreza como um fenômeno multidimensional**. RAE-eletrônica, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-12, jul/dez. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/raeel/a/LVPkw9yHZfJ9kvjC8VSgTsh/>>. Acesso em: 29 set. 2024.

DENTZ, M. V.; SILVA, R. R. D. (2015). **Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social**. Revista Serviço Social & Sociedade, 121, pp. 7-31. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/5JGhKMMx6hHsvdvnpDF7Y4c/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

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

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IAMAMOTO, M V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **A questão social no capitalismo**. Temporalis, Brasília, DF, ano 2, n. 3, p. 9-32, jan./jul. 2001. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

_____. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: Ensaio Crítico**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo 2022: taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem**. Agência de Notícias do IBGE, 2023. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>>. Acesso em: 08 set. 2024.

_____. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, IBGE 2023. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102052.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2024.

_____. **Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda**. Agência IBGE Notícias. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>>. Acesso em: 14 nov. 2024.

JÚNIOR, L. H. S.; SAMPAIO, Y. **Notas sobre pobreza e educação**. Revista Problemas del Desarrollo, p. 75–97, out/dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.org.mx/pdf/prode/v41n163/v41n163a5.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2024.

MARA, E; BEZERRA, L. **A busca como medida: a questão social na formação social brasileira**. Temporalis, [S. l.], v. 21, n. 42, p. 110–125, 2021. DOI: 10.22422/temporalis.2021v21n42p110-125. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/36512>>. Acesso em: 11 nov. 2023.

MONTAÑO, C. **Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento**. Serviço Social & Sociedade, p. 270–287, abr/ jun. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/MXPc4rLkBSzfxQGv5DQgWsH/>>. Acesso em: 23 jul 2024.

NETTO, J. P. **Cinco notas a propósito da “questão social”**. Temporalis, Brasília, DF, ano 2, n. 3, p. 41-49, jan./jul. 2001. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2023

_____. **Desigualdade, pobreza e Serviço Social**. Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea, [S. l.], n. 19, p. 135–170, 2009. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/190>>. Acesso em: 15 set. 2024.

_____. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 14 set. 2024.

QEDU. **Questionários SAEB – Diretores**: Brasil. QEDU, 2023. Disponível em: <<https://qedu.org.br/questionarios-saeb/diretores/7-brasil>>. Acesso em: 21 set. 2024.

_____. **Questionários SAEB – Professores**: Brasil. QEDU, 2019. Disponível em: <<https://qedu.org.br/questionarios-saeb/professores/7-brasil>>. Acesso em: 21 set. 2024.

_____. **Retratos da juventude**. QEDU, 2023. Disponível em: <<https://juventudesetrabalho.qedu.org.br/retrato-das-juventudes/>>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SÃO PAULO. **Vulnerabilidade e educação**. São Paulo: SME/COPED, 2021. (Coleção Diálogos com o NAAPA, v. 3). Disponível em: <<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/Dialogos-NAAPA-vulnerabilidade-educacao-v3.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2024.

SENADO, A. **País não sabe como pagar por psicólogo e assistente social na escola, aponta debate**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/09/pais-nao-sabe-como-pagar-por-psicologo-e-assistente-social-na-escola-aponta-debate>>. Acesso em: 08 set. 2024

SENADO, T.V. **Escolas públicas de ensino básico têm obrigação legal de contratar psicólogos e assistentes sociais**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/tv/programas/cidadania-1/2023/09/escolas-publicas-de-ensino-basico-tem-obrigacao-legal-de-contratar-psicologos-e-assistentes-sociais#:~:text=A%20presen%C3%A7a%20de%20psic%C3%B3logos%20em>>. Acesso em: 08 set. 2024.

SILVA, A. L. **Projeto de lei educação: os caminhos até a lei 13.935/2019 e suas perspectivas para o Serviço Social no Brasil**. 2021. 112 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Coimbra, 2021. Disponível em: <<https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/99336>>. Acesso em: 02 nov. 2023.

YAZBEK, M. C. **Pobreza e exclusão social: expressões da Questão Social no Brasil**. Temporalis, Brasília, DF, ano 2, n. 3, p. 41-49, jan./jul. 2001. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2023

_____. **Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento**. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n.110, p. 288-322, abr/jun. 2012. Disponível

em: <<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/X7pK7y7RFsC8wnxB36MDbyx/?lang=pt.>>
Acesso em: 27 set. 2024