

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA**

**ANAIAAN VELOSO PIRES FERREIRA**

**A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL: demar-  
cações histórico-conceituais e os desafios do trabalho profissional.**

São Luís – MA  
2026

ANAIAN VELOSO PIRES FERREIRA

A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL: demarcações histórico-conceituais e os desafios do trabalho profissional.

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Políticas Públicas, sob orientação da Profa. Dra. Marina Maciel Abreu.

São Luís – MA  
2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ferreira, Anaian Veloso Pires.

A inserção do Serviço Social na educação básica do Brasil: : demarcações histórico-conceituais e os desafios do trabalho profissional / Anaian Veloso Pires Ferreira. - 2026.

107 p.

Orientador(a): Marina Maciel Abreu.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís/ma, 2026.

1. Serviço Social. 2. Educação. 3. Trabalho. 4. Educação Básica. 5. Projeto Ético-político do Serviço Social. I. Abreu, Marina Maciel. II. Título.

A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL: demarcações histórico-conceituais e os desafios do trabalho profissional.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Marina Maciel Abreu (Orientadora)  
Doutora em Serviço Social  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Franci Gomes Cardoso (Examinadora)  
Doutora em Serviço Social, Políticas Sociais e Movimentos Sociais  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Marlene Corrêa Torreão (Examinadora)  
Doutora em Políticas Públicas  
Universidade Federal do Maranhão

A todos que, assim como eu, acreditam na educação como estratégia de emancipação, sonham com uma sociedade mais justa e se inquietam diante das desigualdades que insistem em atravessar a vida cotidiana, sem permitir que a esperança se descole da luta.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Walkíria, por tornar mais leve a trilha dos dias comuns e por ser, sempre, a voz que chamava para cuidar de mim quando eu mergulhava demais nos livros.

À minha família, que acolheu minhas ausências com afeto e, mesmo nos silêncios dos dias corridos, nunca deixou de me incentivar a continuar.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marina Maciel Abreu, pela generosidade, gentileza, parceria, compromisso e cuidado metodológico. Obrigada por não soltar a minha mão e me ajudar a crescer!

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão pelas contribuições essenciais na minha caminhada.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido, fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às minhas amigas e amigos, pela parceria, pelas trocas, pelo incentivo constante e por fazerem da escuta um abrigo nos dias mais difíceis.

Aos meus colegas de turma, com quem dividi sorrisos, debates, inquietações e desassossegos ao longo da caminhada, e em quem seguirei admirando a coragem de investigar aquilo que insiste em desafiar o nosso tempo.

A mim, que entre pausas, dúvidas e cansaços, escolhi continuar seguindo.

Ao meu pai, Vicente (*in memoriam*), que um dia disse: Minha filha vai ser doutora! Eu estava longe, mas agora estou chegando lá, pai.

“Decifrar os novos tempos  
Para que dele  
Se possa ser contemporâneo”

Marilda Vilela lamamoto

## RESUMO

Estudo sobre a inserção do Serviço Social na política de educação básica no Brasil, apreendida no movimento contraditório das reformas neoliberais da educação direcionada aos interesses do mercado com as quais se confronta o projeto ético-político profissional vinculado a necessidade histórica de emancipação humana. Procura captar o nexo entre trabalho, educação e serviço social, particularizado no processo histórico de constituição do trabalho profissional no campo educacional, situado na totalidade das relações sociais do capitalismo dependente brasileiro. Parte da compreensão da educação como estratégia de emancipação do sujeito histórico, constituída no âmbito da luta de classes e tensionada por projetos societários cujas contradições se reproduzem em políticas antagônicas e se expressam na condução das políticas educacionais e nas formas de organização do trabalho escolar. Analisa como as transformações contemporâneas no mundo do trabalho e na política educacional, orientadas pela lógica neoliberal, reconfiguram as tendências que norteiam a prática profissional e a oferta da educação básica, impondo novas demandas à intervenção dos assistentes sociais, marcadas pela focalização, pela precarização e pela ampliação das estratégias de gestão da pobreza. Nesse contexto, evidencia que a inserção profissional nesse campo se configura como processo histórico atravessado por tendências e disputas, no qual se articulam, de forma contraditória, as requisições institucionais e as possibilidades de construção de práticas orientadas pela garantia de direitos e no horizonte da emancipação humana. As reflexões indicam que a inserção do assistente social na educação básica se constitui em meio a condições concretas marcadas por limites estruturais e institucionais, mas também por possibilidades de intervenção crítica. Destaca-se que as tendências identificadas na produção acadêmica revelam uma intervenção tensionada entre práticas de caráter assistencial, desenvolvimentista e estratégias em defesa e ampliação da viabilização de direitos, evidenciando a centralidade da disputa pela direção social e pelas consciências no interior da escola. Compreende-se que a consolidação dessa inserção profissional, materializada também na conquista da Lei nº 13.935/2019, permanece condicionada às correlações de forças que estruturam a sociedade de classes. Nesse sentido, reafirma o caráter contraditório e estratégico da intervenção dos assistentes sociais na educação básica que não se reduz à implementação de políticas ou à ampliação formal de direitos, mas se constitui como um campo de disputas, no qual a intervenção profissional pode tensionar a

reprodução das desigualdades e contribuir para a construção de processos de formação da consciência crítica na direção da emancipação humana.

**Palavras-chave:** Serviço Social; Educação; Trabalho; Educação Básica; Projeto Ético-Político do Serviço Social.

## ABSTRACT

Study on the insertion of Social Work into basic education policy in Brazil, apprehended within the contradictory movement of neoliberal educational reforms oriented toward market interests, against which stands the professional ethical-political project linked to the historical necessity of human emancipation. The study seeks to capture the nexus between labor, education, and Social Work, particularized in the historical process of the constitution of professional practice within the educational field, situated in the totality of the social relations of dependent Brazilian capitalism. It starts from the understanding of education as a strategy for the emancipation of the historical subject, constituted within the sphere of class struggle and tensioned by societal projects whose contradictions are reproduced in antagonistic policies and expressed in the conduct of educational policies and in the forms of organization of school work. The research analyzes how contemporary transformations in the world of labor and educational policy, guided by neoliberal logic, reconfigure the tendencies that shape professional practice and the provision of basic education, imposing new demands on the intervention of social workers, marked by focalization, precariousness, and the expansion of poverty-management strategies. In this context, it demonstrates that professional insertion in this field is configured as a historical process crossed by tendencies and disputes, in which institutional demands and the possibilities for constructing practices oriented toward the guarantee of rights and toward the horizon of human emancipation are articulated in contradictory ways. The reflections indicate that the insertion of social workers into basic education takes place amid concrete conditions marked by structural and institutional limits, but also by possibilities for critical intervention. It is highlighted that the tendencies identified in the academic production reveal an intervention tensioned between practices of an assistentialist and developmentalist nature and strategies aimed at defending and expanding the realization of rights, evidencing the centrality of the dispute over social direction and consciousness within the school environment. It is understood that the consolidation of this professional insertion, also materialized in the achievement of Law No. 13,935/2019, remains conditioned by the correlations of forces that structure class society. In this sense, the study reaffirms the contradictory and strategic character of social workers' intervention in basic education, which is not reduced to the implementation of policies or the formal expansion of rights, but is constituted as a field of disputes in which professional intervention can tension

the reproduction of inequalities and contribute to the construction of processes of critical consciousness formation toward human emancipation.

**Keywords:** Social Work; Education; Labor; Basic Education; Ethical-Political Project of Social Work.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTOS HISTÓRICOS-CONCEITUAIS DA INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS CONTRADIÇÕES DA SOCIEDADE BRASILEIRA SOB O NEOLIBERALISMO</b> .....	32
2.1	EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA EMANCIPADORA NAS CONTRADIÇÕES DA RELAÇÃO CAPITAL-TRABALHO .....	32
2.2	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E SERVIÇO SOCIAL: a questão da educação emancipadora e os desafios do Projeto Ético-Político Profissional .....	44
<b>3</b>	<b>O PROCESSO HISTÓRICO DE INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: elementos a partir de produções acadêmicas no período de 2002 a 2024.</b> .....	58
3.1	TENDÊNCIAS INTERPRETATIVAS DA INSERÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	59
3.2	CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: demandas e condições do trabalho profissional .....	71
3.3	A LEI Nº 13.935/2019 COMO MEDIAÇÃO HISTÓRICA NA DISPUTA POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA EMANCIPADORA .....	83
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	95
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	99
	<b>ANEXO A – CONSTITUIÇÃO DO UNIVERSO EMPÍRICO: levantamento de produções acadêmicas utilizadas</b> .....	105

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação resulta de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão (PPGPP/UFMA) como base da elaboração da dissertação de mestrado, tendo como objeto a inserção do Serviço Social na Política de Educação Básica brasileira, recordado nas contradições entre a educação funcional e a luta pela educação emancipatória. Esse estudo se situa na área de concentração Políticas Sociais e Programas Sociais, vinculada à linha de pesquisa em Política Social e Serviço Social. Para tanto, considera determinações históricas e condições particulares do trabalho profissional que, cotidianamente, têm colocado a intervenção profissional na fronteira a entre a reprodução da exploração da classe trabalhadora e a construção de um projeto emancipatório em que a educação é uma estratégia fundamental.

O fio condutor na reconstrução do objeto desse estudo parte do entendimento da educação como algo que transcende a instrução formal básica oferecida nas escolas. Entendo que a educação escolar deve atingir também as dimensões políticas da existência em sociedade e desenvolver as capacidades do indivíduo não apenas para torná-lo uma peça na reprodução do capital, mas para permitir-lhe ampliar seu leque de oportunidades, tanto no âmbito do trabalho quanto no reconhecimento como ser social e de direitos, na construção de uma sociedade livre de violências e, ainda, no desenvolvimento de aptidões que possibilitem descobrir e cultivar sua capacidade criativa, para além da vinculação ao mundo do trabalho.

Portanto, alinho-me a Mészáros (2008) no entendimento de que a lógica de organização da sociedade capitalista estrutura e penetra cada esfera social que se relaciona com a educação e a vida, transcendendo amplamente os limites das instituições de ensino formais. Trata-se de um processo contínuo de internalização de ideologias e comportamentos que visa condicionar a classe trabalhadora, tornando-a funcional e colaborativa aos imperativos do capital. Esse mecanismo, quando não confrontado, pode esvaziar o processo formativo, cooptando seu potencial transformador e restringindo-o a uma função meramente adaptativa e reprodutora da ordem vigente. É nesse contexto que a atuação multiprofissional nas escolas se apresenta não apenas como uma estratégia complementar, mas como uma necessidade política imperativa: uma intervenção qualificada e coletiva capaz de enfrentar esse desafio

estrutural e forjar, no cotidiano escolar, outras possibilidades educacionais verdadeiramente emancipatórias do ser.

As inquietações que dimensionaram esse fio condutor têm origem, principalmente, em duas experiências profissionais marcantes. A primeira, anterior à graduação em Serviço Social, deu-se em uma escola de educação infantil, onde pude observar a necessidade de equipe multiprofissional para lidar com questões complexas vividas pelos alunos como insegurança alimentar, violência doméstica, abandono e desconhecimento de seus direitos. Na época, notei como essas demandas recaíam integralmente sobre gestores, coordenadores pedagógicos e professores, que muitas vezes se viam diante de um dilema: interromper o planejamento pedagógico para atender a essas urgências ou seguir com as aulas, deixando as situações sem o devido encaminhamento e discussão coletiva. Mesmo quando alguma ação era tomada, a resposta limitava-se a lidar com as consequências imediatas, sem que houvesse um planejamento estratégico para incorporar medidas preventivas ou de suporte contínuo ao calendário e ao projeto pedagógico da escola. A abordagem, portanto, era essencialmente reativa e imediatista, carecendo de uma visão integral que articulasse proteção social e processo educativo.

A segunda experiência, após a graduação, ocorreu como educadora social de uma organização não governamental na zona rural dos municípios de São Luís/MA, Paço do Lumiar/MA e São José de Ribamar/MA, entre 2019 e meados de 2023, e envolveu quatro anos de trabalho social direto com famílias, crianças, rede de proteção e profissionais da educação, com foco no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes.

Nesse período, pude observar que, ainda que houvesse capacitações e a inclusão facultativa da temática no projeto pedagógico das escolas participantes, a responsabilidade operacional pelo combate e pelo enfrentamento dessas situações continuava recaindo, na prática, sobre gestores, coordenadores pedagógicos e professores e, de modo significativo, não era compreendida como uma diretriz inerente ao processo educativo. Essa realidade persistia mesmo após a promulgação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), que prevê a presença de assistentes sociais e psicólogos nas redes públicas de educação básica, e, embora represente um marco legal relevante, a lei não se traduziu, naquele contexto imediato, em uma alteração concreta da divisão de responsabilidades no cotidiano escolar.

Paralelamente, outras questões estruturais como racismo, trabalho infantil, violência doméstica, insegurança alimentar e violência urbana emergiam continuamente e atravessavam a prática pedagógica. Essas problemáticas, profundamente enraizadas na vida dos estudantes, constituíam obstáculos concretos à permanência escolar e comprometiam não apenas o sucesso acadêmico imediato, mas também as trajetórias futuras desses alunos, evidenciando o abismo entre a complexidade das demandas sociais e a estrutura institucional disponível para acolhê-las no âmbito escolar.

As situações concretas vivenciadas no chão da escola expõem a contradição estrutural inerente à instituição escolar na sociedade capitalista contemporânea. Observei uma desconexão persistente entre as complexas demandas sociais que atravessavam o cotidiano escolar e a estrutura institucional disponível para seu enfrentamento. Essa dissonância não constitui um mero acidente organizacional, expressa, antes, as limitações estruturais impostas pela lógica do capital à educação pública.

Mészáros (2008) argumenta a existência de um processo de uma fragmentação alienante como característica do trabalho sob o capitalismo. A separação entre o processo educativo, historicamente reduzido à transmissão de conteúdos formais, e o enfrentamento das condições materiais que verdadeiramente tornem possível a aprendizagem e o entendimento da educação como um processo que reflete as contradições da divisão social do trabalho na escola. Essa separação não é neutra: reproduz no interior da escola as relações sociais de produção que geram as desigualdades e os problemas que a escola é demandada a resolver.

Essa espécie de abordagem é incuravelmente *elitista* mesmo quando se pretende democrática. Pois define tanto a educação como a atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar, contra a “anarquia e a subversão”. Simultaneamente ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como *objetos* (e *manipulados* no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, o que quer que seja (Mészáros, 2008, 48-49).

Para as reflexões aqui propostas sobre a inserção profissional do assistente social na educação básica brasileira, parto do pressuposto de que o Serviço Social se imbrica com os nexos orgânicos e contraditórios da relação trabalho e educação no interior da formação capitalista. A inserção profissional não se situa à parte dessas mediações, mas se constitui e reconstitui-se no interior dela. As particularidades, tanto materiais quanto subjetivas do trabalho profissional, são determinadas pela dinâmica

concreta dessas relações entre trabalho e educação, as quais se movem conforme a necessidade histórica do capital de reproduzir continuamente as condições de exploração e dominação. É nesta totalidade que se insere a classe subalterna que frequenta a escola pública brasileira: sujeito e objeto dessa mediação contraditória que a prepara para o mercado de trabalho no enfrentamento das expressões da questão social.

A construção ou reconstrução de uma prática profissional vinculada ao movimento das classes subalternas, no enfrentamento da exploração na relação capital-trabalho, orienta-se por uma concepção de educação entendida como estratégia de ruptura, ainda que insuficiente em si mesma. A transformação radical depende de determinações estruturais e superestruturais em que a educação constitui um dos elementos necessários essenciais na ação política organizada.

Nesse horizonte, a distinção entre emancipação política e emancipação humana, retomada por José Paulo Netto (2012), constitui uma importante chave analítica para interpretar criticamente os limites e as possibilidades da educação no interior da sociedade capitalista. A emancipação política, ao se expressar na conquista e ampliação de direitos civis, políticos e sociais, representa um avanço histórico fundamental, mas não é suficiente para superar as formas estruturais de exploração e alienação que caracterizam a sociabilidade do capital. Trata-se de uma emancipação que se realiza no interior da ordem burguesa, mantendo, portanto, as bases materiais que produzem as desigualdades sociais.

Por sua vez, a emancipação humana pressupõe uma transformação mais profunda das relações sociais, implicando a superação das formas de dominação e alienação que estruturam o capitalismo (Netto, 2012). É justamente na tensão entre esses dois níveis de emancipação que a educação se insere como prática social contraditória: ao mesmo tempo em que pode contribuir para a reprodução da ordem vigente, também pode constituir-se como mediação para o desenvolvimento da consciência crítica e para a apreensão das determinações sociais pelos sujeitos.

Essa distinção permite apreender que, embora a luta pela garantia formal do direito à educação seja fundamental e se inscreva no campo da emancipação política, ela não é suficiente para romper com as determinações da sociabilidade capitalista, tampouco esgota as possibilidades de uma prática educativa orientada à emancipação. Nesse sentido, abre-se espaço para que a educação, articulada a uma perspectiva crítica, contribua para processos formativos que tensionem os limites dessa

sociabilidade e apontem para a construção de formas mais amplas de emancipação humana.

É nesse horizonte que se inscreve a perspectiva de uma práxis educativa emancipatória, por meio da qual se pode visar ao desenvolvimento do indivíduo “omnilateral”, conforme analisa Manacorda (2023) a partir da pedagogia marxiana<sup>1</sup>, formação que supera a mera instrumentalização para o trabalho concreto e abrange a totalidade de suas capacidades humanas, histórica e socialmente negadas e fragmentadas pela divisão social, técnica e política do trabalho.

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social (Mészáros, 2008, p. 59).

No modo de produção capitalista, opera-se uma subversão ontológica do trabalho. Este, na concepção materialista histórica e dialética, é compreendido como “condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais” (Marx, 2017, p. 261). O trabalho constitui, portanto, o processo metabólico fundamental pelo qual o ser humano, ao transformar a natureza exterior, transforma a si mesmo e realiza sua humanidade histórica. No capitalismo, contudo, esta relação essencial é invertida: o trabalho, de atividade genérica constitutiva do indivíduo, é convertido em trabalho abstrato, mera mercadoria e fonte de valor, alienando o trabalhador do produto de sua ação, do ato de produzir e de sua própria essência social.

Na dinâmica histórica, cada geração se apropria, através da educação, dos instrumentos, conhecimentos e habilidades objetivados pelas gerações anteriores, compondo e recompondo as forças produtivas sociais que garantem a continuidade do metabolismo dominante vigente. É necessário situar, contudo, que a educação e suas políticas não são instrumentos neutros para a transformação social. Elas atuam, dialeticamente, como um aparelho de reprodução social: ao mesmo tempo em que podem veicular projetos emancipatórios, são portadoras necessárias da transmissão de histórias, comportamentos, culturas e conhecimentos que perpetuam as

---

<sup>1</sup>“(…) isto é, como o autor esclarece em seu prefácio, uma pedagogia inerente ao pensamento do próprio Marx, distinta, portanto, da “pedagogia marxista” que está referida à tradição construída a partir de Marx pelos seus seguidores (Manacorda, 2023, p. 12).

relações sociais dominantes, internalizando-as nos indivíduos como parte de sua formação.

(...) o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

O fio condutor deste processo investigativo, que constitui o núcleo de minhas inquietações teóricas e orienta a abordagem do objeto como totalidade, fundamenta-se na compreensão de que a educação é muito mais do que ler e escrever e se respalda na análise dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação.

Como interpreta Saviani (2007), desde as comunidades primitivas, onde se estabeleceu a primeira mediação social do metabolismo humano com a natureza, as experiências produtivas e os saberes foram transmitidos entre as gerações. Essa transmissão, longe de ser um ato espontâneo ou aleatório, cumpria necessidades objetivas de garantir a sobrevivência material do grupo, perpetuar os conhecimentos técnico-práticos acumulados e formar o indivíduo para as atividades concretas da vida em comunidade. Portanto, a gênese do processo educativo é inerente à própria atividade laboral humana, ele se origina como um processo dirigido à reprodução da vida, sendo, desde seu surgimento, indissociável do trabalho como práxis transformadora e autoformadora.

Para o mesmo autor, com o advento da propriedade privada, especificamente da propriedade privada da terra que representou a expropriação da condição natural fundamental das sociedades primitivas, operou-se uma cisão interna na sociedade comunal. Esta divisão, que é a primeira grande divisão social do trabalho, deu origem a duas classes sociais nascentes: de um lado, os proprietários de terra, de outro, os não-proprietários, os despossuídos (Saviani, 2007). Esta nova relação social constitui uma contradição histórica fundamental: ainda que o trabalho permaneça, ontologicamente, como "perpétua condição natural da vida humana" (Marx, 2017, p. 161), a apropriação privada da terra permitiu que uma fração da sociedade, os proprietários, se apropriasse do excedente produzido pelo trabalho alheio. Dessa forma, os proprietários passam a acumular riqueza sem realizar trabalho produtivo direto, enquanto os não-proprietários são obrigados a trabalhar não apenas para garantir sua própria subsistência, mas também para produzir um excedente que será apropriado pela

classe proprietária. Instaure-se, assim, a exploração do trabalho como relação social estruturante.

Nesse processo histórico, consolida-se e radicaliza-se a cisão estrutural entre educação e trabalho. No modo de produção escravista antigo, o trabalho produtivo direto, a base material da sociedade, recaía exclusivamente sobre a classe escravizada, despojada de sua condição humana e convertida em ferramentas para o trabalho. Esta divisão social antagônica do trabalho produz, por sua vez, uma divisão antagônica da educação. A partir de então, a educação não mais se constitui como um processo unitário de formação para a vida da comunidade. Ela se bifurca em duas esferas qualitativamente distintas e opostas. Uma educação para a classe dominante, homens livres proprietários, que desenvolve capacidades intelectuais, políticas, filosóficas e militares destinadas à administração, ao governo e à perpetuação do próprio sistema de dominação. E, uma educação para as classes subalternas, não-proprietários e escravos, que se reduz a treinamento prático, quando existe, limitado às instruções técnicas imediatamente necessárias para a execução do trabalho produtivo (Saviani, 2007). Sua função é reproduzir a força de trabalho submissa, não desenvolver a emancipação do ser histórico.

Sob a hegemonia do projeto neoliberal contemporâneo, o processo educativo sofre uma reconfiguração qualitativa que aprofunda sua subordinação estrutural ao capital. A educação é mobilizada de forma crescentemente instrumental, cumprindo, nas palavras de Mészáros (2008, p. 35), a dupla função histórica de servir

(...) ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade.

Se, na análise de Mészáros (2008), capta-se a lógica estrutural desta reconfiguração, cabe apontar como essa lógica se materializa nas relações de força concretas que definem as políticas educacionais. É precisamente nesta chave analítica que Marina Avelar (2019) problematiza a questão central de quem efetivamente formula as políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Embora a resposta imediata remeta às instâncias estatais tradicionais como o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e municipais, e, os sujeitos formalmente designados, como profissionais da educação e políticos eleitos, a autora desloca o foco analítico para outros agentes estruturantes. Ela demonstra como grupos privados, com ou sem fins lucrativos, têm

exercido uma influência decisiva na construção e na orientação das políticas educacionais brasileiras.

Este fenômeno, conforme Avelar (2019), não é particularidade brasileira, mas expressa uma tendência estrutural global: a crescente participação e interferência de atores privados na esfera pública da educação. Sob a hegemonia do capital financeiro e das agendas transnacionais, configura-se uma redefinição da governança educacional, na qual o Estado assume cada vez mais um papel de gestor e facilitador, enquanto lógicas corporativas, filantrópicas e mercantis penetram o núcleo das decisões pedagógicas e curriculares, reconfigurando o sentido social da educação.

O cenário educacional brasileiro configura-se como um espaço crescentemente atrativo para a expansão do capital, em virtude do volume massivo de sua população em idade escolar, a décima maior do mundo. Nessa perspectiva mercantil, a busca pelo lucro torna-se central, relegando questões pedagógicas, éticas e sociais a um plano secundário. Mesmo as instituições sem fins lucrativos, ao participarem desse cenário, passam a operar sob uma lógica gerencialista análoga à do setor privado lucrativo. Estas organizações estabelecem parcerias com o Ministério da Educação e acessam espaços privilegiados de deliberação, sendo incluídas em eventos nacionais e internacionais que pautam o futuro da educação (Avelar, 2019).

Este contexto é dissimulado por um conteúdo ideológico atravessado por propostas como a escola sem partido, a reforma do ensino médio e o fomento à militarização das escolas públicas de educação básica, ataques diretos à liberdade de ensino e uma ofensiva de repúdio ao legado de Paulo Freire. Ruda Ricci (2019), ao analisar a militarização, destaca o uso estratégico de episódios de violência de grande repercussão para gerar pânico social e angariar apoio. Paralelamente, ressalta-se o desempenho de alunos de colégios militares em exames nacionais, ocultando-se, contudo, a disparidade de financiamento. Uma nota técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação comunitária aponta que, enquanto o Estado investe anualmente cerca de R\$ 19 mil por aluno em escolas militares de educação básica, aplica apenas R\$ 6 mil por aluno na rede pública civil.

Do ponto de vista pedagógico, a militarização escolar busca uma "submissão consentida", nos termos de Émile Durkheim, visando conduzir o educando de um suposto estado de "selvageria" à moralização e à aceitação passiva de normas sociais preestabelecidas (Ricci, 2019, p. 113). Este objetivo converge com a análise de Mészáros (2008) sobre a internalização de um modo de vida que não promove

autonomia, mas a subsunção dos indivíduos através da criação de consensos. Trata-se de adotar políticas que não contestem a ordem vigente e que invisibilizem direitos, naturalizando a exploração capitalista do trabalho. Não por acaso, proliferam discursos como o do "Escola sem Partido". Para Cara (2019, p. 31), seu objetivo é ampliar a abrangência da "mensagem ultraconservadora, conquistar novos adeptos e fidelizar militantes", consolidando uma hegemonia política e cultural antagônica à educação emancipatória do ser.

Assim, torna-se imperativo resgatar a gênese histórico-ontológica do processo educativo, sua dimensão fundante como formação humana integral para a vida com base no trabalho, tal como se expressava nas comunidades primitivas, antes de sua cisão e instrumentalização pelas sociedades de classe. Esta retomada encontra fundamento nas reflexões de Antonio Gramsci (2024b) sobre o sentido unitário e público da escola como instrumento de formação intelectual e de emancipação das classes subalternas.

A reflexão sobre essas concepções oferece os contornos teóricos essenciais para se projetar uma educação, e, por extensão, uma formação profissional, que, enfrentando as amarras da lógica do capital, possa novamente voltar-se à plena realização humana. No contexto específico do Serviço Social, este horizonte aponta os caminhos ético-políticos fundamentais para a inserção profissional na educação básica, recusa a adaptação aos imperativos mercantis e se afirma como mediação crítica e transformadora no enfrentamento das expressões da questão social, na defesa intransigente dos direitos humanos e na construção de uma sociabilidade emancipadora (Barroco, 2012).

Por isso, torna-se fundamental conceber a escola a partir do horizonte da escola unitária proposta por Gramsci (2024b). Em contraponto à dualidade estrutural que separa, nas sociedades de classe, a formação para o trabalho manual da formação para o trabalho intelectual, divisão que reproduz e naturaliza a hierarquia social, a escola unitária se configura como uma instituição educacional única, pública e laica, que articula, dialeticamente, instrução e educação, cultura geral e formação técnica, teoria e prática.

Em Gramsci (2024b) o princípio educativo tem base no trabalho, não como mera atividade produtiva ou treinamento vocacional estreito, mas compreendido em sua plenitude ontológica, histórica e social. Trata-se do trabalho como o "metabolismo entre homem e natureza" (Marx, 2017, p. 161), como atividade genérica pela qual o

homem transforma o mundo e a si mesmo, produzindo cultura e história. Uma escola fundada neste princípio não visa apenas qualificar força de trabalho para o mercado, mas formar o ser histórico em sua totalidade: desenvolver integralmente suas capacidades intelectuais, morais, políticas e operativas, superando a fragmentação e a unilateralidade impostas pela divisão capitalista do trabalho.

Esta concepção gramsciana constitui, portanto, um potente instrumento teórico-prático para se contrapor à educação funcionalista e mercantilizada, projetando uma instituição escolar que seja, ela mesma, o embrião de uma nova sociabilidade, um espaço de formação de intelectuais orgânicos capazes de interpretar criticamente a totalidade social e atuar para sua transformação emancipadora.

A prática educativa, tanto no cotidiano institucional quanto na vida escolar, é atravessada pelas relações sociais que constituem o processo de formação humana. Nesse sentido, a função pedagógica não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a formação de sujeitos capazes de examinar criticamente a realidade e atuar sobre ela. Trata-se de um processo que exige a construção de relações que possibilitem a elaboração coletiva do conhecimento e a apropriação consciente das determinações sociais.

A constituição dessas relações pressupõe a reflexão crítica sobre os conteúdos e as formas do processo educativo, compreendido como prática social historicamente situada. Quando essa dimensão crítica é esvaziada, a educação tende a assumir formas mecanizadas e unilaterais, orientadas pela adaptação dos indivíduos à ordem vigente. Em contraposição, uma prática educativa orientada pela crítica e pela historicidade possibilita o desenvolvimento da consciência e a apreensão das contradições sociais, constituindo-se como mediação fundamental para processos de transformação.

A centralidade atribuída à escola unitária em Gramsci (2024b) permite articular, de forma orgânica, a transformação das estruturas educacionais com a formação de sujeitos críticos. Sua formulação supera abordagens fragmentadas ao situar a educação como parte da disputa pela hegemonia, integrando dimensões estruturais e formativas no interior da totalidade social.

Nesse sentido, a escola não é apenas espaço de transmissão de conhecimentos, mas um terreno estratégico de formação de intelectuais. Isso implica reconhecer que o processo educativo envolve, simultaneamente, a organização das condições institucionais e a constituição de práticas pedagógicas que favoreçam a elaboração

crítica da realidade social. Assim, o trabalho profissional no campo educacional pode orientar-se por essa dupla dimensão: intervir criticamente nas condições objetivas e, ao mesmo tempo, contribuir para processos formativos que ampliem a capacidade de conhecimento e transformação do mundo social.

Para os assistentes sociais que atuam na educação, essa visão de totalidade é decisiva para orientar uma prática que não recaia no simples atendimento de demandas institucionais imediatas, nem se perca no assistencialismo que historicamente persegue a profissão. Pelo contrário, permite construir uma intervenção que, consciente de sua função na disputa pela hegemonia cultural e na reprodução das desigualdades, articule acesso a direitos, organização coletiva e formação da consciência crítica, afirmando assim o caráter educativo e transformador do Serviço Social no espaço escolar e contribuindo, assim, para a construção do horizonte emancipador.

O Serviço Social, enquanto profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho (Iamamoto, 2014), constrói sua identidade e sua intervenção na tensão permanente entre as demandas postas pela ordem societária vigente e os projetos antagônicos que almejam sua transformação. Sua inserção na educação básica brasileira é um exemplo desse processo contraditório, forjado não por uma linearidade evolutiva, mas por uma trajetória marcada por disputas de projeto e lutas históricas por legitimidade e reconhecimento. Sua origem, remontando às décadas de 1930 e 1940, vinculava-se a uma função eminentemente assistencialista e conservadora, alinhada à lógica do processo de industrialização do país. O trabalho profissional, de caráter clínico e moralizador, visava adaptar indivíduos e famílias às estruturas sociais vigentes, focando no controle de "desvios" e na suplementação de carências, o que reforçava a responsabilização das famílias pelo fracasso escolar (Helfreich, 2024).

A partir do Movimento de Reconceituação, décadas de 1960 a 1980, e, sobretudo, com o amadurecimento político e teórico da profissão, consolida-se um projeto ético-político ancorado na teoria social de Marx e tradição marxista. Essa ruptura permitiu (re)enxergar a escola em sua contradição fundamental: espaço de reprodução das desigualdades, mas também com potencial de emancipação. O Serviço Social reconceituado redireciona sua prática para uma intervenção crítica, visando à garantia de direitos, à gestão democrática e ao enfrentamento das expressões da questão social que impactam o cotidiano escolar (Netto, 2015).

No século XXI, a luta pela inserção profissional ganhou força, culminando na aprovação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), que tornou obrigatória a presença de

assistentes sociais e psicólogos nas redes públicas de educação básica. Contudo, entre a conquista legal e sua efetiva materialização, persistem desafios. A escassez histórica de sistematizações sobre a prática (Amaro, 2021), a recente explosão de produções acadêmicas pós-lei e as disputas legislativas em torno do financiamento e do reconhecimento desses profissionais como parte integrante da política educacional revelam as tensões em curso. A exclusão legal dos quadros da educação, por exemplo, tende a reduzir a atuação a ações complementares e fragmentadas, ocultando seu caráter estratégico para uma formação integral e crítica (CFESS, 2023).

A trajetória da inserção do Serviço Social na educação básica reflete a transição de um papel instrumentalizador e paliativo para uma função que busca articular a garantia das condições materiais de acesso e permanência na escola com a formação para a participação crítica e consciente na construção da história. Há, portanto, um processo em disputa, onde o trabalho profissional se constrói na contradição entre uma educação funcional à reprodução do capital e a luta por uma educação emancipadora, definindo um horizonte de trabalho essencialmente político e transformador.

Para enfrentar esse desafio complexo, exige-se do assistente social muito mais do que um repertório fragmentado de procedimentos. A práxis profissional nesse espaço demanda a síntese articulada e reflexiva das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa (Guerra, 2014). Essa exigência, no entanto, não surge no vazio, mas é forjada na correlação, sempre dinâmica e tensionada, entre uma formação orientada pelo Projeto Ético-Político profissional e as demandas concretas da escola pública brasileira, uma realidade marcada pela precarização e pela vulnerabilidade social, mas também permeada por resistências e pela luta coletiva por direitos.

O trabalho profissional no campo educacional tem sido tensionado entre a gestão imediata de demandas sociais e a possibilidade de se constituir como mediação crítica no interior das relações sociais que atravessam a escola. Nessa direção, evidencia-se a potencialidade de contribuir para a apreensão das determinações da realidade por parte dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Assim, a contribuição de Gramsci (2024b), ao formular o projeto de escola unitária, oferece o fundamento político-pedagógico para pensar uma educação pública, laica e emancipadora. Tal perspectiva poderá orientar o trabalho profissional para além da gestão de vulnerabilidades, situando-a no horizonte da construção de um espaço formativo comprometido com a formação integral e com a emancipação das

classes subalternas. O princípio educativo tendo como base o trabalho e compreendido como atividade humana criadora, é prática social transformadora e eixo articulador entre formação intelectual, desenvolvimento técnico e consciência crítica da realidade.

Dessa forma, a presente investigação sobre a inserção do assistente social na educação básica no Brasil necessariamente considera essas determinações histórico-conceituais. Apreender a configuração atual dessa inserção exige reconhecer que sua dinâmica não pode ser dissociada da análise dos projetos educativos das classes sociais na totalidade concreta da sociedade, tomando o trabalho, a educação e o Serviço Social como categorias analíticas centrais.

Nesta perspectiva, a proposta teórico-metodológica sustenta-se na tradição marxista, busca reproduzir o movimento do objeto de pesquisa – a inserção profissional do assistente social na educação básica – em suas múltiplas determinações, com o objetivo de apreendê-la como fenômeno inscrito na totalidade complexa e contraditória do capitalismo no Brasil. Um pressuposto é que essa inserção se reconfigura sob a orientação neoliberal, marcada pela precarização das políticas públicas e por uma lógica focalizada e assistencialista, situando-se no contexto mais amplo dos ataques estruturais à educação pública. Simultaneamente, é permeada por um permanente processo de resistência e confronto, que se expressa tanto nas condições objetivas da luta pela efetivação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), quanto nas práticas profissionais que, no cotidiano escolar, tensionam os limites impostos e buscam materializar, nas condições subjetivas, o projeto ético-político da profissão alinhado aos interesses da classe trabalhadora.

O método marxiano constitui um referencial teórico-metodológico fundamental para a investigação proposta, isso porque, o objeto em questão não é um fenômeno isolado ou meramente técnico, mas uma expressão concreta e singular da totalidade social. Seguir o percurso metodológico indicado por Marx (2011), partindo do abstrato ao concreto pensado, permite desvendar as múltiplas determinações que constituem essa realidade. A análise crítica deve elevar-se da aparência imediata, como a demanda por ações assistencialistas, às abstrações que revelam suas determinações essenciais, como a mercantilização da educação, a precarização das políticas públicas sob a égide neoliberal e a função contraditória da escola na sociedade de classes.

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de

partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação (Marx, 2011, p. 77-78).

Desse modo, a inserção profissional na educação básica na realidade brasileira é apreendida não como um dado estático, mas como um processo dialético resultante da tensão entre, de um lado, a mediação da política de educação básica brasileira como estratégia de formação do trabalhador adequada aos interesses da reprodução do capital e, de outro, o projeto ético-político profissional que busca, nas condições objetivas e subjetivas do cotidiano escolar, tensionar esses limites e forjar um horizonte orientado pela emancipação. O método marxiano, portanto, oferece o fundamento para identificar a dinâmica dessa inserção em sua unidade contraditória, situando-a na totalidade concreta do capitalismo dependente brasileiro e iluminando as possibilidades e os limites do trabalho profissional em seu caráter histórico e potencialmente transformador.

Em consonância com essa orientação teórico-metodológica, a estrutura da investigação foi organizada em duas dimensões complementares e indissociáveis. A primeira dimensão dedica-se à reconstrução dos fundamentos histórico-conceituais do objeto de estudo, com vistas à apreensão do sentido de educação em disputa e dos desafios impostos ao projeto ético-político profissional no interior das políticas educacionais. A segunda dimensão é definida pela aproximação empírica ao objeto, mediante a imersão em suas manifestações e dinâmicas concretas no campo da educação básica, com base em produções intelectuais sobre a temática.

Cabe destacar que, inicialmente, a pesquisa tinha como eixo central a particularidade da análise da inserção do Serviço Social na educação básica no município de São José de Ribamar/MA. No entanto, a dificuldade de acesso aos dados disponíveis no momento da problematização sobre essa particularidade exigiu o redimensionamento do estudo, de modo a adequar o desenho da pesquisa às condições concretas de viabilização da investigação e à consistência analítica do objeto, em que a centralidade passa a ser uma problematização da temática de âmbito nacional a partir da pesquisa bibliográfica. Esse redimensionamento se colocou como necessário, considerando o limite de tempo estabelecido para o mestrado.

Assim, o percurso metodológico da pesquisa foi constituído por dois movimentos. O primeiro refere-se à pesquisa bibliográfica voltada à reconstrução das determinações constitutivas do objeto nas contradições da sociedade brasileira sob o neoliberalismo, apreendendo as imbricações do Serviço Social na relação entre Estado e

trabalho, no movimento de disputas entre projetos de educação alinhados a distintos projetos políticos e societários. O segundo refere-se à análise do material empírico, orientada pela técnica de análise de conteúdo, conforme sistematizada por Laurence Bardin (2016), compreendida como um conjunto de procedimentos metodológicos que possibilita a descrição, a categorização e a interpretação crítica das comunicações, permitindo a apreensão de sentidos, tendências e contradições presentes na produção analisada. Tal escolha metodológica justifica-se pela necessidade de ultrapassar a leitura imediata dos textos, possibilitando identificar regularidades, mediações e disputas presentes na produção acadêmica acerca da inserção do Serviço Social na educação básica.

No que se refere à constituição da análise de conteúdo, o universo empírico foi definido a partir da produção acadêmica mapeada pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), tomando como base o levantamento sistematizado no *Caderno 4 – Diálogos do Cotidiano* (CFESS, 2023), que reúne produções publicadas no período de 2002 a 2022. Essa periodização corresponde à fase de intensificação da luta pela regulamentação da inserção do Serviço Social na educação básica, coordenada pelas entidades representativas da categoria no contexto do século XXI, que culminou com a aprovação da lei 13.935 (Brasil, 2019).

Dentre as 43 publicações destacadas nesse mapeamento, foram selecionadas 16 produções que apresentam maior aderência ao objeto desta investigação, considerando sua centralidade temática, densidade analítica e aproximação com as categorias trabalho, educação e Serviço Social. Além dessas produções, foram também incorporados documentos elaborados em 2011 e 2013 pelo CFESS, voltados à orientação do trabalho profissional do assistente social na educação básica, bem como produções identificadas na leitura do material do levantamento e outras presentes no debate acadêmico no mesmo período ou posteriormente. A sistematização dessas produções encontra-se apresentada no Anexo A.

A ampliação do escopo de busca, a partir da identificação de autores recorrentes nas referências das produções inicialmente selecionadas, bem como a incorporação de documentos institucionais e obras não contempladas no levantamento original, pode ser interpretada como um processo de refinamento do material empírico, em consonância com o princípio de exaustividade indicado por Bardin (2016). Tal princípio orienta a constituição de um conjunto de dados que seja suficientemente representativo do fenômeno investigado.

Para a definição dos procedimentos metodológicos relativos à seleção do material de análise, adotou-se como critério a relação das produções com a temática investigada, bem como com os objetivos e o problema de pesquisa. A partir do levantamento mencionado, procedeu-se à busca dos respectivos documentos e, com base na análise dos títulos, palavras-chave e resumos, foram selecionadas aquelas produções mais alinhadas ao escopo da pesquisa.

Durante esse processo, algumas produções não foram localizadas, como *Contribuições do Serviço Social para melhoria da educação inclusiva: uma análise documental à luz dos subsídios da Lei 13.935/2019* (TCC, 2021) e *Serviço Social na rede pública de educação básica: movimentos e debates para a regulamentação da Lei 13.935/2019* (TCC, 2021), ambas diretamente relacionadas à referida lei, que sem dúvidas teriam contribuído para a análise.

Os critérios adotados para a seleção das produções como a relação com o objeto de estudo, a densidade teórica e a pertinência em relação aos objetivos da pesquisa, evidenciam a construção de um recorte analítico orientado, no qual a pesquisadora exerce uma função ativa na definição do conjunto de análise. Conforme destaca Bardin (2016), a análise de conteúdo não é uma técnica neutra, mas um processo que envolve escolhas teóricas e metodológicas que orientam a interpretação dos dados.

Nesse sentido, o procedimento de leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, seguido da sistematização das produções selecionadas, é aqui entendido como parte do processo de organização e codificação do material, ainda que em um nível inicial, no qual se delineiam os eixos e abstrações de análise que orientam a investigação. Assim, o conjunto de produções selecionadas não constitui apenas um levantamento bibliográfico, mas se constrói como uma base empírica a partir de mediações teórico-metodológicas, permitindo a apreensão das tendências, lacunas e disputas presentes na produção acadêmica sobre a temática investigada.

Para além da seção introdutória, o desenvolvimento desta pesquisa está organizado compondo o conteúdo dessa dissertação em duas seções.

A primeira seção analisa as determinações histórico-conceituais da política de educação básica no capitalismo contemporâneo, compreendendo-a como mediação constitutiva das estratégias de reprodução social do capital em seu contexto de crise e reestruturação. Busca-se apreender os fundamentos contraditórios dessa política e as tensões que incidem sobre o projeto ético-político do Serviço Social. Parte-se da

compreensão da educação como dimensão constitutiva da formação humana e campo atravessado pela luta de classes, no qual se confrontam projetos societários antagônicos. Nesse movimento, destaca-se que a reorganização produtiva e a intensificação das formas de subsunção do trabalho ao capital tensionam os sistemas educacionais a responderem às necessidades de reprodução da sociabilidade burguesa, difundindo uma formação fragmentada, instrumental e funcional às exigências do mercado. Em contraposição à perspectiva de formação humana integral, tal processo expressa a hegemonia de um projeto educacional alinhado à racionalidade neoliberal e à reprodução das desigualdades sociais.

Diante dessas determinações, a seção avança para a análise das mediações contraditórias entre Estado, educação e o projeto ético-político profissional na particularidade da política de educação básica, situando a inserção do Serviço Social no interior das disputas que conformam esse campo. Parto da interpretação de que a política educacional, sob a racionalidade neoliberal, opera articulada às necessidades de reprodução do capital, intensificando processos de precarização, focalização e refuncionalização das políticas sociais voltadas à gestão das expressões da questão social que incidem sobre a classe trabalhadora. Nesse movimento, a intervenção do assistente social é tensionada pelas requisições institucionais de controle, disciplinamento e adaptação dos sujeitos às exigências da sociabilidade burguesa, ao mesmo tempo em que se abrem possibilidades concretas de resistência e construção de mediações críticas no cotidiano escolar.

O debate reside, portanto, nas contradições que impõem limites e possibilidades para a intervenção profissional em uma política social marcada pela disputa entre projetos societários antagônicos. É nesse terreno contraditório que a defesa do Projeto ético-político do Serviço Social adquire densidade estratégica, afirmando-se como direção social vinculada aos interesses históricos da classe trabalhadora e à defesa de uma educação pública, crítica, laica, universal e socialmente referenciada. Assim, a atuação profissional na educação básica é apreendida não apenas como execução de demandas institucionais do Estado, mas como espaço de enfrentamento às formas de reprodução da sociabilidade capitalista e de fortalecimento de práticas comprometidas com processos emancipatórios.

A segunda seção analisa, a partir da produção acadêmica da área no período de 2002 a 2024, o processo histórico de inserção do Serviço Social na política de educação básica no Brasil, apreendido no contexto das transformações do Estado e

da reconfiguração das políticas sociais sob a égide do neoliberalismo. A análise estrutura-se em torno de três eixos articulados: as tendências interpretativas da inserção profissional de assistentes sociais nesse campo; as demarcações assumidas pelo trabalho profissional na educação básica, atravessadas pela precarização estrutural da educação pública; e a luta pela inserção profissional na política educacional, cuja expressão histórica mais significativa se materializa na aprovação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019).

No âmbito da produção acadêmica, identifiquei quatro direções interpretativas que, embora distintas, não se apresentam de forma isolada, mas coexistem, se sobrepõem e se tensionam na apreensão da intervenção profissional: a assistencialista, a desenvolvimentista, a orientada à garantia de direitos e aquela vinculada à disputa de consciências no interior das lutas pela hegemonia. Essas direções expressam diferentes formas de interpretar as mediações entre Serviço Social, educação e trabalho, revelando tanto perspectivas funcionalizadas às requisições institucionais do Estado quanto possibilidades de construção de práticas profissionais comprometidas com os interesses históricos da classe trabalhadora.

No que se refere à última direção, importa destacar que ela não aparece formulada de maneira explícita na produção analisada, como ocorre com as demais, constituindo-se como uma interpretação aqui construída a partir das mediações identificadas nas produções acadêmicas estudadas. Interpreto-a, assim, como a dimensão educativa do trabalho profissional que, na particularidade da educação básica, insere-se na disputa de hegemonia presente na sociabilidade capitalista e poderá contribuir para a formação de consciências críticas e para o fortalecimento de processos de resistência e emancipação humana.

É precisamente no interior dessas mediações contraditórias que se entrelaçam as configurações contemporâneas do trabalho profissional do Serviço Social na educação básica. A partir da produção acadêmica analisada, elas são aqui entendidas como expressão das contradições que atravessam a relação entre Estado, educação e trabalho no contexto neoliberal. Nesse movimento, as requisições institucionais dirigidas aos assistentes sociais concentram-se no enfrentamento das expressões da questão social no espaço escolar, conformando um trabalho marcado, simultaneamente, pela precarização das políticas públicas, pela difusão de racionalidades gerencialistas e pelas possibilidades de construção de práticas profissionais críticas orientadas pelo projeto ético-político da profissão.

Nesse contexto, a Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) constitui-se como uma mediação histórica fundamental, resultante do acúmulo das lutas coletivas da categoria profissional e das disputas políticas travadas no interior do Estado em torno da ampliação de direitos. Ao mesmo tempo em que representa uma conquista política e um instrumento de fortalecimento institucional da presença de assistentes sociais na educação básica, seu processo de implementação – marcado por desigualdades regionais, restrições orçamentárias e formas precarizadas de contratação – explicita os limites estruturais impostos pela sociabilidade capitalista à efetivação das políticas públicas e à consolidação de uma inserção profissional crítica e socialmente referenciada. Nesse terreno contraditório, a luta pela viabilização de direitos na política educacional não se dissocia da disputa pela direção social da educação e nem formação das consciências no interior da sociedade capitalista.

As considerações finais demarcam que a inserção do Serviço Social na educação básica constitui um processo histórico, contraditório e em permanente disputa, profundamente condicionado pelas determinações do capitalismo dependente brasileiro e pelas reformas neoliberais. A análise desenvolvida permitiu apreender que as mediações entre educação e trabalho se configuram como parte constitutiva das disputas em torno da formação humana na sociabilidade capitalista, tensionadas entre as requisições de adaptação dos sujeitos às necessidades de reprodução do capital e as possibilidades de construção de práticas comprometidas com a emancipação humana.

Nesse movimento, o Serviço Social, ao apreender sua função educativa como mediação estratégica na disputa por consciências e orientá-la pelos princípios do projeto ético-político profissional, poderá contribuir para a formação de sujeitos críticos e socialmente conscientes no horizonte da emancipação humana, fortalecendo processos de resistência, participação social e construção de práticas contra-hegemônicas no interior da educação básica. Desse modo, a dimensão educativa do trabalho profissional adquire centralidade ao tensionar racionalidades conservadoras e gerencialistas presentes na política educacional, afirmando a educação pública como espaço contraditório de luta, organização e construção de processos emancipatórios.

## **2 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS-CONCEITUAIS DA INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS CONTRADIÇÕES DA SOCIEDADE BRASILEIRA SOB O NEOLIBERALISMO**

O presente capítulo objetiva apreender a inserção do Serviço Social na educação básica brasileira a partir de seus fundamentos históricos e conceituais, como uma mediação inscrita nas contradições da sociedade sob o neoliberalismo. Parto do entendimento de que a educação, enquanto prática social historicamente determinada, constitui um campo atravessado por disputas entre projetos societários, no qual se articulam as transformações na relação capital-trabalho, as formas de regulação estatal da questão social e as estratégias de produção de consenso no interior da sociabilidade capitalista.

Nessa direção, o estudo desenvolvido articula duas dimensões indissociáveis de uma mesma perspectiva crítica. A primeira consiste na compreensão da educação como espaço contraditório, que participa simultaneamente da reprodução das relações sociais vigentes e da possibilidade de construção de práticas emancipadoras capazes de tensionar a lógica alienante do capital. A segunda dimensão é a problematização do projeto ético-político do Serviço Social como direção social crítica que orienta a profissão na defesa dos direitos, da democracia e da emancipação humana, situando sua intervenção justamente no interior dessas contradições.

É no interior da mediação entre o debate crítico sobre a função histórica da educação, as determinações societárias que conformam a política educacional brasileira e os fundamentos ético-políticos do Serviço Social que se delinea o horizonte que orienta o trabalho profissional na educação básica.

### **2.1 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA EMANCIPADORA NAS CONTRADIÇÕES DA RELAÇÃO CAPITAL-TRABALHO**

“Educação para quê? (...) Para onde a educação deve conduzir?” Refletir sobre o processo educativo na contemporaneidade constitui um desafio que exige, antes de tudo, considerar qual projeto de sociedade desejamos construir, quais horrores históricos nos recusamos a repetir e, não menos crucial, apreender criticamente o projeto dominante de educação que hoje se impõe (Adorno, 2025, p. 152).

Estas reflexões ganham profundidade quando consideramos que a educação não pode ser compreendida como um fenômeno neutro ou abstrato, mas sim como uma prática social profundamente enraizada nas relações materiais e nos conflitos de

classe da sua época. O modelo educacional hegemônico tende, assim, a refletir e a reproduzir a ideologia, a estrutura produtiva e as hierarquias da sociedade que o sustenta.

Diante disso, impõe-se questionamentos urgentes: as pessoas estão sendo verdadeiramente estimuladas a construir uma consciência crítica de si e do coletivo, capaz de decifrar as determinações materiais de sua existência? Ou permanecem majoritariamente reproduzindo ideais e valores dominantes que naturalizam as contradições sociais, apresentando-as como algo imutável ou natural? As massas têm tido, de fato, o direito ou, mais precisamente, as condições materiais e o espaço social para se dedicar a essa reflexão transformadora? Ou a luta pela subsistência imediata e a precarização da vida as têm confinado à mera sobrevivência, tolhendo a possibilidade do pensamento crítico e da ação histórica consciente?

Assim, considerar a educação como uma prática emancipadora sugere um horizonte ético de lutas pela superação da lógica alienante do capital. Ao considerarmos a realidade concreta da educação nos tempos atuais, nos deparamos com um cenário marcado pelo aprofundamento das desigualdades sociais sob o neoliberalismo, que ora funciona para a qualificação da força de trabalho, ora para a legitimação da ordem social vigente. No entanto, é também nesse mesmo terreno contraditório que se pode vislumbrar seu potencial estratégico de constituir-se como espaço de crítica, conscientização e construção de alternativas à lógica alienante do capital, contribuindo assim para a emancipação humana.

Essa realidade contraditória da educação é, em grande medida, um reflexo das transformações na própria estrutura do capitalismo. Como analisa José Paulo Netto (1996), a transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista aguçou e tornou ainda mais complexas as contradições na relação capital-trabalho, isto é, alterou a forma de se comportar da sociedade burguesa. Enquanto no capitalismo concorrencial as respostas dadas à sociedade acontecem no tensionamento da luta por direitos e para a preservação das condições que privilegiam a propriedade privada, no capitalismo monopolista, em sua lógica de dominação de mercado para aumento dos lucros, configura-se o Estado para que interceda no controle e preservação da força de trabalho. Em sua nova fase, o capitalismo monopolista adiciona elementos extraeconômicos à dinâmica da exploração, ajustados às suas necessidades de autovalorização e reprodução.

O Estado passa a figurar não apenas como agente que garante a manutenção e reprodução da força de trabalho, mas como regulador e mobilizador do consumo consoante às necessidades do projeto de monopólio do mercado. Em sua nova dinâmica e performance, o capital absorve as reivindicações sociais no intuito de criar consensos e assegurar de forma orgânica as condições para a continuidade da exploração do trabalho e acumulação do capital. Para tanto, a incorporação de demandas políticas e sociais não apenas são possíveis dentro dessa nova lógica, como necessárias para sustentar sua legitimidade (Netto, 1996).

No cerne dessa contradição e mudança no padrão de acumulação criam-se condições que metamorfoseiam as refrações da questão social e a tornam objeto de intervenção do Estado por meio de políticas sociais. É também no seio dessa mesma contradição que as demandas dos movimentos sociais são incorporadas e legitimadas como direitos, uma vez que a classe trabalhadora não permanece passivo diante desse processo.

Antes, no capitalismo concorrencial, a questão social apenas recebia interferência estatal no calor das manifestações da classe trabalhadora ou quando, de alguma forma, ameaçava a força de trabalho submetida à dominação. Em sua lógica mais madura, o capital coaduna elementos externos, internos, técnicos, econômicos e sociais através do Estado cooptado que trabalha a serviço da ordem monopolista burguesa ao passo que dissimula sua real essência. O Estado passa a interferir através de políticas sociais fragmentadas e setorializadas, já que seu interesse compreende a manutenção da ordem burguesa e não a superação dela (Netto, 1996).

Essa conjuntura de amadurecimento do capitalismo e a nova configuração do padrão de exploração na relação capital-trabalho, atravessam as políticas educacionais direcionadas à massa popular no intuito de oferecer ao capital, simultaneamente, força de trabalho adequada e produção de consensos.

É nesse contexto de tensão, entre a tendência hegemônica que busca subordinar a escola à lógica da reprodução da força de trabalho e da ideologia dominante e a perspectiva de uma educação pública e emancipadora, que se insere o assistente social no espaço escolar. A inserção profissional não pode ser compreendida fora dessa contradição. Ela é, simultaneamente, uma resposta do Estado ao agravamento da questão social no cotidiano das escolas, uma conquista das lutas sociais por uma educação pública de qualidade e uma necessidade da sociedade capitalista de reproduzir uma força de trabalho adequada aos seus interesses.

Nesse terreno de forças antagônicas, é fundamental estar atento ao movimento concreto da realidade, pois o risco de que essa inserção se restrinja a uma prática de adaptação e reprodução da ordem capitalista é permanente. O desafio, portanto, é situar a educação como um lócus privilegiado para práticas que desenvolvam a capacidade crítica e a autonomia intelectual, de modo que o trabalho profissional possa contribuir para um processo formativo emancipador. Este processo visa superar a lógica do capital a partir das classes subalternas, baseando-se na justiça social, nas relações verdadeiramente democráticas na perspectiva da emancipação humana.

Mario Alighiero Manacorda (2023) foi um importante historiador da educação e pedagogo italiano, cuja obra é uma referência para a compreensão da educação sob uma perspectiva marxiana. Sua análise sobre a "pedagogia marxiana", termo que ele prefere para se referir especificamente ao pensamento de Karl Marx, apresenta importantes reflexões sobre a educação estar no cerne da produção e reprodução da vida humana.

Para Manacorda (2023), os fundamentos da pedagogia marxiana estão presentes nos "Princípios do Comunismo", texto escrito por Engels em 1847 como um rascunho preliminar que culminaria no "Manifesto do Partido Comunista" de 1848. O historiador italiano identifica que essas ideias não surgiram abruptamente, mas foram gestadas e amadurecidas nos escritos de juventude de Marx e Engels. Em sua análise, Manacorda destaca que Engels, ao relacionar as medidas a serem implementadas pela revolução comunista, incluiu como sua oitava proposta a educação universal para todas as crianças. Esta deveria iniciar-se a partir do momento em que dispensassem os cuidados maternos diretos, sendo integralmente custeada pela nação. Essa medida não era um ponto isolado, mas a expressão concreta de um princípio pedagógico revolucionário forjado a partir da crítica radical ao capitalismo.

Além da garantia material de acesso à educação, um outro pilar essencial identificado por Manacorda (2023) na pedagogia marxiana é o conceito de formação do homem onilateral. Este conceito refere-se ao indivíduo desenvolvido em todas as suas potencialidades, que supera a fragmentação e a unilateralidade impostas pela divisão social do trabalho. Trata-se de um sujeito que compreende o processo produtivo em sua totalidade e que será capaz de mover-se produtivamente, atendendo tanto às necessidades coletivas da sociedade quanto às suas próprias inclinações e talentos individuais.

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (Manacorda, 2023, p. 90).

Manacorda (2023) nos propõe a refletir que o capitalismo, por meio da divisão social do trabalho e da produção voltada para o lucro, fragmenta o ser humano. Ele produz um indivíduo unilateral, mutilado em suas potencialidades, reduzido a uma mera engrenagem no processo produtivo ou a um executor de funções intelectuais especializadas e desconectadas da prática. A escola, nesse contexto, frequentemente reproduz essa lógica, preparando os indivíduos para a divisão técnica e social do trabalho.

Manacorda (2023) vincula diretamente a realização do homem onilateral à educação tecnológica<sup>2</sup>, conceito que transcende a ideia de um simples ensino técnico ou profissionalizante. Trata-se, antes, de um princípio educativo fundado na articulação entre teoria e prática, superando o divórcio histórico entre o "pensar" e o "fazer". Esta diretriz proporciona uma base científica geral, capacitando o indivíduo a identificar os fundamentos dos processos produtivos modernos, e combina a instrução intelectual com a educação física e o trabalho produtivo. Nesta perspectiva, o trabalho educativo, de caráter não exploratório, é reivindicado como uma atividade formativa essencial para a plena constituição do ser social.

Em Marx, o trabalho não se reduz à dimensão do emprego ou da inserção produtiva imediata, mas constitui a mediação ontológica fundamental da produção da vida social e da constituição do ser social. Nessa perspectiva, o trabalho é o processo por meio do qual o ser humano transforma a natureza, a si mesmo e constrói historicamente a sociabilidade. Quando assumido como princípio educativo, ele expressa a unidade entre formação intelectual, desenvolvimento técnico, elaboração crítica da realidade e produção da existência material, superando a divisão historicamente produzida pelo capitalismo entre trabalho manual e trabalho intelectual (Manacorda, 2023).

---

<sup>2</sup> Na apresentação da 3ª edição (2ª reimpressão, 2023), da obra *O princípio Educativo em Gramsci*, é feita uma correção em relação ao processo de tradução considerado equivocado por Mário Alighiero Manacorda em sua obra de 1964. A tradução original foi realizada a partir de uma versão alemã não original e utilizou o termo "politécnico" no lugar de "tecnológico". Para o cenário contemporâneo, marcado pelo avanço das tecnologias e por seu entrelaçamento cada vez mais profundo com a vida cotidiana, considero que essa atualização promovida pelo próprio autor é fundamental para a compreensão do contexto contemporâneo.

Situar a educação nessa perspectiva implica ultrapassar sua redução à mera preparação para o mercado, concebendo-a como processo de formação onilateral do sujeito histórico, capaz de apreender criticamente sua inserção na totalidade das relações sociais e de intervir na transformação da realidade. Nesse sentido, a centralidade do trabalho como princípio educativo não se confunde com formas de profissionalização precoce, adestramento técnico ou adequação imediata às exigências do mercado. Ao contrário, afirma o trabalho em sua dimensão ontológica, histórica e emancipatória, como mediação fundamental na constituição do ser social.

A onilateralidade, na leitura de Manacorda (2023), é uma negação dessa mutilação. Ela representa o desenvolvimento integral de todas as capacidades humanas, sejam elas físicas, intelectuais, afetivas, técnicas ou morais. Não se trata de formar um "super-homem" ou um generalista superficial, mas um indivíduo para quem o trabalho material e intelectual, o ócio criativo, a arte, a ciência e a vida política são dimensões integradas de sua existência.

Manacorda (2023) afirma que a formação do homem onilateral não é um ideal abstrato realizável em qualquer sociedade. Ela é organicamente ligada à superação da sociedade de classes e à construção de uma nova ordem socialista. A onilateralidade é, portanto, tanto o tipo humano almejado, quanto um processo que se inicia com a transformação das relações sociais de produção e da própria escola, orientando-a para a emancipação humana.

As propostas de universalidade e gratuidade da educação que incluíam a união entre ensino e trabalho fabril, uma alternativa fundamental para garantir a formação integral do proletariado, é, portanto, ponto essencial para compreensão do princípio educativo em Marx. No entanto, tais medidas não possuíam apenas um caráter imediato, mas vislumbravam um projeto de futuro que incluía todas as crianças, não apenas as filhas da classe trabalhadora. Esse caráter universalista, gratuito e multifacetado de desenvolvimento do ser através da educação, faz parte da concepção marxiana de que a emancipação do proletariado representa a emancipação de toda a humanidade (Manacorda, 2023), tornando a educação um direito universal e uma ferramenta de libertação coletiva.

Nesse diálogo teórico, István Mészáros (2008) desenvolve importantes reflexões sobre o sentido da educação, que pode ser articulada à concepção marxiana do homem onilateral, tal como retomada por Manacorda (2023). Para o filósofo húngaro, refletir sobre a natureza do trabalho significa resgatar a relação fundamental entre

formação humana e trabalho, revelando suas potências emancipatórias. Ao estabelecer esse diálogo com o princípio educativo marxiano, Mészáros (2008) demonstra como a integração orgânica entre ensino e trabalho configura condição essencial para superar a lógica fragmentadora do capital na contemporaneidade e para reconstruir uma sociedade verdadeiramente livre.

Na fase inicial de elaboração dos princípios da revolução comunista, quando Marx e Engels incluíram medidas educacionais em seus escritos (Manacorda, 2023), o desenvolvimento capitalista ainda não havia alcançado a plenitude que posteriormente seria analisada na obra *O Capital*. Aquele momento histórico representava, portanto, o germe de suas reflexões sobre a educação.

Na contemporaneidade, a nova configuração do padrão de exploração na relação capital-trabalho, sob a hegemonia neoliberal, impacta diretamente a prática profissional dos assistentes sociais e as políticas educacionais destinadas a classe trabalhadora. Tais políticas visam atender simultaneamente às necessidades duplas do capital: a formação de força de trabalho adequada às suas exigências e a produção de consensos ideológicos que perpetuem a dominação.

Para István Mészáros (2008), a maneira como o capital se organiza não poderá funcionar a serviço da expropriação da mão de obra sem que esteja alinhada às deliberações educacionais da sociedade.

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo da *educação*, trata-se de “internalização” pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (Mészáros, 2008, p. 44).

O sistema educacional é uma parte importante nesse processo de produção de consensos e, conforme observa Mészáros (2008), enquanto estiver sendo bem executado, é capaz de postergar as intervenções violentas de conformação da massa. Ressalta-se que as políticas educacionais não são a principal estratégia para garantir a manutenção do sistema capitalista, mas são capazes de produzir, orgânica e institucionalmente, os modelos de pensamento e comportamento necessários à preservação da ordem burguesa.

Assim, a reflexão sobre a inserção de assistentes sociais na educação ganha densidade quando desloca o olhar do caráter formal dessa conquista para a compreensão de sua essência histórica e social na relação capital-trabalho. Como afirma

Mészáros (2008, p. 45), "no âmbito educacional, as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida".

Esta perspectiva exige a superação da aparência imediata dos fenômenos educacionais. Sem a compreensão de suas determinações estruturais, o trabalho profissional permanece exposto ao risco de operar como instrumento de reprodução da lógica capitalista, legitimando as estruturas de dominação e distanciando-se do princípio emancipatório. Este, por sua vez, tem no desenvolvimento do homem onilateral seu horizonte alternativo fundamental para a ruptura com a lógica do capital, "a onilateralidade é considerada objetivamente como o fim da educação" (Manacorda, 2023, p. 77).

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompem a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito (Mészáros, 2008, p. 48).

A análise da contribuição do Serviço Social no espaço escolar, no contexto do desenvolvimento integral dos indivíduos, encontra sua densidade crítica justamente no exame das dimensões social, política, econômica e cultural. Apesar de sua natureza estruturante, tais dimensões permanecem, com frequência, mascaradas na prática cotidiana e desvinculadas das diretrizes das políticas educacionais.

A exemplo do cenário brasileiro contemporâneo, o contexto educacional tem sido palco da propagação do movimento escola sem partido, da implementação da reforma do ensino médio e do avanço da ideia de militarização das escolas públicas como parte de um projeto político-pedagógico conservador, que em seu fundamento, representa um controle da autonomia docente, quando criminaliza o pensamento crítico em sala de aula, um esvaziamento da educação que valoriza o desenvolvimento integral do aluno, privilegiando uma formação tecnicista (Ricci, 2019), representando ainda, uma violência simbólica contra as premissas freirianas de uma educação libertadora. Esse contexto revela-se particularmente cruel ao transformar o chão da escola em espaço de doutrinação conservadora, sob o falso pretexto da neutralidade ideológica.

Mészáros (2008) compreende que o sistema capitalista impõe uma lógica educativa subordinada à reprodução da força de trabalho e à manutenção da hegemonia ideológica, uma lógica que fragmenta o conhecimento, naturaliza a exploração e

aliena os indivíduos de sua capacidade de transformação histórica. Para ele, qualquer projeto educativo emancipatório precisa romper com essa estrutura de controle metabólico do capital. A educação assume, portanto, um papel estratégico global na luta contra as práticas políticas opressoras, orientado à superação da separação entre educação e trabalho, entre teoria e prática, e entre educação formal e política. Esse movimento aponta para um modelo educativo que seja, em si mesmo, expressão essencial de uma sociedade livre.

A escola assume, portanto, um potencial duplo de influência tanto no plano coletivo (como instituição formadora da sociedade) quanto no individual (na formação de sujeitos). Isso sugere que a escola opera como um dispositivo de socialização com capacidade de transformação macro e microssocial. “A escola – em todos os seus níveis – e a Igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número de pessoas que utilizam” (Gramsci, 2024a, p. 112). O sistema educacional não é neutro, ele é também um campo de batalha ideológico onde se definem o que é considerado conhecimento válido, os valores sociais dominantes, bem como, as narrativas históricas oficiais.

Para Gramsci (2024a), certas profissões carregam em si uma “função intelectual orgânica”. O autor sustenta que não existe uma classe de “puros intelectuais” dissociada da atividade prática. Em suas reflexões, Gramsci (2024b) considera o intelectual não apenas pelo trabalho de natureza mental, em oposição ao manual, mas sobretudo pela função social que exerce na organização da sociedade.

Todas as pessoas são, em alguma medida, intelectuais, uma vez que todo trabalho humano demanda a aplicação da inteligência (Gramsci, 2024b). No entanto, algumas profissões, em razão de sua própria prática, incorporam uma “fração cultural”, um conjunto de saberes, valores e visões de mundo, o que as torna intelectuais em potencial de uma classe. O professor, por exemplo, não se limita a transmitir conhecimentos, ele transmite uma cultura, uma língua padrão, valores cívicos e uma determinada interpretação da história. Desse modo, constitui-se como um agente central tanto na reprodução quanto, potencialmente, na contestação da hegemonia (Gramsci, 2024a).

Essa dupla natureza da escola, a função intelectual orgânica dos profissionais da educação e as reflexões sobre o desenvolvimento do homem onilateral, são profundamente atravessadas, na análise de Mészáros (2016), pela teoria da alienação. Para o autor, a alienação não é um fenômeno meramente subjetivo, mas uma

condição objetiva e estrutural do capitalismo que se reproduz em todas as instâncias da vida social, inclusive na educação. O processo educativo torna-se alienante ao separar o indivíduo do ato de produzir conhecimento convertendo o aprendizado em aquisição passiva de conteúdos, ao fragmentar a totalidade do saber em disciplinas estanques e desconectadas da vida concreta, e ao coisificar as relações pedagógicas, subordinando-as a métricas de eficiência e produtividade.

Dessa forma, a escola, mesmo em seu potencial emancipador, tem seu sentido historicamente subvertido quando utilizada como um aparato que naturaliza a cisão entre trabalho manual e intelectual e entre educação formal e formação política. Romper com esse ciclo exige, portanto, uma educação conscientemente antialienante, isto é, capaz de devolver, para o indivíduo e a coletividade, o controle consciente sobre o processo do saber, integrando o pensar ao fazer e reafirmando a formação escolar como parte constitutiva dos projetos emancipatórios da sociedade. Assim, a função intelectual orgânica destacada por Gramsci (2024b) só se realiza plenamente como prática emancipadora quando assume intencionalmente a luta contra a alienação educativa, transformando a escola em um espaço de atividade livre e criativa, fundamental para a construção de um metabolismo social verdadeiramente humano.

Para Gramsci, o horizonte do projeto educativo revolucionário, voltado a superar a divisão de classe impressa na estrutura escolar da sociedade capitalista, encontra-se na Escola Unitária. Em oposição ao dualismo que reserva uma formação humanística e intelectual às elites e um ensino profissionalizante e restrito às massas, Gramsci propõe uma escola única, pública e obrigatória para todos, fundada em uma concepção politécnica. Essa formação, contudo, não se confunde com o treinamento técnico especializado, seu cerne é a integração orgânica entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre cultura humanístico-científica e experiência produtiva. O objetivo é formar um indivíduo capaz de interpretar criticamente o mundo, dominar os fundamentos da produção material e atuar como sujeito consciente na transformação da realidade (Manacorda, 1990).

Nessa direção, a centralidade do trabalho como princípio educativo encontra, na formulação gramsciana da escola unitária, uma de suas expressões mais consistentes. Ao propor a superação da separação entre formação humanística e formação técnica, recoloca-se o trabalho em sua dimensão formativa, como mediação pedagógica para a constituição de sujeitos intelectualmente autônomos e politicamente ativos. Assim, a escola deixa de operar como instância de adaptação funcional dos

indivíduos à divisão social do trabalho e passa a ser concebida como espaço de formação crítica e integral da classe trabalhadora.

Em diálogo com o projeto gramsciano da escola unitária (Manacorda, 1990), e considerando a atualização conceitual promovida pelo próprio Manacorda (2023) sobre a pedagogia marxiana que resgata e reafirma a centralidade do termo "tecnológico" em lugar de "politécnico", é importante incluir a democratização do acesso tecnológico no debate educacional. Esta não se reduz a uma questão de inclusão digital, mas constitui uma condição política essencial para a formação de sujeitos autônomos e críticos na era da inteligência artificial e da plataformização dos serviços e do trabalho.

Como analisa Manacorda (1990), Gramsci já apontava que a escola unitária deveria superar a dicotomia entre formação humanista e formação técnica, integrando o saber científico ao mundo do trabalho de modo a preparar os indivíduos para a direção consciente da sociedade. Hoje, esse princípio exige que a educação tecnológica seja entendida como dimensão fundamental da formação politécnica, não como mero treinamento instrumental em ferramentas digitais, mas como espaço crítico de compreensão dos algoritmos, das lógicas de controle dos dados e das estruturas de poder embutidas nas plataformas que medeiam a vida social.

A atualização do processo educativo, portanto, implica articular o legado da escola unitária com a exigência, também, de uma alfabetização digital emancipadora, que permita a todos, independentemente de origem socioeconômica, decodificar, utilizar e transformar criticamente as tecnologias que reconfiguram o trabalho, a comunicação e a própria subjetividade. Sem essa dimensão, o risco é que essa nova era industrial aprofunde antigas divisões, criando uma massa de usuários passivos e uma elite técnica dominante, exatamente a cisão que a escola unitária gramsciana buscava erradicar.

Vale ressaltar que este recorte não busca esgotar a complexidade do debate, mas situá-lo como uma das questões contemporâneas que atravessam tanto o fazer profissional do assistente social quanto as políticas educacionais em disputa. A interface entre tecnologia, educação e desigualdade social emerge, assim, como um campo de tensão no qual o Serviço Social atua, seja na defesa de direitos digitais como dimensão dos direitos sociais, seja na mediação crítica entre as políticas públicas educacionais e as demandas concretas da classe subalterna. Nesse sentido, a atualização do princípio da escola unitária para o contexto digital não é apenas um

tema teórico, mas uma exigência prática, teórica, ética e política que, enquanto dimensão estruturante da realidade concreta contemporânea, redefine o campo e as exigências do trabalho profissional na luta por uma educação verdadeiramente democrática e emancipatória capaz de preparar os sujeitos históricos para interpretar e transformar, e não apenas consumir, a realidade tecnologicamente mediada de nosso tempo.

Desse modo, a escola unitária desempenha uma função ético-política central na construção de uma nova hegemonia cultural ao democratizar os saberes, desenvolver uma disciplina intelectual crítica e preparar as bases para uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, como analisa Manacorda (1990), mais que uma reforma pedagógica, a escola unitária é, para Gramsci, instrumento estratégico de emancipação humana da classe trabalhadora e de formação de uma consciência coletiva capaz de dirigir o processo histórico a partir de uma outra sociabilidade.

O Serviço Social, como profissão inscrita no âmbito dos espaços públicos e atravessada por determinações culturais contraditórias, atuando frequentemente no interior de aparelhos estatais, pode cumprir a função de “mediador de conflitos” e administrador da pobreza, intervindo de modo a conter as expressões mais agudas da questão social e a resguardar uma determinada ordem hegemônica, configurando-se, assim, sua prática como funcional à reprodução do sistema.

Por outro lado, o assistente social vivencia diretamente as contradições de classe, a miséria e a exclusão. Esse contato com as refrações da questão social pode fomentar o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das estruturas geradoras desses problemas, articulando tal vivência com a teoria e com a consciência de que também integra a classe trabalhadora. Nesse caso, apresenta o potencial de tornar-se um intelectual orgânico das classes subalternas, contribuindo para a organização de sua consciência e de suas lutas por direitos.

Como pressuposto, o trabalho profissional do assistente social no âmbito escolar pode contribuir para a desnaturalização da desigualdade, por meio do debate acerca das determinações sociais, econômicas e culturais que limitam o pleno desenvolvimento de estudantes oriundos das classes subalternas. Nessa direção, contrapõe-se à perspectiva do fracasso individual e orienta-se pela ruptura com a unilateralidade imposta pelo capital, ao articular políticas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito escolar. Tal atuação possibilita o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas — intelectuais, artísticas, políticas e

sociais — conforme o ideal do homem omnilateral. Ademais, ao se constituir como intelectual orgânico das classes subalternas no interior da escola, o assistente social fomenta a organização coletiva e a promoção de direitos, contribuindo para que a escola se afirme como *lócus* de formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de intervir na realidade com vistas à superação das condições de exploração.

Dessa forma, o Serviço Social na escola, orientado por essa perspectiva, transforma-se em uma trincheira na luta pela emancipação, onde a educação é concebida não como um instrumento de adaptação, mas como uma práxis social voltada para a formação humana integral na direção da emancipação omnilateral da classe trabalhadora.

## 2.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E SERVIÇO SOCIAL: a questão da educação emancipadora e os desafios do Projeto Ético-Político Profissional

A reflexão sobre a política de educação básica, no âmbito desta seção, busca apreendê-la não apenas como uma política setorial, mas como um espaço estratégico de disputa — no qual se confrontam diferentes projetos de sociedade e distintas concepções de formação humana —, referência para situar os desafios da inserção do Serviço Social nesse espaço, sob a orientação do projeto ético-político profissional com vinculação à perspectiva da emancipação humana.

O projeto ético-político do Serviço Social brasileiro possui raízes históricas que remontam ao processo de renovação crítica da profissão iniciado na transição dos anos 1970 para os anos 1980. Conforme assinala Netto (1999, p. 1), “o objeto deste debate [...] tem uma história que não é tão recente, iniciada na transição da década de 1970 à de 1980”, período marcado pelo enfrentamento e pela crítica ao conservadorismo profissional.

O conjunto de mudanças teórico-metodológicas e ético-políticas que se efetivaram no Serviço Social brasileiro a partir desse período alicerça o que hoje denominamos de projeto ético-político profissional e sintetiza um processo permeado de debates, lutas, conquistas, tensões e desafios. Processo que, por ser histórico, encontra-se aberto às determinações societárias, à dinâmica da luta de classes, à relação entre Estado e sociedade e às possibilidades que emanam das contradições postas na realidade (Barroco, 2012, p. 10).

Esse movimento de ruptura com o conservadorismo não ocorreu de forma isolada, mas esteve profundamente vinculado às transformações societárias em curso no Brasil, especialmente no contexto da crise da ditadura civil-militar e da emergência das lutas democráticas. Nesse cenário, o Serviço Social passou a incorporar, ainda

que de forma heterogênea, demandas e perspectivas vinculadas aos interesses das classes trabalhadoras, o que possibilitou a construção de novas bases teórico-metodológicas e ético-políticas para a profissão. Nesse movimento, a profissão se redefine a partir de sua inserção nas lutas sociais mais amplas (Netto, 2015).

Segundo Netto (1999, p. 10), foi nesse contexto que se viabilizou a condição política fundamental para a construção de um novo projeto profissional, uma vez que “a luta pela democracia na sociedade brasileira [...] criou o quadro necessário para romper com o quase monopólio do conservadorismo no serviço social”. Esse processo implicou não apenas a crítica às bases tradicionais da profissão, mas também a afirmação de um novo direcionamento social, articulado a um projeto societário comprometido com a transformação das relações sociais vigentes.

A construção do projeto ético-político profissional também esteve associada ao desenvolvimento de uma base teórica crítica no interior da profissão, especialmente a partir da consolidação da pós-graduação e da produção de conhecimento orientada por matrizes teórico-metodológicas vinculadas à tradição marxista. Conforme destaca Netto (1999, p. 12), a profissão passou a constituir uma “massa crítica considerável”, o que possibilitou a superação do conservadorismo não apenas no plano político, mas também no âmbito teórico e metodológico.

Paralelamente, o debate sobre a formação profissional e a reformulação curricular, especialmente a partir da década de 1970 – culminando com a aprovação do currículo mínimo de 1979 na XX Convenção da Associação Brasileira de Serviço Social realizada em Natal (RN) e pelo CNE em 1982 –, contribuíram para a redefinição do perfil profissional, orientando-o para uma atuação crítica e comprometida com as demandas da classe trabalhadora. Esse processo resultou, entre outros marcos, na formulação do Código de Ética de 1986 e, posteriormente, em sua revisão em 1993, considerada por Netto (1999, p. 15) como “um momento basilar do processo de construção do projeto ético-político do Serviço Social no Brasil”.

É no trânsito das décadas de 1980 e 1990 que esse projeto se consolida em sua estrutura fundamental, configurando-se como um referencial hegemônico no interior da profissão. Tal projeto tem como núcleo a centralidade da liberdade, entendida historicamente como possibilidade concreta de escolha, articulando-se à defesa da emancipação humana, da ampliação dos direitos sociais e da construção de uma sociedade sem exploração de classe (Barroco, 2012). Não se trata, contudo, de um mero conjunto de valores abstratos, mas de uma direção profissional historicamente

construída, assentada em fundamentos teórico-metodológicos, éticos e políticos que orientam a leitura crítica da realidade e o sentido social do trabalho profissional. Nesse sentido, conforme afirma Netto (1999, p. 15), o projeto profissional “se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero”.

Dessa forma, o projeto ético-político profissional não pode ser compreendido como um conjunto estático de princípios, mas como uma construção histórica, processual e contraditória, que se desenvolve em permanente relação com as transformações da sociedade e com as disputas entre projetos societários. Sua consolidação expressa, portanto, a incorporação, no interior da profissão, de uma direção social crítica, vinculada aos interesses das classes trabalhadoras e comprometida com a emancipação humana.

Entretanto, a materialização desse projeto no âmbito das políticas sociais, e, em particular, na política de educação básica, não se dá de forma linear ou isenta de tensões. Ao contrário, ela se realiza no interior de um contexto marcado por profundas transformações no padrão de acumulação capitalista e nas formas de regulação social, que incidem diretamente sobre o papel do Estado e sobre a configuração das políticas públicas. Nesse sentido, a compreensão das condições contemporâneas de implementação do projeto ético-político profissional exige situá-lo no quadro mais amplo das reconfigurações do capitalismo em escala global, contexto em que se inscrevem as análises sobre a globalização e suas implicações para as políticas educacionais.

Partindo dessa concepção, torna-se necessário apreender como as transformações mais amplas do capitalismo contemporâneo incidem sobre a configuração das políticas educacionais, redefinindo suas finalidades, seus instrumentos e suas formas de regulação. Nesse movimento, observa-se a conformação de um novo consenso, no qual os propósitos sociais da educação são tensionados e progressivamente subordinados a interesses econômicos, como evidenciado por Ball (2001, p. 100), ao identificar um “crescente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação”. Tal inflexão incide diretamente sobre os fundamentos da política educacional, reconfigurando as mediações institucionais nas quais se insere o trabalho profissional. Essa inflexão incide diretamente sobre os fundamentos que orientam a intervenção profissional do Serviço Social, ao tensionar a concepção de educação

como direito social e reconfigurar as mediações institucionais nas quais se insere o trabalho profissional.

No contexto da globalização, o Estado-nação é compreendido por Ball (2011) como a instância responsável pela condução político-cultural de um país, intrinsecamente articulada às dimensões econômica, política, cultural e social. Nessa direção, o autor chama a atenção para o fato de que, ao se inserir nas dinâmicas de reconfiguração do mercado financeiro global, o Estado pode ver restringida sua autonomia política e econômica, o que abre margem para a emergência de novas formas de cidadania de caráter global. Para a análise da política educacional, esse deslocamento é fundamental, pois indica que as reformas implementadas em âmbito nacional não decorrem apenas de escolhas internas, mas também de pressões, modelos e racionalidades produzidos no interior da reestruturação capitalista em escala ampliada.

No plano cultural, Ball (2001) destaca o tensionamento entre as culturas locais e os processos de unificação e homogeneização de matriz ocidental, orientados à constituição de um consumidor abstrato e universal, o que implica o enfraquecimento de identidades locais frente a essas influências. Já no âmbito social, problematiza a transformação da natureza das relações sociais, enfatizando que a globalização não se limita às interações em larga escala, mas reconfigura profundamente as relações cotidianas, tornando-as mais fluidas, imediatas e efêmeras. Esse movimento incide diretamente sobre o sentido do trabalho e sobre as relações de produção de mercadorias, reorientando-as em favor da acumulação do capital e contribuindo para uma crise de representatividade.

Tais dimensões, contudo, constituem-se de forma diferenciada nas distintas sociedades, operando de forma simultânea para a reconfiguração do consenso social e para o esvaziamento da densidade e da significação das relações sociais. No campo educacional, isso se traduz na difusão de concepções de gestão, avaliação e qualidade escolar progressivamente subordinadas à lógica da eficiência, da performatividade e da adaptação funcional dos sujeitos às exigências do mercado.

Em resumo, as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplexidade, e hibridização”, isto é, “a combinação de lógicas globais, distantes e locais” (Amin, 1997, p. 129 e 133 *apud* Ball, 2001, p. 102).

Essa chave analítica é particularmente relevante para a realidade brasileira, na medida em que permite identificar a Política de Educação Básica como expressão situada de tendências globais que assumem formas específicas segundo as condições históricas, políticas e sociais do país.

No interior desse processo, a política de educação básica no Brasil passa a expressar, de maneira particular, as determinações do capitalismo contemporâneo, incorporando tendências que reconfiguram seus objetivos, seus instrumentos e seus modos de funcionamento.

A forma pela qual se gestou a legislação que orienta a educação básica no país expressa, em sua própria constituição, as determinações históricas e políticas que atravessam a formação social brasileira. A necessidade de organizar a educação em âmbito nacional já se colocava como demanda no interior das disputas em torno da constituição do Estado, porém tal organização não se efetivou de forma imediata nem desprovida de contradições. A Constituição de 1934, embora represente um avanço ao reconhecer a educação como direito, ainda não instituiu um sistema articulado de diretrizes e bases que estruturasse a educação em escala nacional. É somente no contexto de crise e posterior enfraquecimento do Estado Novo, com a reconfiguração das forças políticas e a convocação da Assembleia Constituinte que culmina na Constituição de 1946, que se afirma, de maneira mais explícita, o estabelecimento de diretrizes e bases para a educação nacional, expressando um novo patamar das disputas em torno da organização do ensino no país (Saviani, 2016).

Ressalta-se, contudo, que, no período da ditadura civil-militar, a elaboração de uma nova lei geral que reorganizasse a educação nacional não se colocou como prioridade no interior do projeto político então em curso. Em vez disso, a estratégia adotada consistiu na reformulação pontual de dispositivos legais já existentes, em consonância com as necessidades de reordenamento do aparelho estatal e de adequação da educação às exigências do padrão de desenvolvimento capitalista vigente. Nesse contexto, embora a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961, tenha representado um marco na tentativa de sistematização da educação em âmbito nacional, sua formulação foi atravessada por compromissos com setores conservadores, preservando desigualdades estruturais no acesso e na organização do ensino (Saviani, 2016).

Posteriormente, a reforma instituída pela Lei nº 5.692/1971, implementada no auge do regime autoritário, expressa de forma ainda mais nítida a subordinação da

política educacional às demandas do processo de modernização conservadora. Ao enfatizar a profissionalização precoce, a racionalização curricular e a expansão do ensino técnico, essa reforma orienta a educação para a formação de uma força de trabalho funcional às necessidades do desenvolvimento capitalista dependente, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais sob novas bases. Como analisa Dermerval Saviani (2016), trata-se de uma reconfiguração da educação que, ao mesmo tempo em que amplia sua abrangência formal, reforça sua função na reprodução das relações sociais de produção.

A atual LDB (Brasil, 1996), por sua vez, emerge no contexto da redemocratização brasileira e das transformações associadas à reestruturação produtiva e à ofensiva neoliberal. A materialização dessas determinações no campo educacional brasileiro encontra expressão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), que estabelece os princípios, a organização e as responsabilidades que estruturam a política de educação básica no país. Ao definir a educação como dever do Estado e da família, bem como ao instituir diretrizes para a organização dos sistemas de ensino, a LDB delinea não apenas aspectos formais da política educacional, mas também as bases de sua gestão, estrutura e funcionamento (Brasil, 1996).

Nessa direção, conforme argumenta Saviani (2016), a educação é aqui compreendida como uma prática social historicamente determinada, cuja função está intrinsecamente vinculada às condições materiais de produção da vida social. Tal compreensão permite apreender que a legislação educacional não se configura como um instrumento neutro, mas como expressão de disputas entre projetos societários que se materializam no interior das políticas públicas.

Nesse contexto, a escola, no interior da sociedade capitalista, tende a desempenhar uma função estruturalmente ambígua: ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução das relações sociais vigentes, poderá também constituir-se em espaço de mediação para a apropriação crítica do conhecimento e, portanto, de potencial transformação social. Essa ambivalência também se expressa na própria LDB, na medida em que suas diretrizes e formas de organização incorporam, de modo contraditório, tanto avanços relacionados à democratização do acesso à educação quanto mecanismos de controle, gestão e adequação às exigências do capitalismo contemporâneo.

Essa dimensão contraditória da LDB torna-se ainda mais evidente quando se observam os princípios e finalidades expressos em seus dispositivos iniciais. Ao

afirmar que a educação abrange processos formativos que se desenvolvem para além da escola, incluindo a vida familiar, o trabalho, os movimentos sociais e as manifestações culturais, a legislação reconhece a educação como prática social ampla, articulada à totalidade da vida social. Do mesmo modo, ao estabelecer como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, a LDB inscreve, no plano normativo, uma concepção de educação que ultrapassa a mera formação instrumental, abrindo possibilidades para uma formação humana mais ampla (Brasil, 1996).

Essa direção é reforçada pelos princípios que orientam o ensino, como a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias, o respeito à diversidade, a valorização das experiências extraescolares e a vinculação entre educação, trabalho e práticas sociais (Brasil, 1996). Tais elementos apontam para uma concepção de educação que, ao menos em seu horizonte normativo, dialoga com valores democráticos, com a ampliação de direitos e com a formação de sujeitos capazes de participar criticamente da vida social.

No que se refere à educação básica, definida como direito e estruturada em etapas que visam assegurar a formação comum indispensável ao exercício da cidadania, evidencia-se uma diretriz que reafirma a centralidade da educação na constituição de sujeitos sociais e na ampliação das possibilidades de inserção social. A ênfase na alfabetização plena e na formação de leitores, por sua vez, remete à apropriação dos instrumentos fundamentais para a compreensão crítica da realidade, elemento indispensável a qualquer perspectiva emancipatória (Brasil, 1996).

Assim, a organização da educação em níveis, etapas e modalidades, a descentralização das responsabilidades entre União, estados e municípios, bem como a ênfase na gestão e na regulação dos sistemas de ensino, não se configuram apenas como dispositivos técnicos, mas como mediações concretas por meio das quais se operacionalizam projetos societários em disputa. Desse modo, a LDB de 1996 materializa, no plano jurídico-institucional, tensões entre a afirmação da educação como direito social e sua reorganização segundo princípios de eficiência, controle e racionalização.

Nesse sentido, é possível identificar, no interior da própria legislação, fundamentos que dialogam com o projeto ético-político do Serviço Social, especialmente no que se refere à defesa dos direitos sociais, à ampliação da cidadania e à formação de sujeitos críticos. Contudo, tais diretrizes não devem ser interpretadas como expressão

de um projeto plenamente emancipatório já realizado. Conforme analisa Saviani (2016), a LDB de 1996 é compreendida como parte de um processo histórico contraditório, no qual coexistem avanços formais no reconhecimento do direito à educação e limites impostos pela lógica de ajuste fiscal e pela redefinição do papel do Estado no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo.

Nessa perspectiva, o autor adverte, ainda que a legislação incorpore princípios que apontam para a emancipação humana, ela não rompe com as determinações estruturais que historicamente condicionam a educação brasileira, mas as reconfigura em novas bases, compatíveis com o padrão de acumulação vigente (Saviani, 2016). Trata-se, portanto, de uma construção atravessada por disputas políticas e pela correlação de forças entre diferentes projetos societários, o que se evidencia, inclusive, no próprio processo de elaboração da lei:

O referido projeto (...), recebeu 1.263 emendas, o que se constitui em pretexto para que retornassem as comissões para ser submetida a uma nova análise e discussões e ser novamente relatado. Na verdade, essa foi uma manobra dos setores conservadores que, alentados pela própria correlação de forças decorrente da Posse do Governo Collor, procuravam introduzir alterações (...) (Saviani, 2016, p. 215).

É precisamente nesse caráter contraditório que reside sua relevância para a intervenção profissional. Ao mesmo tempo em que expressa limites, a legislação também oferece fundamentos normativos que podem ser apropriados criticamente pelos assistentes sociais como base para a defesa de direitos, para a problematização das desigualdades educacionais e para a construção de práticas comprometidas com a emancipação humana.

Essa possibilidade de apropriação crítica não se coloca de forma abstrata, mas se insere em um contexto histórico marcado pela crescente complexificação dos processos de formulação e implementação das políticas educacionais, no qual se amplia o número de atores envolvidos e se intensificam as disputas em torno de seu conteúdo e de sua direção social. Nesse cenário, a intervenção profissional passa a se realizar no interior de um campo tensionado por diferentes interesses, exigindo a leitura crítica das mediações institucionais e das determinações que atravessam a política educacional.

Considerar, nesse contexto, a relação entre questão social e educação básica brasileira requer apreender a educação como dimensão constitutiva da vida em sociedade e como processo potencial de emancipação humana. Tal perspectiva permite evidenciar as disputas gerenciais e ideológicas que atravessam a política educacional

contemporânea e que tendem a restringir o acesso da classe trabalhadora a um processo educativo crítico e emancipador.

Nessa direção, Avelar (2019) chama atenção para a necessidade de problematizar quem, de fato, vem participando da formulação da política educacional no Brasil. Ainda que essa tarefa pareça restrita aos órgãos governamentais e aos profissionais da educação, a autora destaca a presença crescente de grupos privados, com ou sem fins lucrativos, que têm influenciado de modo decisivo a construção e o direcionamento das políticas educacionais. Tal fenômeno integra uma tendência internacional de reorganização da gestão pública, na qual “Estados estão se afastando de sistemas mais hierarquizados em direção a redes de governança complexas e dinâmicas” (Avelar, 2019, p. 74), envolvendo a articulação entre governo, filantropia e mercado.

No caso brasileiro, esse processo ganha relevância diante da amplitude do sistema educacional e do expressivo contingente populacional em idade escolar, o que torna a educação um campo estratégico para a atuação de diferentes interesses. Nesse cenário, observa-se a crescente centralidade de interesses econômicos na definição das políticas educacionais, deslocando para segundo plano dimensões pedagógicas, éticas e sociais fundamentais à formação humana (Avelar, 2019).

Em articulação com essa discussão, Cara (2019) evidencia que a educação vem sendo tratada como insumo econômico, mensurado principalmente por indicadores de desempenho, como os resultados do Pisa, promovido pela OCDE. Tal lógica privilegia a mensuração de aprendizagens em áreas específicas, ao passo que secundariza aspectos estruturais essenciais à qualidade da educação, como as condições materiais das escolas, a valorização docente e o acesso equitativo dos estudantes. Trata-se de uma racionalidade que desloca a responsabilidade pelos resultados para os indivíduos, obscurecendo as determinações estruturais que condicionam o processo educativo.

Paralelamente, observa-se o avanço de propostas que, embora apresentadas como soluções para problemas educacionais, reforçam tendências conservadoras e autoritárias, como a militarização das escolas e iniciativas como o projeto Escola sem Partido. Tais propostas operam no sentido de restringir a autonomia docente, empobrecer o debate crítico e reforçar formas de disciplinamento social compatíveis com a reprodução da ordem vigente (Ricci, 2019).

Nesse sentido, reafirma-se a importância de uma prática educativa fundada na ética, na autonomia dos sujeitos e na construção de uma consciência crítica, em

contraposição às tendências de instrumentalização da educação. Tal perspectiva encontra fundamento em análises como as de Mészáros (2008), que permitem refletir sobre como os processos educativos podem ser mobilizados para a internalização de formas de sociabilidade voltadas à reprodução das relações de dominação.

Observa-se, assim, um cenário profundamente contraditório, no qual a educação pode se constituir tanto como espaço de emancipação quanto como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. Em outras palavras, atualiza-se, em novas bases, a disputa entre uma concepção de educação orientada à formação humana crítica e outra voltada à adaptação funcional dos sujeitos às exigências do capital. É nesse terreno que se intensificam as expressões da questão social no espaço escolar, redefinindo as demandas dirigidas ao Serviço Social e tensionando a materialização de seu projeto ético-político.

É desnecessária qualquer argumentação detalhada para verificar o antagonismo entre o projeto ético-político que ganhou hegemonia no Serviço Social e a ofensiva neoliberal que, também no Brasil, em nome da racionalização, da modernidade, dos valores do Primeiro Mundo etc., vem promovendo (ao arripio da Constituição de 1988) a liquidação de direitos sociais (denunciados como “privilégios”), a privatização do Estado, o sucateamento dos serviços públicos e a implementação sistemática de uma política macro-econômica que penaliza a massa da população. Assim, a cruzada antidemocrática do grande capital, expressa na cultura do neoliberalismo, é uma ameaça real à implementação do projeto profissional do Serviço Social (Netto, 1999, p. 18-19).

A formulação de Netto (1999) permite dimensionar as tensões que atravessam a política de educação básica no contexto contemporâneo. Ao evidenciar o antagonismo entre o projeto ético-político do Serviço Social e a ofensiva neoliberal, o autor oferece importante reflexão sobre os desafios impostos a intervenção profissional no espaço escolar que não decorrem apenas de limites institucionais imediatos, mas se vinculam às transformações estruturais do Estado e das políticas sociais sob a lógica do capital.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), constitui um marco jurídico-político da reorganização da educação nacional no contexto das reformas do Estado ao estabelecer os princípios e a organização da educação nacional. A LDB de 1996 incorpora elementos que expressam, simultaneamente, avanços vinculados à democratização do acesso à educação e mecanismos afinados com novas formas de descentralização administrativa, responsabilização institucional e regulação educacional. Assim, a legislação materializa tensões entre a afirmação da educação como direito social e sua regulação

segundo exigências do capital. De um lado, a educação afirmada como direito social, de outro, sua reorganização segundo exigências de gestão, controle e adequação às transformações do capitalismo contemporâneo. Nesse sentido, a LDB de 1996 inaugura um período de intensificação das políticas de avaliação e regulação educacional, consolidando uma lógica de gestão educacional fortemente orientada por resultados (Avelar, 2019).

As repercussões da proposta neoliberal no campo das políticas sociais são nítidas, tornando-se cada vez mais focalizadas, mais descentralizadas, mais privatizadas. Presencia-se a desorganização e destruição dos serviços sociais públicos, em consequência do “o enxugamento do Estado” In suas responsabilidades sociais. A preconizada redução do Estado é unidirecional: incide sobre a esfera de prestação de serviços sociais públicos que materializam os direitos sociais dos cidadãos, de interesse da coletividade (Iamamoto, 2014, p. 36).

A LDB de 1996 (Brasil, 1996) é aqui entendida como uma construção histórica que reflete as disputas entre diferentes projetos de sociedade. Conforme argumenta Dermeval Saviani (2016), a legislação educacional é sempre expressão de uma determinada correlação de forças entre classes sociais, materializando, no plano jurídico, interesses que se confrontam no interior da sociedade. No entanto, longe de constituir um bloco monolítico a serviço da reprodução da ordem, essa mesma legislação incorpora princípios que são frutos de lutas históricas dos trabalhadores e dos movimentos sociais em defesa da educação pública. Entre eles, destacam-se a universalização do acesso ao ensino, a gestão democrática da educação e a valorização dos profissionais da educação. Para Saviani (2016), tais elementos não devem ser compreendidos como concessões espontâneas do Estado, mas como conquistas parciais obtidas no interior da luta de classes, que tensionam a lógica dominante e abrem possibilidades para a construção de práticas educativas orientadas por uma perspectiva emancipatória.

A compreensão dessa contradição constitui condição fundamental para uma compreensão crítica da legislação. Longe de configurar um documento homogêneo, a LDB de 1996 expressa contradições próprias de uma sociedade estruturada sob bases capitalistas, nas quais se confrontam projetos societários distintos. Nela se condensam, de forma tensa, tanto a afirmação da educação como direito quanto as tendências de sua regulação segundo parâmetros de eficiência, controle e adequação funcional. Nesse sentido, sua interpretação exige considerar tanto as determinações históricas que a engendraram quanto as disputas que atravessam sua implementação no cotidiano das políticas educacionais. É precisamente nesse caráter contraditório

que se abrem possibilidades, ainda que limitadas, para a construção de práticas profissionais comprometidas com a ampliação de direitos e com a emancipação humana, tensionando os marcos institucionais nos quais se inscreve a política educacional.

Em consonância com as críticas de Saviani (2016), impõe-se contrapor às formas de organização do sistema educacional que esvaziam o sujeito histórico em nome de sua adaptação às demandas imediatas do mercado. Nessa perspectiva, a função social da escola consiste em possibilitar a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à compreensão crítica da realidade e à emancipação humana. Assim, torna-se fundamental reconhecer as contradições presentes na legislação educacional, de modo a evidenciar as possibilidades de sua apropriação em favor de um projeto educativo comprometido com a emancipação humana.

A aproximação entre a LDB de 1996 (Brasil, 1996) e o projeto ético-político do Serviço Social se dá no reconhecimento da educação como direito social e como dimensão fundamental da formação humana. Nesse sentido, a atuação do assistente social na política educacional encontra respaldo na própria legislação, que afirma a necessidade de garantir condições de acesso, permanência e qualidade no ensino. No entanto, essa interlocução não se dá de forma acrítica.

Ao contrário, a análise crítica da LDB, à luz de Saviani (2016), permite evidenciar que a efetivação do direito à educação não se esgota na existência de marcos legais, sendo condicionada por determinações estruturais que atravessam a sociedade capitalista. Nesse contexto, o Serviço Social é convocado a atuar como mediação entre a normatividade jurídica e a realidade concreta vivida pelos sujeitos, especialmente aqueles pertencentes a classe trabalhadora.

Nessa medida, a presença do Serviço Social na política educacional não pode ser lida apenas como ampliação ocupacional da profissão, mas como expressão das contradições sociais que atravessam a escola pública em uma sociabilidade fundada na exploração do trabalho. Tal dinâmica evidencia a contradição entre a universalidade formal do direito à educação e as condições materiais desiguais de acesso, permanência e aproveitamento escolar vivenciadas pela classe trabalhadora.

É nesse contexto que a configuração contemporânea da política de educação básica, marcada pela incorporação de racionalidades gerenciais, pela centralidade da avaliação em larga escala e pela crescente responsabilização dos sujeitos, impõe determinações que tensionam o projeto ético-político profissional. Tais desafios não se colocam de forma abstrata, mas se materializam nas requisições institucionais

dirigidas ao trabalho profissional, redefinindo seus conteúdos, suas finalidades e suas possibilidades de intervenção. Como assinala Iamamoto (2014, p. 19), “o atual quadro sócio-histórico não se reduz a um pano de fundo” para a discussão do trabalho profissional, uma vez que atravessa e conforma diretamente o cotidiano da intervenção do assistente social.

Observa-se, desse modo, que a inserção do Serviço Social na política educacional tende a ser atravessada por requisições institucionais voltadas à administração das expressões da questão social no interior da escola. **O assistente social é frequentemente convocado a atuar na mediação de conflitos**, no acompanhamento de situações de vulnerabilidade social, no enfrentamento da evasão e da infrequência escolar, na relação com as famílias e na articulação com a rede de proteção social. Embora tais **atribuições sejam relevantes**, elas podem ser capturadas por uma perspectiva focalizadora e adaptativa, orientada mais para a adequação dos sujeitos às exigências institucionais do que para a efetiva garantia de direitos.

Essa tendência expressa uma tensão constitutiva entre, de um lado, as demandas institucionais, frequentemente orientadas por critérios de eficiência, controle, normalização de condutas e responsabilização individual, e, de outro, os fundamentos do projeto ético-político do Serviço Social. Conforme destaca Netto (1999), o projeto profissional afirma-se na defesa dos direitos sociais, na universalização do acesso às políticas públicas e no reconhecimento dos sujeitos como protagonistas históricos, o que o coloca em permanente confronto com as tendências conservadoras presentes nas políticas sociais.

No espaço escolar, essa tensão se agrava quando problemas socialmente produzidos passam a ser traduzidos em categorias moralizantes ou individualizantes, como desinteresse, desestrutura familiar, inadequação comportamental ou fracasso pessoal, obscurecendo as determinações estruturais da questão social e favorecendo respostas profissionais fragmentadas, centradas na adaptação dos indivíduos à ordem institucional. Um desafio decisivo ao projeto ético-político consiste, portanto, em resistir a essas formas de individualização e afirmar leituras críticas capazes de reinscrever tais demandas na totalidade das relações sociais.

Outro desafio relevante refere-se à fragmentação e à imediatividade das respostas institucionais. Em um contexto marcado pela lógica da produtividade, das metas e dos resultados, o trabalho do assistente social corre o risco de ser reduzido a encaminhamentos pontuais, atendimentos emergenciais e ações de caráter

predominantemente administrativo, enfraquecendo sua dimensão investigativa, pedagógica e política. Como enfatiza Iamamoto (2014), a apreensão da questão social em sua totalidade é condição fundamental para a construção de estratégias profissionais que ultrapassem o imediatismo e contribuam para interpretar criticamente as mediações entre a vida cotidiana dos sujeitos e as determinações mais amplas da sociabilidade capitalista.

A centralidade assumida pelas políticas de avaliação e pelos indicadores de desempenho no campo educacional tende a produzir novas formas de controle sobre o trabalho pedagógico e sobre os próprios estudantes, reforçando processos de classificação, seleção e exclusão. Nesse cenário, o Serviço Social pode ser convocado a atuar como mediador de processos que, embora apresentados sob a égide da melhoria da qualidade educacional, contribuem para a naturalização das desigualdades sociais. Tal movimento desloca para os indivíduos a responsabilidade por sua permanência ou fracasso escolar, obscurecendo as determinações estruturais que produzem tais desigualdades. A racionalidade gerencial converte, assim, direitos em metas, permanência escolar em indicador e desigualdade social em problema de desempenho, tensionando diretamente a direção crítica do trabalho profissional.

Somam-se a isso os avanços de tendências conservadoras no campo educacional, que se expressam no empobrecimento do debate crítico, na restrição da autonomia docente, na moralização de conflitos sociais e na difusão de propostas autoritárias de disciplinamento escolar, conforme apontam Cara (2019) e Ricci (2019). Tais processos não apenas restringem as possibilidades de uma educação emancipatória, mas também tensionam diretamente o projeto ético-político do Serviço Social, na medida em que buscam neutralizar leituras críticas da realidade, enfraquecer a participação coletiva e reforçar práticas ajustadoras. Sustentar o projeto profissional nesse contexto implica afirmar, de forma concreta, o caráter político da intervenção e a recusa de sua funcionalização à reprodução da ordem.

As reflexões éticas contidas neste *Código de Ética do/a Assistente Social* [...] contribuem também para responder a estes e muitos outros questionamentos que põem em debate a relevância das escolhas, dos princípios e valores que orientam as decisões, compromissos e ações profissionais. O entendimento de emancipação humana e de projeto societário com possibilidade histórica de realização oferece profundo sentido ao cotidiano profissional (Barroco, 2012, p.14).

Frente a esse conjunto de determinações, a afirmação do projeto ético-político do Serviço Social no campo da educação exige uma intervenção que articule

competência técnico-operativa, fundamentação teórico-metodológica crítica e direção ético-política. Conforme expresso no Código de Ética Profissional, trata-se de orientar a intervenção profissional pela defesa intransigente dos direitos humanos, pela ampliação da cidadania, pela radicalização da democracia e pela construção de uma sociedade emancipada (Barroco, 2012). No âmbito da educação básica, isso implica reconhecer a escola como espaço contraditório, no qual se expressam tanto estratégias de reprodução das desigualdades quanto possibilidades de resistência, organização coletiva e afirmação de direitos.

Nessa direção, cabe ao assistente social construir mediações que afirmem a educação como direito social e como processo de formação humana integral. Isso requer articulação com outros profissionais da educação, com estudantes, famílias, movimentos sociais e demais políticas públicas, bem como a problematização crítica das requisições institucionais, de modo a evitar que o trabalho profissional seja reduzido à contenção de conflitos ou à gestão moralizada da pobreza.

Assim, os desafios ao projeto ético-político profissional ultrapassam as condições imediatas de trabalho, incidindo sobre a própria direção social da profissão. O que está em disputa é a possibilidade de afirmar, no interior de uma política profundamente tensionada por interesses mercantis, conservadores e gerenciais, uma intervenção profissional crítica, fundada na totalidade social, na defesa dos direitos e na emancipação humana. Sustentar essa direção exige não apenas posicionamento ético-político, mas também rigor teórico, capacidade analítica e construção de mediações profissionais que resistam à funcionalização do Serviço Social à gestão da desigualdade no espaço escolar.

O Código de Ética do/a Assistente Social [...], constitui instrumento estratégico de defesa e valorização do projeto ético-político do Serviço social brasileiro e atesta o compromisso [...] com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional e da defesa histórica por uma sociedade anticapitalista (Barroco, 2012, p. 17).

### **3 O PROCESSO HISTÓRICO DE INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: elementos a partir de produções acadêmicas no período de 2002 a 2024.**

A inserção do Serviço Social na educação básica brasileira, como já mencionado neste estudo, foi apreendido não como mera expansão de um espaço ocupacional, mas como expressão de processos mais amplos que articulam transformações

nas políticas educacionais, reconfigurações do Estado e disputas em torno das formas de enfrentamento das expressões da questão social no espaço escolar.

Com esse balizamento, o presente capítulo expõe os resultados de uma pesquisa bibliográfica centrada em produção acadêmica do Serviço Social no período de 2002 a 2024 acerca da temática, organizando-os em três eixos que expressam demarcações do processo histórico de inserção profissional na educação básica no país. Em um primeiro momento, busca-se evidenciar as tendências interpretativas historicamente constituídas que incidiram sobre essa inserção, tal como apreendidas na produção acadêmica. Na sequência, examinam-se as demandas, as condições de trabalho e as formas de organização profissional que configuram o trabalho profissional nesse campo. Por fim, analisa-se a Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) como mediação histórica que expressa as disputas em torno do sentido da educação pública e da atuação do Serviço Social na educação básica.

### 3.1 TENDÊNCIAS INTERPRETATIVAS DA INSERÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A análise da inserção do Serviço Social na educação básica brasileira exige apreender esse processo como historicamente determinado, inscrito no interior das transformações mais amplas do Estado, das políticas sociais e das formas de enfrentamento das expressões da questão social. Nessa perspectiva, refletir sobre a presença da profissão no campo educacional implica situá-la para além do resultado linear da expansão de um espaço ocupacional, compreendendo-a como expressão de disputas entre projetos societários e distintas formas de controle das desigualdades sociais no interior da escola.

A emergência da profissão no Brasil, em 1936, ocorre em um contexto marcado por profundas transformações econômicas e políticas associadas ao processo de industrialização e urbanização. Conforme analisa Iamamoto (2014), a institucionalização do Serviço social está diretamente vinculada à ampliação das funções do Estado na regulação da vida social:

(...) a constituição e institucionalização do serviço social como profissão na sociedade depende, (...) de uma progressiva ação do Estado na regulação da vida social, quando passa a administrar e gerir o conflito de classe, o que pressupõe, na sociedade brasileira, a relação capital/trabalho constituída por meio do processo de industrialização e urbanização. É quando o Estado se “amplia”, nos termos de Gramsci, passando a tratar a questão social não só pela coerção, mas buscando um consenso na sociedade, que são criadas as bases históricas da nossa demanda profissional (Iamamoto, 2014, p.23).

Essa expansão das funções estatais ocorre quando o Estado brasileiro passa a buscar não apenas a repressão das tensões sociais, mas também a construção de mecanismos de consenso no interior da sociedade civil, movimento que Gramsci descreve como ampliação do Estado (Carnoy, 1988).

No campo educacional, esse período é marcado por uma contradição significativa. De um lado, emergem propostas de democratização do ensino, como aquelas expressas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que defendia a construção de um sistema público, gratuito e laico de educação (Menezes, 2001). De outro, a expansão educacional permanece profundamente limitada e seletiva, refletindo as necessidades do próprio processo de acumulação capitalista.

Estudos analisados por Dentz e Silva (2015) indicam, por exemplo, que determinados setores da economia agrária sequer demandavam a alfabetização da força de trabalho naquele período, evidenciando que a universalização do ensino não constituía uma prioridade efetiva do projeto econômico dominante. Assim, a expansão educacional ocorria de forma restrita e desigual, reproduzindo as hierarquias sociais que estruturavam a sociedade brasileira.

É nesse contexto contraditório que o Serviço Social passa a ser mobilizado como instrumento de intervenção social na educação básica, inicialmente, sua intervenção nessa área se orienta por uma perspectiva marcada pela centralidade de práticas assistenciais voltadas ao tratamento dos efeitos mais imediatos da questão social. Conforme registra o Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais, consolidou-se naquele período um “sistema de instituições sociais que propunham solucionar os problemas através de programas assistenciais de caráter imediato” (CBCISS, 1986, p. 24 apud Dentz; Silva, 2015).

A análise das funções atribuídas ao assistente social no espaço escolar nesse período evidencia essa orientação. Atividades como o levantamento das condições socioeconômicas dos alunos e de suas famílias, a identificação de situações classificadas como “desajuste social” e o encaminhamento de estudantes a serviços assistenciais revela uma concepção de intervenção centrada na correção de comportamentos considerados desviantes (Amaro, 2021). Nesse quadro, as dificuldades escolares eram frequentemente interpretadas como resultado de deficiências individuais ou familiares, obscurecendo as determinações estruturais que produziam as desigualdades educacionais.

Essa perspectiva encontra expressão também em outras obras da época, como *Serviço social, infância e juventude desvalidas* (1939), de Maria Esolina Pinheiro, ao caracterizar o público atendido como “desvalido”, evidenciam uma abordagem marcada pela tutela e pela caridade, e não pela afirmação de direitos (Pinheiro, 1985 apud Dentz; Silva, 2015). O trabalho profissional voltava-se, assim, à administração das consequências mais visíveis da questão social, sem questionar as bases estruturais que a produziam.

Como sintetizam Dentz e Silva (2015), nesse período o Serviço Social incorporou métodos europeus e, posteriormente, abordagens psicossociais norte-americanas, orientadas por práticas clínicas e individualizadas. Tal apropriação metodológica reforçou uma postura profissional voltada ao ajustamento social dos indivíduos, contribuindo para consolidar uma prática alinhada às estratégias de regulação social próprias do capitalismo dependente brasileiro. Até meados da década de 1970, essa orientação manteve forte influência sobre o trabalho profissional no campo educacional.

Entretanto, a partir da década de 1960, começam a emergir processos de questionamento das bases teóricas e metodológicas que sustentavam essa prática. O chamado Movimento de Reconceituação do Serviço Social, que se desenvolve em diferentes países da América Latina, expressa justamente esse esforço coletivo de revisão crítica dos fundamentos conservadores da profissão (Dentz; Silva, 2015).

Esse movimento contribui para a ressignificação da própria compreensão da escola. Se, por um lado, a instituição escolar participa da reprodução das relações sociais capitalistas, por outro, também pode constituir-se como espaço de problematização das desigualdades sociais e de construção de práticas educativas orientadas para a emancipação humana (Amaro, 2021).

É nesse quadro que se insere a difusão, no interior do Serviço Social, das metodologias de desenvolvimento de comunidade, amplamente estimuladas por organismos internacionais e incorporadas por diferentes programas governamentais. Conforme analisa José Paulo Netto (2011), essas estratégias passaram a orientar parte significativa do trabalho profissional, propondo uma forma específica de intervenção social voltada à mobilização das comunidades locais para a participação em projetos de desenvolvimento.

José Paulo Netto (2011) oferece uma chave interpretativa fundamental para apreender o significado dessa incorporação que corrobora na análise da bibliografia selecionada. Para além da mera ampliação do mercado de trabalho, o

desenvolvimento de comunidade promoveu uma reconfiguração na autoimagem e na funcionalidade social reivindicada pelos assistentes sociais. Inseridos como protagonistas em programas de organização comunitária e, ainda que de forma mais restrita, em espaços de planejamento e controle, os profissionais passaram a atribuir a si uma função societária até então inédita: a de agentes indutores de mudanças sociais no âmbito local, voltadas à integração das massas à dinâmica capitalista.

No plano cultural-ideológico, estava em jogo a construção de uma resposta à recorrente “questão da pertinência de classe do assistente social”. Se, historicamente, essa questão era contornada por valores universais e abstratos, como o bem comum de matriz neotomista, a nova inserção sócio-ocupacional, vinculada a aparatos estatais e instituições públicas, ofereceu uma base concreta para que a realização do bem comum fosse concebida como um projeto técnico-administrativo, apresentado como neutro e acima dos conflitos de classe (Netto, 2011, p. 129).

A eficácia dessa operação ideológica reside no deslocamento que ela promove: a vinculação social do profissional deixa de ser compreendida a partir de seu lugar de classe e passa a ser justificada por sua condição de portador de um saber técnico especializado. A legitimidade do assistente social não derivaria mais de uma missão moral ou religiosa, mas do domínio de instrumentos e técnicas capazes de produzir mudanças sociais. Como sintetiza José Paulo Netto (2011, p. 129-130), essa operação fez com que “a vinculação social do ator profissional deslocasse do nível de grupos (classes) para o nível do controle de instrumentos técnicos”, permitindo que o assistente social se apresentasse como um agente técnico da mudança a serviço de projetos desenvolvimentistas.

Essa orientação expressou no campo das políticas educacionais, uma ampliação de iniciativas que buscavam aproximar escola e comunidade, valorizando práticas de participação social e organização comunitária. Embora tais iniciativas tenham contribuído para ampliar o reconhecimento das dimensões sociais que atravessam o processo educativo, muitas vezes permaneceram vinculadas a uma perspectiva de integração social que não questionava as bases estruturais das desigualdades educacionais (Amaro, 2021).

Assim, a chamada tendência desenvolvimentista no Serviço Social pode ser compreendida como uma forma particular de resposta às transformações sociais e políticas do período. Ao mesmo tempo em que ampliava o horizonte do trabalho profissional para além da assistência individualizada, incorporando práticas coletivas e

comunitárias, mantinha-se, em grande medida, articulada às estratégias de modernização conservadora que caracterizaram os projetos latino-americanos de desenvolvimento.

A crítica a essa orientação ganhará maior densidade teórica no interior do próprio Serviço Social a partir do aprofundamento do processo de renovação crítica da profissão, especialmente nas décadas seguintes. Nesse sentido, a análise desenvolvida por José Paulo Netto (2011) evidencia que as propostas de desenvolvimento de comunidade, embora apresentadas como estratégias de transformação social, frequentemente operavam no interior dos marcos estabelecidos pelo próprio processo de reprodução da sociabilidade capitalista. Ao privilegiar a mobilização comunitária e a participação local como instrumentos de integração social, tais iniciativas tendiam a deslocar o foco da análise das determinações estruturais da questão social para o plano das ações técnicas e organizativas, limitando o alcance crítico da intervenção profissional.

É nesse contexto que o debate profissional passa a incorporar de forma mais sistemática as contribuições da tradição marxista, produzindo um deslocamento significativo na interpretação da questão social e do papel das políticas públicas. A partir dessa inflexão teórico-política, a questão social deixa de ser compreendida apenas como problema de integração ou adaptação social, passando a ser interpretada como expressão das contradições estruturais do modo de produção capitalista (Netto, 2011).

Essa mudança de perspectiva repercute diretamente na forma de interpretar a função das políticas sociais e das instituições públicas. Se, em períodos anteriores, tais políticas eram frequentemente concebidas como instrumentos de ajustamento social ou de promoção do desenvolvimento, passa a ganhar centralidade a compreensão das políticas sociais como resultado de processos históricos de luta e disputa entre classes sociais, nos quais se expressam tanto estratégias de regulação estatal quanto conquistas resultantes da mobilização da classe trabalhadora.

No caso brasileiro, essa inflexão teórica e política se articula às transformações mais amplas vivenciadas pela sociedade a partir do processo de redemocratização que se intensifica nas décadas de 1970 e 1980. A crise do regime autoritário, a ampliação dos movimentos sociais e a emergência de novas formas de organização coletiva contribuíram para a construção de um ambiente político marcado pela ampliação das reivindicações por direitos sociais e pela democratização das instituições públicas (Iamamoto, 2008 *apud* Dentz; Silva, 2015).

A universidade, espaço relativamente mais permeável ao questionamento, tornou-se o lócus privilegiado para a construção da proposta profissional que José Paulo Netto (2011) denominou de "intenção de ruptura". A partir daí, o Serviço Social brasileiro inicia uma aproximação mais substantiva com as matrizes teóricas que tomam os movimentos sociais, as lutas de classes e a "questão social" como categorias centrais para a compreensão da realidade.

Esse processo encontrará uma de suas expressões mais significativas na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Os anos 1980 no Brasil foram fortemente influenciados pelo processo de redemocratização da sociedade, que teve a Carta Magna como seu principal marco legal. Ao definir, em seu artigo 205, a educação como "direito de todos e dever do Estado", a Carta Constitucional não apenas consolidou uma conquista histórica dos movimentos sociais, mas também lançou novos desafios para as políticas públicas e para as profissões que atuam nesse campo, entre elas o Serviço Social (Brasil, 1988).

O debate nacional sobre o Serviço Social na educação básica, a partir da década de 1990, é profundamente marcado pela transição de uma prática historicamente vinculada ao controle e ao ajustamento social para uma perspectiva comprometida com a defesa intransigente da educação enquanto direito social e dever do Estado.

Se, historicamente, a inserção do Serviço Social na educação foi atravessada por duas direções interpretativas predominantes — uma vinculada a práticas assistenciais conservadoras e outra a estratégias de integração social de matriz desenvolvimentista —, é no contexto das transformações societárias que o debate profissional constrói, em seu movimento contraditório, uma terceira direção, orientada pelo paradigma da proteção integral e da defesa de direitos. Essa perspectiva inscreve a intervenção profissional no interior das lutas pela ampliação e efetivação dos direitos sociais, articulando a atuação no espaço escolar às políticas públicas de proteção social e às demandas emergentes da realidade das famílias e comunidades atendidas pela escola pública.

Conforme se apreende da produção acadêmica recente que fundamenta esta análise, esse período representa um marco fundamental no amadurecimento da categoria profissional, que passou a construir, de forma coletiva e crítica, o projeto ético-político alinhado às lutas e aos interesses da classe trabalhadora.

Esse processo de amadurecimento não ocorreu de forma isolada ou apenas no âmbito interno da profissão. Pelo contrário, tanto Facci, Anache e Caldas (2021),

Férriz e Barbosa (2019) como Dentz e Silva (2015) ao analisar a inserção do Serviço Social nas políticas educacionais apontaram que esse processo é determinado pelas transformações mais amplas da sociedade brasileira, em um contexto histórico, político e econômico marcado por profundas contradições.

A construção do arcabouço jurídico-normativo que emergiu nesse período foi fundamental para redimensionar tanto a política de educação básica quanto a intervenção profissional do Serviço Social no Brasil. Dentz e Silva (2019) destacam que esse conjunto de leis, gestado no processo de redemocratização, não apenas regulamentou direitos, mas também reforçou os fundamentos éticos e legais para a atuação dos assistentes sociais no ambiente escolar, fomentando as condições objetivas para que a categoria pudesse disputar esse espaço a partir de um novo patamar teórico-político.

Em 1993, dois marcos de extraordinária importância foram aprovados. O primeiro deles foi a Lei 8.662/1993 (Brasil, 1993a), que regulamenta a profissão de assistente social e estabelece suas competências no âmbito das políticas sociais. A lei oferece o respaldo legal para a atuação do assistente social na formulação, execução e avaliação de políticas públicas, incluindo a política de educação. Essas definições legais foram fundamentais para que a categoria pudesse, posteriormente, reivindicar sua inserção no espaço escolar com base em competências técnico-operativas já reconhecidas por lei.

No mesmo ano, foi aprovado o Código de Ética Profissional do Assistente Social, que representou o coroamento do amadurecimento teórico-político da categoria, rompendo com a tradição hegemônica de herança conservadora que prevaleceu na origem da profissão. O documento assume a liberdade como "valor ético-político central" e explicita o compromisso com a "ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras" (Barroco, 2012, p. 121 e 125).

Tanto a lei de regulamentação da profissão quanto o Código de Ética oferecem o horizonte necessário da demarcação do compromisso ético e político do projeto profissional e aquilo que se pretende disputar no interior da sociedade. Esse horizonte torna-se ainda mais relevante quando considerado à luz da reflexão de Mészáros (2008, p. 45):

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente

sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância - de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental.

A reflexão de Mészáros (2008) reitera o caráter profundamente contraditório da educação no interior da sociabilidade capitalista. Se, por um lado, a escola integra o conjunto de instituições responsáveis pela reprodução das relações sociais vigentes, por outro, ela também constitui um espaço permeado por disputas e possibilidades de tensionamento dessa mesma lógica. É precisamente nessa dimensão contraditória que se insere a atuação do Serviço Social orientada pelo projeto ético-político profissional.

Nesse sentido, os princípios expressos no Código de Ética e na legislação que regulamenta a profissão funcionam como referências normativas e político-profissionais que orientam a intervenção do assistente social para além das requisições institucionais imediatas. Ao afirmarem valores e princípios, tais documentos indicam um posicionamento crítico diante das formas de gestão da questão social no interior das políticas públicas.

Ainda em 1993, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742/1993 (Brasil, 1993b), consolidou a assistência social como política pública não contributiva, dever do Estado e direito do cidadão que necessitar. Ao estabelecer em suas diretrizes um sistema descentralizado e participativo, a LOAS criou as bases para a interface necessária entre a política de educação e a proteção social, reconhecendo que o acesso e a permanência na escola estão diretamente vinculados às condições de vida e reprodução social das famílias quando define em seu artigo 2º, parágrafo único, que

para o enfrentamento da pobreza, a assistência social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, garantindo mínimos sociais e provimento de condições para atender contingências sociais e promovendo a universalização dos direitos sociais.

Essa perspectiva reforça a compreensão de que o acesso e a permanência na escola estão diretamente vinculados às condições de vida e reprodução social das famílias, exigindo respostas institucionais que ultrapassem os limites estritos do sistema educacional. A articulação entre políticas setoriais, prevista na LOAS, revela-se, portanto, fundamental para que o assistente social na educação compreenda a dimensão da proteção social para além dos muros da escola (Brasil, 1993b).

Essa interface entre políticas públicas também explica parte do movimento histórico de aproximação entre o Serviço Social e o campo educacional. Conforme

aponta Almeida (2003), a presença de assistentes sociais no espaço educativo não ocorreu inicialmente em função de vínculos institucionais diretos com os sistemas de ensino, mas foi construída a partir das relações estabelecidas com outras políticas sociais:

(...) a aproximação das/os assistentes sociais com a educação não se deu primeiramente em decorrência da contratação, mas pela interfase com outras políticas setoriais que propiciavam essa relação uma vez que temas como trabalho infanto-juvenil, sexualidade, drogas, a violência, a cultura, lazer na adolescência, família, cidadania estavam na agenda desses profissionais, mas para as escolas e profissionais de ensino estavam distantes (Facci; Anache; Caldas, 2021, p. 64).

Esse movimento de articulação entre políticas sociais ocorre paralelamente à consolidação, no Brasil, de um novo paradigma jurídico e político no tratamento das questões relacionadas à infância e à adolescência. Nesse contexto que se institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), marco legal que consolida no país a doutrina da proteção integral. O Estatuto redefine profundamente o tratamento jurídico e político da infância e da juventude ao afirmar crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e ao atribuir responsabilidades compartilhadas ao Estado, à família e à sociedade na garantia de sua proteção e desenvolvimento.

No campo educacional, essa lei assume especial relevância ao estabelecer, em seu artigo 53 (Brasil, 1990), o direito à educação,

"visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: (I) igualdade de condições para acesso e permanência na escola; (II) direito de ser respeitado por seus educadores".

Ao definir a educação como direito público subjetivo e responsabilizar a autoridade competente por seu não oferecimento, o ECA criou um poderoso instrumento para o trabalho profissional na garantia do acesso e no combate à evasão escolar (Brasil, 1990).

Mais do que uma inovação normativa, o ECA representa uma virada paradigmática no modo de interpretar a infância e a adolescência no interior das políticas públicas. A partir desse marco, a garantia de direitos de crianças e adolescentes passa a exigir a atuação articulada de diferentes políticas sociais, entre elas a educação, a assistência social, a saúde e a proteção jurídica.

Nesse novo cenário, o espaço escolar passa a ser reconhecido como território privilegiado de identificação e enfrentamento das múltiplas expressões da questão social que atravessam a vida de crianças, adolescentes e suas famílias. Tal

perspectiva exige do Serviço Social uma postura ativa de vigilância e defesa dos direitos da infância e da juventude no interior das instituições educacionais.

Mais do que isso, impõe um redimensionamento do cuidado com esse público, que deixa de ser compreendido como questão restrita à política de assistência social e passa a integrar, de forma estruturante, o próprio conceito de educação enquanto direito social.

No âmbito do Ministério da Educação, a concepção de Educação Infantil, é referenciada ao binômio: “educar e cuidar” ocorrendo uma articulação para vinculação da Educação Infantil ao campo da educação e não mais da assistência social. Vários movimentos sociais em defesa da criança e do adolescente se organizam reivindicando os direitos das crianças e dos adolescentes, dentre eles o direito a Educação Básica, e de forma particular, a creche. Conforme descrito anteriormente, na Constituição Federal de 1988, a questão da creche é legitimada como extensão do direito universal à educação das crianças de zero a seis anos, espaço de Educação Infantil, complementar à educação familiar (Férriz; Martins; Almeida, 2020, p. 49).

A consolidação desse novo paradigma de direitos no campo da infância e da juventude também repercute diretamente na organização das políticas educacionais. Se o ECA (Brasil, 1990) estabelece a educação como direito fundamental e instrumento para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, torna-se necessário estruturar institucionalmente o sistema educacional de modo a viabilizar a efetivação desse direito.

É nesse contexto que se insere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), responsável por reorganizar o sistema educacional brasileiro à luz dos princípios democráticos inaugurados pela Constituição de 1988. Mais do que simplesmente regulamentar o funcionamento da educação escolar, a LDB consolida uma concepção de educação vinculada à formação cidadã e à participação social, ao afirmar princípios como a gestão democrática do ensino público, a valorização dos profissionais da educação e a articulação entre educação, trabalho e práticas sociais (Brasil, 1996).

Nesse sentido, a legislação educacional passa a expressar, no plano institucional, o movimento mais amplo de redefinição das políticas sociais orientadas pela garantia de direitos. Ao situar a escola como espaço de formação humana e de construção da cidadania, a LDB reforça a compreensão de que o processo educativo não pode ser dissociado das condições sociais que atravessam a vida dos sujeitos (Brasil, 1966).

Como observa Dentz e Silva (2015), ainda que a legislação não mencione diretamente a presença do Serviço Social no interior das instituições escolares, os

princípios que orientam a organização do sistema educacional — particularmente a gestão democrática e a vinculação entre educação, trabalho e práticas sociais — criam condições institucionais favoráveis para a inserção de profissionais capazes de atuar na mediação entre escola, comunidade e políticas públicas.

Desse modo, a reconfiguração das políticas sociais brasileiras ao longo da década de 1990 produz um conjunto de marcos normativos que redefinem tanto o papel do Estado quanto as formas de garantia dos direitos sociais. Embora naquele momento ainda não existisse uma legislação específica que tornasse obrigatória a presença de assistentes sociais nas escolas, a consolidação desse arcabouço jurídico — composto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei Orgânica da Assistência Social, pela lei que regulamenta a profissão dos assistentes sociais e pelo Código de Ética de 1993, além da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 — estabelece as bases materiais, jurídicas e políticas que possibilitam à categoria de assistentes sociais disputar e redefinir espaços no campo educacional.

Nesse mesmo horizonte de redefinição teórico-política da intervenção profissional, destaca-se a contribuição de Martins (2012), que, ao se fundamentar em Antonio Gramsci e em autores de perspectiva crítica da educação, apreende as implicações entre Serviço Social e educação no processo de construção da cidadania e da emancipação humana, reconhecendo a função da educação na construção de uma nova cultura.

Ao analisar o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Lei Orgânica da Assistência Social (Brasil, 1993) e os direitos sociais assegurados pela Constituição Federal de 1988, a autora compreende esse conjunto normativo para além de sua dimensão formal de garantia de direitos, interpretando-o como um arcabouço que abre possibilidades concretas para a intervenção de assistentes sociais orientada pela perspectiva da emancipação humana.

Nesse sentido, Martins (2012) indica caminhos para a intervenção profissional articulados à LDB, à LOAS e ao ECA, estruturando sua análise em três eixos: o processo de democratização da educação pública; a prestação de serviços socioassistenciais e socioeducativos; e a articulação entre a política de educação e a sociedade.

A autora, ao relacionar esses eixos ao Código de Ética do Serviço Social, expressa que a democratização da educação se configura como um processo que tensiona e cria possibilidades de superação de práticas conservadoras de regulação e

subalternização da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que amplia os canais de participação em uma perspectiva democrática. No âmbito dos serviços socioassistenciais e socioeducativos, destaca a dimensão socioeducativa como um processo voltado ao estímulo da reflexão dos sujeitos acerca de sua inserção e vida social, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Já no que se refere à articulação entre educação e sociedade, a autora evidencia a centralidade das relações — aqui compreendidas como de caráter interinstitucional, interdisciplinar e comunitário —, fundamentais para o fortalecimento de vínculos e para a construção de respostas coletivas às expressões da questão social.

A partir desses elementos, entendo que Martins (2012) apresenta fundamentos para a apreensão de uma direção interpretativa do Serviço Social na educação básica que ultrapassa a concepção restrita à garantia formal de direitos, ao possibilitar situar o trabalho do assistente social no campo da disputa de consciências. Tal perspectiva permite analisar a intervenção profissional como parte dos processos de disputa por consciências, na medida em que se ancora na articulação entre os eixos destacados pela autora e na construção de práticas comprometidas com o projeto ético-político do Serviço Social, em contraposição a orientações assistencialistas ou desenvolvimentistas.

Todavia, essa direção interpretativa não se desenvolve de forma autônoma ou linear, estando inscrita nas contradições próprias do processo de reconfiguração das políticas sociais no capitalismo contemporâneo. Nesse contexto, a adoção de políticas neoliberais a partir da década de 1990 impõe limites à efetivação dos direitos sociais, promovendo a focalização, a privatização e a descentralização das políticas públicas (Behring; Boschetti, 2011). No campo educacional, esse movimento se expressa na incorporação de racionalidades gerenciais, orientadas por metas, indicadores de desempenho e controle de resultados.

Nesse cenário, o Serviço Social na educação básica passa a se desenvolver em meio a tensões entre a ampliação de direitos e a intensificação de mecanismos de regulação social. Ao mesmo tempo em que a presença do assistente social na escola se amplia como resposta às demandas sociais, sua intervenção passa a ser frequentemente capturada por requisições institucionais voltadas à gestão das expressões da questão social, em consonância com a lógica gerencial das políticas públicas contemporâneas.

As tendências interpretativas aqui delineadas, conservadora, desenvolvimentista, orientada pela defesa de direitos e pela disputa de consciências, não se apresentam de forma isolada, mas se articulam e se reatualizam no presente, conformando as condições concretas de inserção e trabalho profissional do Serviço Social na educação básica. É nesse terreno contraditório, marcado por disputas entre diferentes projetos de sociedade e de educação, que se configuram as demandas, as possibilidades e os limites do trabalho profissional no espaço escolar. A compreensão dessas tendências interpretativas constitui, portanto, condição fundamental para a análise das configurações contemporâneas do trabalho profissional do Serviço Social na educação básica, a ser desenvolvida na seção seguinte.

### 3.2 CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: demandas e condições do trabalho profissional

A produção analisada converge ao indicar demandas institucionais voltadas ao acompanhamento da frequência escolar, à mediação das relações entre escola e famílias, à articulação com a rede de proteção social, ao enfrentamento de situações de violência e violação de direitos e ao encaminhamento de situações referentes ao acesso, a permanência e o aproveitamento escolar. Assim, a configuração do trabalho profissional não decorre de uma definição abstrata de atribuições, mas das formas concretas pelas quais a questão social interpela a escola pública e exige respostas institucionais no interior da política educacional.

Nesse contexto, a requisição institucional dirigida ao Serviço Social no interior da política educacional tende a concentrar-se nos pontos em que as fragilidades das políticas públicas se tornam mais evidentes. A intervenção profissional é mobilizada para lidar com as múltiplas expressões da questão social que atravessam o cotidiano, configurando um tipo de demanda que desloca para o âmbito da escola a gestão das consequências sociais produzidas pelas desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Como observam Ferriz e Almeida (2019), essa requisição revela uma dinâmica institucional na qual o reconhecimento da importância da intervenção profissional convive com os limites estruturais das políticas educacionais em responder de forma ampliada às demandas da classe trabalhadora.

Essa dinâmica torna-se particularmente visível quando se observam as condições concretas do trabalho profissional nas redes públicas de ensino. Estudos realizados em municípios do estado de São Paulo evidenciam a desproporção existente

entre o número de profissionais disponíveis e o universo de estudantes atendidos. Em Diadema, por exemplo, havia um assistente social para aproximadamente 16.886 estudantes; em Presidente Prudente, a proporção era de um profissional para 3.177 estudantes; enquanto em Limeira, considerada uma experiência relativamente mais estruturada, registrava-se a relação de um profissional para 688 estudantes (Martins, 2020). Mais do que uma insuficiência administrativa, esses dados expressam o padrão de gestão das políticas sociais característico do período neoliberal, marcado pela contenção de gastos públicos e pela restrição de investimentos em recursos humanos.

As implicações desse cenário incidem diretamente sobre a forma de organização do trabalho profissional. A sobrecarga de demandas e a escassez de recursos institucionais tendem a produzir intervenções marcadas pelo imediatismo e pela fragmentação das ações, dificultando o desenvolvimento de estratégias preventivas de enfrentamento das situações vivenciadas no cotidiano das escolas. Nesse contexto, as condições materiais de trabalho frequentemente se mostram precárias, incluindo a ausência de espaços adequados para atendimento, o compartilhamento de ambientes deteriorados com outros profissionais ou a realização de atendimentos em locais improvisados, como corredores, refeitórios ou auditórios (Férriz; Martins; Almeida, 2020).

Tais condições não apenas comprometem a qualidade da intervenção profissional, como também tensionam princípios éticos fundamentais da profissão, como o sigilo profissional e o direito dos usuários a um atendimento digno, conforme previsto na Resolução CFESS nº 1.114/2025. (CFESS, 2025).

Outro elemento que evidencia as contradições presentes no trabalho profissional na educação básica refere-se à ausência de recursos básicos, como transporte institucional para visitas domiciliares ou articulação com a rede de proteção social, o que restringe a possibilidade de aproximação do profissional com as condições concretas de vida dos estudantes e de suas famílias. Nesses casos, a análise das demandas tende a permanecer circunscrita à dimensão imediata do cotidiano escolar, dificultando a apreensão das múltiplas determinações que atravessam a realidade social dos sujeitos e limitando as possibilidades de intervenção crítica (Férriz; Martins; Almeida, 2020).

Além das condições materiais de trabalho, o próprio tipo de demanda institucional direcionada ao Serviço Social também reflete a lógica de gestão das expressões da questão social no interior das políticas educacionais. Entre as atividades mais recorrentes destaca-se o monitoramento da frequência escolar, frequentemente

associado às condicionalidades de programas de transferência de renda. Nessas situações, o assistente social é mobilizado para realizar a chamada busca ativa de estudantes em situação de infrequência e acompanhar o cumprimento dessas condicionalidades, muitas vezes orientado por metas institucionais de visitas domiciliares (Férriz; Barbosa, 2020; Santos, 2019).

Como observam Férriz e Barbosa (2020) e Santos (2019), esse tipo de demanda posiciona o profissional como mediador entre a política educacional e a política de assistência social, articulando ações voltadas à garantia de acesso e permanência escolar, mas também à gestão administrativa das exigências vinculadas ao acesso aos benefícios sociais.

A multiplicidade de demandas também marca o cenário contemporâneo do debate sobre o Serviço Social na educação. Destacam-se requisições que abrangem desde situações de violência doméstica, abuso sexual e trabalho infantil até conflitos escolares, bullying e dificuldades socioeconômicas que incidem sobre a trajetória educacional dos estudantes. Tal diversidade de expressões da questão social tende a produzir um processo de fragmentação do trabalho profissional. Diante da escassez de recursos institucionais e da pressão por respostas imediatas às demandas do cotidiano escolar, o assistente social frequentemente é levado a ocupar uma posição semelhante à de um “bombeiro social”, respondendo a emergências pontuais sem dispor das condições objetivas necessárias para planejar e desenvolver ações coletivas de caráter preventivo, articulado e emancipador (Santos, 2019).

A análise dessas demandas ganha maior densidade quando situada no interior das transformações mais amplas da política educacional contemporânea. A partir da década de 1990, a política educacional passa a ser progressivamente subordinada à lógica de racionalização gerencial do Estado e às diretrizes formuladas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial. Conforme indicam Férriz, Martins e Almeida (2020), a incorporação dessas orientações resultou no enxugamento das políticas sociais e no fortalecimento de mecanismos de gestão voltados para a eficiência administrativa e o controle de resultados. Paradoxalmente, esse mesmo cenário favoreceu a entrada de assistentes sociais na educação básica, não como resultado de um processo de universalização de direitos, mas como estratégia institucional para responder às pressões sociais e administrar os efeitos da desigualdade social no interior das escolas.

Nessas condições, a inserção profissional ocorreu frequentemente por meio de programas governamentais focalizados e da interface com políticas assistenciais, como programas de transferência de renda, voltados à garantia de acesso e permanência escolar de segmentos da classe trabalhadora que, sem esse suporte, permaneceriam excluídos do sistema educacional (Férriz; Martins; Almeida, 2020, p. 52).

Essa análise dialoga diretamente com a leitura de Oliveira (2009 *apud* Férriz; Martins; Almeida, 2020), que explicita as contradições dessa racionalidade gerencial no campo educacional:

Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (a referência do IDEB justificada nos padrões do desempenho educacional dos países da OCDE é um exemplo). A naturalização de políticas que vinculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, traduzida na ideia do estabelecimento do compromisso de todos com a educação, como se os baixos níveis de desempenho fossem resultado da falta de compromisso e não de outras carências, atribui à educação certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado. A vinculação dessas políticas à utilização de técnicas de fixação de objetivos e de medição de desempenho, tais como as metas traçadas para 2021/2022 (atingir média 6 no IDEB), permite descentralizar ações, comprometer os atores locais, mas permanecer administrando a distância (2009, p. 12 *apud* Férriz; Martins; Almeida, 2020, p. 55).

A produção analisada permite demarcar que essa racionalidade repercute diretamente sobre a função do assistente social no campo educacional, provocando um deslocamento progressivo das atividades voltadas ao contato direto com estudantes e famílias para atribuições vinculadas à gestão de programas, projetos e processos institucionais. Nessa configuração, o profissional passa, muitas vezes, a ser requisitado para “instrumentalizar” a ação docente e contribuir para a elevação de indicadores de desempenho, atuando na gestão de situações que possam comprometer o chamado “êxito educacional”, frequentemente interpretado sob a lógica da empregabilidade e do empreendedorismo (Férriz; Barbosa, 2019, p. 17).

Nesse mesmo horizonte analítico, ao destacarem a função estratégica atribuída à educação no processo de adaptação do Brasil à dinâmica da globalização, Facci, Anache e Caldas (2021) concordam que o trabalho do assistente social passa a ocupar lugar relevante na compreensão das mediações entre trabalho, cultura e formação escolar. Entretanto, os autores também alertam para o risco de que a prática profissional seja capturada por racionalidades de caráter gerencialista, subordinando-se de forma acrítica às exigências de eficiência, desempenho e produtividade que vêm orientando as políticas educacionais contemporâneas.

À luz das contribuições de Gramsci (2024b), para quem a relação entre educação, trabalho e cultura constitui um elemento essencial na compreensão dos processos de formação da sociedade, ao analisar o papel da escola nas sociedades capitalistas, o autor discute que a educação não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos, mas participa ativamente da formação cultural e política dos sujeitos, contribuindo para a construção de determinadas concepções de mundo. Nesse sentido, a escola integra o conjunto de instituições responsáveis pela formação da cultura, na luta de hegemonia, na medida em que atua na formação intelectual e moral das novas gerações e na preparação dos indivíduos para determinadas posições no interior da divisão social do trabalho.

A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o “certo” de uma cultura evoluída torna-se “verdadeiro” nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação (Gramsci, 2024b, p. 45).

Sob essa perspectiva, a articulação entre trabalho, cultura e formação escolar assume um caráter profundamente político. A organização dos currículos, as formas de gestão escolar e as práticas pedagógicas expressam disputas em torno de projetos de sociedade e de modelos de formação humana. Como também observa Gramsci (2024b), a escola pode tanto contribuir para a reprodução das hierarquias sociais, ao preparar os indivíduos para ocuparem funções diferenciadas na estrutura produtiva, quanto constituir-se espaço de formação crítica, capaz de favorecer a ampliação da consciência social e política das classes subalternas.

O trabalho profissional na educação básica adquire uma dimensão que ultrapassa a intervenção sobre problemas imediatos do cotidiano escolar ao lidar com as múltiplas expressões da questão social que atravessam o processo educativo, o assistente social atua em um terreno no qual se entrecruzam as condições materiais de vida das famílias, que refletem as desigualdades sociais e as formas de organização do trabalho e da cultura. Contudo, quando a política educacional é orientada predominantemente por racionalidades gerencialista, centradas em metas, indicadores de desempenho e produtividade, essa intervenção reduz-se a funções instrumentais de regulação e controle dos sujeitos, ocultando as determinações sociais mais amplas que condicionam as trajetórias escolares.

Dessa forma, a reflexão gramsciana permite explicar que a disputa em torno do sentido da educação também se expressa nas formas de inserção e intervenção das

profissões no interior da escola. Para o Serviço Social, isso implica reconhecer que seu trabalho se desenvolve em um espaço marcado por tensões entre projetos pedagógicos e societários distintos. Orientada pelo projeto ético-político profissional, a intervenção pode contribuir para problematizar as desigualdades que atravessam a formação escolar e fortalecer práticas institucionais comprometidas com a democratização da educação e com a ampliação das capacidades críticas dos sujeitos sociais.

Nessa direção, a análise pode ser aprofundada a partir das reflexões de Gramsci, que compreende o Estado para além de seu aparato governamental estrito, incorporando também os espaços da sociedade civil nos quais se produzem consensos e se organizam formas de direção moral e intelectual da sociedade (Carnoy, 1988). Nessa perspectiva, a escola pública constitui uma das instituições fundamentais da sociedade civil, atuando simultaneamente na reprodução das relações sociais vigentes e na disputa por projetos societários (Gramsci, 2024b).

Essa compreensão permite interpretar determinadas práticas institucionais presentes no cotidiano escolar como mediações por meio das quais se estruturam processos mais amplos de direção social. Assim, procedimentos aparentemente técnicos ou administrativos, como o monitoramento da frequência escolar vinculado às condicionalidades de políticas sociais, podem ser compreendidos como mecanismos através dos quais o Estado regula as expressões da questão social e produz determinadas formas de consenso em torno da responsabilização individual pela permanência escolar.

A própria concepção gramsciana de hegemonia evidencia o caráter pedagógico dessas relações sociais mais amplas. Como afirma o autor:

(...) a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessárias, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (Gramsci, 2024a, p. 401-402).

À luz dessa perspectiva, reafirma-se o entendimento de que as práticas institucionais desenvolvidas no interior da política educacional participam de processos mais amplos de formação de consensos e de organização das relações sociais. Em

algumas redes municipais de ensino, por exemplo, o monitoramento da frequência escolar chega a ser apresentado como uma das principais estratégias institucionais para promover o chamado sucesso escolar, reforçando a centralidade do controle da presença como indicador privilegiado de permanência e desempenho dos estudantes (Férriz; Martins; Almeida, 2020).

Ainda que tais ações possuam relevância para a identificação de situações de vulnerabilidade e para a garantia de acesso a direitos sociais, sua centralidade na rotina institucional tende a produzir um estreitamento analítico acerca das múltiplas determinações que atravessam as trajetórias escolares dos estudantes. Nesses casos, a complexidade das expressões da questão social que incidem sobre o processo educativo tende a ser reduzida a indicadores administrativos de presença ou ausência, deslocando o debate das condições estruturais de reprodução da desigualdade social para o âmbito da responsabilização individual e familiar.

Nessa perspectiva, a complexidade das expressões da questão social que incidem sobre o cotidiano escolar, relacionadas às condições de vida das famílias, às desigualdades sociais historicamente produzidas e às próprias contradições estruturais da política educacional, corre o risco de ser reduzida a um problema de gestão administrativa da frequência escolar. Como resultado, desloca-se o foco da análise das determinações sociais mais amplas para o acompanhamento de indicadores e metas institucionais, como se a simples presença do estudante na escola fosse, por si só, indicativa de rendimento escolar e garantia de uma formação emancipadora.

Ou seja, o discurso neoliberal tenha espantoso a façanha de atribuir título de modernidade ao que há de mais conservador e atrasado na sociedade brasileira: fazer do interesse privado a medida de todas as coisas, obstruindo a esfera pública, a dimensão ética da vida social pela recusa das responsabilidades e obrigações do Estado (Iamamoto, 2014, p. 37).

Tal deslocamento revela a influência de racionalidades gerencialistas na condução das políticas públicas, nas quais a complexidade dos processos educativos e das desigualdades sociais tende a ser traduzida em métricas de desempenho e mecanismos de controle administrativo. Nesse cenário, a centralidade atribuída ao monitoramento da frequência pode obscurecer as múltiplas mediações que atravessam a permanência e o percurso escolar dos estudantes, reduzindo a intervenção institucional à gestão de indicadores.

A incorporação dessas racionalidades gerencialistas pode ser compreendida como parte de um processo mais amplo de construção de hegemonia no interior do

Estado ampliado, nos termos formulados por Gramsci. Ao desenvolver essa categoria, Gramsci evidencia que o Estado não atua apenas por meio de mecanismos diretos de dominação ou de seus instrumentos jurídico-normativos, mas também por meio de processos mais difusos de direção moral e intelectual da sociedade. Nessa perspectiva, a ação estatal se estende ao conjunto das instituições da sociedade civil, interferindo na formação de subjetividades e na produção de consensos que tendem a naturalizar determinadas formas de organização social (Carnoy, 1988).

Desse modo, a hegemonia burguesa não se sustenta apenas pela coerção, mas também pela difusão de valores, crenças e modos de vida que passam a ser assimilados como referências legítimas de comportamento, aspirações e projetos de vida. Tal processo contribui para a internalização de padrões culturais e sociais que reforçam a lógica do modo de produção capitalista, orientando a formação dos indivíduos para a adaptação às exigências da ordem vigente.

Nessa mesma direção, Jürgen Habermas (apud Palhano, 2017) chama atenção para a forma como, nas sociedades contemporâneas, ocorre a generalização de determinadas necessidades e expectativas sociais, processo que tende a homogeneizar a diversidade das experiências humanas e a deslocar questões coletivas para o plano das capacidades individuais. Ao enfatizar a responsabilidade individual e a adaptação dos sujeitos a metas previamente estabelecidas, esse movimento contribui para o esvaziamento do debate político nos espaços públicos, convertendo demandas sociais em problemas de ordem técnica ou administrativa.

Como resultado, necessidades socialmente produzidas passam a ser tratadas como tarefas civis individualizadas, deslocadas do campo da disputa política e progressivamente incorporadas à lógica da troca de mercadorias. Nesse contexto, a difusão de racionalidades gerencialistas nas políticas públicas, inclusive na educação, pode ser interpretada como parte desse processo de despolitização das desigualdades. Ao difundir valores como eficiência, desempenho e responsabilização individual, tais racionalidades reconfiguram as práticas institucionais e os próprios sentidos atribuídos à educação pública, incidindo diretamente sobre as formas de atuação dos profissionais que atuam nesse campo, entre eles os assistentes sociais.

Dessa forma, a centralidade conferida à gestão de indicadores, metas e resultados tende a substituir a problematização crítica das desigualdades estruturais que atravessam a vida social e o processo educativo, deslocando a atenção das

determinações sociais mais amplas para o monitoramento técnico-administrativo de desempenhos individuais e institucionais (Cara, 2019).

Entretanto, a análise dessas condições não deve conduzir a uma leitura fatalista da realidade. A própria dinâmica contraditória da política educacional abre possibilidades de resistência e de construção de alternativas no interior das instituições. Nesse sentido, a sistematização da experiência profissional, conforme destacam Fériz, Martins e Almeida (2020), constitui estratégia fundamental para superar a imediatidade do cotidiano e produzir conhecimento crítico sobre a prática profissional. Ao registrar e analisar coletivamente suas experiências, os assistentes sociais podem identificar mediações presentes nas demandas institucionais e fortalecer estratégias de intervenção alinhadas ao projeto ético-político da profissão.

A literatura recente tem sistematizado essas possibilidades em torno de determinados eixos de atuação. Entre os mais recorrentes identificados no debate contemporâneo destacam-se: a contribuição para a garantia do acesso, permanência e sucesso escolar; o fortalecimento das relações entre escola, família e comunidade; a articulação intersetorial entre políticas públicas; o enfrentamento das expressões da questão social no espaço escolar; e a participação nos processos de planejamento e gestão das instituições educacionais (Alarcão; Araújo; Albarello, 2020; Luciano, 2021; Lima, 2022).

No conjunto da produção examinada, o município de Limeira/SP aparece como um caso emblemático de institucionalização do Serviço Social na política educacional, sendo frequentemente mobilizado pelos autores como parâmetro para discutir possibilidades de organização e trabalho profissional nesse campo.

Os estudos apontam que a experiência de Limeira/SP se caracteriza pela institucionalização de espaços de planejamento, supervisão técnica e sistematização da prática profissional no interior da própria Secretaria Municipal de Educação, incluindo a criação de uma diretoria de Serviço Social e a formalização das atribuições profissionais no regimento das escolas municipais (Santos, 2012; Santos, 2019). Esse processo contribuiu para delimitar o campo de atuação do Serviço Social na política educacional e conferir maior legitimidade institucional às ações desenvolvidas pela equipe.

No plano das práticas profissionais, os trabalhos analisados indicam que a atuação do Serviço Social no citado município se orienta por iniciativas voltadas ao fortalecimento da participação da comunidade escolar, à articulação intersetorial com

outras políticas públicas e à construção de estratégias socioeducativas no interior das escolas (Bull, 2010; Santos, 2012; Santos, 2019; Ferriz; Martins; Almeida, 2020). Nesse contexto, o assistente social assume papel relevante na mediação das relações entre escola, famílias e rede de proteção social, contribuindo para ampliar a dimensão social da política educacional.

Experiências como a desenvolvida em Limeira/SP evidenciam que a organização institucional do trabalho profissional e a construção coletiva de projetos de intervenção no interior das redes de ensino podem constituir importantes mediações para qualificar a atuação do Serviço Social na política educacional. Ao mesmo tempo, indicam como, no cotidiano das instituições escolares, diferentes frentes de intervenção profissional passam a se articular em torno de dimensões que posteriormente seriam sistematizadas na literatura especializada como eixos de atuação no campo educacional.

Tomados em conjunto, esses eixos evidenciam que a intervenção do assistente social na educação básica se estrutura em torno de um conjunto de mediações institucionais voltadas à qualificação das respostas públicas às desigualdades sociais que incidem sobre o direito à educação. Nesse sentido, mais do que delimitar tarefas específicas, tais eixos permitem apreender as direções estratégicas que orientam o trabalho profissional no interior da política educacional.

A contribuição do assistente social para a garantia do acesso, permanência e sucesso escolar, por exemplo, ultrapassa a mera identificação de situações de evasão ou de frequência irregular, envolvendo a análise das múltiplas determinações sociais que incidem sobre as trajetórias educacionais dos estudantes. Da mesma forma, o fortalecimento das relações entre escola, família e comunidade expressa a compreensão de que os processos educativos se desenvolvem em permanente interação com as condições sociais, culturais e econômicas que estruturam a vida das famílias e dos territórios nos quais as instituições escolares estão inseridas (Alarcão; Araújo; Albarello, 2020; Luciano, 2021; Lima, 2022).

Nesse sentido, o trabalho profissional volta-se à construção de mediações institucionais capazes de ampliar os canais de participação social, favorecer o diálogo entre diferentes sujeitos da comunidade educativa e articular estratégias coletivas de enfrentamento das demandas que emergem no cotidiano escolar.

Entretanto, a complexidade dessas demandas evidencia que muitas das questões identificadas no espaço escolar extrapolam os limites institucionais da própria

escola, exigindo respostas que envolvem diferentes políticas públicas. Nesse contexto, destaca-se outro eixo relevante do trabalho profissional: a articulação intersetorial entre políticas sociais.

As demandas que emergem no espaço escolar frequentemente ultrapassam os limites da política educacional, envolvendo dimensões relacionadas à saúde, à assistência social e à garantia de direitos de crianças e adolescentes. Nessa direção, o trabalho do assistente social contribui para a construção de mediações entre a escola e a rede de proteção social, evidenciando que a efetivação do direito à educação depende da articulação entre diferentes políticas sociais que incidem sobre as condições de reprodução da vida social das famílias. As produções analisadas, conforme evidenciado por autores como Alarcão, Araújo e Albarello (2020), Luciano (2021) e Lima (2022), convergem ao apontar essa compreensão, reforçando, no âmbito da análise de conteúdo, a centralidade da intersectorialidade como dimensão constitutiva do trabalho profissional na educação básica.

A interpretação dessas frentes de intervenção exige apreender as demandas que emergem no cotidiano escolar no interior das determinações sociais mais amplas que estruturam a sociedade capitalista. Nesse sentido, os eixos de atuação do Serviço Social na educação não podem ser interpretados apenas como respostas técnicas às dificuldades vivenciadas no ambiente escolar, mas como formas de intervenção profissional que se constituem historicamente no enfrentamento das desigualdades sociais que atravessam o processo educativo. Conforme analisa Iamamoto (2015), a questão social expressa as contradições estruturais do modo de produção capitalista e se manifesta historicamente por meio de múltiplas mediações que incidem sobre as condições de vida da classe trabalhadora.

Na contemporaneidade, entretanto, essas contradições assumem novas configurações, resultantes das transformações recentes do capitalismo e das formas renovadas pelas quais as desigualdades sociais se reproduzem no interior da sociedade. Nesse sentido,

Essas novas condições históricas metamorfoseiam a questão social inerente ao processo de acumulação capitalista, adensando-a de novas determinações e relações sociais historicamente produzidas, impõem o desafio de elucidar o seu significado social no presente (Iamamoto, 2015, p. 107).

A partir dessa perspectiva, as situações que emergem no cotidiano das instituições escolares não podem ser compreendidas como ocorrências isoladas ou meramente circunstanciais. Ao contrário, expressam mediações concretas das

contradições sociais que atravessam a sociabilidade capitalista e incidem sobre as condições de reprodução da vida social das famílias da classe trabalhadora. A escola pública, enquanto instituição inserida na totalidade das relações sociais, torna-se um espaço privilegiado de manifestação dessas contradições, evidenciando as formas pelas quais as desigualdades sociais se materializam nas trajetórias escolares de crianças e adolescentes.

Sob essa perspectiva, a sistematização contemporânea desses eixos de atuação também pode ser compreendida à luz das reflexões desenvolvidas por Ney Luiz Teixeira de Almeida (2003), que já apontava, no início dos anos 2000, para a conformação de determinados campos de intervenção do Serviço Social no interior da política educacional. Ao analisar experiências profissionais e debates produzidos no interior da categoria, o autor identificou nichos de atuação relacionadas à mediação entre escola, família e comunidade, à problematização das expressões da questão social presentes no espaço educativo e ao fortalecimento de práticas institucionais comprometidas com a garantia do direito à educação.

A análise proposta por Almeida (2003) demonstra que a presença do Serviço Social na educação básica vinha sendo construída historicamente a partir das transformações mais amplas das políticas sociais brasileiras, especialmente no contexto posterior à Constituição de 1988 e à ampliação do debate sobre direitos sociais. Ainda que, naquele momento, a inserção de assistentes sociais nas redes públicas de ensino se desse de forma fragmentada e frequentemente vinculada a iniciativas municipais ou experiências institucionais específicas, o autor já evidenciava a consolidação de determinados “nichos profissionais” que expressavam possibilidades concretas de intervenção da profissão no campo educacional.

Nesse sentido, os nichos profissionais identificados por Almeida (2003) podem ser interpretados como expressões iniciais das direções de intervenção que posteriormente seriam sistematizadas no debate contemporâneo como eixos de intervenção do Serviço Social na educação básica brasileira. Tal continuidade histórica evidencia que as formulações atuais sobre o trabalho profissional nesse campo não surgem de maneira espontânea ou exclusivamente a partir da institucionalização promovida pela Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), mas resultam de um processo acumulado de reflexão teórica, experiências profissionais e disputas políticas no interior da profissão.

A sistematização da prática profissional, nesse contexto, constitui uma estratégia fundamental para a construção de conhecimento crítico e para o fortalecimento de

intervenções alinhadas ao projeto ético-político da profissão. Ao analisar coletivamente suas experiências, os assistentes sociais podem identificar mediações presentes nas demandas institucionais e construir respostas que ultrapassem o imediatismo do cotidiano.

Assim, as configurações contemporâneas do trabalho profissional do Serviço Social na educação básica revelam um campo marcado por contradições, no qual se articulam, de forma tensa, requisições institucionais, limites estruturais e possibilidades de intervenção crítica. É nesse terreno que se coloca a necessidade de interpretar criticamente a inserção do Serviço Social na educação como mediação histórica que expressa disputas mais amplas em torno do sentido da educação pública e das políticas sociais.

Essa compreensão remete à análise da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), que será desenvolvida na seção seguinte, como expressão dessas disputas e como marco na institucionalização da presença do Serviço Social na educação básica brasileira.

### 3.3 A LEI Nº 13.935/2019 COMO MEDIAÇÃO HISTÓRICA NA DISPUTA POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA EMANCIPADORA

A análise da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) como mediação histórica na inserção do Serviço Social na educação básica exige situá-la não apenas em sua dimensão jurídico-normativa, mas no interior das disputas sociais, políticas e profissionais que conformam esse campo de atuação. No âmbito da análise de conteúdo desenvolvida nesta pesquisa, a produção acadêmica recente sobre a referida legislação revela uma significativa escassez de estudos que a tomem como objeto central de investigação.

A partir do levantamento realizado pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2023), que identificou 43 produções relacionadas à inserção do Serviço Social na educação, verificou-se que apenas quatro trabalhos abordam diretamente a Lei nº 13.935/2019, sendo um deles voltado ao campo da Psicologia e os demais centrados nas possibilidades de intervenção profissional dos assistentes sociais. Importa destacar que, dos trabalhos identificados, dois — *Contribuições do Serviço Social para melhoria da educação inclusiva: uma análise documental à luz dos subsídios da Lei 13.935/2019* (TCC, 2021) e *Serviço Social na rede pública de educação básica: movimentos e debates para a regulamentação da Lei 13.935/2019* (TCC, 2021) — não foram localizados, e poderiam ter oferecido elementos relevantes para o debate.

Cabe ainda ressaltar que, no percurso metodológico anteriormente apresentado, a delimitação do material de análise não se restringiu ao levantamento sistematizado pelo CFESS, tendo sido ampliada a partir da identificação de lacunas na produção acadêmica e da necessidade de maior densidade teórica para a compreensão do objeto. Ainda assim, mesmo com a incorporação de produções complementares, observa-se a escassez de artigos, dissertações ou teses que tomem a referida lei como objeto central, evidenciando a fragilidade e a incipiência do acúmulo teórico acerca de sua implementação e de seus desdobramentos no campo educacional.

Essa leitura é corroborada por parte da produção acadêmica que busca situar a Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) no interior de um processo histórico mais amplo. O capítulo de Figueiredo e Maciel (2021), por exemplo, evidencia que a aprovação da legislação resulta de um percurso de aproximadamente duas décadas de mobilizações, disputas e construções coletivas em torno da inserção do Serviço Social na educação básica. As autoras destacam, ainda, a articulação da lei com dimensões institucionais, como o financiamento educacional no âmbito do Fundeb, bem como os desafios contemporâneos que atravessam o trabalho profissional. Tais elementos reforçam a compreensão da legislação como condensação de um processo histórico anterior, ainda que não avancem de forma sistemática na problematização de suas implicações concretas no cotidiano da política educacional.

Nesse sentido, a aprovação da Lei nº 13.935/2019 é aqui compreendida como expressão de um processo histórico mais amplo de lutas sociais, políticas e profissionais, que articula a consolidação de marcos legais no campo da educação com o acúmulo teórico-político das categorias envolvidas e sua capacidade de incidência no interior do Estado. Longe de constituir um marco isolado, sua institucionalização resulta de uma trajetória marcada pela ampliação dos direitos sociais e pelo reconhecimento da educação como espaço atravessado pelas múltiplas expressões da questão social.

Do ponto de vista de seus antecedentes, a inserção do Serviço Social na educação básica é anterior a referida lei e vem sendo historicamente construída, de forma desigual e fragmentada, especialmente a partir do período posterior à Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), quando a educação passa a ser afirmada como direito social e dever do Estado. A partir desse marco, e com a regulamentação promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), ampliam-se as demandas relacionadas não apenas ao acesso, mas às condições de permanência e sucesso escolar, profundamente condicionadas pelas desigualdades sociais. Nesse

contexto, a presença de assistentes sociais na educação já se verificava em experiências localizadas, ainda que sem caráter universal ou obrigatoriedade institucional (Souza; Rosa, 2020).

É nesse cenário, sobretudo nos anos 2000, que se intensificam os debates acadêmicos e profissionais acerca da necessidade de inserção sistemática desses profissionais nas redes públicas de ensino. Tais discussões articulam-se à compreensão de que o direito à educação não se efetiva apenas por meio do acesso formal à escola, mas exige a mediação de condições sociais concretas que incidem diretamente sobre o processo educativo. Assim, a inserção do Serviço Social passa a ser reivindicada como mediação fundamental na articulação entre escola, família e rede de proteção social, no enfrentamento das desigualdades que atravessam o cotidiano escolar.

No plano legislativo, esse acúmulo de experiências e reflexões ganha forma no Projeto de Lei nº 3.688/2000, que propunha a inserção de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica. A tramitação desse projeto evidencia o caráter contraditório da disputa em torno das políticas sociais no interior do Estado. Conforme registrado no material do Conselho Federal de Psicologia e do Conselho Federal de Serviço Social, o projeto permaneceu em tramitação por quase duas décadas, sendo sucessivamente arquivado e desarquivado, submetido a emendas e alvo de intensos debates nas comissões do Congresso Nacional. Esse longo percurso expressa tanto as resistências institucionais à ampliação de direitos quanto a persistência das entidades profissionais na defesa de sua pauta (CFP; CFESS, 2022).

A aprovação da Lei nº 13.935/2019, em dezembro de 2019, é compreendida, portanto, como resultado de uma ampla articulação política protagonizada por entidades como o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), o Conselho Federal de Psicologia (CFP), os Conselhos Regionais de Psicologia (CRP), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI), que atuaram conjuntamente na mobilização junto ao Legislativo. Tal processo envolveu a realização de audiências públicas, produção de subsídios técnicos e incidência direta sobre parlamentares, configurando uma construção coletiva que reafirma o caráter político da luta pela inserção do Serviço Social na educação básica (CFP; CFESS, 2022).

Entretanto, o processo de aprovação da lei também manifesta os limites e tensões próprios da forma estatal no capitalismo. Após sua aprovação no Congresso Nacional, o projeto foi vetado em outubro de 2019 pelo então presidente Jair Bolsonaro, sob o argumento de que implicaria aumento de despesas públicas sem a devida previsão orçamentária (Brasil, 2019b), sendo posteriormente restabelecido por meio da derrubada do veto em novembro do mesmo ano pelo legislativo. Esse movimento evidencia, de forma clara, que a institucionalização de direitos não se dá de maneira linear, mas resulta de embates entre diferentes projetos societários, reafirmando, por sua vez, a capacidade de incidência política das entidades envolvidas (CFP; CFESS, 2022).

A aprovação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) ocorre, ainda, em um contexto político e econômico mais amplo, marcado pela intensificação das políticas de austeridade fiscal e pela retração dos investimentos públicos nas áreas sociais. A partir da Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016), instituiu-se no país um regime de congelamento dos gastos públicos por vinte anos, limitando a expansão de investimentos em políticas como educação, saúde e assistência social. Esse cenário teve impactos diretos no financiamento da educação, com redução significativa de recursos e dificuldades para a implementação de políticas estruturantes, como o Plano Nacional de Educação.

No âmbito do governo Bolsonaro, esse contexto foi aprofundado por medidas de contingenciamento orçamentário e bloqueio de recursos, especialmente no Ministério da Educação, que sofreu cortes expressivos já em 2019 (Brasil, 2019a). Nesse sentido, a própria tramitação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) expressa essas tensões, na medida em que sua aprovação se deu em meio a disputas entre a ampliação de direitos sociais e as diretrizes de ajuste fiscal e controle dos gastos estatais.

A apreensão desse contexto de austeridade e restrição dos direitos sociais é aqui assimilada à luz das formulações de Bresser-Pereira (1996), ao analisar as reformas do Estado implementadas no Brasil a partir da década de 1990. Segundo o autor, tais reformas emergem como resposta à crise fiscal do Estado e à reconfiguração de seu papel diante da globalização, implicando uma redefinição de suas funções e uma reorientação de sua atuação, especialmente no que se refere à provisão de serviços sociais. Nesse processo, observa-se uma tendência de deslocamento do Estado de executor direto de políticas para um papel mais regulador e indutor, o que se expressa,

entre outros aspectos, na valorização da lógica de eficiência, controle de gastos e racionalização administrativa.

Como afirma o autor, “o Estado moderno (...) deverá ser um Estado regulador e transferidor de recursos, e não um Estado executor” (Bresser-Pereira, 1996, p. 20), evidenciando uma inflexão que impacta diretamente a forma de garantia dos direitos sociais. Tal orientação, ao priorizar o ajuste fiscal e a redução da intervenção estatal direta, contribui para a limitação das capacidades institucionais de implementação de políticas públicas universais, especialmente em áreas como educação e assistência social.

Nesse sentido, o contexto de aprovação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) revela-se atravessado por essas determinações estruturais, na medida em que a ampliação de direitos, como a inserção de assistentes sociais e psicólogos na educação básica, passa a se confrontar com um modelo de Estado orientado pela contenção de gastos e pela redefinição de suas responsabilidades. A própria necessidade de mobilização política para a aprovação da lei, bem como as dificuldades relacionadas à sua efetivação, permite apreendê-la como expressões concretas das tensões entre a ampliação de direitos sociais e as diretrizes de reconfiguração do Estado no capitalismo contemporâneo.

Assim, a aprovação da lei, posteriormente à derrubada do veto, é aqui compreendida como resultado da resistência e da mobilização de entidades profissionais e movimentos sociais em defesa da educação pública e dos direitos sociais. Ao mesmo tempo, sua efetivação permanece condicionada às limitações impostas por esse contexto de austeridade, no qual a ampliação de políticas públicas ocorre de forma contraditória, entre avanços normativos e restrições materiais para sua implementação.

Considerando essas reflexões iniciais, a Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) é, nesta pesquisa, entendida como expressão de um processo marcado por disputas em torno da inserção do Serviço Social na educação e das formas de enfrentamento das expressões da questão social no interior das políticas públicas, destacando-se, ainda, seu caráter de instrumento de luta da categoria de assistentes sociais pela afirmação de seu espaço sócio-ocupacional no campo da política educacional.

Além disso, a lei é apreendida, nesta pesquisa, como uma mediação que pode ser mobilizada na perspectiva da emancipação dos sujeitos e como possibilidade interpretativa de disputa de consciências no interior da dinâmica da sociedade capitalista. Tal compreensão ultrapassa a leitura restrita à sua dimensão jurídico-formal, sem

desconsiderar sua importância na garantia de direitos, e a situa como expressão de um arcabouço normativo passível de apropriação crítica, à luz da forma como Martins (2012) interpreta a LDB, a LOAS e o ECA, evidenciando suas potencialidades para uma intervenção profissional orientada à emancipação humana. É a partir dessa perspectiva que se torna possível aprofundar a análise de suas implicações no campo educacional, bem como das condições concretas de sua implementação e dos limites que se colocam à sua efetivação.

A promulgação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) representa, uma conquista histórica para o Serviço Social brasileiro, coroando décadas de mobilização coletiva e articulação política da categoria profissional em defesa da inserção de assistentes sociais na educação básica pública (Figueiredo; Maciel, 2021). Mais do que um reconhecimento normativo da presença desses profissionais nas escolas, a legislação expressa um processo histórico de disputas em torno da institucionalização de mediações para o enfrentamento das expressões da questão social no campo educacional.

Nessa medida, a lei não inaugura a relação entre Serviço Social e educação, mas formaliza juridicamente uma necessidade social e profissional historicamente construída. Sua aprovação reconhece, no plano normativo, um acúmulo anterior de experiências, reflexões e lutas que já apontavam para a insuficiência de abordagens estritamente no âmbito da relação ensino-aprendizagem diante das múltiplas expressões da questão social presentes no cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de uma institucionalização tardia de mediações que já vinham sendo socialmente produzidas no interior da escola pública brasileira, aspecto que encontra respaldo nas reflexões de Souza e Rosa (2020), ao evidenciarem que as possibilidades de intervenção profissional associadas à Lei nº 13.935/2019 se ancoram em referenciais teórico-metodológicos anteriores à própria legislação, não configurando, portanto, uma ruptura substantiva nas bases da intervenção do assistente social na educação básica.

Desse modo, evidencia-se que a lei não tem sido abordada, de forma sistemática, como mediação no interior das disputas pela direção social da educação ou como elemento implicado nos processos de formação de consciências no espaço escolar. Tal perspectiva, desenvolvida nesta pesquisa, constitui, portanto, uma elaboração analítica que ultrapassa os limites do tratamento conferido à legislação na produção acadêmica mapeada, ao situá-la no interior das disputas hegemônicas que atravessam a política educacional e o próprio trabalho profissional do Serviço Social.

À luz das reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa, é possível identificar que a inserção do Serviço Social na educação básica vem sendo historicamente orientada por diferentes tendências teórico-práticas, que expressam formas distintas de interpretação das demandas sociais presentes no espaço escolar e do papel da intervenção profissional, abordadas no tópico 3.1 desta seção.

Todavia, o acúmulo teórico-crítico da profissão e as experiências contemporâneas no campo educacional permitem identificar o adensamento de uma direção interpretativa que aponta para o tensionamento e o rompimento com vínculos tradicionais, ao mesmo tempo em que reforça e aprofunda a perspectiva da garantia de direitos, articulando-a à centralidade da formação do pensamento crítico. Trata-se de uma tendência crítico-emancipatória orientada à disputa de consciências no interior das lutas pela hegemonia, cuja potencialidade se fortalece no contexto de institucionalização da presença de assistentes sociais na educação básica. Nessa direção, a atuação do Serviço Social poderá incidir não apenas sobre a garantia de direitos ou a mediação de demandas institucionais, mas também sobre os processos de interpretação da realidade social no interior da escola.

Nessa direção, o trabalho profissional poderá contribuir para problematizar leituras individualizantes, naturalizadas ou moralizantes das desigualdades que atravessam o cotidiano escolar, evidenciando suas determinações históricas e sociais. Ao promover processos de reflexão coletiva, ações educativas e articulações com sujeitos e comunidades na perspectiva da dimensão socioeducativa como propõe Martins (2012), o Serviço Social poderá favorecer a construção de leituras críticas da realidade, tensionando concepções dominantes e ampliando as possibilidades de formação de sujeitos capazes de refletir e intervir nas condições sociais de sua existência.

Essa tendência não se constitui de forma isolada ou plenamente consolidada, mas emerge no interior das contradições que atravessam a política educacional e a própria intervenção profissional, coexistindo com requisições institucionais que, muitas vezes, ainda demandam respostas adaptativas e funcionalizadas. Ainda assim, sua identificação permite reconhecer que a inserção do Serviço Social na educação básica não se limita à gestão das expressões da questão social ou à garantia formal de direitos, podendo também contribuir para a construção de mediações voltadas à formação crítica e à emancipação dos sujeitos.

Sob a perspectiva emancipatória da educação básica abordada no tópico 3.1, a aprovação da lei é considerada como uma mediação histórica entre as lutas

coletivas da categoria profissional e os processos institucionais de formulação das políticas públicas no interior do Estado brasileiro. Longe de representar um resultado linear ou consensual, a institucionalização da presença do Serviço Social na educação básica expressa a correlação de forças presente na sociedade e as disputas em torno da direção das políticas sociais. Como observa Netto (2011),

É a política social do Estado burguês no capitalismo monopolista (...), configurando a sua intervenção contínua, sistemática e estratégica sobre as sequelas da “questão social”, que oferece o mais canônico paradigma dessa indissociabilidade de funções econômicas e políticas que é própria do sistema estatal da sociedade burguesa madura e consolidada. Através da política social, o Estado burguês no capitalismo monopolista procura administrar as expressões da “questão social” de forma a atender às demandas da ordem monopólica conformando, pela adesão que recebe de categorias e setores cujas demandas incorpora, sistemas de consenso variáveis, mas operantes (p.30).

A Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), portanto, pode ser apreendida como forma jurídico-política contraditória, por meio da qual uma demanda histórica da categoria profissional e dos defensores da educação pública ingressa no interior do aparato estatal. Seu significado não reside apenas no reconhecimento formal da presença de assistentes sociais e psicólogos nas redes públicas de ensino, mas no fato de tornar visível, no plano normativo, que o processo educativo é atravessado por determinações sociais que não podem ser enfrentadas exclusivamente por vias de ensino-aprendizagem formais. Ao mesmo tempo, por estar inscrita no interior do Estado capitalista, essa institucionalização não elimina os limites estruturais que condicionam a efetivação dos direitos.

Nessa direção, a lei pode ser apreendida em sua dupla dimensão: como conquista e como expressão das contradições da própria forma estatal, bem como instrumento de luta, na medida em que constitui possibilidade de mobilização política na disputa pela ampliação de direitos, pela materialização de condições concretas de sua efetivação e pela emancipação dos sujeitos. Essa interpretação dialoga com a análise desenvolvida por José Paulo Netto (2011), para quem as políticas sociais operam como mediações contraditórias na administração das expressões da questão social no capitalismo monopolista.

Desse modo, os limites estruturais que condicionam a materialização da Lei nº 13.935/2019 tornam-se particularmente evidentes no plano de sua implementação, especialmente no que se refere às disputas institucionais em torno do financiamento da contratação de assistentes sociais nas redes públicas de ensino.

A regulamentação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação — Lei nº 14.113/2020 (Brasil, 2020) — chegou a reconhecer a possibilidade de inclusão desses profissionais entre aqueles cuja remuneração poderia ser custeada com os recursos destinados à valorização dos profissionais da educação. Entretanto, alterações posteriores introduzidas pela Lei nº 14.276/2021 (Brasil, 2021) redefiniram essa classificação, excluindo assistentes sociais do rol de profissionais da educação para fins de financiamento pelo fundo.

Essa reclassificação evidencia disputas em torno da definição social do trabalho educativo e do reconhecimento institucional do papel desempenhado por diferentes profissões no interior da política educacional. Ao deslocar o financiamento da remuneração desses profissionais para o percentual destinado às demais despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, tal alteração reforça interpretações que tendem a situar a intervenção do Serviço Social como atividade complementar, e não como parte constitutiva do processo educativo específico da formação básica.

Em termos mais amplos, essa controvérsia revela que a disputa em torno da Lei nº 13.935/2019 também é uma disputa sobre o próprio entendimento sobre educação. Ao secundarizar o Serviço Social no interior da política educacional, determinadas interpretações reforçam uma concepção restrita de educação, centrada na sala de aula e desvinculada das mediações sociais que condicionam concretamente o processo de escolarização. Em contrapartida, a defesa da presença de assistentes sociais nas escolas afirma uma compreensão ampliada da educação, na qual o trabalho educativo envolve, para além do ler e escrever, a criação de condições sociais e institucionais para que o direito à educação se realize de forma a alcançar a dimensão da vida em sociedade.

As consequências dessas disputas institucionais tornam-se ainda mais evidentes quando se observa o processo de implementação da própria legislação. Embora a Lei nº 13.935/2019 estabeleça a obrigatoriedade da presença de assistentes sociais e psicólogos nas redes públicas de educação básica, sua efetivação ainda se apresenta de forma bastante limitada no país. Dados divulgados em 2023 indicam que apenas 85 dos 5.570 municípios brasileiros haviam adotado alguma medida voltada ao cumprimento da legislação (Senado Federal, 2023).

Esse cenário evidencia que a institucionalização normativa de um direito não garante, por si só, sua materialização concreta nas políticas públicas. Ao contrário, a

implementação da Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019), especialmente quando analisada à luz das disputas em torno do financiamento no âmbito da Lei nº 14.113/2020 (BRASIL, 2020) e de suas alterações posteriores, revela que a efetivação de direitos sociais se desenvolve em meio a disputas políticas, limitações orçamentárias e diferentes interpretações institucionais acerca do papel do Estado na garantia de direitos.

Nesse contexto, a institucionalização da atuação do Serviço Social na educação básica expressa, simultaneamente, avanços resultantes das lutas coletivas da categoria profissional e os limites estruturais que condicionam a efetivação das políticas sociais no interior da sociabilidade capitalista, conforme indicado por análises críticas acerca do Estado, das políticas sociais e da educação desenvolvidas por Mézáros (2015), Gramsci (2024b) e Netto (2011).

Nesse cenário, a análise da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) exige situá-la no interior das disputas por hegemonia que atravessam a política educacional. Conforme destaca Gramsci (2024a), as instituições da sociedade civil, entre elas a escola, constituem espaços privilegiados de produção e disputa de concepções de mundo. Nessa perspectiva, a educação não se limita à transmissão de conhecimentos, mas participa da formação cultural e política dos sujeitos.

Como afirma Gramsci, “a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, direções contrastantes (...) a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico” (Gramsci, 2024a, p. 103-104).

É possível, então, retomar a reflexão de que a inserção do Serviço Social na educação pode ser apreendida como parte dessas disputas, na medida em que sua intervenção incide sobre a forma como as desigualdades sociais são interpretadas e enfrentadas no espaço escolar. Ao problematizar leituras individualizantes e moralizantes das dificuldades educacionais, o trabalho profissional contribui para explicitar as determinações sociais que condicionam o processo educativo.

Essa disputa não se resolve no plano abstrato. A própria presença institucional do Serviço Social na escola pode ser orientada por sentidos distintos: ora articulada à defesa do direito à educação, à leitura crítica das desigualdades e à ampliação de mediações emancipatórias; ora funcionalizada para a administração das expressões da questão social, sob a forma de controle da frequência, disciplinamento de condutas e ajustamento institucional de estudantes e famílias. A lei, nesse sentido, não define por si mesma a direção social da intervenção, mas abre um campo de possibilidades

cuja orientação dependerá das correlações de forças, das condições concretas de implementação e da vinculação às diretrizes do projeto ético-político na construção do trabalho profissional.

Entretanto, a identificação dessa direção não implica considerar a institucionalização das equipes multiprofissionais como solução imediata para as contradições da política educacional. Ao contrário, é essencial reconhecer que tais processos se desenvolvem em um campo marcado por disputas, limites institucionais e tensões próprias da sociabilidade capitalista.

Nesse horizonte, é importante reiterar a direção que, sem negar os avanços da perspectiva de defesa de direitos, aponta para o aprofundamento do trabalho profissional vinculado a necessidade histórica da emancipação humana. Trata-se da possibilidade de o Serviço Social contribuir para a mediação crítica das consciências no interior do espaço escolar, compreendendo a escola não apenas como espaço de garantia de direitos, mas como terreno de produção e disputa de concepções de mundo. Ao promover processos de reflexão coletiva e problematização das condições sociais que atravessam a vida dos sujeitos, a intervenção profissional pode tensionar leituras naturalizadas da realidade e favorecer a construção de perspectivas críticas sobre as desigualdades sociais.

Assim, a Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019) não apenas institucionaliza a presença de assistentes sociais nas escolas, mas também contribui para redefinir as possibilidades de intervenção do Serviço Social no interior das instituições escolares. O trabalho multiprofissional, já presente nas práticas e nas experiências do campo educacional, adquire, nesse contexto, maior centralidade e reconhecimento como dimensão estratégica na construção de respostas institucionais às múltiplas expressões da questão social no cotidiano da escola.

Sob esse ângulo, a lei também expressa o reconhecimento, ainda que parcial e disputado, de que a educação não se realiza em abstração das condições sociais de existência dos sujeitos. Ao prever equipes multiprofissionais nas redes públicas de ensino, a legislação sinaliza que o acesso, a permanência e o aproveitamento escolar são atravessados por determinações econômicas, familiares, territoriais, raciais e de gênero, que exigem respostas institucionais articuladas. Desse modo, a lei tensiona concepções restritivas de escola, centradas exclusivamente no rendimento e na disciplina, ao afirmar, implicitamente, a dimensão social do processo educativo.

A constituição de equipes multiprofissionais no âmbito da política educacional expressa o reconhecimento de que as demandas presentes no espaço escolar ultraparam os limites das abordagens estritamente relacionadas ao ensino-aprendizagem, exigindo a articulação entre diferentes saberes profissionais e políticas públicas. Nessa perspectiva, a presença do Serviço Social na escola amplia as possibilidades de mediação entre o processo educativo e as condições sociais de vida de estudantes e famílias, favorecendo a construção de estratégias intersetoriais voltadas à garantia de direitos e ao enfrentamento das desigualdades que atravessam o cotidiano escolar.

Nesse sentido, a ampliação do debate acadêmico, as disputas institucionais em torno da implementação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) e o reconhecimento da necessidade de equipes multiprofissionais na política educacional evidenciam, como mencionado, que a inserção do Serviço Social na educação básica não se reduz à mera ocupação de um novo espaço sócio-ocupacional. Trata-se, antes, de um processo histórico no qual se articulam demandas sociais, disputas políticas e formulações teórico-profissionais que buscam delimitar o sentido e as possibilidades dessa atuação no interior da escola pública.

Assim, é importante reiterar que a Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) é aqui compreendida como expressão de um processo histórico de lutas e disputas que ultrapassa sua dimensão normativa. Sua aprovação representa um avanço importante na institucionalização do Serviço Social na política educacional, mas sua efetivação permanece condicionada às contradições estruturais da sociedade capitalista e às correlações de forças que se estabelecem no interior do Estado e da sociedade.

Mais do que um ponto de chegada, a lei constitui uma trincheira de disputa no interior da escola pública: pode ser apropriada como recurso de gestão e regulação das expressões da questão social ou tensionada como mediação de fortalecimento do direito à educação, de ampliação da leitura crítica da realidade e de construção de práticas comprometidas com a emancipação humana.

Como observa Iamamoto (2014, p. 28), “decifrar as novas mediações por meio das quais se expressa a questão social [...] é fundamental [...] para projetar formas de resistência e defesa da vida”. Assim, a atuação do Serviço Social na educação também se insere nesse movimento de apreensão crítica da realidade e de construção de alternativas no interior das contradições sociais.

Nessa direção, como aponta Frigotto (2010), a luta por uma escola pública de qualidade se insere na luta mais ampla pela transformação das relações sociais que

produzem desigualdade, reafirmando o caráter político da educação e indicando o horizonte no qual também se inscreve a intervenção do Serviço Social nesse campo.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo do percurso analítico desenvolvido nesta dissertação, busquei apreender a inserção do Serviço Social na educação básica para além de suas expressões imediatas, situando-a no interior das mediações históricas e contraditórias que conformam a relação entre trabalho, educação e Estado na sociabilidade capitalista contemporânea.

As reflexões desenvolvidas nesta dissertação permitiram apreender que a inserção do Serviço Social na educação básica brasileira não pode ser interpretada apenas como ampliação de um espaço sócio-ocupacional ou como resposta técnica às expressões da questão social presentes no cotidiano escolar. Trata-se de uma inserção historicamente determinada pelas mediações contraditórias entre trabalho, educação e Estado no contexto do capitalismo dependente e das transformações neoliberais que reconfiguram a política educacional brasileira. Nesse sentido, a educação básica constitui um terreno atravessado por disputas societárias, no qual se confrontam, de um lado, as exigências de adaptação dos sujeitos às necessidades de reprodução do capital, conforme demarca Mészáros (2008) e, de outro, as possibilidades de construção de processos formativos emancipadores vinculados aos interesses históricos da classe trabalhadora.

Sob a racionalidade neoliberal, a política educacional passa a ser crescentemente subordinada às exigências de gestão da pobreza, controle social e adequação da formação humana às demandas do mercado de trabalho, intensificando tendências de precarização, fragmentação e gerencialismo no interior das instituições escolares. Nesse movimento, a escola pública torna-se espaço de incidência das expressões da questão social, ao mesmo tempo em que é tensionada por requisições institucionais voltadas à administração das desigualdades produzidas pela própria sociabilidade capitalista. É nesse cenário contraditório que se insere o trabalho profissional do assistente social, frequentemente requisitado para responder às demandas imediatas que atravessam o cotidiano escolar, mas que também é atravessado por possibilidades de construção de práticas críticas comprometidas com a defesa de direitos e com a ampliação da participação consciente dos sujeitos sociais.

A análise da produção acadêmica permitiu identificar que as interpretações sobre a inserção do Serviço Social na educação básica expressam tendências distintas e contraditórias. Persistem perspectivas marcadas por direções assistencialistas e desenvolvimentistas, frequentemente funcionalizadas às requisições institucionais de gestão das expressões da questão social e à adaptação dos sujeitos às racionalidades gerencialistas presentes na política educacional. Entretanto, os estudos também evidenciam possibilidades de construção de práticas profissionais orientadas pela defesa de direitos, pela formação crítica e pela participação consciente dos sujeitos sociais. É precisamente nesse ponto que a pesquisa buscou demarcar, como contribuição interpretativa, a centralidade da função educativa do trabalho profissional na disputa pelas consciências.

Tal interpretação encontra ressonância nas formulações de Marina Maciel Abreu (2016), particularmente ao compreender o Serviço Social como profissão inscrita nos processos de organização da cultura, determinada pelos vínculos estabelecidos com a classe trabalhadora e que, portanto, interfere nos modos de pensar e agir dos sujeitos sociais. Nessa perspectiva, a função educativa do assistente social não se reduz à transmissão de informações ou ao desenvolvimento de ações pedagógicas formais, mas é aqui interpretada como expressão de uma mediação constitutiva do trabalho profissional, determinada pelas formas de intervenção construídas no interior das relações sociais. Na particularidade da educação básica, essa função educativa adquire relevância estratégica por desenvolver-se em um espaço privilegiado de formação humana e de disputa entre projetos societários antagônicos.

Desse modo, a pesquisa demarca que a inserção do Serviço Social na educação básica pode ultrapassar perspectivas restritas à administração imediata das demandas escolares ou à mera adaptação institucional dos sujeitos. Quando orientada pelos princípios do projeto ético-político profissional, sua função educativa pode contribuir para tensionar racionalidades conservadoras e gerencialistas presentes na política educacional, fortalecendo práticas contra-hegemônicas voltadas à formação de sujeitos críticos e socialmente conscientes.

Nessa direção, Abreu (2016) aponta para a constituição de um perfil pedagógico crítico-emancipatório, no qual a intervenção profissional se articula à produção de uma consciência crítica e à disputa pela direção social da cultura. Sob essa perspectiva, a função educativa é aqui apreendida como prática política que incide nos processos de formação dos sujeitos, contribuindo para a compreensão das

determinações da realidade social e para a construção de um horizonte contra-hegemonico. Trata-se, no âmbito das direções interpretativas identificadas nesta pesquisa na área da educação básica, de interpretar o trabalho profissional como mediação que participa da disputa por consciências no interior da sociabilidade capitalista e que, justamente por isso, possui potencialidade estratégica nos processos de resistência, organização coletiva e construção de horizontes emancipatórios.

Contudo, reconhecer essas potencialidades exige também apreender os limites históricos nos quais a intervenção profissional se realiza. A própria luta pela garantia de direitos, embora fundamental para a ampliação das condições de vida da classe trabalhadora e para o fortalecimento de processos de resistência, desenvolve-se no interior das contradições da sociabilidade capitalista. É nesse horizonte que a distinção entre emancipação política e emancipação humana, conforme Netto (2012), torna-se essencial para apreender, em sua radicalidade, os alcances e os limites da intervenção profissional nesse campo. Se, por um lado, a garantia de direitos se inscreve no âmbito da emancipação política e constitui uma conquista fundamental, por outro, não é suficiente para superar as determinações estruturais que sustentam a sociabilidade capitalista.

O trabalho profissional na educação básica está condicionado por limites estruturais significativos, mas também expressa potencialidades importantes para a construção de práticas orientadas pela emancipação humana, nos termos de Netto (2012). A efetivação desse potencial, contudo, depende da capacidade teórica, metodológica, investigativa e técnica da categoria profissional de articular sua intervenção às lutas mais amplas da classe trabalhadora, contribuindo para a construção de uma nova sociabilidade.

Assim, reafirma-se a necessidade de aprofundamento das pesquisas sobre o tema, bem como de fortalecimento das estratégias coletivas de organização e resistência, de modo a ampliar as possibilidades de intervenção crítica do Serviço Social na educação básica. A inserção profissional, portanto, tende a ser apreendida não apenas como conquista institucional, mas como expressão de um processo histórico de luta, marcado por contradições, disputas e possibilidades de transformação.

Nessa direção, o aprofundamento da produção de conhecimento sobre a inserção do Serviço Social na educação básica mostra-se elemento fundamental para a apreensão das mediações concretas que conformam o trabalho profissional nos diferentes contextos regionais do país. As limitações identificadas no acesso a

informações qualitativas e a ainda incipiente produção acadêmica sobre o tema, especialmente no estado do Maranhão, evidenciam a necessidade de ampliar investigações capazes de apreender as particularidades históricas, econômicas, políticas e institucionais que atravessam a realidade maranhense e incidem sobre o processo de inserção e consolidação da profissão nessa área.

Desse modo, investigações que busquem reconstruir o percurso histórico do Serviço Social na educação básica no Maranhão, articulando-o às transformações mais amplas das políticas sociais e da dinâmica do Estado, podem contribuir para o adensamento do acúmulo teórico-crítico na área, bem como para a qualificação da intervenção profissional. Trata-se, portanto, de um campo de pesquisa ainda em aberto, cuja exploração pode expressar mediações específicas da questão social e das formas de inserção profissional, ampliando a interpretação das contradições e potencialidades do Serviço Social na educação básica em contextos regionais marcados por desigualdades estruturais.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a Organização da Cultura: perfil pedagógico da prática profissional**. São Paulo: Cortez, 2016.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 8ª ed. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.
- ALARCÃO, Micaelle Alves de; ARAÚJO, Miriam Santos de; ALBARELLO, Beatriz Amália. **Atuação do assistente social na educação básica**. Revista JRG de Estudos Acadêmicos, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 263–282, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4411104>. Disponível em: <<https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/168>>. Acesso em: 11 abr. 2026.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais**. In: CFESS. Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS, 2011.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **Serviço social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação**. Belo Horizonte: [s. n.], 2003. Palestra proferida no I Encontro de Assistentes Sociais na Área da Educação, Belo Horizonte, mar. 2003.
- AMARO, Sarita. **Serviço social em escolas: fundamentos, processos e desafios**. 1ª ed. 3ª Reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- AMARO, Sarita. **A lei 13935/2019 posta em prática: reflexões úteis para assistentes sociais, psicólogos, educadores e gestores educacionais**. 1ª ed. Porto alegre, RS: Nova Práxis Editorial, 2024.
- AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, Fernando (org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2026.
- BARROCO, Maria Lucia Silva; TERRA, Sylvia Helena (orgs.). **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3ª Reimpressão da 1ª edição. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021. **Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Fundeb)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14276.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14276.htm). Acesso em: 11 abr. 2026.
- BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos**

**Profissionais da Educação (Fundeb).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm). Acesso em: 11 abr. 2026.

BRASIL. 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.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm). Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Equipe econômica volta a bloquear recursos do Ministério da Educação.** Agência Câmara de Notícias. 31/07/2019. 2019a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/564567-equipe-economica-volta-a-bloquear-recursos-do-ministerio-da-educacao/>. Acesso em: 03 mai. 2026.

BRASIL. Senado Federal. **Bolsonaro veta atendimento de psicólogo e assistente social nas escolas públicas.** *Senado Notícias*, Brasília, DF, 9 out. 2019. 2019b. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/10/09/bolsonaro-veta-atendimento-de-psicologo-e-assistente-social-nas-escolas-publicas?utm\\_source](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/10/09/bolsonaro-veta-atendimento-de-psicologo-e-assistente-social-nas-escolas-publicas?utm_source). Acesso em: 3 maio 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 7 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. **Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 1993<sup>a</sup>

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 8 dez. 1993b.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Da administração pública burocrática à gerencial.** *Revista do Serviço Público*, v. 47, n. 1, 1996. Disponível em: [https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/pesquisa-eaesp-files/arquivos/bresser\\_-\\_admpublicaburocraticaagerencial.pdf](https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/pesquisa-eaesp-files/arquivos/bresser_-_admpublicaburocraticaagerencial.pdf). Acesso em: 03 mai. 2026.

BÜLL, Thalita Giovanna. **Trajetória do serviço social escolar de Limeira: construção de uma educação para além do capital.** 2010. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CARA, Daniel. *Contra a barbárie, o direito a educação*. In: CÁSSIO, Fernando (org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARNOY, **Martin**. **Estado e Teoria política**. (equipe de trad. PUCCAMP) 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). **Resolução CFESS n.º 1.114, de 4 de setembro de 2025**. Dispõe sobre as condições éticas e técnicas para o exercício profissional da(o) Assistente Social. Brasília, DF: CFESS, 2025.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). **Diálogos do Cotidiano – assistente social: reflexões sobre o trabalho profissional**. **CADERNO 4**. Brasília: CFESS, 2023.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Elaborado pelo Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS Serviço, 2013.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2011. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/legislacao/view/607/resolucao-n-11142025>. Acesso em: 8 mar. 2026.

DENTZ, M. V.; SILVA, R. R. D. **Estratégias de intervenção do serviço social nas políticas de escolarização: uma análise contemporânea**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 707-720, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/hnt4T85z3GJt5Wh9VMXMHCC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 mai. 2025.

DENTZ, Marta Von; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Dimensões históricas das relações entre educação e serviço social: elementos para uma revisão crítica**. Serviço social & Sociedade, São Paulo, n. 121, p. 7-31, jan./mar. 2015.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ANACHE, Alexandra Ayach; CALDAS, Roseli Fernandes Lins (org.). **Por que a psicologia na educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização**. Curitiba: CRV, 2021.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Canteiro Bolorino. **Balanco da produção sobre serviço social na política de educação brasileira**. SER Social, Brasília, v. 23, n. 48, p. 234–254, 2021. DOI: 10.26512/sersocial.v23i48. 29123.

FÉRRIZ, A. F. P.; MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. de (org.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2020.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O trabalho do/a assistente social na política de educação em tempos de gerencialismo**. In: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; BARBOSA, Mayra de Queiroz (org.). *Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação*. Salvador: EDUFBA, 2019. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/29123](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/29123). Acesso em: 16 ago. 2025.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; BARBOSA, Mayra de Queiroz (org.). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/29123](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/29123). Acesso em: 16 ago. 2025.

FIGUEIREDO, Kênia Augusta; MACIEL, Fabrícia Cristina de Castro. **Serviço social na educação básica: uma construção histórica para um tempo de muitos desafios**. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ANACHE, Alexandra Ayach; CALDAS, Roseli Fernandes Lins (org.). Por que a psicologia na educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Curitiba: CRV, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Introdução e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024b.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade do serviço social**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

HELFREICH, Francine. **Escola pública e serviço social: reflexões e apreensões sobre o trabalho profissional**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2024.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, P. M. C. F. **Visão dos professores sobre o papel do assistente social na educação básica. 2022**. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/78de0203-61a4-4943-ae04-97c9d536e381>. Acesso em: 11 abr. 2026.

LUCIANO, Scharlana. **Um estudo sobre a importância do Serviço Social na rede pública de educação básica. 2020**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Instituição Ânima de Educação, [S.l.], 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/e463863d-167a-4057-b109-c3b29bff1107>. Acesso em: 11 abr. 2026.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3ª ed. 2ª Reimpressão. Campinas, SP: Alínea, 2023.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **O serviço social na educação no estado de São Paulo e as experiências dos municípios de Diadema, Limeira e Presidente Prudente**. In: A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação

básica. FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. Salvador: EDFBA, 2020.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política - Livro I: o processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. **Grundrisse – manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. Tradução: Maria Duayer e Nélio Shneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>>. Acesso em 23 set. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

NETTO, José Paulo (Orgs.). **O Leitor de Marx**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

NETTO, José Paulo. **A construção do projeto ético-político do Serviço Social**. In: CFESS; ABEPSS; CEAD/UnB. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 1. Brasília: CEAD/UnB, 1999. Disponível em: <<https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/a-construcao-do-projeto-etico-politico-do-servico-social-20160806041147630190.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2026.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PALHANO, Raimundo. **A Produção da Coisa Pública: serviços públicos e cidadania na República ludovicense**. São Luís: Editora Engenho, 2017.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. In: CÁSSIO, Fernando (org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

SANTOS, André Michel dos. **Serviço social na educação: um estudo das atribuições profissionais em escolas públicas municipais**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8923>. Acesso em: 8 dez. 2025.

SANTOS, André Michel dos. **Gestão democrática e Serviço Social: limites e possibilidades de atuação do assistente social na escola pública** – Limeira/SP.

2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas.** – 13 ed. rev. atual. e ampl. – Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, 2007.

SOUZA, Bruna Carolina de; ROSA, Cláudio Adão da. **Possibilidades de intervenção do assistente social na educação básica com base na Lei n. 13.935-2019.** Brazilian Journal of Policy and Development, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 106-119, 2020. DOI: 10.52367/BRJPD.2675-102X.2020.2.3.106-119. Disponível em: <<https://bio10publicacao.com.br/brjpd/article/view/286>>. Acesso em: 11 abr. 2026.

SENADO FEDERAL. **Debatedores apontam necessidade de psicólogos e assistentes sociais em escolas públicas.** Radio Senado, Brasília, 10 ago. 2023. Disponível em:<<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/08/10/debatedores-apon-tam-necessidade-de-psicologos-e-assistentes-sociais-em-escolas-publicas>>. Acesso em: 16 jul. 2024.

**ANEXO A – CONSTITUIÇÃO DO UNIVERSO EMPÍRICO:** levantamento de produções acadêmicas utilizadas.

<b>Material selecionado a partir do levantamento da produção acadêmica realizado pelo CFESS (2023)</b>					
<b>Nº</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor(s)</b>	<b>Palavras-chave</b>
1	Artigo	Serviço Social na educação: trajetória histórica e perspectivas contemporâneas.	2002	MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro;	Serviço Social; Educação; Espaço sócio-ocupacional;
2	Artigo	Estratégias de intervenção do serviço social nas políticas de escolarização: uma análise contemporânea.	2017	DENTZ, Mart von; SILVA, Roberto Rafael Dias da;	Educação; Serviço social; Políticas de escolarização; Proteção social;
3	Artigo	Atuação do assistente social na educação básica.	2020	ALARCÃO, M. A. de; ARAÚJO, K. M. S. de; ALBARELLO, B. A;	Educação Básica; Infância e Adolescência; Proteção Integral; Serviço Social.
4	Artigo	A inserção do assistente social na política de educação básica no Brasil.	2018	FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira De.	Educação; Serviço Social; Política Pública.
5	Artigo	Um estudo sobre a importância do serviço social na rede pública de educação básica	2021	LUCIANO, Scharlana; SILVEIRA, Darlene de Moraes.	Serviço Social, Educação, Escola.
6	Artigo	Possibilidades de intervenção do assistente social na educação básica com base na lei n. 13.935-2019	2020	DE SOUZA, B. C.; DA ROSA, C. A.	Serviço Social na Educação; Lei n.º 13.935/2019; Intervenção do Assistente Social.
7	Dissertação	Trajetoira do serviço social escolar de Limeira: construção de uma educação para além do capital	2010	BULL, Thalita Giovanna; Orientação: Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Maria Lúcia Martinelli;	Serviço social escolar; Serviço social na educação; Processo de trabalho dos assistentes sociais.

8	Dissertação	Gestão Democrática e Serviço Social: limites e possibilidades de atuação do assistente social na Escola Pública – Limeira/SP	2012	SANTOS, André Michel dos; Orientação: Dr. Evaldo Luis Pauly. Co-orientação: Dr. Miguel Alfredo Orth	Gestão Escolar; Democratização da escola; Serviço Social.
9	Dissertação	Desafios e possibilidades da intervenção da/o assistente social em uma escola pública de educação básica	2020	MOREIRA; Cláudio Edmar.	Serviço Social. Educação Básica. Educação Pública.
10	Dissertação	Visão dos professores sobre o papel do assistente social na educação básica pública	2021	LIMA, Patrícia Maria Correia Ferro de.	Serviço Social na educação; Direito Social; Educação Básica.
11	Tese	Serviço Social Na Educação: Um Estudo Das Atribuições Profissionais Em Escolas Públicas Municipais	2019	SANTOS, André Michel dos; Orientação: Prof. Dr. Francisco Arseli Kern.	Serviço Social. Educação Básica. Serviço Social na Educação. Atribuições profissionais. Inserção profissional.
12	Livro	Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania.	2012	MARTINS, Eliane Bolorino Canteiro.	Serviço Social escolar – São Paulo (Estado); Serviço Social – Orientação Profissional; Educação e Estado; Política Social – São Paulo (Estado).
13	Livro	Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação	2019	FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; BARBOSA, Mayra de Queiroz, (Orgs).	Serviço social – Brasil; Assistentes sociais – Prática; Educação e Estado – Nordeste.
14	Livro	A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica	2021	FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira, Orgs.	Serviço social – Brasil; Serviço social – Orientação profissional; Assistentes sociais – Prática; Educação básica.
15	Capítulo de livro	3 - Serviço Social na Educação Básica: uma construção histórica para um tempo de muitos desafios.	2021	FIGUEIREDO, Kênia Augusta; MACIEL, Fabricia Cristina de Castro.	Educação; Psicologia escolar; Escolarização; Educação básica; Pandemia – educação.

<b>Material selecionado a partir da leitura da produção acadêmica</b>					
16	Palestra	Serviço social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação	2003	ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de.	Não informado
17	Artigo	Dimensões históricas das relações entre educação e serviço social: elementos para uma revisão crítica.	2015	DENTZ, Mart von; SILVA, Roberto Rafael Dias da;	Educação; Serviço Social; Proteção social;
18	Livro	Serviço social em escolas: fundamentos, processos e desafios.	2021	AMARO, Sarita.	Assistência Social; Educação – Aspectos sociais; Serviço Social escolar;
19	Artigo	Balanço da produção sobre serviço social na política de educação brasileira.	2021	FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro;	Produção do conhecimento; educação; Serviço Social.
<b>Material identificado no debate acadêmico</b>					
20	Publicação CFESS	Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais.	2011	ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de.	Não informado
21	Livro	A lei 13935/2019 posta em prática: reflexões úteis para assistentes sociais, psicólogos, educadores e gestores educacionais.	2024	AMARO, Sarita.	Educação – Serviço Social; Educação – Gestão escolar; Psicologia Educacional; Educação.
22	Publicação CFESS	Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.	2013	CFESS	Não informado
23	Publicação CFESS	Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação.	2011	CFESS	Não informado
24	Publicação CFESS	Diálogos do Cotidiano – assistente social: reflexões sobre o trabalho profissional. CADERNO 4.	2023	CFESS	Não informado
25	Livro	Escola pública e serviço social: reflexões e apreensões sobre o trabalho profissional	2024	HELFREICH, Francine.	Escolas Públicas – Brasil; Serviço Social – Brasil.