

Homeless Call: The Social Worker and the Challenges of Transitioning to Basic Education in the Face of Law N° 13.935/2019

Convocação sem abrigo: o assistente social e os desafios da travessia na educação básica face a Lei nº 13.935/2019

BAPTISTA, Teliane Lima⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0001-8244-848X. Universidade Federal de Alagoas, Pós-graduanda em Direito das Famílias e Sucessões pela Universidade Estadual de Alagoas. Brasil, E-mail: telianelima@hotmail.com

O conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as.

ABSTRACT

The enactment of Law No. 13.935/2019 represented a legal milestone for the inclusion of social workers and psychologists in basic education. However, the gap between the legal text and the reality of its implementation exposes structural, institutional, and political weaknesses. This article analyzes the challenges faced by social workers in fulfilling their responsibilities in this space, articulating the perspective of the profession's ethical-political project with the educational demands and social inequalities that permeate the school environment. The analysis is based on descriptive research with a qualitative approach, engaging with theoretical frameworks from Social Work and education, highlighting resistances and possibilities for consolidating this inclusion. We conclude that the implementation of Social Work in basic education requires recognizing that the school, while unable to overcome the contradictions of capital alone, remains a privileged space for resistance and social transformation, from the perspective of human emancipation.

RESUMO

A promulgação da Lei nº 13.935/2019 representou um marco jurídico para a inserção do assistente social e do psicólogo na educação básica. Contudo, a distância entre o texto legal e a realidade da sua implementação expõe fragilidades estruturais, institucionais e políticas. Este artigo analisa os desafios enfrentados pelo assistente social na efetivação de suas atribuições nesse espaço, articulando a perspectiva do projeto ético-político da profissão com as demandas educacionais e as desigualdades sociais que atravessam o ambiente escolar. A análise se fundamenta em pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, dialogando com referenciais teóricos do Serviço Social e da educação, apontando resistências e possibilidades para a consolidação dessa inserção. Conclui-se que a efetivação do Serviço Social na educação básica exige reconhecer que a escola, embora não possa superar sozinha as contradições do capital, permanece um espaço privilegiado de resistência e transformação social, na perspectiva da emancipação humana.

INFORMAÇÕES DO ARTIGO

Histórico do Artigo:

Submetido: 26/11/2025

Aprovado: 04/06/2026

Publicação: 30/06/2026



Keywords:

Social Service, Basic

Education, Law No.

13.935/2019

Palavras-Chave:

Serviço Social, Educação

Básica, Lei nº 13.935/2019

Introdução

A educação é um direito social fundamental, previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), constituindo-se como dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade. Mais do que a mera transmissão de conhecimentos, a educação pública deve atuar como instrumento de formação crítica, inclusão e promoção da cidadania. Perspectiva que não nega o fato de que a escola é atravessada por desigualdades históricas que repercutem no acesso e na permanência e no êxito escolar.

Eis o âmbito em que diversas expressões da questão social se manifestam, enquanto conjunto das desigualdades produzidas e reproduzidas pela lógica de acumulação capitalista, por meio da evasão escolar, capacitismo, violência etc, requerendo intervenções coletivas e intersetoriais, que leve em consideração determinações estruturais. Certamente, portanto, esse contexto passa a requerer profissionais que estejam “sintonizado com a realidade social e as vivências práticas dos alunos” (Amaro, 1997, p. 28).

Na política da educação o Serviço Social encontra um campo estratégico de atuação, atuando comprometido com um projeto ético-político que defende os direitos humanos e a construção de uma sociabilidade emancipada. Sua intervenção na referida política, que não é recente, busca articular ações que enfrentem as barreiras sociais ao processo educativo, recorrendo a mediação entre escola, família, comunidade e rede de proteção social.

Com a promulgação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, a inserção do Serviço Social na política de educação básica passou a ser formalmente reconhecida, ao prever que a rede pública de educação básica contará com os serviços de assistentes sociais e psicólogos para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. Trata-se de uma normativa resultante de anos de mobilização das entidades representativas, reconhecendo a relevância da intervenção interdisciplinar nas escolas, para a proteção, inclusão e promoção de direitos.

Contudo, a distância entre a letra da lei e sua efetiva aplicação revela um cenário marcado por lacunas estruturais, descontinuidades políticas e resistências institucionais. Muitos estados e municípios, passados mais de cinco anos da promulgação, não incorporaram tais profissionais de forma regular e permanente, seja pela ausência de concursos públicos ou pela falta de compreensão sobre o papel técnico e político de assistentes sociais na educação.

Por conseguinte, analisar a inserção do assistente social na educação básica face à Lei nº 13.935/2019 é também refletir sobre o que compreendo ser uma “convocação sem abrigo”, isto é, um chamado legítimo e necessário à atuação profissional, mas que, muitas vezes, não encontra suporte institucional, condições de trabalho ou recursos para se materializar plenamente. Eis uma travessia complexa, em que se cruzam o compromisso ético-político da, as contradições da política educacional e os limites impostos pela sociabilidade do capital.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica e documental, de natureza qualitativa e caráter descritivo, voltada à análise dos desafios enfrentados pelo assistente social na efetivação da Lei nº 13.935/2019 no contexto da educação básica. Para a construção do estudo, foram realizadas buscas sistematizadas nas bases de dados SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico, utilizando descritores como “Serviço Social na Educação”, “Serviço Social e Educação Básica”, “Lei nº 13.935/2019”, “Assistente Social na Escola”, “Política de Educação” e “Projeto Ético-Político do Serviço Social”.

Foram incluídos artigos científicos, dissertações, teses, livros, capítulos de livros, legislações e documentos institucionais publicados entre os anos de 2000 e 2025, por contemplarem o período de intensificação do debate sobre a inserção do Serviço Social na educação e os desdobramentos da referida legislação. Excluíram-se publicações duplicadas, textos sem acesso integral e estudos que não apresentavam relação direta com o objeto investigado.

Após a seleção do material, procedeu-se à leitura exploratória e analítica das obras, buscando identificar elementos centrais relacionados à trajetória histórica do Serviço Social na educação, à implementação da Lei nº 13.935/2019, às condições de trabalho dos profissionais e à materialização do projeto ético-político da profissão nesse espaço sócio ocupacional. A análise dos dados foi orientada pelo método crítico-dialético, permitindo compreender as determinações históricas, sociais e políticas que permeiam a inserção do assistente social na educação básica, bem como as contradições existentes entre os avanços normativos e as condições concretas para sua efetivação.

As categorias analíticas utilizadas compreenderam a educação como direito social, a inserção histórica do Serviço Social na política educacional, a implementação da Lei nº 13.935/2019, as condições de trabalho profissional e os desafios para a consolidação do projeto ético-político do Serviço Social na educação. Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou uma análise crítica e contextualizada da temática, articulando produção científica, documentos normativos e referenciais teóricos relevantes para a compreensão do objeto estudado.

Educação como direito social e os limites da sua concretização

A trajetória da educação no Brasil encontra-se profundamente vinculada às transformações políticas, econômicas e sociais do país, expressando, em cada período histórico, os interesses e contradições que marcam a sociedade. Nesse sentido, observa-se que a educação formal no Brasil teve início no contexto da consolidação do modelo agroexportador dependente, com a chegada da Companhia de Jesus em 1549, cuja finalidade principal era a catequização dos povos indígenas e a formação da elite colonial, orientada pelos valores da Igreja Católica e inspirada nos moldes da educação europeia (Aranha, 2006)

O acesso ao ensino era restrito a uma parcela reduzida da população, com ênfase em conteúdos religiosos, gramática e retórica, direcionados prioritariamente à formação de quadros administrativos e religiosos. Nesse cenário, a população indígena, a população africana escravizada e as camadas populares eram amplamente excluídas do direito à instrução. Como destaca Aranha (2006, p. 142), “a ação sobre os indígenas resumiu-se então em cristianizar e pacificar, tornando-os dóceis para o trabalho nas aldeias”, o que reafirma a tendência da educação jesuítica de diferenciar os catequizados dos efetivamente instruídos.

Por sua vez, os filhos dos colonos tiveram acesso a uma formação que poderia ultrapassar a escola elementar de leitura e escrita, realidade que começou a se consolidar a partir de 1573 (Aranha, 2006, p.142) Ao voltarmos o nosso olhar para o período imperial, nota-se que a demanda por uma elite intelectual pensante, levaria o imperador a instituir escolas, especialmente de nível superior, destinadas aos filhos da burguesia e da elite dominante, de modo a atender às demandas de progresso do país.

Sob tal enfoque, a Constituição de 1824, então, previu a instrução primária gratuita, ainda que não universal, revelando, portanto, um caráter restritivo e excludente, que se repete como marca na história da educação brasileira. Aranha (2006, p.224) compreendia que, neste período, a educação apresentava-se como “inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada”. Acrescenta a autora:

Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam, cada um na sua direção. Esse fracionamento, sem um eixo unitário com uma dualidade de sistemas, em tudo era prejudicial à educação. Enquanto outros países caminhavam em direção oposta, promovendo a educação nacional, nosso ensino perdia ainda mais a unidade de ação (Aranha, 2006, p. 224).

A partir desse marco histórico, por volta da década de 1860, emergem novas discussões no âmbito educacional, orientadas na tentativa de modernizar o sistema educacional, isto é, incorporando nas escolas brasileiras os princípios do liberalismo em voga nos Estados Unidos, enfatizando a defesa da liberdade de ensino e de consciência, bem como a adoção de práticas pedagógicas inovadoras que circulavam no exterior (Aranha, 2006), articulando-se tanto aos interesses mercantis quanto às demandas específicas.

Entretanto, evidencia-se que, desde a sua gênese, a educação no país tem se estruturado de forma desigual, servindo como instrumento para atender aos interesses das classes dominantes e satisfazer seus objetivos. Carvalho (2022, p.23) já afirmava que “1872, meio século após a independência, apenas 16% da população era alfabetizada”, refletindo não apenas a limitada abrangência do ensino, mas também a função social seletiva da educação, voltada primordialmente à formação de uma elite letrada.

No período republicano, Ribeiro (2010) verificou que, entre meados de 1900 e 1920, a taxa de analfabetismo no Brasil atingiu 75% da população com quinze anos ou mais, refletindo a defasagem do ensino primário e a precariedade do atendimento escolar, marcado pela ausência de níveis diferenciados por idade ou avanço pedagógico, entre outras limitações. Dados do censo de 1920 também revelam que o país possuía 30 milhões de habitantes, dos quais apenas 24% eram capazes de ler e escrever (Carvalho, 2002, p. 65).

No início da década de 1930, persistem os fatores que dificultavam a democratização da educação no Brasil. Entretanto, nesse período, emergiram algumas propostas de modernização do ensino, influenciadas pelo positivismo, cujo objetivo era tratar as questões educacionais sob uma perspectiva liberal, bem como, entre 1920 e 1929, pelo movimento pedagógico da Escola Nova. Nesse contexto, “veremos, pela primeira vez, educadores da profissão que denunciam o analfabetismo e outros problemas da educação” (Ribeiro, 1993, p. 19), indicando uma tentativa de repensar o papel e o acesso à escola.

Representando um marco na reorganização das políticas públicas no país, a Constituição de 1934 incluiu, de forma inédita, a educação como um tema central da legislação. Ao reservar um capítulo específico à educação, buscava centralizar e normatizar as questões relativas ao ensino, determinando que a União elaborasse um plano nacional e uma lei que traçasse as diretrizes da Educação Nacional e prevendo, dentre outros aspectos:

CAPÍTULO II

Da Educação e da Cultura

Art. 149. **A educação é o direito de todos** e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcional-a a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite efficientes factores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (grifos meus).

Embora registrasse avanços nos rumos educacionais do país, a Constituição de 1934 não conseguiu concretizar plenamente os dispositivos nela previstos. A vista disso, a desigualdade regional se intensificou, e a alfabetização permaneceu em níveis muito baixos, sendo identificado por Aranha (2006) que a educação, no período republicano apresentava um dualismo: um voltando-se à elite, com ênfase na continuidade dos estudos e na preparação para o ensino superior, e outro destinado às classes populares.

Seguindo uma lógica excludente, a Constituição de 1937, promulgada durante o Estado Novo de Vargas, transferiu à sociedade a responsabilidade pelo financiamento da educação voltada à classe trabalhadora, cabendo ao Estado intervir apenas em situações excepcionais. Com a promulgação da Constituição de 1946, foram retomados princípios já presentes na legislação anterior, reafirmando a distinção entre as redes pública e privada, bem como a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário.

Em 1953, a Lei n.º 1.920 conferiu maior especificidade ao então Ministério da Educação e Cultura, cuja história já havia sido iniciada em 1930, quando foi criado, por meio do Decreto nº 19.402, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, com a função de “despacho dos assuntos relativos ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar” (Brasil, 2020). Os fatos históricos delineados, a partir da Constituição de 1934, abriram caminho para o debate (com duração de mais de 20 anos) e posterior promulgação da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), foram implementadas reformas educacionais orientadas por uma lógica tecnicista, alinhada às demandas do mercado e voltada, prioritariamente, à formação de mão de obra para atender ao desenvolvimento econômico. Nesse período, a Constituição de 1946 sofreu diversas alterações, dando lugar à Constituição de 1967 e, posteriormente, à Constituição de 1969. Conforme observa Ribeiro (1993, p. 27),

As leis afirmavam os princípios dos acordos MEC-USAID [Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development], baseadas em uma educação americanizada que, na época, não atendia às reais necessidades da educação nem se adaptava à sociedade brasileira, sem contar que acentuava a dependência política e econômica já existente.

Tratava-se, pois, de importar diretrizes e metodologias externas de forma acrítica, reforçando a lógica de dependência política e econômica, historicamente enraizada. Mazzeo (1988) já constata que o Brasil nasce subordinado aos interesses dos capitais internacionais, desde o período colonial, de modo que “a nível externo, os Estados Unidos apoiavam as manobras golpistas da direita” (Mazzeo, 1998, p.45) e influenciam ideologicamente o país, o que contribuía para a manutenção de uma estrutura educacional excludente e subordinada aos interesses do capital internacional. Dito isto, Ghiraldelli (2009) identificou que o período ditatorial deixou uma herança constituída pela existência de mais de 60 milhões de analfabetos e semiletrados, em uma população de aproximadamente 130 milhões de pessoas.

Com a redemocratização, formou-se um terreno propício para promulgação da Constituição Federal de 1988¹ consolidando a educação como direito social, dispondo de uma seção específica, que prevê, dentre outros aspectos:

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

¹ Conforme Couto (2006, p.160) compreende que “do ponto de vista conceitual, [a Constituição Federal de 1988] acompanha os projetos implementados nas sociedades de capitalismo avançado, com dois problemas de fundo: 1)um atraso de 40 anos em relação aos países de economia avançada [...] e 2) sua inscrição num contexto onde há uma outra configuração do capitalismo internacional, regido pelas ideias teóricas neoliberais, que tem como primazia a destruição dos projetos do Welfare State”

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Esse marco jurídico foi complementado pela nova LDB nº 9.394/1996, que definiu as bases da educação nacional contemporânea, de modo que:

Poderíamos dizer, sem exagero, que a nova LDB é uma espécie de ex-post cujo formato, método de construção e conteúdo se constituem em facilitador para medidas previamente decididas e que seriam, de qualquer forma, impostas (Frigotto; Civiatta, 2003, p.110)

O caráter ex-post evidencia que a legislação não surge apenas como resultado de um processo democrático de construção coletiva, mas também como um mecanismo de legitimação de diretrizes previamente definidas por instâncias políticas e econômicas. A LDB de 1996 é resultante de “[...] uma síntese deturpada do longo processo de negociação do projeto negociado com a sociedade organizada” (Frigotto; Civiatta, 2003, p.110). Sendo assim, embora tenha representado um marco normativo e um avanço no ordenamento legal da educação a LDB demonstra a tendência de alinhamento do sistema educacional aos imperativos do mercado e à racionalidade neoliberal (ou neoconservadora), escancarada no Consenso de Washington, que vem a demandar uma série de ajustes a nova modernidade:

O ajuste ou "concertación" traduz-se por três estratégias articuladas e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização. A desregulamentação significa sustar todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos (confundidos mormente com privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado. No caso brasileiro, para a reforma constitucional, a reforma da previdência e a reforma do Estado, o fulcro básico é de suprimir leis, definir bases de um Estado mínimo, funcional ao mercado. A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos. (Frigotto; Civiatta, 2003, p.112)

Sob a influência neoliberal, tem-se a ênfase conferida à eficiência gerencial, à padronização de conteúdos e métodos, bem como à instrumentalização do conhecimento, concebido não como direito social e bem público, mas como recurso a ser moldado de acordo com as exigências de competitividade e produtividade próprias do sistema capitalista globalizado. Tal perspectiva reduz o papel da escola à formação de mão de obra adaptável às flutuações do mercado, esvaziando seu potencial crítico.

Nesse sentido, constata-se que a LDB:

é neoliberal, define responsabilidade, mas é vaga quanto aos direitos. Onde a relação do neoliberalismo com a educação se dá em diversos aspectos, tais como: as concepções pedagógicas, a avaliação escolar; a municipalização da educação, a exclusão violenta dentro das escolas; a ideologia dos conteúdos: qualidade, quantidade e distribuição, privatização da educação” (Caprioglio et al, 2000, p. 26)

Nota-se que a LDB representa simultaneamente um instrumento de garantia de direitos e um espaço de disputa sobre os rumos da educação brasileira, como também escancara que a política de educação não está aquém da lógica do capital, o que se torna ainda mais evidente com o direcionamento neoliberal. Mészáros (2005) já previa que educação expressa as contradições inerentes à sociedade capitalista e desempenha papel central no processo de internalização - entendido como o esforço do capital para que cada indivíduo adote, como próprias, as metas de reprodução do sistema.

Esse processo, aludido por Mészáros (2002), legitima a posição de cada sujeito na hierarquia social e ajustar suas expectativas e condutas aos parâmetros definidos pela ordem estabelecida, funcionando como instrumento que molda a totalidade das práticas sociais, incluindo a educação, em conformidade com os interesses do capital. Acrescenta o autor:

Nesta perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. 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 sansão ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (Mészáros, 2002, p. 45)

Logo, a educação “é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação” (CFESS, 2020, p.16). Argumenta Saviani (1994, p. 160), que o conhecimento é essencial para os trabalhadores, mas não pode ser disponibilizado em sua totalidade. Isso ocorre porque o saber é concebido como um instrumento de produção e um componente da força produtiva.

Nesse contexto, “[...] à medida que o saber se generaliza e é apropriado por todos, os trabalhadores passam a se tornar proprietários dos meios de produção”, evidenciando que o controle sobre o acesso ao conhecimento é também uma forma de manutenção das relações de poder e da estrutura econômica vigente.

Assim, a educação, na sociabilidade atual, não apenas transmite conteúdos, mas atua como mecanismo regulador das possibilidades de apropriação social do saber e, conseqüentemente, da emancipação dos trabalhadores. Ou seja, além de uma estratégia de intervenção estatal para a reprodução do capital, a política de educação emerge da luta política da classe trabalhadora em imprimir direção aos seus processos formativos, configurando-se, assim, como um campo de disputas entre projetos educacionais distintos.

Frigotto e Civiatta (2003, p. 103), ao analisar o ajustamento da política de educação do país as diretrizes internacionais, entende que:

A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural.

Esse movimento ocorre em um espaço marcado por contradições, no qual se ampliam “as possibilidades de contratação de assistentes sociais para a operacionalização técnica de programas assistenciais e difusão ideológica dos paradigmas que sustentam a ideia de educação ‘inclusiva’ e ‘cidadã’” (CFESS, 2020, p. 21). Contudo, a presença do Serviço Social no campo educacional não é recente, antecedendo a promulgação da Lei nº 13.935/2019.

O Serviço Social na travessia escolar²

Cumpre destacar que o Serviço Social possui uma trajetória que antecede a Lei nº 8.662/1993 (que regulamenta a profissão), tendo sua origem histórico-social dotada de conexões com o processo de expansão capitalista e seus desdobramentos, de modo que ele “[...] surge vocacionado para subsidiar a administração da ‘questão social’ nos quadros da sociedade burguesa” (Netto, 1989, p. 91), no contexto do capitalismo monopolista. Enraizada na contradição capital x trabalho, a Questão Social:

não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e da repressão (Iamamoto; Carvalho, 2014, 84)

O Serviço Social, então, surge em 1930 no Brasil como parte de duas iniciativas auto implicadas, “o primeiro deles situado no movimento do capital, em sua fase monopólica, e o consequente redimensionamento do Estado; e o segundo com o fortalecimento no Brasil da chamada Ação Católica” (Ortiz, 2010, p.116). Quanto ao primeiro aspecto, tem-se a intervenção progressiva, contínua e sistemática, por parte do Estado, frente às manifestações da questão social (tendo por pano de fundo o desenvolvimento industrial e a expansão urbana), mediada pelo recurso a políticas sociais, cuja funcionalidade “se expressa nos processos referentes à preservação e ao controle da força de trabalho” (Netto, 2011, p.31).

Quanto ao segundo ponto, é nítido que o Serviço Social emergia como parte de um

² O conceito de “travessia” aqui é tomado como metáfora para a construção de um novo campo de atuação, que exige do assistente social não apenas conhecimento técnico-operativo, mas também capacidade de articulação intersetorial e sensibilidade para compreender a complexidade das relações escolares.

movimento social mais amplo, de base confessional, vinculado à necessidade de formação doutrinária e social do laicato, impulsionando a missão política do apostolado social junto às famílias operárias (Iamamoto; Carvalho, 2014). Contudo, no bojo no processo de ruptura (com vertentes conservadoras) a profissão, ao aproximar-se das ciências sociais e do universo universitário, empreendeu sua autocrítica, de modo que, em meados de 1990, criou-se o quadro necessário para construção de um novo projeto profissional, que representa a autoimagem da profissão, vinculado a uma vertente crítico-dialética e articulado “ao projeto societário de emancipação humana ancorado em um referencial teórico metodológico, ético político e em instrumentos jurídicos que o sustentam” (Abramides, 2019, p.22)

Dessa forma, é necessário compreender também que a inserção do Serviço Social no âmbito educacional não constitui um fenômeno recente, pois remonta às origens da profissão, período em que sua atuação estava intimamente ligada ao controle social das famílias proletárias e aos processos de socialização e educação da classe trabalhadora (Almeida, 2007, p. 6). Assim, a atuação do assistente social no campo educacional esteve articulada não apenas à oferta de serviços, mas também ao papel de garantir a coesão social demandada pelo ciclo de expansão capitalista consolidado durante o período varguista.

Pinheiro (1985, p. 46) já identificava, em Pernambuco, a existência de “um corpo de visitadoras, que tinha como função [...] zelar pela saúde dos escolares e visitar as famílias dos alunos, a fim de conhecer o meio em que estes viviam, e incentivar nos pais hábitos sadios”. De forma análoga, Amaro (2011, p. 19), ao analisar o contexto do Rio Grande do Sul, destaca o Decreto nº 1.394, de 25 de março de 1946, que instituiu o serviço de assistência escolar na então Secretaria de Educação e Cultura, evidenciando a preocupação do Estado com a supervisão do ambiente familiar e escolar dos alunos, sendo, pois

Articulado ao programa geral de assistência ao escolar, suas atividades estavam voltadas à identificação de problemas sociais emergentes que repercutissem no aproveitamento do aluno, bem como à promoção de ações que permitissem a “adaptação de escolares ao seu meio e ao equilíbrio social da comunidade escolar (Amaro, 2011, p. 19)

O ingresso de assistentes sociais na Educação, então, configura-se como uma demanda histórica formulada pelo Estado, orientada, em grande medida, pela lógica da disciplina, de modo que “desde as primeiras análises e aproximações do Serviço Social junto à educação, está presente a compreensão da ‘posição estratégica que a educação passou a ocupar no contexto de adaptação do Brasil à dinâmica da globalização’” (CFESS, 2023).

Certamente, a promulgação da Lei n.º 13.935/2019 representou a consolidação dessa trajetória, ao instituir a obrigatoriedade de oferta dos serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Trata-se de uma normativa resultante de um processo político e institucional prolongado, desenvolvido entre 2000 e 2012, por meio da articulação

do conjunto Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e dos Conselhos Regionais (CRESS). Esse processo envolveu a produção de estudos técnicos, fundamentações jurídicas e incidência política, com vistas a garantir a presença do Serviço Social no espaço escolar.

O marco inicial dessa construção foi o Parecer Jurídico n.º 23/2000, elaborado pela assessoria jurídica do CFESS, que analisou a viabilidade da implantação do Serviço Social nas escolas de ensino fundamental e médio. O documento destacou a pertinência dessa inserção ao relacioná-la às atribuições profissionais previstas nos artigos 4º e 5º da Lei n.º 8.662/1993, bem como às possibilidades de regulamentação por meio de projetos de lei e de normativas municipais e estaduais. Ressalta-se que, já nesse parecer, reconhecia-se a relevância estratégica da presença do Serviço Social nas escolas, compreendida como espaço privilegiado de mediação e intervenção frente às expressões da questão social, tendo:

[...] dentre suas relevantes funções, a atribuição de analisar e diagnosticar as causas dos problemas sociais detectados em relação aos alunos, nas escolas freqüentadas por estes, objetivando atuar nestas questões preventivamente, de forma a saná-las ou atenuá-las. Os inúmeros problemas sociais que atingem os alunos, mormente aqueles que freqüentam as escolas públicas, provocam, sem dúvida, a chamada evasão escolar; um baixo rendimento; desinteresse pelo aprendizado; problemas com disciplina; insubordinação a qualquer limite ou regra escolar; vulnerabilidade a drogas; atitudes e comportamentos agressivos e violentos. Tais componentes - que não estão relacionados diretamente ao ensino - atingem vários alunos, e são fatores que contribuem, e em alguns casos são determinantes, para o fenômeno da evasão e do rendimento escolar, dentre outros. Sabemos pois, que os níveis atuais e pobreza e miséria tem a sua expressão direta na educação. (CFESS, 2001)

Nesse sentido, analisar a política educacional a partir das expressões da questão social significa reconhecer que a escola é um espaço de disputas, atravessado por interesses distintos: se, por um lado, pode reproduzir desigualdades, por outro, se apresenta como um campo de possibilidades para transformações sociais. Em meio a esta dinâmica, o Serviço Social assume um papel estratégico ao compreender a questão social como expressão de processos estruturais de desigualdade, que perpassam a própria política pública.

Dessa forma, a intervenção profissional visa não apenas assegurar a permanência dos estudantes na escola, mas também concretizar o direito à educação em sua plena abrangência, de modo que:

Em linhas gerais e sumariamente, faz-se compreender que a intervenção da/o assistente social no campo da educação necessariamente deve perpassar as seguintes atividades: realização de pesquisas sobre a realidade social da comunidade acadêmica (fatores sociais, culturais e econômicos) e identificação

das manifestações da questão social para subsidiar os planos de atuação; proposição de ações coletivas/grupais junto aos diversos segmentos (famílias, estudantes, trabalhadores/as, etc.) para reflexão sobre as singularidades experimentadas, a partir da universalidade; realização de atividades em grupos para o estímulo à participação política em órgãos de defesa de direitos e incentivo à organização de coletivos; elaboração e execução de programas e projetos de apoio e orientação sociofamiliar, relacionados aos dilemas enfrentados pela comunidade acadêmica, seus indivíduos e/ou a região, como violências, violações de direitos, racismo, exploração sexual, dentre outros; contribuição para a instituição de espaços representativos de participação dos sujeitos na construção de projetos políticos-pedagógicos e inserção na gestão da escola; articulação de ações multidisciplinares e da rede de serviços para enfrentamento das expressões da questão social; identificação de situações em que se devem providenciar encaminhamentos para os serviços da rede de proteção social (CFESS, 2023, p.96-97)

De qualquer forma, a dimensão pedagógica e educativa do assistente social se manifesta nos vínculos que a profissão estabelece com diferentes classes sociais e se concretiza, sobretudo, nos efeitos que a intervenção profissional exerce sobre a forma de pensar e agir dos sujeitos (Cardoso; Marciel, 2000, p. 142). Essa dimensão possibilitou o reconhecimento do Serviço Social no campo educacional, na luta pela efetivação da cidadania, mas diferencia a prática deste profissionais daquelas desenvolvidas por outros profissionais nas escolas. Almeida (2004, p. 3) complementa, ao entender que

A política educacional aparece no cenário das preocupações profissionais hoje de uma forma diferenciada da que tínhamos há alguns anos. Não se trata mais de uma aproximação saudosista quanto ao campo de atuação profissional que minguou com tempo, mas de um interesse ancorado na leitura do papel estratégico que esta política desempenha do ponto de vista econômico, cultural e social. As mudanças ocorridas ao longo das últimas três décadas do século vinte no mundo de produção capitalista forma decisiva para um conjunto diversificado de requisições ao campo educacional.

Frente a tais considerações e no intuito de traçar um breve perfil dos assistentes sociais da educação, vale o recurso ao documento *Formação, Trabalho e Participação: dados complementares ao perfil de assistentes sociais no Brasil* (CFESS, 2024), que evidência, a partir de pesquisa realizada com 9.442 assistentes sociais, que apenas 6,95% declararam ser a política de educação o seu principal espaço sócio-ocupacional, percentual significativamente e inferior ao registrado nas políticas de assistência social (49,79%) e de saúde (22,75%).

Entre os profissionais que atuam na educação, 45,42% recebem remuneração entre R\$ 1.000,00 e R\$ 4.000,00, e 61,36% possuem vínculo de natureza estatutária. Esses dados demonstram a relativa precariedade quantitativa da presença do assistente social na política educacional, sugerindo que sua inserção ainda enfrenta desafios estruturais e organizacionais. A baixa proporção de profissionais dedicados à educação indica, por um lado, a concentração histórica do Serviço Social em outros campos, como a assistência social e a saúde, e, por outro, a necessidade de políticas que valorizem e ampliem sua atuação no ambiente escolar.

Além disso, a predominância de vínculos estatutários e faixas salariais que se concentram em patamares relativamente baixos reflete não apenas condições de trabalho limitadas, mas também possíveis impactos na efetividade das intervenções profissionais. Contudo, é oportuno considerar que a inserção do assistente social na educação não se restringe à presença física nas escolas, mas demanda autonomia técnica, condições adequadas de trabalho e articulação com políticas públicas mais amplas, a fim de que seja capaz de intervir de forma efetiva nas questões sociais que atravessam o espaço escolar.

Com o objetivo de evidenciar a chamada 'convocação sem abrigo', recorreremos a produções datadas do período anterior à Lei 13.935/2019, mas que escancaram um dinamismo similar ao reposto após a sua promulgação. Sendo assim, tem-se Melo (2013) que ao analisar o Serviço Social na educação de Natal/RN, constatou que as profissionais da área vivenciam uma sobrecarga de trabalho recorrendo a mais de um vínculo:

Apreende-se nesta análise a necessidade desses profissionais possuírem mais de um vínculo empregatício para suprir suas condições financeiras ou até mesmo de sobrevivência, o que demonstra as condições precárias que intensificam o trabalho e diminui cada vez mais a remuneração como retorno deste trabalho. Nesse sentido, Guerra (2010, p.6) adverte: Comparece hoje nos espaços laborais do assistente social o crescente aumento de profissionais que possuem mais de um vínculo, o que caracteriza o pluriemprego, bem como se observa a inserção socioprofissional em duas ou mais políticas sociais, rotatividade no emprego, instabilidade e insegurança, jornada de trabalho extensa (cumpre carga horária de mais de dez horas diárias de trabalho) (Melo, 2013, p. 101)

A autora, então, constata que a tendência ao pluriemprego é visível, principalmente, em profissionais cujo vínculo é de prestação de serviços, escancarando que a profissão incorpora a precarização do trabalho estruturante da sociabilidade capitalista, a qual dissemina vínculos frágeis, baixa remuneração e alta rotatividade. Já Oliveira (2013) é outra autora que se debruçou na análise do serviço social na educação, percebendo que, nesta política, o profissional também tem que lidar com a insuficiência de recursos humanos, financeiros e materiais e, sobretudo, a falta de condições éticas, físicas e técnicas.

Por sua vez, Favarato (2018, p. 106), ao investigar a atuação de assistentes sociais na política educacional do Espírito Santo, constatou que, em 2016, apenas quatro municípios do Estado contavam com profissionais de Serviço Social atuando no ensino fundamental, revelando que:

muitas vezes as outras profissionais tradicionais da educação veem o trabalho da assistente social como salvacionista, como aquela que resolverá os problemas de uma família que não se “ajusta” ao modelo da escola. Nesse sentido, os próprios assistentes sociais acabam se frustrando quando não “solucionam” esse tipo de “problema”.

Essa visão restrita desconsidera a complexidade do trabalho profissional, que não se limita a soluções imediatas ou individuais, mas envolve mediação de relações sociais, articulação de recursos e intervenção em contextos marcados por desigualdades estruturais. Os assistentes sociais, inclusive, passam a vivenciar frustração ao perceber que não conseguem “resolver” todos os problemas que lhes são atribuídos, muitas vezes sem compreenderem que seu papel não é substituir responsabilidades familiares ou escolares, mas atuar na promoção de direitos e na criação de condições para que crianças, adolescentes e suas famílias possam acessar de forma plena os serviços e oportunidades.

Para romper com tal perspectiva cabe aos assistentes sociais tomarem consciência dos fundamentos (objetivos e subjetivos) sobre os quais a prática profissional se desenvolve, se apropriando de um projeto profissional crítico capaz de ampliar as possibilidades de diferenciação entre o exercício profissional e a prática filantrópica, assistencialista e voluntarista. Além disso, o profissional deve ter ciência de que demandas individualizadas só fazem sentido quando [...] analisadas na sua articulação com outras, como expressão de determinações universais, ou seja: 1) da sociedade mais ampla; 2) do modo de produção; 3) das relações sociais; 4) do projeto neoliberal; 5) das reformas pelas quais o Estado passa no intuito de desmontá-lo (Guerra, 2007, p.19).

Dito isto, Favarato (2018, p. 106) passa a constatar que os assistentes sociais na educação frequentemente enfrentam limitações estruturais que comprometem a efetividade de sua atuação, como a ausência de recursos básicos, por exemplo, veículos para realização de visitas domiciliares, e instalações físicas inadequadas, muitas vezes compartilhadas com outros profissionais. Aqui vale lembrar que a Resolução CFESS nº 493/2006 de 21 de agosto de 2006 dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social, estabelecendo, dentre outros aspectos que:

Art. 1º - É condição essencial, portanto obrigatória, para a realização e execução de qualquer atendimento ao usuário do Serviço Social a existência de espaço físico, nas condições que esta Resolução estabelecer.

Art. 2º - O local de atendimento destinado ao assistente social deve ser dotado de espaço suficiente, para abordagens individuais ou coletivas, conforme as características dos serviços prestados, e deve possuir e garantir as seguintes características físicas:

- a- iluminação adequada ao trabalho diurno e noturno, conforme a organização institucional;
- b- recursos que garantam a privacidade do usuário naquilo que for revelado durante o processo de intervenção profissional;
- c- ventilação adequada a atendimentos breves ou demorados e com portas fechadas
- d- espaço adequado para colocação de arquivos para a adequada guarda de material técnico de caráter reservado. (CFESS, 2006)

Muitas vezes, contrariando o que estabelece a resolução profissional, as condições de trabalho incipientes limitam significativamente os resultados do trabalho das assistentes sociais na educação. A falta de infraestrutura adequada, de recursos humanos suficientes e de espaços apropriados para a intervenção compromete a possibilidade de atuação efetiva, reduzindo o alcance das ações desenvolvidas. Corroborando para a perspectiva de falta de condições de trabalho, Fàrriz e Silva (2025), ao analisarem a realidade das assistentes sociais na educação básica em Salvador (BA) entre 2015/2016, constataam que nas escolas públicas as condições de infraestrutura insipientes e adaptadas

Nesse contexto, Favarato (2018) captou a presença de múltiplas expressões da questão social no cotidiano das assistentes sociais e da comunidade escolar do ensino fundamental, constituindo o foco central de sua atuação profissional. Entre essas manifestações, destacam-se: dificuldades de aprendizagem dos estudantes; situações de pobreza vivenciadas pelas famílias; episódios de violência; e a própria precarização das condições de trabalho, que interfere na capacidade de planejamento e acompanhamento das profissionais. A respeito disso, Pita (2020, p.121) destaca que “nesse espaço profissional é comum o Serviço Social está associado à viabilização do acesso à escola e permanência dos alunos no cotidiano institucional”. Porém sabe-se que o trabalho do assistente social:

Envolve também ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos/às profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais, ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional (CFESS, 2013, p. 38).

Outro aspecto constatado por Favarato (2018) refere-se uma tendência de ênfase no atendimento às determinações institucionais, muitas vezes responsabilizando a família pela expressão da questão social apresentada pelo estudante. Essa compreensão do “objeto” influencia diretamente a escolha dos instrumentos técnicos de trabalho, predominando atendimentos individuais às famílias e encaminhamentos para a rede de serviços do município, com vistas ao acesso a outras políticas sociais.

Neste ponto, vale considerar que a profissão no âmbito da educação também é impactada pelas transformações societárias engendradas, sobretudo a partir da década de 1970 - regressividade imposta pela racionalidade neoliberal, reestruturação produtiva e globalização financeira. Tal momento impõe um novo padrão de enfrentamento da questão social, no qual as políticas e os serviços sociais passaram a incorporar concepções alinhadas à racionalidade formal-abstrata e que rebate na política de educação.

Tal perspectiva impacta diretamente na prática profissional do assistente social, frequentemente forçada a ser limitada à lógica burocrática e aos procedimentos institucionais padronizados, o que tende a esvaziar a sua intervenção de conteúdo crítico e potencial transformador. Como observa Guerra (2007, p.8):

[...] há uma interferência da lógica do capital na forma, no *modus operandi*, no conteúdo e no resultado do exercício profissional, que se limita, em muitos casos, ao cumprimento de rotinas burocráticas e de metas institucionais, influenciando nas funções, qualidade e competência do trabalho profissional, estabelecendo normas específicas e, até mesmo, à luz da lógica mercadológica, define-se as necessidades de capacitação, o ritmo e a intensidade do trabalho e os recursos (técnicos, financeiros, institucionais) disponíveis para realização das ações profissionais (Guerra, 2007, p. 8)

É escancarada “uma tensão entre o trabalho controlado e submetido ao poder do empregador, as demandas dos sujeitos de direitos e a relativa autonomia do profissional para perfilar o seu trabalho” (Iamamoto, 2008, p. 424). Assim, se por um lado, o empregador impõe exigências trabalhistas e ocupacionais, o que torna o assistente social vulnerável à racionalidade burguesa, dinamizada a incorporação de formas de intervenção oriundas das protoformas, repondo práticas centradas nos sujeitos e em suas famílias. Por outro, tem-se uma “margem de manobra” posta pela autonomia relativa, “dependente da correlação de forças econômica, política e cultural em nível societário e se expressa” (Iamamoto, 2008, p.220), lhe permitindo imprimir à sua intervenção uma direção social.

Surge para o Serviço Social o desafio de manter a coerência com seu projeto ético-político, paralelo a sua atuação em instituições marcadas pela burocratização e o tecnicismo (bem como do conservadorismo). Faleiros (2007, p. 74) considera que a atuação do assistente social em qualquer espaço socioocupacional. Além disso,

'implica rupturas que se manifestam em desavenças, revoltas, resistências, deslocamentos e continuidades que se manifestam como acomodações, integrações, tradições, repetições. As rupturas e continuidades se vinculam a processos globais', evidenciando a complexidade e os desafios intrínsecos à prática profissional.

Vale sempre retomar o que Iamamoto (2008, p. 470) apontava como um dos grandes desafios do Serviço Social: “afirmar uma profissão voltada à defesa dos direitos e das conquistas acumuladas ao longo da história da luta dos trabalhadores no país, e comprometida com a radical democratização da vida social no horizonte da emancipação humana”, reafirmando a direção ético-política do projeto profissional. Sendo assim, na política de educação, a Lei 13.935/2019 requer políticas públicas que assegurem infraestrutura adequada, investimentos contínuos em formação e, sobretudo, valorização das condições de trabalho. Sem isso, corre-se o risco de a inserção do assistente social na educação se restringir a um cumprimento meramente formal da legislação.

Considerações finais

A promulgação da Lei nº 13.935/2019 representou um marco jurídico e político ao reconhecer formalmente a presença do Serviço Social e da Psicologia na educação básica. No entanto, como evidenciado ao longo deste trabalho, sua efetivação tem sido marcada por contradições e limites estruturais. Assim, a chamada “convocação sem abrigo” expressa a distância entre a previsão normativa e as condições concretas para a atuação

Constatou-se que a inserção do Serviço Social na política educacional não constitui novidade histórica, mas carrega em sua trajetória marcas do controle social e da disciplina, ao mesmo tempo em que se renova a partir do projeto ético-político da profissão. Hoje, sua presença no ambiente escolar se apresenta como possibilidade estratégica de mediação entre escola, família, comunidade e políticas públicas, contribuindo para a efetivação do direito à educação em sua dimensão crítica e emancipatória.

O desafio que se coloca, portanto, é transformar a lei em realidade concreta, por meio da mobilização política e da articulação entre conselhos profissionais, sindicatos, movimentos sociais e sociedade civil. Mais do que ocupar um espaço institucional, trata-se de consolidar a escola como território de luta por cidadania e emancipação. Por fim, compreende-se que a efetivação do Serviço Social na educação básica exige reconhecer que a escola, embora não possa superar sozinha as contradições do capital, permanece um espaço privilegiado de resistência e transformação social, na perspectiva da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- Abramides, M. B. C. (2019). *O projeto ético-político do serviço social brasileiro: Ruptura com o conservadorismo*. Cortez.
- Almeida, N. L. T. de. (2007). *O serviço social na educação: Novas perspectivas sócio-ocupacionais*. Texto elaborado para o Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, Belo Horizonte, maio de 2007. Mimeo.
- Amaro, S. A. (1997). *Serviço social na escola: O encontro da realidade com a educação*. Sagra Luzzatto.
- Amaro, S. A. (2011). *Serviço social na educação: Bases para o trabalho profissional*. Editora UFSC.
- Aranha, M. L. de A. (2006). *História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil* (3ª ed. rev. e ampl.). Editora Moderna.
- Brasil. (2025). *Conheça a história da educação brasileira*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao-paginas-unicas/conheca-a-historia-da-educacao-brasileira>
- Caprioglio, C. A., et al. (2000). *Análise da LDB da educação nacional (Lei nº 9.394/96): Visão filosófico-política dos pontos principais*. Revista Eletrônica Metavnoia, São João del-Rei.
- Carvalho, J. M. de. (2002). *Cidadania no Brasil: O longo caminho* (3ª ed.). Civilização Brasileira.
- Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). (2001). *Serviço social na educação*. CFESS.
- Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). (2013). *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação*. CFESS.
- Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). (2023). *Diálogos do cotidiano*. CFESS.
- Cury, C. R. J. (2011). A educação nas Constituições brasileiras. In M. Stephanou & M. H. C. Bastos (Orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil* (Vol. 3, 4ª ed.). Vozes.
- Faleiros, V. de P. (2007). *Estratégias em serviço social* (7ª ed.). Cortez.
- Fárriz, A. F. P. F., & Silva, I. B. (2018). As condições de trabalho dos assistentes sociais da educação básica em Salvador (BA). In *Impacto das tecnologias nas ciências sociais aplicadas*. Atena Editora.
- Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Revista Educação & Sociedade*, 24(82), 93–130.
- Ghiraldelli Jr., P. (2009). *História da educação* (4ª ed.). Cortez.
- Guerra, Y. (2007). O projeto profissional crítico: Estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. *Serviço Social & Sociedade*, (91), 123–(145).

- Iamamoto, M. V. (2008). *O serviço social em tempo de capital e fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. Cortez.
- Iamamoto, M. V., & Carvalho, R. de. (2014). *Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica* (41. ed.). Cortez.
- Mazzeo, A. C. (1998). *Burguesia e capitalismo no Brasil*. Ática.
- Melo, M. L. de. (2013). *Serviço social na educação: análise das tendências dos perfis pedagógicos do assistente social*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Mészáros, I. (2002). *Para além do capital*. Boitempo.
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. Boitempo.
- Netto, J. P. (2011). *Capitalismo monopolista e serviço social* (8. ed.). Cortez.
- Netto, J. P. (1989). O serviço social e a tradição marxista. *Serviço Social & Sociedade*, (30).
- Oliveira, J. L. R. (2013). *Explorando outros cenários: o serviço social no espaço escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba.
- Ortiz, F. G. (2010). *O serviço social no Brasil: fundamentos de sua imagem e autoimagem de seus agentes*. E-papers.
- Pinheiro, M. E. (1985). *Serviço social: infância e juventude desvalidas*. Cortez; Centro de Produção da UERJ.
- Ribeiro, M. L. S. (2010). *História da educação brasileira: a organização escolar* (21. ed.). Autores Associados.
- Ribeiro, P. R. M. (1993). História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia (Ribeirão Preto)*.
- Saviani, D. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In C. J. Ferretti et al. (Orgs.), *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar* (pp. 151–166). Vozes.