



## **“Questão Social, Pandemia e Serviço Social: em defesa da vida e de uma educação emancipadora”**

**Eixo temático:** Serviço Social: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional

**Sub-eixo:** Fundamentos do Serviço Social

### **A CAPACIDADE SOCIOEDUCATIVA DAS/OS ASSISTENTES SOCIAIS PARA A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

EDUARDO HENRIQUE MORAES SANTOS <sup>1</sup>  
RAQUEL DE OLIVEIRA MENDES <sup>2</sup>

#### **RESUMO:**

O presente trabalho discute a inserção de assistentes sociais na política de educação básica, colocando em destaque o domínio da capacidade socioeducativa desses profissionais como uma forma de qualificar e direcionar suas intervenções no citado campo. A premissa é que as/os assistentes sociais, na política de educação básica, conscientes de sua prática educativa, possam contribuir para a ampliação dos direitos da população atendida e potencializar a articulação entre a comunidade e as escolas.

**Palavras Chaves:** Serviço Social; Educação Básica; Lei 13.935 de 2019; Capacidade socioeducativa.

---

1 Estudante de Pós-Graduação. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo

2 Estudante de Pós-Graduação. Universidade Federal Do Abc

## ABSTRACT

This paper discusses the intervention of social workers in basic education policy, with emphasis on the domain of the socio-educational capacity of these professionals as a way to qualify and direct their interventions in the aforementioned field. The premise is that social workers, in the policy of basic education, are aware of their educational practice, contribute to the expansion of the rights of the population served and enhance the articulation between the community and schools.

**Keywords:** Social Work; Basic education; Law 13.935 of 2019; social-educational capacity

## **1. INTRODUÇÃO:**

O sistema societário em que se insere o Brasil perpassa por uma desigualdade social estrutural que se utiliza das políticas públicas, como a educação, como estratégias de ocultação das expressões da questão social e a manutenção dessa sociabilidade (BEHRING; BOSCHETTI 2006). Porém, contraditoriamente, são essas políticas que viabilizam o acesso da maior parte da população, a classe trabalhadora, à direitos sociais como à cultura, conhecimento e socialização por meio das instituições escolares (SILVEIRA; SCHNEIDER, 2017).

Entretanto, o acesso e a permanência da comunidade à educação brasileira, aqui entendida como um direito social, ainda enfrentam diversos desafios, uma vez que as escolas estão no interior dessa sociabilidade capitalista, e, portanto, não vivem isoladas de suas contradições. Segundo o Ministério da Educação, “1,5 milhão de jovens estão fora da escola” antes mesmo do início do ano letivo, e cerca de 620 mil estudantes evadem das instituições ao longo desse período (BRASIL, 2019). Com isso, a universalidade da educação básica se restringe ao âmbito formal, via leis, quando identificamos na realidade social altos índices de evasão e outros indicadores como retenção e os percalços nos vínculos entre a comunidade e as instituições de ensino (QUEIROZ, 2006).

Como uma forma de responder as dissonâncias entre os documentos legais e a realidade social, surge a proposta de inclusão de equipes multidisciplinares com a atuação de assistentes sociais e outros profissionais, como os psicólogos, considerando suas formações para a interpretação da realidade social e suas práticas interventivas na sociedade que, voltados para o olhar para as escolas, podem identificar elementos que ameaçam o direito à educação, a exemplo do trabalho infantil, gravidez na adolescência, uso abusivo de álcool e outras drogas, bullying, insegurança alimentar, situação de rua, negligencia, violência/agressividade no ambiente escolar, exploração/abuso sexual, violência doméstica, racismo/preconceito, entre outras situações de desproteção que se manifestam em evasão, retenção ou baixo rendimento escolar, e assim criar ações de enfrentamento e/ou encaminhamentos (CFESS, 2021).

Atualmente, conforme relatam Oliveira e Pereira (2020), os professores e a equipe

diretiva das escolas não encontram suporte para interpretar e responder às expressões da realidade dos estudantes e seus familiares, como a desigualdade social (RIBEIRO; VÓVIO, 2017) e a diversidade cultural, religiosa, étnica, entre outras (PAVAN, 2013). O trabalho das/os assistentes sociais na política de educação podem oferecer esse suporte atualmente ausente nas escolas, considerando, de forma central a presente análise, a capacidade socioeducativa<sup>3</sup> dos profissionais de Serviço Social.

A capacidade socioeducativa é definida pela autora Miotto (2002) apud Jesus et al. (2004, p. 62) como práticas que “através de informação, da reflexão ou mesmo da relação, visam provocar mudanças (valores, modos de vida)” ou mesmo conservar esses padrões, práticas estas que particularizam as assistentes sociais desde a sua inserção na sociedade (BARROCO, 2006). É justamente por essa citada característica que os profissionais do Serviço Social são convocados para atuar em diversas políticas públicas ao longo da história, incluindo a política de educação (MARTINS, 2012), um campo permeado de tensões, valores, e, atualmente, balizado pela Constituição Federal Brasileira de 1988 que o determina no artigo 205 como um “direito de todos e dever do Estado e da Família”.

Dessa forma, ao considerar o trabalho da/o assistente social junto a estudantes, familiares, professores e a equipe administrativa e diretiva das escolas, encontra-se um rico espaço de intervenção para esses profissionais, explicitando suas capacidades socioeducativas que, em diferentes momentos históricos, assumem diferentes perspectivas no interior do Estado Burguês.

Para responder essa problematização, o presente estudo pautou-se pela pesquisa bibliográfica com análise qualitativa da literatura da área, e as reflexões e os resultados estão organizados em três tópicos, sem considerar a presente introdução, na seguinte ordem: 1) A relação entre o Serviço Social e a Educação; 2) Assistentes Sociais e a capacidade educativa; e a 3) Conclusão das aproximações e inquietações realizadas no presente trabalho.

---

<sup>3</sup>Segundo Rodrigues (2015, p. 112) “em relação à denominação buscou-se ampliar o conceito, e de ‘Serviço Social Escolar’ passou a ‘Serviço Social na Educação’, considerando que a perspectiva de atuação de assistentes sociais não se restringe ao espaço institucional escolar, mas abrange o espaço das políticas educacionais, contribuindo no planejamento e na gestão das mesmas.”

## 2. A RELAÇÃO ENTRE O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO

A educação básica brasileira é demarcada historicamente por entraves no acesso e permanência das/os estudantes alicerçadas pela realidade e desigualdades sociais dos estudantes que vivenciam o ambiente escolar (YANNOULAS; ASSIS; FERREIRA, 2012). O Serviço Social, uma profissão de ensino superior e regulamentada na lei número 8.662, de 7 de junho de 1993, tem como objeto de trabalho a questão social que, por sua vez, pode ser definida como expressão da pobreza, miséria, exclusão, vulnerabilidade e risco (IAMAMOTO, 2006), aspectos vivenciados pelas/os maioria dos/as estudantes brasileiras/os.

Portanto, as/os assistentes sociais tornam-se importantes profissionais para a proteção e promoção dos direitos humanos dessa população baseadas/os em sua literatura crítica sobre a realidade social e os direitos na sociabilidade capitalista que vivenciamos (BARROCO, 2006), estando presentes em diversas políticas públicas no Brasil, incluindo a educação.

Essa articulação entre o Serviço Social e a Educação é histórica, iniciando em 1906 nos Estados Unidos da América (EUA) com a denominada *Serviço Social Escolar*<sup>4</sup>, em uma atuação pautada pela adaptação do aluno ao ambiente institucional e a investigação das motivações da evasão escolar, e na Europa, no mesmo período, em um trabalho com as mães solteiras e crianças órfãs (VIEIRA, 1977).

No Brasil, a vinculação de assistentes sociais na educação básica deu-se mais tarde, na década de 1930, logo no início da profissão no país, pautada por uma ótica de preservação da harmonia social entre família e escola, dentro dos preceitos morais e políticos da época (WITIUK, 2004).

Nesse momento da história, o Serviço Social fundamentava-se na religião católica, assumindo aspectos caritativos na sua atuação educativa junto a classe trabalhadora na perspectiva de controle e manutenção da ordem moral e social

---

<sup>4</sup>Para o presente trabalho, considerando as diferentes denominações na literatura para o mesmo conceito (LIMA, MIOTO 2011), adotaremos como sinônimos as expressões a seguir: "dimensão socioeducativa", "prática socioeducativa", "ação socioeducativa", "prática educativa", "ação educativa" e "função pedagógica".

vigente (BARROCO, 2006), características que respondia aos interesses e as demandas das instituições desse tempo.

[...] em função das necessidades econômicas de acumulação e valorização do capital, são dirigidas à criação de mecanismos de intervenção extra-econômica. [...] É assim que colocam-se condições para que, contraditoriamente, o Estado burguês responda às necessidades do capital e incorpore parte das demandas e reivindicações das classes trabalhadoras. [...] É sob tais condições que as “seqüelas” da “questão social” tornam-se objeto de intervenção sistemática do Estado, o que se materializa em políticas sociais que, de modo contraditório, atendem necessidades antagônicas.

Nesse contexto, diversas categorias profissionais iniciam o processo de institucionalização, convocados a exercer suas habilidades e competências para a operacionalização destas políticas sociais que, contraditoriamente, expressa-se como instrumentos de dominação de classe ao promover o “disciplinamento e controle social” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 306) da população atendida: a classe trabalhadora e seus filhos.

Com o início do desenvolvimento industrial no país, apresenta-se como uma necessidade para o momento político e econômico do Brasil a qualificação da força de trabalho da população que passa a habitar as cidades. Neste momento emergem as escolas de aprendizes e artífices, escolas técnicas federais, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) e Escolas Agrotécnicas Federais, voltadas para oferta da educação profissional e técnica. Tais instituições têm como pressuposto a ideia de que o ensino de cursos técnicos são mais vinculados à educação profissionalizante, preparação técnica ou treinamento precarizado para o desempenho de determinada atividade produtiva. Assim, elas trazem como herança, a lógica de estrato hierarquizado do conhecimento, combinado com estratificação das classes sociais, como bem contextualiza Pacheco (2015):

A Escola Técnica deveria se preocupar exclusivamente com a formação técnica de um cidadão de segunda categoria, para os quais não importavam os conhecimentos teóricos. Esse cidadão era o trabalhador, vislumbrando assim a ideia de que as universidades foram feitas para a elite e as escolas para os trabalhadores. (p. 45)

Nessa mesma direção, na década de 1940, se justifica a criação do Sistema S (SENAI, SESI e SENAC<sup>5</sup>), voltado para a educação profissional-técnica da classe

---

5O Sistema S é composto por: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, Serviço Social da Indústria (SESI), em 1946 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946

trabalhadora<sup>6</sup>, estratégia que exigia, mais uma vez, a atuação dos assistentes sociais para a mediação entre comunidade e instituição escolar (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014), espaço ocupacional no qual permanecem assistentes sociais até a atualidade.

Nesse momento, década de 1940, o Serviço Social brasileiro também passa por transformações, afastando-se da ótica religiosa na medida em que absorvia a influência tecnicista norte americana (WITIUK, 2004). A perspectiva de atuação de ajustamento social de famílias pobres ampliou-se, como exigiam as requisições do Estado e da burguesia da época, através de técnicas de caso, grupo e comunidade, pautado por um viés psicologizante da pobreza, interpretada como defeito ou desvio de um projeto desenvolvimentista, em que a solução era a adequação destes sujeitos às instituições educacionais (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

Em abril de 1964 ocorreu o golpe militar no Brasil, o país entrou num regime autoritário e repressor. As instituições e as políticas públicas reforçam, de forma explícita e ampliada, o caráter controlador e de ajustamento social para a garantia da ordem política do citado regime, incluindo as escolas:

A escola pública é vista como instrumento modernizador, no intuito de diminuir as disparidades de desenvolvimento do país, pois sua função é vinculada principalmente à formação e capacitação das massas trabalhadoras. A tendência é a culpabilização do indivíduo, caso ele não consiga atingir o patamar de formação para o trabalho oferecido pelo Estado. A escola nesse contexto se tornou um instrumento de controle em função do regime militar (RODRIGUES, 2015).

Neste período da história, o Serviço Social também passava por transformações. Segundo Netto (2004), o atual contexto ditatorial exigia um Estado com maior influência na sociedade, ou seja, era necessário aumentar o Estado. Os assistentes sociais passaram a ocupar as instituições públicas de forma mais significativa, para reproduzir sua atuação na perspectiva do ajustamento social para manter a ordem dominante. Esse movimento impulsionou o processo denominado

---

<sup>6</sup>“As políticas educativas nacionais foram muitas vezes instrumentos para ajudar a nivelar ou unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal que serviu (e ainda continua a servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de gênero), revelando assim que a cidadania é historicamente um atributo político e cultural que pouco ou nada tem a ver com uma democracia substantiva ou com a democracia comprometida com a transformação social” (AFONSO, 2001, p. 20).

de renovação da profissão:

No âmbito das suas natureza e funcionalidade constitutivas, alteram-se muitas demandas práticas a ele colocadas e a sua inserção nas estruturas organizacional-institucionais (donde, pois, a alteração das condições do seu exercício profissional); a reprodução da categoria profissional – a formação dos seus quadros técnicos – viu-se profundamente redimensionada (bem como os padrões da sua organização como categoria); e seus referenciais teórico-culturais e ideológicos sofreram giros sensíveis (assim como as suas autorrepresentações) (IBIDEM, p. 115).

Ao longo do processo de renovação do Serviço Social, as/os assistentes sociais construíram diversos espaços para repensar a atuação profissional, com destaque aos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais (CBAS), com sua primeira realização em 1974. De acordo com Witiuk (2004), desde o primeiro Congresso a categoria tensiona a discussão para sua atuação nas escolas, especialmente após o III CBAS, em 1979, conhecido como Congresso da Virada, momento em que ocorre uma forte mudança de paradigma no fazer profissional, com fortes referências políticas e emancipatórias (IAMAMOTO, 2006), incluindo o compromisso entre os profissionais de fomentar a expansão do campo de atuação, resultando em diversos projetos de lei para a inserção de assistentes sociais nas instituições de ensino.

O Serviço Social no espaço da escola ocupa um espaço significativo nas instâncias de debate, particularmente no III CBAS, configurando o grande marco que conjuga: ênfase na tradução das contradições na gestão da política de educação; educação e demais políticas sociais afirmadas como direitos; ampliação das mediações e articulações políticas para redefinição de competências e atribuições profissionais para a legitimação do Serviço Social no espaço da escola na direção da perspectiva emancipatória. (WITIUK, 2004, p. 110).

Ao longo dessa trajetória, o Serviço Social produziu um acúmulo político e teórico, rejeitando a atuação profissional pautada pelo ajustamento social e pela garantia da ordem, para ocupar o lugar de questionar as relações sociais e a condição da classe trabalhadora nessa sociedade. Essas reflexões impulsiona mudanças na postura ética e na prática dos profissionais, resultando no código de ética de 1993 e um novo direcionamento às entidades da categoria, aspectos que demarcam compreensões críticas dos limites e das possibilidades para os assistentes sociais frente aos objetivos profissionais de ampliação e consolidação da cidadania dos usuários atendidos, da justiça social e de defesa dos direitos humanos (CFESS,

2021).

Os esforços para consolidar visão crítica do Serviço Social provocou a profissão à contribuir com outros espaços ocupacionais após a abertura democrática do país e a promulgação da Constituição Federal em 1988, como na saúde (MOTA, 2006), previdência social (PRADO; DUARTE, 2015), habitação (VICENTE, 2015) e a assistência social (SPOSATI, 2006; RAICHELIS, 2010), enquanto na educação, contraditoriamente ao histórico da profissão, o Serviço Social não acompanhou o mesmo movimento de crescimento e ocupação da categoria nas escolas públicas (ALMEIDA, 2011).

Os desdobramentos e as motivações para a inserção desses profissionais na educação enquanto campo de trabalho, ou em qualquer outra política pública, perpassa por determinações políticas e históricas do país/território e do tipo de sociabilidade em que vivemos. A autora Martins (2012) descreve seis principais motivos para a implementação contemporânea do Serviço Social na Educação: o primeiro (1º) é relacionado a nova reconfiguração do sistema educacional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, quando a Educação Infantil (creche e pré escola) deixar de compor a assistência social e passa a fazer parte dos sistemas de ensino municipais, levando junto os assistentes sociais que ocupavam, até então, esses espaços.

O segundo (2º) motivo, segundo a autora (Ibid., 2012), refere-se a ampliação dessa equipe, contratando novos profissionais que também passam a atender a Educação Especial e a primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 4º anos). Entretanto, a exemplo do Estado de São Paulo, poucos municípios aderiram a esta prática, sendo Itu, Jacareí, Leme, Botucatu, Embu e Mauá. O terceiro (3º) motivo da isenção de assistentes sociais na educação deu-se em razão aos projetos sociais nesta área, exigindo acompanhamento técnico, a exemplo do Bolsa Família. O quarto (4) motivo ocorreu em razão de lei municipal, em Laranjal Paulista. O quinto (5) por questões políticas locais, com determinação do prefeito. E por fim, o sexto (6º) motivo relacionado a demandas institucionais pontuais, como acompanhamento da rede, para triagem ou ainda para uma demanda específica, como evasão. Todos esses motivos ocorreram em municípios isolados, não compondo um contexto

regional mais consolidado (MARTINS, 2012).

Em paralelo, as definições para uma política de educação pública brasileira enfrenta desafios, a exemplo da latente desigualdade social no país que provocam diferentes formas de barreiras ao acesso da população às escolas (SILVEIRA; SCHNEIDER, 2017), e das restrições orçamentárias (DAVIES, 2006), as quais são apresentadas supostas soluções para a citada deficiência orçamentária sob viés mercantilista, ampliando o discurso de desresponsabilização do Estado no omissivo conceito de padrão mínimo de qualidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/1996, artigo 4º) e sufocando o orçamento municipal e estadual (VICENTE; RAMOS; MOREIRA, 2016).

A inclusão de outros profissionais que, a primeiro momento não são identificados como quadro da política de educação, encontrará barreiras para a sua inserção, mesmo que a presença destes - como os assistentes sociais e psicólogos - possam justamente contribuir para alcançar os objetivos mencionados na LDB.

De acordo com grande parte dos educadores, posição assumida até mesmo pela União dos Dirigentes das Secretarias de Educação Municipais (Undime), o assistente social não exerce função de educador; portanto, deve ser remunerado com recursos provenientes das secretarias de assistência social (MARTINS, 2012)

A justificativa das restrições orçamentárias foi um dos principais percalços para a aprovação de leis que regulamentaram a isenção dos citados profissionais na política de educação, a exemplo da lei de número 13.935 de 2019, que tramitou por uma década nas instâncias do legislativo até sua enfim aprovação, ainda sem especificar a fonte que irá custear os novos profissionais e, por essa razão, os municípios não implementaram a mencionada lei dentro do período exigido.

Somente em dezembro de 2021, dois anos após a primeira lei para a inserção de assistentes sociais na educação brasileira, que é regulamentado a fonte de custeio desses profissionais através de, no máximo, 30% do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), pela lei 14.276 de 2021. Apesar dos esforços da categoria para a inserção nos 70%, que diz respeito ao pagamento dos funcionários da educação básica, a vinculação do Serviço Social e da Psicologia no FUNDEB, mesmo que em uma faixa menor, apresenta as condições mínimas para a concretização, em nível nacional, dessa inserção profissional com vistas a

“ampliação e integração das lutas no que diz respeito à conquista de direitos e enfrentamento das desigualdades” (ALMEIDA, 2000, p. 24) que vivenciam o ambiente escolar.

### **3. ASSISTENTES SOCIAIS E A CAPACIDADE SOCIOEDUCATIVA: Uma reflexão**

Os fundamentos históricos do Serviço Social demonstram que a capacidade educativa das/os assistentes sociais é uma característica central dessa categoria profissional (CARDOSO; ABREU, 2009). É através dessa habilidade que as primeiras assistentes sociais no Brasil foram convocadas a exercerem o seu trabalho, com destaque ao campo da educação, porém, baseadas em diferentes referências políticas e teóricas à atualidade: a manutenção da ordem moral daquele tempo (BARROCO, 2006), como explicitado no tópico anterior.

A autora Silvia (2019) explica que a função educativa não se restringe aos sistemas de educação tradicional e, portanto, pode estar presente em qualquer profissão que se propõe a desenvolver uma função pedagógica. No caso do Serviço Social, que atua diretamente com as relações cotidianas de diferentes famílias, seu trabalho possui impactos “na maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos nos processos de prática” (ABREU, 2011, p. 17), logo, é eminentemente educativo.

Desta forma, dissociar que o trabalho do assistente social na sociabilidade capitalista possui capacidade educativa, colocando-a como uma “alternativa” ou “uma das possibilidades” (TORRES, 2009, p.1), é uma forma de descaracterizar esse profissional, viabilizando a ilusão de que a prática educativa é uma mera opção, uma escolha profissional individual, e não uma característica intrínseca desse profissional.

O desconhecimento da população e de colegas de outras categorias profissionais que não reconhecem as contribuições das/os assistentes sociais são exemplos concretos da descaracterização da profissão, uma vez que esses mesmos assistentes sociais não reconhecem suas próprias contribuições históricas de cunho

eminentemente educativo<sup>7</sup>, ou seja, não reconhecem sua própria identidade.

Esses conflitos de (auto) identidade propiciam a confusão entre assistentes sociais e as políticas sociais, como se fossem uma coisa só. Os objetivos dessas políticas se tornam os objetivos desses profissionais. Assim, conceder um benefício e/ou construir um relatório exemplificam-se como as *contribuições* dos assistentes sociais, como ações que se explicam e terminam em si mesmas, puramente descritivas, pontuais e sucessivas - assim como são as políticas sociais (BEHRING, BOSCHETTI, 2006).

Dessa forma, distanciados do teor de suas próprias capacidades educativas, conceder uma cesta básica, bolsa família/auxílio Brasil, entre outros benefícios, é posto como uma finalidade profissional dos assistentes sociais. Essa assimilação de identidade das políticas sociais do Estado Burguês por parte dos profissionais do Serviço Social colocam sua prática educativa à serviço do capital - conscientes disso ou não - convertendo-se em instrumentos de dominação (IASI, 2019).

Logo, o nível de consciência dos assistentes sociais sobre sua prática educativa torna-se um elemento preponderante sobre sua atuação nesse conflito entre profissão/instituição, uma vez que a prática educativa continuará presente em seu trabalho, pois “toda relação de hegemonia é eminentemente pedagógica” (GRAMSCI, apud ABREU; CARDOSO, 2009, p. 596) e os profissionais do Serviço Social atuam em contato direto aos valores e modo de vida da classe trabalhadora.

Assim, quanto menor for o domínio da sua capacidade educativa, maiores serão as chances de atravessamentos por perspectivas alheias aos atuais objetivos profissionais orientados pelo projeto ético político. E quanto maior for sua compreensão desse aspecto central da sua atuação, maior será a sua capacidade direcionar uma ação educativa crítica às suas práticas.

Por fim, vale observar que, mesmo que consciente de sua capacidade educativa, o trabalho do assistente social ainda se realiza nos limites da divisão sociotécnica do trabalho alienado e, de mesmo modo, enquanto trabalhador

---

<sup>7</sup>Aspectos dessa confusão de identidade/matéria podem ser observadas, a exemplo, nas provas de concursos públicos para assistentes sociais, que em *conteúdos específicos* aparecem questões relacionadas às políticas sociais, como o Estatuto da Criança e Adolescente, Estatuto do Idoso, Lei de regulamentação de políticas, entre outros exemplos, como *matéria do Serviço Social*.

assalariado, o produto do trabalho do assistente social é avaliado por seu desempenho em cumprir as determinações da organização e não necessariamente pelo impacto de suas ações nas condições objetivas de vida do usuário (LIMA, 2011).

Isso significa dizer que, por mais que a tomada de consciência sobre sua identidade profissional, enquanto uma profissão eminentemente educativa, seja fundamental para uma atuação crítica e direcionada, é importante não romantizá-la uma vez que uma categoria profissional não é capaz de criar “novos pactos sociais em prol da transformação” (LIMA, 2011, p. 225), patamar que só pode ser alcançado enquanto classe trabalhadora como um todo - a qual o Serviço Social faz parte mas não a resume.

#### **4. CONCLUSÕES**

Historicamente, a inserção de assistentes sociais na divisão sociotécnica do trabalho deu-se justamente pelo caráter socioeducativo de sua intervenção. Em contato direto com os valores, modos de vida e as realidades sociais da população atendida, esses profissionais são convocados pelas instituições do Estado, como as escolas, sob diversas pretensões institucionais e profissionais.

É importante ressaltar a amplitude da política pública de educação no Brasil, ofertada pelas três instâncias federativas, atende diferentes faixas etárias, envolve uma multiplicidade de sujeitos. Portanto, as escolas apresentam-se como um campo fértil para a intervenção nas relações sociais.

Não se trata [...] de identificar um nicho de mercado inexplorado ou potencialmente viável. Trata-se, antes de tudo, de um campo de intervenção do Estado e de uma dimensão da vida social, que hoje se coloca como estratégia na sociedade contemporânea, seja para a afirmação de um projeto societário vinculado aos interesses do capital, seja para a ampliação e integração das lutas no que diz respeito à conquista de direitos e enfrentamento das desigualdades. (ALMEIDA, 2000, p. 24).

Aos assistentes sociais, a retomada da consciência/domínio sobre suas capacidades socioeducativas é fundamental para a devida vinculação do projeto

ético político do Serviço Social com as suas formas de intervenção nestas relações sociais vivenciadas pelo ambiente escolar, sobretudo no atual contexto de incentivo à vinculação profissional nestas instituições.

A mudança de paradigma entre a atuação dos assistentes sociais no passado (de ajustamento e disciplinadora) e sua possível atuação contemporânea (ampliação de direitos e de fortalecimento da articulação entre comunidade e escola), somente se realizará quando a capacidade socioeducativa for interpretada como elemento central para o trabalho dos profissionais do Serviço Social. Desta forma, o profissional terá condições de dedicar-se a esse aspecto de sua atuação, qualificando-a.

Quando negligenciada, a capacidade educativa passa a servir a outros propósitos aquém das/os assistentes sociais, com predomínio das exigências institucionais do Estado capitalista em detrimento das características e das finalidades do Serviço Social, cenário que viabiliza a confusão de identidade entre a categoria com as políticas sociais.

Urge assim, mais do que nunca, a pactuação cotidiana da categoria com os princípios do código de ética e projeto ético-político diante da conjuntura ultraneoliberal-conservadora, pois, caso contrário estaremos colocando em risco uma postura hegemônica existente na profissão e que foi tão duramente construída e conquistada.

Se faz necessário ratificar uma prática socioeducativa e crítica no “tempo miúdo do trabalho cotidiano” (YAZBEK, 2001), pois, adotá-la, é assumir o compromisso para o enfrentamento dessa conjuntura adversa que atravessa nosso trabalho atualmente. Essa problemática representa uma necessidade de pesquisa e aprofundamentos que não se esgotam neste trabalho, questionamentos que convocam pesquisadores a estudarem esse tema.

## BIBLIOGRAFIA

ABREU, M. M.; CARDOSO F. G. Mobilização social e práticas educativas. In: CFESS; ABEPSS (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF, 2009.

ABREU, M. M. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. São Paulo: Cortez, 2011.

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**. Campinas: ano XXII, n. 75, ago. 2001.

ALMEIDA, N. L. T. O Serviço Social na educação. Revista Inscrita, Brasília, DF, n. 6, p. 19-24, 2000.

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

BARROCO, M. L. S. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. 5. ed. São: Cortez, 2006.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL, **Lei nº 8.662 de 7 de junho de 1993**: Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 28 ago. 2022.

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm). Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL, **Lei nº 14.276 de 27 de dezembro de 2021**: Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/L14276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14276.htm). Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL - Ministério da Educação. **Evasão, 2019..** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36066>. Acesso em: 16 jun. 2022.

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social. **10 razões para a presença da Psicologia e do Serviço Social nas escolas**, 2021. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1853>. Acesso em: 16 jun. 2022.

DAVIES, N. FUNDEB: A redenção da educação básica? **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 753–774, out. 2006.

IAMAMOTO, Marilda Villela **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórica metodológica**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IASI, M. L. Cinco teses sobre a formação social brasileira (notas de estudo guiadas pelo pessimismo da razão e uma conclusão animada pelo otimismo da prática). **Serv. Soc. Soc.**, n° 136, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/bwh6wBvg87WnLx35Z8wPVvr/abstract/?lang=pt> Acessado em: 28 de ago. 2022

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Ações educativas e Serviço Social: características e tendências na produção bibliográfica. **Revista Temporalis**, Brasília (DF), n. 21, p. 211-237, jan./jun. 2011.

MARTINS, E. B. C. **Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania**. Editora UNESP, 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/d4swh> Acessado em: 28 de ago. de 2022.

MIOTO, R. C. T. O Trabalho com famílias: um desafio para os assistentes sociais. **Revista Virtual Textos & Contextos**, n °3, 2004.

MOTA, A. E. DA. **Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional**. [s.l.] Cortez, 2006.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**. v. 14, n. 30. 2020.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal : IFRN, 2015.

PAVAN, R. Diversidade cultural, desigualdade e exclusão: um encontro com professores da Educação Básica. **Políticas Educacionais em direitos humanos**. v. 13 n. 39, 2013.

PRADO, F. DE O.; DUARTE, E. E. C. A racionalização do trabalho dos assistentes sociais do INSS. **Revista Katálysis**, v. 18, p. 162–171, dez. 2015.

YAZBEK, M. C. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. **Temporalis**. Brasília, v. 2, n. 3, p. 33-40, jan/jun. 2001.

QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. **Rev. Bras. Estudos Pedag.** 2006.

RAICHELIS, R. Intervenção profissional do assistente social e as condições de trabalho no SUAS. **Serviço Social & Sociedade**, p. 750–772, dez. 2010.

RODRIGUES, R. M. **Serviço Social e Educação**: Uma aproximação a partir do Estado da Arte. 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho 2015.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educ. rev.**, 2017.

SILVEIRA, A. D.; SCHNEIDER, G. Política educacional, pobreza e educação: retrato do atendimento aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família no Paraná. **Educar em Revista**, n. spe.2, p. 113–130, set. 2017.

SPOSATI, A. O. **O primeiro ano do Sistema Único de Assistência Social**. Revista Serviço Social & Sociedade. Especial. São Paulo: Cortez, n.87, 2006, p. 96-122.

TORRES, M. M. As múltiplas dimensões presentes no exercício profissional do assistente social: intervenção e o trabalho sócio-educativo. **Serviço Social em Revista**, 2009.

VICENTE, D. Desgaste mental de assistentes sociais: um estudo na área da habitação\*. **Serviço Social & Sociedade**, p. 562–581, set. 2015.

VICENTE, V.; RAMOS, C.; ALVES DA SILVA MOREIRA, J. O financiamento da Educação Básica no Brasil: em discussão a vinculação de recursos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 16 nov. 2016.

VIEIRA, B. O. **História do Serviço Social**: contribuição para construção da sua teoria. Rio de Janeiro: Agir, 1977.

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

Paulo, São Paulo, 2004.

YANNOULAS, S. C.; ASSIS, S. G.; FERREIRA, K. M. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 329–351, ago. 2012.

,