

Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais

# O TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA



Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais

# O TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA



**Número de páginas:** 100 páginas.

**Quantidade estimada de tiragem:** 2 mil exemplares.

**Público-alvo:** Assistentes sociais inscritas e inscritos no CRESS-MG.

**Organização:** Gestão CRESS-MG “Lutar quando é fácil ceder: unidade e resistência na defesa do Projeto Ético-político” (2023-2026).

**Apresentação:** Gestão CRESS-MG “Lutar quando é fácil ceder: unidade e resistência na defesa do Projeto Ético-político.” (2023-2026).

**Comissão Organizadora:** Claudio H. M. Horst e Talita F. M. Anacleto.

**Diagramação e projeto gráfico:** Ana Carolina Pereira (Gm Editorial)  
gmeditorial.com.br

**Capa:** Dayane Reis.

T759 O trabalho de Assistentes Sociais na Educação Básica/ Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais (Orgs.). – Belo Horizonte: CRESS, 2026.  
100p.:il. –

ISBN: 978-65-01-65830-8

1. Serviço Social. 2. Assistente Social. 3. Educação Básica I. Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais. II. Título.

CDU: 364  
CDD: 361.2

Documento Elaborado por Marcus Vinicius R. Martins – CRB-6 /MG 3991

# GESTÃO “LUTAR QUANDO É FÁCIL CEDER: UNIDADE E RESISTÊNCIA NA DEFESA DO PROJETO ÉTICO- POLÍTICO” (2023-2026)

## **SEDE**

Presidente: Claudio Henrique Miranda Horst

Vice-Presidenta: Gláucia de Fátima Batista

1º Secretário: Mauri de Carvalho Braga

2ª Secretária: Thaíse Seixas Peixoto Carvalho

1º Tesoureiro: Fábio Cândido Borges

2ª Tesoureira: Paula Luísa Rodrigues Dutra

## **CONSELHO FISCAL**

Presidenta: Fabiana Nascimento Marques

1ª Vogal: Cecília Duguet Pinheiro Mageste

2ª Vogal: Luciana Soares de Barros Alcântara

## **SUPLENTEs**

Juliana de Almeida Evangelista Barone

Corina Aparecida de Paiva Vidal

Márcia Alaíde Ribeiro Sacramento

Maicom Marques de Paula

Crislaine Cristina Nascimento Flauzino

Micheline Pires Sampaio

Sandra Eliana da Silva Limonta

Klauze Silva

**SECCIONAL JUIZ DE FORA**

Coordenadora: Deiseleny Lopes Teixeira

Tesoureiro: Jazon Ruback Trindade

Secretária: Fábio da Silva Calleia

1ª Suplente: Dayana Cristina Lourenço de Assis

**SECCIONAL MONTES CLAROS**

Coordenadora: Suzana Alves dos Santos Barros

Secretária: Thainara Soares Veloso

Tesoureira: Adrielly Franciane de Rezende Santana

1ª Suplente: Thalita Lorrane Rocha Rodrigues

**SECCIONAL UBERLÂNDIA**

Coordenadora: Luana Braga

Tesoureira: Ingrid de Souza Vieira

Secretária: Beatriz Vitória Menezes Oliveira

1ª Suplente: Lucila de Souza Zanelli

# SUMÁRIO

**7**      **Apresentação**

**9**      **Capítulo 1**

Fundamentos para o Trabalho de Assistentes Sociais na Educação Básica

*Eliana Bolorino Canteiro Martins*

**32**     **Capítulo 2**

A Elaboração do Projeto de Trabalho de Assistentes Sociais na Educação Básica

*Claudio Horst*

**54**     **Capítulo 3**

Serviço Social na Educação Básica: Experiência do Núcleo de Acolhimento Educacional em São João Del-Rei/MG

*Karla Cristina Testoni Da Silva*

**68**     **Capítulo 4**

Quem Sabe Faz na Hora, Não Espera Acontecer: relato de experiências da equipe de assistentes sociais no município de Osasco/SP

*John dos Santos Silva*

**83**     **Capítulo 5**

Grupo Multiprofissional de Atendimento Escolar – socializando a experiência profissional de assistentes sociais na educação básica no município de Uberlândia/MG

*Beatriz Vitoria Menezes Oliveira e Ingrid de Sousa Vieira*



# APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que a Gestão do Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais – CRESS-MG *“Lutar quando é fácil ceder: unidade e resistência na defesa do Projeto Ético-político”* (2023-2026) apresenta mais uma publicação estratégica e fruto de mais um curso de educação permanente, que teve sua primeira edição em 2022, com o título *“O trabalho de Assistentes Sociais na Educação Básica”*.

Destacamos que o presente livro foi organizado considerando os desafios da universalização da educação básica no Brasil, incluindo a luta pelo reconhecimento das e dos assistentes sociais como profissionais da educação e na construção de ações consistentes e qualificadas para implantação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica.

A política de Educação tem se mostrado uma área de atuação importante para assistentes sociais e de desafios para o trabalho profissional. Estes desafios abrangem desde questões legais, como as normas que garantem a presença da categoria nas escolas, até questões éticas e técnicas do cotidiano nesses espaços. Pensando em contribuir com este debate, os capítulos produzidos visam fortalecer e qualificar o trabalho de assistentes sociais na educação básica.

Esperamos que este material sirva como mais um instrumento teórico, ético, técnico e político para fomentar o exercício profissional na educação básica. Convidamos você, assistente social, a fazer uma leitura crítica e atenta do conteúdo apresentado. Esta publicação representa a organização, a resistência e a luta em defesa de uma educação pública, universal, gratuita, crítica, laica e de qualidade.

Excelente leitura!

**Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais - CRESS 6ª Região**  
Gestão CRESS-MG *“Lutar quando é fácil ceder: unidade e resistência na defesa do Projeto Ético-político.”* (2023-2026).



# CAPÍTULO 1

## FUNDAMENTOS PARA O TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eliana Bolorino Canteiro Martins<sup>1</sup>

.....  
<sup>1</sup>Assistente Social, Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP/Franca/SP, [ebc.martins@unesp.br](mailto:ebc.martins@unesp.br)

### INTRODUÇÃO

O objetivo principal do texto consiste em trazer elementos centrais que compõem os fundamentos para o trabalho de assistentes sociais na Educação Básica, conforme indicado no título. A reflexão ancora-se no método materialista histórico-dialético, que direciona os próprios fundamentos da profissão do Serviço Social e que estão circunscritos nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Serviço Social (ABEPSS, 1996), que orienta a formação profissional.

Segundo Iamamoto (2014), elucidar os fundamentos da profissão pressupõe compreender os processos que geram as necessidades desta na divisão sexual e racial do trabalho. Portanto, o significado sócio-histórico da profissão no âmbito das relações de poder econômico e político, das relações entre as classes sociais e o Estado, e no debate teórico e cultural de um determinado tempo histórico, se torna essencial para compreender o trabalho profissional. É a partir da formação profissional que podemos localizar quais são os fundamentos da profissão e, assim, fazer uma reflexão teórico-prática da sua objetivação no exercício da profissão, especificamente nos espaços sócio-ocupacionais da política de Educação Básica. Ressaltamos que, de acordo com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, [...] “as dimensões históricas, teóricas e metodológicas passam a ser tratadas de forma indissociáveis e complementares nessa concepção de fundamentos do Serviço Social” (ABEPSS, 1996 *apud* Iamamoto, 2014, p. 15).

O texto está organizado em torno de três questionamentos centrais, que visam orientar e facilitar o processo de reflexão sobre a temática:

1. Qual o significado sócio-histórico da profissão do Serviço Social?
2. Como se configuram as Políticas de Educação no Brasil, em especial a Educação Básica?

3. Quais as particularidades do trabalho da e do assistente social na Educação Básica, incluindo as usuárias e os usuários, as principais demandas profissionais, os limites e possibilidades desse trabalho profissional nesta política educacional?

As reflexões apresentadas não oferecem respostas definitivas ou um “guia de atuação profissional”, mas buscam fomentar o processo contínuo de *reflexão-ação-reflexão* inerente ao trabalho da e do assistente social, mas indicar fundamentos essenciais para o trabalho profissional na Educação Básica, mobilizando e incentivando os profissionais que vêm construindo esta inserção histórica.

Essa iniciativa busca, ainda, fortalecer a dimensão intelectual da profissão, em contraposição à conjuntura atual, que tende a requerer uma atuação reducionista, tecnicista acrítica e pragmática alinhada com perspectivas conservadoras que visam estabelecer consensos conforme a hegemonia do capital no seu atual estágio de desenvolvimento.

### QUAL É O SIGNIFICADO SÓCIO-HISTÓRICO DO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO?

O significado sócio-histórico do Serviço Social é determinado por construções históricas para atender a uma necessidade social, inserindo-se na Divisão social, sexual, racial e técnica do trabalho como um ramo de especialização no âmbito do trabalho coletivo, que não é estável, mas construído a partir de uma correlação de forças que compõem a relação entre capital e trabalho.

De acordo com Iamamoto (2012), as expressões da questão social<sup>2</sup> constituem o objeto de intervenção da e do assistente social, que participa

<sup>2</sup>“A questão social diz respeito ao conjunto das expressões de desigualdades engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho – das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. [...] Expressa, portanto, disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal. [...] Esse processo é denso de conformismos e resistências, forçados ante as desigualdades, expressando a consciência e a luta pelo reconhecimento dos direitos sociais e políticos de todos os indivíduos sociais” (Iamamoto, 2012, p. 17).

dos processos de produção e reprodução das relações sociais através da prestação de serviços sociais e, concomitantemente, da mobilização de ações educativas, influenciando a forma de pensar e agir dos sujeitos. Este é o caráter contraditório de atuação da e do assistente social, pois “[...] participa tanto de mecanismos de dominação e exploração como, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, dá respostas às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora” (Iamamoto, 2012, p.75), portanto, atende demandas do capital e do trabalho.

Em sua trajetória sócio-histórica, o Serviço Social brasileiro tem amadurecido com avanços e acúmulos conquistados, principalmente ao longo das últimas décadas, construindo um Projeto Ético-político profissional por meio das entidades representativas: Conselho Federal e Regional de Serviço Social, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO), com a participação da categoria e também das e dos estudantes através da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO).

### **MAS ONDE ESTÁ DESCRITO ESSE PROJETO ÉTICO-POLÍTICO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL?**

O Projeto Ético-político do Serviço Social apresenta os principais fundamentos da profissão e está expresso em três documentos fundamentais: o **Código de Ética Profissional** (Resolução CFESS nº 273/93), que estabelece os princípios éticos profissionais, destacando a defesa da liberdade como valor ético central, o aprofundamento da democracia, a luta pela efetivação de direitos sociais, além da emancipação plena dos indivíduos e da efetivação da equidade e justiça social; a **Lei de Regulamentação da Profissão** (Lei nº 8.662/93), que define as competências e as atribuições privativas da e do assistente social, estabelece os requisitos para o exercício profissional; e as **Diretrizes Curriculares Nacionais** (ABEPSS, 1996), referendam o arcabouço

de conhecimentos essenciais para a formação profissional estabelecidos no currículo mínimo para os cursos de graduação em Serviço Social.

Esses documentos constituem coletivamente a base normativa e orientadora da profissão, explicitando o Projeto Ético-político profissional. Dessa forma, compreendemos que a profissão possui um arcabouço de conhecimentos estruturado em três dimensões inter-relacionadas, conforme exposto a seguir.

A *dimensão teórico-metodológica* permite a apreensão da realidade social a partir de uma perspectiva de totalidade, historicidade, contradições e mediações (singular, particular e universal), utilizando categorias teóricas pertinentes ao materialismo histórico-dialético (teoria social crítica de Marx e adotada pela profissão). Esta dimensão exige a análise da conjuntura político-econômica-social-cultural atual; do Estado e das políticas sociais, especificamente da Política de Educação (foco deste texto); e da dinâmica da vida social da população atendida pela e pelo assistente social.

A *dimensão ético-política* se referencia em valores, atitudes e comportamentos condizentes com os direitos humanos e sociais, posicionando-se contra qualquer tipo de preconceito (raça/etnia, gênero, classe social, sexualidade, entre outros) e opressões.

A *dimensão técnico-operativa* compreende a instrumentalidade do Serviço Social, constituída por um conjunto de instrumentos articulados ao direcionamento ético-político e teórico-metodológico da profissão, tais como: entrevista, visita domiciliar, elaboração de relatórios, entre outros.

Essas três dimensões, conjugadas com as dimensões investigativa, educativa e interventiva, estão imbricadas sendo essa a amálgama que orienta o trabalho profissional, que, por seu caráter interventivo, visa dar respostas concretas às demandas sociais, buscando a resolutividade possível das expressões da questão social.

Segundo Yamamoto (1999), a e o assistente social possui uma “relativa autonomia” que se caracteriza pela possibilidade de autonomia técnica, teórica e ético-política no exercício profissional. Condição que advém de uma formação profissional específica e de seu *status* de profissão liberal, por possuir um Código de Ética Profissional e uma lei que regulamenta a profissão. Contudo, o exercício da relativa autonomia não é mera concretização das intenções da e do profissional, sendo determinada pela relação entre as classes na sociedade e no espaço sócio-ocupacional, e pela dinâmica do mundo do trabalho, Estado e políticas sociais, possuindo limites, mas também ensejando possibilidades.

Todavia, devido à condição de assalariado, a e o assistente social recebe um “mandato institucional”. No entanto, tendo como referência o Projeto Ético-político profissional hegemonicamente construído, buscam estratégias para superar a racionalidade instrumental (que serve aos interesses do capital) e propor ações que atendam às reais necessidades da classe trabalhadora.

Este processo, intrinsecamente ligado à contradição capital-trabalho, não pode ser plenamente superado sem uma mudança estrutural. Logo, o trabalho profissional depende da correlação de forças presente em cada contexto histórico-institucional, podendo ser potencializada pela *relativa autonomia profissional*.

Ademais, o Serviço Social é uma profissão com formação intelectual e cultural generalista e crítica (Yamamoto, 2012), que permite versatilidade para atuar em todas as dimensões da vida humana, nas múltiplas expressões da “questão social”, no amplo espectro das políticas sociais, sejam públicas, privadas ou confessionais, com capacidade de inserção criativa e propositiva, para analisar, decifrar e responder às demandas sócio-históricas das usuárias e dos usuários dos serviços sociais.

Ao adentrar nos espaços sócio-ocupacionais na política de Educação Básica, deve conhecer as suas peculiaridades, ou seja, trajetória histórica, legislações, dinâmicas institucionais, e, principalmente, a correlação de forças em relação aos projetos educacionais em disputa, que será refletido no próximo item.

### **QUAL É A CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E ESPECIFICAMENTE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA?**

Inicialmente, é fundamental recuperar as duas categorias teóricas fundamentais para compreensão da política de educação. A categoria trabalho, que na tradição marxiana é o fundamento ontológico do ser social, representa o intercâmbio do ser social com a natureza para produzir sua existência. É através dele que o ser social constrói sua humanidade, assim, “[...] o que os indivíduos são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem” (Marx; Engels, 1998, p. 19).

Saviani (2007), baseado em Marx, afirma que o ser social precisa aprender a produzir sua própria existência, portanto, “a produção do homem é ao mesmo tempo a formação do homem, isto é, um processo educativo” (Saviani, 2007, p. 03). Nesse sentido, trabalho e educação são categorias históricas e ontológicas indissociáveis, e “a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007, p. 154). Nessa direção, a educação, no sentido amplo, é uma dimensão da vida humana.

Com o advento do capitalismo, a divisão social do trabalho se complexifica, redefinindo tanto o trabalho quanto a educação a partir da divisão de classes sociais. Portanto, sob a lógica do capital, a educação se converte em práticas que internalizam consensos para a reprodução do sistema e a formação de trabalhadores sintonizada com as demandas do mundo do trabalho.

No entanto, é também a partir dessa dinâmica que se instauram as possibilidades de construção de uma *educação emancipadora*, dependendo de um amplo processo de universalização do trabalho e da educação como atividade autorrealizadora. Essa é uma tarefa histórica que exige a construção de uma contra-hegemonia que impregne todos os domínios da vida social (Almeida, 2012).

A concepção que orienta o trabalho de assistentes sociais na política de educação, coerente com seu Projeto Ético-político, é a de uma *educação crítica*. Esta visa à compreensão da realidade social na perspectiva da totalidade, à socialização dos conhecimentos científicos elaborados historicamente pela humanidade e à construção de valores que contribuam para a formação do ser social integral, ou seja, crítico, propositivo, que se reconheça como sujeito histórico.

Contudo, na sociabilidade capitalista, a função social da educação é atravessada por contradições: é uma estratégia estatal para assegurar a reprodução do capital (formação da força de trabalho e disseminação de valores hegemônicos), mas também é um resultado das lutas da classe trabalhadora para dirigir seus processos de produção de consciência autônoma.

No contexto contemporâneo de reestruturação produtiva, sob o mote da “flexibilização” da produção, dos mercados, dos serviços e dos direitos, a política educacional centra-se na formação funcional às necessidades do capital. Essa formação é pautada nas noções de “capital humano”, “empregabilidade” e “competências”, que fomentam o individualismo e o conformismo<sup>3</sup> (Frigotto, 2011).

Conforme Algebaile (2009), na Educação Básica ocorre uma “expansão para menos”: ampliação do acesso desconectada de investimentos em qualidade,

.....  
<sup>3</sup>No contexto contemporâneo, as transformações no modo de produção capitalista, organizadas sob o lema da “flexibilização” de mercados, serviços e direitos (terceirizações, privatizações), também se refletem no processo de trabalho. Com o desenvolvimento tecnológico e os avanços na robótica, emerge uma nova morfologia para tal – marcada pela precarização, instabilidade e informalidade –, que exige uma nova configuração da formação profissional: o trabalhador flexível, apto a atender às demandas do capital, que visam ampliar a produtividade.

perpetuando a dualidade histórica do ensino – a educação crítica e científica destinada aos filhos e filhas da elite e a formação tecnicista, aligeirada, acrítica, direcionada aos filhos e filhas da classe trabalhadora, formando o “cidadão neoliberal” (Dardot; Laval, 2016). Outra marca é a forte disputa do setor privado por fundos públicos, transformando a educação em mercadoria<sup>4</sup>.

Importante lembrar que o Brasil, enquanto país de capitalismo periférico e dependente, teve sua Revolução Burguesa marcada por heteronomia, resultando em uma educação pública que não se consolidou como processo civilizatório. Ao contrário, estruturou-se de forma racista, excludente e meritocrática (Fernandes, 2005). E apesar de a Constituição Federal de 1988 ter estabelecido avanços nos direitos sociais, a educação não foi integrada à seguridade social no Brasil, como ocorre em outros países.

Embora tenha havido expansão do acesso, especialmente na Educação Básica, ela ainda não é um direito efetivamente acessado por todas as pessoas. Lutar pela educação como um direito integrante de uma proteção social ampliada é uma das bandeiras de luta das e dos assistentes sociais no Brasil.

A política educacional é organizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) em níveis de ensino: Educação Superior e Educação Básica, além das modalidades: educação especial, educação profissionalizante, educação indígena/quilombola e educação rural. A Educação Básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, sendo obrigatória dos 4 aos 17 anos. Saviani (2010) critica a falta de um sistema unificado de educação que articule os entes federados e propicie a organização geral dessa política social.

.....  
<sup>4</sup>Sobre as políticas de educação no Brasil, é notória a usurpação do fundo público pela iniciativa privada no que diz respeito à oferta da educação escolarizada. Atualmente, observa-se uma intensa disputa por parte de instituições educacionais privadas para acessarem recursos financeiros públicos, os quais são direcionados ao setor privado em busca de lucratividade. Desse modo, a educação escolarizada tem assumido a configuração de uma “mercadoria”, atraindo diversos empresários interessados nesse mercado.

### **MAS POR QUE A EXPANSÃO DA INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO, ESPECIALMENTE A EDUCAÇÃO BÁSICA, NO CONTEXTO ATUAL?**

A expansão da inserção de assistentes sociais na política de educação, especialmente na Educação Básica a partir dos anos 2000, é resultante de um conjunto de determinações socioeconômicas e políticas. Conforme argumentado anteriormente, em um contexto de transformações no modo de produção e reprodução social, a educação assume centralidade como política pública para atender às necessidades de formação da força de trabalho exigida pelo capital. Nesse sentido, a presença dessa e desse profissional deve ser compreendida a partir de múltiplos fatores, entre os quais se destacam:

1. A demanda por uma formação direcionada ao “trabalho simples”, que não requer aprofundamento teórico-crítico, mas exige habilidades pragmáticas e adaptativas condizentes com um mercado de trabalho precarizado;
2. O enfrentamento da pobreza e das desigualdades sociais, que impactam diretamente no percurso escolar dos filhos da classe trabalhadora. Programas sociais como o Bolsa Família – que estabelece a frequência escolar como condicionalidade – exemplificam como a escolarização é articulada com as políticas de proteção social, exigindo acompanhamento profissional;
3. O aumento das expressões da questão social no espaço escolar, decorrente da maior presença de estudantes oriundos das classes populares, o que demanda intervenções especializadas para lidar com as consequências das desigualdades sociais;
4. A pressão para cumprir metas de escolarização, em resposta aos altos índices de evasão e fracasso escolar coloca a e o assistente social como um “agente-chave” para a garantia da permanência e do sucesso educacional formal.

Constatamos, assim, que as requisições institucionais para a e o assistente social na Educação Básica estão alinhadas aos interesses do projeto educacional hegemônico – preparar funcional e ideologicamente a classe trabalhadora, facilitando acesso e permanência de estudantes, impactando na ampliação dos índices educacionais.

### MAS COMO SE CONSTITUI A INSERÇÃO DA E DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Historicamente a presença de assistentes sociais na Educação Básica remonta aos primórdios da profissão, caracterizando-se como uma inserção precarizada e sintonizada com uma perspectiva conservadora e tradicional da profissão. Contudo, somente após longo processo de intensa luta travada durante cerca de duas décadas pelas entidades representativas da categoria – CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO – em articulação com entidades da Psicologia, que foi aprovada a Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e Serviço Social na rede pública de Educação Básica no Brasil.

Porém, ainda não há um “lugar” definido no desenho organizacional desse nível de ensino, nem documentos normativos que descrevam as atribuições, que regulamentem formas de inserção, garantam condições de trabalho adequadas, incluindo parâmetros de proporcionalidade entre a quantidade de estudantes, de unidades educacionais e de profissionais, ou assegurem formação permanente, dentre outros<sup>5</sup>.

.....  
<sup>5</sup>Um importante passo foi dado em 2025, com a publicação do documento “Subsídios para a Implementação da Lei 13.935/2019”, do Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo fornecer “apenas” diretrizes e recomendações para a efetiva aplicação da lei, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. O texto estrutura-se em sete eixos temáticos: (1). Escopo e atribuições profissionais – define as competências específicas de psicólogos e assistentes sociais no contexto educacional, destacando a atuação multiprofissional e a não medicalização de questões educacionais; (2). Formação inicial e continuada – aborda a necessidade de incluir conteúdos específicos da educação na formação desses profissionais e a promoção de educação permanente; (3). Valorização profissional e condições de trabalho – recomenda a garantia de condições adequadas de trabalho, incluindo concursos públicos e planos de carreira; (4). Articulação com políticas sociais – enfatiza a intersetorialidade e a integração com redes de proteção social; (5). Parâmetros para implantação – propõe critérios flexíveis considerando as diversidades regionais e a autonomia dos entes federados; (6). Monitoramento e avaliação – sugere mecanismos de acompanhamento da implementação da lei; e (7). Orçamento – discute a viabilidade financeira e a utilização de recursos do FUNDEB para custear os serviços. O documento ainda inclui anexos com marcos legais e referências técnicas para sustentar a atuação profissional na Educação Básica (Brasil, 2025).

Essa ausência de normatização representa um complicador, tanto para as condições de trabalho quanto para o exercício profissional qualificado. Ressalta-se o empenho contínuo das entidades representativas do Serviço Social (e da Psicologia) na luta por condições éticas e técnicas de trabalho nesses espaços sócio-ocupacionais, inclusive conseguindo criar diálogos com o Ministério da Educação (MEC), algo inédito nessa trajetória de luta pelo Serviço Social na Educação Básica.

### **QUAIS SÃO AS PARTICULARIDADES DO TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA? A E O ASSISTENTE SOCIAL VAI INTERVIR A FAVOR DE QUEM? COM QUAIS VALORES? E QUAIS OS LIMITES E POSSIBILIDADES DESSE TRABALHO NESTA POLÍTICA EDUCACIONAL?**

Destacamos alguns pressupostos básicos para o trabalho da e do assistente social na Educação Básica. Se constitui condição para o trabalho da e do assistente social efetivar constantemente análise crítica da conjuntura, considerando os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da sociabilidade capitalista.

É fundamental que a e o profissional domine o marco legal da política educacional (as legislações em vigor referentes a esse nível de ensino), desvelar os projetos educacionais em disputa, compreender as correlações de força no espaço escolar e conhecer as unidades educacionais e seus respectivos territórios, conforme mencionado anteriormente.

Isso inclui analisar e se apropriar do conhecimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP)<sup>6</sup>, do perfil da comunidade escolar, do plano de convivência escolar e da rede de serviços locais, especialmente de assistência social (SUAS), saúde (SUS), rede de atenção psicossocial (RAPS) e do sistema de garantia de direitos (SGD) de crianças e de adolescentes.

<sup>6</sup>De acordo com Ilma Veiga (1998), o projeto político pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Essa apreensão crítica da realidade contribui para superar o imediatismo e analisar os limites e as possibilidades da própria intervenção. Ressaltamos que o cerne da identidade profissional reside na *práxis*<sup>7</sup>, entendida não como mera aplicação de técnicas, mas como uma atividade consciente, teleológica e transformadora, fundamentada na teoria social de Marx. O trabalho da e do assistente social é, por excelência, uma forma de *práxis* profissional, pois se orienta para a transformação das múltiplas expressões da questão social, sua matéria-prima (Iamamoto, 2005).

Esta profissão, de caráter sociopolítico, crítico e interventivo, encontra seu fundamento no Projeto Ético-político profissional. Todavia, a concretização da *práxis* no cotidiano profissional enfrenta dilemas complexos, principalmente a tensão entre perspectiva crítica da profissão e as demandas imediatistas dos contextos socioinstitucionais.

O cotidiano é marcado pela *imediaticidade* (ações pragmáticas) e pela *cotidianidade* (atividades de reprodução da vida) (Heller, 2004). Nesse cenário, o risco é o trabalho reduzir-se a meras atividades práticas, funcionais, assistencialistas, tecnicistas, alienando-se de seu potencial transformador. A precarização e a alta demanda podem levar a e o profissional a operar na pura repetição para “economizar tempo” (Guimarães, 2002, p. 14), afastando-se da reflexão crítica.

Para superar essas armadilhas, é que a teoria marxista se apresenta como ferramenta fundamental. Ela fornece o arcabouço para evitar o imediatismo, o pragmatismo, o funcionalismo permitindo “suspender a imediaticidade e analisar a essência dos fenômenos sociais, que na vida cotidiana frequentemente se ocultam” (Lukács, 2012, p. 294).

O trabalho da e do assistente social é mediado por relações sociais e por um constante exercício entre o saber teórico e o prático, revelando que “todo

.....  
<sup>7</sup>Na concepção marxiana, a *práxis* é uma ação humana consciente e livre, dotada de um fim determinado. É a “atividade prática criativa e peculiar própria da natureza humana” (Carvalho; Veroneze, 2023, p. 360) por meio da qual os seres humanos constroem o mundo e a si mesmos. A frase: “os filósofos apenas interpretaram o mundo diferentemente, importa é transformá-lo” (Marx; Engels, 2007, p. 29) sintetiza a essência da *práxis* revolucionária, que no Serviço Social se traduz na busca pela emancipação humana e por uma nova sociabilidade baseada em liberdade e justiça.

trabalho profissional é uma forma de práxis” (Carvalho; Veroneze, 2023, p. 369). Portanto, a racionalidade crítica dialética contribui para oferecer uma compreensão crítica da totalidade social, desvelando as contradições do capitalismo, que geram as expressões da questão social. Para consolidar o fazer profissional, na perspectiva supracitada, é salutar se aliar às diretrizes ético-políticas críticas, efetivando ações verdadeiramente conscientes, propositivas e emancipatórias.

### QUAIS SÃO OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO DA E DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

O trabalho da e do assistente social na educação é mediado pela *autonomia relativa* – possibilidade de exercer independência técnica, teórica e ético-política, fruto de uma formação específica e do *status* de profissão liberal (Iamamoto, 1999). Entretanto, essa autonomia é limitada pela condição de assalariado, pelo mandato institucional e pelas correlações de força presentes no espaço sócio-ocupacional.

Contudo, contraditoriamente, a inserção dessa e desse profissional na educação abre possibilidades para, alinhado ao Projeto Ético-político profissional, intervir a favor da classe trabalhadora, enfrentando as expressões da questão social e contribuindo para a construção de uma educação crítica.

No trabalho profissional, a direção ético-política se expressa no processo de planejamento, execução e avaliação, em um processo contínuo de retroalimentação, desenvolvendo as dimensões investigativa, educativa e interventiva, que são inerentes à profissão do Serviço Social.

Destaca-se como uma das atribuições fundamentais da e do assistente social produzir conhecimentos sobre a realidade onde atua. Para isso, é necessário aproximar-se da realidade territorial e institucional, compreendendo a configuração da rede de Educação Básica e suas peculiaridades no município

ou no estado; analisar os territórios específicos de cada unidade educacional; identificar e interpretar indicadores sociais produzidos por órgãos oficiais de avaliação das políticas educacionais de forma crítica, por exemplo, o Nível Socioeconômico (INSE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); identificar e dialogar com todos os atores da comunidade escolar: docentes, gestores, funcionárias e funcionários de apoio, estudantes e famílias, todas e todos entendidos, em uma visão ampliada, como potenciais usuárias e usuários dos serviços onde estão assistentes sociais; analisar as expressões da questão social identificadas no espaço educacional – objeto de intervenção da e do assistente social – que devem ser desveladas para evitar interpretações e enfrentamentos individualizados, desconectados de suas determinações estruturais históricas, econômicas, sociais e culturais.

Destacamos expressões da questão social presente no universo educacional: vários tipos de violências, uso de drogas ilícitas, sexualidade, evasão escolar, trabalho infantil, *bullying*, questões de saúde, relação conflituosa escola-família, etc., que exigem ações interdisciplinares e intersetoriais, articuladas com as demais políticas sociais.

Tais demandas impactam diretamente no processo de ensino-aprendizagem e reforçam a urgência histórica da presença de outras e outros profissionais, como a e o assistente social, no universo educacional. No contexto atual, com os altos índices de desigualdade social, a e o assistente social deve efetivar seu trabalho atendendo às reais demandas da classe trabalhadora em sintonia com o Projeto Ético-político profissional.

O direcionamento do trabalho de assistentes sociais na Educação Básica deve comprometer-se com a ampliação das lutas sociais pelos direitos sociais. Nesse sentido, o documento: “Subsídios para o trabalho de assistente social na política de educação” (CFESS, 2013) elenca quatro dimensões indissociáveis que particularizam essa atuação e devem ser articuladas ao contexto

institucional específico: *acesso, permanência, gestão democrática e qualidade social da educação*, a saber:

O *acesso* à educação escolarizada – em relação a essa questão, salientamos que nas últimas décadas houve uma expansão do acesso à Educação Básica, por fatores políticos mencionados anteriormente. A educação infantil, especificamente no segmento creche, foi reconhecida (LDB/1996) como a primeira etapa da Educação Básica, porém, ainda é um direito violado, com acesso muito aquém da universalização. A Lei 12.796/2013 estabelece a obrigatoriedade da educação de 4 a 17 anos de idade (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio), para tanto, esse direito também é violado por diversos fatores, com destaque para os impactos das expressões da questão social na condição de acessar a esse direito. A e o assistente social pode atuar em diferentes instâncias para o enfrentamento da violação do direito da criança e do adolescente à educação escolarizada, que vão desde ações de enfrentamento às expressões da questão social até à mobilização de movimentos sociais.

A *permanência* na educação escolarizada exige a construção de um consenso com as e os demais trabalhadores da educação em relação à concepção de permanência, sendo que esta não deve alinhar-se a uma visão reduzida, com o mero objetivo de atingir os índices educacionais como “ficar” das e dos estudantes na escola. A permanência envolve situações objetivas e subjetivas, ou seja, que atendam às necessidades concretas (transporte, materiais pedagógicos, etc.), mas também as subjetivas, que envolvem as interseccionalidades de raça/etnia, gênero e classe social, presentes na formação sócio-histórica brasileira e que se perpetuam através de diversos preconceitos.

Portanto, de acordo com Resende (2019), “permanecer” precisa ir além das condições circunscritas às vicissitudes da trajetória escolar, significa ter um “sentimento de pertencimento” àquele espaço educacional, que implica respeito à diversidade socioeconômica, cultural e territorial das e dos

estudantes (Resende, 2019). Acolhimento social faz parte das atribuições da e do assistente social através de uma escuta qualificada e do reconhecimento das manifestações de violência simbólica que perpassam o cotidiano escolar.

A dimensão educativa/pedagógica da profissão “[...] contribui para que o trabalho se centre na construção de estratégias profissionais e políticas de fortalecimento das classes subalternas no seio das disputas institucionais e extrainstitucionais, com vistas ao horizonte da emancipação humana” (Angelo, 2024, p. 96).

Nessa acepção, para além de propiciar informações/conhecimentos à ação socioeducativa, contribui para o processo de conscientização sedimentado na apreensão crítica da realidade, que se inicia ampliando os conhecimentos acerca da realidade social. Dessa forma, propicia o fortalecimento da autonomia dos sujeitos e mobiliza a organização em torno de reivindicações para atender às necessidades sociais. Nesse aspecto, ações formativas envolvendo docentes, estudantes, famílias e demais integrantes da comunidade escolar constitui-se em uma das principais atribuições da e do assistente social, propiciando refletir sobre concepções deturpadas que pairam no ambiente escolar sobre pobreza, família, sexualidade (segmento LGBTQIAPN+), entre outras, que impõem atitudes preconceituosas e muitas vezes culpabilizando os indivíduos e suas famílias pelas mazelas que enfrentam no seu cotidiano.

Produzir conhecimentos sobre o perfil das e dos estudantes, das e dos docentes e das e dos profissionais da educação, desvelando as condições de vida, trabalho e educação dos segmentos com os quais a escola atua, apreendendo a realidade na perspectiva da totalidade se constitui uma significativa contribuição do fazer profissional da e do assistente social.

A *gestão democrática na educação* está regulamentada inclusive na própria LDB (1996), reorganizada pela Lei 14.644/2023, que inclui a criação de

Conselhos Escolares (órgão deliberativo) e de Fóruns escolares, com representatividade dos integrantes da comunidade escolar. Contudo, a escola não é uma “ilha”; à semelhança do que ocorre na sociedade, há um hiato entre a legislação e sua real efetividade, assim, na “ótica da política de educação, as alusões à consolidação da gestão democrática estão circunscritas aos esforços das bases de renovação do consenso em função da própria crise do capital” (Martins, 2015, p. 231). Porém, é um espaço que precisa ser conquistado através da assessoria de assistentes sociais aos grêmios estudantis, às associações de pais e mestres, aos conselhos de escola, estimulando principalmente representações estudantis e das famílias em prol de melhoria de condições da educação.

A *qualidade da educação* deve ser pensada tendo como fundamento uma concepção crítica de qualidade, que propicie uma formação intelectual através do domínio de habilidades cognitivas e conteúdos formativos e da produção/disseminação de um conjunto de valores e práticas sociais que respeite a diversidade humana e os direitos humanos. A “qualidade” na educação inclui: infraestrutura adequada, recursos pedagógicos, corpo docente e demais trabalhadoras e trabalhadores preparados preparados e com condições dignas de trabalho e salário.

Portanto, embora as ações internas às instituições sejam importantes, essa luta transcende o esforço individual e exige uma ação coletiva e política. Portanto, deve ser vinculada a movimentos sociais, aos processos de luta, a um projeto da classe trabalhadora (Frigotto, 2012). Acreditamos que esse eixo consiste em afirmar uma educação contra-hegemônica “que promova uma visibilidade social e política ampla da realidade social, considerando as condições concretas de vida, trabalho e de educação dos sujeitos singulares com os quais o assistente social atua no cotidiano institucional” (Martins, 2015, p. 321).

Nesse sentido, implementar e/ou fortalecer estratégias de ações coletivas, tais como grêmios estudantil, coletivo negro, mulheres, LGBTQIAPN+ dentre outras,

são formas de construção de resistências para enfrentar os limites institucionais, alargando a “autonomia relativa” e profissional de assistentes sociais.

Lembrando que uma das características inerente à relativa autonomia se constitui na competência teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política profissional como um contraponto aos percalços da sua condição de trabalhadora e trabalhador assalariado que impõe limites objetivos a partir do mandato das instituições empregadoras, inclusive das suas próprias condições de trabalho que sofrem as influências e os impactos do mercado em cada momento histórico.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste texto permitiu refletir sobre os fundamentos que orientam o trabalho de assistentes sociais na Educação Básica à luz do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético e do Projeto Ético-político profissional. Reafirma-se que a inserção do Serviço Social neste campo é marcada por contradições inerentes à sociabilidade capitalista, política social estratégica, portanto, também um campo repleto de possibilidades de intervenção crítica e transformadora.

Apesar da existência de experiências exitosas de trabalho de assistentes sociais na área educacional há longa data, apenas recentemente foi aprovada a Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de Serviço Social na rede pública de Educação Básica no Brasil. Essa conquista legal, contudo, não eliminou os grandes desafios que permeiam esse espaço sócio-ocupacional.

A formulação concisa da lei, as lacunas na regulamentação estadual e municipal, a ausência de parâmetros indicativos de proporcionalidade entre profissionais, escolas e estudantes, a precarização das condições ético-técnicas de trabalho, à carência de dispositivos institucionais para formação

permanente configuram obstáculos estruturais à consolidação desta inserção profissional.

Agrega-se a este cenário o desconhecimento por parte de outros trabalhadores da educação acerca da profissão do Serviço Social e das atribuições privativas de assistentes sociais, situação que impacta na valorização e no reconhecimento deste trabalho.

Por outro lado, na formação inicial de graduação em Serviço Social ainda é restrita a aproximação aos conhecimentos referentes à política educacional brasileira. Apesar da formação profissional generalista ser coerente com a natureza da profissão do Serviço Social, é essencial obter conhecimentos básicos sobre essa política social.

Diante dessa realidade complexa, delineiam-se duas frentes de atuação indissociáveis: 1) a luta coletiva pela consolidação da educação como direito social, melhoria das condições de trabalho de assistentes sociais e demais trabalhadores da educação; 2) o compromisso individual com o fazer profissional crítico, transformador. Nesse sentido, tornam-se imperativas a educação permanente, a organização em coletivos profissionais e a adoção de uma direção ético-política alinhada ao projeto profissional.

Conforme exposto no texto, o trabalho da e do assistente social na educação básica exige: conhecimentos específicos sobre a Política de Educação Básica e as instituições educacionais (Projeto Político Pedagógico); os atores que compõem a comunidade escolar; o território e a rede socioassistencial e, assim, produzir conhecimentos acerca dessa realidade; planejar, executar e avaliar continuamente o exercício profissional de assistentes sociais inserido no trabalho coletivo da instituição educacional; efetivar ações interdisciplinares, interinstitucionais e intersetoriais.

Ademais, reconhecer as dimensões que particularizam o trabalho da e do assistente social na educação, sendo: o acesso e a permanência à educação es-

colarizada, com qualidade, compreendendo dimensões objetivas e subjetivas; fortalecimento da gestão democrática como espaço de disputa de projetos educacionais; luta por uma educação de qualidade socialmente referendada, vinculado a um projeto societário contra-hegemônico; e desenvolvimento da dimensão educativa da profissão, promovendo leitura crítica da realidade e desconstrução de preconceitos.

A política de Educação Básica não é apenas um mero campo de trabalho para assistentes sociais, mas um espaço estratégico primordial para a formação da classe trabalhadora, como sujeitos históricos. A consolidação desta inserção exige não apenas a superação dos limites impostos pela correlação de forças, mas o contínuo exercício da práxis profissional, articulando *reflexão* e *ação* em prol de uma educação na perspectiva emancipatória. A luta pela efetivação deste direito social permanece como imperativo ético e político para todos, especificamente para a categoria profissional de assistentes sociais.

### REFERÊNCIAS

ABPESS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: ABESPSS, 1996.

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALMEIDA, N. L. T de; ALENCAR, M. M. T. de. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ANGELO, W. S. **Para além do “Eva viu a uva”**: o colher e o semear sobre o caráter político-pedagógico e o trabalho socioeducativo de assistentes sociais. 2024. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de Educação Básica.

**Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a inclusão de componentes curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular no Exame Nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 3 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para a Implementação da Lei nº 13.935, de 2019.** Brasília, DF: MEC, 2024.

CARVALHO, C. C de; VERONEZE, R. T. Considerações sobre a práxis no trabalho interventivo do/a assistente social. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 23, n. 46, p. 357-374, 2023.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Código de ética do/a assistente social:** Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10. ed. rev. e atual. Brasília, DF: CFESS, 2012.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Regulamentação da profissão:** Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília, DF: CFESS, 1993.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para o trabalho de assistente social na política de Educação.** Brasília, DF: CFESS, 2013. Disponível em: [https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf). Acesso em: 12 ago. 2025.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo.** São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Qualidade e quantidade da Educação Básica no Brasil:** concepções e materialidade. Rio de Janeiro, 2012. (Texto impresso).

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro (org.). **Aspectos da teoria do cotidiano:** Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** São Paulo: Paz e Terra, 2004

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IAMAMOTO, M. V. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**, Campinas-SP, n. 120, p. 608-639, 2014.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1999.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012. (v. 01).

MARTINS, E. B. C. O rebatimento das expressões da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do Serviço Social. *In*: DAVID, C. M. [et. al]. **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. (p. 217-236).

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

RESENDE, J. M. Dar conta da permanência na Escola. *In*: CARMO, G. T. do (Org.). **Dar conta da permanência**: da invisibilidade à publicitação de uma pergunta. Campos dos Goytacazes-RJ: Multicultural, 2019. (p. 14-46).

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. *In*: VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 1998. (p.11-35).

### Assista à aula deste capítulo

Clique no botão abaixo e assista à aula referente a este capítulo.

O curso, em sua 3ª edição, foi realizado em setembro de 2025, em formato virtual, no turno da noite, e foi destinado a assistentes sociais com registro ativo no CRESS-MG que atuam na Educação Básica.

[Clique aqui para acessar](#)





# CAPÍTULO 2

## A ELABORAÇÃO DO PROJETO DE TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Claudio Horst<sup>8</sup>

.....  
<sup>8</sup>Assistente Social, Professor do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto e do Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade Federal de Viçosa (UFV). [claudio.horst@ufop.edu.br](mailto:claudio.horst@ufop.edu.br)

### INTRODUÇÃO

Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser... (Paulo Freire).

A discussão sobre a elaboração do *projeto/plano*<sup>9</sup> de trabalho de assistentes sociais tem se colocado cada vez mais imprescindível para o trabalho cotidiano, principalmente em espaços sócio-ocupacionais da educação básica diante da ampliação da nossa inserção. Apesar de não ser um espaço de trabalho novo, desde a década de 1940, assistentes sociais estão na educação básica, a ampla inserção nestes espaços vem exigindo uma clareza em torno do que compete ao Serviço Social.

Inicialmente podemos demarcar algumas justificativas para a elaboração do projeto de trabalho: a) para delimitar o que nos compete naquele espaço sócio-ocupacional da educação; b) para nos diferenciar do projeto da instituição (o projeto da secretaria/escola compõe o arsenal do projeto de trabalho, mas não podemos nos resumir a ele); c) por ser um importante instrumento de trabalho para o diálogo com as demais profissões que compõem a equipe na educação; d) para incorporar as demandas da comunidade escolar; e e) porque pode se transformar em um importante recurso para analisar o exercício profissional, seus impactos e os resultados na educação básica (Couto, 2009).

Desse modo, é importante ressaltar que o projeto de trabalho não é um mero instrumento e, muito menos, um manual a ser seguido; ele deve condensar as possibilidades e os limites colocados ao profissional para executar suas tarefas e deve iluminar sua constante avaliação da eficácia de seus instrumentos, técnicas e conhecimentos para atingir as metas propostas, que devem estar articuladas aos elementos presentes no espaço sócio-ocupacional, como também referendaram os compromissos profissionais (Couto, 2009, p. 4).

Nessa direção, não temos dúvidas de que a construção de um projeto em qualquer espaço da educação básica que estivermos exige conhecimento

.....  
<sup>9</sup>A partir daqui tratarei apenas como projeto de trabalho da e do assistente social, considerando que o plano de trabalho diz respeito a uma dimensão mais ampla e que precede o projeto de trabalho que é das e dos assistentes sociais de um setor/equipe. Ou seja, consideramos que o plano de trabalho é da instituição/setor/política e o projeto sempre das e dos assistentes sociais.

*teórico-metodológico*, escolha consciente de *valores éticos e políticos*, além de competência *técnico-operativa*. Afinal, é a intencionalidade do que objetivamos – sempre atravessada pelas condições éticas e técnicas – que guia nosso planejamento e pode ser capaz de delinear os limites e as possibilidades do trabalho com clareza e escrevê-los em um projeto de trabalho.

Sendo assim, ao compreendermos que “o planejamento se coloca como instrumento tanto de definição como de redefinição da prática, ao exigir estudos, pesquisas, levantamentos” (Vasconcelos, 2015, p. 227), elaborar um projeto de trabalho como guia do exercício profissional possibilita o enriquecimento de assistentes sociais como sujeitos em constante formação e comprometidas e comprometidos com o aprimoramento intelectual.

No caso dos espaços na educação básica, é ainda mais fundamental diante das dificuldades encontradas por assistentes sociais, tanto em serem reconhecidos e legitimados como profissionais da educação quanto por profissionais que, devido às fragilidades da formação profissional, não conseguem delimitar o que é do Serviço Social na educação básica.

O presente capítulo visa contribuir para que assistentes sociais, em diversos espaços da educação básica, construam ou reformulem o seu projeto de trabalho. No primeiro momento, demarcamos rapidamente porque somos profissionais da educação e a importância de assistentes sociais na educação básica. No segundo momento, apresentamos sugestões de tópicos que podem compor um projeto de trabalho.

### **“A ESCOLA DO MUNDO AO AVESSO” E A IMPORTÂNCIA DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

O poeta e escritor latino-americano Eduardo Galeano, em seu livro “De pernas pro ar – a escola do mundo ao avesso”, apresenta um inventário da nossa

dura e injusta realidade que está de *pernas pro ar*. A partir de uma analogia que compara a “escola da vida” com a “escola formal” e seus programas de estudos e conteúdos *ao avesso*, revela a sociedade em que vivemos e seu modo de produzir e reproduzir a vida.

Na contramão de uma sociabilidade justa e ancorada em valores como liberdade, justiça, igualdade, respeito à diversidade, o autor nos lembra da inversão de valores na qual a dinâmica da superexploração capitalista considera “normal” o engano, a destruição da natureza, a dominação, os preconceitos, mostrando que o mundo está de *pernas para o ar*. Dinâmica que atinge a totalidade das instituições e complexos sociais da sociedade como a educação e as escolas.

Segundo o autor, o “mundo ao avesso gratifica o avesso: despreza a honestidade, castiga o trabalho, recompensa a falta de escrúpulos e alimenta o canibalismo. Seus mestres caluniam a natureza: a injustiça, dizem, é lei natural” (Galeano, 2007, p.5). E a partir de uma provocação do que seriam as aulas e seus conteúdos na escola (“da vida” e formal), nos apresenta os capítulos do livro a partir de como a educação é hegemonicamente reproduzida, vejamos:

### **A Escola do Mundo ao Averso**

Educando com o exemplo.

Os alunos.

*Curso básico de injustiça.*

*Curso básico de racismo e machismo.*

### **Cátedras do medo**

O ensino do medo.

A indústria do medo.

Aulas de corte e costura: como fazer inimigos por medida.

### **Seminário de ética**

Trabalhos práticos: como triunfar na vida e fazer amigos.

Lições contra os vícios inúteis.

### ***Aulas magistrais de impunidade***

Modelos para estudar.

A impunidade dos caçadores de gente.

A impunidade dos exterminadores do planeta.

A impunidade do sagrado motor.

### ***Pedagogia da solidão***

Lições da sociedade de consumo.  
Curso intensivo de incomunicação.

### ***A contra-escola***

Traição e promessa do fim do milênio.  
O direito ao delírio.

Galeano (2007) nos provoca ao desvendamento crítico da dinâmica não natural, mas naturalizada, da sociedade capitalista e reproduzida nos ambientes da educação básica. A dinâmica das injustiças, do medo, do egoísmo e da competição que vê o próximo como inimigo em detrimento da solidariedade, das impunidades contra nossos povos e a natureza, do consumo, da incomunicação e da solidão.

Ou seja, de um cotidiano que é produzido e reproduzido a partir de contradições e desigualdades estruturais, violências, desproteções sociais. Dinâmicas presentes nos espaços da educação básica por meio de perversos processos de sexismo, racismo, preconceito de classe, autoritarismos, lgbtfobias, capacitismo, exacerbação e naturalização da pobreza, injustiças etc.

Em uma frase: as diversas expressões da “questão social” atravessam o conjunto da comunidade escolar, objeto de trabalho das e dos assistentes sociais e que comparecem na vida escolar por meio das desproteções. Afinal, conforme sinalizou Almeida (2008), “a questão social atravessa o universo escolar, as instituições educacionais, de uma forma nova, de uma forma mais complexa e trazendo uma grande dificuldade para os sujeitos, envolvidos com o processo educacional, de lidarem com as estratégias de enfrentamento dessas expressões” (Almeida, 2008, p. 34).

Portanto, a educação também é um espaço em disputa e contraditório. Ao partirmos de sua contradição como política social, e, dado isso, também

reconhecendo suas potencialidades, são muitas as contribuições que podemos construir nesses espaços sócio-ocupacionais. Conscientes que “a educação não é nenhum motor autônomo do progresso” (Ribeiro, 1984, p.09). Afinal, há entre nós um mito, presente no discurso de assistentes sociais, “*como se a educação fosse a redentora dos problemas sociais*” (Almeida, 2008, p.35).

O que sabemos é que a *escola ao avesso* viola os direitos de crianças, de adolescentes e de juventudes. Cujo trabalho multiprofissional e as competências e as atribuições – ancoradas em nossa análise crítica da realidade e em valores ético-políticos comprometidos com as infâncias e com as adolescências – têm o dever de enfrentar e construir respostas.

Infâncias e adolescências que, nas palavras do autor, “a sociedade as espreme, vigia, castiga e às vezes mata: quase nunca as escuta, jamais as compreende” (p.14). Que são expulsas do sistema educativo e tratadas como “deserção escolar” (evasão?!) (Galeano, 2007, p.41).

Este mundo, que oferece o banquete a todos e fecha a porta no nariz de tantos, é ao mesmo tempo igualador e desigual: igualador nas idéias e nos costumes que impõe e desigual nas oportunidades que proporciona. [...] A maquinaria da igualação compulsiva atua contra a mais bela energia do gênero humano, que se reconhece em suas diferenças e através delas se vincula. O melhor que o mundo tem está nos muitos mundos que o mundo contém, as diferentes músicas da vida, suas dores e cores: as mil e uma maneiras de viver e de falar, crer e criar, comer, trabalhar, dançar, brincar, amar, sofrer e festejar, que temos descoberto ao longo de milhares e milhares de anos (Galeano, 2007, p.25).

A diversidade humana que o autor apresenta é princípio ético profissional e está presente na educação básica, ainda que em suma maioria ignorada e negada a partir de uma lógica de reprodução dos preconceitos do *mundo ao avesso*. Ao reconhecermos que há demandas institucionais para assistentes sociais, pois há matéria de trabalho de assistentes sociais na educação básica, podemos contribuir na construção da *contra-escola*.

O mundo ao avesso nos ensina a padecer a realidade ao invés de transformá-la, a esquecer o passado ao invés de escutá-lo e a aceitar o futuro ao invés de imaginá-lo: assim pratica o crime, assim o recomenda. Em sua escola, escola do crime, são obrigatórias as aulas de impotência, amnésia e resignação. Mas está visto que não há desgraça sem graça, nem cara que não tenha sua coroa, nem desalento que não busque seu alento. Nem tampouco há escola que não encontre sua contra-escola (Galeano, 2007, p.8).

Sendo assim, diante do apresentado e para fecharmos este tópico, é importante demarcarmos, conforme Guerra (2024), que o exercício profissional pode ser pensado a partir de dois horizontes: um *horizonte prático-interventivo* e um *horizonte ídeo-político*.

O horizonte prático-interventivo é o horizonte possível de ser alcançado no cotidiano do trabalho, com nossa intervenção na realidade. Por isso, quando assistentes sociais se comprometem com o Projeto Ético-político, estamos tratando de questões atreladas à emancipação política. Ou seja, “mesmo não tendo como resultado a eliminação das causas estruturais das situações de carência, mesmo não tendo como um efeito da sua ação a transformação social, no entanto a prática profissional pode alcançar importantes resultados” (Guerra, 2024, p.265).

Mas o exercício profissional pode estar ancorado em um objetivo, um horizonte mais amplo: o *horizonte ídeo-político*. Este horizonte, para assistentes sociais críticos, possui uma perspectiva revolucionária, de superação dos fundamentos históricos das desigualdades, opressões, explorações e por isso se vincula à emancipação humana. Que nos termos do poeta Galeano, nos levará a experiência de uma *contra-escola* e da educação defendida por nós: pública, gratuita, laica, presencial, crítica, de qualidade e com financiamento público.

### O TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE TRABALHO

Os espaços sócio-ocupacionais da educação básica e a política social de educação não são espaços novos de trabalho. Sabemos que a conquista histórica, após mais de 20 anos de luta protagonizada pelas categorias das e dos assistentes sociais e psicólogas e psicólogos e seus conselhos profissionais, possibilitou uma ampliação de nossa inserção após a aprovação da Lei 13.935/2019. E, ao mesmo tempo, contamos com uma larga produção sobre a educação; a educação básica; e o trabalho de assistentes sociais na educação básica. Principalmente elaborada pelo conjunto CFESS/CRESS<sup>10</sup>.

Contudo, a frágil formação profissional e as precárias condições de trabalho têm colocado limites ao avanço do nosso trabalho diante de uma categoria profissional que diante de diversas contradições tem encontrado dificuldades de responder a altura da nossa projeção ética e política. E, por isso, uma das formas de enfrentamento a essas implicações tem sido a construção do projeto de trabalho.

Inicialmente é preciso diferenciar projeto como sinônimo de plano e/ou projeto de intervenção<sup>11</sup>. O projeto de trabalho é das e dos assistentes sociais, e deve expressar um planejamento coletivo quando se tratar de mais de uma e um profissional ou individual do trabalho profissional naquele setor/instituição/política/projeto.

Como tem sido comum uma e um profissional e ou equipe ficar responsável por várias escolas, sugerimos que as partes gerais e mais amplas do projeto sejam construídas uma só – como, por exemplo, a parte 1 sobre o Serviço Social.

.....  
<sup>10</sup>Até setembro de 2025 (mês que este capítulo foi finalizado) contávamos com oito produções no site do CFESS (sem contar os CFESS Manifesta) sobre a educação básica. Produções que, se lidas e apropriadas adequadamente, direcionam o exercício profissional na educação básica. Ver: [https://www.cfess.org.br/publicacao/index?RevistaSearch%5Bid\\_revista\\_categoria%5D=4](https://www.cfess.org.br/publicacao/index?RevistaSearch%5Bid_revista_categoria%5D=4)

<sup>11</sup>O projeto de trabalho é algo do Serviço Social (profissional individual, equipe, setor), mas precisamos lembrar que os projetos de intervenção já não dizem respeito apenas ao Serviço Social. Eles podem não envolver toda a equipe de assistentes sociais, podem ser elaborados com base nas duplas, equipes multidisciplinares” (Horst, 2023, p.126). Um grupo com famílias de várias escolas, por exemplo, pode ser conduzido por uma assistente social e uma psicóloga, então precisa ser elaborado um planejamento (projeto de intervenção) por ambas.

## O TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

É que as particularidades de cada região, escola, grupos etc. sejam desenvolvidas em projetos de intervenção próprios e diferentes. Por exemplo, se eu for uma e um assistente social responsável por 20 escolas, eu posso elaborar um projeto de trabalho geral, prevendo ações diversas. Ou até mesmo construir tópicos repetidos a partir de cada realidade e grupo de escolas. Ou, apesar de anunciar ações diversas que não serão realizadas em todas, depois desenvolver projetinhos de intervenção<sup>12</sup> demarcando do que se trata a partir de cada região/escola.

Compreendemos o projeto de trabalho como uma organização sistematizada e escrita que apresenta as ações técnico-operativas, os fundamentos profissionais, as defesas ético-políticas e a forma de responder às expressões da “questão social” que aparecem cotidianamente na educação básica. Nele aparecem a compreensão que temos da profissão, da política social, das usuárias e dos usuários etc. Ou seja, uma elaboração que apresenta de maneira consciente o *projeto profissional a que nos vinculamos*.

Sugerimos os seguintes tópicos para a construção do projeto de trabalho:



<sup>12</sup>“Nessa direção, temos que o projeto de intervenção detalha mais cada ação. Se no projeto de trabalho, eu vou colocar que me reúno com a equipe semanalmente, realizo supervisão de estágio, além de reunião com a rede, entrevistas, visitas e relatórios, no projeto de intervenção é o momento em que irei qualificar – se eu quiser elaborar mais detalhadamente cada uma destas ações – o horário, os objetivos, o público-alvo, o dia, os temas, locais, recursos etc., dessas ações” (Horst, 2023, p.125).

### Parte 1: Introdução/Apresentação

Trata-se do início do projeto com a capa, nome da equipe, identificação da instituição/setor, local, mês e ano. Além de uma breve apresentação, que tem por objetivo aproximar a equipe, a gestão e as usuárias e os usuários, do que constitui um projeto de trabalho, seu objetivo e sua importância, por quem foi construído, o sumário.

### Parte 2: Serviço Social

**A concepção de Profissão:** O primeiro tópico que sugerimos nesta parte do projeto demarca a **concepção de profissão** da e do assistente social e/ou equipe de assistentes sociais. Trata-se de delimitá-lo como uma *profissão* inscrita na divisão social, sexual, racial e técnica do trabalho, como *trabalho*. Com vistas a enfrentar concepções de ajuda, de caridade, a ideia de que a profissão seria ciência ou uma técnica, militância ou até mesmo de ser confundida com a política social, como acontece em relação à política de assistência social.

A concepção da profissão revela seus objetivos, suas intencionalidades e o projeto profissional ao que nos vinculamos no âmbito da profissão. Portanto, ao compreendermos o Serviço Social como trabalho, enfrentamos perspectivas endógenas que ainda hoje atravessam o significado e a compreensão da profissão, atrelando-a à evolução da ajuda, da vocação, do dom etc.<sup>13</sup>

**O objeto de trabalho:** No trabalho de assistentes sociais em diferentes espaços sócio-ocupacionais destacam-se as diversas expressões da “questão social” que atravessam o cotidiano e as vidas das usuárias e dos usuários. Como também as *violações* aos direitos humanos e as *desproteções sociais*,

<sup>13</sup>Sugerimos duas leituras para o aprofundamento do debate pelas e pelos profissionais: o livro “Relações Sociais e Serviço Social no Brasil”, de Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho (especialmente o capítulo 2), bem como as Diretrizes Gerais para os Cursos de Serviço Social da ABEPS: [https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento\\_201603311138166377210.pdf](https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf)

consequências, em sua maioria, da dinâmica da lei geral de acumulação capitalista e de um modo de produzir e de reproduzir a vida que nega a diversidade humana.

Assim, compreendemos que “a *matéria prima* do trabalho do assistente social encontra-se no âmbito da **questão social em suas múltiplas manifestações** [...] tal como vivenciadas pelos indivíduos sociais em suas relações sociais cotidianas” (Iamamoto, 2001, p. 100).

Nesse tópico, portanto, cabe demarcar o que nós, como assistentes sociais, compreendemos como matéria/objeto do trabalho, com quais expressões da “questão social” nos defrontamos e lidamos, para não incorreremos nos equívocos de acreditar que o objeto de trabalho é a política social, a proteção social, a família e/ou as relações familiares, os conflitos, o risco, a vulnerabilidade etc.

É importante lembrar que assistentes sociais “não intervêm diretamente e pessoalmente nas sequelas da ‘questão social’; tal intervenção remete a um processo institucional, a partir da inserção deste/a profissional na implementação desses instrumentos estatais de intervenção social” (Guerra, 2024, p.69). E conforme sabemos, nossas intervenções nas refrações da “questão social” são mediadas por uma modalidade específica de respostas a elas: as políticas sociais.

**O Objetivo do exercício profissional:** apresentada uma concepção de profissão, bem como seu objeto de trabalho, devemos demarcar no projeto quais os objetivos do nosso trabalho. O que requer a intervenção profissional e o que pode ser esperado a partir da nossa intervenção. Ou seja, com quais objetivos e intencionalidade queremos exercer o trabalho? Essa parte é essencial com vistas, inclusive, a não resumir o trabalho à dimensão técnico-operativa. Por exemplo, como se o nosso objetivo na instituição fosse realizar visitas domiciliares, elaborar relatórios etc.

Trata-se de informar os objetivos gerais da profissão que, em outra parte do projeto, deverão ser mediados com a particularidade do espaço sócio-ocupacional na educação básica. Por exemplo, como assistente social na escola, posso demarcar que meu objetivo é trabalhar para viabilizar o acesso de crianças e de adolescentes aos direitos sociais (como um objetivo da profissão mais geral). Naquele setor, meu objetivo pode ser: viabilizar o acesso de crianças e adolescentes ao direito à educação; à convivência familiar e comunitária.

Nessa direção, destacamos aqui pelo menos três grandes objetivos do Serviço Social na perspectiva do Projeto Ético-político: a) viabilizar o acesso aos direitos sociais; b) contribuir nos processos de formação, mobilização e organização dos diferentes segmentos das classes trabalhadoras; c) contribuir na construção de novos valores éticos e morais sintonizados com uma perspectiva crítica dos direitos humanos e com a defesa da diversidade humana.

Conforme identificamos nas produções do conjunto CFESS/CRESS, pelo menos quatro grandes objetivos são apresentados quando se trata do nosso trabalho na educação básica: 1) Viabilização do acesso à educação; 2) Contribuir para a permanência no sistema de ensino; 3) Contribuir e defender a qualidade da formação; 4) Contribuir para a democratização da gestão.

**Valores ético-políticos:** apresentar no projeto os valores ético-políticos defendidos e que deverão orientar o exercício profissional. Além de fundamental para termos clareza da nossa direção ético-política, é importante delimitá-la para a comunidade escolar. Conforme sabemos, a direção ético-política está explicitada nos *princípios fundamentais* e ao longo do Código de Ética Profissional (1993). Outras defesas éticas da profissão constam no documento: “Sou assistente social e aqui estão minhas bandeiras de luta”<sup>14</sup>.

A partir dos nossos fundamentos históricos e teóricos, compreendemos que o exercício profissional não é neutro e isso implica uma prática profissional voltada a contribuir na criação de novos valores para a realização da liberdade

.....  
<sup>14</sup>Disponível em: <https://www.cfess.org.br/uploads/revista/3993/5IgLWeEv9MzUAFwuCV-BIplZ5I-FGOzYi.pdf>

e do enfrentamento aos preconceitos, aos moralismos e a toda forma de opressão e exploração<sup>15</sup>.

**Atribuições e competências:** as atribuições e competências estão previstas na lei que regulamenta a profissão (8.662/1993), particularmente nos princípios 4º e 5º. Partindo delas, é que delimitamos o que compete ao Serviço Social no espaço sócio-ocupacional da educação básica no qual estamos. E, ao mesmo tempo, incorporamos, desde que coerentes com nossas defesas, o previsto na própria instituição.

Desse modo, cabe pensar que o reconhecimento de novos espaços, a possibilidade de compor novas equipes e setores, e possivelmente sermos requisitadas e requisitados para o desenvolvimento de *novas competências e/ou atribuições*, exige uma reflexão que não pode se resumir ao texto da lei. Pelo menos por duas questões.

Primeiro, as *competências* profissionais previstas na legislação, longe de restringirem, oferecem um amplo leque de possibilidades de inserções e frentes de trabalho, conforme nos provocou Raichelis (2020): “desde que nos qualifiquemos para isso”. Segundo, o ponto de partida para avaliar uma nova requisição de atribuição e/ou competência consiste em identificar se há objeto *do Serviço Social*: as expressões da “questão social”. Isto possibilita ampliar atribuições e competências na perspectiva profissional desde que a matéria da profissão seja identificada.

Desse modo, uma vez que a matéria/objeto profissional está em constante transformação na realidade, é possível que novas e velhas demandas se reponham no cotidiano. Cabe a nós avaliar quais expressões da “questão social” podem ser objetos de respostas profissionais a partir das demandas reais (Iamamoto, 2012). Portanto:

.....  
<sup>15</sup>Para a escrita desse tópico sugerimos a inserção dos princípios fundamentais do Código de Ética de 1993 além dos outros artigos e incisos presentes nele. Bem como destacar, a partir do Documento Bandeira de Lutas, quais defesas contidas neste se vinculam ao espaço sócio-ocupacional no qual trabalhamos. Por exemplo, se for trabalho na política de educação: “Defesa da gestão democrática da educação, com participação de toda a comunidade escolar”.

Mais importante do que a disputa pelo monopólio das atividades privativas em si mesmas são **as respostas profissionais às demandas e requisições** do cotidiano institucional, **os conteúdos** e a **direção das atividades** realizadas no âmbito do trabalho coletivo que assistentes sociais, juntamente com outras/os profissionais, realizam *no enfrentamento das expressões da “questão social”*, pela mediação das políticas sociais, em que exercem funções de operacionalização, planejamento e gestão (Raichelis, 2020, p.12, grifos nossos).

Demarcar no projeto as atribuições e as competências é uma estratégia para não nos resumirmos à e ao profissional do “não”, nem à e ao profissional “faz de tudo”, pois ambas as tendências prejudicam a profissão, sendo necessário pensar formas alternativas de responder e de enfrentar as requisições indevidas e conservadoras<sup>16</sup>. Principalmente quando se trata das competências e das atribuições que historicamente têm sido atreladas ao nosso exercício profissional, por exemplo:

Ajustar condutas e desvio comportamentais; contribuir para o desenvolvimento harmonioso das crianças nos espaços escolares; intervir nas situações de desvios e distorções sociais; resolver questões relacionadas à evasão, repetência, falta de motivação, dificuldades nos relacionamentos e demais incômodos no campo escolar (CFESS, 2023, p.92).

### Parte 3 – Espaço Sócio-Ocupacional, Território e Usuários

**A política social, o espaço sócio-ocupacional e/ ou o setor:** neste tópico o objetivo é apresentar a história da política de educação e a do setor e ou/escola onde trabalhamos. Pode-se resgatar a trajetória da política, da instituição, do setor, suas mudanças, seus objetivos, os marcos legais, os documentos centrais etc. Inclusive é o espaço que apresentamos a nossa compreensão de educação. Se seguirmos os subsídios elaborados pelo CFESS (2013):

A educação pode ser considerada um espaço privilegiado para o enriquecimento ou empobrecimento do gênero humano. Assim, na perspectiva de fortalecimento do projeto ético-político, o trabalho do/a assistente social na Política de Educação pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais

<sup>16</sup>Vale a pena a leitura e aprofundar o debate com os dois livros publicados pelo CFESS: “Atribuições Privativas do/a assistente social em questão”, volumes 1 (2012) e 2 (2020).

o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano. Nesse sentido, ao considerar a liberdade como valor ético central, a diversidade humana como elemento ontológico do ser social e a emancipação como finalidade teleológica do projeto profissional, torna-se fundamental que, no âmbito das atribuições e competências profissionais, seja vedada a conduta que reproduz censura e policiamento dos comportamentos, inculcando dominação ideológica e alienação moral (CFESS, 2013, p.33).

**Trajatória do Serviço Social na Política Social, do espaço sócio-ocupacional e/ou do setor:** Após termos apresentado a história, a trajetória da área de atuação, cabe neste tópico recuperarmos a relação histórica (ou nova) da profissão com a política social, o espaço sócio-ocupacional e/ou o setor em si da educação básica. Inclui-se como forma de contribuir na definição dos objetivos da profissão separadamente da política social e da instituição. Por exemplo, qual a concepção de educação das e dos assistentes sociais? É a mesma do marco legal daquele espaço? O que o Serviço Social defende e compreende para essa política ao longo da história? E, nesse momento, o que compete ao Serviço Social na instituição, histórico de constituição da equipe etc.

**Análise Institucional:** Trata-se da tarefa de recuperar o histórico da instituição em si, o contexto em que se insere, a criação, as partes e os documentos legais, a política social a que se vincula, a estrutura organizacional da instituição, as equipes, o organograma, a gestão, os objetivos e as finalidades da própria instituição, as prioridades, as demandas que mais chegam, como e para onde são encaminhadas. Aqui cabem também os programas, os projetos e os serviços que desenvolve, bem como os recursos humanos, os vínculos empregatícios, os recursos materiais e os financiamentos<sup>17</sup>.

**Caracterização do território:** Trata-se da tarefa de conhecer amplamente o território onde está localizado o serviço, mas não só a partir do marco formal, geográfico das áreas de abrangência. A tarefa é construir principalmente um

.....  
<sup>17</sup> Partes dessas questões podem ser trabalhadas nos tópicos anteriores, mas também podemos desenvolver separadamente, quando, por exemplo, no tópico sobre apresentação da política social eu optar por recuperar a trajetória da política de educação no Brasil com as informações que sinalizamos naquele tópico, e no presente tópico desenvolver especificamente a análise institucional da escola/secretaria de educação em que trabalho.

panorama, um diagnóstico socioterritorial, que dê conta de desvelar a cidade, suas dinâmicas de riqueza x pobreza, as formas de vivências/sobrevivências das diversas frações de classe, a ausência e/ou insuficiência de políticas sociais, as condições de moradia, transporte, alimentação, saúde, educação, violências, segurança, bem como os movimentos sociais, as resistências, as associações e as instituições que podem potencializar o trabalho profissional naquele território.

**Perfil socioeconômico e demandas das usuárias e dos usuários:** Este tópico é central para a construção de um trabalho compromissado com a classe trabalhadora e com a comunidade escolar, afinal, conforme vem destacando lamamoto (2001), a profissão vem secundarizando os sujeitos sociais e as classes trabalhadoras atendidas por nós, já que muitas vezes sabemos falar mais da política social do que sobre as usuárias e os usuários dos serviços. Visando superar essa lógica, é preciso levantar o perfil socioeconômico, as demandas, inclusive as não atendidas, a raça, os gêneros, suas identidades, as gerações, especialmente para pensar a organização das escolas e as possibilidades de participação de usuárias e usuários etc.

**Objetivo geral e específicos do Serviço Social na política social, espaço sócio-ocupacional e/ou setor:** Este tópico é importante para demarcarmos o que pretendemos fazer, os objetivos que pretendemos alcançar para não reduzirmos o nosso trabalho ao projeto da instituição. Os específicos podem ser relacionados a atividades mais específicas, que detalham mais o objetivo geral. Na parte acima, delimitamos os objetivos do Serviço Social de modo geral. Aqui demarcamos o objetivo da e do assistente social no espaço em si, no qual estamos. É importante sempre destacar os objetivos para: a) a instituição; b) o Serviço Social; e c) as usuárias e os usuários.

### Parte 4: Metodologia

**Atividades e ações a serem desenvolvidas:** Demarcados nossos objetivos, é preciso informar e sinalizar as atividades e as ações que serão desenvolvidas para atendermos aos objetivos propostos, bem como a forma de executá-las e conduzi-las metodologicamente. Tomemos como exemplo a seguinte situação: 1) ao definirmos como objetivo geral do Serviço Social: viabilizar o acesso aos direitos sociais; 2) teremos como objetivo geral na escola: viabilizar o direito ao acesso e permanência na escola.

Podemos nos perguntar: quais ações desenvolver para atingir esses objetivos? Dentre as possibilidades, poderíamos traçar as seguintes ações: realizar pesquisa sobre a realidade social da comunidade escolar (fatores sociais, culturais e econômicos) a fim de identificar as expressões da questão social para subsidiar o projeto de trabalho e as ações.

No tocante aos procedimentos operacionais, teríamos, portanto, a realização de leituras, estudos, pesquisa de campo, levantamento de dados por meio de reuniões, atendimentos individuais, visitas domiciliares e reuniões em rede para traçar estratégias junto aos serviços.

Em síntese, esta se constitui a frente que vai sinalizar abertamente as estratégias e as táticas, ou seja, pensar diretamente a dimensão técnico-operativa: o que fazer e como fazer.

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).

**Indicadores, metas e resultados esperados:** Nesta parte, designam-se os indicadores, as metas e os resultados que a intervenção profissional busca alcançar a partir de certa temporalidade (sinalizada mais diretamente no cronograma), o que vai possibilitar uma constante avaliação e um monitoramento do projeto de trabalho. Atrelados aos objetivos que estabelecemos, as metas e os resultados podem ser de curto, médio e longo prazo.

Conforme destaca Mioto e Nogueira (2009), devem ser viáveis tecnicamente e politicamente, já que se parte do pressuposto que foram estabelecidos após todo o trajeto para planejamento e elaboração do projeto, ou seja, sabe-se da conjuntura, da instituição, da correlação de forças estabelecida, do perfil de usuárias e de usuários e da própria direção das e dos assistentes sociais/equipes.

**Recursos:** É preciso demarcar quais recursos serão necessários para a execução das ações, o que exige estarmos atentas e atentos aos orçamentos, aos financiamentos, aos mecanismos de formulação de propostas orçamentárias, às previsões anuais dos governos ou das próprias instituições empregadoras, para propormos ações exequíveis e, quem sabe, construir frentes que lutam por ampliação da alocação de recursos.

**Avaliação:** Apresentar como e quando serão realizadas avaliações da atividade profissional, do planejamento, das ações previstas no projeto de trabalho. É importante pensar espaços de controle social, de participação da população usuária dos serviços, nas avaliações, inclusive em estratégias de controle e de monitoramento ao longo do exercício profissional, buscando

sempre: a) uma avaliação e uma reflexão contínua e permanente; b) que inclua todos os sujeitos envolvidos na dinâmica do trabalho; c) definindo critérios a partir da perspectiva do PEP (Miotto, Nogueira, 2009).

Nos termos de Vasconcelos (2015), torna-se fundamental considerar nas avaliações: a) o alcance e as consequências da presença/ausência do planejamento; da qualidade de preparação das e dos profissionais para abordar as temáticas que atravessam o exercício profissional; b) se as referências ético-políticas e teórico-metodológicas ficaram explicitadas no desenvolvimento das atividades e quais as consequências que elas trouxeram; c) as consequências para as diferentes instâncias envolvidas: política social, política setorial, instituição, Serviço Social, assistentes sociais e usuárias e usuários; d) as possibilidades e as alternativas não exploradas e quais as sugestões necessárias de encaminhamentos para qualificar o projeto.

### Parte 5: Elementos Pós-textuais

**Cronograma:** Trata-se do cronograma das principais atividades, ações, a partir do tempo que for necessário, sinalizando o desenvolvimento do exercício profissional em curto, médio e longo prazo.

**Referências:** Informar a lista de referências que foram utilizadas para elaboração do projeto de trabalho, nos moldes indicados pela ABNT.

**Anexos:** Se for necessário, anexar ao final do projeto de trabalho documentos, arquivos, entre outros materiais que avaliar pertinentes. Por exemplo, se apresentou nas ações que está prevista a dinâmica de supervisão de estágio; destacou a vedação de práticas terapêuticas; ou a questão da laicidade, podemos inserir as resoluções do Conjunto CFESS-CRESS que discorrem sobre elas, para dar legitimidade. Podemos anexar os projetos de intervenção, o próprio PPP da escola etc.

### CONCLUINDO

O projeto de trabalho não tem o poder mágico de resolver nossos dilemas profissionais na educação básica. Ele é mais um dos instrumentos necessários para contribuir no enfrentamento dos limites que vivenciamos e apontar possibilidades.

Antes de tudo, trata-se do reconhecimento que o planejamento do trabalho e a elaboração do projeto propiciam que nós, como assistentes sociais, nos preparemos para a intervenção. Ao ler, estudar, aprofundar, construir diagnósticos e levantamentos, nos qualificamos para trabalhar. O que revela mais ainda sua importância frente ao quantitativo de profissionais com frágeis formações e grandes problemas no entendimento da própria profissão, distantes que estão dos fundamentos históricos, teóricos e éticos da profissão.

Sabemos que há mitos que não cansam de serem reeditados, como o equívoco da relação mimética entre a política de assistência e a profissão, que resulta na expectativa de que faremos “assistência social” em qualquer espaço sócio-ocupacional, inclusive na educação (para não dizer do equívoco de associar com o assistencialismo).

Quando, na verdade, conforme demonstramos desde a introdução, os espaços da educação básica são de alta relevância para a projeção ético-política defendida pelas e pelos assistentes sociais na atualidade. Afinal, são espaços para a viabilização e a garantia de direitos humanos e sociais de crianças, de adolescentes, de juventudes e de suas famílias da classe trabalhadora. Sendo assim:

Ainda que tenhamos clareza dos limites contidos e impostos a uma política pública como a de educação e que, portanto, não cabe a ela ser responsabilizada pela correção da discrepância social, entendemos que ela deve contribuir para isso também. E quando temos continuamente a oferta de ações frágeis, recursos insuficientes, estruturas institucionais e de recursos humanos precarizados, é

evidente que tais condicionantes afetam a oferta e a qualidade dos processos formativos e se presentificam nos resultados que serão obtidos, ou seja, reduzida contribuição com uma maior incorporação e homogeneização social (CFESS, 2023, p.40).

Sabemos que a realidade dessa inserção ampliada não foge à lógica do mundo do trabalho no tempo presente de capitalismo financeirizado. Os levantamentos revelam a prioridade na realização de processos seletivos em detrimento de concursos; precarização das condições do trabalho, desvalorização salarial; número inadequado de assistentes sociais para a cobertura de todas as escolas nos municípios e nos estados.

E por isso também, enquanto trabalhadoras e trabalhadores da educação básica, somamos na luta em defesa da educação pública, que historicamente tivemos. Afinal, “os saberes diferentes se unam e se somem, firmados no compromisso de que a educação, a escola, não é somente um reprodutor do processo de ensino-aprendizagem, mas também uma possibilidade de ampliação de horizontes, de exercício de cidadania e dignidade, de desenvolvimento de consciência reflexiva e crítica” (CFESS, 2023, p. 69).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. O Serviço Social na educação. In: CRESS RJ [Org.]. O Serviço Social e a Educação. **Revista em Foco**, Edição nº 3 (1ª Reimpressão). 2008. Acesso em: <https://www.cressrj.org.br/wp-content/uploads/2020/05/em-foco-servico-social-e-educacao.pdf>.

CFESS. **Diálogos do Cotidiano** – assistente social: reflexões sobre o trabalho profissional. Caderno 4. CFESS, Brasília (DF), 2023. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/uploads/revista/4025/dAOQYfZobhI1hKJ9GSHNEwftJ0U2KBq6.pdf>

CFESS. Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. Livro 3. Série: **Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais**. Brasília, 2013. Acesso em: <https://www.cfess.org.br/uploads/revista/3898/9dOaKyTKs4LS-OzcodF3y470Kt7tsM-v.pdf>

COUTO, B. R. Formulação de projeto de trabalho profissional. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CFESS, 2009.

GALEANO, E. **De pernas para o ar: a escola do mundo ao avesso**. 9 ed. Porto Alegre: L&PM Editores. 2007.

GUERRA, Y. A. D. **Serviço Social Crítico: teoria e prática – uma análise dos fundamentos do Serviço Social para a construção/consolidação de uma perspectiva crítica na profissão**. Campinas, Papel Social, 2024.

HORST, C. H. M. O planejamento e a elaboração do projeto de trabalho de assistentes sociais. In: HORST, C. H. M.; ANACLETO, T. F. M. (Orgs.). **A dimensão técnico-operativa no trabalho de assistentes sociais**. Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2023.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

IAMAMOTO, M. V. Projeto Profissional, espaços ocupacionais e trabalho do/a assistente social na atualidade. In: CFESS, **Atribuições Privativas do/a Assistente Social em questão**. 1º edição ampliada, Brasília, 2012.

MIOTO, R. C. T; NOGUEIRA, V. M. R. Sistematização, Planejamento e Avaliação das ações dos assistentes sociais no campo da saúde. In: MOTA, E. [ET. AL] (orgs.). **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RAICHELIS, R. Atribuições e competências revisitadas: a nova morfologia do trabalho no Serviço Social. In: CFESS, **Atribuições Privativas do/a Assistente Social em questão**, volume 2. Brasília, 2020.

RIBEIRO, D. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro. Salamandra, 1984.

VASCONCELOS, A. M. **A/O Assistente Social na Luta de Classes – Projeto Profissional e Mediações Teórico-Práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

### Confira a aula deste capítulo!

Clique no botão abaixo e assista ao vídeo referente a este capítulo.

O curso, em sua 3ª edição, foi realizado em setembro de 2025, em formato virtual, no turno da noite, e foi destinado a assistentes sociais com registro ativo no CRESS-MG que atuam na Educação Básica.

[Clique aqui para acessar](#)





# CAPÍTULO 3

## SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL EM SÃO JOÃO DEL-REI/MG

Karla Cristina Testoni Da Silva<sup>18</sup>

<sup>18</sup>Assistente Social, Superintendência Regional de Ensino (SRE) de São João Del Rei / MG, Pós-Graduação "Lato Sensu" em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco, karlatestoni@hotmail.com

### INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira enfrenta desafios históricos relacionados à qualidade do ensino, à democratização do acesso e à permanência de estudantes. Nesse contexto, a Lei Federal nº 13.935/2019 representou um marco ao instituir a obrigatoriedade da prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Em Minas Gerais, tal legislação foi regulamentada pela Resolução SEE nº 4.701/2022, que estabeleceu os Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE).

Os núcleos são constituídos por duplas de assistentes sociais e psicólogas e psicólogos e têm como finalidade cooperar para o “processo de ensino-aprendizagem, auxiliar no desenvolvimento pedagógico, prevenir e minimizar problemas educacionais, orientar a gestão na mediação de conflitos e contribuir para a criação de um ambiente adequado à aprendizagem” (Caderno orientador, SEE MG, 2022, p.6).

O presente texto tem como objetivo apresentar e analisar a experiência profissional desenvolvida no NAE – polo 1, sediado na Escola Estadual Professor Iago Pimentel, em São João del-Rei/MG, discutindo os caminhos percorridos, as estratégias metodológicas adotadas, os resultados obtidos e os desafios enfrentados.

### RELATO DA EXPERIÊNCIA

A atuação dos profissionais do Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE) – Polo 1 da SRE de São João del-Rei iniciou-se em junho de 2022, a partir de aprovação em processo seletivo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). O NAE está vinculado a duas escolas-polo: a Escola Estadual Professor Iago Pimentel (Polo 1) e a Escola Estadual João dos Santos (Polo 2), sendo que cada polo, além da escola de referência, atende,

em média, outras seis instituições de ensino da rede estadual. Trata-se, portanto, de um trabalho itinerante, que exige organização, planejamento e competência para compreender as singularidades de cada unidade escolar.

Por questões administrativas, o serviço de Psicologia iniciou-se apenas em fevereiro de 2023. Nesse período, manteve articulação constante com a assistente social do outro polo, buscando integrar esforços para inserir e consolidar o Serviço Social no espaço escolar em *“consonância com os processos de fortalecimento do projeto ético-político da profissão e de luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que enquanto um efetivo direito social, potencialize formas de sociabilidade humanizadoras”* (CFESS, 2013, p.7).

A metodologia de trabalho adotada pelo NAE foi estruturada em quatro eixos: diagnóstico situacional, estudo documental, construção do projeto de intervenção e implementação de subprojetos.

### DIAGNÓSTICO SITUACIONAL

O primeiro passo foi a realização de um diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, considerando não apenas as condições estruturais das escolas, mas também o perfil socioeconômico e cultural da comunidade atendida. Este diagnóstico foi guiado pelo entendimento de que a prática profissional da e do assistente social deve estar fundamentada no conhecimento crítico da realidade, conforme previsto na Lei nº 8.662/1993, que regulamenta a profissão da e do assistente social.

Foram realizadas visitas técnicas às instituições, com o objetivo de conhecer o espaço físico, estabelecer vínculos com as equipes escolares e apresentar oficialmente o papel e as atribuições do NAE. Durante essas visitas, utilizou-se observação direta, conversas informais e registros fotográficos autorizados, permitindo uma compreensão mais ampla das demandas e potencialidades de cada escola, com vistas a caracterizar o território.

O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 2020, s/p).

### ESTUDO DOCUMENTAL

Paralelamente ao diagnóstico in loco, houve um esforço sistemático para o estudo dos documentos que regem a organização escolar e as políticas públicas educacionais, incluindo a Resolução SEE nº 4.701/2022, Projetos Político-Pedagógicos (PPP), Regimentos Escolares e legislações correlatas. Essa etapa foi fundamental para compreender o funcionamento institucional, identificar lacunas e alinhar a atuação do NAE aos princípios da gestão democrática.

Destaca-se que, desde já, verificou-se que o PPP, embora deva ser elaborado coletivamente, muitas vezes não conta com a efetiva participação da comunidade escolar e, em alguns casos, não é amplamente divulgado, o que compromete a transparência e a corresponsabilidade na gestão.

### CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Ao delinear o perfil das instituições escolares, evidenciou-se a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca do público majoritário atendido – as e os estudantes. Tal compreensão envolve identificar de que maneira esses sujeitos percebem os espaços nos quais estão inseridos, reconhecer suas demandas prioritárias, caracterizar seus perfis, bem como compreender os fatores que as e os motivam ou desmotivam a permanecer no ambiente escolar.

Nesse contexto, elaborou-se o projeto de intervenção intitulado “Sua Voz em Ação”, concebido como instrumento estratégico para a prática profissional da e do assistente social. A utilização dessa ferramenta revela-

se de suma importância, uma vez que permite sistematizar o trabalho mediante a definição de metas, o planejamento de ações, a análise de resultados, o aperfeiçoamento das práticas e a formulação de estratégias. Conforme enfatiza lamamoto (1998, p. 25):

Nos diferentes espaços ocupacionais do assistente social, é de suma importância impulsionar pesquisas e projetos que favoreçam o conhecimento do modo de vida e de trabalho – e correspondentes expressões culturais – dos segmentos populacionais atendidos, criando um acervo de dados sobre os sujeitos e as expressões da questão social que as vivenciam. O conhecimento criterioso dos processos sociais e de sua vivência pelos indivíduos sociais poderá alimentar ações inovadoras, capazes de propiciar o atendimento às efetivas necessidades sociais dos segmentos subalternizados, alvos das ações institucionais.

O projeto “Sua Voz em Ação”, teve como propósito dar visibilidade às percepções estudantis e transformá-las em ações concretas de melhoria da convivência e do ambiente escolar. O público-alvo definido foram as alunas e os alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e as e os do 1º e do 2º anos do Ensino Médio. Optou-se por não incluir as alunas e os alunos do Fundamental I (1º ao 5º ano), devido à idade para responder aos questionários; e as alunas e os alunos do 3º ano do Ensino Médio, em virtude da conclusão da etapa escolar, o que inviabilizaria devolutivas e intervenções.

Como instrumento de pesquisa, foi elaborado um formulário com questões quantitativas e qualitativas, que foi aplicado junto às e aos estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio das escolas atendidas pelos NAEs (polos 1 e 2), contabilizando 2.572 alunas e alunos ouvidos, número considerado significativo. Importante destacar que, apenas uma escola não participou da pesquisa, mesmo diante de reiteradas solicitações para que fosse aplicado os formulários para as alunas e os alunos.

A pesquisa resultou em um conjunto de dados que oferece um retrato das percepções e das necessidades do coletivo de discentes. A análise desses dados foi fundamental para orientar as ações subsequentes, assegurando

que as intervenções fossem não apenas pertinentes, mas também contextualizadas na realidade de cada escola.

O instrumento abordou temas como: motivações para frequentar a escola; principais problemas enfrentados no ambiente escolar; qualidades percebidas na instituição e temas de interesse para atividades pedagógicas e socioeducativas.

O envio dos formulários às escolas foi acompanhado de orientações por e-mail e diálogo direto com gestores e especialistas, destacando-se a importância da aplicação e da devolutiva para a construção de um plano de intervenção mais alinhado às necessidades locais.

### **Análise dos resultados e apresentação às escolas**

A coleta de dados ocorreu em novembro de 2022. Os meses de dezembro e janeiro foram dedicados à análise e elaboração de relatórios. No início do ano letivo de 2023, os resultados foram apresentados às escolas durante a participação nos módulos coletivos para a gestão e para a equipe pedagógica. Nesse momento percebemos uma certa resistência de algumas e alguns gestores, uma vez que as queixas das alunas e dos alunos foram expostas a toda equipe, mas de maneira geral os resultados foram bem acolhidos pelas instituições.

Ainda que houvesse variações entre as instituições, alguns padrões puderam ser observados de forma recorrente.

Com relação as experiências familiares, a maioria das e dos estudantes relatou viver em famílias nucleares, compostas por pai, mãe e filhos, seguidas das famílias monoparentais, principalmente chefiadas por mulheres. Essa informação é relevante, pois influencia na forma como a escola se relaciona com as e os responsáveis e como constrói estratégias de apoio socioeducativo.

Sobre a principal motivação para frequentar a escola, o dado mais significativo nesse aspecto foi que a convivência com as amigas e os amigos

aparece como o principal motivo para a frequência escolar, superando até mesmo o interesse pelo aprendizado formal. O gosto por estudar surgiu em segundo lugar, seguido pela merenda escolar. Essa ordem de prioridades revela que, para muitas e muitos estudantes, a escola é, antes de tudo, um espaço de socialização, e que ações de fortalecimento de vínculos podem ter impacto direto na permanência e no engajamento.

As maiores críticas recaíram sobre a estrutura física dos prédios, com relatos de salas superlotadas, mobiliário danificado, banheiros em más condições e falta de ventilação adequada. Contudo, problemas de ordem relacional também tiveram destaque: sete dos onze itens mais mencionados pelas e pelos estudantes referiam-se a questões interpessoais, como falta de respeito, educação e episódios de preconceitos.

Essas observações são coerentes com estudos que indicam que o clima escolar – entendido como o conjunto de percepções, atitudes e práticas que caracterizam a vida em comunidade no ambiente educativo – exerce forte influência sobre o desempenho acadêmico e a saúde emocional das alunas e dos alunos.

Quando questionados sobre os pontos positivos da escola, as alunas e os alunos destacaram, em primeiro lugar, a merenda, seguida pelo corpo docente e pelo ensino. Isso demonstra que, apesar das críticas estruturais, há reconhecimento do papel da professora e do professor e da relevância do conteúdo escolar, mas também evidencia a importância da política de alimentação escolar como incentivo à presença na escola.

Ao serem convidadas e convidados a apontar assuntos que gostariam de ver trabalhados na escola, as e os estudantes indicaram prioritariamente: combate ao bullying, saúde mental (especialmente depressão e ansiedade), combate ao racismo e prevenção à violência. Essas demandas refletem um contexto social e cultural em que a diversidade, a convivência e o bem-estar emocional se tornam questões centrais para a formação integral. E revelam frentes importantes para o trabalho de assistentes sociais nas escolas.

### IMPLEMENTAÇÃO DE SUBPROJETOS

O resultado da pesquisa levou-nos a desenvolver subprojetos, os quais nomeamos de: “Combate ao Bullying e Promoção da Cultura de Paz nas Escolas” e “Projeto de Convivência Democrática e Cultura de não violência e permanência nas escolas”. Esses projetos se tornaram a frente principal do nosso trabalho, uma vez que pudemos colocar a frente as intervenções com a comunidade escolar, dando voz às questões apresentadas pelas alunas e pelos alunos. O principal objetivo foi promover um ambiente institucional acolhedor, respeitoso e humanizado, buscando proporcionar espaços seguros, inclusivos e que valorizem a dignidade de todos os envolvidos.

Nas intervenções com os públicos, foram utilizados recursos metodológicos diversos para fomentar a participação das usuárias e dos usuários, buscando:

Contribuir para a formação de um sujeito conhecedor dos seus direitos, que se reconhece no processo de socialização, tornando-o cada vez mais autônomo nas suas decisões/escolhas e na busca pela emancipação, ainda que numa sociedade de limites reais e objetivos (CFESS, 2013, p. 58).

O resultado da pesquisa veio de encontro à política pública instituída em 2018 pela SEE/MG que cria o Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar, por meio da Resolução SEE/MG nº 3.685, de 29/01/2018.

Convivência democrática requer entender que um ambiente democrático, onde os sujeitos têm participação e não são discriminados, também será palco de conflitos interpessoais, inerentes à convivência humana. O conflito no ambiente educacional pode ser entendido como processo pedagógico, uma vez que se entende que por meio dele “podem ser discutidos diferentes interesses, sendo possível, com isso, firmar acordos pautados pelo respeito e promoção aos Direitos Humanos” (MEC, 2013, p. 524).

A execução das intervenções envolveu rodas de conversa, dinâmicas lúdicas, estudos de caso, contação de histórias e elaboração de materiais educativos. Cada ação foi planejada considerando a faixa etária e o contexto sociocultural da turma, buscando sempre a participação ativa das alunas e dos alunos e a reflexão crítica sobre suas vivências escolares.

As intervenções foram pensadas na faixa etária de cada segmento, apesar de o público do fundamental I não ter participado da pesquisa, achamos importante ampliar as intervenções para toda a comunidade escolar.

Durante as atividades realizadas com as alunas e os alunos, através das avaliações feitas ao final de cada uma, foi constatado um bom retorno e uma boa receptividade, conforme citações: *“Eu gostei muito de ver a palestra, porque estava acontecendo muito preconceito”*; *“Eu gostei bastante, pois elas falaram de tudo que já passei”*; *“Consegui colocar para fora meus sentimentos”*; *“Gostei muito do momento agradável, necessário e muito positivo”*.

Importante destacar que todas as intervenções realizadas pelo NAE, independente do público atendido, têm como foco

o reconhecimento da educação como terreno de formação dos sujeitos e do posicionamento em favor da garantia dos direitos dos/as usuários/as, da socialização das informações com aqueles/as que compartilham do espaço da educação e do fortalecimento do espaço da escola como lugar de exercício da democracia, do respeito à diversidade e da ampliação da cidadania” (CFESS, 2013, p.58).

O trabalho do NAE com as famílias responsáveis pelas crianças e pelos adolescentes, foi realizado através de encontros em reuniões escolares com palestra interativa e informativa acerca de direitos e deveres e a importância do fortalecimento da relação família e escola, criando assim espaços para trocas de experiências.

Já com o corpo docente, em algumas escolas, verificou-se uma certa desmotivação e desinteresse pelas atividades, que são desenvolvidas nos momentos de módulos coletivos. Acreditamos que isso se deve ao esgotamento, sobrecarga e desvalorização profissional, as intervenções com as e os profissionais são voltadas a pensar o cotidiano da escola, relação professor- aluno e o acolhimento, o qual deve ser trabalhado durante todo o ano e não somente no início do ano letivo.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Importante ressaltar que, ao iniciar o trabalho, a escola polo não contava com espaço físico adequado, nem equipamentos como computador e mobiliário para arquivos profissionais, sendo assim fiquei alocada por 6 meses na secretaria da escola. Mediante a situação, realizei uma reunião com a gestão da escola polo e apresentei a resolução do CFESS nº 1.114/2025 (antiga 493/2006), que dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional da e do assistente social.

Art. 3º O local físico de trabalho da(o) assistente social deve dispor de sala e/ou espaço para abordagens individuais e/ou coletivas, conforme as características dos serviços prestados pelas pessoas jurídicas de direito público ou privado que tenham profissionais de Serviço Social, observando, no mínimo, os seguintes requisitos:

I - Iluminação, natural ou artificial, geral ou suplementar apropriada à natureza da atividade;

II - Ventilação apropriada para atendimentos de curta e longa duração;

III - Espaço e mobiliário que garantam a guarda e manuseio de documentos técnicos de caráter reservado com segurança, conforto e autonomia pela(o) profissional responsável;

IV - Acessibilidade, com sinalização visual e sonora, rampas, elevadores ou outras adaptações à (ao) assistente social e outras pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida;

V - Infraestrutura tecnológica apropriada para execução do trabalho, incluindo software de tradução e tecnologias assistivas.

A gestão se mostrou muito receptiva e acolheu o documento e a argumentação profissional, em seis meses a instituição de ensino construiu uma sala localizada numa antiga varanda do prédio e a destinou ao NAE. A sala possui todo o mobiliário necessário, além de notebooks para cada profissional do Núcleo, internet, janela e porta com chave.

Além do projeto de intervenção com a comunidade escolar, pensando a importância de situar o território, realizamos um levantamento dos serviços ofertados no município de São João del-Rei voltados ao atendimento de crianças e de adolescentes e elaboramos uma cartilha para as escolas, identificando e divulgando a rede de serviços de assistência, saúde, educação

e proteção. A ideia central era orientar as escolas e auxiliar nos possíveis encaminhamentos das famílias para a rede já existente no município.

Ainda sobre rede de serviços, sempre reforçamos a importância dessa parceria, o Centro de Referência da Assistência Social – CRAS – tem se tornado um grande aliado da escola ao longo desses anos e estamos estreitando cada vez mais os laços entre escola e rede, porém o caminho ainda é longo, assim como os desafios. Pudemos realizar reuniões com o órgão para discussão de casos e trocas, a equipe do centro também se mostrou ativa nas escolas fazendo campanhas de conscientização com os alunos. Além do CRAS também mantemos contato com o Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS – e com o Centro de Atenção Psicossocial – CAPS – para compartilhamento de informações.

### CONCLUSÃO

A experiência vivenciada no Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE) – Polo 1, da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de São João del-Rei demonstra, de maneira concreta, que a inserção do Serviço Social e da Psicologia na Educação Básica é não apenas necessária, mas também estratégica para a promoção de um processo educativo mais humanizado, inclusivo e democrático.

Ao longo do período relatado, foi possível constatar que a atuação articulada entre diagnóstico, planejamento e execução de intervenções socioeducativas gerou impactos significativos no ambiente escolar. O projeto “Sua Voz em Ação” destacou-se como instrumento de escuta ativa, possibilitando que as e os estudantes expressassem suas percepções, demandas e expectativas, o que, por sua vez, subsidiou a formulação de ações alinhadas à realidade vivida por elas e eles.

Entre os avanços mais evidentes, destacam-se: Fortalecimento dos vínculos entre alunos, equipe escolar e comunidade; ampliação do diálogo sobre temas sensíveis, como bullying, saúde mental, racismo e violência; maior conscientização sobre direitos e deveres, tanto no âmbito individual quanto coletivo; promoção de práticas pedagógicas inclusivas e centradas na convivência democrática.

Por outro lado, os desafios encontrados reforçam que a política pública que institui os NAEs ainda necessita de avanços na perspectiva da política de educação que defendemos. A escassez de recursos humanos e financeiros, a sobrecarga de atendimentos, as dificuldades de transporte para áreas mais afastadas e a ausência de um orçamento específico comprometem a continuidade e a abrangência das ações. Além disso, a necessidade de um trabalho formativo constante com o corpo docente e gestor, visando ao alinhamento das práticas escolares aos princípios de acolhimento e não violência, permanece como prioridade.

A experiência também reafirma o entendimento de que a educação é um direito social que deve ser garantido em sua integralidade, abrangendo não apenas o acesso, mas também a permanência e a qualidade do ensino. Isso implica reconhecer que questões como infraestrutura, alimentação, transporte, saúde e assistência social são indissociáveis do processo de aprendizagem.

Conclui-se que, apesar das limitações, o trabalho realizado pelo NAE – Polo 1 consolidou-se como referência na promoção de uma convivência escolar mais respeitosa, democrática e inclusiva. Essa experiência demonstra que, quando há compromisso ético, articulação comunitária e embasamento técnico, é possível transformar o ambiente escolar em um espaço não apenas de aprendizagem formal, mas também de desenvolvimento humano e social comprometido com os direitos humanos e a diversidade humana.

Como ensina Paulo Freire, “é preciso estarmos abertos constantemente ao novo e ao diferente, para poder crescer e aprender”. Este relato não se limita em um registro de ações, mas é um convite à reflexão coletiva sobre o papel de todos – gestores, professores, famílias, alunos e profissionais da rede – na construção de uma educação que seja, de fato, instrumento de emancipação e cidadania.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 jun. 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. Brasília, DF: MEC, 2013.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília, DF: CFESS, 2013.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Resolução nº 49, de 21 de agosto de 2006**. Dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social. Brasília, DF: CFESS, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Projeto profissional e projeto de intervenção: uma reflexão sobre o exercício profissional do assistente social. In: CFESS; ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/iamamoto-201804131241048556780.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE nº 3.685, de 29 de janeiro de 2018**. Institui o Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE nº 4.701, de 14 de junho de 2022**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Núcleos de Acolhimento Educacional. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno orientador – Serviço Social e Psicologia na Educação**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022.

SANTOS, Milton. O território usado. In: **GESUAS**. Passo a passo para conhecer o território de atuação da assistência social. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://blog.gesuas.com.br/passa-a-passo-para-conhecer-o-territorio-de-atuacao-da-assistencia-social/>. Acesso em: 19 ago. 2025.

Clique no botão abaixo e confira, no canal do YouTube do CRESS-MG, a socialização de experiências profissionais na Educação Básica realizada pela autora deste capítulo, durante a Aula 3 do curso.

Clique aqui para acessar





# CAPÍTULO 4

## QUEM SABE FAZ NA HORA, NÃO ESPERA ACONTECER<sup>19</sup>: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DA EQUIPE DE ASSISTENTES SOCIAIS NO MUNICÍPIO DE OSASCO/SP

John dos Santos Silva<sup>20</sup>

.....  
<sup>19</sup>Pra não dizer que não falei das flores – Geraldo Vandré

<sup>20</sup>Assistente Social, Secretaria de Educação do município de Osasco/SP, Mestre em Serviço Social - PPGSS PUC SP, joohn.saantos@gmail.com

### INTRODUÇÃO

O texto a seguir foi construído através de várias pessoas, principalmente a assistente social Francielle Teixeira e o assistente social João Paulo Ferrari, ambos integrantes da equipe de assistentes sociais e psicólogas e psicólogos da Secretaria Municipal de Educação de Osasco. Bem como, a partir das trocas realizadas nas reuniões da equipe com as outras e os outros profissionais, e trocas e leituras sobre as experiências de outros locais de todo o Brasil.

Pretendemos discorrer e refletir sobre a inserção das e dos assistentes na rede de ensino e os avanços, os desafios e as apreensões obtidas até então sobre o trabalho junto à equipe multiprofissional nas escolas de ensino fundamental. A sistematização do trabalho das e dos profissionais de Psicologia e de Serviço Social que atuam na educação, da forma que podemos ler hoje, teve uma grande colaboração a partir da participação nos encontros do Núcleo de Sistematização de Experiências em Políticas Públicas (NSEPP) no período do segundo semestre do ano de 2024, junto ao Professor Dr. Ney Luiz Teixeira, da Universidade Estadual do Rio Janeiro (UERJ).

O intuito do texto não é trazer somente os êxitos desses mais de três anos de trabalho, pelo contrário, procuramos elencar os nossos entraves e algumas de nossas discussões acerca do cotidiano do trabalho e da inserção da equipe durante todo esse tempo.

### CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE OSASCO

A região de Osasco, em sua gênese, foi habitada por indígenas do grupo linguístico tupi-guarani e, como consequência de um país colonizado, também sofreu com a invasão jesuíticas no intuito de colonizar a população originária. A fundação e a industrialização do município têm como figura emblemática Antônio Giuseppe di Pietro Agu (Antônio Agu), que, no século XIX, inicia processo de compras de terras e inserção de indústrias que existem até hoje, como o exemplo da Hervy Louças Sanitárias.

Osasco faz parte da Região Metropolitana de São Paulo, localizada na Zona Oeste. Atualmente, a cidade contém um território de 634 km<sup>2</sup> e suas atividades econômicas deixam de ser principalmente industriais e passam a ter um forte desenvolvimento na área de serviços, além disso, é sede de grandes empresas nacionais e internacionais, como Mercado Livre, Bradesco, Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) e IFood. Osasco possui o 7º maior Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil, com aproximadamente R\$86,1 bilhões; e o segundo maior do estado de São Paulo, ficando atrás apenas da capital, segundo o último censo de 2022 do IBGE.

Ainda de acordo com o IBGE (2022), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é classificado como alto, com o indicador de 0,779 e do total de 728.566 habitantes, a quantidade de pessoas brancas é 377.631 (51,83%), negras (pretas e pardas) são 344.556 (47,29%), amarelas 5.840 (0,80%) e indígenas 539 (0,07%), com população estimada para o ano de 2024 de 756.952 pessoas. A população com faixa etária entre 0 e 19 anos corresponde a 23,31% da população total.

O prefeito, quando a equipe foi inserida na Secretaria de Educação, era o Rogério Lins Wanderley, mais conhecido como Rogério Lins, filiado ao Podemos. Foi prefeito de Osasco por dois mandatos, em 2016 e 2020. Em dezembro de 2024 foi nomeado como Secretário Municipal de Esporte e Lazer de São Paulo pelo prefeito Ricardo Nunes (MDB). Rogério Lins é um grande apoiador do atual governador do Estado de São Paulo, Tarcísio de Freitas. Atualmente, o prefeito do município é Gerson Pessoa, filiado ao Podemos, eleito Deputado Estadual em 2022, e cunhado de Rogério Lins.

Conforme dados coletados na própria Secretaria Municipal de Educação de Osasco, a rede de ensino do município constitui 40 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), com 12.125 matriculados; 7 Centros Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEMEIEF), com 7.782 matriculados; 23 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), com 20.861 matriculados; 22 Escolas Municipais de Ensino Fundamental

(EMEF) e 4 EMEF – Período Integral –, que somam 16.642 matriculados; 9 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), com 1.983 matriculados; 38 Creches com 5.952 matriculados; 26 Escolas Parceiras Creche e 8 Mundo da Criança Creche, que somam 5.271 matriculados. A educação básica municipal de Osasco constitui da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Cabe salientar que as professoras e os professores, trabalhadoras e trabalhadores de apoio escolar, trabalhadoras e trabalhadores da cozinha, trabalhadoras e trabalhadores da secretaria escolar e a equipe técnica de psicólogas e psicólogos e assistentes sociais exercem cargo efetivo; o restante, as gestoras e os gestores das escolas (coordenação pedagógica, vice-direção e direção), mesmo que efetivos, são cargos de confiança (comissionados).

### TRABALHO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE OSASCO

Como observamos, na maioria dos municípios e estados do Brasil, as e os profissionais de Psicologia e Serviço Social estão sendo inseridos para trabalhar de forma itinerante nas escolas devido ao número insuficiente em comparação com o número de unidades escolares. Em Osasco não acontece de forma diferente. A equipe está alocada no Centro de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (CEFOR), uma extensão da Secretaria Municipal de Educação onde se encontra toda a equipe de gestão pedagógica da rede de ensino. Portanto, não há técnicas e técnicos que trabalham exclusivamente em uma escola.

Com isso, inicialmente, gera-se uma confusão entre os trabalhadores da equipe na concepção e na condução do fazer profissional na política de educação do município. Como ilustra, o fato de estar alocado na Secretaria de Educação nos dá uma caracterização da equipe como gestora da política no município tanto que, ao chegar nas escolas, as trabalhadoras e os trabalhadores das unidades

escolares nos interpretam como “chefias”, “fiscais” ou representantes da Secretaria; ao mesmo tempo que, para nós, irmos às escolas, nos coloca, também, como trabalhadoras e trabalhadores daquela unidade escolar, mesmo que tenhamos como referência mais de uma escola.

O trabalho da equipe tem tido como dimensão explicitar que a política de educação se articula com todas as outras políticas que participam da proteção integral de crianças e de adolescentes, logo, torna-se importante reconhecer a escola como um espaço de proteção para os estudantes. A equipe de psicólogas e psicólogos e assistentes sociais tem realizado articulações com a política de assistência – CRAS, CREAS, SAICA, SETRE, Centro de Acolhida –, política de saúde – UBS, CAPS IJ, CER, Centro de Atenção ao Idoso, Casa do Adolescente, Núcleo Acolher –, Conselhos Tutelares, Centro de Referência da Mulher Vítima de Violência (CRMVV), política de habitação, entre outros. Tanto para encaminhamentos pontuais quanto para atividades mais amplas que integrem toda a comunidade escolar.

Haja vista que a forma na qual trabalhamos nas escolas, nos permite ter uma relação direta com os outros equipamentos da rede intersetorial, sendo assim, há uma maior facilidade nas articulações entre rede e unidade escolar. Como está descrito no documento *Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019*, a atribuição de número 10 das psicólogas e psicólogos prevê a “articulação intersetorial no território, com vistas à integralidade de atendimento ao município, o apoio às Unidades Educacionais e ao fortalecimento da Rede de Proteção Social” e a atribuição de número 14 das e dos assistentes sociais propõe “fortalecer e articular parcerias com as equipes dos Conselhos Tutelares, CRAS, CREAS, unidades de saúde, movimentos sociais dentre outras instituições, além de espaços de controle social para viabilizar o atendimento e acompanhamento integral dos estudantes”.

Compreendemos que as articulações diretas devem partir de cada técnico, em congruência com seus respectivos territórios, com os equipamentos

desse território e suas demandas sociais. Assim, as articulações no âmbito macro, precisam ter a mediação da coordenação da equipe ou até mesmo da Secretaria de Educação, como, por exemplo, a necessidade de estabelecer um fluxo nítido com o Conselho Tutelar com as unidades escolares. Mas, até as articulações mais amplas, na maioria das vezes, perpassam pelo trabalho dos técnicos que estão no cotidiano das escolas e conseguem apreender as necessidades e subsidiar a Secretaria da Educação com dados que colaborem para o estabelecimento de fluxos mais eficazes.

Percebemos que as técnicas e os técnicos inseridos na educação básica servem como porta de entrada para as outras políticas ou serviços adentrarem às escolas. Na relação com profissionais de outras políticas, escutamos sobre a dificuldade de realizar diálogos com as gestões das unidades escolares, principalmente quando se trata de questionamento acerca do trabalho realizado com as crianças nas escolas ou conflitos entre escola e famílias. Isso não quer dizer que a presença da e do assistente social ou da psicóloga e do psicólogo seja a solução para o problema mencionado, sendo que as intervenções que realizamos dependem da relação que o técnico tem com a escola, da abertura que a escola dá para determinados debates e da disposição e da disponibilidade do técnico em querer tratar determinados assuntos.

Por isso, é importante ressaltar a necessidade de aumento de técnicas e técnicos na equipe (psicólogas e psicólogos, e assistentes sociais) para atender às 56 EMEF da rede municipal de Osasco, a oferta insuficiente e precária de transporte institucional para o deslocamento para as unidades escolares, somada à fragilidade do vínculo institucional, dada a não municipalização da Lei 13.395/2019, interferem diretamente na relação de trabalho que construímos com as escolas.

Além disso, como mencionado acima, o nosso trabalho de construir a escola como espaço de proteção integral de crianças e de adolescentes esbarra na percepção de um espaço apenas de escolarização, em que as demandas sociais e psicológicas, que as crianças apresentam no cotidiano escolar, são vistos como

fora do escopo pedagógico. Nisso, se estabelece a importância do Serviço Social e da Psicologia, dentre outras categorias, na política de educação.

Ao que tange à inserção das técnicas e dos técnicos na educação no município de Osasco, sete assistentes sociais assumiram o cargo, em maio de 2022, na Secretaria de Educação, por meio de chamamento público referente ao concurso público nº02/2019. A atuação profissional das e dos assistentes sociais iniciou-se mediante visitas às unidades escolares municipais objetivando conhecer as escolas, apresentar as atribuições do Serviço Social na política de educação e atender às demandas pontuais. Em dado momento, foi deliberado, pela gestão da Secretaria de Educação, que cada profissional fosse referenciado com aproximadamente 30 escolas, tendo como base os grupos de unidades escolares pertencentes às supervisoras de ensino.

A partir do início do ano de 2023, somou-se ao grupo as psicólogas da equipe da Assessoria de Educação Especializada (AEE) e outras psicólogas e outros psicólogos via chamamento público do concurso já citado. Assim, constituiu-se como Equipe Técnica Psicossocial, tendo como objetivo o trabalho com toda a comunidade escolar. Atualmente essa equipe conta com 6 psicólogas e psicólogos e 5 assistentes sociais. Desde 2022, observamos considerável rotatividade de profissionais na equipe.

Atualmente a equipe se instala juntamente a supervisores de ensino, gerentes, pedagogas e pedagogos pertencentes a AEE e auxiliares administrativos em uma sala ampla do CEFOR. É um espaço que contém várias salas de uso geral, todas com computadores e projetores e, quando necessário, podemos acessá-las via agendamento prévio.

Trabalhamos de segunda a sexta, com carga horária de 30 horas semanais, num horário que se estende das 7h às 19h – há profissionais que trabalham das 7h às 13h, das 11h às 17h, das 12h às 18h e das 13h às 19h –, sendo que o trabalho se dá de forma itinerante nas escolas quando solicitado, conforme as necessidades apresentadas ou demandas identificadas. O cronograma do nosso trabalho foi acordado internamente na equipe e está disposto conforme o quadro a seguir:

## O TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

---

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da equipe	Trabalho na UE	Trabalho na UE	Trabalho na UE	Trabalho na UE

A reunião ordinária da equipe técnica tem a finalidade de construir diálogos sobre as demandas com que cada técnico vem trabalhando, sugestões de intervenção conforme a especificidade de cada profissão (Serviço Social ou Psicologia), sistematização e organização do trabalho e instrumentais, entre outros. Intercalamos as reuniões: uma semana nos reunimos entre equipe-manhã e equipe-tarde e na outra semana reunimos toda a equipe.

O trabalho nas unidades escolares acontece conforme as necessidade e/ou demandas levantadas, para realização de intervenções, conversa com a gestão, famílias ou crianças, realização de ações, participação em HTPCs, paradas pedagógicas, reunião de pais, conselhos de classe, dentre outros. Desse modo, nas unidades escolares, é necessário o estabelecimento ou estreitamento das relações para utilização dos espaços e materiais, ou seja, nas escolas não há um espaço específico para a e o assistente social ou psicóloga e psicólogo. A ida às escolas é realizada com veículo particular, transporte público ou transporte específico da secretaria (que muitas vezes não está disponível por motivos diversos, seja por estar em manutenção, seja por não ter disponibilidade no horário necessário para ir às unidades escolares).

Como esperado, a maioria das unidades escolares não dispõe de condições éticas e técnicas para o trabalho, conforme prevê a Resolução CFESS 1.114/2025, com ausência de local para desenvolvimento das atividades diárias, principalmente para a realização de atendimentos individualizados, ausência de local que garanta sigilo nos atendimentos, interrupção de atendimentos devido ausência de local específico, e insuficiência ou inexistência de espaço para armazenamento de documentos técnicos.

Nesse aspecto, interpretamos que as condições de trabalho precárias estão relacionadas à política educacional como um todo, quando observamos salas

de aulas lotadas, sem ventilação adequada, mobiliário sem manutenção, infraestrutura das unidades escolares em péssima condição, contratações precarizadas de professoras e professores, privatização da educação pública, entre outros. Portanto, não é uma questão específica da inserção de assistentes sociais e psicólogas e psicólogos na educação básica.

Conforme plano de trabalho, criado entre 2023 e 2024, a equipe técnica atende prioritariamente as escolas do Ensino Fundamental, que ao todo são 56 unidades escolares, divididas entre os 11 técnicos – 6 psicólogas e psicólogos e 5 assistentes sociais – que significa entre 5 e 6 escolas por profissional<sup>21</sup>. As escolas da Educação Infantil atendemos via “protocolo digital” (um tipo de ofício interno da rede de ensino), enviado à coordenação e repassado à técnica e ao técnico de referência da unidade escolar. O trabalho não é realizado em dupla de assistentes sociais e psicólogas e psicólogos, mas sempre que necessário e dialogado nas reuniões técnicas ordinárias, o trabalho é feito conjuntamente.

No que se refere à organização, do ponto de vista administrativo, o trabalho é coordenado por uma pedagoga, que, além dessa função, acumula o cargo de Gerente da AEE, constituída por pedagogas e pedagogos especializados em crianças com deficiência e dão assessoria e orientações às professoras de educação especializada da rede, gestão escolar e familiares. Consideramos que isso implica diretamente na coordenação do nosso trabalho, pois a coordenadora não consegue se dedicar totalmente às questões da nossa equipe.

Há uma discussão no interior de nossa equipe em torno da pessoa que ocupa o cargo de coordenadora da nossa equipe. Algumas profissionais defendem que seria necessária uma profissional técnica (assistente social ou psicóloga) para dar direção correta para nossa equipe, por exemplo, o que fazer e como fazer,

.....  
<sup>21</sup>Quando construímos o plano de trabalho, nossa equipe era constituída de 12 técnicas e técnicos. Na data que escrevemos este capítulo, somos em 11, sendo que uma psicóloga está de licença sem vencimentos para terminar seu doutorado. Optamos por não redividir as escolas e dialogar com o secretário para que as profissionais sejam repostas.

assim como articular o trabalho com as outras políticas. Outros profissionais defendem que a pessoa da coordenação, independentemente da profissão, não interfere na realização do trabalho, bem como, na apropriação de qual a melhor forma de executar nosso trabalho na realidade do município de Osasco, considerando que o contexto atual nos permite essa possibilidade.

Partimos do pressuposto, que qualquer profissional poderia contribuir ou colocar percalços no trabalho das e dos profissionais da equipe, logo, para coordenação do trabalho coletivo da equipe, seria necessário uma e um profissional que minimamente entendesse a importância do serviço de Psicologia e do Serviço Social na rede de ensino do município. Também partimos da ideia de que a coordenação técnica está para coordenar a categoria a que o coordenador técnico pertence, portanto, uma e um assistente social estaria impossibilitado de realizar coordenação técnica das psicólogas e dos psicólogos, por exemplo.

Importante mencionar que, por meio de construção coletiva, houve a elaboração da portaria nº 73/2023, publicada no município em outubro, que dispõe sobre a organização dos Serviços de Psicologia e de Serviço Social na Rede Pública de Educação Básica do Município de Osasco, e dá outras providências.

A avaliação do trabalho da equipe técnica se dá por meio de balanços anuais, iniciados na segunda metade de 2022, quando completado 01 semestre da equipe que até então era formada somente por 05 assistentes sociais. Elaboramos um “relatório de atuação do/a assistente social da rede básica do município de Osasco”, que buscou qualificar as demandas nas quais a equipe foi solicitada pelas escolas, (principalmente pela supervisão de ensino) por meio do instrumental “Ficha de solicitação de acompanhamento técnico”, identificando as principais demandas: saúde mental, suspeita de violência e vulnerabilidade social. No ano de 2023, não realizamos o balanço.

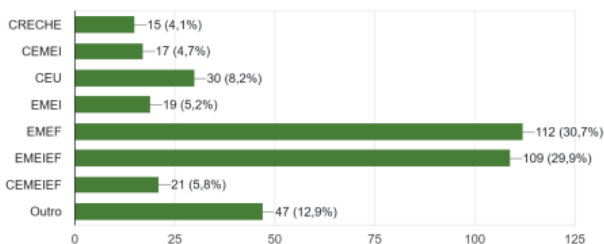
Não existem instrumentais formalizados ou sendo utilizados pela equipe técnica, além da “ficha de solicitação e acompanhamento técnico”, cujo documento visava à viabilização do registro das solicitações feitas à equipe, bem

## O TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

como compreender as demandas pelas quais as e os profissionais eram mais solicitados. Além disso, o objetivo da utilização da ficha possibilitou analisar os dados e pensar em projetos e ações de âmbito coletivo. Ao longo do tempo, analisamos que a ficha acabou por ser pouco utilizada, tanto pelas técnicas e pelos técnicos, quanto pela equipe escolar das unidades de referência.

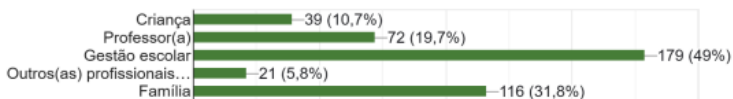
Conforme o balanço realizado no ano de 2024, realizado a partir do formulário de registro de atendimentos (Google Forms) para apreender as principais demandas, observamos que o segmento escolar mais visitado durante o ano de 2024 foi as EMEF e as EMEIEF, considerando que houve a delimitação no último plano de trabalho quanto aos segmentos atendidos prioritariamente pela equipe como demonstra o gráfico abaixo:

**Gráfico 1 - Segmento escolar**



Como vemos no Gráfico 2, os atendimentos foram, em sua maioria, realizados à gestão escolar (49%), seguido dos atendimentos às famílias (31,8%).

**Gráfico 2 - Público alvo dos atendimentos**

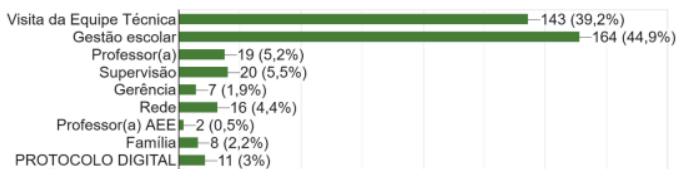


Considerando que este último, na maioria das vezes, é solicitado pela própria gestão escolar, ou seja, não parte diretamente e/ou primeiramente da e do assistente social ou da psicóloga e do psicólogo, por vezes, não somos ao menos informados sobre os agendamentos com as famílias.

No Gráfico 3, observamos que a gestão escolar (44,9%) é quem mais demanda os atendimentos das e dos profissionais, considerando que, atualmente, se dá como a porta de entrada da e do assistente social e das psicólogas e dos psicólogos nas escolas. Assim como o mesmo gráfico demonstra que os agendamentos de idas às escolas partem da pré-disposição da própria equipe técnica (39,2%), ou seja, isso acontece quando a técnica e o técnico entende a necessidade de retornar à unidade escolar para dar continuidade à intervenção que está sendo realizada.

A alta porcentagem de demandas originadas pela gestão escolar dá sentido ao comentário realizado ao Gráfico 2, quando se analisa que as famílias são o segundo maior público-alvo atendido por causa da solicitação da gestão escolar, ou seja, demonstra-se como uma demanda da gestão, e não da família.

**Gráfico 3 - Origem da demanda**



Ainda, segundo os dados coletados no último balanço, as principais demandas identificadas durante o trabalho da equipe foram relacionadas ao comportamento das crianças no ambiente escolar (27,9%), deficiência (25,5%), demandas institucionais – HTPC, parada pedagógica, conselho de classe e reunião com famílias – (21,4%), seguidas de questões possivelmente associadas à saúde mental (17,5%).

Conforme já discorremos neste texto, sabemos que o número de profissionais ainda é pouco comparado à magnitude da rede de ensino municipal de Osasco e suas diversas demandas. Assim, uma das fragilidades encontradas na atuação profissional se dá em relação à pouca participação do cotidiano das unidades escolares, ao não conhecimento do território e da rede intersetorial,

e na lacuna existente quanto à participação efetiva das ações previstas no calendário educacional.

A lógica atual de trabalho retroalimenta o acionamento e trabalho das e dos profissionais somente em casos específicos e individuais, fazendo com que os atendimentos se limitem muitas vezes à gestão, como demonstrado no Relatório de Atuação de 2025, em que a maioria dos atendimentos foram destinados à gestão escolar, não alcançando, assim, as crianças enquanto principais usuárias do espaço escolar, as famílias e os demais atores que compõem esse espaço, dificultando, assim, o estabelecimento de vínculos com a comunidade escolar – sendo este um meio importante para o desenvolvimento do trabalho.

Alinhados às necessidades elucidadas no parágrafo acima e à necessidade de direcionamento de um fazer profissional que corresponda às atribuições e às possibilidades de trabalho conforme a realidade da equipe, embora ainda não considere de maneira apropriada a complexidade e a diversidade da política de educação, há algumas psicólogas e alguns psicólogos e assistentes sociais trabalhando em escolas no modelo de “escola polo”, onde consideramos que o produto desse modo de trabalho pode trazer arcabouços e experiências para que possamos alçar a melhoria dessa política do município.

O intuito do plano de ação mencionado acima é justamente viabilizar maiores possibilidades de atuações das técnicas e dos técnicos no cotidiano escolar e permitir que as trabalhadoras e os trabalhadores da escola tenham a oportunidade de conhecer o trabalho da Psicologia e do Serviço Social na educação básica do município de Osasco.

A escola polo tem como objetivo centralizar algumas ações nessa unidade escolar escolhida, proporcionando: participação nas paradas pedagógicas; participação nas reuniões com os responsáveis de crianças com deficiência; participação nas reuniões de conselho de classe; participação nas reuniões de conselho de gestão compartilhada; participação no HTPC; acesso direto às professoras e aos professores e todas trabalhadoras e todos trabalhadores

da unidade escolar; diminuição em quase zero das requisições advindas da gestão escolar; maior possibilidade do profissional demandar a escola, e não o contrário; abertura com maior facilidade da escola para a rede intersetorial; abertura da escola para dialogar com movimentos sociais; minimiza o aspecto de hierarquia que a técnica e o técnico expressa; maior compreensão das reais demandas daquela escola; acesso direto às crianças.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos observado que os conteúdos presentes nas intervenções profissionais ainda não ultrapassaram a pacificação na relação entre família e escola diante das demandas. Ainda não conseguimos construir caminhos sólidos para intervenções de forma crítica em relação à educação, nem a construção de espaços para orientar e informar nossas e nossos estudantes e suas famílias a respeito de seus direitos relacionados à política de educação.

Atualmente, não existem procedimentos de caracterização da população e os registros são realizados por cada assistente social por meio de relatórios, com base nos acompanhamentos realizados, além disso o plano de trabalho existente está num processo de reconstrução mediante às movimentações e articulações que a equipe tem realizado junto ao atual secretário, bem como as novas necessidades da rede de ensino que o trabalho vem demonstrando.

A equipe tem conseguido construir diálogos com a Secretaria da Educação com o fim de reforçar a importância do nosso trabalho na rede de ensino, a necessidade de ampliação da equipe e o que temos considerado mais importante no momento: a municipalização da lei federal. Consideramos que isso é resultado do trabalho sério e do comprometido com a rede de ensino do município de Osasco, a partir das leis que regulamentam nossas profissões, nossos códigos de ética e o que os conselhos das nossas profissões têm construído como subsídio para nossas atuações.

### REFERÊNCIAS

IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. Censo Demográfico 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/osasco.html>>. Acesso em: 31/08/2025.

CFESS. **Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935 - versão 2022 / Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. – 2. ed.– Brasília: CFESS, 2022.**

Clique no botão abaixo e confira, no canal do YouTube do CRESS-MG, a socialização de experiências profissionais na Educação Básica realizada pelo autor deste capítulo, durante a Aula 3 do curso.

Clique aqui para acessar





# CAPÍTULO 5

## GRUPO MULTIPROFISSIONAL DE ATENDIMENTO ESCOLAR -

### SOCIALIZANDO A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/MG

Beatriz Vitoria Menezes Oliveira<sup>22</sup>

Ingrid de Sousa Vieira<sup>23</sup>

.....  
<sup>22</sup>Assistente Social, Especialização em Residência Multiprofissional na Atenção em Oncologia (UFU), beatrizvitoria-08menezes@gmail.com

<sup>23</sup>Assistente Social, Mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ingrid.vieira@cemepe.sme.udf.br

### INTRODUÇÃO

O processo de implementação da Lei nº 13.935/2019, que versa sobre a inserção de assistentes sociais, psicólogos e psicólogas na política de educação básica, tem se dado por meio de muita luta e mobilização das categorias articuladas aos movimentos sociais. Nesse percurso, estamos nos deparando com situações diversas em relação aos diferentes tipos de vínculo de trabalho, formas de contratação, processos de trabalho, bem como, nas diversas formas de legislação instituindo os serviços.

Dessa forma, considera-se pertinente a atenção às aprendizagens que estão se acumulando nesses processos, assim, o presente texto tem por objetivo socializar a experiência profissional de assistentes sociais que estão inseridas e inseridos na política de educação básica do município de Uberlândia/MG.

No contexto de pós-pandemia, no segundo semestre de 2022, a Secretaria Municipal de Educação instituiu o Grupo Multiprofissional de Atendimento Escolar (Gumae) por meio do Decreto Municipal nº 19.894, de 26 de agosto de 2022, em atendimento à legislação federal. O município, que pode ser caracterizado como de grande porte, possui, em sua rede de ensino, 124 escolas municipais e 52 instituições de ensino geridas por organizações da sociedade civil. Essas instituições contemplam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos nos níveis correspondentes ao Ensino Fundamental (Uberlândia, 2025).

O texto não possui a pretensão de aprofundar em todos os atravessamentos desse cotidiano, considerando que foi parte da discussão da 3ª edição do curso de educação permanente do CRESS/MG, “*O trabalho de Assistentes Sociais na Educação Básica*”, ele é um panorama de como o trabalho está desenhado nesta instituição e um convite para a reflexão conjunta e troca de experiências.

As informações aqui presentes são fruto dos registros profissionais de toda a equipe e das trocas diárias. Inicialmente, resgata a inserção nesse espaço, pontua os principais desafios, como o trabalho está estruturado e socializa alguns enfrentamentos. Em um segundo momento aprofundamos mais sobre o projeto Tecendo Saberes que é realizado com as diretoras e os diretores e as vice-diretoras e os vice-diretores. Por fim, algumas considerações gerais sobre os desafios e as possibilidades postas na particularidade do município.

### O GRUPO MULTIPROFISSIONAL DE ATENDIMENTO ESCOLAR - GUMAE

No município de Uberlândia, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, temos uma instituição pública denominada Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe), que compõe a Rede Municipal de Ensino (RME). O Cemepe tem o objetivo de desenvolver programas, pesquisas, projetos de estudos e ações de intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares. É um espaço institucional que viabiliza a formação continuada dos profissionais da rede e possibilita a articulação e troca de experiências.

O Gumae é vinculado à Diretoria Pedagógica/Cemepe e segundo o Decreto Municipal nº19.894, de 26 de agosto de 2022, em seu artigo 2º, ele tem por finalidades:

- I - contribuir para a garantia do direito ao acesso, permanência e sucesso escolar dos educandos, combatendo a frequência irregular, a evasão e estimulando a participação da comunidade escolar e da família no cotidiano estudantil;
- II - oferecer condições de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, por meio de subsídios para elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias derivados dos conhecimentos da Psicologia e do Serviço Social;
- III - orientar a comunidade escolar e articular com a rede de serviços existente, visando ao atendimento de suas necessidades e da educação inclusiva;
- IV - promover a articulação do projeto político pedagógico das unidades escolares com as áreas da Saúde, da Assistência Social, dos Direitos Humanos e da Justiça;
- V - promover ações que impliquem no combate à discriminação social, racial, sexual, cultural, religiosa e outras;

- VI - formar educandos como agentes promotores de direitos humanos e dos valores que fundamentam o convívio em sociedade; e
- VII - promover os direitos das crianças e adolescentes na proposta político-pedagógica e no ambiente escolar (Uberlândia, 2022).

Para além das finalidades do serviço, o decreto também delimita as atribuições para a atuação de assistentes sociais e psicólogas e psicólogos. Em que pese a possibilidade de se estabelecer críticas ao texto, ele se aproxima do documento “A(o) psicóloga (o) e a (o) assistente social na rede pública de educação básica: orientações para a regulamentação da Lei nº 13.935/2019” elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), bem como do mais recente “Documento de subsídios para a implementação da Lei nº 13.935/2019” publicado pelo Ministério da Educação, o que tem sido uma possibilidade de sustentar alguns aspectos da construção do trabalho das e dos profissionais na educação.

Atualmente, o grupo multiprofissional está formado por 16 psicólogos e 16 assistentes sociais, que ingressaram mediante concurso público e trabalham em carga horária de 30 horas semanais. Dos 32 profissionais, uma assistente social atua na função de referência técnica para o Serviço Social e uma psicóloga atua como referência técnica da área da psicologia e também na coordenação geral do grupo. As e os demais profissionais compõem 15 duplas que referenciam diretamente às 124 escolas municipais organizadas em roteiros, os quais englobam de oito a dez instituições escolares, com um universo de aproximadamente cinco mil estudantes para cada dupla, atendendo a todos os segmentos, tendo EMEIs, EMEFs, e EJA/PMJA distribuídas entre todos os grupos de escolas em área urbana e rural.

Durante os dois primeiros anos de implementação do trabalho, um dos desafios enfrentados, foi a luta pelo reconhecimento como profissionais da educação, sendo fundamental demonstrar que a nossa formação profissional nos habilita para atuar nas diversas políticas públicas, dentre elas a de educação.

Também houve a necessidade de demarcar a diferença entre Serviço Social, assistência social e assistencialismo, procurando romper com a identidade atribuída à profissão e com a expectativa de uma atuação na educação como extensão da política de assistência social. Esse último aspecto foi trabalhado com as e os profissionais da educação e com os demais serviços da rede por meio de reuniões de apresentação do trabalho e em elucidações pontuais sempre que necessário. Nesse sentido, considera-se que houve avanços significativos, mas que ainda há algo a ser sempre retomado.

Outro desafio, sempre mencionado no cotidiano, está relacionado a identificação das atribuições profissionais nas particularidades dessa política pública,

Então como nós não nos inserimos numa política em que a nossa inserção no processo de trabalho coletivo é definida do ponto de vista legal, do ponto de vista de uma cultura já constituída como tem na saúde, na previdência e na assistência, muitas vezes nós vivemos tensionamentos no cotidiano profissional entre requisições que são feitas para os assistentes sociais e que são difusas, e por outro lado, uma dificuldade que nós precisamos reconhecer de não localizarmos a partir desse acervo, dessas prerrogativas o que que nós podemos realizar, propor e criar nesse espaço socio-ocupacional que é definido em torno das instituições que compõem a educação básica. Como nós não temos a institucionalidade de uma política de assistência estudantil, como não temos programas de enfrentamento, às vezes, a violência em todos os municípios, como não temos ações intersetoriais consolidadas e uma integração da escola com o sistema de garantia de direitos, muitas das nossas tarefas se dão no campo do propositivo, ou seja, *somos nós que temos que compreender as possibilidades e perspectivas de trabalho que temos na área de educação*. E isso é um enorme desafio, mas ao mesmo tempo tem *uma enorme potencialidade* (Almeida, 2024, p. 29,48).

Nesse sentido, apesar de, em alguns momentos, haver uma “crise existencial” por parte das e dos profissionais sobre “o que e como fazemos na educação”, como salienta o autor, é a partir da compreensão da relação do estado e da sociedade, das expressões da questão social, da dinâmica da luta de classes, bem como do domínio das dimensões teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, que temos condições de olhar para a realidade e construir, planejar e propor os horizontes da atuação profissional.

Desde o princípio, ainda que com atribuições privativas distintas e bem delimitadas, expressas nas normativas e nos referenciais teóricos de cada profissão, assistentes sociais e psicólogas e psicólogos têm conseguido se articular para construir coletivamente uma leitura crítica da realidade e um posicionamento que busca romper com uma visão **patologizante, medicalizante e assistencialista**, vislumbrando possibilidades para o enfrentamento e a problematização de demandas institucionais que contrapõem os seus respectivos Projetos Ético-políticos.

Partindo do entendimento da educação como um direito social, o trabalho das e dos assistentes sociais tem se dado na defesa intransigente de uma educação pública, de qualidade, gratuita, inclusiva, laica, cujo objetivo é o de contribuir para o enfrentamento das expressões da questão social identificadas no cotidiano da vida dentro e fora da escola.

Nesta direção, a concepção de educação em tela não se dissocia das estratégias de luta pela ampliação e consolidação dos direitos sociais e humanos, da constituição de uma seguridade social não formal e restrita, mas constitutiva desse amplo processo de formação de autoconsciência que desvela, denúncia e busca superar as desigualdades sociais que fundam a sociedade do capital e que se agudizam de forma violenta na realidade brasileira (CFESS, 2013, p.22).

Logo, é uma perspectiva de educação que necessariamente será na defesa do respeito à diversidade humana e contra toda e qualquer forma de exploração e opressão. A dimensão político-pedagógica da profissão possibilita o desenvolvimento de ações individuais e coletivas que fortaleçam o horizonte de uma educação emancipadora, que contribua para o desenvolvimento do protagonismo infante-juvenil, com a participação e organização das famílias para que possam integrar processos políticos para ampliar os direitos sociais.

No entanto, no processo de planejamento, desenvolvimento e análise dessas ações é preciso que tenhamos clareza das contradições que atravessam a realidade e o exercício profissional nessa política, considerando que, conforme nos explicita Martins (2014), a educação tem sido revestida pelo manto

da visão empresarial de modo que, com o ideário neoliberal, a política de educação tem se reorganizado sob uma perspectiva ainda mais economicista, mercadológica, privatista.

No município, em conformidade com os retrocessos e os impactos das ações do governo Zema (NOVO) (2019-2026), com destaque a proposta de expansão do modelo de escolas cívico-militares, as expressões do avanço neoliberal podem ser observadas. Vivenciamos o avanço da terceirização de parte da rede de ensino e o fortalecimento de diversas ações de parceria público-privada nas escolas do município, dentre as quais destacamos o programa “Educação Empreendedora - Protagonismo Estudantil”, uma parceria entre a Prefeitura de Uberlândia e o Sebrae Minas inaugurada pela nova gestão em 2025, que envolve ações formativas diretas com as e os profissionais e estudantes.

É da combinação entre os aportes teórico-metodológico, ético-político e técnico-instrumental e as condições objetivas em que se realiza a atuação profissional que resultam as particularidades das experiências profissionais (CFESS, 2013).

O planejamento do trabalho, realizado anualmente pelo Gumae, tem contribuído para demarcar neste contexto a educação que defendemos, além disso, a sistematização possibilita o olhar constante para a realidade social e a qualificação dos serviços prestados à população. Há na secretaria de educação um documento, elaborado anualmente pela diretoria pedagógica, que orienta a atuação na rede municipal de ensino, ele traz alguns anexos das diversas áreas que compõem a diretoria, denominados como fascículos.

De modo que, desde 2024, o Gumae tem elaborado o seu próprio fascículo por meio do qual tem sido possível demarcar as principais ações, o objeto e o objetivo do trabalho profissional, fundamentados na Lei nº 8.662/1993, que regulamenta a profissão, no Código de Ética Profissional de 1993, nos

subsídios e outros materiais produzidos pelo conjunto CFESS-CRESS que orientam a atuação profissional.

Além disso, por esse documento ser socializado com todas as unidades escolares, ele também é utilizado para pactuar as diretrizes e temáticas que serão desenvolvidas ao longo do ano e compartilhar as principais orientações e os fluxos para o atendimento de algumas demandas específicas, a destacar as situações de violência.

O trabalho multiprofissional tem se voltado para toda a comunidade escolar, as ações são direcionadas para estudantes, famílias e responsáveis, profissionais da educação, incluindo a gestão; logo, é um público significativamente grande que, atrelado à quantidade de escolas por dupla, sinaliza a urgência de problematizar o número de escolas/estudantes por equipe, sendo necessário avançar nessa luta, não só no âmbito municipal.

A chegada das e dos profissionais para a estruturação deste serviço começou em junho de 2022. Em síntese, no ano de 2023, as duplas atuavam por eixos temáticos e desenvolviam ações diversas a partir das demandas das escolas. No processo de reflexão constante sobre a prática que estava sendo desenhada, propiciado pelas reuniões semanais do grupo, houve um amadurecimento e avaliou-se que, para consolidar algumas pautas e a identidade de trabalho do grupo, seria importante unificar os projetos para todo o Gumaé.

Atualmente, o trabalho está estruturado com as seguintes ações: *assessoria às escolas diante de demandas individuais; projetos e ações coletivas; participação e construção de eventos e atividades de articulação com a rede de proteção social, saúde, outras secretarias e instituições do terceiro setor da cidade; e formações para os profissionais da secretaria de educação, bem como formações internas.*

Conforme o Documento Orientador (2025), para a definição dos projetos coletivos a serem desenvolvidos em 2025, a equipe multiprofissional realizou uma análise da realidade das escolas e buscou estabelecer maior flexibilidade

dentro do Gumae, permitindo contemplar melhor as necessidades específicas dos diversos contextos escolares em relação a ações socioeducativas.

As ações socioeducativas tendem a oportunizar ao usuário uma compreensão ampla e concreta: da sociedade em que vive, dos direitos que possui nessa sociedade, da possibilidade de coletivização de suas necessidades de modo a ampliar seus direitos na esfera pública. Nesse movimento está pressuposta a responsabilização ética que o profissional em ato deve ter e que é expressa: nas dimensões assistenciais do trabalho, na relação de acolhimento, de criação de vínculo, de produção de resolutividade e de estímulo à construção de graus crescentes de autonomia no modo de o usuário se relacionar com a família, com a comunidade e com o mundo (Lima, 2004 *apud* Miotto; Lima, 2011).

Assim, temos os seguintes projetos, dentre os quais cada dupla atua em dois, a partir da sua avaliação técnica e em diálogo com as escolas nas quais serão desenvolvidos: “Conversas em Roda”, desenvolvido com famílias e responsáveis de crianças com deficiência que estão na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental; “Identidades e Relações na Escola” desenvolvido com estudantes do 5º ano; “Na escola para a vida” desenvolvido com estudantes do 8º e 9º anos; atuação no Programa Escola e Comunidade (Proec); e tem sido elaborado um projeto voltado para dialogar sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Na atuação frente às demandas individuais, foi desenvolvido um formulário on-line que a equipe gestora da unidade escolar utiliza para solicitar o atendimento à dupla de referência. As principais demandas apresentadas são relacionadas às diversas manifestações e expressões de violências, infrequência ou abandono escolar, questões de saúde mental e emocional, necessidade de acesso às políticas públicas, identificação de situações de discriminação, suspeita de trabalho infantil.

Cabe às e aos assistentes sociais construir as mediações necessárias para apreender as reais necessidades da classe trabalhadora e as possibilidades concretas de atuação, visto que, as solicitações de atendimento chegam como problemas individuais de comportamento, dificuldades de aprendizagem, não acesso e permanência, dentre outros.

Tem sido uma luta diária afirmar que a escola é um espaço de proteção e de garantia de direitos, sendo parte do Sistema de Garantia e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), nesse sentido, é importante destacar a mobilização e a organização realizadas para a construção, junto à secretaria de educação, de um fluxo de encaminhamentos em situações de violência.

Ainda que o fluxo seja apenas uma estratégia, ele tem sido uma forma de enfrentamento às situações de violação ou não acesso aos direitos sociais, bem como uma ferramenta para abrir o diálogo com a comunidade escolar sobre as desigualdades sociais produzidas na sociabilidade capitalista, contribuindo para desnaturalizar as violências, a culpabilização dos sujeitos pelo seu contexto de vida e problematizar a atual conjuntura de retrocessos e ausência de políticas públicas.

Outro aspecto importante que foi construído e vem sendo fortalecido, para além dos atendimentos individuais, é sobre o desvelar do termo bullying, pois, não raro, ele escamoteia **o racismo, o capacitismo, a xenofobia, a lgbtfobia, o etarismo e a discriminação de gênero**. Como bem demarcado por Cisne e Santos (2018), a luz da análise do racismo, do patriarcado e do capitalismo como sistemas consubstanciados, cuja imbricação se forja no processo histórico e ganha contornos particulares na formação social brasileira, podemos apreender a complexidade das relações sociais, as opressões, os preconceitos e as violências que as atravessam.

Considerando que o Serviço Social assume a defesa da liberdade como valor ético central, temos alicerçado na nossa atuação o compromisso com a defesa da diversidade humana, uma educação antirracista, de cunho não sexista, no respeito aos direitos humanos, que é expresso nos atendimentos diretos aos sujeitos, nas ações coletivas e nas formações.

Nesse sentido, se alinhando ao compromisso com a formação continuada e com a qualidade dos serviços prestados, uma forma encontrada pelo

grupo multiprofissional de adensar os estudos sobre educação antirracista, em 2024, foi a realização da formação “Promoção da equidade racial e enfrentamento ao racismo na Educação Básica”. Ela foi construída em parceria com o Comitê Institucional Local de Formação Continuada de Professores da Educação Básica da Rede Pública e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (Neab).

A respeito dessa ação, cabem algumas pontuações, a formação foi realizada de junho a setembro, foram 07 encontros, totalizando 40 horas, um saldo importante é que ela contou com uma palestra de abertura, “Educação para a equidade racial: reflexões e práticas na escola”<sup>24</sup>, na qual estiveram presentes membros da gestão da secretaria de educação e representantes das equipes gestoras de cada escola. Ao longo dos encontros também participaram assistentes sociais e psicólogos das conveniadas do município.

A formação foi um movimento significativo em diversos aspectos, possibilitou a aproximação e a articulação dos trabalhadores, identificando pares para os enfrentamentos no cotidiano, a mobilização da rede para refletir como tem se consolidado (ou não) a Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira; e da Lei nº 11.645/2008, que acrescenta a obrigatoriedade da temática História e Cultura Indígena ao currículo oficial.

Nesse ano, o município fez a adesão à Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Quilombola (PNEERQQ), a partir deste, a rede tem se debruçado de modo mais intensivo para a construir ações, projetos e revisões curriculares. Ainda que haja as contradições e resistência sob o discurso do “mito da democracia racial”, consideramos que temos ampliado as possibilidades e que é preciso seguir avançando. Um exemplo, é

.....  
<sup>24</sup>Vale a pena conferir a nota técnica do CFESS intitulada: Nota Técnica sobre o trabalho de assistentes sociais e a coleta do quesito Raça/Cor/Etnia  
<https://www.cfess.org.br/documento/view/3/nota-tecnica-sobre-o-trabalho-de-assistentes-sociais-e-a-coleta-do-quesito-racacoretnia>

sobre a necessidade de qualificar a coleta do quesito raça-cor que impacta na leitura de realidade e na elaboração de políticas públicas.

Retomando a estrutura das ações e da organização do trabalho, é relevante destacar que o Gumae estar vinculado a um centro de formação tem sido um dos determinantes para viabilizar as condições objetivas de algumas ações do nosso trabalho, principalmente aquelas relacionadas às formações, visto que garante espaço físico, uso de tecnologias e integra a carga horária de trabalho das e dos profissionais da educação, o que contribui para garantir a participação.

Ao longo desses três anos, temos refletido sobre a necessidade de atuar diretamente com as e os profissionais, assim, o grupo tem atuado na formação dos analistas pedagógicos em conjunto com a equipe do Cemepe e tem realizado o projeto “Tecendo Saberes” com diretoras e diretores e vices que será abordado a seguir.

### **TECENDO SABERES - DIALOGANDO COM A GESTÃO ESCOLAR**

A urgência do cotidiano com várias demandas diferentes, tanto do trabalho como da vida particular, exige dos indivíduos, muitas vezes, respostas rápidas que não possibilitam reflexões críticas sobre as situações vivenciadas. Nesse sentido, acaba-se por reproduzir ações pragmáticas, individualistas, moralistas e generalizadoras.

Como observamos, as características do senso comum são inerentes à dinâmica da vida cotidiana. Ou seja, a heterogeneidade, a imediaticidade, a empiria e a ultrageneralização da vida cotidiana alimentam o conhecimento do senso comum, baseado em relações de causa e efeito, em juízos imediatos que generalizam opiniões, sentimentos e visões de mundo particulares, tratando-as como universais e verdadeiras, e, ao mesmo tempo, desconectando as situações da história. (CFESS, 2016, p.11)

No entanto, é importante entendermos que por mais que socialmente se esteja inserido nesse cotidiano é possível construir ações coerentes, pensadas

e refletidas. Isso é possível quando nos permitimos analisar criticamente nossas ações e pensar em novos caminhos, processo que é ainda mais eficiente quando realizado de forma coletiva.

Para isso, é preciso entender que a vida cotidiana comporta momentos de “suspensão” temporárias, que permitem ao indivíduo sair de sua singularidade, motivado por exigências de caráter humano-genérico, que ampliam a sua consciência do “nós”, enriquecendo o indivíduo de valores, motivações e exigências voltadas ao coletivo, à sociedade, à humanidade. Essa possibilidade, dada por atividades sociais práticas e teóricas, propicia que o indivíduo retorne à dinâmica da vida cotidiana enriquecido. As mesmas tarefas e atividades cotidianas podem ser realizadas de modo diferente, especialmente em relação ao acúmulo crítico dado pela reflexão teórica que transforma o modo de pensar do indivíduo, amplia sua consciência e sua crítica à dinâmica da cotidianidade. (CFESS, 2016, p. 21)

Com isso, o “Tecendo saberes” foi construído como uma proposta de oportunidade para suspensão desse cotidiano, com reflexão das problemáticas e dos desafios do cotidiano escolar, visando ao desenvolvimento de uma gestão escolar que minimize ações que reproduzem preconceitos e estigmas sobre a comunidade escolar e que as diretoras e os diretores e vice-diretoras e vice-diretores “*retornem à dinâmica da vida cotidiana enriquecidas*”.

Em 2024, o projeto foi desenvolvido, compondo o quadro de formações do Cemepe, foram estruturados 6 encontros ao longo dos meses de abril à novembro, com carga horária total de 30 horas, sendo 18 horas de formação presencial e 12h de conteúdo complementar on-line.

Inicialmente, foram instituídos 6 grupos divididos pelo nível de ensino, quantidade de estudantes e entre as escolas da zona rural, com o objetivo de possibilitar o diálogo, a partir de características comuns em termos de organização da rotina da escola e do território. Cada grupo foi mediado por duas duplas do Gumae.

Ao longo das ações, de acordo com a dinâmica da realidade, alguns aspectos previamente planejados foram alterados, um deles é relacionado aos 6 gru-

pos, houve a necessidade de aglutinar em decorrência da quantidade de participantes no dia para melhor contribuir com o desenvolvimento das dinâmicas.

Outro ponto é relacionado aos temas, os três primeiros foram sobre “identidade profissional e reflexões sobre a gestão escolar”, “gestão escolar e relações interpessoais” e “família”, os outros dois encontros seguintes sofrem alteração nos temas e no formato, pois o grupo multiprofissional aproveitou o ensino da formação antirracista e da implementação do fluxo de violência para adensar essas discussões com as equipes gestoras.

Nesse sentido, os encontros sobre violência e sobre educação antirracista aconteceram em um formato ampliado, convidando para participar aqueles que não necessariamente estavam frequentes desde o início. O último encontro foi destinado à avaliação das atividades e foi realizado um encerramento coletivo com atividade cultural. Ao todo, participaram 125 pessoas. Ressalta-se que, a cada encontro, a equipe multiprofissional realizou avaliação sob os pilares “estrutura do encontro/disparadores utilizados”, “reflexões do grupo” e “considerações gerais”, no entanto, consideramos que o formato do registro dessas avaliações precisavam ser repensadas.

Ao longo das ações, foram utilizados disparadores, como perguntas, trechos de música, filmes, e também foram disponibilizados materiais de arte e retalhos para possibilitar a expressão artística sobre os saberes que estavam sendo tecidos coletivamente. Foi confeccionada uma colcha de retalhos que foi exposta para as trabalhadoras e os trabalhadores, nela contém diversas sínteses significativas sobre as configurações familiares, as percepções sobre educação, sobre a defesa e os desafios de construir uma gestão democrática, as perspectivas de uma educação antirracista.

O formato de grupos reduzidos (aproximadamente vinte pessoas) é uma característica fundamental do Tecendo e muito valorizada pelas trabalhadoras e pelos trabalhadores que compõem esse espaço,

Ao trabalho com grupo em Serviço Social, cabe a identificação dessa visão imediatista, incluindo-a como matéria-prima de uma ação educativa que tem por tarefa problematizar as relações causais entre fenômenos sociais que, via senso comum, parecem relações apartadas. Assim, não se silencia o saber do outro, mas o incorpora ao processo educacional de modo a revelar tanto suas contradições como suas coerências. Dessa forma e sem hierarquia entre conhecimentos ou autoritarismo intelectual, o saber imediatista-fenomenico exige ser problematizado pelo saber científico teórico-prático (Moreira, 2023, p. 207).

Apesar de formalmente ter o nome de formação, o projeto tem buscado ser um espaço de socialização e construção coletiva de conhecimento, provocando reflexões sobre temáticas que assolam o cotidiano escolar, contribuindo para ampliar uma visão de mundo crítica às formas de produção e reprodução da vida nessa sociedade capitalista.

Dando continuidade nas atividades, quatro duplas assumiram o planejamento. Iniciamos o ano construindo um formulário on-line chamado “Construindo Juntos o Tecendo Saberes”, que foi enviado para as diretoras e os diretores, cujo objetivo foi identificar informações sobre o formato das ações, disponibilidade de tempo e, principalmente, as temáticas prioritárias. Entendemos que a troca de experiências entre os diversos níveis de ensino e territórios foi enriquecedora, logo, a separação dos grupos se deu pela disponibilidade de participação.

É um projeto que está em andamento, a partir do formulário, organizamos quatro grupos com média de 20 pessoas cada, sendo dois pela manhã e dois à tarde, tendo uma dupla de referência para cada grupo, com duração média de 3h por atividade. Foram planejados cinco encontros, o primeiro para apresentação do projeto e da retrospectiva de 2024, na sequência, os temas trabalhados foram “saúde mental dos trabalhadores da escola”, “gestão escolar e comunicação” e “possibilidades e desafios da inclusão no ambiente escolar”.

Até o presente momento, percebemos que tem sido um espaço para se perceber as contradições do mundo do trabalho, refletir sobre a condição

de trabalhadora assalariada e trabalhador assalariado e as possibilidades de mobilização e organização da classe trabalhadora, nota-se um pertencimento ao projeto e uma ampliação da comunicação entre eles no cotidiano.

Embora quando escrevemos o presente texto não havíamos encerrado e avaliado o ano de 2025, considera-se que o projeto tem sido estratégico para fortalecer o vínculo com a gestão escolar. A atuação direta com essas e esses profissionais corrobora com a ampliação das demais ações desenvolvidas pela equipe no cotidiano das escolas, pode contribuir para a construção de uma gestão mais democrática e participativa, além de nos fortalecermos coletivamente enquanto trabalhadores.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Gumae é composto por um grupo plural de profissionais que tem conseguido disputar a direção da atuação profissional, sistematizar suas ações, realizar formações, reuniões semanais e delimitar as frentes de trabalho. Tem se configurado como um espaço potente, principalmente em relação à autonomia, o que é fruto de muita resistência nessa cidade que é conservadora, sob um governo de direita, com a saúde e parte da educação terceirizadas, com políticas públicas extremamente fragmentadas, precarizadas e relações de trabalho adoecedoras.

Muitos são os desafios, pensando nas condições objetivas deste trabalho, cabe destacar a quantidade de escolas/estudantes por dupla. Dada a dinâmica da realidade, não conseguimos viabilizar os projetos com os estudantes e os familiares em todas as escolas, estabelecer visitas institucionais com a frequência desejada, o que implica na construção do vínculo e no aprofundamento da análise do território.

O grupo tem feito movimentos institucionais para lutar pela ampliação da equipe, bem como para identificar pares que fortaleçam as nossas bandeiras

de luta, a articulação da rede e mobilização dos trabalhadores. Podemos mencionar a participação em formações e projetos de extensão da UFU, a rearticulação do Núcleo de Assistentes Sociais de Uberlândia (NAS) vinculado ao CRESS-MG, inicialmente organizada por profissionais dessa equipe, mas é preciso avançar para ocupar os espaços de controle social.

Especificamente no projeto “Tecendo Saberes”, percebe-se que as atividades têm possibilitado reflexões sobre perspectiva de educação, gestão democrática, família, infância e juventude, desmedicalização da vida, racismo, violência, dentre outros atravessamentos e expressões da questão social que se manifestam no cotidiano.

Por fim, as reflexões aqui suscitadas demonstram a necessidade de seguir adensando as discussões sobre a inserção de assistentes sociais e psicólogas e psicólogos na política de educação básica, tanto na perspectiva de fortalecer a implementação da lei, quanto para se pensar as particularidades da atuação profissional na defesa de uma educação pública, gratuita, laica, inclusiva, organizada a partir dos interesses da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Curso de Educação Permanente do CRESS-MG: “O trabalho de assistentes sociais na educação básica. AULA 2 Tema: *Atribuições e competências da e do assistente social na educação básica*. Youtube, 05/10/2023. 1:00:32. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=-q1ME\\_C\\_drs](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=-q1ME_C_drs)>. Acesso em: 13 ago. 2025.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação*. Brasília, CFESS, 2013.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. *Série assistente social no combate ao preconceito: O que é preconceito? Caderno 1*. Brasília, CFESS, 2016.

CISNE, Mirla; SANTOS, Silvana Mara Morais dos. *Feminismo, diversidade sexual e Serviço*

## O TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

---

*Social*. São Paulo: Cortez, 2018.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. *Ações socioeducativas e Serviço Social: características e tendências na produção bibliográfica*. *Temporalis*, Brasília, ano 11, n.21, p.211-237, jan./jun. 2011.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. Políticas educacionais e contribuições para o Serviço Social. *Revista Conexão Geraes/Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais*. Belo Horizonte, v.3, nº 5, p. 56-62. 2014.

MOREIRA, Carlos Felipe N. O grupo no trabalho de assistentes sociais e sua dimensão educativa. In: HORST, Claudio H. M.; ANACLETO, Talita Freire M. (Orgs.). *A dimensão técnico operativa no trabalho de assistentes sociais*. Belo Horizonte: CRESS, 2023. p.197-212.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA. Fascículo Gumae 2025. In: *Orientações para as ações pedagógicas 2025*. Uberlândia, 2025. Disponível em: <<https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/01/Documento-Orientador-2025.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2025.

UBERLÂNDIA. Decreto nº 19.894 de 26 de agosto de 2022. Institui o Grupo Multiprofissional de Atendimento Escolar - Gumae e dá outras providências. *Diário Oficial do Município, Uberlândia, MG*, 29 ago. 2022. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/diariooficial/educacao-6436/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

Clique no botão abaixo e assista, no canal do YouTube do CRESS-MG, ao módulo 3 do curso *O Trabalho de Assistentes Sociais na Educação Básica*.

Com o tema “Socializando experiências profissionais na Educação Básica”, a aula reúne reflexões e relatos sobre o trabalho profissional de assistentes sociais nesse espaço sócio-ocupacional.

Clique aqui para acessar



