

EIXO TEMÁTICO 6 | EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS

CAPACIDADE SOCIOEDUCATIVA DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SOCIO-EDUCATIONAL CAPACITY OF SOCIAL WORK IN BASIC EDUCATION

Eduardo Henrique Moraes Santos¹

Alan Farley Prates Oliveira²

Raquel de Oliveira Mendes³

RESUMO

O presente capítulo visa identificar as contribuições e o lugar da dimensão socioeducativa no trabalho dos assistentes sociais na política de educação básica. Usou-se a análise qualitativa com apoio da pesquisa bibliográfica, documental e dados secundários. Conclui-se que a consciência e o domínio sobre a dimensão socioeducativa é fundamental para que o profissional direcione suas ações, o que pode favorecer a integração entre a comunidade e as escolas, bem como a promoção da cidadania e da participação social dos sujeitos envolvidos.

Palavras Chaves: Serviço Social; Educação Básica; Capacidade socioeducativa.

ABSTRACT

This chapter aims to identify the contributions and the role of the socio-educational dimension in the work of social workers in basic education policy. Qualitative analysis was employed, supported by bibliographic research, documentary sources, and secondary data. It is concluded that awareness and mastery of the socio-educational dimension are crucial for professionals to guide their actions, which can foster integration between the community and schools, as well as promote citizenship and social participation of the individuals involved.

Keywords: Social Work; Elementary education; social-educational.

¹ Programa de Pós Graduação em Serviço Social (doutorado) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, estado de São Paulo.

² Programa de Pós Graduação em Serviço Social (mestrado) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, estado de São Paulo.

³ Assistente Social da Universidade Federal de Sergipe (UFS); Discente do Programa de Pós graduação em Políticas Públicas (doutorado) da Universidade Federal do ABC, estado de São Paulo.

1 INTRODUÇÃO

O contexto social brasileiro está marcado por uma desigualdade social que se utiliza das políticas públicas, como a educação, para ocultar as expressões da questão social e manter essa desigualdade (BEHRING; BOSCHETTI, 2006). Contraditoriamente, são essas mesmas políticas que possibilitam o acesso da maioria da população, a classe trabalhadora, a direitos sociais como cultura, conhecimento e socialização por meio das instituições escolares (SILVEIRA; SCHNEIDER, 2017).

Dessa forma, o acesso e a permanência da comunidade na educação brasileira é entendida como um direito social, porém enfrentam vários desafios, uma vez que as escolas estão imersas nessa sociedade capitalista e não existem isoladas de suas contradições. Segundo o Ministério da Educação, "1,5 milhão de jovens estão fora da escola" antes mesmo do início do ano letivo, e aproximadamente 620 mil estudantes abandonam as instituições ao longo desse período (BRASIL, 2019), o que restringe a universalidade da educação básica ao âmbito formal, por meio de leis, enquanto na realidade social encontramos altos índices de evasão, retenção e obstáculos nas relações entre a comunidade e as instituições de ensino (QUEIROZ, 2006).

Como resposta às disparidades entre a legislação e a realidade social, surge a proposta de inclusão de equipes multidisciplinares, com a atuação de assistentes sociais e psicólogos. Ao direcionar seu olhar para as escolas, esses profissionais podem identificar elementos que ameaçam o direito à educação, como trabalho infantil, gravidez na adolescência, uso abusivo de álcool e outras drogas, bullying, insegurança alimentar, situação de rua, negligência, violência e agressividade no ambiente escolar, exploração, violência sexual e doméstica, racismo e preconceito, entre outras situações de desproteção que se manifestam na evasão, retenção ou baixo rendimento escolar. A partir dessas identificações, podem ser criadas ações de enfrentamento e encaminhamentos (CFESS, 2021).

Atualmente, como relatado por Oliveira e Pereira (2020), sem essa equipe multidisciplinar na educação os professores e o corpo diretivo das escolas não têm o suporte necessário para interpretar e lidar com as realidades dos estudantes e suas famílias, como a desigualdade social (RIBEIRO; VÓVIO, 2017) e a diversidade cultural, religiosa, étnica, entre outras (PAVAN, 2013). O trabalho dos assistentes sociais na política educacional pode oferecer esse suporte, atualmente ausente nas escolas, considerando, de forma central nesta análise, a sua capacidade socioeducativa na intervenção profissional.

Este trabalho objetiva identificar as contribuições e a importância da dimensão socioeducativa

no âmbito da atuação dos assistentes sociais na política de educação básica, o que implica considerar as diversas interações desses profissionais com estudantes, familiares, professores, equipe administrativa e diretiva das escolas como elementos fundamentais para promover o acesso e a permanência da comunidade nas instituições escolares.

Para abordar essa problemática, o presente estudo baseou-se em pesquisa bibliográfica com análise qualitativa da literatura da área. As reflexões e resultados são organizados em três tópicos, seguindo a seguinte ordem: 1) A relação entre Serviço Social e Educação; 2) Assistentes Sociais e sua capacidade educativa; e 3) Conclusão.

2 A RELAÇÃO ENTRE O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO

A educação básica no Brasil é historicamente marcada por desafios no acesso e na permanência dos estudantes, refletindo a realidade e as desigualdades sociais que permeiam o ambiente escolar (YANNOULAS; ASSIS; FERREIRA, 2012). O Serviço Social, como uma profissão de nível superior regulamentada pela Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, tem como foco de atuação a questão social, que pode ser entendida como a expressão da pobreza, miséria, exclusão, vulnerabilidade e risco (IAMAMOTO, 2006) vivenciados por uma parcela significativa dos estudantes brasileiros (RIBEIRO; VÓVIO, 2017).

Dessa forma, as/os assistentes sociais desempenham um papel fundamental na proteção e promoção dos direitos humanos, embasados em sua literatura crítica sobre a realidade social e os direitos no contexto da sociabilidade capitalista em que vivemos (BARROCO, 2006). Eles estão presentes em diversas políticas públicas no Brasil, incluindo a área da educação.

A conexão entre o Serviço Social e a Educação é histórica, tendo iniciado em 1906 nos Estados Unidos da América (EUA) com o chamado Serviço Social Escolar⁴, onde atuavam com o objetivo de “adaptar” os alunos ao ambiente institucional e investigar as razões da evasão escolar. Na Europa, no mesmo período, trabalhavam com mães solteiras e crianças órfãs (VIEIRA, 1977).

No Brasil, a inserção de assistentes sociais na educação básica ocorreu posteriormente, na década de 1930, logo no início da profissão no país. A atuação estava centrada na

⁴ Segundo Rodrigues (2015, p. 112) “em relação à denominação buscou-se ampliar o conceito, e de ‘Serviço Social Escolar’ passou a ‘Serviço Social na Educação’, considerando que a perspectiva de atuação de assistentes sociais não se restringe ao espaço institucional escolar, mas abrange o espaço das políticas educacionais, contribuindo no planejamento e na gestão das mesmas.”

preservação da harmonia social entre família e escola, seguindo os princípios morais e políticos vigentes naquela época (WITIUK, 2004).

Nesse contexto, o Serviço Social baseava-se fortemente na religião católica e assumia uma abordagem caritativa em sua atuação educativa junto à classe trabalhadora, com o objetivo de exercer controle e manter a ordem moral e social existente (BARROCO, 2006). Essas características correspondiam aos interesses e demandas das instituições daquela época.

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

Nesse contexto, várias categorias profissionais foram convocadas a exercer suas habilidades e competências para a implementação dessas políticas sociais, que, contraditoriamente, se manifestaram como instrumentos de dominação de classe, promovendo o "disciplinamento e controle social" (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 306) da população atendida (a classe trabalhadora e seus filhos).

Com o início do desenvolvimento industrial no país, surgiu a necessidade, no âmbito político e econômico do Brasil, de qualificar a força de trabalho da população que passou a viver nas cidades. Assim, surgiram as escolas de aprendizes e artífices, as escolas técnicas federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) e as Escolas Agrotécnicas Federais, voltadas para a oferta de educação profissional e técnica. Essas instituições partiram do pressuposto de que o ensino de cursos técnicos estava mais relacionado à formação profissionalizante, técnica ou treinamento para o desempenho de atividades produtivas específicas. Portanto, elas herdaram uma lógica de estratificação hierárquica do conhecimento, combinada com a estratificação das classes sociais, como bem contextualiza Pacheco (2015):

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

Nessa mesma perspectiva, na década de 1940, surgiu a justificativa para a criação do

Sistema S⁵ (SENAI, SESI e SENAC), com o intuito de proporcionar educação profissional e técnica para a classe trabalhadora⁶. Mais uma vez, a atuação dos assistentes sociais foi necessária para mediar a relação entre a comunidade e as instituições escolares (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014), sendo um campo ocupacional em que os assistentes sociais continuam presentes até os dias atuais.

Nesse período, na década de 1940, o Serviço Social brasileiro passou por transformações, absorvendo a influência do tecnicismo norte-americano (WITIUK, 2004). A perspectiva de atuação voltada para o ajustamento social das famílias pobres ao sistema educacional expandiu-se, agora com novas ferramentas de intervenção, sintonizadas com o projeto desenvolvimentista do Estado e da burguesia da época.

Em 1964, o golpe militar no Brasil instaurou um regime autoritário e repressor. As instituições e políticas públicas reforçaram, de forma explícita e ampliada, o caráter controlador e de ajustamento social para garantir a ordem política do regime mencionado, incluindo as escolas.

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

De acordo com Netto (2004), o contexto ditatorial demandava um Estado mais intervencionista na sociedade, o que implicava em sua expansão. Os assistentes sociais passaram a assumir papéis mais proeminentes nas instituições públicas, adotando uma abordagem de ajustamento social para preservar a ordem vigente. Contudo, alguns grupos dentro da categoria questionaram essa hegemonia, o que desencadeou debates e encontros, dando início ao movimento conhecido como processo de renovação da profissão. Como consequência, houve uma mudança nos paradigmas que guiavam os assistentes sociais,

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

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

promovendo um enfoque ético e político voltado para a identificação com a classe trabalhadora e seus direitos sociais (IAMAMOTO, 2006).

Após a abertura democrática do país e a promulgação da Constituição Federal em 1988, os esforços para consolidar uma visão crítica do Serviço Social levaram a profissão a contribuir em outros campos de atuação, como saúde (MOTA, 2006), previdência social (PRADO; DUARTE, 2015), habitação (VICENTE, 2015) e assistência social (SPOSATI, 2006; RAICHELIS, 2010). No entanto, na área da educação, em contraste com a história da profissão, não acompanhou o mesmo movimento de crescimento e inserção de assistentes sociais nas escolas públicas (ALMEIDA; ELENCAR, 2011).

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

Os desdobramentos e as motivações para a inserção desses profissionais na educação, assim como em outras políticas públicas, são influenciados por determinações políticas e históricas do país/território e pelo tipo de sociabilidade em que vivemos.

Segundo Martins (2012), existem seis principais motivos que contribuíram para a presença contemporânea do Serviço Social na Educação, a saber: 1) A reconfiguração do sistema educacional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que transferiu a responsabilidade da Educação Infantil (creche e pré-escola) da assistência social para os sistemas municipais de ensino, levando consigo os assistentes sociais que atuavam nesses espaços; 2) A ampliação da equipe, com a contratação de novos profissionais para atender a Educação Especial e a primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 4º anos). No entanto, poucos municípios aderiram a essa prática, sendo Itu, Jacareí, Leme, Botucatu, Embu e Mauá exemplos de exceções; 3) A necessidade de acompanhamento técnico de projetos sociais na área da educação, como é o caso do Bolsa Família; 4) A criação de leis municipais específicas, como ocorreu em Laranjal Paulista; 5) Decisões políticas locais, com determinação dos prefeitos; 6) Demandas institucionais pontuais, como o acompanhamento da rede, triagem ou atendimento de demandas específicas, como a evasão escolar. No entanto, esses motivos ocorreram de forma isolada em municípios, não formando um contexto regional mais consolidado

(MARTINS, 2012).

Paralelamente, a definição de uma política de educação pública brasileira enfrenta desafios, como a persistente desigualdade social no país, que resulta em diferentes barreiras ao acesso da população à educação (SILVEIRA; SCHNEIDER, 2017), e as restrições orçamentárias (DAVIES, 2006). Supostas soluções para a falta de recursos financeiros são apresentadas sob uma abordagem mercantilista, ampliando o discurso de desresponsabilização do Estado em relação ao conceito negligenciado de padrão mínimo de qualidade da Educação, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, artigo 4º), e pressionando os orçamentos municipais e estaduais (VICENTE; RAMOS; MOREIRA, 2016).

A inclusão de outros profissionais que inicialmente não são identificados como parte integrante da política educacional enfrenta obstáculos para sua inserção, apesar de sua presença - como assistentes sociais e psicólogos - poder contribuir precisamente para alcançar os objetivos mencionados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

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

A justificativa das restrições orçamentárias tem sido um dos principais obstáculos para a aprovação de leis que regulamentem a inclusão dos mencionados profissionais na política educacional. Um exemplo é a Lei nº 13.935 de 2019, que levou uma década para tramitar nas instâncias legislativas até ser finalmente aprovada. No entanto, essa lei ainda não especifica a fonte de recursos para custear a contratação dos novos profissionais, o que tem impedido sua implementação pelos municípios dentro do prazo exigido.

Somente em dezembro de 2021, foi regulamentada a fonte de custeio desses profissionais, estabelecendo que no máximo 30% do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) poderá ser utilizado para esse fim, conforme estabelecido pela Lei nº 14.276 de 2021. Apesar dos esforços da categoria para a inserção nos outros 70% destinados ao pagamento dos funcionários da educação básica, a vinculação do Serviço Social e da Psicologia ao FUNDEB, mesmo que em uma proporção menor, estabelece as condições mínimas para a concretização dessa inserção profissional em âmbito nacional, visando a ampliação e a integração das lutas relacionadas à conquista de direitos e ao enfrentamento das desigualdades vivenciadas no ambiente escolar (ALMEIDA, 2000, p. 24).

3 ASSISTENTES SOCIAIS E A CAPACIDADE SOCIOEDUCATIVA

Os fundamentos históricos do Serviço Social demonstram que a capacidade educativa das/os assistentes sociais é uma característica central dessa categoria profissional (ABREU; CARDOSO, 2009). É por meio dessa habilidade que as primeiras assistentes sociais no Brasil foram convocadas a exercer seu trabalho, com destaque para o campo da educação, embora com referências políticas e teóricas distintas da atualidade, como a manutenção da ordem moral daquele tempo (BARROCO, 2006).

Silva (2002) argumenta que a função educativa transcende os sistemas educacionais convencionais e pode ser encontrada em diversas profissões que se comprometem com a promoção de uma abordagem pedagógica. No caso do Serviço Social, que está diretamente envolvido nas interações cotidianas de diversas famílias, seu trabalho influencia na forma de pensar e agir dos indivíduos envolvidos (ABREU, 2011, p. 17), podendo estimular mudanças (de valores e estilos de vida) ou até mesmo perpetuar esses padrões por meio da provisão de informações, reflexões e estabelecimento de vínculos (MIOTO, 2004), o que o torna intrinsecamente educativo.

Assim, dissociar a capacidade educativa do assistente social na sociabilidade capitalista, colocando-a como uma "alternativa" ou "uma das possibilidades" (TORRES, 2009, p.1), é uma forma de descaracterizar esse profissional, criando a ilusão de que a prática educativa é uma mera opção ou escolha profissional individual, em vez de uma característica intrínseca desse profissional. O desconhecimento da população e de colegas de outras categorias profissionais que não reconhecem as contribuições das/os assistentes sociais são exemplos concretos da descaracterização da profissão, uma vez que esses mesmos assistentes sociais não reconhecem suas próprias contribuições históricas de cunho eminentemente educativo, ou seja, não reconhecem sua própria identidade.

Esses conflitos de (auto) identidade propiciam a confusão entre assistentes sociais e as políticas sociais, como se fossem a mesma coisa. Os objetivos dessas políticas são assimilados como os objetivos desses profissionais. Conceder benefícios e/ou construir relatórios são vistos como as principais contribuições dos assistentes sociais, ações que são percebidas como puramente descritivas, pontuais e sucessivas, assim como são as próprias políticas sociais (BEHRING, BOSCHETTI, 2006).

Dessa forma, distanciados do teor de suas próprias capacidades educativas, conceder

uma cesta básica, bolsa família/auxílio Brasil, entre outros benefícios, é posto como uma finalidade profissional dos assistentes sociais. Essa assimilação de identidade das políticas sociais do Estado Burguês por parte dos profissionais do Serviço Social colocam sua prática educativa à serviço dos interesses de terceiros, e não da população ou da categoria, convertendo-se em instrumentos de dominação (IASI, 2019).

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

Assim, quanto menor for o domínio da sua capacidade educativa, maiores serão as chances de atravessamentos por perspectivas alheias aos atuais objetivos profissionais orientados pelo projeto ético-político. Por outro lado, quanto maior for sua compreensão desse aspecto central de sua atuação, maior será sua capacidade de direcionar uma ação educativa crítica em suas práticas. No entanto, é importante observar que, mesmo que os assistentes sociais tenham consciência de sua capacidade educativa, seu trabalho ainda se realiza dentro dos limites da divisão sociotécnica do trabalho alienado. Além disso, como trabalhadores assalariados, o produto de seu trabalho é avaliado com base no cumprimento das determinações da organização e não necessariamente pelo impacto de suas ações nas condições objetivas de vida dos usuários (LIMA; MIOTO 2011).

Isso significa que, embora seja fundamental ter consciência de sua identidade profissional como uma profissão eminentemente educativa para uma atuação crítica e direcionada, é importante não romantizar essa perspectiva, uma vez que uma categoria profissional não é capaz de criar "novos pactos sociais em prol da transformação" (LIMA; MIOTO, 2011, p. 225). Esse patamar só pode ser alcançado enquanto classe trabalhadora como um todo, da qual o Serviço Social faz parte, mas não a resume.

4 CONCLUSÕES

Historicamente, a presença de assistentes sociais na divisão sociotécnica do trabalho ocorreu devido ao caráter socioeducativo de sua atuação. Esses profissionais são chamados a

intervir nas instituições estatais, como as escolas, devido à sua proximidade com os valores, estilos de vida e realidades sociais das pessoas atendidas, abrangendo uma variedade de objetivos institucionais e profissionais.

Para compreender o vínculo do Serviço Social com as escolas, é crucial reconhecer a abrangência da política pública de educação no Brasil, que é oferecida pelas três esferas federativas e atende a diversas faixas etárias, englobando uma multiplicidade de indivíduos. Portanto, as escolas se apresentam como um terreno fértil para a intervenção nas relações sociais.

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

É essencial que os assistentes sociais reconquistem a consciência e o domínio de suas capacidades socioeducativas, a fim de alinhar o projeto ético-político do Serviço Social com suas formas de intervenção nas relações sociais presentes no ambiente escolar. Isso é especialmente relevante no contexto atual, que incentiva a vinculação profissional desses profissionais nessas instituições.

A mudança de paradigma na atuação dos assistentes sociais, passando de uma abordagem de ajustamento e disciplina para uma perspectiva de ampliação de direitos e fortalecimento da articulação entre comunidade e escola, só será efetivada quando a capacidade socioeducativa for reconhecida como elemento central do trabalho dos profissionais do Serviço Social. Somente dessa maneira, eles estarão aptos a se dedicarem a esse aspecto de sua atuação e a aprimorá-lo.

Quando a capacidade educativa é negligenciada, ela acaba servindo a propósitos alheios aos dos assistentes sociais, prevalecendo as exigências institucionais do Estado capitalista em detrimento das características e finalidades do Serviço Social. Isso resulta em uma confusão de identidade entre a categoria e as políticas sociais. Diante do contexto ultraneoliberal-conservador, é urgente que a categoria pactue diariamente com os princípios do código de ética e do projeto ético-político. Caso contrário, corremos o risco de colocar em perigo uma postura hegemônica existente na profissão, que foi construída e conquistada com grande esforço.

Torna-se necessário reafirmar uma prática socioeducativa e crítica no "tempo miúdo do trabalho cotidiano" (YAZBEK, 2001). Assumir essa postura implica comprometer-se com o enfrentamento dessa conjuntura adversa que atualmente permeia nosso trabalho. Essa problemática demanda pesquisas e aprofundamentos que vão além do escopo deste trabalho, chamando pesquisadores a investigarem esse tema.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

BRASIL, **Lei nº 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.

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

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social. **10 razões para a presença da Psicologia e do Serviço Social nas escolas**, 2021.

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

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

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

IASI, M. L. Cinco teses sobre a formação social brasileira (notas de estudo guiadas pelo pessimismo da razão e uma conclusão animada pelo otimismo da prática). **Serv. Soc. Soc.**, n° 136, 2019.

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

MARTINS, E. B. C. **Educação e Serviço Social**: elo para a construção da cidadania. Editora UNESP, 2012.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SILVA, M. O. da (Coord.). **O Serviço Social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

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

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

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

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

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