

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

TAIRONE SANTOS MARINHO DE OLIVEIRA

A INSERÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: a efetivação da Lei nº 13.935/2019 na Região Nordeste do Brasil

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2026

TAIRONE SANTOS MARINHO DE OLIVEIRA

A INSERÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: a efetivação da Lei nº 13.935/2019 na Região Nordeste do Brasil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a conclusão de curso de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe, sob orientação da Professora Dra. Maria Cecília Tavares Leite.

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2026

TAIRONE SANTOS MARINHO DE OLIVEIRA

A INSERÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: a efetivação da Lei nº 13.935/2019 na Região Nordeste do Brasil

APROVADO EM: 27/07/2026

Prof.ª Dr.ª Maria Cecília Tavares Leite
(Presidente da banca)
Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Vânia Carvalho Dos Santos
(Avaliadora Interna)
Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Ma. Juliane Dos Santos
(Avaliadora Externa)
Universidade Federal de Sergipe

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2026

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, fonte de fé e perseverança, que iluminou meus passos e sustentou minha jornada quando as forças faltavam. À minha mãe, Elisângela, por cada palavra de incentivo e por acreditar em mim. E, com todo o meu amor, à minha filha Elena — motivo das minhas lutas e minha inspiração diária — por me lembrar que vale a pena continuar. Obrigado por serem minha força.

AGRADECIMENTOS

Escrevo estes agradecimentos com lágrimas nos olhos. Sinto profunda gratidão e alívio por encerrar mais este ciclo na minha vida. Houve uma breve pausa, mas eu voltei e consegui finalizar esta jornada. Então, Tairone do futuro, você conseguiu — obrigado por não desistir.

Aos amigos que caminharam comigo: Jean e Max, eu amo muito vocês; escrevo isso emocionado. Foram tantas risadas, desespero e aventuras compartilhadas. Carlinha, parceria de orientação, partilhamos tantas coisas; você precisa estar aqui nestes agradecimentos. Leandro Jabu, amigo de longa data, você foi inspiração — sabemos o quanto a educação nos impulsiona ao propósito; estivemos nas trincheiras, cuidando e torcendo um pelo outro. Nickson, meu irmão, sou grato por todo o seu apoio; carrego você no coração.

Fabiano Andrade, que muito me apoiou com palavras de incentivo, me ajudou muito, não tenho como te compensar, sempre acreditou em mim, a minha profunda gratidão.

Levy Nascimento, que foi minha grande parceria em algumas disciplinas e no PIBIC. Rimos muito, fomos o apoio um do outro e guardo um carinho enorme por tudo o que compartilhamos.

À Laura Brandino, que dividiu comigo momentos tão importantes na gestão do CASSMAG e na construção de trabalhos acadêmicos, sou muito grato e também a dona Maria Aniralda, que muito me ajudou nos momentos de estágio, meu muito obrigado a vocês.

Ao meu sobrinho Edilson Santos, por quem tenho um carinho imensurável. Tivemos tantas trocas e reflexões sobre como nós, que viemos de um ensino precarizado, conseguimos ocupar esses espaços acadêmicos. A persistência é árdua e sofrida, mas mesmo assim nós vencemos. Agradeço a ele por ser esse cara incrível na minha vida e por acreditar tanto em mim.

Quero agradecer especialmente a Giovanni Emanuel: pelos momentos de desabafo, por segurar minha mão e não soltar, por me ouvir, aconselhar, abraçar e acreditar em mim. Sou imensamente grato por sua presença neste momento da minha vida.

À minha família, com amor singelo e puro: meus irmãos, obrigado pelas palavras de encorajamento, pelo afeto, pelas passagens e pelo carinho. Thainara, Jonas, Davi e Daniel — e a Daniel, meu irmão que não está mais neste plano, quero deixar registrado: te amo muito.

Vocês são os meus amores.

Agradeço às minhas tias: Esterzinha, obrigado por tanto apoio, por ver em mim o que às vezes ninguém vê; seus conselhos, orações e amparo foram fundamentais. Erika, minha parceira, amo suas loucuras que combinam com as minhas; obrigado por todo o apoio. Euri, obrigado pelas palavras e pelas ajudas; sem você eu não estaria aqui — eu te amo e sou grato.

À minha avó Terezinha, obrigado por todo o apoio; guardo suas falas na memória. A senhora verá mais um neto formado — te amo muito.

À minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Maria Cecília Tavares Leite: agradeço por suportar minhas queixas, por incentivar-me e acreditar em mim. A senhora é para mim uma grande referência, tanto academicamente quanto na vida; admiro sua força e coragem. À Prof.ª Dr.ª Vânia Carvalho dos Santos, obrigada por aceitar o convite de imediato; a última disciplina que cursei com a senhora me fez admirá-la ainda mais — foi inspirador conversar sobre saúde mental e ver o brilho em seus olhos. À Prof.ª Ma. Juliane dos Santos, como não amar a Ju? Lembro da disciplina Questão Social que a senhora lecionou; eu levava minha Elena e sempre fui acolhido por sua humanidade. A senhora nos impulsionou a buscar mais; conheci uma mulher forte e corajosa e sou muito grato por sua presença neste processo.

Agradeço pelas experiências acadêmicas que marcaram minha formação: ao PIBIC, pela oportunidade de pesquisa que ampliou minha visão científica e fortalecendo minha prática; ao Centro Acadêmico CASSMAG, pela confiança ao me permitir representar os discentes — essa vivência política e coletiva foi fundamental para meu crescimento; e aos professores do Departamento de Serviço Social, por transmitir saberes, explorar caminhos e inspirar.

Agradeço à minha mãe, Elisângela: obrigado por nossa família e por formar mais um filho. Obrigado por não ter desistido. Eu te amo muito a Sra. é minha força

Costumava dizer que meu lugar preferido é a UFS — e é verdade. Ali pude me descobrir de várias formas; não sabia que tinha tanta força para enfrentar tantos desafios. A UFS é um dos lugares que mais amo, porque guardo inúmeras lembranças, especialmente momentos felizes com minha Elena.

Obrigado, Deus. Obrigado a todos que, de perto ou de longe, fizeram parte desta caminhada.

RESUMO

A efetivação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica, constitui importante avanço na consolidação do direito à educação. Entretanto, sua implementação ocorre de forma desigual entre os estados brasileiros, especialmente na região Nordeste, que é marcada por profundas desigualdades sociais e limitações no financiamento das políticas públicas. O objetivo geral da pesquisa foi investigar o processo de efetivação da Lei nº 13.935/2019 nas redes estaduais de ensino da região Nordeste. Para isto, buscou-se conhecer os determinantes sociais que permeiam o contexto atual da educação no Brasil; Identificar as estratégias, programas ou ações desenvolvidas pelos Estados para viabilizar a inserção de assistentes sociais nas escolas públicas e comparar os diferentes estágios de implementação entre os estados do Nordeste, destacando fatores que favorecem ou dificultam o cumprimento da legislação. O estudo fundamentou-se no materialismo histórico-dialético, compreendendo a política educacional e a inserção do Serviço Social como expressões das contradições da sociabilidade capitalista e das disputas em torno da garantia dos direitos sociais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com análise de legislações, atos normativos, editais, Diários Oficiais e documentos institucionais das unidades federativas do Nordeste. Os dados foram organizados e submetidos à análise de conteúdo temática. Os resultados evidenciaram que oito dos nove estados nordestinos desenvolveram iniciativas voltadas à implementação da Lei nº 13.935/2019, embora em diferentes níveis de institucionalização e abrangência. Observou-se predominância de contratações temporárias por meio de Processos Seletivos Simplificados, baixa oferta de vagas em relação ao contingente de estudantes matriculados, diferenças quanto à regulamentação da política, à jornada de trabalho e à remuneração, além da existência de concurso público apenas no estado de Pernambuco. Constatou-se, ainda, que a ausência de normativas específicas em alguns estados, a precarização das relações de trabalho e a limitada institucionalização das equipes multiprofissionais constituem entraves à plena efetivação da legislação. Conclui-se que, embora a Lei nº 13.935/2019 tenha impulsionado avanços na inserção do Serviço Social na educação básica nordestina, sua implementação permanece marcada por desigualdades regionais e vínculos laborais precários, evidenciando a necessidade de fortalecimento do financiamento público, ampliação de concursos públicos e consolidação de políticas permanentes capazes de garantir a atuação qualificada de assistentes sociais nas redes estaduais de ensino.

Palavras-chave: Educação. Serviço Social na Educação. Implementação da Lei nº 13.935/2019. Educação Básica.

ABSTRACT

The enactment of Law No. 13,935/2019, which provides for the provision of psychology and social work services in public basic education systems, represents a significant step forward in consolidating the right to education. However, its implementation varies across Brazilian states, particularly in the Northeast region, which is marked by profound social inequalities and limited funding for public policies. The overall objective of this study was to investigate the process of implementing Law No. 13,935/2019 in the state school systems of the Northeast region. To this end, the study sought to understand the social determinants that shape the current context of education in Brazil; to identify the strategies, programs, or actions developed by the states to facilitate the integration of social workers into public schools; and to compare the different stages of implementation across the states of the Northeast, highlighting factors that either facilitate or hinder compliance with the legislation. The study was grounded in dialectical historical materialism, understanding educational policy and the integration of social work as expressions of the contradictions of capitalist society and the struggles surrounding the guarantee of social rights. Methodologically, this is a qualitative and exploratory study conducted through bibliographic and documentary research, involving an analysis of legislation, regulatory acts, public notices, Official Gazettes, and institutional documents from the federal units of the Northeast. The data were organized and subjected to thematic content analysis. The results showed that eight of the nine Northeastern states have developed initiatives aimed at implementing Law No. 13,935/2019, albeit at different levels of institutionalization and scope. A predominance of temporary hires through Simplified Selection Processes was observed, along with a low number of available positions relative to the number of enrolled students, differences in policy regulations, work hours, and compensation, as well as the existence of a civil service exam only in the state of Pernambuco. It was also found that the absence of specific regulations in some states, the precarious nature of labor relations, and the limited institutionalization of multidisciplinary teams constitute obstacles to the full implementation of the legislation. It is concluded that, although Law No. 13,935/2019 has driven progress in the integration of social work into basic education in the Northeast, its implementation remains marked by regional inequalities and precarious employment conditions, highlighting the need to strengthen public funding, expand civil service exams, and consolidate permanent policies capable of ensuring the qualified work of social workers in state school systems.

Keywords: Education. Social Work in Education. Implementation of Law No. 13,935/2019. Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Comparativo da razão 2024 vs 2025 78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro geral 50

Quadro 2 –Distribuição das equipes multiprofissionais do Programa Acolher por Diretoria Regional de Educação (Sergipe) 73

Quadro 3 - Dados originais por Estado 77

Quadro 4 - Razão matrículas por Assistente Social (estados com dado oficial) **77**

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

CAO - Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação

MPPE - Ministério Público de Pernambuco

SEE - Secretaria de Estado da Educação

GRE - Gerência Regional de Educação

NTEs - Núcleos Territoriais de Educação

CREDEs -Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação

UREs -Equipes Multiprofissionais das Unidades Regionais de Educação

DIRECS - Diretorias Regionais de Educação

GRE's - Gerências Regionais de Educação e Escolas

GEEs - Gerência Especial de Educação.

REDA- Regime Especial de Direito Administrativo

ROE - Registro de Ocorrência Escolar

SIAE - Sistema Integrado de Administração Educacional

DREs - Diretorias Regionais de Educação

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação e da Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 12

2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA E DETERMINANTES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL 17

2.1 Trajetória histórica da política de educação no Brasil 17

3. LINHA DO TEMPO DA INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO 30

3.1 Trajetória histórica da inserção e atuação do Serviço Social na educação 31

3.2 A construção coletiva da Lei nº 13.935/2019 e a luta pela inserção do Serviço Social e da Psicologia na educação básica 38

4. PROCESSO DE EFETIVAÇÃO DA LEI Nº 13.935/2019 NAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO 47

4.1 A implementação da Lei nº 13.935/2019 nas redes estaduais de ensino do Nordeste: estratégias e mediações institucionais 48

4.2 Caracterização geral de aplicação da Lei no Nordeste/Brasil 48

Alagoas 54

Bahia 57

Ceará 58

Maranhão 59

Paraíba 61

Pernambuco 62

Rio Grande do Norte 68

Sergipe 70

4.3 Proporção entre Assistentes Sociais e Matrículas Declaradas (2024–2025) 77

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 80

REFERÊNCIAS 85

1. INTRODUÇÃO

A efetivação da lei Nº 13.935/2019, a qual trata sobre a atuação de profissionais da Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica (Brasil, 2019) revela-se cada vez mais necessária no cotidiano escolar. O conjunto CFESS-CRESS vem acumulando, há décadas, reflexões, deliberações e instrumentos político-pedagógicos sobre o Serviço Social na política de educação, como evidenciam os documentos "Subsídios para o debate sobre serviço social na educação" (2013) e materiais mais recentes, que tratam da educação básica e da implementação da Lei 13.935/2019, mapeiam experiências, sistematizam práticas e oferecem orientações para formulação de projetos de lei, inserção institucional e qualificação das ações profissionais nas redes de ensino, reafirmando a defesa da educação como direito social e da escola pública como espaço estratégico de proteção social e de formação de sujeitos de direito.

Além disso, o CFESS destaca que, desde o encontro nacional CFESS-CRESS de 2001, a temática da inserção do serviço social na educação já era pauta, com a criação de grupos de trabalho e a produção de notas técnicas, pareceres e campanhas que refletem diretamente na tramitação e aprovação da Lei 13.935/2019. Esse acúmulo político-organizativo evidencia o protagonismo das entidades da categoria na construção de condições objetivas para a operacionalização da atuação de assistentes sociais na educação básica, seja por meio da disputa de projetos societários, seja na incidência junto ao legislativo, executivo e instâncias de controle social. Portanto, percebe-se um esforço coletivo da categoria profissional para subsidiar a atuação neste espaço sócio ocupacional, reafirmando o compromisso ético para a viabilização do direito à educação.

Outrossim, Poli, Nierotka e Menegatti (2025) apontam que, entre 2013 e 2023, houve avanços significativos em experiências de inserção do assistente social na educação básica em diversos municípios e estados brasileiros, demonstrando a viabilidade e a relevância desse trabalho, mas apontam que ainda há a necessidade de engajamento das esferas federal, estadual e municipal para efetivar a lei em todo o território nacional. Desse modo, ela consolida e amplia um protagonismo historicamente construído pela categoria e por suas entidades, as quais atuam há décadas na defesa da educação pública, laica, gratuita e socialmente referenciada, e na luta pela presença de equipes multiprofissionais na escola como condição para a materialização do direito à educação (Poli; Nierotka; Menegatti, 2025, p. 1). Os estudos desenvolvidos pela categoria sobre a atuação no espaço escolar partem do

pressuposto que, a questão social, objeto da intervenção profissional, expressa-se de diversas formas a impactar na rotina e trajetória escolar dos discentes. Portanto, em um contexto de avanço neoliberal, precarização do trabalho e de ataques conservadores à Educação, a atuação do/a assistente social torna-se cada vez mais necessária, mas também complexa de ser implementada. Além, se adicionarmos o fator regional a esta análise, percebe-se que o desenvolvimento desigual e combinado afeta também o desenvolvimento e implementação de políticas públicas nas regiões mais pauperizadas do país (Pereira, 2018).

De acordo com o site Busca Ativa Escolar (2021), a evasão/abandono nas redes estaduais de ensino do Nordeste/Brasil, encontra-se especialmente no ensino médio e atinge dezenas de milhares de estudantes em um único ano letivo (Unicef; Inep, 2021). Em 2021, apenas nas redes estaduais da região, 128.473 estudantes do ensino médio abandonaram a escola, número muito superior ao observado nos anos finais do ensino fundamental (16.117) e, sobretudo, aos anos iniciais (1.779), o que evidencia o caráter crítico da etapa final da educação básica (Unicef; Inep, 2021). Quando se observa o conjunto das redes municipais e estaduais, o Nordeste registra 263.542 estudantes que abandonaram a escola em 2021, com taxas de abandono mais altas em contextos de maior vulnerabilidade territorial, como assentamentos, quilombos, terras indígenas e unidades de uso sustentável, revelando o peso das desigualdades socioespaciais sobre o direito à educação (Unicef; Inep, 2021).

Esses números, produzidos a partir do censo escolar do INEP e sistematizados pelo site Busca Ativa Escolar (2021), coordenado pelo UNICEF e parceiros, permitem afirmar que a evasão nas redes estaduais do Nordeste não é um fenômeno pontual, mas estruturado por fatores como pobreza, trabalho precoce, racismo, desigualdade de acesso a políticas sociais e precarização das condições de oferta escolar (Unicef; Inep, 2021). A concentração do abandono no ensino médio indica que, justamente quando a escola poderia ampliar horizontes de formação e inserção no trabalho, muitos jovens são empurrados para fora da escola (Unicef; Inep, 2021). Dados da PNAD Contínua 2024, sistematizados pela iniciativa Busca Ativa Escolar, mostram que o Nordeste apresenta uma das maiores taxas de abandono escolar precoce até os 13 anos de idade, em torno de 7,8%, indicando que a política educacional, especialmente nas redes públicas estaduais, ainda não contempla a totalidade dos estudantes, mantendo parcelas significativas de crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de evasão (Unicef; Inep, 2021, 2024).

Dessa forma, ao considerar esse cenário, o estudo elegeu como foco as redes estaduais de ensino da região Nordeste, descrevendo e analisando como cada Estado tem respondido às exigências da Lei nº 13.935/2019 considerando os contextos políticos e orçamentários

específicos. Ao refletir essa operacionalização busca-se identificar como as secretarias estaduais de educação nordestinas têm regulamentado a lei, estruturando equipes multiprofissionais. Diante disto, o problema central desta pesquisa foi: Como a Lei nº 13.935/2019 vem sendo implementada nas redes estaduais de ensino do Nordeste brasileiro e quais são os principais desafios enfrentados para sua efetivação? A partir disso, surgiram os seguintes questionamentos de pesquisa: Quais são os determinantes sociais necessários para compreender o contexto atual da educação no Brasil? Como o contexto neoliberal influencia na plena implementação da Lei Nº 13.935/2019? Quais e quantos estados inseriram diretamente assistentes sociais nas escolas? Quais são as formas de contratação desses profissionais? Como está sendo implementada a Lei?

Como pressupostos norteadores consideramos que, no âmbito escolar, a questão social se expressa de diversas formas, seja nos conflitos familiares, na pauperização, fome, violências, entre outras. Também, o contexto neoliberal influencia diretamente na efetivação da Lei nº 13.935, haja vista que que esta acontece em um momento de flexibilização dos vínculos de trabalho e processos de trabalho. Assim, em um momento de desfinanciamento das políticas sociais, pressupõe-se que a inserção de assistentes sociais na educação básica tem se dado por meio de processos seletivos, sem estabilidade de carreira, ou por meio de contratos, empresas terceirizadas, etc.

Isso posto, o objetivo geral da pesquisa foi investigar o processo de efetivação da Lei nº 13.935/2019 nas redes estaduais de ensino da região Nordeste. Para isto, buscou-se conhecer os determinantes sociais que permeiam o contexto atual da educação no Brasil; Identificar as estratégias, programas ou ações desenvolvidas pelos Estados para viabilizar a inserção de assistentes sociais nas escolas públicas e comparar os diferentes estágios de implementação entre os estados do Nordeste, destacando fatores que favorecem ou dificultam o cumprimento da legislação.

Concordamos que a inserção dos/das assistentes sociais no espaço escolar pode contribuir significativamente na lógica da inclusão, processo de formação e emancipação dos sujeitos inseridos neste espaço, para que, desse modo, possa impactar no processo de ensino-aprendizagem dos/das alunos/as. É possível afirmar que se faz relevante a presença do profissional de Serviço Social na educação na medida em que o esses/as profissionais atuam na construção de estratégias que combatem e previnem problemas sociais e realizam um trabalho que envolve o aluno, a escola, a família e a comunidade a qual ele se insere (Muniz; Silva, 2022).

O interesse em pesquisar a temática surgiu através da aproximação com a Iniciação

Científica (IC) na Universidade Federal de Sergipe, especificamente com a atuação como bolsista no projeto "Observatório das violências e conflitos sociais na rede Estadual de ensino de Sergipe: Ações de prevenção e controle" que tinha como objetivo central diagnosticar as violências e conflitos sociais nas escolas da rede estadual de Sergipe. Assim, foi possível questionar como está sendo efetivada a lei nas redes Estaduais de ensino na região Nordeste do Brasil. Diante disso a relevância do estudo justifica-se em analisar a inserção dos/as Assistentes sociais na política Nacional de educação, considerando que a lei 13.935 de 2019 garante a inserção legal desses profissionais na educação. Todavia o estudo adentra em um cenário de discussão e questionamentos sobre como a operacionalização da lei está sendo efetivada na rede Estadual do Nordeste brasileiro, considerando que isso representa não apenas o cumprimento de uma previsão legal, mas também a ampliação do compromisso da escola com a promoção da cidadania, inclusão social e prevenção de vulnerabilidades. Dessa forma, ao investigar a implementação dessa política nas redes estaduais do Nordeste, espera-se produzir subsídios que contribuam para o fortalecimento do papel do serviço social nas unidades escolares, ampliando a compreensão sobre suas potencialidades e desafios e contribuir com a construção de ambientes escolares mais equânimes, seguros e acolhedores, beneficiando toda a comunidade escolar.

O método de análise da pesquisa foi o materialismo histórico e dialético, conforme proposto por Marx e Engels, que permite compreender fenômenos sociais a partir das suas contradições e contextos históricos, parte da compreensão de que a realidade social é histórica, contraditória e determinada pelas relações de produção, não sendo explicável por fatores isolados ou por "problemas individuais" dos sujeitos (Netto, 2011). Isso significa tomar a educação e a própria inserção do Serviço Social na escola como parte de uma totalidade social mais ampla, em que Estado, políticas sociais, lutas de classe e projeto societário se articulam. Essa abordagem permitiu compreender a inserção dos assistentes sociais nas escolas a partir das contradições sociais, presentes na sociedade brasileira e analisar a legislação e as práticas institucionais que influenciam a efetivação da Lei 13.935/2019. Dessa forma, o método permitiu uma análise crítica e contribuiu para reflexões construídas (Marx; Engels, 2007).

A pesquisa é de natureza qualitativa, com caráter exploratório e descritivo e, embora utilize dados quantitativos, não necessariamente objetiva quantificá-los. "A pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses" (Gil, 2002, p. 41), o que pretendemos ao final deste estudo. Além disso, diferentemente das abordagens quantitativas, a abordagem qualitativa "se

preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado" (Minayo, 2001, p. 21), priorizando a interpretação crítica dos dados coletados.

O estudo fez uso das pesquisas bibliográfica e documental, as quais consistem, como destaca Gil (2002) e Minayo (2001), na análise de materiais existentes. A pesquisa bibliográfica possibilitou revisar teorias, conceitos e discussões pertinentes ao tema, promovendo uma base teórica sólida e atualizada e a pesquisa documental contribuiu, ao utilizar fontes primárias como leis, portarias, diretrizes e fontes secundárias, abrangendo livros, artigos científicos e relatórios de pesquisa, essenciais para aprofundar a compreensão e conferir legitimidade ao estudo.

A revisão bibliográfica foi um dos procedimentos centrais da pesquisa, permitindo o mapeamento das diferentes abordagens e reflexões existentes sobre o tema. Para tanto, foram consultadas bases de dados reconhecidas, como SciELO, LILACS e CNPq, bem como documentos provenientes de eventos acadêmicos relevantes, como o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS). A fim de assegurar a relevância e qualidade dos materiais analisados, foram estabelecidos critérios de busca, utilizando os seguintes descritores: "política de educação no contexto neoliberal" "Serviço Social na educação", "orçamento e financiamento da política de educação", "política de educação no Nordeste" e "lei 13.935-2019". Já para discussão da efetivação da Lei foram utilizados descritores como "lei 13.935/2019" "inserção do assistente social na educação", "política de educação", "programas para efetivação". Após a aplicação desses critérios, 27 estudos foram escolhidos dentre os 54 inicialmente encontrados, sendo excluídos aqueles que não se aplicavam diretamente à política da educação e estudo da lei 13.935-2019 a partir da compreensão na região do nordeste brasileiro.

Complementarmente, a pesquisa documental abordou a análise das legislações, Diários Oficiais e normativas vigentes, de cada estado do Nordeste, com foco especial na Lei 13.935/2019, que regulamenta a inserção do serviço social na educação básica. A seleção e análise dos dados seguiram critérios de inclusão e exclusão, abrangendo as nove unidades federativas da região Nordeste, com ênfase em documentos oficiais, portarias, diretrizes e textos legislativos referentes à inserção dos assistentes sociais nas redes estaduais de ensino.

Após a coleta, os dados foram sistematicamente organizados e analisados para garantir rigor metodológico e qualidade nos resultados da pesquisa. Inicialmente, todo o material documental e bibliográfico foi catalogado em uma base organizada por critérios de autoria, data, fonte, conteúdo e unidade federativa, potencialmente utilizando softwares de gestão bibliográfica para facilitar o processo. Em seguida, conforme recomenda Bardin, foi realizada

uma leitura flutuante dos documentos (Bardin 2011, p. 95-96), permitindo uma aproximação inicial com o conteúdo e a identificação de aspectos recorrentes e singulares.

O material reunido foi categorizado de acordo com os três eixos temáticos definidos previamente: (1) regulamentação e efetivação da Lei 13.935/2019 nos estados do Nordeste; (2) estratégias das secretarias estaduais de educação para implementação do serviço social nas escolas; (3) identificação dos estados que possuem normativas específicas para essa atuação. A análise dos conteúdos foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), com codificação dos trechos mais relevantes e ajuntamento em categorias analíticas, sempre articulando os dados ao referencial teórico materialista histórico-dialético.

Por fim, os achados da pesquisa foram sistematizados e apresentados em quadros comparativos, gráfico e discussões analíticas, evidenciando avanços, lacunas, semelhanças e diferenças entre os estados estudados, além de proporcionar uma análise crítica acerca dos limites e potencialidades da efetivação da Lei 13.935/2019 na educação básica do Nordeste.

Este trabalho está organizado em três seções: a primeira intitulada “A trajetória histórica e determinantes sociais da educação no brasil”, aborda a trajetória histórica da política de educação no Brasil, discutindo os determinantes sociais que atravessam a educação e as implicações do contexto neoliberal para a efetivação do direito à educação.

A segunda seção apresenta a trajetória histórica da inserção do Serviço Social na política de educação, destacando o processo de construção da Lei nº 13.935/2019 e as lutas da categoria profissional pela sua aprovação. Da mesma forma, a terceira seção analisa o processo de efetivação da Lei nas redes estaduais de ensino da região Nordeste, apresentando e discutindo os dados obtidos na pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações finais do trabalho.

2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA E DETERMINANTES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo será apresentada a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, que é marcada pela exclusão estrutural, elitismo e contradições históricas que persistem até a contemporaneidade. Compreender essa trajetória não é apenas um exercício de resgate histórico, mas uma condição metodológica indispensável para analisar, criticamente, as possibilidades e os limites da inserção e atuação do Serviço Social na escola pública. Nesse sentido, a presente seção objetiva situar, a partir de uma perspectiva histórico-crítica fundamentada no materialismo histórico e dialético, os principais marcos, inflexões e contradições da política educacional brasileira.

2.1 **Trajetória histórica da política de educação no Brasil**

É necessário, antes de qualquer análise, desnaturalizar a ideia de que a educação sempre foi tratada como prioridade pelo Estado brasileiro. Pelo contrário, como argumenta Amarilio Ferreira Jr. (2010), desde o período colonial a escolarização foi organizada para atender a interesses religiosos, econômicos e políticos das elites, mantendo a maioria da população excluída dos espaços formais de saber. A atuação dos jesuítas, a partir de 1549, inaugurou um modelo de educação financiado com recursos públicos, mas de acesso seletivo e subordinado aos projetos coloniais de catequese e formação de quadros dirigentes. Nesse sentido, a educação no Brasil "sempre foi, a um só tempo, elitista e excludente" (Ferreira Jr., 2010, p.13), evidenciando sua sintonia histórica com os interesses das classes dominantes, o que implicou a exclusão das classes populares e a formação intelectual restrita às elites econômicas que governavam o país.

Compreender a história da educação no Brasil implica reconhecer um processo longo, excludente e anterior à Constituição de 1988, atravessado por disputas de projetos societários (Saviani, 2008; Silva, 2019). Desde o período colonial, a escolarização foi pensada para poucos, vinculada a interesses religiosos, econômicos e políticos, o que ajuda a entender por que, ainda hoje, a política educacional não se efetiva como direito para todos (Saviani, 2019; Silva, 2019). No período colonial, a atuação dos jesuítas, a partir de 1549, é frequentemente apontada como marco da educação organizada no Brasil, por meio de colégios voltados à catequese e à formação das elites coloniais (Saviani, 2019). Mesmo financiada com recursos públicos, essa escolarização tinha acesso seletivo e subordinado ao projeto colonial, mantendo a maioria da população fora da escola (Saviani, 2019). As reformas pombalinas[1] tentaram instituir um ensino estatal, mas sem universalização do acesso, mantendo alto grau de exclusão (Saviani, 2019). Elas resultaram na expulsão dos jesuítas, em 1759, que até então detinham o monopólio da educação formal e instituíram as chamadas "aulas régias", aulas avulsas de gramática latina, grego, filosofia e retórica, financiadas pelo subsídio literário, um imposto criado especificamente para esse fim (Saviani, 2005). O objetivo central das reformas era secularizar o ensino e colocá-lo sob controle direto do Estado, alinhando a educação aos ideais iluministas que orientavam a política pombalina em Portugal. Contudo, na prática, a desestruturação do sistema jesuítico não foi acompanhada pela construção de uma alternativa eficaz, resultando em um longo período de precariedade e desorganização do ensino no Brasil, que se estendeu até as primeiras décadas do século XIX (Saviani, 2005). As

reformas pombalinas[1], portanto, embora tenham representado uma ruptura formal com o modelo jesuítico, não lograram universalizar o acesso à educação, mantendo a escola como espaço restrito às elites coloniais e reforçando o caráter excludente que marcou a política educacional brasileira nos séculos seguintes (Ferreira Jr., 2010).

Visto isso, dando continuidade no processo histórico, as reformas pombalinas do século XVIII, embora tenham buscado imprimir um caráter mais estatal ao ensino, não representaram uma ruptura com essa lógica excludente. Conforme destaca Ferreira Jr. (2010), tais reformas configuraram-se como uma "descontinuidade sem ruptura" (Ferreira Jr, 2010, p. 29), uma vez que não universalizaram o acesso nem alteraram a essência da educação colonial. Esta permaneceu literária, retórica e "destinada a uma pequena elite agrária e escravocrata" (Ferreira Jr, 2010, p. 42), mantendo a grande massa da população, composta por escravizados, indígenas e brancos pobres, totalmente excluída do sistema educacional formal.

No período Imperial e na Primeira República, a educação passou a ser gradualmente reconhecida como responsabilidade do poder público, mas sem que esse reconhecimento implicasse, de fato, a universalização do acesso ou a garantia de condições adequadas de oferta escolar. O Ato Adicional de 1834, ao transferir a responsabilidade pelo ensino primário às províncias, sem a correspondente estrutura financeira e administrativa, contribuiu para a consolidação de sistemas educacionais fragmentados e profundamente desiguais, incapazes de atender às camadas populares. Além disso, as legislações provinciais mantiveram, em essência, o currículo estabelecido pela Lei de 15 de outubro de 1827, restrito à aprendizagem de "ler, escrever e noções gerais de gramática da língua portuguesa; as quatro operações de aritmética" (Ferreira Jr., 2010, p. 42), evidenciando os limites do projeto educacional do período e sua baixa complexidade formativa.No Império e na Primeira República, a educação passa a ser gradualmente reconhecida como responsabilidade do poder público, porém marcada por um modelo elitista e fragmentado (Saviani, 2008; Rodrigues, 2018). O Ato Adicional de 1834 repassa o ensino primário às províncias sem garantir condições adequadas, produzindo sistemas desiguais e incapazes de atender à maioria da população (Rodrigues, 2018). Estudos sobre analfabetismo e escolarização nesse período mostram que a expansão escolar não alcançou os grupos populares, reforçando o caráter seletivo da política educacional (Rodrigues, 2018; Silva, 2019).

[1] As reformas pombalinas, implementadas a partir de 1759 pelo Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, representaram a primeira tentativa de organização de um sistema de ensino público estatal no Brasil colônia

Em um cenário de exclusão estrutural, o Golpe de 1930 representou um ponto de inflexão significativo na história da educação brasileira. Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder e o início da chamada Era Vargas (1930-1945), o Estado brasileiro passou a assumir, pela primeira vez de forma sistemática, a responsabilidade pela organização e regulação do sistema educacional em âmbito nacional. Já em novembro de 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, primeira estrutura ministerial dedicada à educação no país, evidenciando a centralidade que a questão educacional passava a ocupar no projeto de modernização do Estado (Saviani, 2019).

Ainda segundo Saviani (2019), a Reforma Francisco Campos, de 1931, foi a primeira reforma educacional de caráter nacional, organizou o ensino secundário, o ensino comercial e o ensino superior, além de criar o Conselho Nacional de Educação e estabelecer a obrigatoriedade do ensino secundário seriado e a frequência obrigatória, buscando conferir organicidade ao sistema educacional, que até então se caracterizava pela fragmentação e pela ausência de diretrizes nacionais unificadas. Continuando a sua análise histórica, Saviani (2019) afirma que, em 1932, um grupo de intelectuais e educadores lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que se tornou referência histórica na defesa da escola pública brasileira, laica, gratuita e obrigatória e foi assinado por nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, reivindicava uma educação que fosse direito de todos e dever do Estado, na perspectiva de superar o caráter elitista e confessional que historicamente marcava o ensino brasileiro. O documento assim se posiciona:

> É impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do crescimento de riqueza de uma sociedade (“Manifesto de 32”, 1984, p. 407 apud Saviani, 2019, p. 1).

É também Saviani (2019), na mesma obra, que informa que, embora suas propostas não tenham sido integralmente incorporadas pelo governo, o Manifesto exerceu influência direta na Constituição de 1934, a primeira a consagrar a educação como direito de todos e a prever a elaboração de um Plano Nacional de Educação. Contudo, o golpe do Estado Novo, em 1937, interrompeu esse processo e a Constituição outorgada por Vargas naquele ano representou um recuo em relação aos avanços de 1934, ao retirar a obrigatoriedade do Estado em garantir a educação pública gratuita e ao enfatizar o papel subsidiário do poder público frente à iniciativa privada (Saviani, 2019).

Durante o Estado Novo (1937-1945), a política educacional foi marcada pela Reforma Capanema, que organizou o ensino em diferentes ramos, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, reforçando a dualidade entre uma educação propedêutica destinada às elites e uma educação profissionalizante voltada às classes populares. De forma que, como aponta Saviani (2019):

> O conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social (Saviani, 2019, p. 1).

Segundo Romanelli (2014), essa estrutura dual expressava, no campo educacional, a divisão social e técnica do trabalho característica do capitalismo dependente brasileiro, consolidando a escola como instrumento de reprodução das desigualdades de classe e, embora o período varguista tenha representado avanços no que tange à institucionalização das políticas educacionais, a universalização do acesso permaneceu como promessa não cumprida e a estrutura educacional continuou reproduzindo as hierarquias sociais que marcavam a sociedade brasileira.

Retomando a análise feita por Saviani (2019), identificamos que o período entre 1945 e 1964 foi marcado por intensa efervescência política e por debates fundamentais sobre os rumos da educação nacional. A tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), que durou treze anos no Congresso, expressou as disputas entre os defensores da escola pública e os interesses privatistas, revelando que a política educacional sempre esteve atravessada por conflitos de classe e que os movimentos como as Campanhas de Educação de Adultos, os Centros Populares de Cultura e, sobretudo, o método de alfabetização de Paulo Freire expressavam uma concepção de educação vinculada à transformação social e à conscientização política das classes populares. Esses movimentos representavam uma ameaça direta ao projeto das classes dominantes, o que contribuiu para a articulação do golpe civil-militar de 1964. Este autor afirma também que com o golpe militar de 1964 instaurou-se no Brasil um regime autoritário que perdurou até 1985 e promoveu profundas transformações na política educacional, subordinando-a aos interesses de segurança nacional e do desenvolvimento econômico associado ao capital estrangeiro. No campo educacional, uma das primeiras medidas foi a repressão aos movimentos de educação popular, a extinção de programas de alfabetização de adultos inspirados em Paulo Freire e a

perseguição a educadores e intelectuais vinculados a projetos de transformação social (Saviani, 2019).

Sobre a análise histórica desse mesmo período, Romanelli (2014) afirma que os acordos MEC-USAID, firmados entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional entre 1964 e 1968, expressaram a subordinação da política educacional brasileira aos interesses geopolíticos norte-americanos, promovendo uma reorganização do sistema de ensino alinhada à racionalidade técnica e à lógica produtivista e eles orientaram tanto a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/1968) quanto a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971), consolidando a concepção tecnicista de educação como eixo central da política educacional do regime militar (Romanelli, 2014).

Sobre a Reforma Universitária de 1968, Saviani (2019) alerta que, embora ela tenha promovido a modernização administrativa das universidades, com a departamentalização, o sistema de créditos e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, também serviu como instrumento de controle ideológico ao reprimir a autonomia universitária e silenciar vozes críticas por meio do Ato Institucional nº 5 e do Decreto-Lei nº 477, que punia severamente professores, alunos e funcionários envolvidos em atividades consideradas subversivas (Saviani, 2019).

Sobre a Lei nº 5.692/1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus, ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos e impôs a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau, argumenta Frigotto (2010) que ela foi concebida como instrumento de contenção da demanda pelo ensino superior e de adequação da força de trabalho às exigências do modelo econômico, sem qualquer compromisso efetivo com a formação integral dos sujeitos ou com a superação das desigualdades educacionais.

Logo, segundo Saviani (2004 apud Oliveira; Pires, 2023), durante a ditadura militar, a educação no Brasil foi orientada prioritariamente para a formação profissional, buscando atender às demandas do mercado de trabalho e expressava a concepção do regime que subordinava o sistema educacional às necessidades econômicas, deixando em segundo plano a formação crítica e o desenvolvimento humano e social. Neste contexto, a escola pública não apenas reproduzia as desigualdades sociais, como também as legitimava, ao naturalizar a hierarquia entre os que acessaram o ensino superior e aqueles destinados ao trabalho manual precoce.

À vista disso, somente com o processo de redemocratização, ocorrido a partir do final da década de 1970 e ao longo dos anos 1980, os movimentos sociais, os trabalhadores da

educação e as forças progressistas retomaram a luta pela escola pública, gratuita e de qualidade, luta esta que culminaria nas conquistas inscritas na Constituição Federal de 1988.

Assim, conforme analisam Oliveira e Santelli (2020), a consagração da educação como direito social e fundamental resultou de um percurso histórico longo, marcado por avanços e retrocessos, que não se inaugura com a Constituição Federal de 1988, mas nela encontra sua expressão mais elaborada e juridicamente vinculante. Esses autores sublinham que a educação vem sendo incorporada progressivamente como dimensão central da cidadania nas sociedades modernas, articulando o direito à igualdade e o respeito à diferença, ainda que sua efetivação concreta continue marcada por desigualdades de classe, raça e gênero.

É nesse pano de fundo que a Constituição Federal de 1988 emerge como um divisor de águas, ainda que não como ponto de origem da política educacional brasileira. Ao declarar a educação como direito social no artigo 6º e como "direito de todos e dever do Estado e da família" no artigo 205, a Carta Magna materializa décadas de lutas dos movimentos sociais, dos trabalhadores da educação e das forças progressistas que disputavam a redemocratização do país (Oliveira; Santelli, 2020; Werner, 2022). Como observa Werner (2022), a CF/1988 inovou também ao estabelecer a gratuidade do ensino público em todos os níveis da rede oficial, superando disposições anteriores que restringiam esse princípio ao ensino primário. De tal modo que esse avanço representou uma conquista histórica das classes trabalhadoras, ainda que os desafios de sua plena efetivação permaneçam vivos e urgentes.

Porém, como alertam Oliveira e Santelli (2020) e Oliveira e Pires (2023), o reconhecimento constitucional do direito à educação não foi suficiente para superar as desigualdades históricas que condicionam o acesso, a permanência e a qualidade da educação pública, sobretudo em regiões mais vulneráveis, como o Nordeste. E, ainda que tenha havido ampliação do acesso ao sistema escolar, esse movimento ocorreu, em grande medida, sem a garantia de uma aprendizagem efetiva, evidenciando processos que podem ser compreendidos à luz daquilo que Dermeval Saviani (2007) caracteriza como formas de “inclusão excludente”, especialmente quando mecanismos institucionais voltados à expansão das matrículas e à permanência formal dos estudantes tendem a melhorar indicadores educacionais, mas não asseguram, necessariamente, a inserção qualificada desses sujeitos na vida social e no mundo do trabalho.

É possível afirmar, assim, que a universalização do acesso, a permanência com qualidade e a efetivação de uma educação socialmente referenciada permanecem como desafios estruturais para as redes públicas que atendem populações historicamente excluídas.

Essa distância entre o texto constitucional e a realidade concreta expressa, em última instância, as contradições do próprio capitalismo brasileiro, no qual a ampliação formal de direitos convive com limites materiais que restringem sua plena realização, reforçando dinâmicas de exclusão sob novas formas.

Segundo Oliveira e Araújo (2020), as constituições brasileiras de 1824 a 1967 já mencionavam a educação, mas de forma limitada, reconhecendo-a como dever do Estado e da família, mas sem garantir mecanismos efetivos de exigibilidade do direito. Análises sobre o direito à educação na ordem constitucional mostram que a consagração da educação como direito social e fundamental resulta de um percurso histórico, com avanços e retrocessos, não começando em 1988 (Oliveira; Araújo, 2020; Cury, 2003). Cury (2003) destaca que a educação vem sendo incorporada progressivamente como dimensão central da cidadania, articulando direito à igualdade e respeito à diferença, ainda que a efetivação concreta continue marcada por desigualdades. Autores que estudam a trajetória das políticas educacionais, tais como Silva (2019) e Rodrigues (2018), ressaltam que, apesar desse marco constitucional, a universalização do acesso, da permanência e da qualidade segue como desafio, sobretudo para as redes públicas que atendem a população mais vulnerabilizada.

Assim, do período colonial aos dias atuais, fica evidente que a política de educação no Brasil nasce muito antes da Constituição de 1988, passando por diferentes modelos de Estado e de sociedade, com forte herança de elitismo e exclusão (Saviani, 2008; Silva, 2019). A CF19/88 representa um divisor de águas ao consolidar juridicamente a educação como direito social, mas não elimina, por si só, as desigualdades históricas que ainda limitam o acesso e a permanência de todos, em especial nas redes estaduais de ensino de regiões marcadas por maiores vulnerabilidades, como o Nordeste (Oliveira; Araújo, 2020; Silva, 2019).

2.2 **A educação brasileira na contemporaneidade: desafios, contradições e perspectivas**

Ao considerar que a educação sempre foi um privilégio de poucos no Brasil, em um contexto neoliberal de precarização do trabalho, reconfiguração das políticas sociais e desmonte dos direitos sociais, embora a Constituição de 1988 tenha avançado ao dispor que a educação é um direito de todo cidadão, fruto de uma luta coletiva dos movimentos sociais, em meados de 1980, este nunca veio a ser efetivado plenamente.

A compreensão da política educacional brasileira contemporânea exige que se vá além da análise das normas jurídicas e dos indicadores quantitativos de acesso à escola. É necessário desvelar o movimento mais profundo que reorganiza, a partir de dentro, o sentido

e a função social da educação pública: a ofensiva neoliberal que, desde os anos 1990, vem sistematicamente convertendo a educação de direito social em serviço mercantil, subordinando suas finalidades formativas às exigências da eficiência, produtividade e acumulação de capital. Compreender esse processo não é tarefa meramente descritiva, é, antes, uma exigência metodológica decorrente do referencial teórico adotado neste trabalho, o materialismo histórico e dialético, que impõe analisar as políticas sociais a partir das contradições concretas da sociedade capitalista e das relações de força entre as classes sociais (Behring; Boschetti, 2011).

O neoliberalismo não deve ser compreendido como simples conjunto de políticas econômicas, como privatizações, ajuste fiscal, desregulamentação dos mercados, mas como uma fase evolutiva do próprio capitalismo, que reconfigura as relações sociais e políticas em escala global, redefinindo o papel do Estado e subordinando todas as esferas da vida social, inclusive a educação, à lógica da valorização do capital (Rezende; Adams, 2024). No Brasil, esse processo tem raízes na crise da dívida dos anos 1980 e se aprofunda a partir da década de 1990, com as reformas estruturais implementadas sob a influência dos organismos financeiros internacionais, especialmente o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que estabeleceram condicionalidades e diretrizes para a reorganização das políticas públicas nos países periféricos, entre as quais a política de educação (Rezende; Adams, 2024; Mészáros, 2008).

Segundo Behring e Boschetti (2011), às transformações ocorridas no Brasil, a partir da década de 1990, não podem ser compreendidas como simples processos de modernização administrativa do Estado, mas inserem-se em um movimento mais amplo de reconfiguração das políticas sociais, marcado pela retração de direitos e pela redefinição do papel estatal frente às demandas do capital. Nesse contexto, as reformas implementadas nesse período — especialmente durante os governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso — expressam um processo de contrarreforma, à medida em que, longe de ampliar direitos, contribuíram para o aprofundamento da precarização do trabalho, a mercantilização dos serviços sociais e o esvaziamento das conquistas estabelecidas na Constituição Federal de 1988, Ainda segundo Behring e Boschetti (2011), podemos compreender que as políticas sociais surgem com um caráter duplo: atender as necessidades da classe trabalhadora, que são essenciais para sua produção e reprodução, mas também para manutenção do sistema de exploração do modo de produção capitalista.

É nesse contexto que a política de educação se insere no Brasil, ao passo em que se constitui como um direito para as classes subalternas e é necessário para a melhora nas

condições materiais de vida, também opera para atender os interesses da classe burguesa, de expansão do lucro e da exploração. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas um aparelho de produção e reprodução da ideologia capitalista, que opera para conformar subjetividades adaptadas às exigências do mercado e incapazes de questionar as determinações estruturais que produzem a desigualdade. Como observa Mészáros:

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu no seu todo ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (Mészáros, 2008, p. 35).

Assim, distanciando-se do enriquecimento intelectual, do desenvolvimento de habilidades, criação da consciência crítica e melhora nas condições materiais que seriam esperados como resultado da educação, para a classe trabalhadora existe o enfoque na ideologia desenvolvimentista e neodesenvolvimentista, educando uma classe para abastecer o exército industrial de reserva. Rezende e Adams (2024, p. 2) pontuam que

> [...] a Educação é uma maneira de democratizar o acesso à cultura e de promover o desenvolvimento de valores democráticos e do senso de responsabilidade com a vida coletiva, além de possibilitar o acesso ao conhecimento científico, essencial para o processo de formação democrática e crítica dos cidadãos. Mas, o que se observa na atualidade é o completo esvaziamento dessas possibilidades devido às reformas educacionais desde a Educação Básica.

Behring e Boschetti (2011) apontam também que havia temores da classe dominante com relação à concretização do que foi exposto na constituição de 1988.

> Dentro dessa lógica, portanto, empreender reformas democráticas, num país como o Brasil, poderia implicar um processo de radicalização e de ultrapassagem do Estado Burguês, já que elas podem superar a si mesmas, considerando-se a cultura visceralmente antidemocrática e conservadora da burguesia brasileira (Behring; Boschetti, 2018, p. 151).

Assim, as autoras apontam que, a partir da década de 1990, sob um discurso de "modernização", a Constituição de 1988 era colocada como "ultrapassada", e há também o impulsionamento da ideia de reformas, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso e de Fernando Collor. Para Behring (2008), o neoliberalismo surge enquanto uma empreitada do capital a nível mundial na década de 1970 e, no Brasil, passa a ser implementado a partir dos anos 1990, sobretudo com as reformas de Bresser Pereira. Essa autora se refere a essas

mudanças como “contra-reformas”, pois atacam diretamente os poucos direitos já conquistados pela classe trabalhadora e impossibilita a efetivação daqueles preconizados pela Constituição recém aprovada.

Esse cenário torna-se ainda mais evidente quando se observa a histórica subordinação da educação às exigências do sistema produtivo. Ao longo do tempo, a escola pública brasileira foi estruturada sob a lógica da produtividade, orientando a formação dos sujeitos para o mercado de trabalho e contribuindo para a reprodução da divisão social e técnica do trabalho. Nessa direção, István Mészáros (2008, p. 47) chama atenção para o fato de que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice”, o que reforça que os processos educativos não são neutros, mas profundamente vinculados ao tipo de sociabilidade que se pretende reproduzir.

Afirma Frigotto (2010) que os fenômenos que emergem no cotidiano escolar, como evasão, repetência e vulnerabilidade social, devem ser compreendidos como expressões das contradições mais amplas.Esse autor, na mesma obra, afirma que, no campo educacional, esse processo se expressa de maneira particularmente contundente.

Segundo Rezende e Adams (2024), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996), embora tenha representado um avanço formal na organização do sistema de ensino, foi marcada por profundas disputas entre o projeto educacional construído coletivamente pelos movimentos sociais e os interesses articulados pelo Ministério da Educação, em consonância com as diretrizes dos organismos multilaterais (Rezende; Adams, 2024). Para Frigotto (2010) o resultado foi uma LDB que, ao priorizar a flexibilização curricular, a descentralização administrativa e a lógica da avaliação de desempenho, incorporou os princípios da racionalidade gerencial e da eficiência produtivista que orientam a concepção neoliberal de gestão pública.

Esse movimento não surge de forma isolada, mas se articula a uma tendência histórica de subordinação da educação às necessidades do sistema produtivo. Visto isso, para Frigotto (2010) é preciso demonstrar que a subordinação da escola às demandas do mercado não é um fenômeno recente, mas possui raízes estruturais na formação do capitalismo dependente brasileiro. Para o autor, a escola pública foi historicamente organizada sob a lógica da produtividade, instrumentalizando a formação humana para atender às exigências da divisão social e técnica do trabalho. Com a ofensiva neoliberal, essa subordinação se aprofunda e adquire novas formas: os currículos passam a ser orientados pelas demandas do mercado de trabalho (Frigotto, 2010; Rezende; Adams, 2024).

Para Behring e Boschetti (2011), as reformas envolvem um processo de abertura do

país ao capital internacional, inclusive havendo entrega de patrimônio público para setores desse capital por meio das privatizações. Ainda conforme as autoras, houve neste período a regulamentação do chamado Terceiro Setor e o investimento financeiro nas Organizações Não-Governamentais, que obteve como resultado a terceirização da prestação de serviços à sociedade em todos os âmbitos das políticas sociais. Já sabemos que a configuração de padrões universalistas e redistributivos de proteção social foi fortemente tensionada: pelas estratégias de extração de superlucros, em que se incluem as tendências de contração dos encargos sociais e previdenciários; pela supercapitalização, com a privatização explícita ou induzida de setores de utilidade pública, em que se incluem saúde, educação e a previdência; e pelo desprezo burguês para com o pacto social dos anos de crescimento, configurando um ambiente ideológico individualista, consumista e hedonista ao extremo. Tudo isso num contexto em que as forças de resistência se encontram fragmentadas, particularmente o movimento dos trabalhadores, em função do desemprego, da precarização e flexibilização das relações de trabalho e dos direitos (Behring; Boschetti, 2011, 155-156).

No Brasil, a consolidação do neoliberalismo a partir da década de 1990 intensificou reformas educacionais alinhadas à racionalidade gerencial e às demandas do capital financeiro. Segundo Ricardo Antunes (2018), as metamorfoses do mundo do trabalho, que são marcadas pela precarização, terceirização e intensificação da exploração, impactam diretamente a educação, que passa a formar trabalhadores flexíveis, polivalentes e adaptáveis às novas exigências produtivas. Outrossim, a lógica de controle dos trabalhadores passa a ser implementada também nos setores do Estado. Rezende e Adams (2024, p. 4) coloca que

> O conceito de neoliberalismo transcende a mera aplicação de políticas econômicas específicas como privatizações e liberalizações financeiras. Ele se manifesta como o próprio sistema de acumulação predominante no capitalismo contemporâneo, caracterizando-se não apenas pela reestruturação econômica, mas também pela transformação das relações sociais e políticas. Nesse contexto, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia ou um conjunto estático de políticas, ele representa uma fase evolutiva do capitalismo, na qual a ênfase na maximização do lucro, a flexibilização do mercado de trabalho e a diminuição do papel regulador do Estado configuram as bases estruturais.

Também, é válido considerar que a reorganização do modo de produção capitalista afetou gravemente a classe trabalhadora, pauperizando ainda mais as parcelas mais marginalizadas desta. Então, a educação enfrenta não apenas o desafio de ser efetivada enquanto direito de todo cidadão, mas também precisa ocorrer em contextos de profundo pauperismo das populações, bem como necessita disputar o orçamento público para sua

manutenção. Para Nascimento *et al.* (2025), a política de educação é uma das que mais estão sendo afetadas pelo desmonte das políticas sociais. Rezende e Adams (2024) pontuam também que os organismos multilaterais tiveram uma profunda influência na formulação da política educacional no Brasil, o que é particularmente relevante para compreender o papel das reformas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas, que, sob o discurso da modernização, da qualidade e da equidade, reorientaram o sistema educacional para atender às exigências de um mercado de trabalho crescentemente precarizado, flexibilizado e marcado pela insegurança estrutural (Frigotto, 2010; Behring; Boschetti, 2011). Segundo Behring e Boschetti (2011) e Frigotto (2010), a dinâmica de mercantilização da educação tem impactos diretos e mensuráveis sobre as populações historicamente mais vulnerabilizadas. Os dados da PNAD Contínua de 2024 demonstram que o Nordeste apresenta uma das maiores taxas de abandono escolar precoce do país, com cerca de 7,8% até os 13 anos de idade, evidenciando que a política educacional, especialmente nas redes públicas estaduais, ainda não contempla a totalidade dos estudantes (Bello, 2024). De modo que, esses números não podem ser interpretados como resultado de escolhas individuais ou de deficiências culturais das famílias, mas como expressão das contradições estruturais de um sistema educacional que opera sob a lógica do mercado em um contexto de profunda desigualdade regional, racial e de classe (Behring; Boschetti, 2011; Frigotto, 2010).

Sendo assim, Cury (2002) reforça que a educação é reconhecida mundialmente como direito fundamental e elemento essencial ao exercício da cidadania, cuja centralidade na vida social torna indispensável que políticas públicas assegurem a participação igualitária de todos nos diversos espaços sociais e políticos. Contudo, o avanço neoliberal sobre a educação pública representa uma ameaça direta a esse princípio, à medida em que transfere para o mercado a responsabilidade pela garantia de um bem que, por sua natureza, é incompatível com a lógica da lucratividade e da seletividade (Cury, 2002; Mészáros, 2008). A tensão entre educação como direito social e educação como serviço mercantil constitui, portanto, uma das contradições centrais a serem enfrentadas pela luta em defesa da escola pública de qualidade e, nesse contexto, pela efetivação da Lei n. 13.935/2019.

É preciso, contudo, reconhecer que o próprio modelo neoliberal, após três décadas de implementação no Brasil, apresenta sinais inequívocos de esgotamento. A promessa de que a abertura dos mercados, a desregulamentação e a redução do papel do Estado levariam ao desenvolvimento sustentável e à melhoria das condições de vida da população não se concretizou; pelo contrário, o que se observa é o aprofundamento das desigualdades sociais, a precarização generalizada do trabalho e a crise de legitimidade das instituições públicas

(Behring; Boschetti, 2011). No campo educacional, esse esgotamento manifesta-se na incapacidade das reformas gerencialistas de promover, de fato, a melhoria da qualidade do ensino público, evidenciada pela persistência de altos índices de evasão, pela precarização das condições de trabalho docente e pela crescente mercantilização da educação em todos os níveis (Frigotto, 2010).

Behring (2008) argumenta que as contra-reformas implementadas a partir da década de 1990 produziram um ciclo de desfinanciamento das políticas sociais que comprometeu estruturalmente a capacidade do Estado de responder às demandas da classe trabalhadora. Na educação, esse desfinanciamento se expressa na deterioração da infraestrutura das escolas públicas, na insuficiência de recursos para a formação continuada de profissionais e na transferência de responsabilidades públicas para o setor privado e para organizações do terceiro setor. Assim, o esgotamento do neoliberalismo não significa a superação automática de suas contradições, mas impõe a necessidade de disputar novos horizontes para a política educacional, o que inclui a luta pela presença de equipes multiprofissionais nas escolas públicas como condição para a efetivação do direito à educação com qualidade social (Rezende; Adams, 2024; Nascimento *et al*., 2025).

3. LINHA DO TEMPO DA INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Compreender a inserção do Serviço Social na educação exige situá-la para além de um recorte meramente cronológico ou de uma sucessão de marcos legais. Trata-se, antes, de reconstituir uma trajetória atravessada pelas contradições do capitalismo e pelas disputas entre projetos societários antagônicos, na qual a presença do/a assistente social no espaço escolar se constitui como resposta às expressões da questão social que se manifestam no cotidiano da escola pública. Como demonstra Netto (2011), a profissão emerge no contexto do capitalismo monopolista, quando o Estado assume maior protagonismo na regulação da questão social e as políticas sociais se consolidam como mediações fundamentais na relação entre capital e trabalho. Visto isso, é precisamente nesse terreno que a educação se afirma, simultaneamente, como direito formalmente reconhecido e como campo permanente de disputas de classe.

Sob essa perspectiva, a escola não pode ser pensada como espaço neutro ou estritamente pedagógico, mas como território social de reprodução das desigualdades observadas na sociedade como um todo (Nascimento et al., 2025; CFESS, 2011). É nesse microcosmo das relações sociais que evasão, violência, vulnerabilidade socioeconômica,

racismo e violações de direitos comparecem como demandas concretas dirigidas ao Serviço Social, exigindo do profissional uma apreensão crítica da realidade, orientada pelas categorias de totalidade, historicidade e contradição (Iamamoto, 2014). Nesse sentido, reconstituir essa linha do tempo significa, portanto, articular três dimensões indissociáveis: a história da política educacional e da escola pública como lócus de expressão da questão social; o desenvolvimento do projeto ético-político da profissão e de sua crítica ao conservadorismo; e a luta coletiva por reconhecimento legal e institucional.

A partir desse horizonte, este capítulo organiza-se em dois movimentos complementares. No primeiro, recupera-se a trajetória histórica da inserção e da atuação do Serviço Social na educação, desde as protoformas profissionais ainda na década de 1930, passando pelo viés tecnicista e funcionalista de inspiração norte-americana, pelo desenvolvimentismo e pelos impasses do Movimento de Reconceituação, até a virada ético-política consolidada após a redemocratização e a Constituição de 1988. No segundo, analisa-se a construção coletiva da Lei nº 13.935/2019 e a luta pela inserção de assistentes sociais e psicólogos/as na educação básica, evidenciando que a conquista legislativa não representa um ponto de chegada, mas uma etapa parcial de um processo contínuo de disputas pela materialização da educação como direito social da classe trabalhadora.

3.1 **Trajetória histórica da inserção e atuação do Serviço Social na educação**

Para compreender a inserção do Serviço Social na educação em uma perspectiva crítica, é necessário articulá-la ao debate mais amplo sobre o Serviço Social como profissão constituída no interior das relações de classe e das contradições do capitalismo. Por meio disto, Netto (2011) demonstra que o Serviço Social emerge no contexto do capitalismo monopolista, quando o Estado passa a assumir maior protagonismo na regulação das expressões da questão social, e as políticas sociais se consolidam como mediações fundamentais na relação entre capital e trabalho.

O Serviço Social enquanto profissão que tem sua gênese no Brasil ligada à ação social da igreja, sobretudo a partir da integração dos cursos às universidades federais que resulta na laicização da formação, passa a questionar as bases fundantes da profissão que se ancoravam no neotomismo e na Doutrina Social da Igreja. Witiuk (2004) aponta que, a partir do cenário político montado diante da II Guerra Mundial, houve uma aproximação significativa entre os Estados Unidos e o Brasil a partir do que chama de “política de solidariedade e boa vizinhança”, que resultou no intercâmbio de brasileiras realizando seus estudos em Serviço

Social nos Estados Unidos. Witiuk (2004) disserta, ainda, que a influência norte-americana no Brasil forneceu bases tecnicistas, sobretudo acerca da instrumentalidade profissional. De modo que, os métodos de Caso, Grupo e Comunidade passaram a ser ensinados também no Brasil, fato que reverberou na atuação diante das requisições profissionais no ambiente escolar.

> O modelo americano de Serviço Social Escolar adotado no Brasil está baseado no método de Serviço Social de Casos Individuais, por meio do atendimento individual a pais, professores e alunos, com a aplicação de inquéritos realizados prioritariamente no domicílio da criança, o Serviço Social procura detectar as causas da dificuldade de aprendizagem bem como aproximar casa/escola, ou escola/comunidade (Witiuk, 2004, p. 26).

Assim, ancorado na base teórica funcionalista, a atuação profissional adotava um cariz individualizado, visando o ajustamento de condutas dos aprendizes e de suas famílias. Witiuk (2004) ressalta que, esta visão reiterada da questão social enquanto "caso de polícia".

> O Assistente Social atua junto ao educando e sua família identificando os problemas sociais que repercutem no aproveitamento escolar propondo ações ou requisitando serviços que possibilitem a adaptação do escolar ao seu meio e ao ambiente escolar, promovendo o ajustamento social. Percebe-se uma tendência de estigmatização e culpabilização dos indivíduos, sob as bases do funcionalismo que hierarquiza as relações sociais e procura identificar disfunções na sociedade (Witiuk, 2004, p. 26).

No contexto do desenvolvimentismo, como Iamamoto e Carvalho (2014) apontam, sobretudo a partir da década de 1940, apontava a industrialização do país como meio para a superação do "fracasso" da nação com relação aos países de primeiro mundo. Essa expansão sem planejamento da industrialização, no conceito dos autores, gerou efeitos graves: "Daí a crise que arruína a economia agrícola, que despovoa o campo, tendo como consequência para as cidades o espetáculo de miséria provocado pelo desajustamento da massa de migrantes. As indústrias, por seu artificialismo, são incapazes de incorporar essas correntes e possibilitar-lhes um mínimo de bem-estar material" (Iamamoto; Carvalho, 2014, p. 269). Esses autores ressaltam também as experiências de Desenvolvimento de Comunidade no meio rural com campanhas de educação para adolescentes e adultos, as quais visavam o combate às ideologias "nocivas" ao capital, bem como, fazia parte do projeto maior de modernização do campo e adequação às exigências capitalistas.

É a partir das experiências de Desenvolvimento de Comunidade que as profissionais

passam a ter contato com a dura realidade pauperizada da classe trabalhadora, bem como suas demandas e a organização popular. A autora também ressalta a aproximação de assistentes sociais ligadas a grupos de esquerda dentro do Catolicismo. Estes “desenvolvem uma prática que parte da análise crítica da sociedade, percebendo as contradições e a necessidade de mudanças radicais” (Witiuk, 2004, p. 39).

O processo de renovação do Serviço Social surge a partir da erosão do Serviço Social Tradicional, ligado às bases religiosas, e que se mostrou incapaz de dar respostas às transformações da sociedade capitalista. Sobretudo no contexto do Desenvolvimentismo das décadas de 1950, em que concomitantemente as profissionais questionam acerca das direções adotadas dentro do exercício profissional, é identificado por Oliva (1987) que há a disputa de metodologias e vertentes na atuação do Serviço Social nas escolas desde o final da década de 1950 e toda a década de 1960. A vertente conservadora colocava o sujeito no centro do problema, horas individualizando a responsabilidade e horas colocando a culpa na estrutura. Da mesma forma, as condutas profissionais eram direcionadas ao ajuste de condutas e desvios morais buscando a coesão e integração social.

A outra vertente, que parte do questionamento das bases tradicionais, e que a autora conceitua como mudancista, Witiuk (2004) identifica que a principal estratégia levantada foi por meio de tentativas de conscientização, em que as profissionais identificam que a resolução das problemáticas apresentadas na realidade escolar não seriam dirimidas apenas por meio da ação individual. Witiuk complementa sobre essa questão que, é por meio do contato com as contradições da realidade que as profissionais passam a adotar metodologias distintas da formação profissional, que era em suma, conservadora.

São estas condições que demonstram o metabolismo das expressões da questão social no contexto educacional, bem como as disputas orçamentárias para a educação que há a inserção do Serviço Social no âmbito educacional. Para Nascimento *et al.* (2025, p. 8);

> [...] o pressuposto do debate é que a presença da/o assistente social na educação surge a partir da necessidade de enfrentar as desigualdades sociais que impactam diretamente o desempenho escolar das/os estudantes, especialmente aquelas/es que vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, haja vista que questões como pobreza, violência, racismo, problemas familiares e barreiras que impedem o exercício da cidadania, muitas vezes interferem no acesso, na permanência e na trajetória das/os estudantes na escola.

É precisamente nesse cenário de disputas e contradições que a inserção do Serviço Social na política de educação adquire sua plena inteligibilidade crítica. Em um contexto de

avanço neoliberal, precarização do trabalho e desmonte das políticas sociais, a atuação do/a assistente social na escola não pode ser compreendida como suporte técnico às demandas institucionais, mas como prática profissional comprometida com a resistência à mercantilização da educação, com a defesa dos direitos sociais da classe trabalhadora e com a construção de uma escola pública que seja, de fato, espaço de formação crítica, de proteção social e de emancipação humana (CFESS, 2011; Iamamoto; Carvalho, 2014; Mészáros, 2008).

Nessa perspectiva teórica, a inserção do Serviço Social na educação não pode ser compreendida como mera demanda técnico-operativa ou como resposta burocrática a problemas escolares pontuais. Ao contrário, ela se inscreve numa disputa mais ampla pelo sentido da escola pública e pelo projeto societário que orienta as políticas educacionais. Como argumenta o CFESS (2011), a escola é um território de expressão da questão social, onde se manifestam as contradições entre o direito à educação formalmente reconhecido e as condições materiais concretas que impedem sua plena realização para as classes subalternas. Nascimento et al (2025) pontuam também que o espaço da escola é um território social de reprodução das desigualdades observadas na sociedade como um todo:

> Posto isso, é possível inferir que a escola, como um território social, é um espaço construído pelas relações entre todos os seus membros — estudantes, professoras/es, funcionárias/os, familiares e a comunidade em geral. Esses sujeitos trazem consigo seus contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, que influenciam diretamente o ambiente escolar. Dessa forma, o espaço escolar se torna uma espécie de microcosmo da sociedade, onde múltiplos aspectos sociais são vivenciados e negociados diariamente, reproduzindo as relações sociais características da sociabilidade mais ampla, o que permite detectar configurações da "questão social" em seu território (Nascimento *et al.* 2025, p. 12).

A presença de assistentes sociais no espaço escolar remonta à década de 1930, concomitante às origens da própria profissão no Brasil. Conforme sistematiza Piana (2009), estados como Rio Grande do Sul e Pernambuco foram pioneiros nesse processo, com experiências concretas do Serviço Social na educação antes mesmo de qualquer respaldo legal federal. Tais experiências revelavam a demanda concreta da escola por uma atuação profissional capaz de mediar as expressões da questão social que se manifestavam no cotidiano escolar, tais como: evasão, violência, trabalho infantil, gravidez precoce, vulnerabilidade socioeconômica das famílias e violações de direitos de crianças e adolescentes.

> Sendo a escola um dos aparelhos privados significativos para a

> manutenção da hegemonia, o Serviço Social será requisitado para o exercício de atribuições que harmonizam as relações no processo de vigilância da moral e da sociabilidade das famílias empobrecidas. As modalidades interventivas serão objetivadas para a integração social dos indivíduos no espaço escolar, comunitário e doméstico, reforçando a identidade subalterna por meio da inculcação de valores dominantes e da interferência no seu modo de vida com adoção de condutas comportamentais adequadas aos parâmetros morais (Witiuk, 2004, p. 24).

Foi a partir das décadas de 1940 e 1950 que houve a ampliação da requisição de assistentes sociais na Educação Básica. A ideologia desenvolvimentista difundida no país neste período histórico passa a requerer o aprimoramento da força de trabalho e a Constituição de 1946 traz a educação básica enquanto um dever do Estado.

> A obrigatoriedade da educação reforça o requerimento do Serviço Social no espaço da escola, pois até então não havia uma grande preocupação com a criança que apresentava dificuldades de aprendizagem, comportamento violento, ou que se evadia da escola. A escola era para quem podia usá-la. A partir da obrigatoriedade do ensino que passou a ser promovido pelo Estado, as autoridades escolares públicas passaram a requisitar o Assistente Social para atuar no sistema escolar público, na busca da garantia da permanência da criança na escola (Witiuk, 2004, p. 28).

É neste contexto de intervenção do Estado nas expressões da questão social que o assistente social se insere na política de educação para ajustar condutas.

> Nesse período demarcado pelo desenvolvimentismo, quando a preocupação governamental estava voltada exclusivamente para o crescimento econômico, acumulação de riqueza e progresso técnico, o social caracteriza-se como um aspecto residual, suporte para o desenvolvimento e objetivo. É nessa perspectiva que o Serviço Social se insere na educação. Educação que se coloca a serviço do capital, no apoio à industrialização e é percebida como possibilidade de ascensão social, na medida em que habilita o homem para o mercado. As condições subjetivas ou abstratas oferecidas a classes populares pela educação, possibilitam a ascensão a condições mínimas de sobrevivência e, conseqüentemente, faz diminuir as pressões, reivindicações e/ou greves em relação ao capital (Witiuk, 2004, p. 32). [...] No final do período dos anos de 1950, inicia-se a emergência de movimentos que tentam responder a questionamentos levantados pelo II Congresso de Educação e se dedicam especialmente à educação de adultos e à participação política dos contingentes populares. Esses movimentos são liderados, em sua maioria, por intelectuais preocupados e comprometidos com os interesses dos camponeses e operários urbanos. Em DC o que se percebe é uma preocupação crescente dos técnicos com uma visão mais macro societária. Até então se destacava uma preocupação com as condições locais da comunidade, com a problemática local, sem associá-las com as estruturas sociais e a forma como a sociedade, política e economicamente, estava estruturada (Witiuk, 2004, p. 36). [...] Nessa

> perspectiva, alguns Assistentes Sociais que atuam no espaço escolar, em contraposição àqueles que se colocam na perspectiva da consolidação da instituição escolar, questionam o funcionamento do sistema escolar. Os Assistentes Sociais, segundo a autora, percebem as contradições presentes nas relações sociais estabelecidas e a articulação existente entre a prática do Serviço Social e as forças sociais que se manifestam na realidade (Witiuk, 2004, p. 41)

A autora então, sintetiza que

> O que se percebe, pelo até agora exposto, é que a requisição da área da Educação de um profissional que atue sobre as expressões da "*questão social*" que se manifestam na escola, se faz presente desde 1928, naquilo que se poderia denominar de protoformas de Serviço Social. A inserção do Serviço Social na escola se dá na década de 1940, quando ocorre também e simultaneamente, a sua inserção em outros espaços ocupacionais como a empresa, a saúde, a justiça, o Estado, entre outros. E ainda poder-se-ia afirmar que nas décadas seguintes, de 1950 e início de 1960, há uma expansão da requisição do Serviço Social no espaço escolar (Witiuk, 2004, p. 46).

Já no período após o golpe de 1964, que instaurou a Ditadura Cívico-Militar no Brasil, referida por Netto (2009) como autocracia burguesa, há uma forte repressão aos movimentos pelo direito à educação, bem como, a própria estrutura estatal torna-se cada vez mais burocrática e tecnicista. Witiuk (2004) aponta que a teoria do capital humano marca este período da educação, pois a mesma traz o enfoque na qualificação da mão de obra, a fim de reduzir as disparidades regionais no âmbito da produção. Destarte, o Serviço Social atuava como um ente corretivo das condutas desajustadas e incoerentes para o espaço escolar. A perspectiva da Modernização Conservadora dentro do Movimento de Reconceituação do Serviço Social traz impactos também para a atuação nas escolas:

> O fato de se ter acesso à educação é visto ingenuamente também pelos Assistentes Sociais como possibilidade de progressão social, ignorando que a exclusão social é constitutiva da sociedade capitalista e que compõe a complexidade dos determinantes da *questão social* na tensão entre produção coletiva e apropriação privada socialmente produzido. É importante destacar aqui que a preocupação com a ignorância da população – 50% de analfabetos em 1967, segundo declarações do então presidente Costa e Silva – e com o desenvolvimento do país, leva o governo militar a promover na década de 1970 reformas significativas na educação (Witiuk, 2004, p. 55).

A preocupação com a "integração social" era o enfoque deste período das políticas sociais no país. Witiuk (2004) identifica que, em meados da década de 1970, passam a surgir trabalhos acadêmicos que enfatizam a ação educativa por parte das assistentes sociais, enquanto mobilizadoras sociais nos espaços escolares. A partir desta década também, são

percebidas diversas movimentações políticas para ampliar a presença das/os profissionais do âmbito educacional, sobretudo relacionado à orientação educacional.

> Esse movimento articulado pela categoria quando do I Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais no Rio de Janeiro, em 1974, adquire densidade em âmbito nacional. Em São Paulo a articulação desse movimento se destaca com a apresentação por seus Deputados na Câmara Federal, nos anos de 1974 e 1976, de dois Projetos de Lei referentes ao Serviço Social no espaço da escola. Esses Projetos de Lei, propõem a alteração do art. 10, da Lei 5.692, Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional, incluindo a *obrigatoriedade de ter o Assistente Social no Serviço de Orientação Educacional*. Em São Paulo a articulação desse movimento se evidencia com a apresentação por seus Deputados Federais em Brasília, nos anos de 1974 e 1976, de dois Projetos de Lei referentes ao Serviço Social no espaço da escola. Esses Projetos de Lei, apresentados por Deputados Federais por São Paulo, propõem a *alteração* do art. 10, da Lei 5.692, Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional, incluindo a *obrigatoriedade de ter o Assistente Social no Serviço de Orientação Educacional* (Witiuk, 2004, p. 77).

No final da década de 1970, a autora demonstra também que a aproximação com o "marxismo enviesado" teve impactos na atuação nas escolas, sobretudo a partir da perspectiva Althusseriana, que compreende as instituições enquanto instrumentos de dominação ideológica. Contudo, esta aproximação teórica permite o questionamento das estruturas do Estado autocrático e favorece o apoio aos movimentos sociais reprimidos pela ditadura militar.

> Essa é a atmosfera dentro da qual acontece em 1979, o III CBAS, que tem como tema Serviço Social e Política Social, enfocando as políticas de Educação, Assistência Social, Habitação, Menor, Previdência Social, Saúde e Trabalho. Esse congresso ficou conhecido como o congresso da virada. Nele, o CENEAS intervém questionando a direção conservadora que está sendo dada ao evento e assume a sua direção política com a aprovação do plenário, promovendo mudanças na mesa de abertura e encerramento. Os convidados especiais, representantes das autoridades do regime militar, foram substituídos por dirigentes de organizações populares (Witiuk, 2004, p. 88).

Silva e Silva (2002) explicitam também sobre esse contexto que

> (...) [os Assistentes Sociais] são pressionados pelo Estado que tem exigido a modernização técnica da profissão para assumir eficazmente a função de mediadora entre o amplo aparato assistencial e seus beneficiários e a função de conquistar o apoio das populações aos programas governamentais de desenvolvimento. A pressão dos movimentos sociais populares, (...) [que] coloca, de forma cada vez mais explícita, novas demandas para a prática do Serviço Social na busca de apoio ao seu esforço de organização e no sentido de repassar os serviços

> e programas, considerando suas reais necessidades, inclusive de sobrevivência material, numa perspectiva crítica que possa contribuir para o avanço da luta organizativa desses movimentos (Silva e Silva, 2002, p. 39).

A partir da década de 1980, tanto a formação quanto as entidades formais do Serviço Social passam por profundas transformações, agora ancoradas em um novo projeto ético-político e societário, com enfoque no combate às desigualdades sociais que assolam a classe trabalhadora.

A aproximação entre Serviço Social e educação se consolida a partir da redemocratização e, sobretudo, após a Constituição de 1988, quando a educação é reafirmada como direito social e a escola passa a ser reconhecida como lócus privilegiado de intervenção das políticas sociais.

Esse período é marcado pela ampliação de experiências em redes municipais e estaduais, com assistentes sociais atuando frequentemente sem reconhecimento formal na política educacional, vinculados a projetos específicos ou a convênios com outras políticas setoriais (CFESS, 2011; Piana, 2009). Visto isso, essa fragilidade institucional da inserção profissional evidenciava, ao mesmo tempo, a demanda real e urgente pela presença do Serviço Social na escola e a necessidade de uma normatização legal que garantisse essa presença de forma estável e qualificada.

Ao mesmo tempo, a atuação do assistente social na educação básica insere-se justamente nesse terreno de mediações. Ainda que marcada por limites institucionais, essa intervenção contribui para a efetivação do direito à educação ao incidir sobre as condições concretas de acesso e permanência dos estudantes, especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade. Como evidência Piana (2009), essa atuação envolve tanto a articulação entre escola, família e comunidade quanto a interlocução com a rede de proteção social, indicando que o Serviço Social desempenha um papel relevante na materialização da educação como direito, ainda que tensionado pelas próprias contradições que estruturam a política educacional.

Nessa mesma direção, a compreensão da educação como direito fundamental permite evidenciar sua centralidade na organização da vida social e na construção da cidadania. Trata-se de um direito que, ao menos no plano formal, está vinculado à possibilidade de participação dos indivíduos nos diferentes espaços sociais e políticos. Contudo, como observa Cury (2002), essa garantia se realiza em meio a tensões, uma vez que “a igualdade convive com a diferença” (p. 249) no interior dos sistemas educacionais, especialmente em sociedades marcadas por profundas desigualdades estruturais.

Desse modo, a efetivação do direito à educação não pode ser compreendida de forma abstrata, mas deve ser analisada à luz das condições concretas que limitam seu acesso e sua realização plena, sobretudo para os segmentos historicamente marginalizados. Assim, é precisamente nessa tensão que se situa a contribuição do Serviço Social: atuando para que o direito formalmente garantido se materialize para os sujeitos que mais enfrentam obstáculos para exercê-lo.

3.2 **A construção coletiva da Lei nº 13.935/2019 e a luta pela inserção do Serviço Social e da Psicologia na educação básica**

Como já fora visto anteriormente, a presença do Serviço Social na educação é deveras anterior à promulgação da Lei que preconiza a atuação de assistentes sociais e psicólogos no âmbito da educação básica. Podemos compreender que a Lei deriva de uma construção de décadas da categoria profissional, apoiando-se na cooperação multiprofissional e também enquanto fruto do próprio movimento da sociedade capitalista, que demanda a intervenção profissional nas expressões da questão social. Silva (2023, p. 18) pontua que

> A inserção do assistente social no ambiente educativo também se relaciona com a própria reconceitualização do direito à educação. Se, anteriormente, a educação era vista apenas como transmissão de conteúdo, agora, sob um olhar mais amplo e holístico, ela passa a ser compreendida como um processo que engloba o bem-estar integral do estudante.

Também, para Silva (2023, p. 19)

> Uma das contribuições mais evidentes do assistente social no ambiente escolar é a identificação e o enfrentamento das problemáticas sociais que interferem diretamente no processo ensino-aprendizagem. Isso inclui questões como evasão escolar, violência, conflitos familiares, drogadição, gravidez na adolescência, entre outras situações que exigem uma intervenção especializada.

Isto nos leva a rememorar casos emblemáticos dos anos 2000 que colocaram as escolas em evidência como um espaço que carece de atenção e intervenção do Estado. O caso mais famoso a ser citado neste trabalho é o Massacre do Realengo, ocorrido em 2011, quando um ex-aluno da Escola Municipal Tasso da Silveira no Rio de Janeiro invadiu a escola e assassinou 12 pessoas, sendo que 10 eram meninas, com idades entre 13 e 15 anos (Bernardo, 2021, p. 1).

O fato suscitou debates em todo país sobre questões como o bullying, violência

escolar, misoginia e a necessidade de suporte aos alunos que extrapolam o cariz meramente educacional. Um relatório realizado em 2023 pelo Governo Federal (MEC, 2023) identificou que no período de 2002 a 2023 foram realizados 36 ataques à escolas em todo o país, deixando 164 pessoas vitimadas, dentre mortos e feridos. O mesmo relatório traz enquanto propostas de enfrentamento à violência escolar ações voltadas à saúde mental da comunidade escolar e também "fortalecer as redes municipais de saúde e assistência social para a prevenção à violência nas escolas, com a contratação de profissionais de psicologia e assistência social para o atendimento às 13 comunidades escolares, em coordenação com as secretarias estaduais e municipais de educação" (MEC, 2023, p. 12).

Outro fato histórico que possui influência para a preocupação da intervenção estatal no âmbito social dentro das escolas se relaciona com o modelo neoliberal ampliado desde meados de 1990. Conforme Silva (2023, p. 23), as políticas neoliberais deste período histórico introduzem a noção de modernização do Estado, bem como da força de trabalho.

> As políticas desse período foram centradas na descentralização e na privatização, adotando preceitos neoliberais. Na esfera educacional, as ações estavam alinhadas com os objetivos da Conferência Mundial de Educação de Jomtien, enfatizando uma educação voltada para um mercado dinâmico e globalizado [...] O primeiro destacava que a descentralização demandava uma revisão das atribuições governamentais, repercutindo na formulação de políticas educacionais e promovendo novas parcerias entre Estado e sociedade [...] Por outro lado, o Planejamento Político Estratégico (1995-1998) enfatizou gestão, currículo, avaliação e qualidade, além de destacar a modernização e descentralização da gestão educacional.

Cabe salientar que, até 2019, não havia normativa que preconizava a atuação dos/as assistentes sociais nas escolas pública da rede básica de ensino, o que deveria acontecer até um ano após a promulgação da referida Lei, como está disposto no seu Art. 2º: "Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições" (Brasil, 2019).

Outrossim, o documento "Subsídios para o debate sobre Serviço Social na educação", do CFESS, sistematiza esse percurso histórico e aponta que a presença profissional na escola foi, por muito tempo, sustentada pela compreensão de que os problemas vividos no cotidiano escolar, evasão, reprovação, conflitos, violações de direitos, não se explicam apenas por questões pedagógicas, mas pelas condições de vida da classe trabalhadora (CFESS, 2012). Nessa perspectiva, o Serviço Social passa a ser chamado a intervir na garantia do acesso, da permanência e da qualidade social da educação, articulando escola, família, comunidade e demais políticas públicas (CFESS, 2012; Almeida, 2012).

As análises do Conjunto CFESS-CRESS destacam que a aproximação entre Serviço Social e educação se intensifica a partir da redemocratização e da Constituição de 1988, quando a educação é reafirmada como direito social e a escola passa a ser reconhecida como território privilegiado de expressão da questão social. (CFESS, 2012). É nesse contexto que se ampliam experiências em redes municipais e estaduais, com assistentes sociais atuando, muitas vezes, sem reconhecimento formal na política de educação, vinculados a projetos específicos ou a convênios com outras políticas, o que evidencia tanto a demanda concreta quanto a fragilidade institucional dessa inserção (Almeida, 2012; CFESS, 2012).

A regulamentação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por meio da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020), representou um importante avanço para a inserção do Serviço Social na educação básica pública, prevendo uma forma de financiamento permanente para a Educação. Além de ampliar a complementação da União aos entes federativos, a legislação fortaleceu as condições para a implementação de políticas voltadas à garantia do direito à educação com qualidade social. Referente à efetivação da Lei nº 13.935/2019, o Fundeb passou a desempenhar papel estratégico ao possibilitar o financiamento das equipes multiprofissionais. Essa possibilidade foi consolidada com a alteração promovida pela Lei nº 14.276/2021 (Brasil, 2021), que incluiu o art. 26-A na Lei nº 14.113/2020, autorizando estados, Distrito Federal e municípios a remunerar, com recursos da parcela de 30% do Fundeb, profissionais de Serviço Social e Psicologia integrantes das equipes multiprofissionais previstas na Lei nº 13.935/2019.

Sendo assim, como afirmam Poli, Nierotka e Menegatti (2025), entre 2013 e 2023 houveram avanços significativos em experiências de inserção do assistente social na educação básica em diversos municípios e estados, demonstrando a viabilidade e a relevância desse trabalho antes mesmo de sua obrigatoriedade legal. Tais experiências não apenas precederam e deram embasamento à lei, mas a construíram coletivamente, acumulando saberes, práticas e evidências que fundamentam a importância estrutural dessa presença profissional na escola pública brasileira.

Ao longo dos anos 2000 e 2010, a luta por uma lei federal que garantisse a presença de assistentes sociais e psicólogos na educação básica ganha centralidade na agenda política da categoria. Desde o ano 2000 tramitou um Projeto de Lei (Projeto de Lei Nº 3688/2000) que dispunha sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola. Posteriormente o texto foi alterado especificando a atuação dos profissionais da Psicologia e Serviço Social na Educação Básica (Congresso Nacional, 2026).

Visto isso, a trajetória legislativa do PL 3.688/2000 foi marcada por uma complexa tramitação que envolveu múltiplas instâncias do Congresso Nacional ao longo de quase duas décadas. Após sua apresentação na Câmara dos Deputados, em outubro de 2000, o projeto foi encaminhado à Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD) e à Comissão de Constituição e Justiça e de Redação (CCJR), recebendo pareceres favoráveis. Em 2007, o projeto foi remetido ao Senado Federal, onde recebeu um substitutivo que ampliou seu escopo para incluir também profissionais de Psicologia, passando a dispor sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. O substitutivo do Senado foi aprovado em novembro de 2010 e retornou à Câmara dos Deputados para nova apreciação pelas comissões pertinentes (Brasil, 2000; CFESS, 2012).

O retorno do projeto à Câmara inaugurou uma nova fase de disputas legislativas. Na Comissão de Seguridade Social e Família (CSSF), o deputado Arnaldo Faria de Sá emitiu parecer favorável à aprovação do substitutivo do Senado. Em 2012, o deputado Amauri Teixeira apresentou requerimentos para a realização de audiência pública e para a inclusão do projeto na Ordem do Dia da comissão, o que evidencia a pressão política exercida por parlamentares aliados à causa (Brasil, 2000). Contudo, a tramitação enfrentou resistências: na Comissão de Educação, em votação realizada em 2013, o projeto empatou em dez votos a favor e dez contra, sendo necessária nova sessão para que fosse aprovado por unanimidade, após intensa mobilização das categorias profissionais e de estudantes de Serviço Social que lotaram as galerias da Câmara (CFESS, 2012; CFESS, 2025).

A aprovação nas comissões não encerrou as resistências. O projeto ainda precisou passar pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) e pelo Plenário da Câmara dos Deputados, etapas que demandaram contínua pressão política e articulação entre as entidades profissionais e parlamentares comprometidos com a pauta. Entre 2015 e 2019, diversos deputados apresentaram requerimentos de inclusão na Ordem do Dia, demonstrando que a manutenção do projeto na agenda legislativa exigia esforço permanente de incidência política (Brasil, 2000). O projeto foi finalmente aprovado pelo Plenário da Câmara em setembro de 2019 e encaminhado à sanção presidencial, após dezenove anos de tramitação que refletiram as tensões entre os defensores da ampliação dos serviços públicos e os setores comprometidos com a austeridade fiscal (CFESS, 2025).

Entretanto, em outubro de 2019, o Poder Executivo vetou integralmente o projeto de lei, sob a alegação de inconstitucionalidade formal e de impacto orçamentário incompatível com as regras fiscais vigentes. O veto gerou imediata reação das entidades profissionais: o CFESS e o CFP publicaram notas conjuntas exigindo a derrubada do veto, e os CRESS de

todo o país mobilizaram suas bases para pressionar os parlamentares. A intensa articulação política resultou na derrubada do veto pelo Congresso Nacional em sessão conjunta realizada em 11 de dezembro de 2019, promulgando-se a Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019; CFESS, 2025). Esse episódio demonstra que a conquista legislativa foi resultado direto da capacidade organizativa e da persistência das categorias profissionais diante das tentativas de barrar a ampliação dos serviços públicos de educação.

De tal modo, o CFESS e os CRESS, em articulação com o CFP, a ABEPSS e entidades da educação, construíram uma pauta nacional, participaram de audiências públicas, conferências de educação e espaços de controle social, defendendo que a escola pública precisa de equipes multiprofissionais para enfrentar a complexidade das expressões da questão social no espaço escolar (CFESS, 2012; CFESS, 2025). Essa mobilização é apresentada como parte de um projeto de defesa da educação pública, laica, gratuita e socialmente referenciada, em sintonia com o projeto ético-político do Serviço Social (CFESS, 2012; CFESS, 2025).

As Conferências Nacionais de Educação constituíram espaços privilegiados de participação social nos quais a pauta das equipes multiprofissionais ganhou legitimidade e respaldo político. Nas deliberações da CONAE de 2010 e da CONAE de 2014, a presença de assistentes sociais e psicólogos na educação básica aparece como demanda expressa dos movimentos sociais, das entidades profissionais e de segmentos da comunidade educacional.

A inclusão dessa reivindicação nos documentos finais das conferências conferiu peso institucional à pauta e fortaleceu os argumentos apresentados pelos defensores do projeto no Congresso Nacional, ao demonstrar que a demanda não era corporativa, mas resultado de uma construção coletiva envolvendo diferentes setores da sociedade comprometidos com a educação pública (CFESS, 2012).

Paralelamente à atuação nos espaços institucionais, o CFESS e os CRESS regionais promoveram campanhas nacionais, notas públicas e jornadas de mobilização para sensibilizar a sociedade e os parlamentares. Os CRESS realizaram seminários estaduais, debates em universidades e atos públicos em defesa da inserção profissional na educação, articulando a pauta com as lutas mais amplas em defesa da escola pública e contra a precarização das políticas sociais. A mobilização da base profissional, incluindo estudantes de Serviço Social e profissionais que já atuavam em escolas em diferentes formatos institucionais, foi essencial para manter a pauta viva ao longo dos quase vinte anos de tramitação legislativa, mesmo em contextos políticos adversos marcados pelo avanço da agenda neoliberal e pela restrição dos investimentos públicos em políticas sociais (CFESS, 2012; CFESS, 2025).

A articulação entre as entidades profissionais e outras forças sociais também se deu no âmbito das lutas pela defesa do Estatuto da Criança e do Adolescente, pelo enfrentamento à violência escolar, pela educação inclusiva e pelo combate às desigualdades raciais e de gênero no sistema educacional. A compreensão de que os problemas vivenciados no cotidiano escolar possuem determinações sociais que extrapolam o campo estritamente pedagógico reforçou, no plano político, a necessidade de uma abordagem multiprofissional e intersetorial na escola. Dessa forma, essa perspectiva ampliada da questão social na educação, construída coletivamente ao longo de anos de debate teórico e político, foi fundamental para agregar apoio de movimentos sociais, entidades de direitos humanos e organizações da sociedade civil à causa da aprovação da lei (CFESS, 2012; Nascimento *et al.*, 2025).

O I Seminário Nacional de Serviço Social na Educação, realizado em Maceió (AL) em junho de 2012, precedido por seminários regionais em todo o país, representou um momento de síntese e adensamento do debate acumulado pela categoria. O evento reuniu representações do CFESS, dos CRESS, de universidades e de movimentos sociais e produziu deliberações que orientaram a continuidade da mobilização nos anos seguintes, incluindo a atualização dos documentos de referência e a intensificação da incidência política junto ao Congresso Nacional (CFESS, 2012). Esse processo de construção coletiva, que articulou formação teórica, produção de conhecimento, organização política e incidência legislativa, é expressão do modo como o Serviço Social brasileiro, orientado por seu projeto ético-político, tem disputado os rumos das políticas sociais no país.

A promulgação da Lei n. 13.935, em 2019, representa um marco nessa linha do tempo, pois inscreve, em nível nacional, a obrigatoriedade de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica, por meio de equipes multiprofissionais. (Brasil, 2019; CFESS; CFP, 2021). Mais do que criar um "novo campo" de atuação, a lei reconhece e consolida experiências já existentes e legitima a presença do assistente social na política de educação como parte da estratégia de efetivação do direito à educação (CFESS; CFP, 2021; CFESS, 2025).

Logo após a promulgação da lei, colocou-se o desafio concreto de orientar sua implementação nos estados e municípios. O CFESS e o CFP publicaram conjuntamente, em 2021, o documento "Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de Educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019", que aborda questões como o dimensionamento das equipes em relação ao número de escolas e estudantes, as atribuições profissionais específicas do assistente social e do psicólogo no contexto escolar, a relação com o projeto pedagógico da escola e a necessidade de condições éticas e técnicas adequadas

de trabalho (CFESS; CFP, 2021). Esse material constituiu um instrumento fundamental para subsidiar a regulamentação da lei nos entes federados e para orientar a atuação dos Ministérios Públicos na fiscalização de seu cumprimento.

Em 2023, o CFESS publicou o Caderno Diálogos do Cotidiano nº 4, que aprofundou a reflexão sobre os desafios da implementação da lei e sistematizou experiências de atuação profissional em diferentes contextos regionais. Já em 2025, o Conselho Federal lançou uma nova edição atualizada dos subsídios para o trabalho da categoria na educação básica pública, fruto de deliberação do 50º Encontro Nacional do Conjunto CFESS-CRESS, realizado em 2023. Esse novo documento, elaborado pelo professor Ney Luiz Teixeira de Almeida, sistematiza o acúmulo de debates construídos nos últimos anos e incorpora as reflexões decorrentes de centenas de visitas técnicas de orientação e de atividades formativas realizadas pelos CRESS em todo o país entre 2023 e 2024 (CFESS, 2025).

Em maio de 2025, o CFESS realizou o Encontro sobre o Trabalho Profissional na Educação com o Conjunto CFESS-CRESS, com o tema "A gente pulsa educação libertadora", reunindo representações de todos os CRESS e do Ministério da Educação para dialogar sobre novas estratégias em defesa da implementação da lei. Nesse evento, a representante do MEC sinalizou encaminhamentos como o aprofundamento do debate sobre a implementação da Lei nº 13.935/2019 no Conselho Nacional de Educação (CNE), o mapeamento territorial das experiências de implementação e o avanço na regulamentação das normativas correlatas (CFESS, 2025). Esse diálogo entre o Conjunto CFESS-CRESS e o poder público federal evidencia que a luta pela efetivação da lei permanece como pauta central da categoria, demandando articulação permanente entre organização profissional, incidência política e produção de conhecimento.

Desse modo, a análise do processo de construção coletiva da Lei nº 13.935/2019 revela que a conquista legislativa é indissociável de uma trajetória mais ampla de organização profissional, articulação interinstitucional e disputa política protagonizada pelo Serviço Social e pela Psicologia no campo da educação. A mobilização que sustentou a aprovação da lei ao longo de quase duas décadas expressa a capacidade organizativa dessas categorias e sua articulação com movimentos sociais, entidades acadêmicas e parlamentares comprometidos com a defesa da educação pública. A promulgação da lei, portanto, não constitui um ponto de chegada, mas uma conquista parcial de um processo contínuo de disputas por condições efetivas de implementação, que, como será analisado no capítulo seguinte, envolve questões orçamentárias, institucionais e políticas que permanecem em aberto nos diferentes estados e municípios do país.

O CFESS ressalta que essa conquista é resultado de mais de duas décadas de luta das entidades profissionais, articuladas com movimentos em defesa da escola pública, o que reforça seu caráter coletivo e classista (CFESS, 2025). É nesse horizonte teórico e político que a promulgação da Lei n. 13.935/2019, que garante a inserção de assistentes sociais e psicólogos nas redes públicas de educação básica, se insere como desdobramento de uma trajetória histórica mais ampla de lutas da categoria profissional e dos movimentos sociais pela efetivação do direito à educação pública de qualidade.

Ao mesmo tempo, os documentos do Conjunto CFESS-CRESS enfatizam que a simples existência da lei não garante, automaticamente, a inserção qualificada do Serviço Social na educação. Persistem desafios como a falta de regulamentação da atuação em diversos estados, a ausência de concursos públicos, a contratação precária e a tentativa de reduzir o trabalho do assistente social a respostas pontuais e individualizadas, desvinculadas de uma leitura crítica da totalidade social (CFESS; CFP, 2021; CFESS, 2025). Nessa chave, a presença do assistente social na escola é compreendida como espaço de disputa: entre uma prática voltada à gestão dos "desajustes" individuais, embasada pela noção conservadora da atuação profissional e uma atuação comprometida com a defesa de direitos, a gestão democrática da educação e o fortalecimento da classe trabalhadora (Iamamoto, 2014; CFESS, 2012).

Assim, a linha do tempo da inserção do Serviço Social na educação articula três dimensões: a história da política educacional e da escola pública como espaço de expressão da questão social; o desenvolvimento do projeto ético-político da profissão e da sua crítica ao conservadorismo; e a luta coletiva por reconhecimento legal e institucional materializada na Lei n. 13.935/2019 (CFESS, 2012; Iamamoto, 2014; CFESS; CFP, 2021).Traçar essa trajetória em uma perspectiva histórica permite compreender que o/a assistente social na escola não se trata de um "acréscimo técnico", mas parte de um projeto mais amplo de disputa pelo sentido da educação como direito social e pelo fortalecimento das lutas da classe trabalhadora por acesso, permanência e qualidade social da educação pública (CFESS, 2012; CFESS, 2025).

Sabe-se dos desafios que o processo de inserção das/os assistentes sociais na educação básica implica como: ausência de cargos na equipe da rede, sobrecarga de demandas socioeducacionais em outros equipamentos, limitação na defesa do direito à educação e enfrentamento da evasão, fragilização do projeto ético político do Serviço Social na escola (CFESS; CFP, 2021; CFESS, 2025). Pois, ainda que o Serviço Social possuísse atuação na educação básica antes da Lei 13.935/2019, ainda há diversos desafios a serem enfrentados

para consolidar a presença da profissão.

As análises de Poli, Nierotka e Menegatti (2025), somadas às produções e orientações políticas do conjunto CFESS-CRESS, evidenciam que a inserção do assistente social nos espaços educacionais não é algo novo, mas resultado de décadas de luta, organização profissional e acúmulo teórico-político em torno da política de educação, como já fora explicitado anteriormente neste trabalho.

Poli, Nierotka e Menegatti (2025), ao realizarem um estudo sobre a produção nacional entre 2013 e 2023, identificam 49 trabalhos (artigos, dissertações e teses) que discutem o Serviço Social na educação básica, apontando que, na maioria das experiências analisadas, a presença do/da assistente social na escola ocorreu antes mesmo da aprovação da Lei 13.935/2019, ainda em processo de implementação. Os autores destacam que essa inserção se deu em diferentes formatos institucionais, como por exemplo, em projetos municipais, equipes intersetoriais e programas específicos de enfrentamento às expressões da questão social na escola, o que revela o acúmulo da atuação profissional e a centralidade da educação como campo de intervenção do Serviço Social.

Igualmente, a Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o FUNDEB, abre base jurídico-orçamentária para que estados e municípios utilizem recursos do fundo para custear equipes multiprofissionais na educação básica, o que inclui assistentes sociais e psicólogos vinculados à implementação da Lei n. 13.935/2019 (Brasil, 2019; Brasil, 2020). A partir dessa normativa, os argumentos do Conjunto CFESS-CRESS reforçam que a inserção do assistente social na educação não é acessória, mas condição para a efetivação do direito à educação pública com qualidade social, justificando o acesso da categoria aos recursos do Fundeb e a necessidade de concursos públicos específicos (CFESS, 2013; CRESS-SC, 2024; CRESS-RS, 2023).

Embora a lei não cite explicitamente assistentes sociais e psicólogos/as, a abertura da parcela de até 30% para outras despesas e o vínculo direto com a política de educação permitem que a remuneração de profissionais de equipes multiprofissionais, previstas na Lei nº 13.935/2019, seja financiada com recursos do FUNDEB, conforme vêm defendendo entidades técnicas e órgãos de apoio à gestão educacional (Brasil, 2019; Brasil, 2020). A Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019, por sua vez, dispõe que as redes públicas de educação básica devem oferecer serviços de Psicologia e de Serviço Social por meio de equipes multiprofissionais, com a finalidade de atender necessidades e prioridades do processo educacional (Brasil, 2019). O conjunto CFESS-CRESS trata o financiamento como dimensão estratégica da luta pela efetivação da Lei 13.935/2019, destacando a importância do

FUNDEB como principal fundo de financiamento da educação básica (CFESS, 2011).

Ainda sobre a questão orçamentária, na cartilha "Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação", o CFESS analisa a trajetória do financiamento da educação FUNDEF, depois FUNDEB e aponta que a garantia de equipes multiprofissionais com assistentes sociais exige disputa orçamentária, para que esses profissionais sejam reconhecidos como parte do quadro estável da educação e não como vínculos precarizados ou terceirizados (CFESS, 2011). Textos e notas técnicas de CRESS, como o relato de experiência do CRESS 12ª Região (SC), enfatizam que a aprovação do novo FUNDEB fortalece a possibilidade concreta de manutenção das equipes multiprofissionais, pois oferece base legal para que estados e municípios utilizem os recursos do fundo na implementação da Lei 13.935/2019 (CRESS 12ª região, 2024).

Esses documentos também destacam que a luta pela regulamentação local da lei envolve, necessariamente, a definição de fonte de financiamento e a defesa de concursos públicos específicos para assistentes sociais e psicólogos/as da educação básica, em contraposição à contratação temporária (CRESS 12ª Região, 2024; CRESS-RS, 2023). Dessa forma, a defesa do direito do assistente social ao Fundeb se insere na luta pela consolidação de equipes multiprofissionais permanentes nas redes públicas e pela materialização da educação como direito social articulado à seguridade social prevista na Constituição de 1988 (CFESS, 2011).

Desta forma, percebe-se que, embora o Serviço Social já atuasse nas escolas desde a década de 1940, o alinhamento com os princípios democráticos e de autonomia dos estudantes passa a ser ampliado a partir da Constituição de 1988 e também a partir da renovação profissional do Serviço Social alinhado à Teoria Social Crítica. O Projeto Ético Político da profissão dá subsídio para a atuação em defesa dos direitos sociais, e pela ampliação da consciência e eliminação das formas de opressão, que são tão necessárias no espaço escolar, mas que enfrentam dificuldades como a baixa adesão à legislação e a falta de destinação de recursos financeiros. A formação em Serviço Social é generalista, ou seja, ao se formar, os/as profissionais estão aptos a exercer a função em qualquer espaço sócio ocupacional, conforme a Lei 8.662 (Brasil, 1990). Entretanto, é necessário conhecer as particularidades dos espaços de trabalho e os desafios que serão necessários enfrentar.

4. PROCESSO DE EFETIVAÇÃO DA LEI Nº 13.935/2019 NAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO

O objetivo central desta seção consiste em analisar o processo de implementação da Lei nº 13.935/2019 nas redes estaduais de ensino no Brasil, com ênfase analítica na região Nordeste. Busca-se, por meio do instrumental teórico-metodológico crítico, identificar os avanços, os limites e os desafios estruturais relacionados à inserção de assistentes sociais na educação básica pública. No contexto da sociabilidade capitalista contemporânea (Marx, 2013; Netto, 2011), a materialização dessa legislação nacional não ocorre de forma homogênea, mas sim sob os condicionantes do desenvolvimento desigual e combinado que aprofunda as assimetrias interregionais no país (Pereira, 2018).

Como bem sinaliza Pereira (2018), a configuração da "questão social" no nordeste brasileiro carrega particularidades atreladas à pauperização e às disparidades no acesso aos bens sociais. Assim, o desvelamento da eficácia dessa política setorial exige que se vá além da letra fria da lei, decifrando como o Estado gerencial, sob a cartilha neoliberal de compressão do gasto público, responde às demandas por proteção social no ambiente escolar no território nordestino.

4.1 A implementação da Lei nº 13.935/2019 nas redes estaduais de ensino do Nordeste: estratégias e mediações institucionais

Este subitem tem como objetivo apresentar e descrever as estratégias organizativas e institucionais adotadas pelas Secretarias de Estado da Educação (SEDUC/SEE) das nove unidades federativas da região Nordeste visando a implementação da Lei nº 13.935/2019. A partir do levantamento documental realizado — que engloba leis estaduais, portarias, editais de processos seletivos e diretrizes —, busca-se mapear de que forma cada estado tem estruturado a inserção de assistentes sociais nas escolas públicas. Para tanto, serão detalhados os arranjos institucionais elaborados pelos governos estaduais, a exemplo da criação de programas específicos e núcleos regionais, bem como as modalidades de vínculo empregatício e contratação predominantes na região, estabelecendo um panorama descritivo de como essa política pública vem sendo materializada no território nordestino.

4.2 Caracterização geral de aplicação da Lei no Nordeste/Brasil

A reflexão sobre as desigualdades regionais é central para compreender a implementação da Lei nº 13.935/2019, haja vista que o desenvolvimento brasileiro, historicamente marcado pela heterogeneidade, reflete-se na disparidade de condições entre os

estados para efetivar o direito à assistência psicossocial nas escolas. Como aponta Santos (2002), a configuração do território brasileiro é marcada por uma profunda seletividade, onde a concentração de infraestrutura e capacidades estatais em determinadas regiões aprofunda a exclusão de outras, gerando um desenvolvimento desigual que dita o ritmo da implementação legislativa. Portanto, a heterogeneidade observada entre os estados nordestinos não deve ser lida apenas sob o prisma da vontade política ou eficiência administrativa, mas como a expressão da própria dialética do desenvolvimento capitalista no Brasil, que privilegia centros dinâmicos e precariza as periferias regionais (Pereira, 2018)."

Como afirmam Behring e Boschetti (2011), às políticas sociais no capitalismo, são atravessadas por uma dupla determinação: ao mesmo tempo em que respondem a demandas da classe trabalhadora, também contribuem para a reprodução das condições de dominação e exploração. No caso da educação, essa contradição se intensifica em contextos de austeridade fiscal, desfinanciamento das políticas públicas e flexibilização dos vínculos de trabalho, que limitam a universalização dos direitos e favorecem respostas pontuais e provisórias.

Apresentamos, a seguir, um quadro com a caracterização dos estados, no qual é possível observar que a efetivação da Lei nº 13.935/2019 nas redes estaduais ocorre de forma desigual entre si. Em alguns casos, há concurso público ou a possibilidade de realização; há maior institucionalização da psicologia e do serviço social. Em outros, predominam processos seletivos temporários, cadastro reserva e baixa transparência de dados, como é possível observar nos dados expostos.

Quadro Geral: Mapeamento da Atuação do Assistente Social na Educação Básica dos Estados do Nordeste- brasileiro.

Estado	**Alagoas**	**Bahia**	**Ceará**	**Maranhão**	**Paraíba**	**Pernambuco**	**Piauí**	**Rio Grande do Norte**	**Sergipe**
Programa	“Coração de Estudante”	“Educação que Cuida”	“Projeto Ceará Educa Mais”	Ausência de dados oficiais	“Serviço de Apoio à Saúde Emocional nas Escolas”	“Entrelaços”	Ausência de dados oficiais	Ausência de dados oficiais	“Acolher”
Número De Vagas	20	52	26	Ausência de dados oficiais	31	20	37	Ausência de dados oficiais	35
Ano De Início	2024	2025	2022	2026	2023	2022	2021	Ausência de dados oficiais	2023
Decreto Ou Lei	NºE:01800.0 000044639/2 024	Ausência de dados oficiais	Projeto de Lei nº 266/2022	Lei Estadual nº 12.198/2024 e Lei Estadual nº 12.061/2023	Lei Nº 12.696, de 21 de Junho de 2023	Lei Estadual nº 18.364/2023	Ausência de dados oficiais	Ausência de dados oficiais	Lei nº 9.191, de 19 de abril de 2023

Estado	Alagoas	Bahia	Ceará	Maranhão	Paraíba	Pernambuco	Piauí	Rio Grande do Norte	Sergipe
Jornada	30h	Ausência de dados oficiais	30h	Ausência de dados oficiais	30h	40h	40h	Ausência de dados oficiais	30h
Faixa Salarial	Entre 3 e 4 salários mínimos	Ausência de dados oficiais	Entre 2 a 3 salários mínimos	Ausência de dados oficiais	Entre 2 a 3 salários mínimos	Entre 2 a 3 salários mínimos	Entre 2 a 3 salários mínimos	Ausência de dados oficiais	Entre 3 e 4 salários mínimos
Tipo De Contrato	PSS	PSS - REDA	PSS	PSS	PSS	Concurso	PSS	Ausência de dados oficiais	PSS
Duração da contratação	2 Anos	Ausência de dados oficiais	2 Anos	Ausência de dados oficiais	1 Ano	Indefinido	1 Ano	Ausência de dados oficiais	2 Anos
Previsão de concurso público	Sim	Ausência de dados oficiais	Sim	Sim	Não	Não	Não	Ausência de dados oficiais	Sim
Matrículas declaradas (EF e EM) 2024/2025	2024: 142.254 2025: 136.265	2024: 531.015 2025: 492.756	2024: 337.361 2025: 328.503	2024: 279.196 2025: 274.514	2024: 163.605 2025: 157.613	2024: 415.990 2025: 409.297	2024: 128.175 2025: 119.802	2024: 173.111 2025: 162.520	2024: 130.560 2025: 126.173

Fonte: Quadro elaborado pelo autor. Fontes disponíveis nas referências

Embora, de acordo com as informações evidenciadas, a legislação representa um avanço importante ao reconhecer a necessidade de inserção de assistentes sociais e psicólogos/as na educação básica pública, sua materialização concreta depende de decisões políticas, orçamentárias e administrativas que variam conforme a correlação de forças em cada estado. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, essa distância não pode ser compreendida como simples falha de gestão ou lentidão burocrática, mas como expressão das contradições estruturais que atravessam o Estado e as políticas sociais na sociabilidade capitalista.

A reflexão sobre as desigualdades regionais é central para compreender a implementação da Lei nº 13.935/2019. O desenvolvimento brasileiro, historicamente marcado pela heterogeneidade, reflete-se na disparidade de condições entre os estados para efetivar o direito à assistência psicossocial nas escolas. Como aponta Santos (2002), a configuração do território brasileiro é marcada por uma profunda seletividade, onde a concentração de infraestrutura e capacidades estatais em determinadas regiões aprofunda a exclusão de outras, gerando um desenvolvimento desigual que dita o ritmo da implementação legislativa. Portanto, a heterogeneidade observada entre os estados nordestinos não deve ser lida apenas sob o prisma da vontade política ou eficiência administrativa, mas como a expressão da própria dialética do desenvolvimento capitalista no Brasil, que privilegia centros dinâmicos e precariza as periferias regionais (Pereira, 2018)".

Como afirmam Behring e Boschetti (2011), as políticas sociais no capitalismo, são atravessadas por uma dupla determinação: ao mesmo tempo em que respondem a demandas da classe trabalhadora, também contribuem para a reprodução das condições de dominação e exploração. No caso da educação, essa contradição se intensifica em contextos de austeridade fiscal, desfinanciamento das políticas públicas e flexibilização dos vínculos de trabalho, que limitam a universalização dos direitos e favorecem respostas pontuais e provisórias.

Na análise do quadro elaborado, observa-se que os estados nordestinos apresentam estratégias bastante distintas para implementar a Lei nº 13.935/2019. Em algumas unidades federativas, foram criados programas específicos, com definição de vagas, jornada de trabalho e remuneração (Sergipe e Alagoas). Em outros estados (Pernambuco e Paraíba), também há iniciativas formalizadas, ainda que por meio de modelos distintos de contratação e organização das equipes. No Maranhão e no Rio Grande do Norte, a ausência de dados públicos sistematizados revela não apenas a dificuldade de acesso à informação, como a limitação na transparência e no acompanhamento da política pública.

Essa diversidade de respostas demonstra que a implementação da lei ocorre de forma

fragmentada e sem uniformidade entre as redes estaduais. Como assinala Pereira (2018), as desigualdades históricas do nordeste brasileiro estão profundamente relacionadas ao desenvolvimento desigual e descombinado do país, o que ajuda a compreender por que a efetivação de uma mesma legislação assume formas tão distintas no interior da região. Assim, a desigualdade de implementação da Lei nº 13.935/2019 não é um fenômeno isolado, mas expressão das assimetrias regionais que estruturam a política educacional brasileira.

Outro aspecto relevante diz respeito à forma de provimento dos profissionais. Na maior parte dos casos analisados, predomina a contratação via Processo Seletivo Simplificado, regime temporário ou formatos semelhantes, como o REDA (Bahia). A presença de concursos públicos é rara, o que indica que a inserção de assistentes sociais e psicólogos/as ainda ocorre sob vínculos precários, instáveis e de curta duração. O próprio documento conjunto do CFP e CFESS recomenda que o ingresso em serviço público para atuação na educação básica seja feito por meio de concurso público, como forma de garantir estabilidade, qualidade técnica e continuidade das ações profissionais (CFESS/CFP, 2021, p. 5). Quando isso não ocorre, a rotatividade de profissionais se torna elevada, comprometendo a construção de vínculos com a comunidade escolar e fragilizando a articulação intersetorial com a rede de proteção social. Como destaca Almeida (2025), a precarização dos vínculos de trabalho impede a permanência dos profissionais nas redes e compromete a dimensão preventiva e contínua da intervenção socioassistencial no espaço escolar.

Essa predominância de contratos temporários também revela a lógica gerencialista que atravessa a gestão das políticas sociais no período contemporâneo. Conforme analisam Rezende e Adams (2024), o neoliberalismo não pode ser reduzido a um conjunto de medidas econômicas, mas deve ser compreendido como uma racionalidade que reorganiza o papel do Estado e subordina as políticas públicas à lógica da eficiência, da contenção de gastos e da produtividade. Nesse contexto, a inserção de profissionais na educação tende a ocorrer por meio de estratégias de baixo custo, em vez da construção de carreiras permanentes e bem alicerçadas.

As experiências de programas regionais ou equipes itinerantes, embora representem algum avanço em relação à ausência total de profissionais, também destacam limites importantes. Isso porque, ao centralizarem o atendimento em núcleos regionais ou equipes móveis, essas iniciativas acabam reduzindo o alcance da política e restringindo sua capacidade de intervenção cotidiana junto às escolas. Como apontam Nascimento et al. (2025), a escola é um território social marcado por múltiplas determinações, no qual se expressam questões como pobreza, violência, racismo e vulnerabilidade familiar. Diante

disso, a presença de assistentes sociais e psicólogos/as precisa ser permanente, territorializada e articulada com a rede de proteção social, e não apenas esporádica ou emergencial.

A análise dos dados também permite perceber que a efetivação da Lei nº 13.935/2019 ainda é marcada por uma cobertura insuficiente diante da dimensão das redes estaduais de ensino. Em muitos casos, os programas existentes alcançam apenas parte das unidades escolares, o que revela o caráter seletivo da política. Tal seletividade contraria o princípio da universalidade que orienta a própria legislação e reforça uma lógica de atendimento fragmentado, voltado prioritariamente às situações mais urgentes ou aos territórios considerados mais vulneráveis. Nessa direção, a política tende a assumir uma feição compensatória, sem enfrentar de forma estrutural os fatores que produzem evasão, sofrimento social e desigualdade escolar.

Além disso, a ausência de dados públicos sistematizados em parte dos estados constitui um dado analítico relevante. A dificuldade de acesso à informação impede o acompanhamento crítico da política e limita a transparência da gestão pública. Em termos metodológicos, isso também expressa um obstáculo à própria pesquisa, pois a inexistência de informações organizadas sobre número de profissionais e forma de contratação, lotação e abrangência dos programas revela um baixo grau de institucionalização da lei em determinados contextos. Como argumenta Piana (2009), a consolidação do Serviço Social na educação depende não apenas da presença do profissional, mas da construção de condições institucionais que viabilizem sua atuação de forma estável e reconhecida.

Dessa forma, pode-se afirmar que a implementação da Lei nº 13.935/2019 no Nordeste ainda se encontra em processo de consolidação e enfrenta limites importantes relacionados ao financiamento e à precarização das relações de trabalho entre os estados. Embora haja avanços normativos e experiências em curso, a política ainda não se apresenta como universal, contínua e plenamente estruturada. O que se observa, em grande medida, é uma implementação parcial, marcada por iniciativas localizadas, coberturas restritas e vínculos laborais frágeis.

Essa realidade confirma que a efetivação de direitos sociais no brasil periférico é sempre atravessada por disputas materiais e políticas. No caso da educação, a presença do assistente social não deve ser entendida como complemento técnico, mas como parte de uma política pública essencial para o enfrentamento das expressões da questão social no cotidiano escolar. Como lembra Iamamoto (2014), a profissão atua diretamente sobre as condições de vida da classe trabalhadora e, por isso, sua inserção na educação precisa ser pensada em articulação com o projeto ético-político profissional e com a defesa intransigente dos direitos

sociais.

Alagoas

No estado de Alagoas, a modalidade de ingresso para os assistentes sociais ocorreu exclusivamente por meio de Análise Curricular (Avaliação de Títulos e Experiência Profissional). A remuneração inicial estipulada para a categoria de Serviço Social foi de R$5.594,40, para uma jornada de trabalho de 30 horas semanais. Os profissionais selecionados foram lotados estrategicamente de forma a atender às 13 Gerências Especiais de Educação (GEEs) distribuídas pelo território alagoano, além da sede administrativa da SEDUC (Alagoas, 2025).

A dinâmica de contratação temporária via PSS evidenciou um fluxo contínuo de necessidade e rotatividade. Após o resultado final, homologado em julho de 2025, o estado de Alagoas publicou sucessivas listas de convocação. Os registros oficiais mostram que entre julho de 2025 e março de 2026, a SEDUC/AL realizou 7 (sete) convocações consecutivas (sendo a 7ª Convocação datada de 31 de março de 2026, por meio da Portaria nº 7.280/2026) para preencher as vagas ociosas ou de desistências nas GEEs (Alagoas, 2025).

A inserção dos assistentes sociais contratados temporariamente pela rede estadual de Alagoas ocorre de forma descentralizada. Os profissionais selecionados são distribuídos estrategicamente para atender às demandas das 13 Gerências Especiais de Educação (GEEs) e das sedes administrativas, tendo sua alocação regionalizada definida a partir dos critérios de necessidade das unidades de ensino do estado (Alagoas, 2025).

Apesar do avanço que a contratação via PSS representa para a inclusão do assistente social no ambiente educacional de Alagoas, as contratações temporárias carregam as contradições da institucionalização precária com sobrecarga de trabalho devido à abrangência de atendimento, uma vez que o quantitativo de 20 assistentes sociais é insuficiente para a cobertura contínua e aprofundada de toda a extensão da rede de escolas jurisdicionadas às GEEs, que somam aproximadamente 137 mil alunos matriculados, sem contar com o EJA.

O quadro respectivo mostra a materialização do Programa “Coração de Estudante” na rede pública estadual de Alagoas, viabilizada por meio do Núcleo Estratégico de Acompanhamento Psico Socioassistencial (NEAPSA) e expõe uma nítida assimetria na composição de seus recursos humanos. Dos 80 profissionais integrados para dar cobertura às 13 Gerências Especiais de Educação (GEEs), o desenho metodológico reservou 60 vagas para a área de Psicologia e apenas 20 para o Serviço Social. Essa desproporcionalidade numérica

acende um alerta crítico na literatura acadêmica, uma vez que a sub-representação de assistentes sociais pode secundarizar a análise das expressões da questão social e das vulnerabilidades socioeconômicas que atravessam o chão da escola, hipertrofiando as abordagens focadas puramente na dimensão socioemocional e individualizada do estudante (Alagoas, 2024).

Ao recapitular os determinantes teóricos que regem a atual configuração do Estado e das políticas públicas, a realidade empírica levantada no estado de Alagoas expõe os limites da execução de direitos na periferia do capitalismo. A opção da gestão pública pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) com prazo determinado de dois anos, em contrapartida da abertura de concurso público de provas e títulos para provimento de cargos efetivos, materializa o que Behring (2008) caracteriza como o desdobramento das contra reformas institucionais sob a égide neoliberal. De acordo com a autora:

> A marca fundamental desse processo é a contenção de gastos com o pessoal e os encargos sociais, a par da flexibilização das relações de trabalho no serviço público, o que se traduz em precarização dos vínculos e na perda da memória institucional das políticas sociais (Behring, 2008, p. 112).

Essa fragilização dos vínculos jurídicos e funcionais afeta diretamente a autonomia técnica e a continuidade do projeto ético-político do Serviço Social no interior da escola. Em um cenário de rotatividade frequente — evidenciado pelas sete convocações consecutivas efetuadas pela SEDUC/AL para o preenchimento de vagas remanescentes e ociosas —, a construção de respostas profissionais sólidas frente à evasão escolar, às violências e às vulnerabilidades estruturais do território fica estruturalmente comprometida. O assistente social inserido por contratos temporários e voláteis geralmente é pressionado pelo imediatismo gerencialista de metas institucionais, operando em condições que fragilizam o estabelecimento de mediações de longo prazo com as famílias e com a comunidade escolar.

Ademais, a assimetria na distribuição de vagas entre a Psicologia (60 vagas) e o Serviço Social (20 vagas) converge com as advertências de Witiuk (2004), a qual sinaliza que abordagens pautadas em matrizes conservadoras e funcionalistas tendem a deslocar o foco das contradições estruturais da sociedade para o plano puramente individual, incorrendo na estigmatização e culpabilização dos sujeitos pelas dificuldades vivenciadas no ambiente institucional. Conforme demonstrado na fundamentação teórica deste estudo, os determinantes sociais da educação exigem um olhar macro-apreciativo que interprete a multideterminação da pobreza e do racismo estrutural no cotidiano escolar. Ao sub-representar a categoria responsável pela articulação intersetorial e pela leitura crítica das

expressões da questão social na rede de proteção, o programa estadual tende a atualizar práticas adaptativas voltadas ao ajustamento de condutas e ao amortecimento das tensões sociais geradas pelo próprio metabolismo do capital. Desse modo, o panorama alagoano exemplifica o descompasso entre a universalidade do direito, preconizada na Lei nº 13.935/2019, e a focalização precarizada de sua execução material, sob o teto da austeridade fiscal.

Bahia

Na Bahia, a inserção de psicólogos e assistentes sociais na rede estadual de educação ocorre no âmbito de uma política de apoio socioemocional e saúde mental escolar, articulada à implementação da Lei nº 13.935/2019. Em 2025, o governo estadual anunciou a contratação de 52 psicólogos e 52 assistentes sociais para atuação conjunta nas unidades escolares e nos Núcleos Territoriais de Educação, com foco na promoção de vínculos, inclusão, mediação de conflitos e prevenção de violações de direitos (Bahia, 2025).

Conforme os registros históricos do Conselho Regional de Psicologia da 3ª Região (2021), o processo de implementação da Lei nº 13.935/2019 no cenário baiano foi marcado por tensões políticas decorrentes da omissão do poder público após o encerramento do prazo de transição, em dezembro de 2020. Diante dessa estagnação institucional, a mobilização articulada entre o Conselho Regional de Serviço Social da 5ª Região (CRESS-BA) e o Conselho Regional de Psicologia da 3ª Região (CRP-03) tornou-se o principal motor de tensionamento na arena educacional, culminando na necessária intervenção fiscalizatória e jurídica do Ministério Público do Estado da Bahia para constranger o Estado ao cumprimento da legislação federal (Conselho Regional De psicologia da 3ª Região, 2021).

O desenho de implementação dos serviços psicossociais na rede de ensino da Bahia adota uma lógica descentralizada por meio do projeto *"Educação que Cuida"*, cujo foco reside no acolhimento integral e na articulação intersetorial com o Sistema de Garantia de Direitos (Bahia, 2025). Contudo, a materialização dessa política sob a égide das reformas gerenciais do Estado impõe limites severos à autonomia técnica. A opção governamental pelo provimento de cargos via contratos temporários de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) fragmenta a organicidade do trabalho, uma vez que a transitoriedade jurídica do vínculo barra o desenvolvimento de projetos preventivos e contínuos de médio e longo prazo junto às famílias e comunidades (CFESS, 2026).

Além disso, a Bahia não apresenta, até o momento, transparência suficiente sobre os dados relativos à efetivação da política. Durante a presente pesquisa, foi realizado contato

com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, por meio da Ouvidoria Geral do Estado, em 25 de junho de 2026, solicitando informações e documentos referentes ao projeto "Educação que Cuida", especialmente o edital ou ato administrativo que regulamentou a seleção dos profissionais, o quantitativo de vagas, a carga horária, a remuneração, os critérios de seleção, o período de vigência contratual e o tipo de vínculo estabelecido. Apesar da solicitação formal, não houve retorno com detalhamento dos dados requeridos até o momento da elaboração deste trabalho. Essa ausência de resposta constitui, por si, um dado analítico relevante, expressando a precariedade da transparência pública e dificultando a aferição objetiva da amplitude da política no estado. Logo, essa lacuna de informação não é apenas um obstáculo metodológico da pesquisa, mas revela um limite político-administrativo da própria implementação da Lei nº 13.935/2019. Como assinala Iamamoto (2014), o trabalho do assistente social se inscreve em instituições marcadas por disputas, determinações e mediações que condicionam sua materialização. Nessa direção, a escassez de dados públicos sobre contratação, lotação e cobertura territorial indica que a política ainda não foi plenamente consolidada como ação estável e monitorável. Ao mesmo tempo, reforça a necessidade de considerar que, no interior das políticas sociais, a invisibilidade documental também pode expressar baixa prioridade institucional e reduzido compromisso com o controle social e a publicidade dos atos administrativos.

Dessa forma, no caso baiano, a efetivação da Lei nº 13.935/2019 deve ser compreendida como um processo em disputa, marcado por avanços normativos, mas também por contradições estruturais, vínculos precários e opacidade informacional. Embora a contratação anunciada em 2025 e a implementação do projeto "Educação que Cuida" apontem para uma resposta estatal à demanda por equipes multiprofissionais, a ausência de dados públicos sistematizados e a dependência de contratos temporários demonstram que a política ainda não se realizou de forma universal, contínua e transparente. Como defendem CFESS e CFP (2022), a consolidação da presença de assistentes sociais e psicólogos na educação básica exige regulamentação clara, concurso público, condições dignas de trabalho e integração efetiva ao projeto político-pedagógico das redes de ensino.

Ceará

No âmbito do estado do Ceará, os tensionamentos legislativos e as tentativas de regulamentação local ganharam contornos formais por meio de proposições na Assembleia Legislativa. Exemplo disso foi a tramitação do Projeto de Indicação nº 52/2022, de autoria do Deputado Bruno Pedrosa, que propôs a introdução definitiva dessas categorias na estrutura

funcional de cada escola da rede estadual (Ceará, 2022). Em sua justificativa teórica, o texto legislativo reforça que a atuação conjunta desses profissionais é vital para o fortalecimento da "gestão democrática, o processo de inclusão social e a aproximação entre a comunidade no entorno da escola e o corpo escolar" (Ceará, 2022, p. 2). Ademais, a proposta detalha ações práticas fundamentais, como a elaboração de diagnósticos socioeconômicos e o acompanhamento de realidades vulneráveis para combater gargalos históricos da educação pública, como a evasão e a violência escolar. Contudo, apesar da clareza técnica dos projetos de lei e das indicações formuladas ainda em 2022, a ausência de um programa robusto e centralizado por parte do Poder Executivo estadual impede a efetivação regular dessas categorias. Na prática, a inserção não ocorre sob a égide de uma política pública estruturada de carreira, perpetuando a ausência de assistentes sociais nas escolas públicas cearenses, inclusive na sua capital.

Essa desconexão entre a previsão legal e a realidade do chão da escola é corroborada pelas constantes denúncias dos órgãos de representação de classe. De acordo com o Sindicato dos Assistentes Sociais do Estado do Ceará (SASEC, 2025), mesmo após anos da sanção da legislação federal, a obrigatoriedade da presença de profissionais do serviço social e da psicologia nas escolas públicas segue invisibilizada pelo poder público. Debates promovidos em audiências públicas demonstram que as crescentes demandas por escuta, acolhimento e cuidado nas comunidades escolares continuam desassistidas de suporte técnico qualificado (SASEC, 2025).

Fica evidente, portanto, que a mera existência da Lei Federal nº 13.935/2019 e de ensaios legislativos locais, como o Projeto de Indicação nº 52/2022, não têm sido suficientes para garantir a transição de uma intenção jurídica para uma prática institucional consolidada. A ausência de programas governamentais estruturados que prevejam financiamento próprio e contratações via concurso público restringe a atuação do assistente social no campo educacional cearense a um cenário de constante disputa e precarização.

Maranhão

No Maranhão, o processo de efetivação da Lei nº 13.935/2019 revela um movimento contraditório entre avanços normativos e limites concretos de implementação. De um lado, observa-se a existência de iniciativas como o Projeto “Emaranhando Vidas”, ampliado em 2023, para maximizar os atendimentos psicológicos e psicopedagógicos à comunidade escolar (Maranhão, 2023). De outro, a pesquisa realizada por este trabalho aponta uma significativa precarização dos dados públicos sobre a presença de assistentes sociais e psicólogos/as na

rede estadual, o que dificulta o acompanhamento sistemático da política e compromete a transparência administrativa.

Essa ausência de informações sistematizadas não é um detalhe secundário. Como argumenta Iamamoto (2014), a apreensão das expressões da questão social exige considerar as mediações institucionais que atravessam as políticas públicas, sobretudo quando estas são implementadas em contextos de desigualdade estrutural. No caso maranhense, a dificuldade em localizar dados atualizados sobre quantitativo de profissionais, forma de contratação e abrangência territorial indica que a efetivação da lei ainda se encontra em estágio pouco visível, fragilizado e com baixa institucionalidade.

Além disso, o histórico da presença do Serviço Social na educação do Maranhão ajuda a compreender a atual descontinuidade da política. Segundo nota conjunta do CRESS-MA e da SASEMA, houve concurso público em 2002 que permitiu a inserção de assistentes sociais na SEDUC; entretanto, os profissionais teriam sido posteriormente deslocados para outras secretarias, o que evidencia a instabilidade da lotação e a fragilidade do vínculo com a política educacional (CRESS-MA; SASEMA, 2025). Essa informação é crucial, pois demonstra que a presença do assistente social na educação não depende apenas da abertura formal de vagas, mas da permanência institucional desses profissionais na rede, com definição clara de funções e atuação continuada.

A promulgação da Lei Estadual nº 12.198, de 5 de janeiro de 2024, representou um avanço importante no plano normativo, ao regulamentar a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social na rede pública de educação básica do Maranhão (Maranhão, 2024). O Conselho Regional de Psicologia do Maranhão destacou que a sanção da lei constitui uma conquista para a efetivação da Lei nº 13.935/2019 no estado, em parceria com o CRESS/MA e a SASEMA (CRP-MA, 2024). No entanto, a simples existência da norma não garante sua materialização concreta, especialmente quando não há divulgação pública suficiente sobre a distribuição por regionais, os mecanismos de contratação nem sobre o número de profissionais já inseridos.

Do ponto de vista analítico, essa situação expressa um problema central da política pública: a distância entre a legalidade formal e a efetivação real dos direitos sociais. Como destacam Behring e Boschetti (2011), às políticas sociais no capitalismo periférico são atravessadas por limites estruturais que dificultam sua universalização e tendem a favorecer respostas fragmentadas, seletivas e provisórias. No Maranhão, isso se traduz em iniciativas pontuais como o “Emaranhando Vidas”, mas sem que haja, até o momento, dados públicos suficientemente organizados para demonstrar a consolidação de uma política estável de

inserção de assistentes sociais e psicólogos/as na educação básica.

Assim, pode-se afirmar que a implementação da Lei nº 13.935/2019 no Maranhão ainda é marcada por avanços formais, mas também por descontinuidade histórica, precarização das informações e baixa transparência pública. A ausência de dados sobre a atual força de trabalho, somada à oscilação da presença do Serviço Social na SEDUC, revela que a política ainda não se consolidou como uma ação universal e contínua. Nesse sentido, a análise do caso maranhense reafirma que a efetivação da lei depende não apenas de regulamentação jurídica, como também de planejamento, financiamento, controle social e compromisso político com a educação pública.

Paraíba

Analisando o processo de efetivação da Lei nº 13.935/2019 na Paraíba, fica em evidência um cenário marcado por avanços pontuais, mas ainda fortemente limitado pela precarização e pela baixa transparência dos dados públicos. O último movimento identificado foi o Edital nº 011/2025/SEAD/ESPEP/SEDH/SEE, destinado à formação de banco de reserva para atender às necessidades excepcionais da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano e da Secretaria de Estado da Educação, o que demonstra que a inserção dos profissionais ocorreu por meio de seleção temporária e não por provimento amplo e permanente de vagas (Paraíba, 2025). Em janeiro de 2026, o processo seletivo registrou a convocação de 31 assistentes sociais, número que, embora represente um avanço formal, ainda se mostra reduzido diante da extensão da rede estadual que conta com aproximadamente 158 mil alunos matriculados e da quantidade de Gerências Regionais de Educação, revelando uma implementação restrita e insuficiente para responder às demandas do sistema educacional (Paraíba, 2026). Outro aspecto relevante é que a legislação estadual voltada à saúde mental também reforça uma leitura ainda concentrada no eixo psicossocial, sem garantir visibilidade equivalente ao serviço social. A Lei nº 12.696/2023 instituiu o “Programa de Saúde Mental” para a comunidade escolar nas unidades escolares públicas do estado da Paraíba, o que evidencia o reconhecimento institucional da temática, porém com forte ênfase na promoção da saúde mental como resposta central à problemática escolar (Paraíba, 2023). Embora a norma menciona a atuação conjunta de profissionais da psicologia e do serviço social, a formulação pública do programa tende a destacar a dimensão emocional e psicológica, o que pode contribuir para a secundarização do trabalho do assistente social no interior da política educacional (Paraíba, 2023).

A baixa divulgação de informações sobre a efetivação da lei também é um fator

relevante. As poucas referências encontradas sobre a atuação do serviço social na educação básica paraibana aparecem em iniciativas de fiscalização e de mobilização das entidades profissionais, como o CRESS-PB, que realizou visitas de fiscalização a assistentes sociais vinculados à política de educação básica, e o CRP-13, que publicou material sobre a regulamentação da Lei 13.935/2019 (CRESS-PB, 2025 ; CRP-13, 2023). Isso indica que, embora haja movimento de acompanhamento e defesa da presença desses profissionais, a publicação dos dados e das condições de inserção ainda é bastante limitada.

Essa ausência de transparência dificulta a pesquisa acadêmica e reflete no controle social da política, especialmente porque impede a identificação clara do número de vagas, da forma de lotação, da carga horária e da distribuição territorial dos profissionais na rede. No caso paraibano, a escassez de dados consolidados torna a efetivação da Lei nº 13.935/2019 menos visível e menos verificável, o que reproduz o mesmo problema do estado do Maranhão e recorrente em diversos outros estados brasileiros: a distância entre o reconhecimento formal da lei e sua concretização (Paraíba, 2025; Paraíba, 2026).

Desse modo, o processo de efetivação na Paraíba pode ser compreendido como parcial e ainda em consolidação. Há sinais de reconhecimento da importância do serviço social na educação básica, mas a fragilidade dos vínculos, a limitação do número de profissionais convocados, a centralidade de processos seletivos provisórios e a baixa transparência pública demonstram que a política ainda não se consolidou de maneira estrutural. Logo, o estado apresenta iniciativas formais de implementação, porém, a presença do assistente social permanece marcada por insuficiência quantitativa e por pouca visibilidade institucional.

Pernambuco

No contexto nordestino, Pernambuco aparece como um caso particular no processo de efetivação da Lei nº 13.935/2019, por ser o estado que, no levantamento apresentado, destinou concurso público para a inserção de profissionais do serviço social na educação básica estadual (Pernambuco, 2022; G1 Pernambuco, 2022). O edital do concurso da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, publicado em 2022, abriu 500 vagas para analista em gestão educacional e 96 para assistente administrativo educacional, contemplando entre as especialidades do cargo de analista as áreas de psicologia e serviço social, com jornada de 40 horas e remuneração composta por vencimento-base acrescido de gratificação (Pernambuco, 2022; G1 Pernambuco, 2022).

Em Pernambuco, a definição de 40 horas semanais no edital precisa ser

problematizada à luz da legislação profissional do Serviço Social, uma vez que a Lei nº 12.317/2010 estabelece de forma expressa que: “Art. 5º-A. A duração do trabalho do Assistente Social é de 30 (trinta) horas semanais.” (Brasil, 2010).

Nesse sentido, a previsão de 40 horas no concurso estadual evidencia um descompasso entre a organização administrativa do cargo e a regulamentação federal da profissão, o que exige análise crítica quanto às condições de inserção do assistente social na rede pública de ensino. Sendo assim, ainda que o edital não explicite, é possível considerar, através das notícias resumidas consultadas uma distribuição integral por especialidade em destaque e pelo fato do serviço social aparece formalmente como área de ingresso por concurso público, que aqui já se constitui um elemento importante de institucionalização da política (Pernambuco, 2022).

Além da abertura inicial do certame, houve nomeações posteriores de profissionais oriundos desse concurso, o que demonstra continuidade do processo de provimento de cargos para a educação estadual (Pernambuco, 2026). Em fevereiro de 2026, a Secretaria de Educação de Pernambuco informou que, desde 2023, já haviam sido nomeados 1.830 analistas e 2.141 assistentes educacionais, ultrapassando as vagas originalmente previstas no edital (Pernambuco, 2026). Contudo, as fontes acessadas não apresentam um recorte transparente e sistematizado por especialidade que permita identificar quantos desses analistas nomeados pertencem especificamente ao serviço social, o que cria uma limitação importante para a análise quantitativa da efetivação da lei nessa área (Pernambuco, 2026).

Essa dificuldade de encontrar dados específicos sobre o quantitativo de assistentes sociais nomeados contrasta com a ampla visibilidade dada à psicologia educacional na rede estadual pernambucana (Pernambuco, 2026). Uma matéria da Secretaria de Educação informa que, após a convocação de 727 analistas de psicologia educacional em fevereiro, todas as escolas estaduais passaram a receber psicólogos, elevando o total da rede de 361 para 1.088 profissionais dessa área (Pernambuco, 2026). A mesma notícia destaca que a presença desses profissionais fortalece a saúde mental, a mediação de conflitos, o acompanhamento das demandas escolares e o vínculo entre escola, família e comunidade, no âmbito do “Projeto EntreLaços” (Pernambuco, 2026). O dado revela um investimento robusto na psicologia escolar, mas também explicita uma profunda disparidade em relação ao serviço social, cuja expansão não aparece com o mesmo detalhamento, escala ou centralidade institucional (Pernambuco, 2026).

Essa assimetria pode ser reforçada por outras iniciativas estaduais voltadas prioritariamente à saúde mental. A Lei estadual nº 18.709, de 2024, instituiu a Política

Estadual de Saúde Mental nas Escolas, com foco na promoção da saúde mental da comunidade escolar, na prevenção de agravos e na articulação de ações no ambiente educacional (Pernambuco, 2024). Em sentido semelhante, o Instituto de Estudos para Políticas de Saúde informou apoio formativo à implementação de sistema de saúde mental nas escolas pernambucanas, reforçando a centralidade que o tema assumiu na agenda pública educacional do estado (Instituto De Estudos Para Políticas De Saúde, 2025). Embora tais medidas sejam relevantes, elas também ajudam a demonstrar que o eixo da psicologia e da saúde mental ganhou maior densidade normativa e programática que o serviço social, cuja inserção parece ocorrer mais diluída e menos publicizada, inclusive quando vinculada ao "Projeto EntreLaços" (Pernambuco, 2026).

No caso pernambucano, o assistente social adentra a política educacional também por meio do projeto supracitado, cuja proposta se volta ao acolhimento, ao pertencimento, à prevenção das violências e ao fortalecimento da comunicação saudável na comunidade escolar (Pernambuco, 2025). Esse desenho é coerente com a Lei nº 13.935/2019, que prevê equipes multiprofissionais articuladas às necessidades da educação básica (Brasil, 2019). No entanto, quando a materialização concreta da política é observada pelas notícias institucionais e pelas nomeações tornadas públicas, nota-se que o protagonismo conferido à psicologia é muito mais forte do que aquele atribuído ao serviço social (Pernambuco, 2026; Pernambuco, 2025).

As matérias do Ministério Público de Pernambuco fortalecem esse argumento ao destacar a importância conjunta de assistentes sociais e psicólogos na rede de ensino. Em 2022, o CAO[2] Educação do MPPE elaborou Nota Técnica para orientar membros do Ministério Público no acompanhamento da implementação da Lei nº 13.935/2019, sugerindo que fossem observados aspectos como diagnóstico local, dimensionamento de profissionais, regulamentação legal, criação de vagas, previsão de concurso público e fonte de custeio (Ministério Público De Pernambuco, 2022). A nota também enfatiza que as demandas escolares extrapolam a esfera pedagógica e estão relacionadas a um baixo rendimento, abandono, violência, empobrecimento das famílias, desemprego, fome e insegurança alimentar, o que exige uma inserção articulada de psicologia e serviço social nas redes públicas de ensino (Ministério Público De Pernambuco, 2022). Esse reconhecimento é importante porque explicita que o serviço social não aparece como apêndice da política educacional, mas como componente necessário para compreender as expressões da questão

[2] CAO - Centro de Apoio Operacional) de Defesa da Educação MPPE- Ministério Público de Pernambuco

social que atravessam a escola (Ministério Público De Pernambuco, 2022).

Em 2024, uma nova atuação do MPPE, por meio de audiência pública sobre a rede municipal do Recife, reafirmou essa compreensão ao sustentar a necessidade de integração permanente entre educadores, psicólogos e assistentes sociais para garantir o bem-estar da comunidade escolar e prevenir situações de violência (Ministério Público De Pernambuco, 2024). Na audiência, além de críticas à carência de vagas, foi apontada a necessidade de o município apresentar a quantidade necessária de cargos efetivos para psicólogo e assistente social e previsão de concurso público, o que mostra que a disputa por institucionalização da Lei nº 13.935/2019 permanece atual mesmo em um estado com experiências mais avançadas (Ministério Público De Pernambuco, 2024). Embora o caso tratado seja municipal, o debate reforça a percepção de que a presença desses profissionais continua sendo objeto de pressão institucional, e não uma realidade plenamente consolidada em todo o sistema educacional pernambucano. (Ministério Público De Pernambuco, 2024)

Do ponto de vista crítico, a disparidade entre psicologia e serviço social pode ser pensada à luz da produção do Serviço Social brasileiro que denuncia a tendência de naturalização e individualização dos problemas sociais. Solange Maria Teixeira argumenta que as expressões da questão social são historicamente determinadas pelas condições materiais e imateriais de vida e não podem ser reduzidas a fenômenos isolados do contexto social (Teixeira, 2026, p. 43-44). Aplicada ao debate educacional, essa reflexão ajuda a compreender que o sofrimento vivido nas escolas não pode ser tratado apenas como problema subjetivo ou emocional, pois ele também expressa desigualdades de classe, raça, gênero, violências e precarização das condições de existência (Teixeira, 2026, p. 44-46; Pernambuco, 2026; Ministério Público de Pernambuco, 2022). Assim, quando a política educacional privilegia fortemente a psicologia e deixa o serviço social em posição secundária, corre-se o risco de reforçar leituras psicologizantes de problemas que também exigem mediação social, análise crítica da realidade e articulação com a rede de proteção social (Teixeira, 2026, p. 52-56; Pernambuco, 2026; Ministério Público de Pernambucomar, 2022).

Desse modo, Pernambuco apresenta avanços concretos no processo de efetivação da Lei nº 13.935/2019, sobretudo por realizar concurso público e manter nomeações para a área educacional, diferentemente de outras experiências marcadas exclusivamente por vínculos temporários (Pernambuco, 2022; Pernambuco, 2026). Contudo, esse avanço convive com uma implementação desigual entre as categorias profissionais, já que a psicologia recebeu ampliação massiva, visibilidade institucional e centralidade programática, enquanto o serviço social, embora presente formalmente no concurso e nas equipes multiprofissionais, permanece

menos explicitado em quantitativos, funções e expansão concreta (Pernambuco, 2026; Ministério Público De Pernambuco, 2022). Para a análise acadêmica, isso permite afirmar que Pernambuco constitui referência regional na institucionalização da Lei nº 13.935/2019, mas também reproduz uma hierarquização interna entre psicologia e serviço social que precisa ser criticamente problematizada no campo da Educação e do Serviço Social (Pernambuco, 2022; Teixeira, 2026, p. 57-58).

Piauí

A efetivação da Lei nº 13.935/2019 na rede estadual de ensino do Piauí vem ocorrendo de forma gradual, apoiada sobretudo em Processos Seletivos Simplificados, equipes multiprofissionais regionais e ações institucionais de apoio socioemocional, mas ainda sem sinais claros de atualização estrutural mais ampla no quadro da política (Seduc-PI, 2022; Seduc-PI, 2021). Nas fontes localizadas, não foram encontradas informações sobre novo edital específico posterior com alteração substantiva do modelo de inserção dos profissionais, tampouco atualização dos valores salariais vinculados a esse processo, o que indica certa continuidade administrativa baseada no mesmo instrumento seletivo já adotado pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí (Seduc-PI, 2021) .

Uma notícia institucional da Seduc informa que, para apoiar a rede, foi realizado processo seletivo de profissionais para atuação nas áreas de Psicologia, Serviço Social, Psicopedagogia e apoio jurídico, dando suporte às Gerências Regionais de Educação e às escolas da rede estadual (Seduc-PI, 2022). A mesma matéria destaca que desde 2021, a Seduc vem reforçando as equipes das Gerências Regionais da Educação com profissionais dessas áreas, aprovados no Edital Seduc-PI/GSE nº 08/2021, com a finalidade de fortalecer equipes multiprofissionais e acompanhar situações relacionadas à agressividade, violência, indisciplina e sofrimento emocional no espaço escolar (Seduc-PI, 2022; Seduc-PI, 2021) . Esse dado é essencial porque demonstra que, no Piauí, a inserção do assistente social e do psicólogo ocorre vinculada à lógica do suporte regionalizado e multiprofissional, e não necessariamente por meio de uma política já consolidada em carreira própria ou quadro permanente específico (Seduc-PI, 2022; Seduc-PI, 2021).

A matéria da Seduc também evidencia a relevância objetiva desses profissionais no cotidiano escolar. Ao relatar a experiência de estudantes e gestores escolares, o texto mostra que o apoio psicológico e o trabalho das equipes multiprofissionais contribuíram para o acolhimento dos alunos no retorno às aulas presenciais, especialmente no contexto

pós-pandemia (Seduc-PI, 2022) . Embora a notícia enfatiza mais diretamente a atuação da psicologia, ela registra expressamente a composição multiprofissional com presença de assistentes sociais, o que reforça a compreensão de que o Serviço Social integra a resposta institucional às demandas socioemocionais, relacionais e sociais vividas nas escolas (Seduc-PI, 2022) . Nesse sentido, a experiência piauiense sinaliza que a efetivação da Lei nº 13.935/2019 não se resume à existência formal de profissionais, mas depende da articulação entre acolhimento, mediação de conflitos, acompanhamento dos estudantes e suporte à comunidade escolar (Brasil, 2019; Seduc-PI, 2022).

Outro elemento importante para compreender esse processo é a centralidade adquirida pelo debate da saúde mental na legislação estadual. Em 2023, o Governo do Piauí divulgou a sanção da Lei nº 8.193, que obriga instituições de ensino públicas e privadas a implantarem estratégias de promoção da saúde mental para alunos, professores e trabalhadores da escola (Piauí, 2023). A norma determina ações como treinamento de professores e colaboradores, orientação aos estudantes, realização de palestras e *workshops*, designação de profissional responsável pela coordenação da estratégia de saúde mental e avaliações periódicas das ações implementadas (Piauí, 2023). Trata-se de um avanço importante, pois reconhece institucionalmente a saúde mental como tema da política educacional, mas o enfoque da medida está voltado predominantemente ao campo psicológico, sem equivalência normativa específica para o Serviço Social (Piauí, 2023).

Essa assimetria também pode ser observada na Lei nº 7.722, de 6 de janeiro de 2022, que obriga as escolas públicas integrantes do Estado do Piauí a disponibilizarem atendimento multidisciplinar a estudantes com transtornos ou dificuldades de aprendizagem, distúrbios articulatórios e transtornos de ordem emocional (Piauí, 2022). Ainda que a ementa utilize a noção de atendimento multidisciplinar, a recepção institucional e o debate público em torno dessas normas tendem a enfatizar fortemente a psicologia e os transtornos emocionais, sem explicitar, com a mesma densidade, o lugar profissional, técnico e político do serviço social (Piauí, 2022; Piauí, 2023). Portanto, observa-se que o Piauí avançou na construção de dispositivos legais e administrativos para acolhimento psicossocial nas escolas, mas esse avanço não se traduz de forma equivalente em uma normatização estadual específica que visibilize o Serviço Social como dimensão própria da política educacional (Piauí, 2022; Piauí, 2023).

Do ponto de vista analítico, isso permite afirmar que a efetivação da Lei nº 13.935/2019 no Piauí ocorre sob dupla característica: de um lado, há indícios concretos de implementação, como a existência de edital, convocações, equipes multiprofissionais e ações

nas escolas; de outro, persiste um processo de institucionalização incompleto, marcado pela permanência do mesmo edital, pela ausência de atualização mais visível das condições contratuais e pela maior centralidade normativa da Psicologia em comparação ao Serviço Social (Seduc-PI , 2023; Seduc-PI, 2021; Piauí, 2023). Em outras palavras, o estado reconhece a necessidade de apoio multiprofissional e vem mobilizando profissionais para esse fim, mas ainda não demonstra nas fontes consultadas um movimento suficientemente robusto de consolidação normativa e administrativa do Serviço Social na educação básica estadual (Seduc-PI, 2022; Piauí, 2023; Piauí, 2022).

Esse cenário é relevante para a análise acadêmica porque revela que a implementação da Lei nº 13.935/2019 não deve ser avaliada apenas pela existência abstrata de profissionais na rede, mas pela forma objetiva como cada categoria é incorporada, nomeada e regulamentada. No caso piauiense, a Psicologia aparece com maior evidência nas notícias institucionais e na legislação estadual voltada à saúde mental, enquanto o Serviço Social, embora esteja presente nas equipes multiprofissionais e nos processos seletivos, não dispõe do mesmo nível de destaque normativo específico nas fontes localizadas (Seduc-PI , 2022; Piauí, 2023; Piauí, 2022). Essa diferença pode ser interpretada como um indicativo de hierarquização institucional entre saberes e práticas no interior da política educacional, o que exige problematização crítica no campo do Serviço Social.

Rio Grande do Norte

A caracterização do processo de implementação da Lei nº 13.935/2019 na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte leva esta pesquisa a um limite: a ausência de dados públicos sistematizados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEEC/RN) acerca da inserção de assistentes sociais e psicólogos na estrutura educacional. A legislação federal estabelece que as redes públicas de educação básica devem contar com serviços de Psicologia e de Serviço Social, articulados às necessidades e prioridades definidas pelas políticas educacionais, o que pressupõe planejamento, normatização administrativa, transparência institucional e publicidade de informações sobre quadro profissional, vínculos, lotação e abrangência do atendimento (Brasil, 2019).

No caso do Rio Grande do Norte, porém, a busca por informações oficiais sobre esse processo revela um cenário de baixa publicidade institucional. Entre os materiais localizados, uma notícia do jornal *Tribuna do Norte* informa que a rede estadual possuía cerca de 200 mil matrículas e apenas 21 psicólogos, os quais atuariam na própria pasta e nas Diretorias Regionais de Educação (Direcs), segundo informação atribuída à própria SEEC (Tribuna do

Norte, 2023). O dado explicita, ainda que de modo pontual e jornalístico, a fragilidade da cobertura profissional diante da dimensão da rede, sugerindo uma presença quantitativamente insuficiente para responder às múltiplas demandas escolares relacionadas ao acolhimento, à prevenção de violências e ao acompanhamento de situações socialmente complexas (Tribuna do Norte, 2023).

Ao mesmo tempo, essa mesma notícia chama atenção por um silêncio significativo: embora mencione a importância de psicólogos e assistentes sociais no ambiente escolar e reconheça a falta desses profissionais, só apresenta quantitativo referente aos psicólogos, sem informar qualquer número, forma de inserção ou localização funcional dos assistentes sociais na rede estadual (Tribuna Do Norte, 2023). Essa ausência não é um detalhe irrelevante, mas um indício das dificuldades de visibilização do Serviço Social no campo educacional potiguar, mesmo após a promulgação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019; Tribuna Do Norte, 2023). Em termos analíticos, isso pode ser interpretado como expressão de um processo de implementação desigual, no qual a Psicologia aparece de forma mais nomeada no debate público, enquanto o Serviço Social permanece mais opaco no registro institucional e midiático (Tribuna do Norte, 2023).

Outro material localizado foi a notícia publicada pela Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte sobre audiência pública destinada a debater a inclusão de psicólogos e assistentes sociais nas escolas. O conteúdo mostra que em maio de 2021, a pauta ainda estava posta como objeto de debate político e de reivindicação pública, evidenciando que a efetivação da lei no estado se encontrava, ao menos naquele momento, mais no plano da discussão e da defesa institucional do que no da consolidação de uma política já plenamente estruturada (Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, 2021). O próprio fato de ambas as categorias aparecem como tema de audiência pública reforça a compreensão de que a presença desses profissionais na rede estadual ainda demanda articulação política, regulamentação e definição de estratégias concretas de implementação (Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, 2021).

A leitura articulada dessas fontes permite uma ótica dupla: De um lado, a notícia do *Tribuna do Norte* oferecendo um escasso dado numérico sobre a presença de psicólogos na rede estadual, revelando cobertura bastante reduzida frente ao volume de estudantes e sem qualquer detalhamento equivalente sobre assistentes sociais (Tribuna Do Norte, 2023); de outro, a notícia da Assembleia Legislativa evidenciando que a inserção de psicólogos e assistentes sociais ainda precisa ser debatida publicamente como demanda a ser efetivada, o que sugere a inexistência (ou pelo menos a não publicação) de uma política consolidada de

implementação da Lei nº 13.935/2019 no âmbito da SEEC/RN (Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, 2021).

Dessa forma, a ausência de informações mais amplas e precisas sobre número de profissionais, vínculos de trabalho, carga horária, lotação e abrangência territorial indica uma limitação concreta para pesquisadores e para o controle social da política educacional. Sem esses dados, torna-se difícil avaliar o grau real de institucionalização do Serviço Social e da Psicologia na rede estadual, bem como verificar se a implementação da lei tem ocorrido de maneira universalizada ou apenas por ações pontuais e insuficientes. Tal cenário expressa fragilidades na transparência, no planejamento e na materialização da política pública no âmbito estadual (Tribuna Do Norte, 2023; Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, 2021).

Nesse sentido, sustenta-se que no Rio Grande do Norte a implementação da Lei nº 13.935/2019 ainda se apresenta marcada por lacunas informacionais e por indícios de baixa institucionalização, especialmente no que se refere ao Serviço Social. Embora a legislação federal assegure a presença articulada de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica, o material encontrado não permite identificar com objetividade como se deu a inserção dos assistentes sociais na rede estadual potiguar, o que reforça a necessidade de aprofundamento investigativo por meio de documentos oficiais (Brasil, 2019; Tribuna do Norte, 2023; Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, 2021).

Sergipe

Em Sergipe, o cumprimento desta normativa federal materializou-se com a criação do Programa Acolher (Acolhimento Psicossocial nas Escolas Estaduais de Sergipe), instituído por meio da Lei Estadual nº 9.191, de 19 de abril de 2023 (Sergipe, 2023). De acordo com Gomes:

> O Programa Acolher foi uma iniciativa do governo do estado de Sergipe, que é gerido pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), e devido as muitas reivindicações do CFESS e outras instituições que atuam na rede de proteção da criança e do adolescente, foi sancionada o projeto Lei nº 111/23, que institui o Programa Acolher nas unidades educacionais da rede estadual de ensino (Gomes, 2025, p. 60).

Vinculado à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEDUC), o programa estabeleceu a criação de Equipes de Apoio Psicossocial Escolar de caráter multidisciplinar em

cada Diretoria Regional de Educação (DRE), com os objetivos de atuar sobre as refrações da "questão social" que afetam o rendimento escolar, mitigar violências no ambiente estudantil e promover a melhoria das condições de trabalho dos educadores (Sergipe, 2023).

De acordo com o documento regulamentador Programa Acolher: Atuação dos psicólogos e assistentes sociais nas Escolas (apud Gomes, 2025, p. 60)[3]

> O Programa Acolher estabelece as diretrizes para a atuação dos profissionais das áreas de Psicologia e de Serviço Social nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, a fim de atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas educacionais do Estado de Sergipe. O mencionado Programa tem como objetivo promover ações no âmbito das demandas psicossociais presentes no cotidiano escolar, visando contribuir para o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos estudantes, como também fomentar, junto à escola, a construção de valores e soluções que colaborem positivamente com o bem-estar, o rendimento escolar e sua integração com a sociedade, melhorando a qualidade de vida. Nos princípios orientadores recomendados pelos diversos documentos acerca da educação para a proteção, a SEDUC se define como um instrumento de difusão da cultura dos direitos da Infância e da juventude ao pactuar compromissos por meio do Programa Acolher, e reitera o espaço educacional e as unidades educacionais como centrais na disseminação de valores cooperativos, solidários e de justiça social (Programa Acolher: Atuação dos psicólogos e assistentes sociais nas Escolas, p. 9).

A implementação inicial do programa contratou 60 psicólogos e 35 assistentes sociais para cobrir as demandas itinerantes das escolas estaduais. Segundo nota de rodapé constante em Nascimento et al. (2025, p. 8): O programa foi:

> Instituído via processo seletivo simplificado (PSS), com o quadro de 60 psicólogas/os e 35 assistentes sociais, correspondendo ao total de 95 profissionais distribuídas/os nas dez diretorias regionais de educação (DRE) para prestar atendimento a 319 escolas da rede pública estadual. Ao considerarmos o número de matriculadas/os na rede estadual de ensino – 161.471 estudantes, segundo dados da SEDUC referentes ao ano de 2024 – e o quantitativo de assistentes sociais contratadas/os, evidencia-se, em tese, a distribuição de 01 assistente social para atender, aproximadamente, 4.614 estudantes.

Para qualificar essa inserção pioneira, a SEDUC estabeleceu uma parceria com a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe (FAPESE), originando encontros de formação continuada para as equipes e o desenvolvimento de pesquisas diagnósticas sobre o clima escolar dentro do Observatório das Violências e Conflitos Sociais, pois:

---

[3] O Programa Acolher foi originalmente apresentado como o Projeto de Lei nº 111/2023 no Poder Legislativo e, após aprovação, foi sancionado pelo Governador do Estado de Sergipe como a Lei Estadual nº 9.191, de 19 de abril de 2023.

> Para viabilizar parte desses objetivos foi construída a parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe (SEDUC) e Universidade Federal de Sergipe (UFS), por meio dos departamentos de Psicologia e Serviço Social, para realizar a formação continuada das/os psicólogas/os e assistentes sociais do Programa Acolher e, entre outros objetivos, implantar o Observatório das Violências e Conflitos Sociais, na perspectiva de realizar um diagnóstico junto às/aos estudantes sobre as violências praticadas ou percebidas nas escolas. Assim, durante o ano de 2024, foram realizados nove encontros formativos com as/os assistentes sociais e psicólogas/os, cujos debates giraram em torno de temas relacionados às violências percebidas e praticadas nas escolas (tais como bullying e cyberbullying, sexismo, intolerância religiosa, classismo, racismo, LGBTQIAPN+fobia e capacitismo) (Nascimento *et al.*, 2025, p. 9).

Segundo Gomes (2025), em menos de um ano de funcionamento, o Programa Acolher realizou mais de 1.500 atividades, abrangendo atendimentos individualizados e encontros com a comunidade escolar, o que possibilitou ações como palestras, atendimentos e um diálogo com os alunos e familiares preventivas a respeito de bullying, trabalho infantil, violência sexual, e outros tipos de violências. Segundo Pedro de Santana (2024 *apud* Gomes, 2025, p. 61) “Com o Acolher, todos podem expressar suas emoções, dialogar sobre seus medos e se sentir acolhidos em suas angústias. Por meio dele, a pauta dos Direitos Humanos enriquece o currículo escolar e insere a educação socioemocional como uma importante vertente que está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”.

Segundo Gomes (2025), os dados governamentais atestam que, mesmo com pouco tempo de implementação, o Programa Acolher já proporciona impactos positivos na comunidade escolar. Este benefício é alcançado através do acompanhamento psicossocial, focado na escuta ativa e no diálogo sobre as necessidades que chegam aos profissionais nas escolas e nas direções de educação. De acordo com a secretaria de estado e cultura (SEED):

> As demandas atendidas pelo Acolher são informadas pela gestão escolar por meio do Sistema de Registro de Ocorrência Escolar (ROE). Assim que há o registro do episódio, os profissionais recebem a demanda e iniciam o trabalho de acolhimento. Além de cuidar dos episódios de violência ou violação de direitos, são realizadas ações de promoção de enfrentamento ao bullying e cyberbullying, preconceito étnico-racial, situações de homofobia, transfobia, misoginia e temáticas relacionadas ao Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos. Ademais, o programa tem uma parceria com a Universidade Federal de Sergipe (UFS), por meio dos departamentos de psicologia e serviço social, objetivando a formação continuada dos psicólogos e assistentes sociais. Nessa parceria, será realizada a implantação do Observatório das Violências e Conflitos Sociais, na perspectiva de realizar diagnóstico junto aos estudantes sobre as violências praticadas ou percebidas, de modo que sejam pensadas ações articuladas com a Rede de Proteção para garantir os direitos e deveres dos estudantes (SEED, 2024 *apud* GOMES, 2025, p. 62).

Essa articulação de vanguarda e a estruturação integrada do serviço conferiram ao Programa Acolher um papel de destaque a nível da Região Nordeste (Nscimento *et al.*, 2025).

A experiência sergipana passou a ser reconhecida nacionalmente, inclusive com a apresentação de suas práticas exitosas em encontros promovidos pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), evidenciando como a cooperação entre a gestão pública e a universidade (UFS) consolida subsídios técnicos fundamentais para a formulação de planos de intervenção profissional eficazes no ambiente escolar (Nascimento *et al.*, 2025).

Continuando o processo de consolidação e expansão da política de assistência psicossocial nas escolas, o Governo do Estado lançou o Edital de Abertura do Processo Seletivo Simplificado nº 20/2026/GS/SEED (Sergipe, 2026). O certame visa a contratação temporária e formação de cadastro reserva para ambos os cargos com jornada de 30 horas semanais e atuação itinerante, reiterando o compromisso de permanência dessas categorias na estrutura básica educacional do estado de Sergipe (Sergipe, 2026).

Em suma, o cenário sergipano exemplifica a dualidade que marca a implementação da Lei nº 13.935/2019 no Nordeste. Se, por um lado, a criação do Programa Acolher e a promulgação da Lei Estadual nº 9.191/2023 representam um avanço significativo na institucionalização da política, conferindo visibilidade e um arcabouço normativo para a atuação multiprofissional, por outro, a efetividade desta política permanece tensionada.

Para compreender a materialização do Serviço Social na política de educação do estado de Sergipe, é imprescindível observar o dimensionamento da força de trabalho contratada. O quadro, a seguir, sistematiza a distribuição dos profissionais vinculados ao Programa Acolher nas respectivas Diretorias Regionais de Educação (DREs), evidenciando a proporção de assistentes sociais em relação aos psicólogos nas equipes multiprofissionais

Quadro- 2 - Distribuição das equipes multiprofissionais do Programa Acolher por Diretoria Regional de Educação (Sergipe)

DRE / Lotação	Municípios Abrangidos (Sedes e Regiões)	Assistentes Sociais	Psicólogos	Total da Equipe Multiprofissional
DRE 01	Sul Sergipano (Estância, Boquim, etc.)	3	5	8
DRE 02	Centro Sul (Lagarto, Tobias Barreto, etc.)	3	5	8

DRE 03	Agreste Central (Itabaiana, etc.)	3	5	8
DRE 04	Leste Sergipano (Japaratuba, Capela, etc.)	2	3	5
DRE 05	Médio Sertão (Nossa Sra. das Dores, etc.)	2	3	5
DRE 06	Baixo São Francisco (Propriá, Neópolis, etc.)	3	5	8
DRE 07 e 09	Alto Sertão (Gararu, N. Sra. da Glória, etc.)	4	6	10
DEA e DRE 08	Grande Aracaju (Aracaju, N. Sra. do Socorro, São Cristóvão, etc.)	13	25	38
DEA e DRE 08	Grande Aracaju (Aracaju, N. Sra. do Socorro, São Cristóvão, etc.)	13	25	38
Núcleo Central	Sede Administrativa	2	3	5
TOTAL	Estado de Sergipe	35	60	

Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base em Governo de Sergipe (2021).

A partir dos dados apresentados no quadro 2, é possível realizar uma leitura crítica

sobre a configuração atual do Programa Acolher e a materialização do Serviço Social na rede estadual de ensino. A presença de 35 assistentes sociais nas Diretorias Regionais de Educação representa, inegavelmente, uma conquista histórica e concreta da categoria, marcando a efetivação prática da Lei nº 13.935/2019 no cotidiano escolar sergipano. Após décadas de mobilizações por inserção na educação básica, a presença desses profissionais consolida a escola como um espaço estratégico para o Sistema de Garantia de Direitos. Esse cenário exige do pesquisador, no âmbito das discussões fomentadas no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe, uma análise atenta para além da aparência dos números, buscando compreender as entrelinhas dessa política pública.

Apesar do avanço legal, a composição das equipes multiprofissionais revela contradições inerentes à forma como o Estado apreende e responde às demandas escolares. A contratação de 60 psicólogos face a apenas 35 assistentes sociais evidencia uma expressiva desproporção. Essa disparidade sugere a permanência de uma visão institucional de cunho predominantemente clínico e psicologizante. Ao invés de priorizar uma leitura social ampliada, que compreenda vulnerabilidades, violências e a evasão escolar como expressões estruturais da questão social, o descompasso numérico no quadro de profissionais tende a individualizar e patologizar problemáticas que, em sua essência, exigem intervenções interdisciplinares, coletivas e de fortalecimento das redes de proteção.

Soma-se a isso o desafio da equidade territorial na oferta do serviço socioeducacional. A análise aponta que a região da Grande Aracaju, compreendida pela DEA e DRE 08, concentra mais de um terço de todo o contingente do programa, abarcando 38 profissionais (sendo 13 assistentes sociais e 25 psicólogos). Embora a região metropolitana possua uma elevada densidade demográfica, essa expressiva concentração de recursos humanos levanta questionamentos sobre a universalização do acesso aos direitos no interior do estado. A centralização das equipes nas proximidades da capital dificulta a garantia de uma cobertura equitativa, essencial para assegurar que crianças e adolescentes de todas as regionais de Sergipe tenham o devido suporte no enfrentamento de violências e na promoção do bem-estar no ambiente escolar.

A transposição da norma para a realidade das unidades escolares exige não apenas a existência do programa, mas o enfrentamento contínuo das precariedades contratuais e a garantia de condições de trabalho que assegurem a permanência e a qualidade da intervenção técnica. Assim, o caso de Sergipe reafirma que o desafio atual não se encerra na conquista da legislação, mas reside na capacidade do Estado de consolidar, de forma estável e universal, o papel estratégico do Serviço Social e da Psicologia no fortalecimento da educação pública

estadual.

Embora, de acordo com as informações evidenciadas, a legislação representa um avanço importante ao reconhecer a necessidade de inserção de assistentes sociais e psicólogos/as na educação básica pública, sua materialização concreta depende de decisões políticas, orçamentárias e administrativas que variam conforme a correlação de forças em cada estado. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, essa distância não pode ser compreendida como simples falha de gestão ou lentidão burocrática, mas como expressão das contradições estruturais que atravessam o Estado e as políticas sociais na sociabilidade capitalista.

Na análise do quadro geral , observa-se que os estados nordestinos apresentam estratégias bastante distintas para implementar a Lei nº 13.935/2019. Em algumas unidades federativas, foram criados programas específicos, com definição de vagas, jornada de trabalho e remuneração (Sergipe e Alagoas). Em outros estados (Pernambuco e Paraíba), também há iniciativas formalizadas, ainda que por meio de modelos distintos de contratação e organização das equipes. No Maranhão e no Rio Grande do Norte, a ausência de dados públicos sistematizados revela não apenas a dificuldade de acesso à informação, como a limitação na transparência e no acompanhamento da política pública.

Como demonstram os dados sistematizados nesta seção, o reconhecimento formal da necessidade de equipes multiprofissionais – fundamentais para o enfrentamento das expressões da questão social que atravessam o cotidiano escolar – enfrenta limites estruturais severos que impedem a consolidação de uma política universal, contínua e estável. A análise empírica revela que a estratégia estatal predominante na região tem sido o provimento de cargos via Processo Seletivo Simplificado (PSS) ou regimes temporários, em detrimento do concurso público, que seria o mecanismo adequado para assegurar a permanência e a qualidade técnica exigida pelo projeto ético-político do Serviço Social (CFESS/CFP, 2021). Essa engenharia contratual, conforme advertem Rezende e Adams (2024), não é um acaso administrativo, mas reflexo da lógica gerencialista que subordina direitos sociais à lógica da eficiência produtiva e do menor custo. A rotatividade inerente aos vínculos temporários fragiliza a construção de mediações de longo prazo com as famílias e a comunidade escolar, comprometendo a dimensão preventiva da intervenção profissional.

Além da precarização contratual, o panorama regional é marcado pela heterogeneidade na oferta e na transparência dos dados públicos. Enquanto estados como Sergipe e Alagoas avançaram na criação de programas institucionais com definição de vagas e estratégias de lotação, outros contextos enfrentam opacidades informacionais que inviabilizam o controle

social e o monitoramento da efetividade da lei. A disparidade entre a visibilidade e o quantitativo de vagas destinadas à psicologia em relação ao serviço social, observada em diversas redes, acende um alerta sobre o risco de psicologização das demandas sociais escolares, reduzindo problemas estruturais – como a pobreza e as vulnerabilidades – a questões de ordem estritamente individual ou emocional (Teixeira, 2026). Assim, o quadro de implementação da Lei nº 13.935/2019 no Nordeste, explicita as contradições entre a conquista legislativa e a materialidade do cotidiano, exigindo que o debate sobre a inserção desses profissionais supere a visão tecnicista e se integre, de forma intransigente, à luta pela universalização da educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Para além das dimensões qualitativas e das contradições estruturais na contratação — que revelam a precarização dos vínculos laborais e a fragilidade institucional da política —, é fundamental verificar como essa realidade se traduz em termos de cobertura real junto à população estudantil. A precariedade contratual e a descontinuidade das ações, debatidas anteriormente, ganham materialidade quando confrontadas com a dimensão demográfica das redes estaduais. Nesse sentido, torna-se necessário avaliar a capacidade de resposta das redes estaduais diante da escala da demanda escolar, o que propomos a seguir por meio de uma análise comparativa entre o quantitativo de assistentes sociais disponíveis e o volume de matrículas declaradas, buscando dimensionar a real suficiência e a heterogeneidade da cobertura da política no Nordeste.

4.3. Proporção entre Assistentes Sociais e Matrículas Declaradas (2024–2025)

No quadro abaixo são destacados os dados comparativos relativos ao quantitativo de assistentes sociais e ao volume de matrículas declaradas no ensino fundamental e médio em 2024 e 2025 permitem aprofundar essa leitura crítica. Ainda que a Lei n. 13.935/2019 não estabelece parâmetro numérico oficial entre número de profissionais e estudantes atendidos, a razão entre matrículas e assistentes sociais constitui um indicador analítico relevante para avaliar, de modo aproximado, o grau de cobertura relativa da política nos estados nordestinos e suas disparidades.

Quadro 3 — Dados originais por estado

Estado	Alagoas	Bahia	Ceará	Maranhão	Paraíba	Pernambuco	Piaui	Rio Grande do Norte	Sergipe
Qtd de Assistentes Sociais	20	52	26	Ausência de dados oficiais	31	20	37	Ausência de dados oficiais	35

Matrículas declaradas (EF e EM) 2024	142.254	531.015	337.361	279.196	163.605	415.990	128.175	173.111	130.560
Matrículas declaradas (EF e EM) 2025	136.265	492.756	328.503	274.514	157.613	409.297	119.802	162.520	126.173

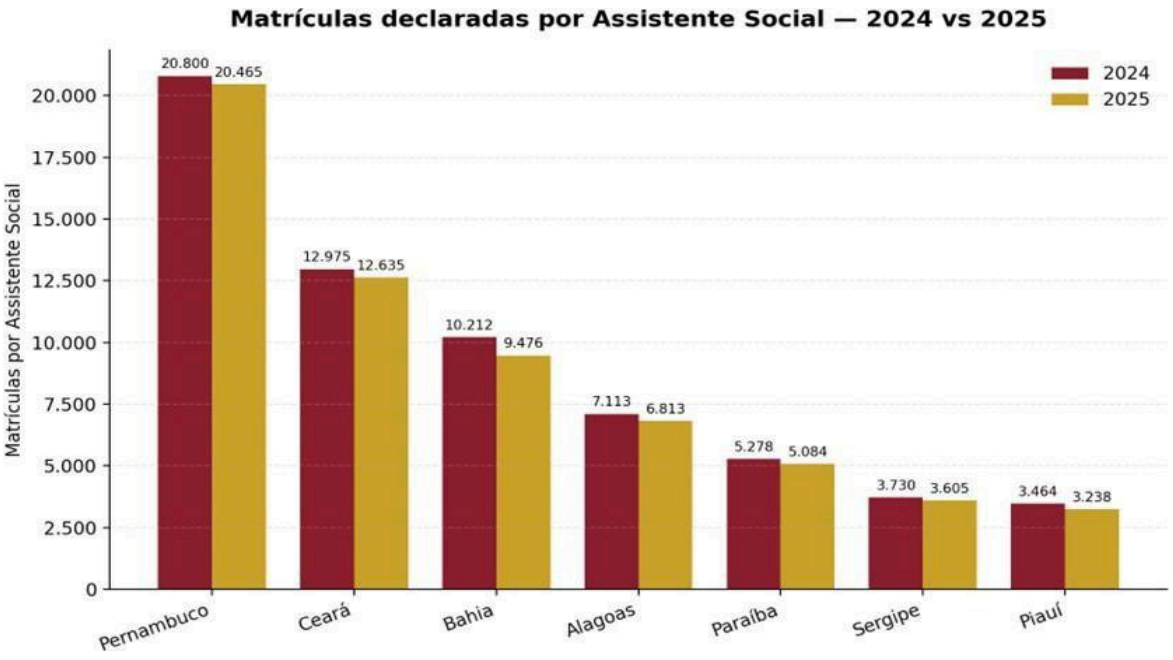
Fonte: Dados declarados pelos estados. Quadro elaborado pelo autor. [3]

Quadro 4 — Razão matrículas por Assistente Social (estados com dado oficial)

Estado	Qtd Ass. Sociais	Matrículas 2024	Razão 2024	Matrículas 2025	Razão 2025
Pernambuco	20	415.990	20.800	409.297	20.465
Ceará	26	337.361	12.975	328.503	12.635
Bahia	52	531.015	10.212	492.756	9.476
Alagoas	20	142.254	7.113	136.265	6.813
Paraíba	31	163.605	5.278	157.613	5.084
Sergipe	35	130.560	3.730	126.173	3.605
Piauí	37	128.175	3.464	119.802	3.238

Razão = Matrículas declaradas ÷ Qtd de Assistentes Sociais. Cálculo elaborado a partir da Tabela 1.

Figura 1 — Comparativo da razão 2024 vs 2025



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados declarados pelos estados.

A implementação da Lei nº 13.935/2019 nas redes estaduais de ensino do Nordeste reflete um processo desigual e fragmentado, condicionado pela lógica neoliberal de gestão pública que prioriza a contenção de gastos e a eficiência operacional. Embora a legislação represente um avanço ao reconhecer a necessidade de equipes multiprofissionais, a materialização concreta da norma é marcada pela predominância de vínculos temporários, como o Processo Seletivo Simplificado (PSS), que fragilizam o trabalho profissional e impedem a continuidade das ações socioassistenciais.

A análise quantitativa demonstra uma disparidade acentuada na cobertura entre os estados, com Pernambuco apresentando o déficit relativo de pessoal mais crítico, enquanto Sergipe e Piauí exibem as melhores proporções de matrículas por profissional. É crucial destacar que a aparente melhora na razão de atendimento observada entre 2024 e 2025 não decorre do aumento no quadro de assistentes sociais, mas da redução do número de matrículas nas redes estaduais. Adicionalmente, observa-se uma assimetria institucional onde a psicologia recebe maior visibilidade normativa e midiática, secundarizando a atuação do Serviço Social e o enfrentamento das questões estruturais da realidade escolar. A opacidade de dados em estados como Maranhão e Rio Grande do Norte também constitui um obstáculo grave ao controle social e à transparência da política educacional.

Dessa análise, destacam-se pontos críticos para o monitoramento da política: a 'melhora' estatística na razão de alunos por assistente social é apenas um efeito demográfico da queda de matrículas; a precarização institucionalizada via contratos temporários impede a criação de memória institucional; a hierarquia de saberes favorece a psicologização em detrimento de abordagens estruturais sobre desigualdades; o déficit de transparência inviabiliza o controle social; e a relação de cobertura desproporcional, especialmente em estados como Pernambuco, força o profissional a uma atuação marcada pela urgência e seletividade.

A precarização do trabalho, por sua vez, constitui uma das expressões mais contundentes desse processo. Sob a aparência de flexibilidade e eficiência, disseminam-se vínculos laborais instáveis, terceirização, informalidade, intensificação das jornadas e enfraquecimento da proteção social, produzindo impactos diretos nas condições de vida da população trabalhadora.A reestruturação produtiva contemporânea, marcada por transformações tecnológicas e pela mundialização do capital, tem gerado impactos profundos na subjetividade e na organização política da classe trabalhadora. Conforme aponta Behring (2008), valendo-se das reflexões de Robert Castel (1998), observa-se uma desestabilização das condições de trabalho que culmina em uma crescente "vulnerabilidade de massas". Esse

processo não apenas debilita os índices tradicionais de sindicalização, mas impõe obstáculos significativos à articulação política, dado o distanciamento entre os trabalhadores inseridos nos setores centrais e aqueles que compõem o subproletariado moderno — precários e "desfiliados" da proteção social.

Desse modo, compreender a educação e demais políticas sociais a partir do contexto neoliberal exige reconhecer que suas fragilidades atuais não decorrem apenas de falhas de gestão, mas de um projeto histórico que reorganiza o papel do Estado, fragiliza os direitos e naturaliza a desigualdade como se fosse resultado de escolhas individuais. Como aponta Behring, esse processo não é acidental, pois o neoliberalismo, mais que menos Estado, propugna outro Estado, cujo objetivo prático culmina em deixar milhões de pessoas à sua própria sorte e mérito individuais.

Dessa forma, torna-se ainda mais necessário reafirmar a centralidade da luta coletiva, da defesa da escola pública e da valorização de políticas capazes de enfrentar as expressões da questão social em sua totalidade. É nesse horizonte que a inserção de profissionais comprometidos com uma leitura crítica da realidade ganha sentido estratégico, pois permite articular a garantia formal de direitos às condições concretas de vida da população, enfrentando os efeitos mais perversos da contrarreforma e da precarização do trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa foi possível compreender que a efetivação da Lei nº 13.935/2019 nas redes estaduais de ensino da região Nordeste encontra-se num processo de construção coletiva, marcado por avanços importantes, mas também por significativas desigualdades entre os estados. Embora a legislação represente uma conquista histórica para o Serviço Social brasileiro e para a consolidação de equipes multiprofissionais na educação básica, sua implementação ainda ocorre de maneira heterogênea, condicionada por fatores políticos, econômicos, administrativos e orçamentários próprios de cada unidade federativa. Dessa forma, a existência da lei, por si só, não tem sido suficiente para assegurar sua materialização em condições homogêneas em todo o território nordestino.

Os resultados obtidos permitiram confirmar, em grande medida, as hipóteses que orientaram esta investigação. A primeira hipótese, de que as expressões da questão social se fazem presentes no cotidiano escolar e demandam a atuação de assistentes sociais, foi corroborada pelo referencial teórico e pelos indicadores analisados, que evidenciam a permanência de problemas como evasão escolar, pobreza, violências, racismo, desigualdades

territoriais e fragilização das políticas sociais. Esses fenômenos demonstram que a escola extrapola sua função pedagógica, tornando-se um espaço estratégico de garantia de direitos e de articulação das políticas públicas.

Também foi confirmada a hipótese de que o contexto neoliberal interfere diretamente na efetivação da Lei nº 13.935/2019. A predominância de vínculos temporários por meio de Processos Seletivos Simplificados, identificada na maior parte dos estados pesquisados, revela tendências de flexibilização das relações de trabalho, rotatividade profissional e fragilidade na institucionalização das equipes multiprofissionais. Apenas o estado de Pernambuco apresentou ingresso por concurso público, evidenciando que a efetivação por meio de vínculos permanentes permanece como exceção na região. Nesse sentido, embora a hipótese sobre a precarização das formas de contratação tenha sido amplamente confirmada, verificou-se que ela não se manifesta de maneira uniforme, sendo influenciada pela conjuntura de cada estado.

A análise do desenho organizativo adotado pelas secretarias estaduais de educação da região Nordeste para o cumprimento da Lei nº 13.935/2019 revela um mosaico de estratégias que transitam entre a institucionalização progressiva e o crônico retardo operacional. Conforme apontam os acúmulos políticos do conjunto CFESS-CRESS, a inserção qualificada do Serviço Social na escola pública pressupõe a consolidação de equipes multiprofissionais permanentes, capazes de intervir de forma universal e preventiva sobre as expressões da questão social que dificultam o processo de ensino-aprendizagem, tais como a evasão e a violência escolar (CFESS; CFP, 2021; Almeida, 2025). Todavia, as respostas governamentais das redes estaduais nordestinas têm sido fortemente mediadas pela racionalidade gerencialista e fiscalista do capitalismo contemporâneo, a qual subordina a efetivação de direitos sociais à lógica da eficiência produtiva e do menor custo administrativo (Rezende; Adams, 2024).

Como observa Nascimento et al. (2025), a escola constitui um território social complexo, um microcosmo que reproduz as contradições da sociabilidade mais ampla. Para responder a essas demandas em tempos de austeridade, a principal estratégia observada nos estados da região tem sido a criação de programas institucionais focados ou núcleos técnico-pedagógicos alocados nas Gerências ou Diretorias Regionais de Educação. É o caso, por exemplo, de experiências como o Programa Acolher, regulamentado pela Lei Estadual nº 9.191/2023 em Sergipe, e o Programa Coração de Estudante, instituído em Alagoas, que desenham fluxos de atendimento psicossocial descentralizado por meio de equipes itinerantes. Sob o prisma crítico, se por um lado essas iniciativas representam um avanço ao conferir alguma organicidade e identidade à inserção de psicólogos e assistentes sociais nas redes de

ensino, por outro, revelam limites severos de cobertura real e de suficiência quantitativa diante do massivo contingente de unidades escolares que compõem as redes públicas da região.

Outrossim, a engenharia contratual utilizada por esses programas expõe o cerne da contrarreforma do Estado no campo das políticas sociais (Behring, 2008). Predomina amplamente na região o provimento desses cargos por meio de Processos Seletivos Simplificados (PSS) ou regimes especiais temporários de curta duração, como o REDA, na Bahia, em detrimento da realização de concursos públicos para o quadro de regime efetivo. Como adverte Almeida (2025), essa flexibilização dos vínculos de trabalho de caráter puramente temporário precariza o exercício profissional e gera uma rotatividade desnecessária, que rompe a continuidade das ações socioassistenciais junto às famílias e fragmenta a articulação intersetorial com o Sistema de Garantia de Direitos.

Assim, a disputa pela plena implementação da Lei nº 13.935/2019 nas redes estaduais do Nordeste se revela como uma arena de lutas permanente. De um lado, situa-se o esforço coletivo da categoria profissional na defesa de seu projeto ético-político e na exigência do uso de fontes de financiamento estáveis como o FUNDEB para a garantia de carreiras consolidadas (CFESS, 2025; Brasil, 2020); de outro, a dinâmica neoliberal de redução do papel regulador do Estado, que tende a capturar essa conquista legislativa e convertê-la em uma prestação de serviços fragmentada, instável e focalizada nas urgências cotidianas.

Desse modo, os quatro elementos aqui destacados — vínculos precários, ausência de concursos, financiamento insuficiente e demanda superior à capacidade de atendimento — não devem ser analisados separadamente. Eles compõem uma mesma totalidade contraditória, na qual a implementação da Lei nº 13.935/2019 avança sob os limites impostos por um Estado que reconhece formalmente novas requisições da política educacional, mas as administra por meio de dispositivos de contenção, seletividade e precarização. Nessa direção, a presença do assistente social na escola pública não pode ser pensada como apêndice técnico ou suporte acessório, mas como parte constitutiva de uma política educacional comprometida com o acesso, a permanência, a proteção social e o enfrentamento das expressões da questão social no cotidiano escolar.

Por isso, a efetiva consolidação da Lei nº 13.935/2019 requer mais do que regulamentações formais ou experiências localizadas. Exige concurso público, carreira, condições éticas e técnicas de trabalho, financiamento estável e dimensionamento profissional compatível com a realidade das redes de ensino. Sem essas mediações, a política tende a permanecer parcial, instável e vulnerável às dinâmicas regressivas da contrarreforma do

Estado, reproduzindo uma inserção limitada do Serviço Social justamente em um campo no qual sua presença se mostra cada vez mais necessária.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Coração de Estudante: núcleo de psicólogos e assistentes sociais faz acolhimento e escuta nas escolas estaduais**. Maceió: Agência Alagoas, 27 maio 2024. Disponível em: https://alagoas.al.gov.br/noticia/coracao-de-estudante-nucleo-de-psicologos-e-assistentes-sociais-faz-acolhimento-e-escuta-nas-escolas-estaduais. Acesso em: 28 maio 2026.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Edital SEDUC nº 007/2025: Processo Seletivo Simplificado para psicólogos, assistentes sociais e nutricionistas**. Maceió: SEDUC, 2025. Disponível em: https://selecao.educacao.al.gov.br/. Acesso em: 28 maio 2026.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria SEDUC nº 7.280/2026: 7ª Convocação dos candidatos aprovados no Processo Seletivo Simplificado – Edital SEDUC nº 007/2025**. Maceió: SEDUC, 31 mar. 2026. Disponível em: https://selecao.educacao.al.gov.br/. Acesso em: 28 maio 2026.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Seduc realiza 5ª convocação do PSS para psicólogos, assistentes sociais e nutricionistas**. Maceió: Agência Alagoas, 24 out. 2025. Disponível em: https://alagoas.al.gov.br/noticia/seduc-realiza-5-convocacao-do-pss-para-psicologos-assistentes-sociais-e-nutricionistas. Acesso em: 28 maio 2026.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Inclusão de psicólogos e assistentes sociais em escolas é debatida na ALRN**. Natal: ALRN, 2021. Disponível em: http://www.al.rn.leg.br/noticia/20328/inclusao-de-psicologos-e-assistentes-sociais-em-escolas

-e-debatida-na-alrn. Acesso em: 2 jul. 2026.

BAHIA. **Jerônimo anuncia contratação de assistentes sociais e psicólogos para rede estadual de Educação**. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2025. Disponível em: https://www.ba.gov.br/social/noticias/2025-02/11661/jeronimo-anuncia-contratacao-de-assistentes-sociais-e-psicologos-para-rede. Acesso em: 4 jul. 2026.

BAHIA. Secretaria da Educação. **SEC contrata 104 psicólogos e assistentes sociais para conter evasão escolar**. Salvador: SEC-BA, 16 maio 2025. Disponível em: https://www.ba.gov.br/educacao/noticias/2025-05/2006/psicologos-e-assistentes-sociais-atuarao-para-garantir-permanencia-de. Acesso em: 1 jun. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERNARDO, A. **Massacre de Realengo**: os 10 anos do ataque a escola que deixou 12 mortos e chocou o Brasil. BBC Brasil, 6 abr. 2021. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56657419. Acesso em: 12 maio 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.688, de 31 de outubro de 2000**. Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2000. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050. Acesso em: 12 maio 2026.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Coleção de leis de 1932**. Atos do Governo Provisório. Decretos de abril a julho. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel de Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, [2024]. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9. Acesso em: 1 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.317, de 31 de agosto de 2010**. Acrescenta dispositivo à Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, para dispor sobre a duração do trabalho do Assistente Social. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 18 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 13 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021**. Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, incluindo o art. 26-A, que autoriza a remuneração de profissionais de Psicologia e Serviço Social com recursos do Fundeb. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para a regulamentação da Lei n. 13.935, de 2019**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://cfess.org.br/arquivos/SubsidiosRegulaLei13935-2019-Abr21.pdf. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. Ministério Público do Estado do Ceará. Centro de Apoio Operacional da Educação. **Lei n. 13.935/2019: kit de atuação para membros do Ministério Público**. Fortaleza: MPCE, 2025. Disponível em: https://mpce.mp.br/institucional/centros-de-apoio-operacional/caoeduc/kits-de-atuacao/kit-lei-13935-2019/. Acesso em: 27 jan. 2026.

CEARÁ. Assembleia Legislativa. **Projeto de Indicação nº 52/2022**. Dispõe sobre a introdução de assistentes sociais e psicólogos em cada escola da rede pública de ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências. Fortaleza: ALECE, 2022. Disponível em: https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/tramit2022/pi52_22.htm. Acesso em: 1 jul. 2026.

CEARÁ. Assembleia Legislativa do Ceará. **Efetivação de psicólogos e assistentes sociais nas escolas é cobrada em audiência**. Fortaleza, CE: ALECE, 18 maio 2023. Disponível em: https://www.al.ce.gov.br/noticias/efetivacao-de-psicologos-e-assistentes-sociais-nas-escolas-e-cobrada-em-audiencia. Acesso em: 18 jun. 2026.

CEARÁ. **Lei nº 17.572, de 22 de julho de 2021**. Dispõe sobre o programa "Ceará Educa Mais". Fortaleza, CE: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Diretrizes de Atuação do Assistente Social na Educação**. Fortaleza, CE: SEDUC, 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Seduc desenvolve ações visando ao fortalecimento da cultura de paz no ambiente escolar**. Fortaleza, CE: SEDUC, 19 abr. 2023. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/2023/04/19/seduc-desenvolve-acoes-visando-ao-fortalecimento-da-cultura-de-paz-no-ambiente-escolar/. Acesso em: 18 jun. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Tabela Salarial Vigente**. Fortaleza: SEDUC-CE, 2025. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/pagamento/. Acesso em: 4 jul. 2026.

CONGRESSO NACIONAL. **Projeto de Lei Nº 3688/2000**. Matérias Legislativas. 2026. Disponível em: https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-3688-2000. Acesso em: 12 maio 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP); CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica**: orientações para a regulamentação da Lei n. 13.935/2019. 2. ed. Brasília, DF: CFP; CFESS, 2021. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/psicologas-os-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica.pdf. Acesso em: 18 jun. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Reflexões sobre o trabalho profissional**: Caderno Diálogos do Cotidiano nº 4. Brasília: CFESS, 2023. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS2023-DialogosCotidiano4.pdf. Acesso em: 14 maio 2026.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Serviço Social e Psicologia na educação básica**: documento fortalece implementação da Lei n. 13.935/2019. Brasília, 2025. Disponível em: https://www.cfess.org.br/noticia/view/2203/servico-social-e-psicologia-na-educacao-basica. Acesso em: 27 jan. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: CFESS, 2012. Disponível em: https://www.cfess.org.br/documento/view/305/subsidios-para-a-atuacao-de-assistentes-socias-na-politica-de-educacao. Acesso em: 27 jan. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para o trabalho da categoria na educação básica pública**. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. 2. ed. Brasília: CFESS, 2026.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 3ª REGIÃO (CRP-03). **CRESS-BA e CRP-03 promovem juntos mobilização em prol da implementação da Lei 13.935/19**.

Salvador: CRP-03, 14 maio 2021. Disponível em: https://www.crp03.org.br/cress-ba-e-crp-03-promovem-juntos-mobilizacao-em-prol-da-implementacao-da-lei-13-935-19/. Acesso em: 1 jun. 2026.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL 12ª REGIÃO (CRESS-SC). **Caderno digital CRESS Santa Catarina debate**: Serviço Social na educação básica. Florianópolis: CRESS 12ª Região, 2023.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL 14ª REGIÃO (CRESS-RN). **CRESS-RN orienta prefeituras sobre implementação da Lei 13.935/2019**. Natal, 27 out. 2025. Disponível em: https://www.cressrn.org.br/cress-rn-orienta-prefeituras-sobre-implementacao-da-lei-13-935-2019/. Acesso em: 22 jan. 2026.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL 16ª REGIÃO (CRESS-AL). **Articulação entre CRESS Alagoas e CRP-15 fortalece a mobilização pela implementação da Lei 13.935**. Maceió: CRESS-AL, 2026. Disponível em: https://www.cress16.org.br/noticias/articulacao-entre-cress-alagoas-e-crp-15-fortalece-a-mobilizacao-pela-implementacao-da-lei-13-935. Acesso em: 31 maio 2026.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DO MARANHÃO (CRESS-MA). **Serviço Social na Educação**: articulações e monitoramento da implementação da Lei Federal nº 13.935/2019 no estado do Maranhão. São Luís: CRESS-MA, [2024]. Disponível em: http://www.cressma.org.br/. Acesso em: 18 jun. 2026.

CRESS-PB. **Visitas de fiscalização a assistentes sociais que atuam em instituições vinculadas à política de Educação Básica**. João Pessoa: CRESS-PB, [s.d.]. Disponível em: https://cresspb.org.br/visitas-de-fiscalizacao-a-assistentes-sociais-que-atuam-em-instituicoes-vinculadas-a-politica-de-educacao-basica/. Acesso em: 3 jul. 2026.

CRP-13. **Psicologia e Serviço Social na Educação Básica**: regulamentação da Lei 13.935/2019. João Pessoa: CRP-13, [s.d.]. Disponível em: https://crp13.org.br/noticias/psicologia-e-servico-social-na-educacao-basica-regulamentacao-da-lei-13-935-2019/. Acesso em: 3 jul. 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/563. Acesso em: 30 out. 2025.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 17., 2022, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: ABEPSS, 2022. Disponível em: https://www.abepss.org.br/enpess-anais/public/arquivos/00663.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

FERREIRA JÚNIOR, Amarilio. **História da educação brasileira**: da Colônia ao século XX.

São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

G1 PERNAMBUCO. **Secretaria de Educação de Pernambuco lança edital de concurso público com 596 vagas**. Recife: G1, 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2022/07/20/secretaria-de-educacao-de-pernambuco-lanca-edital-de-concurso-publico-com-596-vagas.ghtml. Acesso em: 2 jul. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos educ.**, Ibirité, v. 4, n. 2, p. 39-48, dez. 2005.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

INSTITUTO DE ESTUDOS PARA POLÍTICAS DE SAÚDE (IEPS). **IEPS promove formações para apoiar a implementação de sistema de saúde mental nas escolas de Pernambuco**. São Paulo: IEPS, 2025. Disponível em: https://ieps.org.br/ieps-promove-formacoes-para-apoiar-a-implementacao-de-sistema-de-saude-mental-nas-escolas-de-pernambuco/. Acesso em: 2 jul. 2026.

MARANHÃO. Assembleia Legislativa. **Lei nº 12.061, de 16 de outubro de 2023**. Institui a Política Estadual de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares no Estado do Maranhão. São Luís: ALEMA, 2023. Disponível em: https://www.al.ma.leg.br/. Acesso em: 18 jun. 2026.

MARANHÃO. Assembleia Legislativa. **Lei nº 12.198, de 05 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre as diretrizes para a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social na rede pública de educação básica do Estado do Maranhão. São Luís: ALEMA, 2024. Disponível em: https://www.al.ma.leg.br/. Acesso em: 18 jun. 2026.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria SEDUC-MA nº 2.017, de 2023**. [Institui Grupo de Trabalho Interinstitucional para implementação da Lei Federal nº 13.935/2019 na rede estadual de ensino]. São Luís: SEDUC, 2023.

MARTINS, Ana Claudia Lopes *et al*. O (não) lugar das mulheres na universidade. **Serviço Social em Revista**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 340–360, 2022. DOI:

10.5433/1679-4842.2022v25n2p340.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ataques às escolas no Brasil**: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf. Acesso em: 12 maio 2026.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO. **Audiência pública do MPPE analisa situação de serviços de psicologia e assistência social nas escolas municipais do Recife**. Recife: MPPE, 2024. Disponível em: https://portal.mppe.mp.br/w/audiência-pública-do-mppe-analisa-situação-de-serviços-de-psicologia-e-assistência-social-nas-escolas-municipais-do-recife. Acesso em: 2 jul. 2026.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO. **CAO Educação auxilia membros sobre lei que determina assistentes sociais e psicólogos na rede pública**. Recife: MPPE, 2022. Disponível em: https://portal.mppe.mp.br/w/cao-educação-auxilia-membros-sobre-lei-que-determina-assistentes-sociais-e-psicólogos-na-rede-pública. Acesso em: 2 jul. 2026.

NASCIMENTO, L. S. *et al*. **O Trabalho da/o assistente social na educação**: apontamentos sobre a experiência em Sergipe. São Cristóvão, SE: Ed. dos Autores, 2025.

NASCIMENTO, Levy *et al*. Educação, escola e território: a escola como espaço territorial. In: **CBAS**, 2025.

NASCIMENTO, Natanael Nogueira do *et al*. A atuação do/a assistente social na educação cearense e a articulação sindical na garantia de direitos profissionais: uma análise à luz da lei 13.935/20. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 18., 2025, Salvador. **Anais...** Salvador: CFESS, 2025. p. 1-10. Disponível em: https://cfess.org.br/cbas2025-assets/pdf/625-1281725_13_08_2025_21-59-17_8071_v4.pdf. Acesso em: 18 jun. 2026.

NETTO, J. P. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVA, Maria Herlinda Borges. **Política de estado e prática social**. São Paulo: Cortez, 1987.

OLIVEIRA, M. dos S. de; SANTELLI, I. H. da S. O direito à educação na ordem constitucional brasileira: texto e contexto. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 14, e77550, dez. 2020.

OLIVEIRA, Mateus Souza de; PIRES, Suzane Rocha. História das políticas educacionais brasileiras: rupturas, transformações e desafios. **Revista FT**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 121, abr. 2023. Disponível em: https://revistaft.com.br/historia-das-politicas-educacionais-brasileiras-rupturas-transformacoes . Acesso em: 7 abr. 2026.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. O direito à educação na ordem constitucional brasileira: texto e contexto. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e022451, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692020000100118. Acesso em: 1 abr. 2026.

PARAÍBA. **Edital nº 011/2025/SEAD/ESPEP/SEDH/SEE**: Processo Seletivo Simplificado para formação de banco de reserva. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2025. Disponível em: https://www.espep.pb.gov.br/arquivos-portal-espep/arquivos-editais-2025/edital-no-011-2025-sead-espep-sedh-see-profissionais-completo.pdf. Acesso em: 3 jul. 2026.

PARAÍBA. **Lei nº 12.696, de 2023**. Cria o Programa de Saúde Mental para a comunidade escolar nas unidades escolares públicas do Estado da Paraíba. João Pessoa: Assembleia Legislativa da Paraíba, 2023. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pb/lei-ordinaria-n-12696-2023-paraiba. Acesso em: 3 jul. 2026.

PARAÍBA. **Resultado preliminar do Edital nº 011/2025/SEAD/ESPEP/SEDH/SEE**. João Pessoa: ESPEP, 2026. Disponível em: https://espep.pb.gov.br/arquivos-portal-espep/arquivos-editais-2025/RESULTADOPRELIMINARDOEDITALN0112025SEADESPEPSEDHSEECANDIDATOSHABILITADOS.pdf. Acesso em: 3 jul. 2026.

PEREIRA, Evelyne Medeiros. **A dialética do desenvolvimento desigual interregional**: a questão social no Nordeste brasileiro (2007-2015). 2018. 305 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,

2018.

PERNAMBUCO. **Chegada de psicólogos fortalece saúde mental nas escolas estaduais**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2026. Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/chegada-de-psicologos-fortalece-saude-mental-nas-escolas-estaduais/. Acesso em: 2 jul. 2026.

PERNAMBUCO. **Governo do Estado nomeia 174 novos analistas e assistentes para a educação de Pernambuco**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2026. Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/governo-do-estado-nomeia-174-novos-analistas-e-assistentes-para-a-educacao-de-pernambuco/. Acesso em: 2 jul. 2026.

PERNAMBUCO. **Guia de atuação Projeto EntreLaços**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2025. Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2025/10/GUIA-DE-ATUACAO-PROJETO-ENTRELACOS.pdf. Acesso em: 2 jul. 2026.

PERNAMBUCO. **Política Estadual de Saúde Mental nas Escolas**. Recife: Assembleia Legislativa de Pernambuco, 2024. Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=74917. Acesso em: 2 jul. 2026.

PERNAMBUCO. **Portaria Conjunta SAD/SEE nº 113, de 19 de julho de 2022**. Abre concurso público para provimento de cargos da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Recife: Governo do Estado de Pernambuco, 2022. Disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/concursos/SEE_PE_22/arquivos/ED_1_2022_SEE_PE_ANALISTA_E_ASSISTENTE_ABERTURA.PDF. Acesso em: 2 jul. 2026.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Editora UNESP, 2009.

PIAUÍ. **Lei nº 7.722, de 6 de janeiro de 2022**. Obriga as escolas públicas integrantes do Estado do Piauí a disponibilizarem atendimento multidisciplinar para acompanhamento de alunos/as. Teresina: Assembleia Legislativa do Estado do Piauí, 2022. Disponível em: https://sapl.al.pi.leg.br/norma/5117. Acesso em: 2 jul. 2026.

PIAUÍ. **No Piauí, lei determina que escolas promovam a saúde mental de alunos, professores e funcionários**. Teresina: Governo do Estado do Piauí, 2023. Disponível em: https://www.pi.gov.br/no-piaui-lei-determina-que-escolas-promovam-a-saude-mental-de-alunos-professores-e-funcionarios/. Acesso em: 2 jul. 2026.

POLI, Odilon Luiz; NIEROTKA, Rosileia Lucia; MENEGATTI, Mirian. Serviço Social na

Educação Básica e a Lei n. 13.935/2019: estado do conhecimento. **R. Serviço Social em Revista**, v. 28, p. 1-21, 2025.

REZENDE, K. P. M.; ADAMS, F. W. O neoliberalismo e suas influências sobre a Educação Brasileira. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9707.

ROCHA JUNIOR, Anário Dornelles. **O direito à educação no Brasil**: trajetórias, limites e possibilidades. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Isabela de Araujo dos *et al*. O monitoramento da implementação da Lei nº 13.935/2019 no estado do Ceará. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 19., 2024, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEPSS, 2024. Disponível em: https://www.abepss.org.br/enpess-anais/public/arquivos/2024/poster/02487.pdf. Acesso em: 18 jun. 2026.

SANTOS, J. S. Particularidades da "questão social" no Brasil: mediações para seu debate na "era" Lula da Silva. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 111, p. 430-449, jul./set. 2012.

SANTOS, Josiane Soares. **Questão social**: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ. **Apoio socioemocional é parte da rotina de estudantes da rede estadual de educação**. Teresina: SEDUC-PI, 2022. Disponível em: https://seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/10053/apoio-socioemocional-e-parte-da-rotina-de-estudantes-da-rede-estadual-de-educacao. Acesso em: 2 jul. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ. **Edital SEDUC-PI/GSE nº 08/2021**. Teresina: SEDUC-PI, 2021. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/donwload/arquivos/editais/edital_85844007.1_convocacao_edital_08_2021.pdf. Acesso em: 2 jul. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ. **Secretaria de Estado da Educação convoca profissionais para atendimento educacional especializado**. Teresina: SEDUC-PI, 2023. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/10639/seduc-convoca-profissionais-para-atendimento-educacional-especializado. Acesso em: 2 jul. 2026.

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

SILVA, Alexsandro dos Santos. **O trabalho do(a) assistente social em escolas públicas**: demandas no ambiente escolar frente à hegemonia do sistema capitalista. 2023. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2023.

SILVA, Maria de Fátima. Relato de experiência sobre a implementação da Lei 13.935/2019 na educação básica em Santa Catarina. In: CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL – CRESS 12ª REGIÃO (Org.). **Caderno digital CRESS Santa Catarina debate**: Serviço Social na educação básica. Florianópolis: CRESS 12ª Região, 2023. p. 25-40.

SINDICATO DOS ASSISTENTES SOCIAIS DO ESTADO DO CEARÁ (SASEC). **Sasec marca presença no debate sobre assistentes sociais e psicólogos na rede de educação básica**: Lei Federal 13.935/2019 ainda não é realidade em Fortaleza. Fortaleza: SASEC, 24 maio 2025. Disponível em: https://sasec.org.br/sasec-marca-presenca-no-debate. Acesso em: 1 jul. 2026.

TEIXEIRA, Solange Maria. Envelhecimento e velhice na sociabilidade do capital: uma conquista ameaçada. **Em Pauta**: teoria social e realidade contemporânea, Rio de Janeiro, v. 24, n. 62, p. 43-58, maio/ago. 2026.

TRIBUNA DO NORTE. **Rede estadual tem 200 mil alunos e apenas 21 psicólogos**. Natal: Tribuna do Norte, 2023. Disponível em: https://tribunadonorte.com.br/rio-grande-do-norte/rede-estadual-tem-200-mil-alunos-e-apenas-21-psicologos/. Acesso em: 2 jul. 2026.

WERNER, P. U. P. Direito à educação na Constituição Federal. **Tomo Direito Administrativo e Constitucional**, ed. 2, São Paulo, 2022. Disponível em: https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/83/edicao-2/direito-a-educacao-na-constituicao-federal. Acesso em: 22 jan. 2026.

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

YANNOULAS, S. C. GARCIA, A. V. Educação, pobreza e desigualdade social. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 99, p. 21-41, maio/ago. 2017. Disponível em:

https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3198/2933. Acesso em: 1 abr. 2026.