



**VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
VII SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS
VI CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

**FUNDAMENTOS DO SERVIÇO SOCIAL: o trabalho profissional de
assistentes sociais**

**O CHÃO DA ESCOLA COMO TERRITÓRIO DE DISPUTA:
unidade exploração-opressão, projeto ético-político e o trabalho de
assistentes sociais na educação básica**

Cristiano Costa de Carvalho¹
Eliana Bolorino Canteiro Martins²
Ruth Gnecco Zanini³

RESUMO

Este ensaio reflete sobre os desafios e potencialidades ético-políticas da atuação de assistentes sociais na educação brasileira, com base na Lei nº 13.935/2019. Sustenta que uma prática fundamentada na compreensão da unidade entre exploração-opressão, orientada pelo projeto ético-político profissional, pode afirmar a escola como espaço de resistência à sociabilidade capitalista. O texto organiza-se em três eixos: a análise da unidade exploração-opressão como base da barbárie contemporânea; o projeto ético-político como referência contra-hegemônica; e as condições objetivas de inserção profissional. Por fim, propõe estratégias para *práxis* crítica que articulem o enfrentamento das opressões e da exploração no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Serviço Social. Educação Básica. Projeto Ético-Político. Unidade Exploração-Opressão. Lei 13.935/2019.

ABSTRACT

This essay reflects on the ethical and political challenges and potential of social workers' actions in Brazilian education, based on Law nº. 13.935/2019. It argues that a practice grounded in understanding the unity between exploitation and oppression, guided by the professional ethical-political project, can affirm the school as a space of resistance to capitalist sociability. The text is organized around three axes: the analysis of the exploitation-oppression unity as the basis of contemporary barbarity; the ethical-political project as a counter-hegemonic reference; and the objective conditions for professional insertion. Finally, it proposes strategies for critical *praxis* that articulate the confrontation of oppression and exploitation in daily school life.

Keywords: Social Work; Basic Education; Ethical-Political Project; Exploitation-Oppression Unity; Law nº 13.935/2019.

¹ Assistente social e docente, doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista, bolsista CAPES. E-mail: cristiano.c.carvalho@unesp.br

² Assistente social e livre docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista. Bolsista produtividade CNPq- Nível 2. E-mail: elianacanteiro@terra.com.br

³ Assistente social, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista, bolsista CAPES. E-mail: ruthzanini.sso@gmail.com



1. INTRODUÇÃO

A conjuntura brasileira contemporânea é marcada por uma crise estrutural do capital que aprofunda as expressões da questão social e intensifica a ofensiva (ultra)neoliberal. Esta, por sua vez, se manifesta não apenas no desmonte das políticas públicas e na precarização do trabalho, mas também, no avanço de um conservadorismo reacionário que investe contra direitos e conquistas democráticas. Dentro deste contexto, a política de educação, como espaço estratégico de formação da classe trabalhadora, torna-se alvo privilegiado de ofensivas conservadoras. A política de educação é tensionada por projetos societários antagônicos: de um lado, um projeto que a subordina aos interesses do mercado e à reprodução da ideologia dominante; de outro, a luta dos movimentos sociais por uma educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, comprometida com a emancipação humana.

É nesse cenário adverso que se insere a regulamentação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. A conquista legal, fruto de mais de duas décadas de mobilização das entidades nacionais, representa um importante marco, mas sua implementação ocorre em meio a resistências institucionais, disputas pelo fundo público e condições de trabalho marcadamente precarizadas. Coloca-se, então, uma questão central para a categoria profissional: como atuar de forma crítica e alinhada ao Projeto Ético-Político (PEP) do Serviço Social diante das resistências, da precarização e do avanço de pautas conservadoras no ambiente escolar?

A proposição que se defende neste ensaio é que a atuação do assistente social na educação básica, quando qualificada pela compreensão da categoria da unidade exploração-opressão, pode constituir-se como uma *práxis* capaz de transformar a escola em um espaço de resistência e de luta por uma sociabilidade para além do capital. Diante deste cenário, o presente ensaio tem como objetivo articular contribuições teóricas e análises da prática profissional, com vistas a refletir sobre os desafios e as possibilidades ético-políticas do trabalho de assistentes sociais na educação básica, demonstrando a necessidade de uma luta unitária contra a exploração e as opressões.

A construção teórica deste ensaio ancora-se em uma pesquisa de caráter bibliográfico, cujo percurso metodológico foi orientado pela necessidade de articular a análise de fundamentos com a reflexão sobre as particularidades da prática profissional. Como ponto de partida, elegeu-se o texto de Maia Pinheiro (2024) por sua contribuição fundamental para a apreensão da categoria da unidade exploração-opressão e sua relação com o *ethos* burguês, fornecendo as lentes teóricas para a crítica da sociabilidade do capital. Em um segundo momento, a obra de Carvalho e Martins (2024) seguiu como referência para sistematizar as orientações para o “princípios” do trabalho do assistente social na educação básica,



conectando os fundamentos teóricos aos desafios concretos do cotidiano profissional.

A fim de conferir maior densidade empírica e contemporaneidade à análise, esta reflexão dialoga, ainda, com os artigos que compõem o dossiê temático “Serviço Social na Educação Básica”, publicado na Revista Praia Vermelha (v. 35, n. 2, 2025). A escolha deste dossiê justifica-se por sua natureza de referência atualizada e crítica, representando um momento de amadurecimento coletivo da produção de conhecimento na área após a promulgação da Lei nº 13.935/2019. Os estudos ali reunidos, ao abordarem a implementação da lei em distintos contextos e territórios (das favelas cariocas aos municípios de pequeno porte, da Amazônia ao Distrito Federal, etc), oferecem um panorama rico e diverso das condições objetivas de trabalho, das expressões da questão social e das estratégias profissionais, permitindo uma apreensão da realidade em sua totalidade e complexidade.

2. A unidade exploração-opressão como fundamento da barbárie contemporânea

A apreensão da realidade social em sua totalidade concreta exige a compreensão de que a barbárie contemporânea não é fruto de desvios ou patologias sociais, mas sim uma expressão inerente ao modo de produção capitalista em sua fase de crise estrutural. Neste bojo, a naturalização da violência, da desigualdade e do preconceito, longe de ser um desvio proposital, opera como mecanismo fundamental para a reprodução ampliada do capital. Nessa direção, a categoria da unidade exploração-opressão Maia Pinheiro (2024) revela-se fundamental para desvelar a funcionalidade das opressões de raça, gênero e sexualidade para a manutenção da ordem burguesa, superando as análises que tratam esses fenômenos de forma fragmentada ou meramente justaposta.

A exploração, fundada na extração do mais-valor da força de trabalho, constitui o cerne da relação capital-trabalho. No entanto, essa relação não opera sozinha. Ela se materializa em corpos e territórios historicamente marcados por hierarquizações sociais que a antecede e a conforma. A violência não é um elemento externo ou contingencial, mas sim o *modus operandi* dessa sociabilidade capitalista. Como recuperam Ribeiro e Paiva (2025, p. 129) a partir de Marx, a violência se insere em uma lógica sistêmica, vinculada ao modo de produção capitalista, estruturado sobre bases patriarcais e racistas. Portanto, a violência constitui um dos fundamentos da reprodução do capitalismo, manifestando-se de forma transversal e incidindo sobre múltiplos contextos sociais, inclusive nos diferentes níveis das instituições de ensino.

Essa violência assume características particulares quando analisada à luz da formação social brasileira. Como apontam Farage, Helfreich e Maricato (2025, p. 339), a violência incide de maneira desproporcional sobre os corpos negros e periféricos no país. Estes autores evidenciam como exemplo deste fenômeno o Complexo da Maré, no Rio de Janeiro. Neste exemplo, os corpos negros e periféricos são a maior expressão dos corpos matáveis, revelando como a política de (in)segurança pública, gerida de forma diferenciada para as



favelas, opera na produção seletiva da morte. Este fenômeno não é autônomo, mas sim uma expressão da necropolítica (a escolha de quem pode viver e quem deve morrer) que, articulada ao racismo estrutural, é funcional à gestão da força de trabalho e à manutenção da ordem burguesa (Mbembe, 2020).

Além disso, a violência não se manifesta apenas em suas formas mais explícitas, como nos inúmeros exemplos cotidianamente midiaticizados; ela opera, também, para além da dimensão material, incidindo na dimensão simbólica (Maia Pinheiro, 2024). Nesse sentido, manifesta-se, por exemplo, na precarização das condições de vida, na negação do acesso a direitos básicos e na produção de estigmas que recaem sobre os moradores dos territórios populares. Como no caso do Complexo da Maré, no Rio de Janeiro, a violência estrutural permeia os meios de comunicação e o imaginário social, contribuindo para a construção e reprodução de estigmas, estereótipos, preconceitos, racismo, sexismo e intolerância religiosa direcionados aos moradores de favelas (Farage; Helfreich; Maricato, 2025, p. 337).

O conjunto dessas múltiplas expressões de violência conforma e reafirma o *ethos* burguês (um modelo universalizante de humanidade, centrado na figura do sujeito branco, europeu, heterossexual e proprietário) que, por meio da alienação, se impõe como norma e padrão socialmente legitimado (Maia Pinheiro, 2024, p. 12). O *ethos* burguês é historicamente construído e ideologicamente reproduzido na sociedade capitalista como um mecanismo de alienação dos sujeitos e de conformação de valores funcionais à reprodução do capital, contribuindo para a naturalização da violência estrutural, da exploração e das diversas formas de opressão.

Trazendo para o universo escolar, o *ethos* burguês, por exemplo, naturaliza a violência contra corpos dissidentes ou se reproduz a “cultura preconceituosa da padronização dos sujeitos” (Menezes; Andrade, 2025, p. 433). Tal padronização estabelece os limites do que é socialmente reconhecido como “normal” e, conseqüentemente, define o que é considerado desviante, patológico ou ameaçador. Nesse sentido, o discurso do “empreendedorismo” como solução para a pobreza, a defesa da “neutralidade” ideológica na educação (expressa, por exemplo, na proposta da Escola Sem Partido) e a moralização do trabalho infantil, sintetizada em enunciados como “o trabalho edifica o ser humano”, constituem mecanismos ideológicos por meio dos quais o *ethos* burguês despolitiza as relações sociais, deslocando para o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso e obscurecendo as determinações estruturais da desigualdade (Silva *et al.*, 2025, p. 200–201; Costa; Aleluia, 2025, p. 213).

Esse processo hierarquiza a classe trabalhadora, fragmentando-a e desumanizando parcelas inteiras da população, o que as torna mais vulneráveis à superexploração e ao arbítrio do Estado. A violência policial contra jovens negros nas periferias, o trabalho análogo à escravidão imposto a populações indígenas e ribeirinhas na Amazônia (Menezes; Andrade, 2025, p. 434), a evasão escolar de estudantes LGBT que sofrem agressões cotidianas (Pinelli *et al.*, 2025, p. 302) – todos esses fenômenos são expressões da unidade entre exploração e opressão. O recorte racial do trabalho infantil, a dupla jornada das mães solo criminalizadas



pelos serviços de proteção, a invisibilidade das populações tradicionais nos currículos escolares: em cada uma dessas manifestações, a opressão opera para tornar a exploração mais eficiente, mais naturalizada e mais difícil de ser combatida.

A crise estrutural do capital, longe de atenuar essas contradições, as aprofunda e as torna mais virulentas. O desemprego estrutural, a precarização do trabalho e a disputa pelo fundo público intensificam a competição entre os trabalhadores, criando um terreno fértil para o avanço de discursos autoritários e irracionalistas. A extrema-direita, ao explorar o medo e a insegurança, culpabiliza as populações mais vulneráveis -os imigrantes, a população LGBT, os movimentos sociais, a “ideologia de gênero” - e propõe soluções moralizantes e punitivistas que, na prática, desviam o foco da luta de classes e reforçam a unidade exploração-opressão (Maia Pinheiro, 2024).

O período do governo Bolsonaro (2018-2022) é exemplar nesse sentido. As narrativas negacionistas, o culto às armas, o fundamentalismo religioso e o menosprezo pelas conquistas da educação laica e pautada nos Direitos Humanos expressaram um projeto explícito de destruição do público e de imposição de uma agenda moral conservadora (Ribeiro; Paiva, 2025, p. 132). Mesmo após a derrota eleitoral de 2022, a extrema-direita permaneceu atuante no Congresso Nacional e nas disputas pela hegemonia cultural, investindo contra as ferramentas pedagógicas, como demonstra a atuação da Brasil Paralelo na disseminação de ideais reacionários nas escolas de ensino básico (Ribeiro; Paiva, 2025, p. 133).

Essa ofensiva não se dá apenas no plano das ideias. Ela se materializa em políticas concretas de desmonte, como a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela os gastos públicos por vinte anos e inviabiliza a expansão e o fortalecimento das políticas sociais (Carvalho; Martins, 2024, p. 160). No campo educacional, isso se traduz na precarização das escolas, na falta de professores, na ausência de espaços adequados e na dificuldade de implementar políticas de permanência estudantil (Silva *et al.*, 2025, p. 198). A disputa pelo FUNDEB, que resultou no deslocamento de assistentes sociais e psicólogas/os da esfera dos 70% (destinados à valorização dos profissionais da educação) para a esfera dos 30% (destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino), é um exemplo emblemático de como a lógica de contenção de gastos opera para precarizar e desvalorizar o trabalho desses profissionais (Amaral, 2025, p. 378).

As escolas, enquanto partícipes dessa sociedade, não podem ser pensadas de forma isolada. Elas são afetadas por múltiplos constrangimentos sustentados pela violência estrutural, como racismo, preconceitos de gênero e sexualidade, discriminações culturais, entre outros (Ribeiro; Paiva, 2025, p. 140). A violência que ali se manifesta – seja nas agressões entre estudantes, nos ataques às escolas, na discriminação cotidiana ou na evasão escolar – não é um fenômeno autônomo, mas sim um reflexo do movimento da vida social e política.

Na pesquisa realizada no conjunto de favelas da Maré é contundente ao demonstrar



como a violência armada impacta diretamente o direito à educação: 92% dos estudantes consideram que as operações policiais atrapalham as aulas e o processo de aprendizagem; 83% consideram que o medo de ir à escola se amplia com as operações policiais; 78% apontam perda de concentração; 62% relatam perda de interesse pela escola (FARGE; Helfreich; Maricato, 2025, p. 344). Esses dados revelam que a violência estrutural não é um pano de fundo distante, mas sim uma presença concreta que invade o cotidiano escolar, produzindo sofrimento, adoecimento e evasão.

No Amazonas, as particularidades amazônicas impõem outras configurações à violência estrutural. O ciclo das águas - que “comanda a vida” na região, nas palavras de Tocantins (1973) – impacta diretamente a frequência escolar, com a estiagem dos rios inviabilizando o transporte de estudantes ribeirinhos (MENEZES; ANDRADE, 2025, p. 435). A insegurança alimentar, agravada pelas mudanças climáticas, atinge desproporcionalmente as comunidades tradicionais, comprometendo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A discriminação étnico-racial contra indígenas, quilombolas e ribeirinhos produz silenciamento, invisibilidade e evasão.

No Distrito Federal, a coexistência, em menos de 30 km de distância, da maior favela do Brasil em área territorial (Sol Nascente/Pôr do Sol) com uma região cujo IDH se equipara ao de países como Suíça e Dinamarca (Lago Norte) revela a radicalidade da desigualdade socioeconômica brasileira (PINELLI *et al.*, 2025, p. 296). Em algumas escolas do DF, aproximadamente 70% do alunado é beneficiário do programa Bolsa Família, evidenciando a presença de um contingente significativo de estudantes pertencentes a famílias em situação de extrema pobreza. Essa realidade impõe desafios concretos ao trabalho pedagógico e à garantia do direito à educação.

A análise dos programas de transferência de renda vinculados à educação, como o Pé de Meia, o Renda Melhor Jovem e o Juventude Protegida, revela outra face da unidade exploração-opressão. Embora contribuam para a permanência escolar, esses programas operam sob uma lógica meritocrática, individualizante e focalizada, que reforça a subordinação da educação ao trabalho precarizado e ao empreendedorismo como “solução” para a pobreza (SILVA *et al.*, 2025, p. 200-201). A “inclusão subordinada” (MARTINS, 2002) que promovem não questiona as bases estruturais da desigualdade, mas apenas oferece paliativos que permitem a reprodução ampliada do capital.

Em todos esses contextos, o que se observa é a operação da unidade exploração-opressão como fundamento da barbárie contemporânea. O discurso que criminaliza a pobreza e justifica a violência de Estado, aquele que combate a “ideologia de gênero” nas escolas, o que moraliza o trabalho infantil ou o que promete mobilidade social via empreendedorismo – todos são expressões dessa cortina de fumaça que oculta as determinações estruturais da desigualdade e legitima a barbárie. Desvelar essa unidade, portanto, é condição fundamental para qualquer prática profissional que pretenda não apenas administrar as sequelas da questão social, mas contribuir efetivamente para a construção de uma sociabilidade para além



do capital.

3. O projeto ético-político do serviço social como bússola na contramão da barbárie

Em um cenário de ofensiva conservadora e aprofundamento das desigualdades, o Projeto Ético-Político (PEP) do Serviço Social brasileiro se coloca como uma construção histórica que oferece os fundamentos éticos e políticos para uma atuação profissional na contramão da barbárie. Forjado no processo de renovação crítica da profissão, particularmente a partir do movimento de reconceitualização e da ruptura com o conservadorismo, o PEP está ancorado em valores como a liberdade, a justiça social, a equidade, a defesa intransigente dos direitos humanos e o compromisso com a democracia, compreendida não como mero formalismo, mas como socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida.

O amadurecimento da profissão e de sua direção sociopolítica é datado de um determinado contexto histórico e reflete um conjunto de valores e intencionalidades que têm atravessado gerações de profissionais, ganhando reconhecimento que extrapola os “muros da profissão”. No Brasil, o Serviço Social possui um projeto societário, o que significa que seu projeto profissional está articulado a uma perspectiva de transformação social, comprometida com a construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero (Carvalho; Martins, 2024, p. 158).

A potência do PEP reside em sua capacidade de articular uma direção sociopolítica clara à análise teórico-crítica e à intervenção qualificada. Ele não é um código de conduta abstrato, mas sim a expressão, no plano profissional, da necessidade histórica de lutar contra a unidade exploração-opressão que fundamenta a ordem do capital. Ao rejeitar toda forma de arbítrio, autoritarismo e preconceito, o PEP se coloca em oposição frontal ao *ethos* burguês e às suas estratégias de hierarquização e desumanização da classe trabalhadora. O compromisso com a “eliminação de todas as formas de preconceito” e com a “construção de uma nova ordem societária” (CFESS, 1993) são princípios que, na prática, exigem o desvelamento da funcionalidade das opressões para a exploração capitalista.

A profissão é sedimentada por conhecimentos teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político, consubstanciado nas dimensões investigativa, educativa e interventiva do Serviço Social (Carvalho; Martins, 2024, p. 162). São essas dimensões que, articuladas, permitem ao profissional uma apreensão crítica da realidade e a construção de respostas que não se limitem à reprodução acrítica das demandas institucionais. O conhecimento, nesse sentido, é uma estratégia fundamental: ele propicia ao profissional ter visibilidade da sua relativa autonomia na condução do seu trabalho, permitindo romper com visões deterministas e/ou voluntaristas para se apropriar da dinâmica contraditória dos espaços institucionais e poder formular estratégias individuais e coletivas que escapem da reprodução acrítica das requisições do poder institucional (Carvalho; Martins, 2024, p. 173).



A dimensão investigativa é fundamental para uma atuação profissional crítica, pois permite ao assistente social realizar a leitura da realidade social em sua complexidade, indo além da aparência dos fenômenos para apreender suas determinações estruturais. Como afirmam Carvalho e Martins (2024, p. 174), trata-se de “analisar a realidade social estabelecendo uma relação entre as determinações conjunturais e a sociabilidade capitalista desvelando as mediações da universalidade, singularidade e particularidade no cotidiano profissional”. Essa é a base para uma intervenção que não se limite ao imediato, mas que seja capaz de construir respostas articuladas às dimensões estruturais da questão social.

No ambiente escolar, a dimensão investigativa assume contornos específicos e extremamente relevantes. O “princípios” do trabalho profissional, conforme proposto por Carvalho e Martins (2024), exige um conjunto de ações investigativas que permitam ao recém-chegado compreender o contexto em que irá atuar. Isso inclui: conhecer os motivos da contratação e as expectativas dos gestores; desenvolver conhecimento sobre a política e legislação da educação básica; mapear a rede de educação básica estadual e municipal; realizar análise de conjuntura do município e território; identificar índices de evasão e repetência escolar; conhecer o perfil dos atores da rede de educação; investigar as principais requisições para o assistente social (Carvalho; Martins, 2024, p. 165).

Essas ações investigativas não são um momento preliminar que se encerra para dar lugar à “prática propriamente dita”. Ao contrário, a investigação é parte constitutiva do trabalho profissional, um processo contínuo que alimenta e qualifica a intervenção. O assistente social que não investiga a realidade em que atua está fadado a reproduzir acriticamente as demandas institucionais, a atuar no imediato sem compreender suas determinações mais profundas e, por consequência, a produzir respostas paliativas que não incidem sobre as causas dos problemas.

A experiência do município de Maria da Fé (MG) é exemplar da potência da dimensão investigativa. A construção do protocolo de enfrentamento à evasão escolar, que resultou em apenas dois casos de evasão em 2024, foi precedida de um minucioso trabalho de diagnóstico da realidade local, de mapeamento da rede de proteção e de diálogo com os diferentes atores envolvidos (Santos, 2025, p. 264). Da mesma forma, a atuação junto a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolveu a identificação sistematizada de barreiras sociais, econômicas e culturais, por meio de observação participante, visitas domiciliares e diálogo com familiares, o que permitiu a construção de respostas adequadas às necessidades específicas de cada estudante (Santos, 2025, p. 266).

A dimensão investigativa, portanto, não é um luxo ou um adicional ao trabalho profissional. Ela é uma exigência ética e política para aqueles que pretendem atuar comprometidos com o projeto ético-político. É por meio dela que se torna possível identificar as reais necessidades da população, desvelar as mediações que conectam o cotidiano escolar às determinações estruturais e construir estratégias de intervenção que, ancoradas no conhecimento da realidade, possam efetivamente contribuir para a garantia de direitos e



para o fortalecimento da autonomia dos sujeitos.

Na dimensão educativa, o Serviço Social propõe-se a constituir um elo transformador no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que se configura como uma das dimensões mais desafiadoras da atuação profissional, em razão das complexas determinações sociais que atravessam esse espaço. Longe de se confundir com uma atuação pedagógica formal ou com a transmissão verticalizada de conhecimentos, a dimensão socioeducativa da profissão opera no sentido de elucidar, desvelar a realidade social em todos seus meandros, socializando informações que possibilitem à população ter uma visão crítica que contribua com sua mobilização social visando a conquista de seus direitos (Martins, 2012 *apud* Ribeiro; Paiva, 2025, p. 139).

A compreensão da dimensão educativa está ancorada na tradição crítico-dialética e dialoga com perspectivas da educação popular e o método freiriano. Trata-se de uma prática que não se propõe a “ensinar” algo a alguém, mas sim a criar espaços de diálogo e reflexão nos quais os sujeitos possam, coletivamente, problematizar sua realidade, identificar suas determinações e construir estratégias de enfrentamento. É uma prática que aposta na capacidade dos sujeitos de se tornarem protagonistas de sua própria história, superando a posição de objetos das políticas públicas.

No contexto da educação básica, a dimensão socioeducativa do Serviço Social se revela particularmente estratégica. Em um momento histórico marcado pelo avanço do conservadorismo, pela disseminação de *fake news* e pela tentativa de cerceamento do debate sobre gênero, sexualidade, raça e direitos humanos nas escolas, a presença de profissionais capazes de criar espaços de reflexão crítica é fundamental. Como afirmam Ribeiro e Paiva (2025, p. 138),

[...] a presença do Serviço Social contribui nos processos de articulação transversal com as equipes pedagógicas, visando, por meio da dimensão socioeducativa, contribuir para o desenvolvimento de uma perspectiva voltada para o respeito aos Direitos Humanos, diversidade, desenvolvendo um trabalho reflexivo e de conscientização, fortalecendo a gestão democrática nas escolas, estimulando a mobilização, organização e a participação social.

A dimensão educativa pode se materializar em diversas estratégias de intervenção. Oficinas temáticas sobre racismo, machismo, LGBTfobia e outras formas de preconceito; rodas de conversa com estudantes, famílias e educadores; campanhas de prevenção à violência e ao trabalho infantil; assessoria à gestão escolar na construção de um projeto político-pedagógico comprometido com a diversidade; articulação com movimentos sociais para fortalecer a participação da comunidade na vida escolar – todas essas são possibilidades de exercício da dimensão socioeducativa.

Um exemplo paradigmático, como dito anteriormente, é a atuação junto às famílias de estudantes com TEA em Maria da Fé (MG). Por meio de visitas domiciliares e diálogo sistemático, as assistentes sociais não apenas identificam as dificuldades enfrentadas, mas também socializam informações sobre direitos, orientam sobre o acesso a benefícios e



fortalecem as redes de apoio comunitário (Santos, 2025, p. 266). Trata-se de uma prática que, ao mesmo tempo em que atende a uma demanda imediata, contribui para a formação de sujeitos mais informados e capazes de reivindicar seus direitos.

É importante, no entanto, evitar a romantização do carácter educativo dos assistentes sociais. A atuação ocorre dentro dos limites da divisão sociotécnica do trabalho alienado e precarizado. Ter clareza dessa realidade permite visualizar que, apesar da consolidação da Lei nº 13.935/19, a ação de assistentes sociais e psicólogos ainda é limitada pela precarização, com profissionais submetidos a contratos temporários e responsáveis por um número expressivo de escolas (Ribeiro; Paiva, 2025, p. 138). Nessas condições, a dimensão educativa pode ser relegada a segundo plano, sufocada pela demanda emergencial e pela pressão por respostas imediatas.

Além disso, é preciso considerar que a dimensão educativa não opera em um vazio de poder. A escola é um território em disputa, onde diferentes projetos educacionais e societários se confrontam. A tentativa de desenvolver um trabalho socioeducativo crítico pode encontrar resistências por parte de gestores, professores ou mesmo de setores da comunidade escolar alinhados a perspectivas conservadoras. O movimento Escola Sem Partido, que sob o pretexto da “neutralidade” buscava cercear o debate sobre questões sociais e políticas nas escolas, é um exemplo explícito dessa disputa (Ribeiro; Paiva, 2025, p. 133).

A potência da atuação profissional reside justamente na articulação entre as dimensões investigativa e educativa. Não se trata de dois movimentos separados (primeiro investigo, depois educo), mas de uma práxis na qual investigação e educação se alimentam mutuamente. A investigação fornece os elementos para uma ação educativa contextualizada, que parte da realidade concreta dos sujeitos e de suas necessidades reais. A educação, por sua vez, produz novos conhecimentos e problematizações que realimentam a investigação, em um movimento espiralado de aproximação sucessiva da verdade concreta.

Essa articulação é particularmente importante no enfrentamento à unidade exploração-opressão. A dimensão investigativa permite desvelar como a exploração capitalista e as opressões de raça, gênero e sexualidade se materializam no cotidiano escolar: no estudante que abandona a escola para trabalhar e ajudar no sustento da família; na menina negra que sofre racismo e bullying; no adolescente LGBT que é agredido verbalmente e deixa de frequentar as aulas; na família ribeirinha que não consegue levar os filhos à escola durante a seca dos rios. A dimensão educativa, por sua vez, atua na desnaturalização desses fenômenos, problematizando os discursos que os justificam (“o trabalho edifica”, “é só uma brincadeira”, “são coisas da natureza”) e criando espaços de reflexão coletiva sobre suas causas e possibilidades de enfrentamento.

Nesse sentido, a articulação entre investigação e educação é fundamental para a construção do que se pode chamar de “pedagogia da desnaturalização”. Trata-se de uma prática profissional que, ancorada no desvelamento da realidade, contribui para que os sujeitos percebam que as situações de opressão e exploração que vivenciam não são



fenômenos naturais ou inevitáveis, mas sim produtos de relações sociais historicamente construídas e, portanto, passíveis de transformação. Como afirmam Masson, Piana e Lança (2025, p. 155), “equipes multidisciplinares que possuem projetos profissionais pautados na defesa de direitos e projetos societários libertários podem e devem contribuir na busca pela educação como um direito social, tanto na perspectiva de política pública como dentro dos espaços institucionais da escola”.

Essa pedagogia da desnaturalização, contudo, não se faz sem riscos. Em um contexto de avanço conservador, a atuação crítica do assistente social pode ser alvo de ataques e tentativas de cerceamento. A defesa da diversidade, do respeito aos direitos humanos e do pensamento crítico pode ser interpretada como “doutrinação ideológica” por setores conservadores. Por isso, o trabalho em rede, a articulação com movimentos sociais e o fortalecimento da gestão democrática nas escolas são fundamentais para criar as condições políticas que permitam o exercício da dimensão socioeducativa em sua perspectiva crítica e emancipadora.

É imperativo reconhecer que a mobilização das dimensões investigativa e educativa enfrenta limites objetivos impostos pela precarização do trabalho. Como apontam Ribeiro e Paiva (2025, p. 138), é preciso evitar a romantização do carácter educativo dos assistentes sociais, considerando que a atuação ocorre dentro dos limites da divisão sociotécnica do trabalho alienado e precarizado. Ter clareza dessa realidade permite visualizar que, apesar da consolidação da Lei nº 13.935/19, a ação de assistentes sociais e psicólogos ainda é limitada pela precarização, com profissionais submetidos a contratos temporários e responsáveis por um número expressivo de escolas.

Por exemplo, no Amazonas, as assistentes sociais relataram espaço físico inadequado, compartilhamento de salas, ausência de sala privativa para atendimento (violação da Resolução CFESS nº 493/2006), transporte insuficiente (em Manaus, vale-transporte de R\$ 198,00 insuficiente; no interior, necessidade de usar carro, lancha, barco, bote, ônibus escolar, canoa, catraia escolar, camionete adaptada), falta de recursos materiais e financeiros, concentração em ações burocráticas e solicitação de atividades fora das atribuições (Menezes; Andrade, 2025, p. 438-439). No Distrito Federal, a figura do “educador social voluntário” (contratado sem vínculo empregatício, com escolaridade mínima de nível fundamental, remunerado com apenas R\$ 40,00 por turno para realizar atividades de apoio escolar) revela uma das formas mais extremas de precarização do trabalho na educação (Pinelli et al., 2025, p. 306).

Essas condições objetivas impõem sérios desafios ao exercício das dimensões investigativa e educativa. Como realizar um trabalho investigativo minimamente consistente quando se é responsável por dezenas de escolas e milhares de estudantes? Como desenvolver um trabalho socioeducativo continuado quando se está submetido a contratos temporários que não garantem estabilidade e vínculo com o território? Como garantir a qualidade da intervenção quando não se dispõe de espaço físico adequado para



atendimento?

As respostas a essas perguntas não são simples, mas apontam para a necessidade de uma luta coletiva por condições dignas de trabalho. A defesa do concurso público, da carreira, de salários justos, de condições éticas e técnicas adequadas, de um número de profissionais compatível com a demanda, tudo isso é parte indissociável do compromisso com a qualidade da atuação profissional. A experiência de Maria da Fé, com a criação de cargos por lei municipal em 2022 e a realização de concurso público em 2024, demonstra que é possível avançar nessa direção, mesmo em contextos de pequeno porte (SANTOS, 2025, p. 262-263).

No limite, o que está em jogo é a própria possibilidade de uma atuação profissional alinhada ao projeto ético-político. Sem condições mínimas de trabalho, as dimensões investigativa e educativa (e, com elas, a possibilidade de uma práxis crítica) são severamente comprometidas. Por isso, a luta por condições dignas de trabalho não é uma pauta corporativa, mas sim uma condição para a efetivação do direito à educação da população e para o cumprimento do compromisso ético-político da profissão com a classe trabalhadora.

4. O “princípios” na educação básica: desafios e possibilidades de uma práxis unitária

A fim de conferir maior densidade empírica e contemporaneidade à análise, esta reflexão dialoga, ainda, com os artigos que compõem o dossiê temático “Serviço Social na Educação Básica”, publicado na Revista Praia Vermelha (v. 35, n. 2, 2025). A escolha deste dossiê justifica-se por sua natureza de referência atualizada e crítica, representando um momento de amadurecimento coletivo da produção de conhecimento na área após a promulgação da Lei nº 13.935/2019. Os estudos ali reunidos, ao abordarem a implementação da lei em distintos contextos e territórios (das favelas cariocas aos municípios de pequeno porte, da Amazônia ao Distrito Federal), oferecem um panorama rico e diverso das condições objetivas de trabalho, das expressões da questão social e das estratégias profissionais, permitindo uma apreensão da realidade em sua totalidade e complexidade.

A inserção de assistentes sociais na educação básica, impulsionada pela Lei nº 13.935/2019, ocorre em condições objetivas que revelam as contradições inerentes à política social no capitalismo periférico. As experiências sistematizadas nos artigos analisados evidenciam um quadro de precarização do trabalho que se manifesta de múltiplas formas: contratações temporárias e processos seletivos simplificados, em detrimento do concurso público (Amaral, 2025, p. 378); número absolutamente insuficiente de profissionais para atender a demanda, como no caso da Maré, onde duas assistentes sociais são responsáveis por 50 escolas e cerca de 20 mil estudantes (Farage; Helfreich; Maricato, 2025, p. 351); espaços físicos inadequados que violam a Resolução CFESS nº 493/2006 (Menezes; Andrade, 2025, p. 438); e a recorrente confusão institucional que reduz o Serviço Social à Assistência Social (Amaral, 2025, p. 384).

Essas condições adversas não são acidentais. Elas são expressões concretas, no



mundo do trabalho e nas políticas sociais, da unidade exploração-opressão e da crise estrutural do capital. A disputa pelo fundo público, materializada no embate sobre a vinculação do FUNDEB, e a resistência de setores da gestão educacional em reconhecer a importância desses profissionais revelam a lógica de contenção de gastos e a visão restrita da educação como mera transmissão de conteúdos, ambas funcionais à reprodução da ordem burguesa (Amaral, 2025; Silva et al., 2025). A precarização não é, portanto, uma falha de gestão, mas uma estratégia política de desmonte do público e de desvalorização do trabalho.

Diante desse cenário desafiador, o “principiar” do trabalho profissional, conforme proposto por Carvalho e Martins (2024), exige uma práxis que una, no cotidiano escolar, o combate à exploração e às opressões. Isso significa construir uma atuação que articule teoria e prática, recusando tanto o ativismo burocrático quanto o voluntarismo ingênuo. As estratégias para uma práxis unitária podem ser sintetizadas em alguns eixos fundamentais:

- a) **Leitura crítica da realidade e construção coletiva do projeto de intervenção:** O primeiro desafio é compreender o contexto, o que exige ao profissional conhecer a política de educação, mapear o território, identificar as expressões da questão social e as expectativas dos gestores. Esse diagnóstico, no entanto, não pode ser um fim em si mesmo. Ele deve subsidiar a construção coletiva de um projeto de intervenção profissional que, articulado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, defina as prioridades, as estratégias e as formas de avaliação do trabalho, sempre em diálogo com a comunidade escolar (Carvalho; Martins, 2024, p. 165). Experiências como a do Protocolo de Enfrentamento à Evasão Escolar em Maria da Fé (Santos, 2025) demonstram a potência dessa construção coletiva.
- b) **Trabalho em rede como mediação para a totalidade:** A complexidade das demandas que chegam à escola (violência, trabalho infantil, discriminação, insegurança alimentar) exige uma atuação que supere os muros da instituição. A efetivação do trabalho interdisciplinar (com pedagogos, psicólogos), intersetorial (com saúde, assistência social) e interinstitucional (com o Conselho Tutelar, o sistema de justiça) é fundamental para apreender a totalidade da situação e construir respostas integradas. O assistente social, nesse contexto, atua como mediador, articulando a rede de proteção e garantindo a referência e contrarreferência (Costa; Aleluia, 2025, p. 222).
- c) **Dimensão socioeducativa no enfrentamento às opressões:** A escola é um espaço privilegiado para a desconstrução de preconceitos. A dimensão socioeducativa do Serviço Social, ancorada em metodologias dialógicas como a educação popular, pode ser mobilizada para criar espaços de debate e reflexão sobre racismo, LGBTfobia, machismo e outras opressões. O objetivo não é apenas informar, mas desnaturalizar essas violências, conectando-as às suas determinações de classe. Trata-se de contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer e enfrentar a unidade exploração-opressão em suas vidas (Ribeiro; Paiva, 2025, p. 138).



- d) Articulação com movimentos sociais e defesa do fundo público: A atuação profissional não pode se limitar ao espaço institucional da escola. A articulação com os movimentos sociais (sindicatos, UBES, movimento negro, LGBTQIA+, de luta por moradia) é estratégica para fortalecer a resistência coletiva às investidas do capital e do conservadorismo. Igualmente fundamental é a defesa intransigente do financiamento público para a educação, a luta por concursos públicos e por condições dignas de trabalho, que são condições *sine qua non* para a efetivação de um trabalho de qualidade alinhado ao PEP.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste ensaio permite reafirmar a tese central de que o trabalho do assistente social na educação básica, quando orientado pelo projeto ético-político profissional e pela compreensão da unidade exploração-opressão, constitui-se como um campo de disputa estratégico contra a lógica desumanizante do capital. A escola, longe de ser um espaço neutro, é um território onde se confrontam projetos societários antagônicos. De um lado, as forças que buscam subordiná-la à reprodução da ideologia dominante, à formação para o trabalho precarizado e à naturalização das desigualdades. De outro, as lutas que visam afirmá-la como direito social, espaço de formação crítica e de garantia de proteção para crianças e adolescentes.

A conquista da Lei nº 13.935/2019 insere-se nessa contradição. Ao mesmo tempo em que representa uma vitória das entidades da categoria e um importante marco legal, sua implementação precarizada e as resistências enfrentadas revelam os limites impostos pela ordem burguesa. O moralismo reacionário e a “cortina de fumaça” que oculta as determinações estruturais da desigualdade só podem ser efetivamente combatidos por uma práxis profissional que una, no cotidiano escolar, o combate à exploração e às opressões. Isso significa não apenas atender às demandas emergenciais, mas também desvelar suas causas, construir coletivamente estratégias de enfrentamento e fortalecer a organização e a participação da comunidade escolar.

Por fim, é imperativo compreender que a luta pela efetivação da Lei nº 13.935/2019 com qualidade, condições dignas de trabalho, concurso público e reconhecimento profissional é, em si mesma, uma luta contra a precarização e a barbárie. Esta luta, no entanto, insere-se em uma luta maior: a luta por uma nova sociabilidade, para além do capital, onde a educação possa, de fato, cumprir seu papel na formação de sujeitos livres e emancipados. O projeto ético-político do Serviço Social, ao nos oferecer uma bússola nessa direção, reafirma o compromisso da profissão com a construção de um mundo onde caibam todos os mundos.

REFERÊNCIAS



AMARAL, W. R. do. A Coordenação Nacional para Implementação da Lei 13.935/2019: desafios, possibilidades e articulações. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 371-395, jul./dez. 2025.

CARVALHO, C. C. de; MARTINS, E. B. C. Um passo à frente e você já não está mais no mesmo lugar: o 'princípio' do trabalho de assistentes sociais na educação básica em estados e municípios brasileiros. **Anais do IV Encontro Norte Mineiro de Serviço Social**, Revista Serviço Social em Perspectiva, Montes Claros, v. 8, n. especial, p. 157-176, 2024.

COSTA, J. dos S; ALELUIA, N. A. de. Assistentes Sociais na Educação — desafios e perspectivas: trabalho infantil e Conselho Tutelar. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 206-229, jul./dez. 2025.

FARAGE, E; HELFREICH, F; MARICATO, M. A urgência da implementação da Lei n.º 13.935/2019 em escolas de favelas: uma análise da realidade do conjunto de favelas da Maré. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 336-355, jul./dez. 2025.

MASSON, L. N.; PIANA, M. C; LANÇA, A. M. C. G. Entre desafios e contradições: a escola como possibilidade de proteção social? **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 145-158, jul./dez. 2025.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: Editora N-1, 2020.

MENEZES, S. V. T. de; ANDRADE, R. F. C. de. Serviço Social e educação básica no Amazonas: rios de desafios e particularidades. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 422-446, jul./dez. 2025.

PINELLI, L. V; et al. Inclusão de Assistentes Sociais nas equipes multiprofissionais da educação básica no DF. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 291-311, jul./dez. 2025.

MAIA PINHEIRO, P. W. A expropriação como nexo da unidade exploração-opressão: alienação, reprodução social e a subjetivação do ethos burguês. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 18., 2024, Salvador. **Anais do XVII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. Fortaleza: Abepss, 2024. p. 1-17. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/enpess-anais/public/arquivos/2024/oral/04127.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2026.

MAIA PINHEIRO, P. W. Además de una cortina de humo: la unidad explotación-opresión y el moralismo de la extrema derecha en la crisis estructural del capital. *Propuestas Críticas en Trabajo Social-Critical Proposals in Social Work*, [S. I.], v. 4, n. 8, 2024. DOI: 10.5354/2735-6620.2024.74508. Disponível em: <https://revistapropuestascriticas.uchile.cl/index.php/RPCTS/article/view/74508>. Acesso em: 2 fev. 2026.

RIBEIRO, L. E; PAIVA, S. P. Violência escolar e a ascensão da extrema direita: dimensão socioeducativa em questão. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 126-144, jul./dez. 2025.

SANTOS, M. M. dos. Entre normativas e prática: Serviço Social na Educação em município de pequeno porte. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 253-269, jul./dez. 2025.

SILVA, B. S. da; et al. Contradições nos programas de incentivo ao acesso e conclusão do Ensino Médio. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 180-205, jul./dez. 2025.