

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

JOANA DARC APARECIDA BRAZ

**EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: O EXPERIENCIAR DE ASSISTENTES
SOCIAIS NO ÂMBITO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
UBERABA - MG**

Uberaba
2025

JOANA DARC APARECIDA BRAZ

**EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: O EXPERIENCIAR DE ASSISTENTES
SOCIAIS NO ÂMBITO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
UBERABA - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Cultura Digital
Eixo: Espaços Educacionais e Processos Formativos
Orientador: Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli

Uberaba

2025

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

B839e Braz, Joana Darc Aparecida
Educação e serviço social: o experienciar de assistentes sociais
no âmbito da política de educação no município de Uberaba – MG /
Joana Darc Aparecida. -- 2025.

157 f. : il., fig., graf.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal
do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2025

Orientador: Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli

1. Serviço social. 2. Educação. 3. Integração social. 4. Justiça
social. I. Ovigli, Daniel Fernando Bovolenta. II. Universidade Federal
do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 364

JOANA DARC APARECIDA BRAZ

**EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: O EXPERIENCIAR DE ASSISTENTES
SOCIAIS NO ÂMBITO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
UBERABA - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

25 de julho de 2025

Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli
Universidade Federal do Triangulo Mineiro

Membro Titular: Prof. Dr. Ailton de Souza Aragão
Universidade Federal do Triangulo Mineiro

Membro Titular Externo: Prof.^a. Dra. Camila Rezende Oliveira
Universidade Federal de Uberlândia

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi fácil, mas não seria possível sem a contribuição, incentivo, companheirismo, carinho e atenção de muitas pessoas as quais fizeram parte da minha caminhada e caminharam junto comigo.

Hoje, agradeço a todos, com um sentimento de que sem vocês não seria completo:

- primeiramente, a Deus, a base de tudo na minha vida e que sonhou com essa conquista antes de mim;

- minha mãe, irmãos e familiares, por todo carinho, amor, dedicação e cuidado, por estarem sempre preocupados com meu futuro e com minhas escolhas e foram fundamentais para aliviar toda tensão, nesse processo;

- meu companheiro Fabiano, por sempre estar ao meu lado, torcendo pelo meu sucesso, por acreditar em mim e por compartilhar sonhos, anseios e conquistas;

- minhas amigas e amigos, que sempre me escutaram, riram e choraram comigo. Cada momento com vocês foi essencial para que essa caminhada fosse completa, leve e prazerosa! Obrigada por serem os melhores! Vocês são a família que eu escolhi;

- colegas de turma do mestrado, por terem contribuído muito com seus saberes, reflexões, dúvidas, ansiedades, felicidades e conquistas. Vocês foram fundamentais e serão inesquecíveis;

- representantes da gestão da Secretaria de Educação, Departamento de Educação Inclusiva/ Seção de Assistência ao Educando, que aceitaram prontamente o convite, envolveram-se na pesquisa e trouxeram contribuições fundamentais;

- assistentes sociais, por terem contribuído e participado ativamente, por revelarem suas percepções do estudo, disponibilizarem suas realidades e vivências e colaborarem com a pesquisa de campo e a entrevista, com muita receptividade, compartilhando medos, desafios e conquistas;

- professor doutor Daniel Fernando Bovolenta Ovigli pela orientação neste trabalho, por acreditar em meu potencial, desde o primeiro dia, e por todo apoio, atenção e dedicação;

- professores doutores Ailton de Souza Aragão e Camila Rezende Oliveira, por terem aceitado fazer parte da banca de qualificação e da banca de defesa. Obrigada

pelas valiosas críticas e contribuições construtivas e indispensáveis, frente à proposta inicial do estudo;

- todos os professores, mestres e doutores fundamentais no processo. Sem vocês, nada disso seria possível! Obrigada por toda sabedoria e conhecimento compartilhados, durante essa jornada.

Enfim, obrigada, por tudo, a todos que fizeram parte dessa caminhada e que sempre torceram por mim. Essa conquista é de vocês também!

[...] se a sociedade fosse igualitária, se houvesse recursos abundantes, se não existissem relações de poder nas instituições, se tivéssemos completa autonomia em nosso campo... aí sim, poderíamos realizar “aquele” Serviço Social que sonhamos. (IAMAMOTO, 2010, p.162)

RESUMO

O estudo aborda a atuação do Serviço Social na política educacional, explorando como os assistentes sociais contribuem para um ambiente educacional inclusivo e igualitário. Situada no contexto de Uberaba-MG, a pesquisa analisa os desafios enfrentados e as potencialidades dessa atuação, destacando a experiência prática da autora como profissional, na Secretaria Municipal de Educação. Os principais objetivos da pesquisa incluem: identificar como os assistentes sociais podem potencializar políticas sociais, no ambiente escolar; evidenciar os desafios de sua prática e propor alternativas para a construção de um sistema educacional mais justo. O estudo também busca contribuir para o debate acadêmico sobre a integração do Serviço Social na educação, setor no qual a regulamentação da atuação profissional ainda é limitada. A análise foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo e complementada por entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro assistentes sociais que atuam diretamente na Secretaria Municipal de Educação de Uberaba (SEMED/ Uberaba), escolhidas de forma aleatória. As entrevistas foram organizadas em três eixos temáticos, de modo a estruturar a análise do conteúdo produzido: o Eixo 1 refere-se ao trabalho realizado pelo assistente social na SEMED/ Uberaba; o Eixo 2 abrange os desafios e as potencialidades da atuação do assistente social na educação, e o Eixo 3 trata do cotidiano do trabalho multiprofissional, na SEMED/Uberaba. Essas entrevistas destacaram as práticas adotadas e os desafios enfrentados, no cotidiano escolar. A coleta de documentos, como leis e resoluções educacionais, também subsidiou a análise crítica da integração do Serviço Social nas políticas educacionais locais. Os resultados evidenciam que os assistentes sociais desempenham um papel essencial na mediação entre escola, comunidade e Estado, quando promovem direitos sociais e combatem desigualdades estruturais. Entretanto, desafios como a insuficiência de recursos, a falta de reconhecimento profissional e a carência de políticas públicas específicas ainda limitam sua atuação. Uma das entrevistas revelou como a aproximação com as famílias e a viabilização de ações socioeducativas têm contribuído para a inclusão de alunos em situação de vulnerabilidade. Essas práticas destacam o potencial do Serviço Social em atuar como agente de transformação social, superando barreiras que dificultam o acesso à educação. A pesquisa conclui que, embora a inserção do Serviço Social na educação seja fundamental, é

necessária uma maior articulação entre políticas públicas, formação profissional e reconhecimento institucional. A experiência da autora ilustra como a atuação crítica e reflexiva do assistente social pode transformar o ambiente escolar em um espaço de inclusão e justiça social. O estudo reforça a importância de consolidar essa prática, no âmbito das políticas educacionais, de modo a promover ações que atendam às demandas da sociedade de forma integrada e sustentável.

Palavras-chave: serviço social; política educacional; inclusão social; justiça social.

ABSTRACT

The study addresses the role of Social Work in educational policy, exploring how social workers contribute to creating an inclusive and equitable educational environment. Situated in the context of Uberaba, Minas Gerais (Brazil), the research analyzes both the challenges and the potential of this professional practice, highlighting the author's practical experience as a social worker within the Municipal Department of Education. The main objectives of the study include identifying how social workers can enhance social policies in the school environment, highlighting the challenges of their practice, and proposing alternatives to build a fairer educational system. Additionally, the research aims to contribute to academic discussions on the integration of Social Work in education, a field where professional regulation remains limited. The analysis was conducted using a qualitative approach based on content analysis, complemented by semi-structured interviews with four social workers directly employed by the Municipal Department of Education of Uberaba (SEMED/Uberaba), selected at random. The interviews were organized into three thematic axes to structure the content analysis: Axis 1 refers to the work performed by social workers at SEMED/Uberaba; Axis 2 covers the challenges and potentials of social work practice in education; and Axis 3 addresses the dynamics of multiprofessional work within SEMED/Uberaba. These interviews highlighted the practices adopted and the challenges faced in the daily school environment. The collection of official documents, such as educational laws and resolutions, also supported a critical analysis of the integration of Social Work into local educational policies. The results reveal that social workers play a key role in mediating between schools, communities, and the State, by promoting social rights and addressing structural inequalities. However, challenges such as insufficient resources, lack of professional recognition, and the absence of specific public policies continue to limit their scope of action. One of the interviews emphasized how engagement with families and the implementation of socio-educational initiatives have contributed to the inclusion of students in vulnerable situations. These practices underscore the potential of Social Work as a driver of social transformation, capable of overcoming barriers to educational access. The study concludes that, while the integration of Social Work in education is essential, greater articulation among public policies, professional training, and institutional recognition is required. The author's experience illustrates how a critical and reflective approach to social work can transform the school environment

into a space for inclusion and social justice. The research reinforces the importance of consolidating this practice within the scope of educational policies, in order to foster actions that respond to societal demands in an integrated and sustainable manner.

Keywords: social work; educational policy; social inclusión; social justice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Inauguração da Escola Comercial Getúlio Vargas (N/D).	26
Figura 2. Práticas pedagógicas no ensino primário brasileiro no período pós-Constituição de 1934.....	26
Figura 3. Inauguração da fábrica no Ipiranga/ Crédito: Divulgação/ Ford – 1953.	30
Figura 4. Propaganda do MOBRAL (1970).	35
Figura 5. O principal redator do manifesto, Fernando de Azevedo, em visita a colégio no Rio de Janeiro, em 1926.	53
Figura 6. Acervo Portal do Serviço Social. I Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais Rio de Janeiro, 12 a 17 de maio de 1974.	57
Figura 7. Público-alvo de atuação do assistente social na escola.....	76
Figura 8. Distribuição dos Registros por Categorias, no município de Uberaba-MG, 2024.	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
ECA	Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NPJ	Núcleo de Práticas Jurídicas
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PDME	Plano Decenal Municipal de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SAE	Seção de Assistência ao Educando
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESI	Serviço Social da Indústria
SESC	Serviço Social do Comércio

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
Desenvolvimento e atuação profissional	18
1 INTRODUÇÃO	21
2 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL E OS DESAFIOS ATUAIS	24
2.1 A EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	24
2.2 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE UBERABA-MG.....	41
3 A CONTRIBUIÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO.....	51
3.1 INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO ESPAÇO ESCOLAR	51
3.2 A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA PROMOÇÃO DA EQUIDADE EDUCACIONAL	63
3.3 DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO.....	74
4 DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO EM UBERABA-MG	83
4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	83
4.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO	84
4.2.1 A Prática do Serviço Social no Ambiente Escolar: Demandas e Estratégias no Município de Uberaba-MG segundo seus documentos	85
4.2.2 Entrevistas com os profissionais de serviço social do Departamento de Inclusão/Seção de Assistência ao Educando de Uberaba-MG	105
4.2.2.1 Eixo 1: O Trabalho Realizado pelo Assistente Social na SEMED/ Uberaba	107
4.2.2.2 Eixo 2: Desafios e Potencialidades do Trabalho do Assistente Social na Educação	112
4.2.2.3 Eixo 3: Cotidiano do Trabalho Multiprofissional na SEMED/ Uberaba.....	116
4.2.3 Contribuições do Departamento de Inclusão de Uberaba-MG para a política educacional	123
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS.....	136

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	145
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS	153
ANEXO A - FICHA DE ENCAMINHAMENTO À SEÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO	159
ANEXO B	150

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Joana Darc Aparecida Braz, sou mineira de Uberaba e nasci no dia 16 de maio de 1978. Passei a infância toda em minha cidade natal, sempre vivendo com muita humildade e simplicidade, de acordo com as possibilidades de meus pais.

Aos sete anos, perdi meu pai, que era lavrador e morreu precocemente, com 35 anos, em decorrência de problemas cardíacos. Com quatro filhos para prover, minha mãe, do lar, teve que trabalhar como doméstica e eu meus irmãos cursamos a educação infantil na Creche Comunitária “Recanto da Amizade”, situada no bairro Alfredo Freire.

Posteriormente, estudei em escolas públicas, como a Escola Estadual Henrique Kruger, onde permaneci até o ensino médio e, no contraturno escolar, eu e meus irmãos ficávamos no Centro Comunitário, envolvidos com cursos de artesanato, bordado, pintura e crochê, de modo a não ficarmos em casa sozinhos, naquela época.

Tempos depois, passei a frequentar a Escola Estadual Professora Corina de Oliveira, onde cursei Técnico de Segurança do Trabalho, equivalente ao ensino médio. Ao concluí-lo, passei a trabalhar em pet shops, banhando cães.

Durante o estágio na D’Granja, fui contratada, o que me trouxe bastante felicidade, pois fui a primeira profissional de sexo feminino a ser admitida. Foram seis anos atuando na empresa, onde tive o anseio de galgar mais um degrau em minha vida e fazer faculdade. Uma assistente social que havia ingressado nessa empresa me despertou para o curso Serviço Social, pois trabalhar pela efetivação dos direitos sociais era algo no qual eu sempre acreditei. Prestei o vestibular e, na ocasião, sem condições de pagar as mensalidades, inseri-me no programa de bolsas de desconto chamado PROEM, obtive significativa redução nos gastos e conseguir cursar.

Minha trajetória acadêmica foi composta por vários cursos de extensão, seminários, palestras, webinários, conferências e estágios de observação e obrigatórios e o primeiro estágio obrigatório – com duração de seis meses – foi realizado na Unidade de Pronto Atendimento (UPA). Visando contribuir com o atendimento humanizado e com o acesso dos usuários do SUS aos serviços das UPAs, a outros serviços de saúde e ao sistema de garantia de direitos, esse estágio também buscava a democratização dos direitos sociais, junto à população usuária, e o pleno desenvolvimento de sua cidadania. Outra atribuição incluía discutir situações-problema com os pacientes atendidos, fazer acompanhamento social, no caso de

tratamento da saúde, e estimulá-los a participarem do seu tratamento. Em seguida, fiz estágio junto ao Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ), com o objetivo de atuar comunitariamente nas áreas criminal, cível, trabalhista e previdenciária, com predominância nítida nas causas que envolvem o direito familiar, tais como separação, divórcio, pedido e execução de alimentos, requerimentos de visita e guarda de menores e, ainda, investigação e negatória de paternidade das famílias que acessam a Assistência Jurídica gratuita. Ao término desse, estagiei na Apae, um dos lugares de que mais gostei, por poder trabalhar com o acesso aos direitos dos usuários atendidos e promover sua inclusão, de modo a estreitar as relações entre a família e a instituição. Buscávamos possibilitar o empoderamento dos núcleos familiares e dos atendidos, por meio de suportes socioeducativos e autodefensoria e da conscientização das famílias e da sociedade de que a pessoa com deficiência intelectual tem direitos e deveres como todo cidadão brasileiro. Por fim, meu último estágio obrigatório foi desenvolvido na Penitenciária de Uberaba, onde trabalhei para assegurar os direitos do apenado, posicionando-me com equidade e justiça social, de modo a construir práticas humanas para o tratamento das pessoas em situação de privação de liberdade, viabilizando sua reintegração na sociedade e a concretização da defesa dos direitos humanos.

Ao concluir os estágios, tive certeza de que havia escolhido a carreira certa, que luta fielmente pela implementação de políticas públicas eficientes. Na ânsia de intervir profissionalmente, minha primeira experiência – ainda como voluntária, de grande valor e na qual pude ampliar meus horizontes – foi no Hospital da Criança. Posteriormente, foi a vez de conquistar vaga remunerada, no Instituto Municipal sobre Drogas (IMAD), onde atuei como assistente social, por curto período tempo, pois logo me inseri em especialização na área de Dependência Química, na Faculdade Católica de Uberlândia/ MG. Como os horários das aulas coincidiam com o turno de trabalho, optei pela conclusão da pós. Em seguida, prestei serviço na revisão do Benefício de Prestação Continuada (BPC), em Uberaba/ MG e em Água Comprida/ MG e, nesse ínterim, cursei uma especialização em Programas e Projetos Sociais, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).

Atuei também no Centro de Prevenção à Criminalidade, no programa Fica Vivo, com foco em jovens de 12 a 24 anos envolvidos com infrações e delitos, prevenindo a delinquência, por meio de oficinas. Nesse exercício profissional – extinto com a

mudança de governo – havia uma equipe de 14 oficineiros, supervisionada diretamente de Belo Horizonte/ MG, da qual eu era a técnica social responsável.

Concomitantemente a essa atividade, trabalhei no município de Veríssimo/ MG, para suprir licença-saúde de outra profissional, atendendo às demandas de usuários acolhidos no departamento. Com o decorrer de dois anos, prestei o concurso público oferecido pelo município, passei em primeiro lugar e fui efetivada. Depois de algum tempo e já mais experiente, fui convidada a ser coordenadora do CRAS, onde atuei por um ano e, posteriormente, assumi a gestão do departamento, organizando as ações no setor e os 25 servidores (assistentes sociais, psicólogos, oficineiros, serviços gerais, advogado e administrativos) e realizando várias ações em prol de melhorias para o serviço, naquele município.

Após dois anos na gestão da Secretaria de Assistência Social de Veríssimo, solicitei desligamento para assumir a convocação de concurso público, em Uberaba/MG, a qual estava aguardando. A vaga, na Secretaria de Educação, tornou-me a segunda assistente social nomeada via concurso e ocupei-a por um ano e meio, no Departamento de Projetos Especiais, na Seção de Assistência ao Educando. Com a mudança de governo, fomos inseridos no Departamento de Educação Inclusiva, no qual permaneço, até o momento, junto a outras 11 assistentes sociais, atuando diretamente com os educandos da Rede Municipal de Ensino.

Desenvolvimento e atuação profissional

A busca pelo mestrado veio após minha inserção na Secretaria de Educação, como assistente social, presenciando, cotidianamente, as diversas expressões da questão social. O mundo educacional despertou-me várias possibilidades de mudar a realidade na qual os educandos estão inseridos. Em busca de mais conhecimentos, cursei pós-graduação em pedagogia universitária e passei a refletir o quanto é engrandecedor o mundo da docência, a escrita e a pesquisa, algo desafiador que muito me instiga, e sobre cinco trabalhos de conclusão de curso, que eu já havia redigido entre graduação e pós-graduações, mas a publicação de artigo, em um seminário, foi o pontapé inicial para enxergar novas possibilidades. Produzi também um capítulo de livro, durante a pandemia da Covid-19, tempos tão difíceis.

Fui aprovada no processo para mestrado, na UNESP de Franca/ SP, porém fiquei nas vagas excedentes. Mesmo assim, não desisti e segui tentando no período

da pandemia, momento no qual pude me dedicar mais às capacitações, de forma online, buscando aprimorar-me e construir mais conhecimentos. Nesse meio tempo, passei a integrar o GEPIA, Grupo de Trabalho direcionado a discussões para a implementação da lei de inserção de assistentes sociais e psicólogos, em toda a rede de educação básica.

Quanto à apresentação de trabalhos que produzi, juntamente com os colegas destacam-se: Serviço social na educação: espaço de construção de novas práticas sociais e educacionais, (aprovado no II Seminário Internacional) e VI Fórum do Serviço Social na Educação e IV Encontro do GEPESE: a permanência estudantil na Educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências, ambos no período de 03 a 05 de novembro de 2020, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais-FCHS, Franca, na categoria oral.

Diante de tudo o que foi mencionado acerca minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica, a relevância do tema reside na necessidade de aprofundar a compreensão sobre o papel do Serviço Social na área educacional, ainda pouco explorada na literatura acadêmica e nas práticas institucionais. Embora a presença de assistentes sociais nas escolas seja reconhecida como necessária para enfrentar as múltiplas questões sociais que afetam o ambiente escolar, a regulamentação dessa prática ainda é incipiente e sua integração nas políticas educacionais permanece limitada.

Existem lacunas significativas, tanto na formação profissional quanto na delimitação das competências específicas do assistente social na educação. Além disso, há uma carência de estudos que sistematizem as contribuições efetivas do Serviço Social para a construção de um ambiente escolar que promova a igualdade e a justiça social. Este estudo pretende contribuir com essas lacunas, ao explorar como os assistentes sociais podem desenvolver práticas transformadoras que atuem nas raízes das desigualdades educacionais e contribuam para uma educação inclusiva e emancipatória, além de ser relevante para a academia e para a formulação de políticas públicas que reconheçam e potencializem o papel do Serviço Social como parte da construção de um sistema de educação que realmente promova a equidade e o desenvolvimento.

A pesquisa utilizará a análise discursiva como abordagem analítica principal, um método qualitativo que se concentra no estudo das práticas discursivas e dos

significados construídos socialmente e que permitirá examinar como as narrativas sobre o papel do Serviço Social na educação são construídas, disseminadas e legitimadas, no contexto educacional. Esse método será complementado pela reunião de documentos, como leis, resoluções e políticas educacionais; entrevistas semiestruturadas com profissionais de Serviço Social, com o objetivo de captar suas percepções e práticas frente ao trabalho, e os desafios e as potencialidades identificadas por eles, no cotidiano escolar.

1 INTRODUÇÃO

O Serviço Social é uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho, o que permite ao profissional reconhecer o processo de atuação e as expressões da questão social manifestadas, entre outros aspectos, pelas contradições entre capital e produção. Essas expressões incluem a miséria, o desemprego, o subemprego e as diferentes formas de violência, tais como: doméstica, estrutural ou simbólica, que constituem objetos centrais da intervenção do assistente social, cujo exercício profissional caracteriza-se pela mediação entre a classe trabalhadora e o Estado ou instituições, com o objetivo primordial de promover a justiça social e mitigar as desigualdades estruturais (Raichelis, 2011).

Em razão disso, o assistente social atua principalmente nas políticas públicas, com destaque para as áreas da saúde e da assistência social, que concentram a maior parte dos profissionais da categoria. Na área educacional, a sua prática enfrenta desafios significativos, principalmente em relação à efetivação da política educacional frente às expressões da questão social, destacando, de início, que a presença efetiva desses profissionais nas escolas públicas, assim como a de psicólogos, é essencial para fortalecer as redes de apoio no ambiente escolar e atender às demandas crescentes dessa política (CFESS, 2012a).

A Política de Educação, compreendida desde a educação infantil até o ensino superior e a pós-graduação, apresenta diversas expressões da questão social que demandam intervenções especializadas. Além da garantia da igualdade no acesso à educação, há o enfrentamento de temas como violência, abandono escolar, permanência na escola e liberdade de aprender, além de outros direitos educacionais. Sob esse viés, é importante considerar que a formação do assistente social permite o desenvolvimento de ações socioeducativas, contribuindo para a ampliação do conhecimento da população sobre seus direitos e dos meios para acessá-los, além de promover maior equidade, no ambiente educacional (CFESS, 2012b).

Assim, este estudo justifica-se pela relevância do trabalho do assistente social na área educacional, com base na experiência da pesquisadora, no Departamento de Educação Inclusiva/ Seção de Assistência ao Educando, no município de Uberaba-MG. Além disso, busca ilustrar a atuação do assistente social na política de educação desse município, apontando os desafios e as possibilidades desse espaço socio-ocupacional, e tem como objetivo contribuir para o debate, dentro da categoria

profissional, sobre o tema “Educação e Serviço Social”, partindo da experiência prática, de modo a destacar as potencialidades e os desafios enfrentados.

Ao tratar da ação de experienciar de assistentes sociais no âmbito da política de educação no município de Uberaba, compreende-se que a experiência é mediada pela vivência, ou seja, o conjunto de práticas adotadas por esses profissionais, a fim de produzirem respostas às demandas postas no real e suas contradições.

O uso do termo "experienciar", neste trabalho, não é meramente descritivo, mas carrega um sentido analítico, inspirado na noção de experiência como construção social, conforme abordada por Dubet (apud Wautier, 2003). Para o autor, a experiência não é apenas vivida, mas também interpretada e incorporada pelos sujeitos em suas trajetórias, constituindo um processo em que as ações, as percepções e os conflitos se entrelaçam. Desse modo, a experiência dos assistentes sociais na educação é compreendida como um campo de mediações entre o projeto ético-político da profissão, as demandas institucionais e as expressões da questão social presentes no cotidiano escolar.

Portanto, optar pelo termo "experienciar" implica reconhecer a densidade e a complexidade das práticas profissionais que se constroem no cruzamento entre ação, reflexão e intencionalidade, configurando trajetórias marcadas por disputas, resistências e aprendizagens situadas.

Com isso, este estudo pretende oferecer subsídios para a confirmação da importância da atuação profissional do assistente social na educação, essencial para o fortalecimento de políticas públicas de educação e aprimoramento da qualidade dos serviços oferecidos.

Dessa forma, considerando a justificativa apresentada, o problema de pesquisa que orienta este estudo é: como a experiência de assistentes sociais pode potencializar as políticas sociais, no contexto escolar no município de Uberaba-MG? Para responder a esse problema, o trabalho tem como objetivo geral investigar os desafios e as potencialidades da atuação do assistente social na política de educação do referido município.

Como desdobramento do objetivo geral, tem-se como objetivos específicos: (i) apresentar o trabalho realizado pelo assistente social da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba; (ii) identificar os desafios e as potencialidades do processo de atuação desse profissional, no âmbito da educação; (iii) analisar o cotidiano do

trabalho multiprofissional que envolve a Seção de Assistência ao Educando, dentro do Departamento de Inclusão do município, e sua contribuição para a educação.

2 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL E OS DESAFIOS ATUAIS

Esta seção analisa a evolução das políticas educacionais no Brasil, ressaltando os marcos históricos que moldaram o sistema de ensino e os desafios contemporâneos. Para tanto, o estudo tem como recorte temporal o período que abrange a década de 1930, no qual houve uma reestruturação na organização educacional brasileira, até os dias atuais. A fim de explicar melhor a utilização desse recorte e contextualizar os cenários, a linha do tempo será utilizada como recurso metodológico, conforme se apresenta a seguir:

Quadro 1. Linha do Tempo da Evolução das Políticas Educacionais no Brasil

Ano	Evento/ Marco Histórico
1930	Criação do Ministério da Educação e Saúde e de um plano educacional alinhado à industrialização e à qualificação da força de trabalho
1932	Publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa de uma educação pública, gratuita, laica e acessível
1934	Constituição de 1934 - reconhece a educação como direito universal e propõe um sistema nacional de ensino
1942	Reforma Capanema - estrutura o ensino secundário e expande a educação profissionalizante
1961	Primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - regulamenta o ensino, estabelecendo a descentralização
1971	Reforma do ensino - institui a obrigatoriedade do primeiro grau e prioriza a formação técnica
1988	Constituição Federal - garante a educação como direito fundamental e dever do Estado
1996	Nova LDB - estrutura a educação básica e superior, assegura o direito ao ensino gratuito e obrigatório
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - reforça a qualidade da educação e estabelece metas para o ensino básico
2014	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - diretriz para padronizar o ensino no Brasil

Fonte: elaboração própria, 2025.

Posteriormente, o foco se volta para o estudo específico sobre a educação no município de Uberaba-MG, destacando suas particularidades e os esforços empreendidos para o desenvolvimento educacional, na região.

2.1. A EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A trajetória das políticas educacionais no Brasil é caracterizada por constantes transformações e desafios que refletem as dificuldades enfrentadas na área da educação, conforme visto no quadro apresentado acima. Com base nessa evolução histórica, destaca-se que a Revolução de 1930 teve um papel significativo nesse contexto, pois trouxe alterações importantes nos aspectos econômicos, políticos e sociais, no país. Além disso, com a industrialização e o fortalecimento do mercado

interno, houve uma demanda maior por trabalhadores qualificados, impulsionando a necessidade por ajustes na educação (Pilletti, 1996).

Na década de 1930, duas ações tiveram um papel essencial no avanço da educação brasileira (Costa, 2017): criação do Ministério da Educação e Saúde, com o objetivo de desenvolver um plano educacional que atendesse às demandas do novo modelo econômico, voltado para o fortalecimento das forças produtivas, e implementação da chamada “Reforma Francisco Campos”, estruturando o ensino secundário e estabelecendo as primeiras universidades no país, que, até então, não existiam.

Lançado em 1932, por um grupo de intelectuais, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propunha a criação de um programa educacional abrangente e estruturado, com a concretização de um sistema único de ensino que fosse público, gratuito, laico, obrigatório e acessível a todos. Dois anos depois, a Constituição de 1934 trouxe avanços importantes, ao reconhecer a educação como um direito universal, a ser promovido tanto pela família quanto pelo Estado (Pilletti, 1996).

Segundo Bello (2001), durante esse período, foram realizados diversos congressos e conferências para discutir os princípios que deveriam guiar a educação no Brasil. Os debates envolviam uma intensa polarização de ideias: de um lado, educadores católicos, defendendo um alinhamento aos preceitos da Igreja, e do outro, os progressistas, influenciados pelas correntes pedagógicas da Europa e dos Estados Unidos, conhecidas como “Escola Nova”, que promoviam a laicidade, a coeducação e a responsabilidade do Estado acerca do processo educacional.

Esse período marcou a transição tardia do passado elitista e escravocrata para uma era de capitalismo industrial, rompendo parcialmente com o sistema coronelista. O modo de produção capitalista alterou as relações de trabalho, no país, excluindo a população descendente de escravizados, pois não havia políticas públicas afirmativas, nem de reparação histórica. Entretanto, a população imigrante vinda da Europa foi facilmente inserida na sociedade, a partir da garantia de terras e trabalho (Bello, 2001).

Apesar de a educação ter sido vista como uma prioridade estratégica para moldar um novo perfil de cidadão, adequado às demandas do capitalismo emergente, as profundas desigualdades sociais que refletiam o histórico escravocrata atravancaram esse andamento. O acesso ao ensino de qualidade permaneceu restrito às elites, enquanto as populações em situação de vulnerabilidade continuaram a enfrentar barreiras significativas no que se refere à integração e à participação plena,

nos procedimentos educacionais. Além disso, os intensos debates entre educadores católicos e os progressistas ajudaram a consolidar uma nova visão para a educação no Brasil, pautada por transformações na sua organização e propósito.

O ministro da época, Francisco Campos, na tentativa de reformas educacionais, convocou educadores renomados para criarem um plano nacional de educação, porém esse projeto foi adiado, devido à instalação do novo regime político, o Estado Novo, em 10 de novembro de 1937 (Romanelli, 1991). Entre 1937 e 1945, sob esse novo regime, o Brasil passou por um processo de centralização do poder estatal, reforçando um recuo na democratização do ensino que, até então, buscava promover maior igualdade no acesso. A educação, antes vista como um meio de ascensão social, foi redirecionada para um discurso patriótico, com o intuito de fortalecer a consciência nacional e justificar o regime autoritário de Vargas. A Figura 1 ilustra esse cenário, ao registrar a inauguração da Escola Comercial Getúlio Vargas, evidenciando o investimento do governo em instituições voltadas à formação técnica, alinhadas aos seus interesses.

Figura 1. Inauguração da Escola Comercial Getúlio Vargas (N/D).



Fonte: Pompe, 2018.

A quarta Constituição Brasileira e a terceira do período republicano, promulgada em 1937, possuía características inspiradas no fascismo, o que resultou no retrocesso das conquistas e avanços promovidos pela Constituição de 1934. No campo da educação, além de restringir direitos e concentrar decisões no Executivo, a nova Carta ignorou, por completo, a necessidade de enfrentar as desigualdades

raciais historicamente construídas. Ao não reconhecer ou propor qualquer medida que promovesse a inclusão da população negra nos sistemas formais de ensino, institucionalizou-se, de forma silenciosa, a marginalização desse grupo, em relação às políticas públicas, e reforçou-se o projeto excludente, em vigor desde o pós-abolição (Oliveira; Pires, 2023).

O texto constitucional fortaleceu a separação entre o trabalho intelectual, atribuído às elites, e o manual, direcionado às classes menos favorecidas. O foco principal recaiu sobre a formação pré-vocacional e profissional, com o intuito de atender à crescente demanda do mercado por trabalhadores mais capacitados (Oliveira; Pires, 2023). Nesse contexto, a Figura 2 apresenta um exemplo das práticas pedagógicas adotadas no ensino primário, que buscavam moldar os alunos conforme os valores morais e cívicos exigidos pelo regime.

Adicionalmente, a Constituição de 1937 permitiu que a arte, a ciência e o ensino fossem conduzidos tanto por iniciativas públicas quanto privadas, retirando do Estado o monopólio sobre a educação. Isso enfraqueceu as conquistas do movimento renovador e aprofundou, mais ainda, a divisão entre os trabalhos intelectual e manual, resultando na agudização das desigualdades sociais e regionais, perpetuadas por estereótipos de gênero e classe. Apesar da abertura à iniciativa privada, o Estado manteve a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e incorporou a instrução de trabalhos manuais às escolas normais, primárias e secundárias (Oliveira; Pires, 2023). Dessa forma, buscou-se ampliar o acesso à educação básica, enquanto se promovia a participação privada no setor educacional.

Figura 2. Práticas pedagógicas no ensino primário brasileiro, no período pós-Constituição de 1934.



Fonte: Pompe, 2018.

Nesse contexto, cabe destacar ainda a criação de importantes órgãos: o Instituto de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, que tinha a missão de promover estudos e pesquisas sobre a educação no país, e o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa, em 1939, com o objetivo de integrar a educação e a comunicação, utilizando o rádio como uma ferramenta pedagógica (Pilletti, 1996).

Entre 1942 e 1946, sob a liderança do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, foram promovidas reestruturações significativas no sistema educacional brasileiro, conhecidas como "Reformas Capanema". Essas mudanças visavam a criação de um sistema educacional dual, de modo a reorganizar o ensino secundário e profissionalizante, porém, na verdade, o objetivo era fracionar as instituições de ensino, com a implementação de escolas para a elite e para as classes populares (Pilletti, 1996).

As reformas foram formalizadas por decretos-lei, que estabeleceram as Leis Orgânicas do Ensino Secundário e do Ensino Industrial, em 1942. Quatro anos depois, as Leis Orgânicas do Ensino Comercial, Primário, Normal e Agrícola foram promulgadas com a intenção de adequar o sistema educacional às necessidades de uma economia em processo de industrialização e modernização, priorizando o ensino técnico e científico e prejudicando o desenvolvimento de uma educação mais ampla e crítica. Assim, ao mesmo tempo em que procuravam adaptar a educação às novas exigências, essas reformas reforçaram a divisão entre as diferentes camadas sociais (Pilletti, 1996). Além disso, investiu-se na formação de um cidadão moral e cívico, alinhado aos ideais nacionalistas e industriais do regime autoritário de governo, visando não apenas promover a cidadania e o patriotismo, mas também moldar indivíduos comprometidos com os valores da nova ordem política e social (Oliveira; Pires, 2023).

Cabe a ressalva de que, embora as reformas educacionais tenham sido implementadas durante o Estado Novo, algumas delas foram formalmente criadas no governo provisório de José Linhares, que assumiu a presidência após o fim do regime Vargas, em 1945 (Oliveira; Pires, 2023).

Posteriormente, com a transição para a Segunda República (1945-1964), o Brasil vivenciou um período de intensas mudanças políticas, econômicas e sociais. A

mudança do regime autoritário para um “democrático”¹ foi oficializada pela Constituição de 1946, que garantiu a educação como um direito universal e tornou obrigatório o ensino primário.

Na esfera educacional, no ano de 1946, o Ministro Raul Leitão da Cunha regulamentou o Ensino Primário e Normal e cursos profissionalizantes pelo sistema “S” foram criados, para suprir a demanda da indústria e do comércio. Além disso, o Ministro Clemente Mariani instituiu uma comissão encarregada de elaborar um anteprojeto de reforma educacional nacional, dividido em três subcomissões focadas no Ensino Primário, Médio e Superior (Romanelli, 1991).

O sistema “S” é um conjunto de instituições privadas criado, no Brasil, com a finalidade de promover a formação e a qualificação profissional em diversas áreas. Essas instituições são mantidas por setores empresariais, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Confederação Nacional do Comércio (CNC), entre outras, e abrange várias entidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) (Oliveira; Pires, 2023). Com objetivos bem definidos, elas oferecem cursos e programas de capacitação que visam aprimorar as habilidades profissionais e aumentar a produtividade e a competitividade das empresas, em nosso país (Oliveira; Pires, 2023). Isso representa um progresso econômico e social, pois contribui para a formação de uma força de trabalho mais qualificada, ao mesmo tempo em que fomenta a criação de empregos e o aumento da renda.

Ainda sob esse paradigma, outras iniciativas significativas também foram implementadas, como o Centro Popular de Educação, fundado por Anísio Teixeira, em Salvador, na Bahia, e a abordagem psicogenética desenvolvida por Lauro de Oliveira Lima, em Fortaleza, no Ceará, ambas com a intenção de promover a modernização e a democratização da educação no Brasil, incorporando novas

¹ Apesar do discurso democrático instaurado com a Constituição de 1946, estudos apontam a permanência de estruturas repressivas criadas durante o Estado Novo (1937-1945). Romanelli (1991) destaca que, mesmo após o fim formal do regime autoritário, muitos órgãos de controle social e contenção política continuaram ativos, revelando uma continuidade do aparato estatal repressivo sob a nova configuração de governo democrático.

abordagens pedagógicas. Em 1953, o grande marco foi a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), resultado da autonomia concedida à área da saúde, cuja consequência foi a independência da esfera educacional (Ribeiro, 2000).

No Brasil, após a Segunda Guerra Mundial, Romanelli (1991) destaca que, apesar dos avanços significativos na área educacional, o contexto político e econômico foi marcado por diversas contradições. A crescente entrada de capital estrangeiro, embora vista como um fator de modernização da economia, coexistiu com o agravamento das condições de pobreza da população, aprofundando as desigualdades. A Figura 3, que retrata a inauguração de uma fábrica da Ford, no bairro do Ipiranga, em 1953, exemplifica esse momento de industrialização acelerada, no qual a demanda por trabalhadores qualificados impulsionou, ainda mais, a implementação de políticas educacionais voltadas à formação técnica.

É nesse cenário que grandes montadoras internacionais se instalam no Brasil, como parte do processo de industrialização, buscando não apenas expandir seus mercados consumidores, mas também contar com uma mão de obra treinada para atender às exigências da produção em larga escala.

Autores sugerem que o objetivo não seria propriamente formar trabalhadores críticos e autônomos, mas, sim, capacitar, de maneira funcional, operários capazes de desempenhar tarefas específicas e repetitivas, no modelo de produção fordista (Antunes, 2015; Iamamoto, 2022)².

Figura 3. Inauguração da fábrica no Ipiranga/ Crédito: Divulgação/Ford - 1953.



Fonte: Previdelli, 2021.

² Henry Ford abriu a primeira fábrica da Ford, no Brasil, em 1919. Em 1927, em um projeto grandioso, o empresário montou uma cidade operária com o nome de Fordlândia, na região amazônica do estado do Pará, com o objetivo de produzir o próprio látex, necessário na fabricação de pneus. O empreendimento fracassou em 1945, após diversos desastres ambientais, revoltas de trabalhadores, que não conseguiam se acostumar com o estilo de vida americano, e por conta da modernização no setor.

Romanelli (1991) também aborda o impacto do suicídio de Getúlio Vargas, em 1954, que abalou o projeto em curso de desenvolvimento nacional, voltado para a industrialização e a soberania econômica, no Brasil. No entanto, seu sucessor, Juscelino Kubitschek, deu continuidade a esse projeto, implementando o Plano de Metas, uma estratégia focada na melhoria da infraestrutura e na modernização do país, que resultou em um período de otimismo e crescimento, com reflexos na educação.

Anos mais tarde, a situação política brasileira ficou instável com a renúncia de Jânio Quadros, em 1961. Sua ausência de um projeto nacional bem definido e sua falta de habilidade política geraram um isolamento que enfraqueceu sua liderança, criando um vácuo de poder. Esse cenário permitiu a ascensão de João Goulart à presidência, em meio a uma crise política crescente, o que culminaria em um processo de instabilidade, resultando no golpe militar, em 1964 (Romanelli, 1991).

Com isso, conforme Silva, Rodrigues, Nascimento, (2023), o sistema educacional tornou-se um campo de disputa, pois a educação deveria não apenas atender às exigências do mercado de trabalho industrial, mas também promover a democratização do acesso e a formação de cidadãos conscientes, em uma sociedade em transformação. No entanto, essa pretensão se revela contraditória, quando analisada à luz da lógica do estado burguês, que compreende a cidadania, sobretudo para as crianças oriundas da classe trabalhadora, como acesso condicionado às exigências da ordem capitalista. Nesse sentido, a educação pública, ao mesmo tempo em que se apresenta como promotora da igualdade, também reproduz desigualdades estruturais, ao formar sujeitos adaptáveis às necessidades do capital, em vez de plenamente emancipados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1961, foi um marco importante para a educação brasileira, pois, após anos de intensos debates, estabeleceu os princípios para a organização do sistema educacional do país, definindo as diretrizes para a oferta de ensino, tanto nas instituições públicas quanto privadas (Costa, 2017). Nessa conjuntura política, conforme destaca Freitag (2005), houve a consolidação de um modelo educacional que reforçava a estrutura de classes, com uma nítida divisão entre trabalho manual e intelectual, a qual abrangia o amplo contingente de trabalhadores rurais. Isso ocorreu devido a uma inserção socioeconômica profundamente marcada pelos resquícios do passado escravista e pelos traços persistentes de uma cultura coronelista e patrimonialista, características

que continuavam a influenciar as relações de poder e as dinâmicas sociais do período. Além disso, a crescente demanda por profissionais qualificados, nas indústrias, fez com que a responsabilidade pela formação especializada fosse transferida para as escolas e, conseqüentemente, para o Estado.

No contexto político e social da época, a elaboração da LDB, de 1961, foi um processo marcado por intensas disputas entre diversos grupos de interesse, pois a lei trazia mudanças significativas no ensino brasileiro, ainda pautado em um modelo centralizado de poder político (Silva; Rodrigues; Nascimento, 2023).

De acordo com Freitag (2005), um dos pontos mais controversos referia-se à inserção do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, porquanto valores religiosos – culpa, redenção e obediência – contribuiriam para a naturalização de uma lógica subserviente, que atendia à manutenção das estruturas sociais, políticas e econômicas responsáveis pela reprodução das desigualdades. Isso suscitou debates sobre a relação entre o Estado e a Igreja, refletindo as tensões sobre a laicidade do ensino, mas, em síntese, a religião ocidental predominou nas instituições, em sua maioria, funcionando como um mecanismo de alienação ideológica e manifestando-se na forma de pensamento no século XXI, com o negacionismo científico, por exemplo (Freitag, 2005).

Com a aprovação da LDB, os órgãos estaduais e municipais passaram a ter maior autonomia na formulação de suas políticas educacionais, promovendo uma descentralização que reduziu a concentração de poder, no MEC. Essa nova configuração permitiu uma maior adaptação das políticas às realidades regionais, embora tenha trazido desafios no que se refere à uniformidade e à qualidade do ensino, em âmbito nacional (Silva; Rodrigues; Nascimento, 2023).

Entre as principais conquistas desse período, destaca-se a criação da Universidade de Brasília (UnB), que propôs um modelo universitário inovador, eliminando o exame vestibular tradicional e valorizando o desempenho dos alunos, no ensino médio, como critério para o ingresso, com o objetivo de ampliar o acesso à educação superior. Outro marco importante foi a campanha de alfabetização iniciada em 1961, baseada nas experiências de Paulo Freire, que transformou a educação de adultos, no Brasil. O chamado “método” de Freire visava ensinar leitura e escrita a adultos analfabetos, em apenas 40 horas, porém ultrapassando a simples aprendizagem e promovendo a conscientização crítica dos educandos sobre sua realidade social (Silva; Rodrigues; Nascimento, 2023). Da mesma forma, o educador

Anísio Teixeira teve um papel crucial na criação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), em 1962, que propunha um programa nacional de erradicação do analfabetismo, levando em consideração as particularidades sociais, econômicas e culturais de cada região.

Essas ações marcaram avanços significativos no acesso à educação e no aprimoramento de sua qualidade, entretanto esses avanços foram interrompidos, de forma abrupta, pelo golpe civil-militar de 1964, que instaurou um regime autoritário e repressivo, no Brasil, além de instalar um retrocesso significativo em relação ao que fora alcançado até aquele momento (Pilletti, 1996). Durante esse período, houve a limitação das liberdades acadêmicas e a implementação de uma política educacional alinhada aos interesses do regime autoritário, que priorizava a formação técnica e negligenciava o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania (Pilletti, 1996).

O PNE de 1962 foi arquivado e, posteriormente, a Constituição de 1967 deixou de garantir a vinculação de recursos para a educação. Além disso, o Ministério da Educação passou a ser subordinado ao do Planejamento, transferindo – dos educadores para os tecnocratas – o controle da estruturação educacional.

Apesar das adversidades enfrentadas nos anos seguintes, a LDB de 1961 consolidou-se como um marco fundamental na história da educação brasileira. Até os dias de hoje, seus princípios e diretrizes permanecem como referência, guiando a busca por uma educação de qualidade, inclusiva e promotora da cidadania, alinhada ao ideal de uma sociedade mais justa e democrática (Pilletti, 1996).

Desde a sua aprovação, mesmo em meio a um contexto político e econômico adverso, o período destacou-se como um dos mais produtivos para a educação brasileira e, de acordo com Bello (2001), iniciativas como o Centro Popular de Educação, criado por Anísio Teixeira para democratizar o acesso ao ensino; o Método Psicogenético de Lauro de Oliveira Lima, que renovou as práticas pedagógicas, e a campanha de alfabetização liderada por Paulo Freire exemplificam os avanços alcançados, na época em que a lei foi promulgada.

Além disso, com a criação do Conselho Federal de Educação, em 1961, houve uma maior normatização e fiscalização do sistema educacional, enquanto o Plano Nacional de Educação (PNE), concebido com o propósito de estruturar diretrizes voltadas à expansão e à qualificação do ensino, promovia uma política educacional mais inclusiva e adaptável às especificidades regionais (Bello, 2001).

Pilletti (1996) destaca ainda que, nesse período, ocorreu um crescimento significativo das universidades no Brasil, refletindo uma tentativa de ampliar o acesso ao ensino superior. Simultaneamente, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), pela Lei nº 5.379/67, com o intuito de erradicar o analfabetismo, no país. Embora tenha incorporado elementos do expurgado Método Paulo Freire em sua abordagem pedagógica, o MOBRAL adotou uma visão funcionalista, centrada no ensino de habilidades básicas como leitura, escrita e cálculo, partindo da premissa de que esses conhecimentos seriam suficientes para melhorar as condições de vida das pessoas. No entanto, essa visão falhou ao negligenciar uma análise crítica das contradições sociais e econômicas do sistema capitalista, afastando-se da preocupação com a formação integral do indivíduo como cidadão consciente e capaz de transformar sua realidade.

Considerando as limitações intrínsecas do próprio projeto, o MOBRAL não conseguiu superar sua abordagem pragmática e imediatista, pois não questionava as desigualdades estruturais que perpetuam o analfabetismo e a marginalização social (Pilletti, 1996). A Figura 4 ilustra a propaganda institucional do Movimento, na década de 1970, refletindo seu caráter oficial e publicitário e a priorização de resultados numéricos e discursos de inclusão sem, contudo, enfrentar as causas sociais profundas da exclusão educacional.

Ainda sobre as disfunções estruturais do MOBRAL, Romanelli (1991) destaca que suas atividades foram reestruturadas, na década de 1970, com a criação dos programas: Educação Continuada, Educação Integrada, Educação Cultural, Profissionalização, Diversificação Comunitária, Educação Comunitária para a Saúde, Esporte e Autodidatismo. Contudo, em 1975, o projeto passou a ser alvo de questionamentos durante uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), especialmente devido ao atendimento de crianças de nove a quatorze anos, o que contrariava a legislação vigente à época e fugia da sua proposta original.

Figura 4. Propaganda do MOBRAL (1970).



Fonte: Memórias da Ditadura.

No mesmo período, foi instituída a Lei nº 5.692, em 1971, que introduziu uma orientação profissionalizante na educação básica, tornando obrigatório o ensino para crianças de 07 a 14 anos e estabelecendo um currículo unificado para o primeiro e o segundo graus, incluindo uma parte diversificada para atender às especificidades regionais. Além disso, trouxe mudanças significativa em relação: à seleção dos estudantes para o ensino superior, com a implementação do vestibular classificatório; à perda de autonomia universitária e ao fortalecimento da privatização educacional, conduzida sob uma perspectiva empresarial (Saviani, 2004). O grande capital, ao identificar o potencial lucrativo da formação de jovens tecnicados, passou a retirar deles o talento político reivindicatório, alinhando-se à perspectiva de Foucault (2013), segundo a qual a educação deveria moldar sujeitos voltados à produção e ao lucro, em detrimento de uma formação crítica e transformadora.

Com o passar do tempo, a crescente mobilização popular de diferentes setores da sociedade pressionou o regime militar, resultando em um processo de abertura política. Esse movimento culminou com a saída dos militares do poder, através de uma eleição indireta, disputada, em 1985, exclusivamente por civis: Paulo Maluf e Tancredo Neves. No mesmo ano, o Ministério da Cultura foi criado, marcando uma mudança importante na forma como a educação e a cultura passaram a ser geridas, no país (Saviani, 2004).

A transição também foi acompanhada pela implementação da Lei da Anistia que, embora tenha permitido o retorno de exilados políticos, gerou controvérsias ao conceder impunidade a crimes cometidos durante o regime militar, tema ainda intensamente debatido, nos dias de hoje. Apesar desses desafios, a luta por uma educação inclusiva e de qualidade continuou a ser um objetivo central. Movimentos sociais, organizações estudantis e diversas entidades resistiram ativamente, defendendo a democratização do ensino e a ampliação das oportunidades educacionais. Essa resistência foi crucial para garantir que a educação permanecesse um direito fundamental, propiciando avanços significativos, mesmo diante de um cenário político ainda repressivo (Saviani, 2004).

No cenário legislativo, em 1988, o deputado Octávio Elísio apresentou um projeto de lei com o objetivo de criar uma nova LDB. No ano seguinte, o deputado Jorge Hage anunciou uma versão modificada do projeto original, porém, somente alguns anos mais tarde, foi aprovada uma LDB com base no plano democrático brasileiro, após o regime militar (Saviani, 2004).

Na década de 1990, transformações no cenário socioeconômico global intensificaram a competitividade e impuseram, às organizações capitalistas, a busca por uma maior eficiência. De acordo com Costa (2017), esses novos desafios tiveram reflexos diretos na educação, demandando alterações nas políticas e práticas pedagógicas.

No contexto da redemocratização brasileira, o debate educacional expandiu-se e ultrapassou questões estritamente pedagógicas, alcançando dimensões ideológicas e sociais mais amplas. A abertura política permitiu que profissionais de diferentes áreas, antes excluídos por restrições impostas pelo regime militar, assumissem posições estratégicas, na educação.

A diversidade de pontos de vista contribuiu para enriquecer as discussões e fortalecer as ações voltadas para o aprimoramento do sistema educacional,

posicionando a educação como um pilar essencial para o desenvolvimento do país. Sobre isso, Oliveira e Pires (2023) destacam que, em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos serviu de alicerce para a criação do Plano Decenal de Educação para Todos. Lançado em 1993, durante o governo de Itamar Franco, tinha como principal objetivo identificar e superar as barreiras à universalização do ensino fundamental e à erradicação do analfabetismo. No entanto, apesar das boas intenções iniciais, não foi implementado de maneira eficaz e suas metas não foram integralmente alcançadas.

Em 1992, o senador Darcy Ribeiro já havia proposto um novo projeto de LDB que, após um extenso processo de debates e ajustes, foi aprovado, em dezembro de 1996, oito anos após o primeiro projeto ser apresentado. Simultaneamente, o Plano Decenal de Educação buscou promover a descentralização administrativa, pedagógica e financeira, com a valorização de professores, de modo a primar pela melhoria da qualidade educacional no Brasil (Ribeiro, 2000).

Portanto, a política educacional no Brasil foi consolidada com base em dois marcos legais essenciais: a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996). A partir desses dispositivos, iniciou-se um processo de descentralização e municipalização das políticas sociais, incluindo a educação. Essa transformação marcou uma ruptura significativa em relação ao período anterior, que se caracterizava pela centralização do poder, durante a ditadura militar (Ribeiro, 2000).

De acordo com Gois (2022), após a redemocratização, o economista e Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, teve um papel crucial no cenário educacional do Brasil. Um dos marcos mais significativos de sua gestão foi a extinção do Conselho Federal de Educação e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que passou a ser vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Essa mudança teve grande impacto, pois o novo conselho tornou-se menos burocrático e mais político, proporcionando maior flexibilidade e rapidez, nas decisões educacionais. O movimento foi visto como um avanço, pois aproximou as políticas educacionais das reais necessidades do país e facilitou a implementação de reformas, no sistema educacional brasileiro (Gois, 2022).

Embora o governo brasileiro tenha alcançado esse avanço, foi um período no qual enfrentou grandes desafios para garantir o acesso e a permanência de crianças e jovens, no ensino fundamental e médio, uma vez que os índices de repetência e de

evasão escolar eram elevados e a dificuldade no transporte também era um obstáculo considerável para o ingresso escolar. Para enfrentar esses desafios, o MEC, em colaboração com outras instâncias do governo, implementou diversos programas voltados à permanência dos estudantes nas escolas (Oliveira; Pires, 2023).

Considerando que, segundo Mantoan (2015), a verdadeira promoção da equidade ocorre quando o ambiente escolar se estrutura para acolher e valorizar a diversidade, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais, econômicas ou necessidades específicas, tenham igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem, pode-se afirmar que as iniciativas governamentais não promoviam uma efetiva democratização educacional, aquela que ultrapassa a simples garantia de matrícula. Sob esse viés também, tem-se o conceito de inclusão defendido por Sassaki (1997) que a compreende como um processo contínuo de transformação das instituições, de modo a eliminar barreiras que impedem a plena participação dos alunos. Nesse sentido, os programas educacionais implementados, no período pós-redemocratização, podem ser entendidos não apenas como estratégias de combate à evasão, mas também como mecanismos fundamentais para a construção de um sistema educacional mais equitativo e acessível.

No campo contemporâneo, o debate sobre inclusão apresenta duas vertentes que enriquecem a análise. De um lado, a perspectiva defendida por Mantoan (2015) sustenta a inclusão plena, na qual o estudante com deficiência permanece integralmente no ambiente escolar regular, vivenciando todas as interações e conteúdos junto aos demais colegas, com adaptações e suportes adequados para a aprendizagem. De outro, Piccolo (2023) problematiza o conceito tradicional de inclusão e destaca que, em alguns contextos, práticas de inclusão parcial, associadas a estratégias específicas e planejadas, podem favorecer a participação efetiva e a qualidade do ensino. Essa discussão não implica retrocesso ou segregação, mas, sim, o reconhecimento de que diferentes arranjos pedagógicos e estruturais podem ser necessários para garantir acessibilidade e equidade.

Dentre os programas educacionais desenvolvidos pelo governo, na década de 1990, destaca-se o “Acorda Brasil! Tá na Hora da Escola!”, criado para incentivar o ingresso e a permanência dos estudantes, na educação básica. Merecem destaque, também, o programa Aceleração da Aprendizagem, estruturado para reduzir a

defasagem escolar, e o Guia do Livro Didático - 1ª e 4ª séries, que buscou garantir o acesso a materiais didáticos essenciais (Oliveira; Pires, 2023).

Além dessas ações, a Lei 10.639, de 2003, representou um marco ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, nas escolas públicas e privadas, reforçando a importância da inclusão da diversidade étnico-racial no currículo, promovendo a valorização das identidades culturais e contribuindo para o combate ao racismo estrutural, no ambiente escolar (Oliveira; Pires, 2023).

Nos anos 2000, várias iniciativas relevantes foram implementadas, pelas instâncias governamentais:

- o Bolsa-Escola, cujo importante papel é fornecer auxílio financeiro para famílias em situação de vulnerabilidade, com o objetivo de manter os filhos na escola (Oliveira; Pires, 2023);
- o programa Dinheiro Direto na Escola, que possibilita a transferência de recursos diretamente para as instituições de ensino;
- criação dos fundos de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) e de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), atualmente substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), essenciais para assegurar a alocação de recursos necessários ao fortalecimento da educação básica e à valorização dos profissionais da educação (Oliveira; Pires, 2023);
- o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), implementado com o objetivo de ampliar a oferta de cursos técnicos, atendendo às demandas do mercado de trabalho;
- o Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior, com o objetivo de melhorar a qualidade das universidades brasileiras;
- o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007), objetivando, principalmente, melhorar a qualidade do ensino, com ênfase na educação básica, a partir da proposta de articular as ações educacionais em diferentes níveis de ensino, de maneira integrada, evitando sobreposição de esforços e disputas por recursos, para criar uma política educacional mais eficiente e coesa. Para tanto, foi estabelecido um planejamento conjunto que envolvia a educação básica e a profissional e o ensino superior, reconhecendo a interdependência entre esses setores e a necessidade de investimentos simultâneos (Aranda; Lima, 2014). O Plano também enfatizou a participação

ativa de todos os envolvidos no processo educacional – pais, alunos, professores e gestores – promovendo um esforço colaborativo para fortalecer o sistema (Aranda; Lima, 2014). Seu principal objetivo era alinhar a educação básica brasileira aos padrões dos países desenvolvidos, até 2022, e, a fim de alcançar esse propósito, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³ estabeleceu uma meta imediata de elevar a qualidade do ensino para 6,0, até 2021, um índice bem superior ao 4,0, registrado em 2012 (Oliveira; Pires, 2023).

Essas ações, em conjunto, tiveram um papel crucial no processo de expansão e fortalecimento da educação no Brasil, buscando uma prática mais inclusiva e qualificada, em resposta aos problemas relacionados à desigualdade no acesso e à falta de infraestrutura, e dando concretude às políticas inscritas na LDB (Oliveira; Pires, 2023).

Na década seguinte, um avanço significativo rumo a essas metas foi a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que definiu os conhecimentos essenciais para todos os estudantes da educação básica e cujo intuito era desenvolver um documento orientador capaz de auxiliar escolas e redes de ensino na estruturação de currículos, assegurando a qualidade educacional, em todo o território nacional (Oliveira; Pires, 2023). Contando com a colaboração de especialistas, professores, alunos, gestores educacionais e membros da sociedade civil (Oliveira; Pires, 2023), a construção da Base começou em 2014, durante o governo de Dilma Rousseff, e foi concluída em 2017, no governo de Michel Temer. Sua elaboração – a primeira versão, voltada ao ensino fundamental, em 2017, e, em 2018, o documento para o ensino médio – contou com a ajuda do MEC e dos sistemas de ensino estaduais e municipais. Assim, a BNCC está alinhada ao PNE que, após a redemocratização, foi retomado como um instrumento fundamental para orientar as políticas educacionais no país (Oliveira; Pires, 2023). Nesse sentido, considerando as Metas nº 2 (garantir a universalização do ensino fundamental e o acesso à educação infantil de qualidade) e nº 6 [ampliação do tempo de permanência dos estudantes, nas escolas (Brasil, 2014)], pode-se confirmar a BNCC como exemplo do instrumental de

³ O IDEB, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) são responsáveis por avaliar e monitorar o progresso da educação no país (Oliveira; Pires, 2023).

melhoria do ensino, já que ela desempenha um papel crucial na implementação dessas metas, funcionando como uma diretriz essencial para a melhoria contínua da educação no Brasil.

O progresso das políticas educacionais, no Brasil, reflete avanços e desafios contínuos na busca por uma educação de qualidade para todos. Desde a redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988 até os marcos recentes, como a BNCC, essas políticas têm trabalhado para integrar e melhorar os níveis de ensino. Apesar dos progressos, problemas, como a desigualdade no acesso à educação de qualidade, ainda persistem, especialmente nas regiões mais carentes, porém as reformas e programas implementados demonstram o compromisso do Brasil em transformar a educação em um pilar para o desenvolvimento social e econômico. Nessa direção, a continuidade desses esforços – com a participação de toda a sociedade e do Poder Público e com a efetivação de sistemas públicos que garantam o acesso universal ao ensino – é essencial.

2.2 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE UBERABA-MG

Nos discursos oficiais do Poder Público, costuma-se reafirmar o compromisso com a construção de uma educação pública de qualidade, objetivo central de diversas normativas e planos educacionais do Brasil. A esse respeito, a Constituição Federal, nos artigos 205 e 206, inciso VII, consagra a educação como um direito fundamental, de modo a assegurar seu acesso de forma igualitária, por meio de princípios e diretrizes voltados ao pleno desenvolvimento da pessoa (Brasil, 1988). Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96), em seu artigo 3º, inciso IX, reforça esse compromisso com a definição de critérios para a melhoria constante do sistema de ensino (Brasil, 1996).

Para a garantia da concretização do direito universal à educação, há instrumentos como o PNE e o PDE – que priorizam a universalização do acesso e a elevação dos padrões de ensino público em todas as etapas e modalidades da educação básica –, caracterizando-se como um eixo estruturante nas políticas públicas do setor, conforme destacadas, linhas atrás.

No entanto, a concretização da educação, por meio desses princípios e diretrizes, esbarra em desafios históricos que envolvem desde a desigualdade na

distribuição de recursos até a precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação.

Ainda que os marcos legais estabeleçam objetivos claros, como a valorização dos professores, a gestão democrática e a promoção de uma educação inclusiva, o Brasil segue enfrentando um cenário em que os indicadores de qualidade educacional refletem disparidades regionais acentuadas. De acordo com os dados do Censo Escolar 2023, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o país contava com aproximadamente 178 mil escolas de educação básica, atendendo cerca de 46,3 milhões de matrículas. Dessas, 80% estão concentradas na rede pública de ensino (INEP, 2023), o que não reflete, necessariamente, condições de permanência adequada associadas à infraestrutura e à efetivação de outros direitos no âmbito escolar, como a alimentação e o transporte, por exemplo.

Igualmente, o IDEB evidencia, também, essas desigualdades. Em 2021, último ano de divulgação dos resultados, o país apresentou uma média nacional de 5,8, nos anos iniciais do ensino fundamental, todavia esse número cai para 4,9, nos anos finais, e 4,2, no ensino médio. Nos estados das regiões Norte e Nordeste, como Alagoas e Amapá, as médias estão abaixo da nacional, refletindo problemas estruturais crônicos, que vão desde a escassez de recursos até a formação inadequada de professores (INEP, 2021).

No âmbito subnacional, entre 1991 e 1998, Minas Gerais, sob administrações estaduais de orientação política convergente, promoveu mudanças significativas, com ênfase em uma gestão tecnocrática e voltada para resultados, conforme relatado por Santos (2009), e destacou-se pela condução de reformas educacionais alinhadas a parâmetros internacionais. Durante a gestão de Walfrido e João Batista dos Mares Guia, na Secretaria de Educação, foi empreendida uma reforma educacional de cunho tecnicista, considerada uma das mais ambiciosas da década (Floresta, 2002), no sentido de expandir o capital.

A magnitude dessas transformações ultrapassou os limites do estado, posicionando-o como uma referência em políticas educacionais, tanto no cenário nacional quanto internacional. Contudo, Floresta (2002) critica tal reestruturação, apontando que ela beneficiou, principalmente, os interesses da burguesia industrial, promovendo uma reorganização inspirada em modelos de gestão privada. Essa mudança priorizou a obtenção de indicadores de desempenho alinhados às dinâmicas

econômicas da época, refletindo uma orientação voltada para o padrão do “novo mundo”, mas a análise evidencia que, mesmo com a ampliação da visibilidade e do reconhecimento da política educacional mineira, a nova proposta carregava uma lógica de reprodução de interesses de classes dominantes, muitas vezes em detrimento de uma perspectiva mais inclusiva e democrática na educação.

Ainda nesse contexto, as reformas empreendidas em Minas Gerais, nos anos 1990, revelaram a crescente influência do setor privado no financiamento e na orientação das políticas educacionais e Santos (2009) destaca que as instituições privadas desempenharam papel determinante, orientando os investimentos para alinhar a educação às lógicas do capital.

Como resultado, houve um comprometimento da autonomia pedagógica das escolas públicas, que passaram a atender, prioritariamente, objetivos econômicos em detrimento das reais demandas educacionais. A captação de recursos, junto a organismos internacionais, tornou-se prioridade, consolidando uma agenda de reformas guiada por exigências de mercado e afastada de um compromisso efetivo com a inclusão social e a formação cidadã (Santos, 2009).

A política educacional mineira, nesse período, também foi marcada pela adoção de instrumentos de avaliação em larga escala, como o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), implantado em 1992. Segundo dados da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG, 1997), o SIMAVE objetivava mensurar o desempenho das escolas e dos estudantes, de modo a subsidiar a gestão baseada em resultados. Essa lógica avaliativa, ainda que tenha contribuído para a criação de uma cultura de responsabilização, suscitou críticas quanto ao seu potencial reducionista, ao priorizar o alcance de metas numéricas em detrimento de uma reflexão pedagógica mais ampla. Além disso, o financiamento de políticas educacionais, por meio de parcerias público-privadas, consolidou a presença de fundações empresariais e de organismos multilaterais, no desenho e na implementação das reformas (Peroni, 2016).

Da mesma forma, a Fundação Victor Civita, o Instituto Ayrton Senna e o Banco Mundial tiveram atuação destacada no apoio técnico e financeiro às políticas educacionais de Minas Gerais, ampliando a lógica de *accountability* e performance, nos processos de gestão educacional, influenciando, diretamente, a formulação de programas e de projetos pedagógicos e moldando-os aos interesses da eficiência econômica e da produtividade escolar (Adrião; Peroni, 2013).

Uberaba é um município relevante em termos econômicos e educacionais da região, pois apresenta uma área territorial de 4.523,96 km² e uma população estimada de 354.142 habitantes, segundo dados de 2024. Além disso, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,772, conforme medição realizada em 2010, é um valor considerado elevado e reflete progressos em longevidade, renda e educação (IBGE, 2024).

Com relação à educação na localidade, a taxa de escolarização para crianças entre 6 e 14 anos atinge 97,7%, o que demonstra o compromisso do município com a universalização do Ensino Básico (IBGE, 2024). Apesar desse comprometimento, desafios persistem, especialmente no que se refere à qualidade dessa educação e à equidade no acesso a oportunidades de aprendizagem. Diante disso, a administração municipal tem adotado políticas públicas voltadas a recuperar e fortalecer desse segmento.

O fato de Uberaba possuir um Sistema Municipal de Ensino regulamentado pela Lei nº 13.499/2021 demonstra um avanço na organização e na formalização das políticas educacionais locais, incluindo a participação de instituições públicas e privadas que atendem desde a educação infantil até o ensino médio. Além disso, a presença de órgãos municipais responsáveis pela formulação, execução e fiscalização dessas políticas indica uma tentativa de garantir uma gestão mais integrada e responsável (Uberaba, 2021).

No entanto, é importante averiguar se essa estrutura realmente consegue atender às demandas sociais e às especificidades socioculturais da comunidade uberabense, de forma inclusiva e equitativa. A legislação e a estrutura administrativa, por si só, não garantem, de modo automático, a qualidade e a acessibilidade universal, especialmente se os desafios socioeconômicos e as desigualdades que podem persistir na prática forem analisados, considerando as vulnerabilidades e as necessidades específicas dos diferentes grupos sociais presentes na cidade (Uberaba, 2021). Nesse sentido, é imprescindível que a organização do sistema municipal busque oferecer recursos e oportunidades diferenciadas – conforme as necessidades de cada grupo social, de modo a promover justiça e inclusão efetiva –, pautado no princípio da equidade, configurando-a como um elemento essencial para que as políticas educacionais possam superar as desigualdades históricas e garantir um acesso mais justo e qualificado para todos os estudantes.

Com a instauração desse sistema, Uberaba reforça o compromisso com uma gestão educacional que privilegia a participação social e a descentralização administrativa. O Conselho Municipal de Educação, também criado por meio dessa legislação, desempenha papel estratégico nesse processo, pois trata-se de um órgão com atribuições normativas, consultivas, fiscalizadoras e deliberativas, que reúne representantes de diversos segmentos da sociedade (educadores, pais, sindicatos e entidades civis), garantindo a pluralidade de vozes na formulação das diretrizes educacionais da cidade (Uberaba, 2021). Por meio desse arranjo institucional, busca-se elevar a qualidade dos serviços em educação e assegurar que as decisões sejam orientadas pelas necessidades concretas dos habitantes.

Embora haja empenho e esforço da administração municipal em alinhar suas políticas públicas aos objetivos nacionais de universalização e de melhoria da qualidade do ensino e em participar de programas federais, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – demonstrando interesse no que diz respeito à alfabetização e ao desenvolvimento educacional –, é fundamental averiguar se essas ações estão realmente alcançando os resultados desejados, de forma equitativa, especialmente considerando os impactos da pandemia, que agravaram os déficits de aprendizagem para diversos grupos sociais. Apesar de o município já ter um percentual significativo de crianças alfabetizadas até o segundo ano do ensino fundamental, as metas mais ambiciosas indicam uma necessidade de esforços contínuos e estratégicos para superar desigualdades e garantir que todas elas tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de promover o desenvolvimento integral e a inclusão social (Brasil, 2025).

Outro aspecto que merece atenção é a significativa presença de infraestrutura educacional. De acordo com os dados mais recentes, a Rede Municipal de Ensino conta com dezenas de unidades escolares, milhares de matrículas e um expressivo número de docentes. No entanto, mesmo com índices positivos de cobertura, persistem desafios relacionados à qualidade da formação docente e à adequação das práticas pedagógicas às exigências contemporâneas (Brasil, 2025), que envolvem a incorporação de metodologias inovadoras, o uso de tecnologias educacionais, a promoção de um ensino centrado no aluno e o desenvolvimento de competências socioemocionais e críticas, além da necessidade de enfrentar e desconstruir práticas de racismo institucional que possam perpetuar desigualdades, dentro do ambiente escolar. Em resposta, Uberaba aderiu a programas federais que visam ampliar as

oportunidades de formação continuada para professores, para além dos ofertados pela Casa do Educador, e empenha-se em fortalecer a gestão escolar, através de processos seletivos técnicos e da promoção de uma gestão democrática e participativa (Brasil, 2025).

Vale ressaltar, ainda, o papel do financiamento na consolidação das políticas educacionais locais, já que o município é beneficiário de importantes transferências constitucionais, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o Salário-Educação (Brasil, 2025). Tais recursos são fundamentais para viabilizar a expansão e a qualificação da oferta educacional, além de possibilitar investimentos em infraestrutura, materiais pedagógicos e formação de profissionais da educação.

A administração municipal tem buscado, ainda, atender às condicionalidades que permitem o acesso a fundos complementares, como o Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), demonstrando uma gestão atenta aos mecanismos favoráveis à melhoria dos indicadores educacionais (Brasil, 2025). Cabe destacar, também, o quanto a cidade integra políticas que visam à promoção da equidade, como o Programa Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais (PNEERQ) – política voltada à promoção da equidade racial na educação, com foco na valorização das culturas afro-brasileira e indígena, revisão curricular e formação de educadores –, buscando enfrentar as desigualdades educacionais historicamente construídas (Brasil, 2025) e reforçando o compromisso com práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas, no ambiente escolar (Brasil, 2025).

Dessa forma, a atuação do município de Uberaba no campo educacional demonstra-se relativamente estruturada, articulando iniciativas que vão desde a institucionalização do sistema de ensino e a adesão a programas federais até esforços no sentido de fortalecer práticas de gestão democrática e ampliar o acesso, com base na equidade. No entanto, apesar dos avanços apontados, é necessário reconhecer que tais ações ainda convivem com desafios concretos, como: a insuficiência de recursos, a fragmentação das políticas públicas e as limitações na articulação intersetorial. Esse cenário, portanto, embora represente um campo de possibilidades para a atuação de assistentes sociais, na educação, exige uma postura crítica e comprometida com a defesa de direitos e o enfrentamento das desigualdades estruturais que persistem no contexto local.

Conjuntamente a isso e com o objetivo principal de garantir que todos os alunos, independentemente de sua realidade socioeconômica, desenvolvam as competências essenciais para uma formação educacional completa e alinhada aos princípios de equidade e qualidade (Uberaba, 2023a), a implementação da BNCC consolidou-se como uma das prioridades no município, incluindo a adaptação do currículo municipal. Nesse sentido, o acompanhamento próximo da Secretaria Municipal de Educação, por meio de capacitações contínuas para professores e gestores, é uma estratégia muito importante para que todos possam compreender e aplicar a Base, de forma efetiva, promovendo resultados mais justos e eficazes, em todas as unidades de ensino, e buscando um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo (Uberaba, 2023a).

Em consonância com essa perspectiva, o Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba (PDME) 2015-2024 apresenta um panorama estratégico e abrangente para a educação no município, comprometido com o planejamento de governo do período de 2021 a 2024. Alinhado às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2023, o PDME foi construído de forma coletiva e democrática, envolvendo representantes das redes municipal, estadual, federal e privada, além de diversos segmentos da sociedade civil e política organizada, e configura-se como um instrumento técnico e governamental que orienta as políticas públicas educacionais do município, ao longo de uma década, envolvendo todas as etapas de ensino, da educação infantil ao ensino superior, com foco também na formação de professores e na promoção da Educação Inclusiva (Uberaba, 2015).

Entre os objetivos e metas do Plano, destacam-se:

- universalização do acesso à educação básica;
- promoção da equidade;
- redução das desigualdades educacionais;
- valorização dos profissionais da área;
- universalizar o atendimento para crianças de 4 e 5 anos e ampliar a oferta para as de 0 a 3 anos, até o final de sua vigência, garantindo a expansão da rede física, a formação inicial e continuada dos profissionais e a articulação com outras políticas públicas;
- consolidar a universalização do ensino fundamental e elevar a taxa de matrículas do ensino médio para 95%, combatendo a evasão escolar e promovendo a equidade;

- tratar a Educação Inclusiva como prioridade, buscando assegurar o acesso universal à educação básica para crianças e jovens com deficiência, com atendimento educacional especializado em escolas regulares e conveniadas (Uberaba, 2015).

Além disso, ele: aborda a valorização dos profissionais da educação, propondo a implementação de políticas de carreira, formação continuada, salários atrativos e melhores condições de trabalho; dá especial atenção à Educação Superior e à Profissionalizante, com a proposta de fomentar parcerias, fortalecer o papel das instituições locais, na formação de profissionais qualificados, e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do município; destaca o financiamento das metas como fundamental, prevendo a vinculação de um percentual do PIB para garantir a execução das ações planejadas, e aponta a gestão democrática como um pilar essencial para a implementação eficaz das políticas educacionais (Uberaba, 2015).

Por fim, o PDME identifica desafios históricos, como as desigualdades no acesso à educação, e propõe estratégias fundamentadas na cooperação entre os diferentes entes federados, destacando o uso de indicadores para monitorar e avaliar o cumprimento das metas, e reforçando a necessidade da participação ativa da sociedade, por meio de conferências e fóruns educacionais (Uberaba, 2015).

Nesse contexto, a educação pública em Uberaba reflete tanto avanços quanto desafios, como evidenciado pelos indicadores educacionais do município, considerando as disparidades, entre os diferentes níveis de ensino, trazidas pelo IDEB de 2023, com as notas:

- ✓ 5,7, nos anos iniciais do ensino fundamental;
- ✓ 4,9, nos anos finais;
- ✓ 4,0 no ensino médio.

Esses resultados são compostos pelo desempenho dos estudantes em português e matemática e pelas taxas de aprovação escolar, que variaram de 0,85 a 0,97, conforme a etapa de ensino⁴.

No ano de 2021, os dados sobre o aprendizado adequado revelam um cenário preocupante, especialmente para os estudantes do 9º ano. Apenas 18% demonstraram domínio suficiente, em matemática, enquanto 41% alcançaram aprendizado adequado, em português. Esses índices representam um declínio

⁴ Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3170107-uberaba>. Acesso em: 3 dez. 2024.

significativo em comparação a 2019, quando os percentuais eram de 24%, em matemática, e 46%, em português, evidenciando a necessidade urgente de estratégias pedagógicas mais eficazes. Entre os estudantes do 3º ano do ensino médio, a queda foi mais moderada: em matemática, o índice diminuiu de 10%, em 2019, para 9%, em 2021, e em português houve uma leve redução, de 42% para 41%, no mesmo período⁵.

A infraestrutura escolar do município apresenta aspectos positivos, como o fato de 95% das escolas oferecerem alimentação, TV e água tratada e 100% delas disporem de coleta de lixo e banda larga. No entanto, há limitações significativas: apenas 66% possuem laboratórios de informática e 26% contam com laboratórios de ciências, o que compromete a qualidade do ensino, em áreas tecnológicas e científicas⁶.

No quesito equidade educacional, as desigualdades permanecem expressivas e preocupantes. Nos anos finais do ensino fundamental, 57% dos estudantes de nível socioeconômico (NSE) alto alcançaram aprendizado adequado em língua portuguesa, enquanto apenas 31% dos alunos de NSE baixo atingiram esse mesmo nível de proficiência. Na área da matemática, o cenário é ainda mais crítico: 35% dos estudantes de NSE alto demonstraram aprendizado adequado, contra apenas 11% daqueles em condições socioeconômicas menos favorecidas⁷. Tais disparidades revelam entraves significativos à concretização do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que busca garantir educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem para todos, ao longo da vida. A superação dessas desigualdades é essencial para assegurar que nenhum estudante seja excluído dos processos de ensino e aprendizagem, reafirmando o compromisso com a Agenda 2030 de desenvolvimento sustentável.

Da mesma forma, observam-se diferenças estruturais nos recortes de cor e raça, pois estudantes brancos tendem a apresentar resultados de desempenho superiores aos dos pretos e pardos, e no ensino médio, essa realidade se intensifica: em língua portuguesa, 53% dos estudantes de NSE alto atingiram níveis adequados de aprendizagem, enquanto apenas 25% dos de NSE baixo conseguiram o mesmo resultado. Assim como no ensino fundamental, na matemática, o desempenho é ainda

⁵ Disponível em: <https://gedu.org.br/municipio/3170107-uberaba>. Acesso em: 3 dez. 2024.

⁶ Disponível em: <https://gedu.org.br/municipio/3170107-uberaba>. Acesso em: 3 dez. 2024.

⁷ Disponível em: <https://gedu.org.br/municipio/3170107-uberaba>. Acesso em: 3 dez. 2024.

mais desigual, com apenas 11% dos estudantes de NSE alto e 2% dos de NSE baixo apresentando proficiência compatível com o esperado para a etapa de ensino⁸.

No âmbito das circunstâncias favoráveis em educação, o Índice de Oportunidade da Educação Brasileira (IOEB) mede a qualidade dessas oportunidades e reflete os esforços do sistema educacional para oferecer condições de aprendizado mais equitativas, mesmo diante de desafios estruturais e pedagógicos significativos⁹. Uberaba registrou IOEB de 5,08, em 2021, abaixo da média estadual (5,30), mas acima da nacional (5,00). No ano de 2023, o município apresentou uma leve redução, alcançando 5,04, novamente inferior à média estadual (5,50), mas superior à nacional (5,10).

Esses dados evidenciam um cenário educacional que combina aspectos positivos, como baixos índices de evasão e boa infraestrutura básica, com desafios significativos, como a disparidade de desempenho por classe social e etnia, além do pouco domínio em matemática e português, em níveis mais avançados. Para melhorar esses resultados, é essencial investir em formação de professores, inovação pedagógica e políticas voltadas à equidade e ao fortalecimento da educação básica.

Assim, para que Uberaba avance de forma efetiva na construção de um sistema educacional mais inclusivo e eficiente, a revisão e o aprimoramento das políticas públicas devem ser contínuos, para que superem as desigualdades estruturais e garantam acesso concreto à educação de qualidade, para todos os cidadãos. Nesse sentido, é necessário também promover uma gestão mais participativa e transparente, que envolva a comunidade e os diferentes atores sociais na formulação e implementação dessas políticas, assegurando ações realmente alinhadas às necessidades locais e capazes de viabilizar mudanças duradouras.

⁸ Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3170107-uberaba>. Acesso em 3 dez. 2024.

⁹ Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3170107-uberaba>. Acesso em 3 dez. 2024.

3 A CONTRIBUIÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO

Esta seção examina a essencialidade do papel do assistente social no ambiente escolar, destacando sua inserção como um agente crucial para a construção de um espaço pedagógico mais inclusivo e igualitário. Inicialmente, aborda-se o processo de integração desse profissional ao contexto da escola, seguido de uma análise detalhada de sua atuação na promoção da equidade educacional. Por fim, discutem-se os desafios e as potencialidades dessa prática, evidenciando sua importância para superar barreiras estruturais e fortalecer a conexão entre educação e justiça social.

3.1 INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO ESPAÇO ESCOLAR

A atuação do Serviço Social na educação transcende a ideia da assistência pontual, consolidando-se como uma prática estratégica voltada à garantia de direitos e ao enfrentamento das desigualdades educacionais. Conforme Piana (2009), as ações nessa área vão além do simples acesso à escola, abrangendo também a permanência dos alunos e a criação de um ambiente inclusivo e participativo. Com uma abordagem intersetorial e multidisciplinar, é possível o envolvimento de diferentes profissionais e setores, permitindo uma articulação efetiva entre os aspectos pedagógicos e sociais que impactam diretamente a trajetória escolar dos estudantes.

Essa perspectiva também destaca a importância da aproximação entre escola e comunidade, um processo fundamental para a eficácia das políticas educacionais, cujo ponto decisivo consiste em considerar o contexto sociocultural dos alunos e os desafios enfrentados, no cotidiano. Assim, o Serviço Social assume o papel de um mediador, identificando demandas, enfrentando vulnerabilidades e propondo estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes (Piana, 2009), para reforçar a escola como um espaço de transformação social, alinhado à concepção de educação como um direito humano essencial.

Segundo Dentz e Silva (2015), o compromisso ético-político do Serviço Social está voltado à construção de uma sociedade mais justa, crítica e democrática e à promoção da cidadania, entendida como um direito fundamental, ao mesmo tempo em que fortalece os valores de justiça social, coletividade e igualdade. Além disso e

conforme já dito, sua atuação profissional vai além de intervenções pontuais em situações de vulnerabilidade, inserindo-se em um projeto político mais amplo.

Assim, as ações do Serviço Social na educação são asseguradas tanto pelo acesso quanto pela permanência dos indivíduos na escola, com a promoção da qualidade das relações interpessoais e grupais, além do fortalecimento dos serviços oferecidos no sistema educacional. A atuação do Assistente Social, nesse campo, exige o desenvolvimento de competências críticas e propositivas, essenciais para uma intervenção que contemple uma visão integrada e abrangente da realidade educacional (Machado, 2012), pois, mesmo com uma ampla gama de possibilidades, ele enfrenta desafios, como os contextos de desigualdade e iniquidade na educação, que dificultam a consolidação de sua autonomia profissional.

Nesse contexto, o profissional de Serviço Social deve lidar com limitações estruturais e institucionais impactantes em sua prática, buscando alternativas que ampliem sua capacidade de intervenção. Além disso, a perspectiva de totalidade mencionada por Machado (2012) destaca a necessidade de compreender o sistema educacional em suas diversas dimensões – sociais, econômicas e culturais – para propor ações que resolvam problemas pontuais e contribuam para mudanças estruturais, fortalecendo a equidade e a justiça social, no ambiente escolar.

A trajetória do Serviço Social, enquanto profissão regulamentada no Brasil, remonta à década de 1930, especificamente em 1936, coincidindo com um período de profundas transformações na educação, marcado pelo processo de democratização do ensino. Esse período foi caracterizado pela ampliação das oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis, ao mesmo tempo em que o Estado exercia forte repressão sobre o movimento proletário emergente. As pressões sociais da época eram voltadas à melhoria da educação pública e à formação dos trabalhadores, impulsionando debates em torno da criação de um sistema educacional acessível e inclusivo. Documentos, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), trouxeram à tona a necessidade de um sistema público de ensino, com a prerrogativa de garantir a educação para todos, independentemente de classe social (Dentz; Silva, 2015). A Figura 5, ao registrar Fernando de Azevedo, principal redator do Manifesto, em visita a uma instituição educacional, simboliza o protagonismo intelectual dos reformadores e seu compromisso com uma educação pública universal, laica e gratuita.

Figura 5. O principal redator do Manifesto, Fernando de Azevedo, em visita a colégio no Rio de Janeiro, em 1926.



Fonte: Passos, 2022.

Segundo Aranha (2006), o Manifesto dos Pioneiros defendia a educação como um dever do Estado, destacando a obrigatoriedade, gratuidade e laicidade do ensino, em um programa de abrangência nacional. Entretanto, a realidade da época refletia um cenário no qual a educação não era tratada como prioridade e a visão predominante desvalorizava o acesso ao ensino formal para trabalhadores agrícolas, considerando-o dispensável, até mesmo em relação à alfabetização básica. Esse contexto revela as tensões entre as demandas sociais por inclusão educacional e as políticas públicas restritivas, evidenciando a luta histórica por um sistema educacional que atendesse às necessidades de toda a população.

A Constituição brasileira de 1934 centralizou as questões educacionais, com a criação do Plano Nacional de Educação, conforme disposição do artigo 150, e dos Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação, constantes no artigo 152. Essas iniciativas enfrentaram alguns desafios, em sua implementação, porém foram

fundamentais para estruturar uma política educacional no Brasil (Ghiraldelli Júnior, 2009).

A atuação do Serviço Social emergiu nesse cenário, como uma resposta às desigualdades estruturais, com o propósito de articular políticas públicas voltadas à universalização do ensino e à valorização da educação como ferramenta de emancipação e justiça social.

Já na década de 1950, durante o segundo mandato de Getúlio Vargas, a Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953, trouxe avanços significativos ao separar as áreas de educação e saúde e a instituição do Ministério da Educação e Cultura, segundo o artigo 2º dessa lei, permitiu ações e investimento específicos para a área da educação.

Em 1959, o Manifesto dos Educadores, sob a influência de intelectuais como Florestan Fernandes, impulsionou debates sobre a necessidade de implementação de políticas abrangentes de escolarização. Como decorrência disso, no início dos anos 1960, esse movimento passou um processo de “reconceituação”, marcado pela introdução de questionamentos oriundos de outras disciplinas sociais, políticas e econômicas, encontrando respaldo especialmente nas universidades (CBCISS, 1986).

Anos mais tarde, as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961 e 1971, não atenderam plenamente às demandas de transformação educacional, limitando-se a reformas pontuais que não enfrentaram as desigualdades estruturais no acesso ao ensino (Ghiraldelli Júnior, 2009).

Dentro dessa dinâmica, o período do regime militar deve também ser considerado, já que a centralização do poder e a repressão a movimentos sociais e políticos levou à instrumentalização da educação, como um meio de controle social e perpetuação das desigualdades educacionais, por conta da falta de democratização do acesso. As políticas de escolarização foram implementadas sob essa ideologia instrumental e técnica, não enfrentando as disparidades estruturais, e tal realidade intensificou os desafios enfrentados pelo sistema de ensino nacional, fomentando movimentos sindicais e greves de professores. Além disso, a produção científica da época estabeleceu uma interface entre o Serviço Social e a Educação, evidenciando como era compreendido o trabalho do assistente social. Um exemplo relevante sobre isso refere-se ao estudo de Vinter e Sarri, de 1968, intitulado "*Fallas de Desenvolvimento en la escuela pública: un enfoque de servicio social de grupo*", no qual problemas como evasão escolar, fracasso e dificuldades de aprendizagem

revelaram, como responsabilidade dos assistentes sociais, as questões relacionadas à má conduta dos alunos, que impactavam diretamente as aulas e a disciplina escolar (Souza, 2011).

Contudo, contrariamente ao produto da pesquisa, houve a defesa de que a atuação do campo profissional do Serviço Social deveria ser parte de um esforço colaborativo com os outros serviços da escola, visando transformar a percepção e o tratamento dos alunos com dificuldades. A partir disso, passou-se a destacar que o Serviço Social de grupo não excluía, mas complementava os serviços tradicionais da escola, promovendo uma atuação integrada e coordenada, com o corpo docente. Os Assistentes Sociais desempenhavam funções como o trabalho direto com alunos com dificuldades de aprendizagem ou condutas problemáticas, a mediação entre professores e alunos e a sugestão de estratégias pedagógicas. Da mesma forma, atuavam como facilitadores da comunicação entre as famílias e instituições comunitárias, visando resolver problemas e promover a participação familiar em programas de apoio aos alunos (Souza, 2005).

Dessa forma, os assistentes sociais assumiam um papel crucial na escola, pois estabeleciam um elo entre alunos, educadores e a comunidade, ajudando a identificar práticas escolares que dificultavam o desenvolvimento e a adaptação dos discentes. Sob esse ângulo, é possível perceber que o contexto de atuação do Serviço Social se torna mais relevante quando analisado à luz do panorama educacional, durante o regime militar (1964-1985) (Souza, 2005).

Na década de 1980, no início da redemocratização e processo de ruptura com o militarismo, a educação começou a ocupar um lugar de maior relevância na agenda política brasileira. As intensas mobilizações populares e os movimentos sociais exerceram forte pressão por reformas estruturais no sistema educacional, culminando nos avanços garantidos pela Constituição Federal de 1988. Esse marco normativo consolidou o direito à educação como princípio fundamental, enfatizando sua obrigatoriedade e gratuidade (Souza, 2005).

No entanto, as persistentes desigualdades regionais e as dificuldades de acesso ao ensino técnico e básico continuaram a representar desafios significativos, demandando ações contínuas para que as promessas da Constituição se transformassem em realidade efetiva (Ghiraldelli Júnior, 2009). Em 1983, por exemplo, mais de 60 milhões de brasileiros eram analfabetos ou semiletrados, em uma população de aproximadamente 130 milhões, dados que refletem os desafios

educacionais da época e as barreiras profissionais enfrentadas pelos profissionais do Serviço Social.

O cenário educacional, caracterizado por esforços de expansão e democratização intercalados por obstáculos, foi o pano de fundo para a emergência do Serviço Social no Brasil, na área da educação. Conforme Iamamoto (2000), a profissão nasceu em um contexto repleto de tensões e contradições, em toda a estrutura social do país. Já nas primeiras décadas do século XX, as mobilizações da classe operária fomentaram debates sobre a “questão social”, que ressoaram em diversas esferas da sociedade. As respostas estatais cingiram-se a delegar o enfrentamento das desigualdades estruturais à classe dominante, em articulação com a Igreja, para responder às demandas populares. O Serviço Social, surgindo dessa iniciativa, foi mobilizado para atuar de maneira apaziguadora, buscando administrar as expressões da questão social, de acordo com os interesses das elites (Iamamoto, 2000).

Com isso, a profissão assumiu uma função voltada para a manutenção das estruturas sociais existentes e não para a transformação coletiva, naturalizando as desigualdades e refletindo as contradições que marcaram seu desenvolvimento, no país, confirmando, assim, uma trajetória profundamente influenciada por um Estado paternalista, que consolidou um sistema de instituições públicas destinado à solução de demandas, por meio de programas assistenciais de caráter imediatista. Tal fase, comumente denominada como o “conservadorismo” do Serviço Social, foi caracterizada por ações profissionais que reforçavam a ordem capitalista, perpetuando um modelo de intervenção mais centrado em respostas paliativas do que em mudanças estruturais (Iamamoto, 2000).

O processo de reconceituação do Serviço Social brasileiro foi um período singular, pois possibilitou uma aproximação mais estreita com os movimentos sociais, favoreceu a adoção de perspectivas teóricas e críticas e promoveu a expansão dos debates sobre a profissão, abrangendo diversos espaços sócio-ocupacionais e permitindo a visualização de novas iniciativas e mudanças no campo profissional (Iamamoto, 2000). A Figura 6 retrata um marco desse processo, ao registrar o **I Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**, realizado em 1974, momento que simboliza a organização da categoria e a busca por uma prática mais reflexiva, comprometida com a transformação social.

Figura 6. Acervo Portal do Serviço Social. I Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais Rio de Janeiro, 12 a 17 de maio de 1974.



Fonte: Museu Virtual da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), 1974.

Para que isso ocorresse, foram realizados quatro seminários fundamentais para a categoria profissional: o primeiro, em 1967, na cidade mineira de Araxá, focado na teorização do Serviço Social; o segundo, em 1970, em Teresópolis, Rio de Janeiro, sobre metodologia do Serviço Social; o terceiro, em 1978, em Sumaré, também no Rio de Janeiro, com o tema "cientificidade do Serviço Social"; e, finalmente, o quarto, em 1984, em Alto da Boa Vista, que retomou o debate sobre a teorização da profissão (CBCISS, 1986).

Entre o seminário de Teresópolis e o de Sumaré, destaca-se a obra *El trabajo social como acción liberadora*, publicada em 1974, pelo pedagogo, filósofo e sociólogo argentino, Ander-Egg. Nela, o autor discute os diversos campos de atuação dos assistentes sociais, incluindo a educação, e destaca a importância do trabalho profissional para: fortalecer as relações entre escola e família, integrar crianças com dificuldades de adaptação à vida escolar e promover uma ação articulada com outros profissionais do ensino (Dentz; Silva, 2015).

Refletindo as mudanças nos processos sociopolíticos que emergiam nesse período (Netto, 1996), o objetivo era alinhar a profissão às novas exigências do pós-1964 e adequar o Serviço Social como uma ferramenta de intervenção, dentro do contexto das estratégias de desenvolvimento capitalista. Com o enfraquecimento do regime militar, na segunda metade da década de 1970, o marxismo acadêmico se

fortaleceu, favorecendo a difusão da perspectiva de ruptura do citado regime, nas universidades, na década de 1980, e propiciando o surgimento de espaços menos adversos para esse tipo de intervenção (Netto, 1996).

Nas décadas de 1970 e 1980, Serviço Social e matrizes teóricas que enfatizavam os movimentos sociais, as lutas de classes e a “questão social” como categorias essenciais para a análise da realidade social, se aproximaram, influenciando o desenvolvimento de novas abordagens, a partir da década de 1990. Nesse período, além de destacar a crescente importância do viés investigativo – cada vez mais incorporado à prática profissional dos assistentes sociais – esses temas passaram a ser estudados com maior profundidade, por meio de um conjunto de tendências teórico-metodológicas ligadas à tradição marxista (Iamamoto, 2008).

Observa-se, assim, que a construção de uma nova cultura crítica no Serviço Social foi impulsionada por uma série de fatores socio-históricos, promovendo encontro do pensamento com o processo de redemocratização, por meio da reconfiguração dos valores que ampliaram os direitos sociais, no âmbito da Educação e do Serviço Social (Krawczyk; Vieira, 2008). Como exemplo disso, tem-se que a Constituição Federal de 1988, ao tratar da Educação e do Serviço Social (assistência social) no Título VIII, denominado “Da Ordem Social”, foi fundamentada nos princípios do primado do trabalho, bem-estar e justiça social. Nesse contexto, ela consagra a Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205), além de estabelecer as concepções do ensino (art. 206) e outras diretrizes essenciais para o desenvolvimento do sistema educacional (Brasil, 1988). Conhecida como a “Constituição Cidadã”, foi aprovada como a mais liberal e democrática da história do país, marcando um avanço significativo na ampliação dos direitos sociais e na consolidação da cidadania.

Apesar dos progressos no campo democrático, o período não se firmou plenamente, pois persistiam sérios problemas econômicos, como as desigualdades sociais e o elevado índice de desemprego. Os desafios nas áreas sociais continuavam evidentes, especialmente na educação, nos serviços de saúde e no saneamento básico. Assim, ao final do milênio – quinhentos anos após a chegada dos portugueses, cento e setenta e oito após a independência do Brasil e cento e doze após a abolição da escravidão, em 1888 – a população brasileira vivia a espera de mudanças, e imersa em incertezas, quanto à superação das questões estruturais presentes na sociedade (Carvalho, 2002). Essa mescla de esperança e hesitação pôde ser

observada nos dados do relatório do Banco Mundial de 1989, que apontava o Brasil como o país mais desigual do mundo, pois, mesmo com a redução no número de analfabetos, cerca de 30 milhões de brasileiros, com 5 anos ou mais, encontravam-se nessa condição, em 1990. Sobre essa época, estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) indicaram que a desigualdade econômica no Brasil aumentara, ligeiramente, entre 1990 e 1998, e a "escandalosa desigualdade" resultava em situações críticas: em 1997, dos 160 milhões de brasileiros, cerca de 85 milhões eram pobres ou miseráveis (Dentz; Silva, 2015) e isso equivale a dizer que 54% da população vivia com setenta dólares mensais, situação definida como linha de pobreza pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Nesse paradigma contraditório, marcado pela persistência das desigualdades e pela ampliação das prerrogativas sociais, conforme os preceitos da Constituição de 1988, é fundamental destacar o surgimento de políticas públicas que impactaram diretamente as áreas da Educação e do Serviço Social. Conforme Santos *et al.* (2024), a Carta Magna consolidou o direito à educação como um dever do Estado e da família, promovendo a universalização do ensino fundamental e estabelecendo o princípio da gestão democrática, nas escolas públicas. Simultaneamente, o Serviço Social ganhou relevância, com a profissão assumindo um papel essencial na implementação e avaliação de políticas sociais, atuando diretamente em programas de assistência, saúde e educação.

Nos anos 1990, o Brasil vivenciou um novo marco com a implementação da LDB de 1996, a qual trouxe avanços significativos, como a obrigatoriedade da educação básica e a incorporação de diretrizes voltadas à formação cidadã. A atuação do serviço social no campo do ensino passou a ser regulamentada em 2000, por meio do Projeto de Lei nº 3688, que estabeleceu a presença de assistentes sociais e psicólogos no quadro de profissionais da educação (Dentz; Silva, 2015). Segundo Almeida (2000), essa regulamentação representou uma conquista significativa, fruto do esforço coletivo da área que, ao longo dos anos, lutou pela representatividade nas políticas sociais, por meio de sindicatos e de seus conselhos.

Diante das especificidades que o tema assume, na contemporaneidade, tornou-se fundamental, para os assistentes sociais, estudar e discutir a inserção do Serviço Social na educação, pois, embora a categoria tenha avançado, consideravelmente, nesse debate, ela ainda enfrenta desafios e dificuldades, na visão do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e do Conselho Regional de Serviço Social

(CRESS). Da mesma forma, como destaca Almeida (2000), refletir sobre a prática do assistente social na educação exige uma análise da política educacional, em sua dinâmica e estrutura. Isso significa que o espaço escolar é apenas uma das muitas possibilidades de atuação desse profissional, no âmbito do ensino, o qual se estende para outras áreas da sociedade, ampliando o escopo de sua contribuição, nas políticas sociais.

É de suma importância ponderar que a atuação dos assistentes sociais nas escolas tornou-se essencial para enfrentar questões como evasão escolar, violência e desigualdade de acesso à educação, considerando o quanto essa tarefa é complexa e exige uma abordagem multidisciplinar e integrada com o corpo docente, famílias e comunidade. Na contemporaneidade, a relação entre Educação e Serviço Social mantém-se como fator dominante para a promoção de direitos, embora ainda persista uma série de desafios: a educação básica, mesmo reconhecida como um direito garantido pela Constituição, não é efetivamente acessível a todos os cidadãos e diversas expressões da questão social, como pobreza, raça, etnia, desemprego, violência e discriminação de gênero, entre outras, impactam diretamente a permanência dos alunos na sala de aula (Santos *et al.*, 2024).

O assistente social, por si só, não tem a capacidade de mudar a realidade, de forma isolada, uma vez que muitas das mazelas presentes na educação são reflexos de um histórico social complexo. No entanto, com o advento da Lei nº 13.395, de 11 de dezembro de 2019, houve uma conquista importante no campo do Serviço Social: a presença do assistente social nas escolas, conferindo, às públicas de educação básica, uma oportunidade de trabalho em conjunto com vários profissionais, a fim de minimizar os impactos das desigualdades e dos conflitos sociais (Silva; Souza, 2024). Essa colaboração pode ajudar a reduzir o fracasso escolar e a exclusão de alunos, promovendo um ambiente mais inclusivo e equitativo (Brasil, 2019).

Contudo, apesar de a legislação garantir a integração de assistentes sociais e psicólogos nas escolas públicas, a efetiva presença desses profissionais depende de que os poderes públicos realizem concursos públicos, conforme as diretrizes estabelecidas. Adicionalmente, a implementação dessa medida está condicionada a processos seletivos que podem variar, conforme a gestão de cada município ou estado. Como consequência disso, os assistentes sociais, frequentemente, são alocados em diversas escolas, ao mesmo tempo (atendendo um número elevado de alunos, em cada uma delas), e vivenciando uma distribuição excessiva de

responsabilidades, cujo resultado é uma sobrecarga de trabalho que pode comprometer a qualidade do auxílio individualizado e a capacidade de acompanhamento de necessidades específicas. Destaca-se também que a realidade, em muitas regiões, revela a carência de infraestrutura e de recursos adequados, gerando ônus ainda maior, para os profissionais, e impactando diretamente a qualidade do serviço prestado, já que enfrentam grandes desafios para atender a todas as demandas, de maneira eficiente (Silva; Souza, 2024).

Diante desse cenário, é imprescindível adotar um planejamento mais eficaz e aumentar a alocação de recursos a fim de garantir, para a equipe da escola, condições adequadas de atender às necessidades da comunidade. Além disso, é fundamental que as redes de ensino não se limitem à contratação desses profissionais, mas também invistam em sua formação continuada (Silva; Souza, 2024), considerando que, para muitos, o espaço escolar é um ambiente novo que exige não apenas adaptação, mas também um processo contínuo de instruções pedagógicas, aliado a um diálogo constante entre todos os envolvidos. Assim, garante-se que eles compreendam, profundamente, as necessidades de cada instituição, ofereçam uma atuação mais eficaz e estratégica, alinhada às particularidades e ao contexto social da escola e do aluno, e contribuam, efetivamente, para a melhoria do processo educacional (Santos *et al.*, 2024).

A escola, para cumprir o seu papel de promover uma formação integral e de qualidade, necessita de uma equipe diversificada e bem estruturada. Além dos professores, pedagogos, gestores e outros profissionais da educação, é fundamental contar com um grupo de trabalho multidisciplinar e intersetorial composto por: psicólogos, assistentes sociais, nutricionistas, porteiros, merendeiras e gestores escolares, entre outros, já que o desempenho de suas funções é essencial para o bom funcionamento da unidade e para o desenvolvimento completo dos alunos (Santos *et al.*, 2024). Portanto, se cada membro da equipe contribui com sua *expertise*, fortalecendo o trabalho coletivo e proporcionando um atendimento mais eficaz e abrangente, é essencial promover a articulação entre esses profissionais, reunindo seus conhecimentos específicos para o enfrentamento das diversas demandas sociais presentes no contexto escolar.

Nesse contexto, Amaro (2011) enfatiza que, ao integrar a equipe multidisciplinar da escola, o assistente social utiliza seu conhecimento técnico-operativo para analisar as diferentes necessidades, considerando os fatores e

fenômenos que impactam o ambiente educacional. Sua atuação envolve um diálogo constante com a equipe, alunos e, quando necessário, com as famílias, visando compreender as causas da evasão escolar. Para isso, é determinante que esse profissional compreenda o contexto de cada aluno e seja capaz de intervenções adequadas, em situações específicas, com o objetivo de minimizar as dificuldades que contribuem para o seu afastamento. A função vai além da resolução imediata de problemas, pois busca conscientizar os envolvidos sobre as condições que impactam a permanência escolar. Ao promover um olhar crítico sobre as desigualdades estruturais, os assistentes sociais incentivam a construção de uma consciência histórica e coletiva, ajudando a comunidade escolar a perceber a importância da transformação das realidades vivenciadas pelos alunos e suas famílias e colaborando, assim, para uma mudança mais profunda e duradoura (Santos *et al.*, 2024).

Antes, o objetivo principal do assistente social era preparar os indivíduos para se tornarem cidadãos produtivos no sistema capitalista, de acordo com suas aptidões (Amaro, 2011) e sua ação voltava-se para a análise das condições sociais e econômicas dos alunos e de suas famílias, a identificação de situações de vulnerabilidade e de barreiras sociais que impactavam o processo educativo e a orientação a professores, pais e estudantes para a construção de estratégias de enfrentamento dessas questões. A esse profissional cabia identificar e avaliar as necessidades dos alunos em relação a recursos como material escolar e transporte, elaborar relatórios sobre as intervenções realizadas, promover a articulação entre a escola e a comunidade e orientar as famílias quanto à sua participação no processo educativo dos filhos (Amaro, 2011), porém com enfoque funcional e assistencialista, alinhado a uma perspectiva cujo objetivo era preservar a ordem social vigente na época, sem necessariamente questionar as estruturas que perpetuavam as desigualdades educacionais.

Entretanto, com o reconhecimento, no âmbito do Serviço Social, de que o assistencialismo: manifesta-se como uma prática centrada na prestação de ajuda imediata, frequentemente desarticulada de ações que promovam mudanças estruturais; limita-se ao alívio pontual das carências – como doações de cestas básicas, roupas ou materiais escolares –, ignorando as raízes da exclusão social (desemprego, a desigualdade de renda e a ausência de políticas públicas universais) (Iamamoto, 2004); mantém uma lógica de dependência e reforça a visão da população como mero objeto de intervenção, e não como sujeito de direitos, a crítica a essa

postura é reforçada pelo projeto ético-político do Serviço Social brasileiro, consolidado a partir da década de 1990. Rompendo com práticas caritativas e clientelistas, tal projeto afirmou o compromisso com a garantia de direitos, a emancipação dos sujeitos e a transformação das condições que geram desigualdade (CFESS, 1996). Além disso, o Código de Ética do Assistente Social, de 1993, estabeleceu, como um de seus princípios fundamentais, o reconhecimento dos usuários como protagonistas de sua própria história, rejeitando ações que reproduzam relações de dominação ou subordinação.

Atualmente, a intervenção do Serviço Social contrasta com a lógica desenvolvimentista produzida ao longo da história, pois, com a mudança de paradigma, a atuação desse profissional passou a ser determinante no esclarecimento da situação em concreto, por meio do contato com a família e suas redes de relações, a fim de compor estudos de casos. Em conjunto a isso, ele identifica as melhores formas de intervenção, orientando os profissionais da escola e, quando necessário, envolvendo a família no processo. Assim, a inserção do assistente social na educação representa um avanço significativo e essa abordagem – mais holística e inclusiva, no ambiente escolar –, permite uma compreensão aprofundada das questões que afetam o aluno e possibilita uma atuação mais eficaz, direcionada a resolver os problemas relacionados à sua permanência e ao sucesso escolar (Amaro, 2011).

3.2 A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA PROMOÇÃO DA EQUIDADE EDUCACIONAL

Conforme visto no tópico anterior, a atuação do Serviço Social na promoção da equidade educacional desempenha um papel importante na construção de um ambiente de ensino mais inclusivo e justo. Na visão de Santos (2013), o assistente, em seu exercício profissional amplo, indiscutivelmente, executa funções que alcançam a classe trabalhadora e – devido ao caráter político-educativo, que visa a garantia dos direitos sociais (acesso, permanência e êxito escolar do estudante) e contribui para a transformação social e a emancipação dos sujeitos –, no âmbito específico da escola, seu compromisso não é diferente, pois o trabalho incide sobre o modo de pensar e de viver da comunidade escolar, a partir das situações cotidianas.

Sobre os processos de trabalho do assistente social na educação, Iamamoto (2022), em seu suporte teórico, afirma que a atuação do assistente social, no contexto

escolar, vai além das intervenções assistenciais tradicionais e caracteriza-se por uma abordagem crítica e transformadora:

Qualquer processo de trabalho implica em matéria-prima ou objeto sobre qual incide a ação do sujeito, ou seja, o próprio trabalho que requer meios ou instrumentos para que se possa ser efetivado. Em outros termos, todo o processo de trabalho implica uma matéria-prima ou objeto sobre qual incide a ação; os meios ou instrumentos de trabalho que potenciam a ação do sujeito sobre o objeto; e a própria atividade, ou seja, o trabalho direcionado a um fim, que resulta em um produto (Iamamoto, 2022, p.61).

Ainda, em complementariedade à atuação do Serviço Social na educação, cabe salientar que, de forma indissociável, é necessário considerar a contribuição do assistente social para a criação e o fortalecimento de processos de gestão escolar democratizadores, pois isso faz parte da prerrogativa fundamental do trabalho desse profissional, no sentido de promover o exercício da cidadania. Mais uma vez, constata-se que a presença do assistente social, nas escolas, não se limita à resolução de questões pontuais, mas se expande para a construção de espaços de gestão escolar mais inclusivos e participativos, fomentando a autonomia e a emancipação dos sujeitos. Ao interceder nas relações de poder, dentro do estabelecimento de ensino, o profissional consegue contribuir para a promoção de um ambiente educacional igualitário e acessível (Santos, 2013).

Nesse cenário, destaca-se a importância do assistente social como um profissional capacitado para lidar com as diversas complexidades que envolvem o contexto dos alunos, seja no âmbito da família ou escolar. Por meio do estudo social (uma das ferramentas mais importantes para a área), ele faz uma análise detalhada das situações vivenciadas pelos alunos e seus núcleos familiares, identificando as expressões da questão social que influenciam o ambiente de ensino. Com a concretização dessa etapa, consegue definir estratégias de intervenção e orientar professores e gestores sobre como lidar com as mais diversas demandas (Faleiros, 2010). Assim, a escola se configura como um espaço basilar de atuação do assistente social que, por meio da orientação às famílias, consegue fortalecer vínculos e desenvolver potencialidades, com o enfrentamento das desigualdades e a promoção da cidadania e do acesso educacional.

No que se refere a isso, Moantoan (2003) explica que a inclusão escolar tem conexão com a inserção radical, completa e sistêmica de todos os grupos sociais, de forma qualificada, desde o princípio de sua trajetória, no ambiente de ensino.

Considerando que, para a autora, a inclusão trata de não deixar nenhum aluno “de fora” do ensino regular e a integração tem por objetivo inserir o aluno ou grupo já anteriormente excluído, são necessárias mudanças na perspectiva e na prática educacional, com o acompanhamento do seu modo de organização e funcionamento, não se restringindo apenas a grupos determinados, mas a todos, a partir do respeito e da valorização de suas diversidades, conforme explicado abaixo:

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (Moantoan, 2003, p.20)

É importante frisar que a atuação do assistente social não tem o condão de substituir os demais profissionais da equipe escolar, mas o de complementar e fortalecer as ações já desenvolvidas. Por essa razão, o maior desafio está na realização de uma intervenção qualificada, que considere as especificidades de cada contexto e demanda. É essencial que haja uma postura flexível e sensível às múltiplas expressões da questão social, de modo a permitir a formulação de estratégias adequadas às necessidades individuais e coletivas dos alunos e suas famílias (Faleiros, 2010).

Outro aspecto a ser considerado: cada caso apresenta particularidades (histórico familiar, vulnerabilidade socioeconômica e contexto institucional) e elas precisam ser analisadas de forma cuidadosa, pois compõem uma complexidade exigente de abordagens diferenciadas, para garantir soluções que respeitem a singularidade de cada situação e promovam a equidade no acesso e na permanência escolar. No âmbito da equipe multidisciplinar, o assistente social atua como um elo entre a escola, a comunidade e as redes de proteção social, oferecendo suporte à equipe pedagógica e auxiliando no enfrentamento de desafios sociais os quais, muitas vezes, a instituição de ensino não consegue resolver por si só (Faleiros, 2010).

É fundamental que o profissional do Serviço Social, ao integrar a equipe multiprofissional da escola, desempenhe um papel ativo na melhoria do acesso aos direitos constitucionais, no contexto da educação pública. Em relação a isso, Piana (2009) esclarece que o exercício das funções envolve o trabalho direto com alunos,

professores, coordenadores e gestores, com a inclusão de todas as pessoas, nesse processo.

Outro ponto que merece ser esclarecido relaciona-se à herança histórica, influências externas e interesses governamentais nas ações desempenhadas pelo assistente social. A esse respeito, Amaro (2011) relata que o registro mais antigo relativo à institucionalização do Serviço Social escolar, no Brasil, remete-se ao Estado do Rio Grande do Sul, quando foi implantado como serviço de assistência escolar, na antiga Secretaria de Educação e Cultura, em 25 de março de 1946, por meio do Decreto nº 1.394, no qual os profissionais eram chamados a intervir em situações escolares interpretadas como desvios, falhas ou anormalidades sociais. Uma experiência semelhante, ocorrida no estado de Pernambuco, evidencia a atuação do assistente canalizada para a resolução de questões como: evasão, repetência, desmotivação, dificuldades nos relacionamentos, absenteísmo nas aulas e outros problemas que afetavam o ambiente escolar, revelando uma expectativa em relação às suas 'tarefas': ajustar os alunos considerados "desajustados", auxiliar aqueles com dificuldades, além de promover a integração dos estudantes à sociedade (Amaro, 2011). Esse histórico expõe o papel atribuído ao Serviço Social como uma ferramenta para gerir conflitos e adequar os indivíduos às expectativas sociais e, como já dito, muitas vezes sem questionar as estruturas que perpetuavam desigualdades. No entanto, essa abordagem evoluiu ao longo do tempo, com a adoção de uma postura mais crítica e propositiva.

De acordo com Moreira (2020), uma das grandes contribuições que o assistente social pode oferecer à educação é uma maior aproximação entre a família e o contexto escolar, um contato mais estreito que lhe possibilita compreender, com mais profundidade, os fatores sociais, culturais e econômicos influenciadores das relações sociais vistas como "problemáticas", no ambiente educacional. A partir dessa compreensão, ele pode planejar e implementar métodos preventivos, buscando evitar a recorrência de determinadas situações. Em uma perspectiva intersetorial, sua atuação envolve a articulação entre diferentes políticas públicas (assistência social, saúde e educação), garantindo um atendimento mais amplo e integrado às demandas dos estudantes e suas famílias (Moreira, 2020), e favorece a construção de estratégias eficazes, cujas ações respondam às dificuldades imediatas e também atuem nas causas estruturais dos problemas, fortalecendo a rede de proteção social e contribuindo para a inclusão educacional, de forma sustentável. É um profissional

que, conforme Almeida (2000), utiliza seu saber como um elemento impulsionador de reflexões políticas, junto aos segmentos populacionais, auxiliando os indivíduos a reconhecerem seus direitos e deveres, uma cidadania mais ativa e consciente.

Da mesma forma, Piana (2009) reforça que o assistente social possui uma visão crítica da realidade e das complexidades que envolvem os sujeitos e os contextos nos quais atua, incluindo a perspectiva da realidade da escola pública. A partir de uma base teórico-metodológica sólida, ele desenvolve estratégias voltadas à transformação da realidade, sempre alinhadas aos princípios do projeto ético-político do Serviço Social. A mediação é uma ferramenta central nesse processo e lhe permite construir e consolidar, no cotidiano, sua prática, que responde diretamente às demandas apresentadas pela sociedade e pelos indivíduos atendidos, fortalecendo o compromisso da área com intervenções qualificadas e socialmente transformadoras.

É no cotidiano que o assistente social fundamenta suas intervenções, enriquecendo seu profissionalismo por meio da interação com diferentes contextos e demandas. O contato direto com os usuários, a integração entre os diferentes atores sociais e a diversidade das necessidades apresentadas permitem uma atuação mais abrangente e qualificada, com o olhar sobre múltiplas dimensões relacionadas à ação, oferecendo respostas que vão além da resolução imediata de problemas.

Nesse tocante, a atuação tem o objetivo de promover reflexões críticas e transformadoras sobre as condições sociais, fortalecendo a profissão e garantindo que as intervenções estejam alinhadas aos valores éticos e políticos que orientam o Serviço Social, trazendo uma ampliação dos direitos:

Partimos, portanto, de um princípio muito caro aos assistentes sociais, muito embora não lhes seja exclusivo, que é o da luta em defesa da ampliação dos direitos sociais e humanos. Este tem sido norte da mobilização e organização dos assistentes sociais nas últimas décadas e que se materializa em um projeto profissional construído coletivamente, sintonizado e articulado aos movimentos, empreendidos por várias forças sociais, voltados para a construção de formas de solidariedade e participação política que denunciem e enfrentem as desigualdades sociais (Almeida, 2000, p. 93).

A mobilização coletiva para promover a cidadania e garantir direitos, embora não exclusiva ao Serviço Social, tem sido um dos pilares fundamentais dessa profissão. A luta pela emancipação dos sujeitos e pela efetivação de seus direitos está na base da prática profissional do assistente social (Almeida, 2000), além do

enfrentamento crítico das desigualdades, que se originam das contradições inerentes ao sistema capitalista, especialmente nas relações entre capital e trabalho.

Como indica o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2002), a presença do assistente nas equipes de ensino é indispensável, pois essa integração possibilita uma atuação significativa na melhoria das condições de acesso e de permanência, promovendo a efetivação do direito à educação pública. A entidade reforça a perspectiva de que esse profissional não intervém apenas para atender às demandas imediatas, mas também para consolidar um ensino inclusivo e acessível, reafirmando os valores fundamentais da profissão e sua contribuição para a transformação social (CFESS, 2002). Conforme preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), essa presença é fundamental para assegurar e ampliar o direito à educação pública, além de cooperar com o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, uma contribuição que reforça o acesso à educação e promove ações as quais visam à melhoria das condições para a concretização desse direito.

Quando a escola é integrada à família, há a participação significativa para a formação plena do sujeito e ambas são corresponsáveis pelo sucesso do processo de aprendizagem de crianças e adolescentes. Nesse contexto, a utilização de mecanismos como conselhos de classe e a ampliação do acesso a informações são essenciais para alcançar esse sucesso (Martins, 1999).

Quando o assistente social atua nas instituições de ensino, desempenha um papel estratégico, ao promover vivências cordiais e estimular o aprendizado como um processo democrático, conectando a escola à comunidade. Além disso, ele contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados, reforçando a escola como um espaço de socialização e exercício da cidadania (Martins, 1999), promovendo uma interligação que fortalece o vínculo entre os atores sociais envolvidos no processo educativo e incentivando a participação ativa de estudantes, famílias e profissionais da educação, na construção de um ambiente escolar mais inclusivo e cooperativo. Junto a essa atuação, a escola, como instituição formadora, tem a missão de desencadear valores sociais, nos alunos e em suas famílias, preparando-os para uma convivência harmoniosa, em sociedade. Nesse sentido, o trabalho com grupos familiares, no contexto escolar, beneficia tanto as crianças e adolescentes quanto seus pais e/ou responsáveis e é essencial para o fortalecimento das relações interpessoais e para a promoção do aprendizado, consolidando uma parceria que

potencializa o desenvolvimento social e educacional de todos os envolvidos (Moreira, 2020).

Para alcançar, de forma integral, o desenvolvimento da criança e do adolescente e não correr o risco de ser reduzido a um mero instrumento de discriminação e distinções, o que comprometeria sua eficácia, o processo educativo exige diálogo e participação ativa de todos. Nesse sentido, a educação não deve ser vista como um preenchimento de vazios, mesmo no contexto escolar, e é incoerente pensá-la como um procedimento vivo e participativo, ao mesmo tempo em que interlocutores são emudecidos e imobilizados e ela mesma limitada apenas à metodologia escolar que nega práticas educativas mais amplas da sociedade (Madeira, 1998).

Portanto, a atuação do assistente social na escola envolve a influência na elaboração dos conteúdos curriculares e das temáticas abordadas, com a discussão sobre diversas questões que permeiam a cidadania e a realidade social e suas dimensões políticas, culturais e econômicas. Além disso, ele também deve contribuir em relação aos direitos e deveres exercidos pelo cidadão, reforçando a importância de uma educação que não só ensina conteúdos acadêmicos, mas também forma cidadãos críticos e conscientes de seu papel, na sociedade (Alarcão; Araújo; Albarello, 2020).

Por meio da educação escolar, os alunos têm a oportunidade de construir as capacidades necessárias para compreender a realidade que os cerca, inserindo-se em relações sociais, políticas e culturais, e, conforme Alarcão, Araújo, Albarello (2020), esse processo lhes permite mais preparação para exercerem sua cidadania, de maneira consciente e ativa. Nesse ponto, novamente se evidencia a importância do profissional de serviço social, contribuindo para simplificar as questões relacionadas a essas relações e tornando o entendimento sobre como viver em sociedade mais acessível.

Sobre isso, Martins (1999) explica que a política de educação, especialmente a relativa à educação básica, é reconhecida como um espaço fértil para a atuação do assistente social, pois, nesse contexto, o profissional tem a oportunidade de colaborar com os demais envolvidos nas instituições de ensino, visando à realização de um trabalho coletivo orientado, para a ampliação e a conquista dos direitos sociais e educacionais. Ao integrar a comunidade escolar, ele pode fomentar um processo de mediação – estimulando a percepção objetiva da vida social de cada indivíduo,

considerando suas condições sociais e históricas – e atuar a partir de um caráter emancipatório, fortalecendo as classes subordinadas, na luta por seus direitos. Complementando, Braga (2012) ressalta que o interesse dos assistentes sociais em colaborar com outros sujeitos coletivos, na luta contra as desigualdades do capitalismo, contribui para a construção de uma política de educação independente e essa ação é vista como essencial para a materialização de uma sociedade fundamentada na liberdade, justiça social, equidade e autonomia e na plena expansão dos indivíduos.

A prática investigativa do assistente social envolve reflexões sobre o contexto global e histórico e a análise do cotidiano é uma base importante para sua atuação no campo educacional, pois ao buscar compreender a realidade dos alunos e suas condições, ele se capacita a atuar como mediador entre a escola e a família (Andrade, 2005). Martins (1999) destaca que, nesse contexto, a cogestão, por meio do compartilhamento de decisões e responsabilidades, no processo educativo, oferece uma oportunidade para a construção de um ambiente de ensino mais democrático, no qual todos os envolvidos têm voz, na formação dos estudantes. Além disso, a participação democrática de famílias e dos estudantes na gestão da escola pública configura-se também como uma atribuição do assistente social, por estar em consonância com a implementação de um projeto sociopedagógico comprometido com as condições concretas e as necessidades dos sujeitos que se utilizam desse serviço. A família, nesse processo, desempenha um papel determinante na formação inicial da criança, pois é o primeiro espaço onde ela aprende a respeitar, obedecer e estabelecer limites, entre outros aspectos. Nesse sentido, o acompanhamento familiar, na escola, não apenas contribui para o fortalecimento do aprendizado, mas também cria um alicerce que favorece o desenvolvimento integral do aluno, preparando-o para se tornar um cidadão capaz de viver e interagir plenamente em sociedade.

Quanto a esse tema, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2012), em seus subsídios para a prática dos assistentes sociais no contexto escolar, esclarece que a educação é um componente importante da vida social, desempenhando uma função significativa na dinâmica de uma sociedade organizada, na qual há a construção de uma estrutura com base na contradição entre os que produzem a riqueza e os que exploram seus agentes e expropriam o resultado.

Essa conjuntura tem como objetivo assegurar a continuidade dos padrões sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas e da produção e socialização do conhecimento. Conforme Amaro (2011), além de ser capaz de promover mudanças e construção de identidades, a educação é entendida como uma dimensão basilar da vida social, com uma função importante na dinâmica do trabalho, e, mesmo reproduzindo as desigualdades existentes, ela possibilita a emancipação e se configura como um instrumento para romper com a alienação e com a conformidade das estruturas sociais atuais.

Assim, a educação, como política pública, vai além da simples transmissão de conhecimentos e deve assumir a responsabilidade de desenvolver o senso crítico dos alunos, preparando-os para uma participação ativa, na sociedade. Para que isso ocorra, de forma eficaz, é fundamental que a escola reconheça e considere, criticamente, as diferentes realidades sociais, culturais e econômicas dos estudantes, sem naturalizar disparidades. Isso implica em uma abordagem que vá além da simples adaptação à diversidade, buscando compreender os contextos nos quais os alunos estão inseridos e atuar, de forma eficaz, na superação das barreiras que dificultam seu pleno desenvolvimento (Alarcão; Araújo; Albarello, 2020).

Além disso, um conhecimento amplo sobre a comunidade escolar permite, à instituição, a construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e socialmente comprometidas, garantindo que a educação cumpra seu papel transformador (Alarcão; Araújo; Albarello, 2020). Nesse contexto, o profissional de Serviço Social – cujo papel, no ambiente escolar, é possibilitar que, por meio da educação, os alunos adquiram consciência e a oportunidade de se tornarem sujeitos ativos de sua própria história – tem como objetivo contribuir para ações de inclusão social, formação da cidadania e emancipação dos sujeitos.

Dessa forma, embora a atuação do assistente social na escola transcenda o espaço escolar, é dentro desse ambiente que ele é chamado a responder a questões fora da ordem pedagógica, mas causadoras de impactos diretos na vida dos alunos e suas famílias (Almeida, 2000). No contexto da escola, diversas expressões da questão social se manifestam: desemprego, subemprego, trabalho infante-juvenil, abandono, baixa renda, fome, desnutrição, problemas de saúde, habitação inadequada, uso de drogas, negligência familiar, evasão escolar, pobreza, desigualdade social, exclusão social, violência doméstica e violência sexual, entre outras formas de violência (Amaro, 2011), e interferem na frequência e na permanência dos alunos, na sala de

aula, uma vez que condições precárias de vida podem dificultar a regularidade na participação escolar. Além disso, crianças e adolescentes que enfrentam insegurança alimentar, falta de acesso a transporte, necessidade de contribuir para o sustento da família, ou mesmo vivem em contextos de violência, muitas vezes, veem a escola como um espaço distante de suas realidades imediatas e a desmotivação gerada pela dificuldade de aprendizagem, associada à falta de suporte socioemocional, pode levar à evasão escolar, perpetuando um ciclo de exclusão e de reprodução das desigualdades (Alarcão; Araújo; Albarello, 2020).

Essas demandas emergentes, relacionadas às múltiplas expressões da questão social, justificam a presença do assistente social, no ambiente escolar, já que ele tem como objetivo não apenas acolher os estudantes e suas famílias, mas também articular e fortalecer os encaminhamentos necessários, dentro da rede de proteção social, garantindo que as intervenções sejam efetivas e integradas. Sob essa ótica, Máximo e Magalhães Júnior (2022) destacam a política da busca ativa como uma estratégia fundamental para monitorar a frequência escolar e combater a infrequência, o abandono e a evasão. Ao permitir a identificação precoce de ausências, a análise das causas que afastam os alunos da escola e o encaminhamento adequado para a rede de suporte, essa política se consolida como essencial para garantir o direito à educação e promover a permanência estudantil.

Nesse contexto, Iamamoto (2022) destaca o desafio do assistente social em redescobrir alternativas e possibilidades para seu trabalho, no cenário atual, traçando horizontes para a formulação de propostas que enfrentem a questão social, de maneira solidária. Essas propostas devem ser sensíveis ao modo de vida de quem vivencia essas questões, não apenas como vítimas, mas como sujeitos ativos na luta pela preservação de si mesmo e de sua humanidade. Sob tal perspectiva, é uma abordagem que reflete os rumos perseguidos pelo trabalho profissional contemporâneo, no qual sua atuação vai além de uma resposta técnica, buscando uma transformação social capaz de reconhecer e respeitar a dignidade dos indivíduos.

Como já observado, o assistente social desempenha, de maneira indiscutível, funções educativo-organizativas voltadas para as classes trabalhadoras e, na realidade escolar, trabalha diretamente com a ideologia, estabelecendo um diálogo com a consciência dos alunos, suas famílias e outros membros da comunidade. Sua contribuição se reflete no modo de viver e de pensar coletivo, por meio de análises e ações que buscam garantir o acesso aos direitos, levando em consideração as

realidades vivenciadas, no cotidiano dos indivíduos (Iamamoto, 2000). Por isso, a necessidade de institucionalização do Serviço Social na educação está diretamente ligada ao seu significado social, pois a atuação desse especialista é determinante para abordar as múltiplas questões que impactam tanto o ambiente escolar quanto a comunidade. Necessário destacar também que ele é quem possibilita o enfrentamento das manifestações da questão social, atendendo os educandos, suas famílias e a comunidade, servindo como interlocutor entre as diferentes políticas sociais e facilitando a integração entre elas, além de ser capaz de:

- propor alternativas para enfrentar as condições sociais e econômicas que interferem nos processos educacionais;
- atuar como propulsor de uma articulação efetiva entre a política de educação e outras políticas setoriais;
- incluir conteúdos relacionados aos direitos humanos, no contexto educacional, ampliando a perspectiva de cidadania dos alunos (CFESS, 2012);
- desempenhar um papel importante como orientador da comunidade escolar, ajudando na articulação da rede de serviços existente para atender às necessidades da escola e fomentar a “Educação Inclusiva”;
- incentivar a inserção da escola na comunidade, fortalecendo os laços e promovendo uma relação mais estreita e colaborativa entre ambos;
- articular, fundamentalmente, as políticas públicas e a integração da rede de proteção social, garantindo suporte a estudantes em situação de vulnerabilidade;
- encaminhar crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica, desigualdade social, discriminação e outras formas de violação de direitos para serviços especializados, como CRAS, CREAS e Conselhos Tutelares;
- fomentar a promoção de ações socioeducativas e de fortalecimento do vínculo entre escola, família e comunidade (CFESS, 2012).

O trabalho do assistente social na educação é fundamentado na defesa de uma política educacional pública e eficaz, ampliando a concepção do processo pedagógico e promovendo um trabalho coletivo voltado para a qualidade dos serviços prestados. Conforme já amplamente destacado nesse tópico, sua atuação, no ambiente de ensino, busca conhecer, identificar e estudar os problemas socioeducacionais, com o propósito de melhorar a realidade educacional (Almeida, 2005).

Dessa forma, sua inserção, na escola, traz o desafio de construir uma intervenção qualificada, pautada nos princípios fundamentais do Código de Ética Profissional do Serviço Social, que o configura como alguém inserido na luta em prol da equidade e justiça social, garantindo a universalidade de acesso aos bens e serviços relacionados aos programas e políticas sociais, além de promover sua gestão democrática. Portanto, sua intervenção visa contribuir para uma educação emancipadora.

3.3 DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Conforme visto no tópico anterior, a atuação do Serviço Social na educação é um campo que apresenta tanto desafios quanto potencialidades, exigindo dos profissionais uma atuação estratégica e sensível às diversas questões socioeconômicas que impactam a realidade escolar.

Sobre isso, Abreu (2004) destaca que a intervenção do Serviço Social no campo escolar possui uma dimensão pedagógica em sua práxis, enfatizando a importância de uma abordagem que não apenas atenda às necessidades imediatas, mas também promova o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora entre os membros da comunidade escolar. Ainda nesse sentido, Abreu (2004) compreende que:

A função pedagógica da prática do assistente social, na sociedade capitalista, vinculada aos processos político-culturais na luta pela hegemonia, objetiva-se a partir de estratégias educativas, aqui identificadas como propostas subalternizantes envolvendo a pedagogia da “ajuda” e da “participação” e propostas de construção de uma pedagogia emancipatória pelas classes subalternas (Abreu, 2004, p.46).

Entretanto, sob a ótica capitalista, a função pedagógica do assistente social visa propor estratégias educativas que se baseiam em processos assistencialistas e clientelistas, conhecidos como a pedagogia da “ajuda” e da “participação”. Ao aprofundar o conceito do termo, Abreu (2004) expande a compreensão sobre as diferentes dimensões pedagógicas do Serviço Social e destaca que a “participação”, nesse contexto, assume um papel estratégico na luta pela hegemonia e se torna um elemento central na construção de uma pedagogia emancipatória, pelas classes

subalternas, que se traduz em dois processos complementares: a politização das relações sociais e a intervenção crítica e consciente da sociedade. Esses dois processos constituem a base das relações pedagógicas, orientadas para a formação de uma cultura superior, na qual os sujeitos não se sintam alienados, ou conformados com as desigualdades estruturais, tornando-se protagonistas de sua própria história. A criação dessa cultura superior ocorre por meio da educação, que se torna um instrumento de emancipação, permitindo aos indivíduos não apenas compreender sua realidade, mas também atuar de maneira crítica e construtiva para transformá-la.

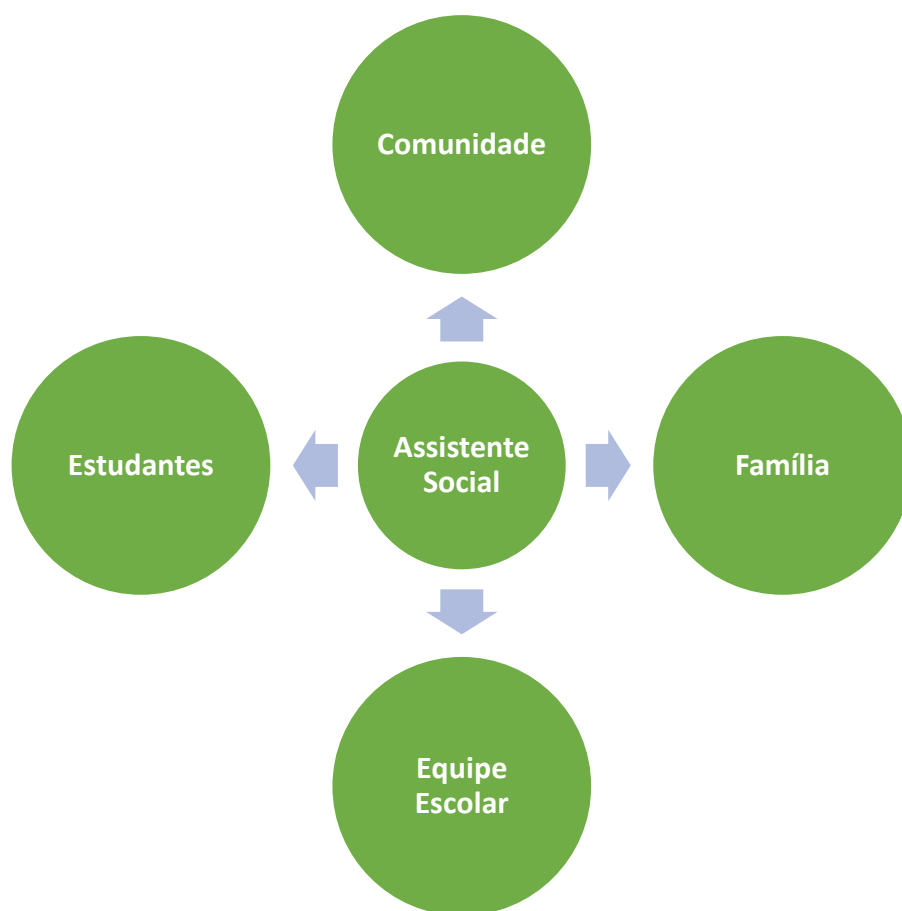
Quanto à politização das relações sociais, há o intuito de despertar a consciência crítica dos indivíduos, levando-os a compreender as condições materiais e históricas determinantes de sua posição na sociedade. Isso implica não apenas em entender as desigualdades e injustiças, mas também em reconhecer as estruturas de poder que as sustentam, como o capitalismo, o patriarcado, o racismo e outras formas de opressão (Abreu, 2004). Já a intervenção crítica e consciente da sociedade envolve o engajamento ativo dos indivíduos, na luta por mudanças sociais, políticas e econômicas, e não é passiva, pois encerra uma ação deliberada e reflexiva que busca transformar as condições de vida e de trabalho das classes subalternas. O assistente social, ao atuar dentro desse contexto pedagógico, não se limita ao papel de mediador ou assistente, mas se torna um agente de conscientização e transformação social (Abreu, 2004).

Dessa forma, a pedagogia emancipatória proposta representa resistência e busca criar novos sentidos para a prática educativa. A atuação do assistente social, nesse processo, é fundamental, pois contribui para a conscientização dos indivíduos e para a articulação de ações concretas que visem a mudanças coletivas.

A partir dessa perspectiva, destaca-se a importância de integrar a dimensão pedagógica no Serviço Social, especialmente no que tange aos valores e à direção social que orientam essa profissão. A relevância dessa integração se torna ainda mais evidente, quando analisada pelos diferentes canais de fomento, nos quais a atuação do assistente social na escola pode desempenhar um papel fundamental na criação de instrumentos voltados à democratização da educação, particularmente para a classe trabalhadora (Santos, 2013). Essa abordagem não só permite uma intervenção nas questões educacionais, mas também contribui para a construção de uma educação mais acessível e inclusiva, alinhada aos princípios de justiça social e de igualdade.

Uma das principais frentes de atuação dos assistentes sociais é a intervenção por meio de diversas estratégias, tais como: o diálogo, a visita domiciliar, palestras e outras técnicas operativas, realizadas em uma inter-relação entre os diversos atores, no ambiente escolar. A Figura 7 representa, de forma esquemática, os múltiplos espaços de inserção e de mediação desse profissional, na escola, evidenciando sua articulação com alunos, famílias, professores e demais integrantes da comunidade escolar.

Figura 7. Público-alvo de atuação do assistente social na escola.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Essas práticas possibilitam uma análise aprofundada da realidade social do aluno e de seu núcleo familiar, permitindo compreender os desafios que enfrentam. Ao estreitar a relação entre comunidade, escola e família, o assistente social utiliza sua capacidade de articulação para intervir, de maneira eficaz, frequentemente em colaboração com outros profissionais de diferentes áreas, promovendo um trabalho conjunto que visa beneficiar a população (Amaro, 2011).

Considerando que o assistente social atua de maneira preventiva, abordando as questões que surgem no ambiente escolar, é fundamental compreender suas atribuições, nas redes públicas de educação básica, conforme delineadas pelo Conselho Federal de Serviço Social (CPF; CFESS, 2019), no documento Orientações para a Regulamentação da Lei nº 13.935 de 2019, que define as responsabilidades do assistente social, destacando a importância de sua atuação tanto no enfrentamento das questões sociais imediatas quanto na promoção de ações que visem à inclusão, ao acesso e à permanência dos alunos, no sistema educacional, garantindo a efetivação de direitos e o fortalecimento da comunidade escolar. Entre as atribuições descritas, pode-se destacar:

Contribuir com o direito à educação, bem como o direito ao acesso e permanência na escola com a finalidade da formação dos estudantes para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho e sua participação na sociedade;

Contribuir para a garantia da qualidade dos serviços aos (às) estudantes, garantindo o pleno desenvolvimento da criança e do (a) adolescente, contribuindo assim para sua formação, como sujeitos de direitos;

Atuar no processo de ingresso, regresso, permanência e sucesso dos/as estudantes na escola;

Contribuir no fortalecimento da relação da escola com a família e a comunidade, na perspectiva de ampliar a sua participação na escola;

Contribuir com o processo de inclusão e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais na perspectiva da inclusão escolar;

Criar estratégias de intervenção frente a impasses e dificuldades escolares que se apresentam a partir de situações de violência, uso abusivo de drogas, gravidez na adolescência, assim como situações de risco, reflexos da questão social que perpassam o cotidiano escolar;

Atuar junto às famílias no enfrentamento das situações de ameaça, violação e não acesso aos direitos humanos e sociais, como a própria educação;

Fortalecer e articular parcerias com as equipes dos Conselhos Tutelares, CRAS, CREAS, unidades de saúde, movimentos sociais dentre outras instituições, além de espaços de controle social para viabilizar o atendimento e acompanhamento integral dos/as estudantes;

Realizar de assessoria técnica junto à gestão escolar, bem como participar dos espaços coletivos de decisões;

Contribuir em programas, projetos e ações desenvolvidos na escola que se relacionem com a área de atuação;

Propor e participar de atividades formativas destinadas à comunidade escolar sobre temas relevantes da sua área de atuação;

Participar de ações que promovam a acessibilidade;

Contribuir na formação continuada de profissionais da rede pública de educação básica (CPF; CFESS, 2019).

As orientações sobre as responsabilidades dos assistentes sociais são relevantes para o bom desenvolvimento dos afazeres tanto na escola quanto na comunidade, funcionando como um parâmetro para o seu exercício. De acordo com Santos *et al.*, (2024), essas diretrizes, juntamente com o Código de Ética Profissional

do Serviço Social, são fundamentais, servindo como modelo de inspiração e compromisso da classe com o desenvolvimento social do país.

Embora o Serviço tenha conquistado importantes espaços de atuação, há a percepção equivocada de que o trabalho se restringe a ações assistencialistas. Por isso, é necessário seguir avançando no seu reconhecimento, como uma área estratégica no levantamento de políticas públicas, e na ampliação de seus espaços de prática, fundamentais para sua expansão social.

Nesse sentido, conforme afirmam Santos *et al.* (2024), é essencial compreender que a escola se tornou, legalmente, um dos espaços de intervenção do assistente social. Seu papel consiste em mediar as demandas desse espaço e da sociedade, uma vez que os desafios enfrentados, no ambiente de ensino, refletem questões sociais mais amplas e vice-versa. Dessa forma, é impossível dissociar essas realidades, pois cada uma influencia diretamente a outra.

A atuação do assistente social nas escolas representa uma responsabilidade imprescindível na análise crítica das realidades socioeconômicas dos estudantes e suas famílias. A partir da intervenção direta nesses contextos, ele pode identificar e enfrentar as barreiras que dificultam o acesso e a permanência, contribuindo para uma educação mais inclusiva e acessível. Sua presença fortalece a relação entre a comunidade escolar e a família, promovendo uma maior colaboração para resolver problemas como violência, uso abusivo de substâncias, gravidez na adolescência e outros fatores que impactam o desempenho e o bem-estar dos estudantes (Alarcão; Araújo; Albarello, 2020). Além disso, considerando que essa atuação não se limita a um papel reativo, pois faz parte da prevenção de agravos sociais, no ambiente escolar (Amaro, 2011; Santos, 2013), o Serviço Social na escola vai além da intervenção imediata, colaborando, de maneira efetiva, para a construção de um ambiente educacional mais justo e inclusivo para todos os alunos.

Contudo, é fundamental destacar que a inserção do Serviço Social no contexto educacional ainda representa um grande desafio, pois se configura como um campo a ser explorado e consolidado e a dimensão educativa do trabalho do assistente social deve ser fortalecida em termos de valorização de sua presença, nas unidades educacionais, e do seu engajamento com os processos sociais mais amplos. A esse respeito, como aponta Almeida (2005), a sua atuação deve estar integrada à construção de uma nova hegemonia, no campo da educação e da cultura, um

processo no qual os educadores desempenham um papel significativo, seja no campo do pensamento intelectual, ou nas ações profissionais e políticas.

A integração é essencial para garantir que o trabalho do assistente social na escola não se limite a uma atuação pontual, de modo a fazer parte de um movimento mais amplo de transformação social e de ensino. Por essa razão, sua interferência profissional precisa estar inserida em um processo de aquisição de conhecimentos e a essencialidade dessa medida reside no avanço da cultura, para permitir que os indivíduos protagonizem uma nova direção política e cultural.

Tal processo envolve a capacidade de se rebelar contra as forças sociais que perpetuam as diferentes formas de alienação e de submissão, buscando emancipar e transformar as estruturas de poder existentes (Almeida, 2005).

Em função disso, a ação do assistente social deve se fundamentar no vínculo estabelecido entre a profissão e as classes sociais, possibilitando um processo de reflexão que permita aos indivíduos, por meio do trabalho profissional, repensar suas formas de agir e de compreender o mundo.

Nesse contexto, Iamamoto (2008) destaca que a missão educativa do assistente social está inserida no projeto ético-político da profissão, com o objetivo de fortalecer as relações pedagógicas entre ele e os usuários de seus serviços, a fim de fomentar a participação ativa dos sujeitos envolvidos, incentivando uma compreensão crítica sobre sua realidade. Simultaneamente, esse profissional deve utilizar os recursos institucionais disponíveis para elaborar ações estratégicas que contribuem para a luta pela transformação das condições sociais e pela promoção da justiça, com foco na conquista de uma classe hegemônica.

Para tanto, o Código de Ética Profissional orienta o compromisso ético-político do assistente social, direcionando sua atuação dentro de um contexto sociopolítico, crítico e interventivo. Assim, sua prática baseia-se em um instrumental científico multidisciplinar, que envolve as Ciências Humanas e Sociais e se expande para diversas áreas, como saúde, previdência, educação, habitação, lazer, assistência social e justiça. Sua função abrange o planejamento, gerenciamento, administração, execução e assessoramento de políticas, programas e serviços sociais, aspirando promover a inclusão social e garantir os direitos dos indivíduos (Iamamoto, 2008). O valor ético primordial da profissão é o comprometimento com a ampliação da liberdade autônoma, visando a emancipação dos indivíduos e a plena conquista de seus direitos, na sociedade.

A verdadeira obrigação do assistente social está voltada para os indivíduos, promovendo sua autonomia e ampliando seus valores para transformá-los em agentes ativos da sociedade, capazes de conquistar seus direitos e de exercer seu livre-arbítrio. Desse modo, “o compromisso com o cidadão exige a defesa dos direitos sociais tanto em expressão legal, preservando e ampliando a conquista da coletividade já legalizada quanto em sua realidade ativa” (Iamamoto, 2008, p. 78).

Por outro lado, Faleiros (2015) aponta que a profissão de assistente social não é considerada liberal, pois está vinculada ao modelo assalariado, dentro do desenvolvimento capitalista. Embora frequentemente associada à caridade e à misericórdia, sua atuação, na prática, implica na venda de sua força de trabalho, colocando-o em uma posição de exploração e evidenciando as contradições do sistema. Na luta constante pelos direitos da profissão, gerada por essas contradições, há o enfrentamento de desafios, como as tramitações burocráticas e o atraso na efetivação das demandas, e, para lidar com essas dificuldades, os assistentes adotam estratégias de comunicação com a sociedade, buscando minimizar os impactos da espera pela resolução de suas questões.

As ações podem ter efeitos ideológicos, políticos e econômicos, fortalecendo o poder popular e incentivando transformações sociais. No entanto, essa mudança não ocorre de forma automática ou linear e uma atuação contínua e articulada é necessária, para que tais avanços se concretizem (Faleiros, 2015).

Apesar da baixa predominância social e dos salários reduzidos, os assistentes sociais se configuram como uma categoria resiliente, marcada pela resistência e pela persistência, em seus sonhos e lutas, e, mesmo enfrentando barreiras e limites na construção de sua história, continuam a moldar o futuro, a partir do presente (Iamamoto, 2008). O enfrentamento desses limites exige a construção de uma gestão democrática, dentro das instituições, especialmente as escolares, que devem defender o campo de atuação e as atribuições dos assistentes sociais (Piana, 2009). A prática desse profissional, na escola, deve ser compreendida não apenas como uma tentativa de ampliação do mercado de trabalho, mas como uma reflexão política e profissional sobre a função social da profissão (Almeida, 2000).

A demora de uma década para a aprovação da lei que regulamenta essa inserção evidencia os desafios enfrentados para o reconhecimento do assistente social, como parte importante da equipe escolar, demonstrando a resistência estrutural em integrá-lo, efetivamente, às políticas educacionais.

Assim, é fundamental que o assistente social se posicione estrategicamente na luta pela cidadania, defendendo os direitos e as políticas sociais e buscando efetivar a conquista desses direitos, no espaço educacional. Como destaca Almeida (2000, p.2), "[...] a função social da profissão em relação a estratégias de luta pela conquista da cidadania, através da defesa dos direitos sociais e das políticas sociais", é essencial para o fortalecimento da democracia e da justiça social.

Para concretizar essa função, o objetivo se perfaz na utilização de métodos que favoreçam a conquista da cidadania, defendendo os direitos sociais de cada indivíduo. Nesse sentido, Azevedo (2021) destaca a relevância da atuação do assistente social na escola – o profissional que busca integrar a educação à realidade social do aluno, de sua família e da comunidade na qual está inserido –, enfatizando sua capacidade de trabalhar com programas estratégicos voltados à prevenção e ao combate dos problemas sociais. Atuando como um "pêndulo", ele é capaz de transitar entre diferentes contextos e, por meio da colaboração com outros profissionais, encontrar elementos para (re)discutir seu papel, processo de adaptação orientado por discussões atualizadas e pertinentes ao seu campo de intervenção, com o objetivo de construir conteúdos que favoreçam uma prática interdisciplinar eficaz (Azevedo, 2021). Nesse cenário, em constante interação com outros profissionais, ele busca inovar sua prática e promover transformações no ambiente em que está inserido. Ao se adaptar às demandas e informações que surgem no cotidiano de seu exercício, evita se limitar a uma única forma de atuação, moldando-se conforme as necessidades e garantindo ações eficazes e avanços, no seu campo de atuação.

O alargamento do conceito de educação abre novas possibilidades de intervenção, exigindo uma prática mais aprofundada, diante das novas demandas, que podem envolver desde o trabalho com a família dos alunos, até o apoio direto aos próprios professores. O campo educacional, portanto, se torna cada vez mais relevante e atraente para os profissionais de serviço social, pois é o espaço onde lidam com diversas situações capazes de impactar a formação social dos indivíduos e da coletividade.

Além disso, é um campo desafiador, repleto de novas descobertas que exigem constante análise e estudo, e fortalece ainda mais a necessidade de uma atuação integrada e interdisciplinar, ampliando as possibilidades de intervenção e de impacto positivo, como foi destacado anteriormente.

A escola é um dos espaços mais importantes para as intervenções do assistente social, pois oferece a oportunidade de atuar de forma intersetorial e multidisciplinar, colaborando com outros profissionais, no enfrentamento das demandas. Por meio dessa colaboração, busca-se garantir a educação e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, promovendo um ambiente propício para a construção de soluções que atendam às diversas necessidades dos alunos, das suas famílias e da comunidade escolar como um todo.

4 DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO EM UBERABA-MG

Esta seção faz uma observação real e reflexiva sobre a atuação profissional dos assistentes sociais, no contexto educacional do município de Uberaba-MG. Inicialmente, apresenta-se a abordagem metodológica que fundamenta o estudo, seguida por uma análise detalhada das percepções acerca do trabalho desses profissionais, baseada em entrevistas com assistentes sociais e em relatos de educadores, os quais revelam os principais desafios e as potencialidades dessa prática. Além disso, o capítulo destaca as contribuições do Departamento de Inclusão/ Seção de Assistência ao Educando de Uberaba-MG, enfatizando sua relevância para o fortalecimento e a efetivação das políticas educacionais locais.

4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, que tem como propósito central compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, considerando o contexto social no qual estão inseridos (Chizzotti, 2018; Minayo, 2012). Essa escolha metodológica permitiu explorar, com profundidade, as percepções, práticas e desafios enfrentados pelos profissionais participantes, sem a pretensão de generalizar os resultados, mas buscando o aprofundamento na singularidade dos fenômenos estudados (Spencer, 1993).

A construção de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental e tais entrevistas, destacadas por Minayo (2012) por sua flexibilidade e capacidade de captar a perspectiva do entrevistado, foram conduzidas com quatro profissionais da equipe multidisciplinar do Departamento de Educação Inclusiva, especificamente da Seção de Assistência ao Educando, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Uberaba-MG. Os participantes, identificados ao longo do texto como E1, E2, E3 e E4, atuam diretamente em áreas como psicologia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicopedagogia e coordenação motora, entre outras, contribuindo, de forma significativa, para a compreensão das práticas no contexto da política de Educação Inclusiva.

O estudo respeitou todos os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que regula estudos nas

Ciências Humanas e Sociais, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I), garantindo a voluntariedade, a confidencialidade e a transparência na participação.

O roteiro das entrevistas (Apêndice II) foi composto por perguntas abertas, elaboradas com o objetivo de explorar as vivências profissionais, os desafios do cotidiano e as estratégias de intervenção adotadas. Essa técnica permitiu não apenas o aprofundamento dos temas abordados, mas também a valorização das vozes dos sujeitos da pesquisa, possibilitando que compartilhassem suas interpretações e sentimentos, em relação ao trabalho desenvolvido.

Considerando que, segundo Kripka et al., (2015), a pesquisa documental é relevante por utilizar materiais originais que ainda não foram submetidos a tratamentos analíticos prévios, permitindo sua ressignificação no processo investigativo, documentos institucionais – fichas de atendimento, relatórios técnicos, pareceres e normativas emitidas por órgãos como o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação de Uberaba e o Conselho Federal de Serviço Social – também foram investigados, com o intuito de contextualizar e enriquecer os dados obtidos nas entrevistas.

A análise dos dados foi orientada pela técnica de estudo de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2012), que prevê três etapas principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essa abordagem permitiu sistematizar os conteúdos e identificar categorias temáticas, padrões discursivos e elementos recorrentes nas falas e documentos, contribuindo para a compreensão crítica do fenômeno investigado. Além disso, as condições sociais e institucionais de produção dos discursos foram consideradas, conforme argumenta Gomes (2001), o que favoreceu uma leitura aprofundada das práticas desenvolvidas pelos assistentes sociais, no contexto educacional de Uberaba-MG.

Dessa forma, a metodologia adotada, neste estudo, possibilitou uma compreensão ampla e crítica sobre as práticas dos assistentes sociais na educação Inclusiva, valorizando a experiência vivida e contribuindo para a produção de conhecimentos relevantes ao fortalecimento das políticas públicas educacionais.

4.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta os principais resultados obtidos a partir da investigação sobre a atuação do Serviço Social no ambiente escolar, no município de Uberaba-MG, e os analisa, a partir de três eixos temáticos construídos com base nas entrevistas com assistentes sociais que atuam na Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Uberaba), permitindo compreender as dimensões práticas, os desafios enfrentados e as potencialidades dessa atuação. Além disso, discutem-se as contribuições do Departamento de Inclusão de Uberaba-MG para a formulação e o fortalecimento das políticas educacionais locais, evidenciando como a presença do assistente social pode favorecer processos de inclusão, equidade e garantia de direitos, no campo educacional.

4.2.1 A Prática do Serviço Social no Ambiente Escolar: demandas e estratégias no município de Uberaba-MG segundo seus documentos

A inserção do Serviço Social na Secretaria de Educação do município de Uberaba-MG está diretamente ligada às mudanças ocorridas no cenário brasileiro, que fortaleceram a presença dos assistentes sociais, nas escolas públicas, e foram impulsionadas por legislações importantes, como a Constituição Federal de 1988, e, sobretudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, cujas alterações foram significativas na estrutura organizacional dos sistemas de ensino, influenciando, diretamente, a implementação da política educacional, no contexto da cidade.

Conforme explicado anteriormente, neste trabalho, o Serviço Social, no âmbito educacional, debruça-se sobre as múltiplas expressões da questão social que atravessa o cotidiano das instituições de ensino, assumindo um papel fundamental na mediação entre os sujeitos e as políticas públicas. Sob essa ótica, ao adentrar o espaço escolar, o assistente social não apenas reconhece, mas atua, de maneira intencional e planejada, sobre as situações de vulnerabilidade e exclusão que impactam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, no ambiente educativo.

Como destaca Iamamoto (2022), a questão social, em sua pluralidade de formas – que vai desde a pobreza extrema até as violências simbólicas e físicas, passando pela negação de direitos fundamentais – constitui o núcleo central da intervenção profissional. Assim, a atuação do assistente social na escola demanda um olhar atento e crítico sobre as condições objetivas de vida dos educandos e suas

famílias, buscando não apenas o atendimento imediato às necessidades apresentadas, mas também a construção de estratégias coletivas que promovam o fortalecimento dos vínculos comunitários e a defesa dos direitos sociais.

Compreender a realidade social dos sujeitos em situação de vulnerabilidade, portanto, não se limita à identificação de suas carências, mas exige um esforço analítico que considere as determinações históricas e estruturais produtoras e reprodutoras de desigualdades, no interior da sociedade capitalista. Por isso, a atuação do assistente social implica uma postura propositiva e dialógica, capaz de articular saberes e práticas interdisciplinares, na formulação de respostas às demandas apresentadas no espaço escolar. Nesse sentido, o entendimento da realidade não pode ser tratado como um aspecto secundário, mas como uma condição indispensável para o trabalho, pois é por meio desse entendimento que se fundamenta a ação transformadora do assistente social (Iamamoto, 2022).

A compreensão acerca da centralidade da questão social, na atuação do assistente, encontra respaldo em diferentes autores que analisam o desenvolvimento histórico e teórico da profissão. Yazbek (2009), por exemplo, enfatiza a questão social não apenas como objeto de intervenção do Serviço Social, mas como elemento estruturante que confere sentido à sua existência, na perspectiva de profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho.

Afirmando ser a questão social a "matéria-prima" da prática profissional, a autora destaca que a partir das múltiplas expressões dessa realidade – como a pobreza, a desigualdade social, a violência e a exclusão – delineiam-se as atribuições, os objetivos e as estratégias de ação dos assistentes sociais. Desse modo, o enfrentamento das expressões da questão social não se dá de forma assistencialista ou pontual, mas por meio de uma intervenção crítica, buscando transformar as condições de vida dos sujeitos e promover o acesso a direitos historicamente negados. No mesmo sentido, Guerra (2000) argumenta que a consolidação do Serviço Social, como profissão, está intrinsecamente ligada ao contexto de intensificação das desigualdades sociais, as quais exigiram respostas técnicas especializadas para a gestão das demandas oriundas das classes subalternizadas. A profissionalização do Serviço Social, segundo o autor, emergiu como uma necessidade social, diante do aprofundamento das contradições do modo de produção capitalista, e como um chamado para intervir nas múltiplas manifestações da questão social.

Trata-se, portanto, de uma profissão que, além de responder às expressões das desigualdades estruturais, posiciona-se como agente de mediação e defesa dos direitos sociais, atuando em articulação com as demais políticas públicas e com os movimentos sociais que lutam por justiça social. Orientada por essa perspectiva crítica, a intervenção profissional do Serviço Social, reafirma a centralidade do compromisso ético-político com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O enfrentamento das desigualdades e a busca pela garantia dos direitos fundamentais não se apresentam como uma escolha pontual do assistente social, mas como parte de um projeto de trabalho comprometido com a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados. No campo das políticas públicas, essa atuação adquire contornos ainda mais relevantes, visto que o assistente social se posiciona como mediador entre a população e o acesso às políticas sociais, contribuindo para efetivar as garantias constitucionais e fortalecer a cidadania. Nesse âmbito, seu compromisso tem, como elemento central, a implementação dessas políticas públicas, sobretudo a partir da década de 1990, em que o vínculo com a educação se intensificou.

A esse respeito, conforme o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2011), o aprofundamento das discussões sobre o Serviço Social na educação e a sua gradual consolidação evidenciaram as especificidades da intervenção profissional, em diferentes Estados, considerando as demandas de cada comunidade escolar.

O movimento ganhou força nos espaços de organização e na agenda da categoria, especialmente no Conjunto do CFESS e do Conselho Regional do Serviço Social (CRESS), culminando na criação de Comissões Temáticas de Educação, nos CRESS, e na ampliação de debates e proposições, em encontros nacionais da profissão, o que reafirmou a centralidade do direito à educação.

A mobilização organizada no interior do Conjunto CFESS-CRESS, a partir da criação das Comissões Temáticas de Educação, configurou um marco fundamental, nesse processo, já que esses espaços se constituíram como fóruns de reflexão crítica e formulação de propostas voltadas à ampliação e à qualificação da inserção do Serviço Social, no sistema educacional brasileiro. Neles, foram debatidas questões fundamentais como: a função social da escola pública enquanto promotora de direitos e o compromisso do Serviço Social em garantir educação como um direito universal e inalienável. Tais discussões não apenas fortaleceram o entendimento da escola como

um espaço estratégico de atuação profissional, mas também ressaltaram o compromisso ético-político da profissão, na construção de práticas educacionais mais inclusivas e democráticas (CFESS, 2011).

O período compreendido entre 2001 e 2009 foi particularmente significativo para o amadurecimento das propostas de intervenção do Serviço Social na educação e encontros realizados em diversos estados demonstraram um movimento crescente de articulação dos profissionais, em busca do reconhecimento e da regulamentação de sua atuação, nas escolas públicas.

O documento produzido pelo Grupo de Trabalho (GT) Serviço Social na Educação sintetiza esse esforço coletivo, ao apresentar diretrizes norteadoras da prática profissional, no ambiente escolar, destacando a necessidade de um olhar crítico e de uma postura interventiva, frente às expressões da questão social que permeiam o cotidiano das instituições de ensino (Nunes, 2018).

A elaboração do Parecer Jurídico nº 23/2000, sob responsabilidade de Sylvia Terra, representou um avanço importante na consolidação da presença do assistente social, nas escolas de ensino fundamental e médio. Fundamentado na legislação vigente, especialmente nos artigos 4º e 5º da Lei 8.662/1993, o parecer serviu de base para a defesa institucional da inserção desses profissionais, no âmbito educacional. Posteriormente, o CFESS intensificou suas ações, ao criar grupos de estudos e promover a produção de materiais técnicos, como a brochura “Serviço Social na Educação”, cujo objetivo era oferecer subsídios teóricos e práticos para orientar a intervenção dos assistentes sociais, nas escolas (Nunes, 2018).

A década de 2000 foi marcada ainda pela organização de encontros nacionais, como o 34º e o 35º Encontros do CFESS-CRESS, que aprovaram e consolidaram a criação de grupos de trabalho específicos para a educação, com a finalidade de exercerem um papel decisivo na sistematização legislativa, para ampliar a presença dos assistentes sociais na educação básica. Como exemplos, durante o 34º Encontro Nacional CFESS-CRESS, em 2005, foi criada uma comissão de trabalho com representantes regionais e do CFESS e, em 2006, o 35º Encontro Nacional aprovou a formação do Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação, mas sua efetivação só ocorreu entre 2008 e 2012. Nesse período, o GT sistematizou leis e projetos sobre o tema, ajustou legislações inconsistentes e ampliou a concepção de “Serviço Social” para “Serviço Social na Educação” (Nunes, 2018).

Em 2010 e 2011, o GT elaborou uma metodologia para levantar dados sobre a inserção de assistentes sociais na política educacional, envolvendo os conselhos regionais (CRESS) e sistematizando as informações coletadas. Em 2012, o Seminário Nacional de Serviço Social na Educação, realizado em Maceió (Alagoas), contou com a participação de 1.100 pessoas, consolidando um momento de articulação, mobilização e discussão para fortalecer a prática do Serviço Social na educação (Nunes, 2018).

Observa-se, ao aprofundar a análise do Serviço Social inserido na educação básica, que a complexidade e a amplitude da atuação profissional, no enfrentamento das expressões da questão social, se manifestam, principalmente, no ambiente escolar e, como já dito anteriormente, a presença do assistente social nas instituições de ensino vai além da intervenção pontual em situações de vulnerabilidade, configurando-se como uma prática estratégica para articular as políticas públicas de forma integrada, visando à construção de um projeto educativo que contemple a formação integral dos estudantes.

A infância e a adolescência, fases na qual os sujeitos vivenciam processos fundamentais de socialização e desenvolvimento, demandam uma atenção especial por parte dos profissionais que atuam na interface entre o social e o educacional. Nesse sentido, a escola se apresenta como um espaço privilegiado para a defesa e promoção de direitos, consolidando-se como território de proteção social e cidadania.

Nesse sentido, conforme Yazbek (2009), a atuação do assistente social na escola não se limita ao atendimento das demandas imediatas de alunos e famílias, em situação de vulnerabilidade. Muito além disso, ela demanda uma mediação crítica entre a realidade vivenciada pelos sujeitos e as políticas públicas destinadas à sua proteção e promoção.

As expressões da questão social – pobreza, evasão escolar, trabalho infantil, violência doméstica e institucional e fracasso escolar – são fenômenos que exigem a construção de respostas complexas e intersetoriais, fundamentadas em um projeto ético-político, cujo objetivo é a emancipação dos sujeitos e a efetivação dos seus direitos. Na perspectiva crítica de José Paulo Netto (2001), a questão social não é algo secundário, individual ou desvinculado do sistema capitalista, mas, sim, inerente a ele, resultado da contradição entre capital e trabalho, expressa, sistematicamente, em condições como pobreza, desemprego estrutural e violência.

Portanto, enfrentar tais expressões exige intervenções que vão além do alívio imediato ou da caridade, requerendo políticas e práticas profissionais intersetoriais, capazes de transcender abordagens fragmentadas e assistencialistas, e promovendo a participação social crítica, a organização coletiva e a reconstrução das condições de vida dos indivíduos. Do mesmo modo, deve-se destacar o direito à educação como parte do complexo de direitos, cuja responsabilidade de concretização é do Estado, que deve, portanto, implementar políticas públicas, visando o desenvolvimento humano e social (Aragão, 2011).

Com isso, esta pesquisa, ao estabelecer o diálogo entre a teoria crítica do Serviço Social e as práticas concretas desenvolvidas no cotidiano escolar, possibilita evidenciar tanto os limites quanto as potencialidades da intervenção profissional, no campo educacional.

No município de Uberaba-MG, a atuação se materializa no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento de Educação Inclusiva – cuja estrutura é formada por três principais núcleos: a Seção de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI) e a Seção de Assistência ao Educando (SAE) –, no qual o Serviço Social se insere como um componente essencial das estratégias de promoção da equidade e da garantia dos direitos educacionais.

No que diz respeito ao Serviço Social, a principal atuação se concentra na Seção de Assistência ao Educando, responsável por atender estudantes em situação de vulnerabilidade social e desenvolver ações que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar. De acordo com o Guia do Departamento de Educação Inclusiva (Uberaba, 2024), ela é composta por uma equipe multiprofissional que inclui assistentes sociais e psicólogos, sob a coordenação de uma chefia.

Implantada em 2016, sob a coordenação e chefia de uma assistente social, no âmbito do projeto *Escola e Família*, a Seção, iniciou ações alinhadas ao exercício profissional do assistente social, ainda que de forma incipiente, mas pautadas nos princípios éticos e políticos da profissão. Esse compromisso, aliado à articulação com a política educacional e à promoção dos direitos de crianças e adolescentes, foi fundamental para a consolidação do Serviço Social no contexto escolar, pois evidenciou a necessidade de ampliação do quadro técnico.

Em 2018, a equipe passou a contar com duas assistentes sociais e, nos anos seguintes, mais quatro foram convocadas por meio de concurso público, totalizando,

em 2021, cinco profissionais. Atualmente, inseridos por meio de processo seletivo, trabalham sob a chefia de uma profissional da área da educação, vinculados ao Departamento de Educação Inclusiva (DEI).

As ações do Serviço Social, no âmbito da Seção, são desenvolvidas com o objetivo de efetivar políticas públicas de educação, assistência social, saúde e habitação, entre outras, que integram a rede de proteção social voltada aos educandos e suas famílias. Nesse sentido, é importante destacar: muitas das crianças e adolescentes matriculados nas escolas da rede municipal são também usuários de serviços ofertados pela rede socioassistencial, em razão das múltiplas expressões das desigualdades sociais e da recorrente não efetivação de direitos, elementos que se refletem, cotidianamente, no ambiente escolar.

O setor também conta com dois profissionais da psicologia, que atuam de maneira ampla e interdisciplinar, voltados à promoção do desenvolvimento integral dos educandos, auxiliando no atendimento, em parceria com o Serviço Social, e desenvolvendo seu trabalho da seguinte forma:

- avaliar, de forma processual e sistemática, as ações do projeto *Escola e Família*, visando seu aprimoramento contínuo;
- acolher as demandas relacionadas à saúde mental dos estudantes, encaminhando-os aos serviços adequados e especializados, sempre que necessário;
- criar espaços de escuta e acolhimento que promovam o desenvolvimento humano, com foco no fortalecimento do autoconhecimento e da autoestima;
- ajudar a formação e capacitação dos Professores de Referência, por meio de reuniões mensais, que possibilitam a reflexão crítica sobre a prática docente;
- fortalecer o vínculo entre escola e família, eixo central da atuação psicológica, incentivados por meio de atividades que visam apoiar ambas as partes, no cumprimento de suas funções sociais;
- utilizar práticas da Justiça Restaurativa, especialmente por meio dos Círculos de Construção de Paz, uma ferramenta eficaz na mediação e prevenção de conflitos, no ambiente escolar;
- promover ações voltadas à escolarização do público da Educação Especial, respeitando suas especificidades e necessidades;
- colaborar no planejamento, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), em conjunto com os demais profissionais da unidade

escolar, demonstrando o compromisso com a construção coletiva das práticas educativas;

- participar de encontros, rodas de conversa, reuniões territoriais e formações, junto à rede de proteção social, buscando o fortalecimento de vínculos intersetoriais e a troca de informações sobre o trabalho realizado;
- prevenir a evasão escolar, por meio da contribuição em processos que identifiquem e intervenham sobre fatores de risco;
- elaborar instrumentos e relatórios que registrem as demandas emergentes do cotidiano escolar, os quais são encaminhados aos órgãos competentes da rede de proteção;
- contribuir na elaboração de documentos institucionais, como o Calendário Social Multiprofissional e o Plano de Ação, que orientam a atuação de psicólogos e assistentes sociais, nas escolas, conforme estabelecido pela Lei nº 13.935/2019.

Além dessas atividades, os psicólogos realizam outras ações correlatas à profissão, respeitando as normativas e diretrizes estabelecidas pelos órgãos reguladores da área.

Com a função de também promover a proteção social dos educandos e de suas famílias, atuando em situações de desproteção social, abuso e negligência, violências diversas e uso de substâncias psicoativas, entre outras, a SAE tem como principais demandas atendidas: violações de direitos, situações de evasão e infrequência escolar e necessidade de inclusão social e educacional, além de questões de saúde mental (Uberaba, 2024).

Conjuntamente a isso, destaca-se o desenvolvimento do projeto *Escola e Família*, iniciativa consolidada no município desde 2013 – a partir de um diagnóstico realizado pela Guarda Municipal de Uberaba, que identificou elevado número de ocorrências, em algumas unidades escolares da rede pública, evidenciando a necessidade de ações específicas para lidar com as situações de vulnerabilidade (Uberaba, 2024) –, cujo propósito central é fortalecer a relação entre a instituição escolar e as famílias, promovendo uma atuação integrada e participativa, no processo educativo.

Com o passar dos anos, a proposta foi aprimorada e expandida, passando a contemplar diversas unidades de ensino do município. Atualmente, sua execução está

vinculada ao Departamento de Educação Inclusiva, da Secretaria Municipal de Educação, envolvendo mais de 30 escolas e contando com o apoio de uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos e assistentes sociais (Uberaba, 2024), cuja atuação é fundamental para a realização de ações de acolhimento, escuta qualificada e promoção de práticas socioeducativas que visam à humanização dos processos pedagógicos e ao fortalecimento dos vínculos familiares.

O projeto estrutura-se a partir de objetivos claros e bem delineados, como o estímulo ao senso de pertencimento, por parte das famílias, em relação à escola, e a promoção da corresponsabilidade, no processo formativo dos educandos. Para tanto, são realizadas atividades sistemáticas, como grupos de diálogo com familiares e estudantes e escuta e acolhimento, além da implementação das chamadas Práticas Restaurativas, com destaque para os Círculos de Construção de Paz, ações regulamentadas, no município, e que visam fomentar espaços de diálogo, prevenção e resolução de conflitos, de forma colaborativa e respeitosa (Uberaba, 2024).

Um dos diferenciais da proposta é a figura do Professor de Referência, responsável pela mediação entre a equipe multiprofissional e a comunidade escolar, que atua como articulador, promovendo ações não apenas para mediar conflitos, mas também fortalecer os vínculos afetivos entre escola, família e alunos, estimulando o protagonismo familiar, no espaço de ensino. Essa atuação é complementada por encontros formativos, orientações técnicas e suporte direto de psicólogos e assistentes sociais, assegurando que as intervenções sejam integradas e pautadas em princípios de acolhimento e respeito à diversidade (Uberaba, 2024).

Além disso, o projeto adota uma metodologia pautada no trabalho em rede, promovendo articulação com diferentes serviços públicos, como o Conselho Tutelar, os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e equipamentos da saúde mental, como o Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi). Tal articulação permite que as demandas identificadas, no ambiente escolar, sejam encaminhadas, de forma adequada, garantindo proteção social e ampliando o acesso das famílias a políticas públicas que contribuem para a superação das vulnerabilidades (Uberaba, 2024).

Assim, o *Escola e Família* configura-se como uma importante estratégia de fortalecimento da comunidade escolar, promovendo não apenas melhorias no ambiente educativo, mas também contribuindo com o bem-estar social. Sua consolidação, em Uberaba, evidencia o compromisso de viabilizar uma política

educacional que vai além das paredes da sala de aula, reconhecendo a escola como um espaço fundamental para a garantia de direitos e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A organização do atendimento educacional em Uberaba, conforme as normativas nacionais, evidencia a importância do trabalho do assistente social como agente articulador entre escola, família, comunidade e Estado, na garantia dos direitos da educação, de forma mais efetiva, e alguns desafios reforçam essa importância. Entretanto, embora os dados apontem avanços significativos, referentes à ampliação da oferta de vagas e à estruturação de políticas de ensino, a realidade cotidiana das instituições escolares ainda revela dificuldades persistentes, como, por exemplo, as barreiras em relação: à garantia do acesso efetivo a todos os estudantes, incluindo aquele com necessidades específicas; ao fortalecimento do apoio às famílias e ao enfrentamento de questões relacionadas à desigualdade social.

Conforme destaca o Guia do Departamento de Educação Inclusiva, observa-se uma demanda crescente por Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Atendimento aos Distúrbios de Aprendizagem (ADA), refletida na existência de filas de espera para serviços essenciais, como apoio psicopedagógico, psicológico e social (Uberaba, 2024). Tais carências são mais evidentes nas unidades de ensino situadas nas regiões periféricas e na zona rural do município, onde a vulnerabilidade social tende a agudizar as dificuldades de acesso a recursos pedagógicos inclusivos. O mesmo documento registra, também, obstáculos significativos para assegurar a permanência dos alunos com deficiência, no ambiente escolar: a insuficiência de professores de apoio e a limitada oferta de recursos multifuncionais adaptados às especificidades de cada estudante, que comprometem a efetivação do direito à Educação Inclusiva.

A constatação de um aumento expressivo no número de solicitações por atendimento pedagógico domiciliar e hospitalar (iniciativas já em funcionamento, no município), evidencia a necessidade urgente de ampliação das equipes técnicas dessas iniciativas e de investimentos em formação continuada para os profissionais da rede de ensino. Isso mostra um contraste na realidade das instituições educacionais da cidade, que possui uma ampla estrutura voltada para a educação básica, com 39 unidades de ensino, da rede municipal, voltadas a diferentes níveis e modalidades, além de 38 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), mas, ao

mesmo tempo, apresenta alguns gargalos, conforme dito acima, a serem revisitados, para aprimoramento das políticas de educação, no âmbito municipal.

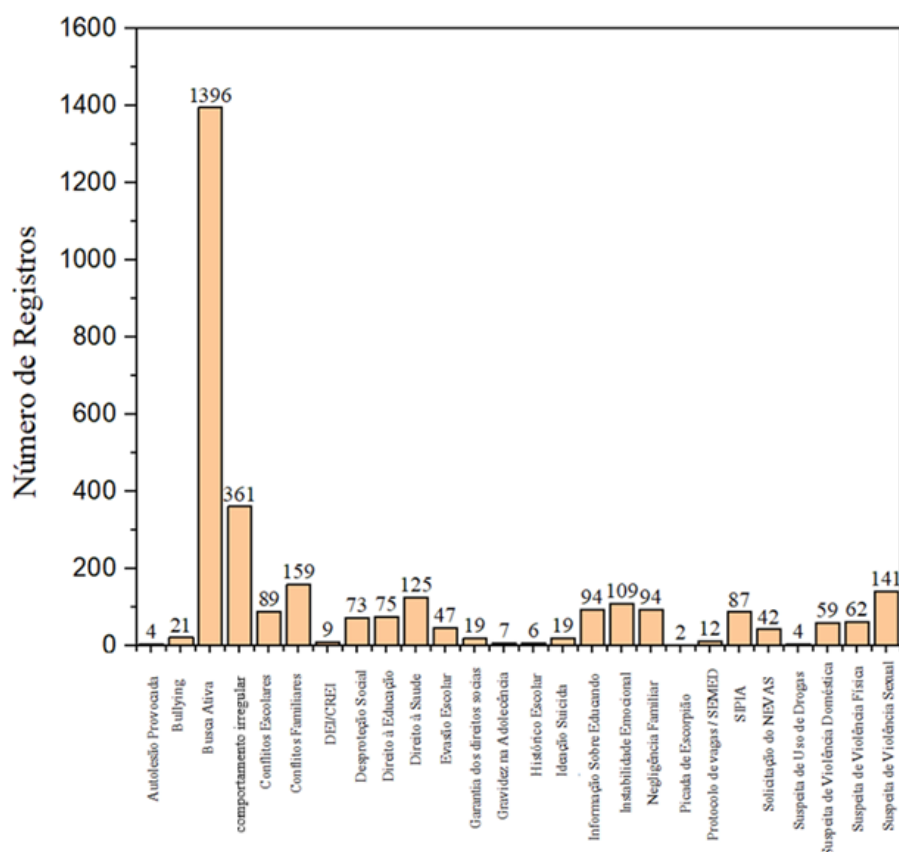
A análise dos dados apresentados na Figura 8, reforça esse cenário, ao revelar as principais demandas indicadas pela Seção de Assistência ao Educando. Dentre elas, destacam-se os casos de busca ativa, que somaram 1.396 registros, em 2024, seguido por conflitos familiares (361 casos) e situações relacionadas ao comportamento escolar (159 ocorrências). Esses números, por sua expressividade, apontam para a necessidade de políticas públicas mais efetivas, voltadas ao fortalecimento do vínculo escola-família e ao enfrentamento das barreiras socioemocionais que impactam, diretamente, a trajetória escolar de crianças e adolescentes.

Para compreensão do acesso à escola, serão analisadas as principais categorias, as quais podem refletir as expressões da questão social que impedem o alcance pleno da educação e o destaque dessas categorias traz o foco do estudo para a perspectiva do experienciar dos assistentes sociais, no campo educacional.

A categoria “busca ativa”, detentora do maior número de ocorrências, evidencia a necessidade premente de estratégias eficazes para identificar e reintegrar crianças e adolescentes, ao ambiente escolar e traz a conjuntura citada por Iamamoto (2010), na qual a vulnerabilidade social de determinados grupos impõe desafios estruturais que exigem respostas intersetoriais articuladas.

Nesse contexto, a Resolução CME nº 01/2025, do Conselho Municipal de Educação de Uberaba, institui, formalmente, na rede municipal de ensino – com vistas à garantia do direito à educação básica –, a Busca Ativa Escolar, estabelecendo procedimentos e encaminhamentos específicos e definindo-a como uma estratégia intersetorial das políticas públicas sociais, voltada ao mapeamento, localização e reintegração de crianças e adolescentes, em situação de infrequência ou evasão, por meio de ações contínuas e coordenadas de acolhimento, no ambiente escolar (Uberaba, 2025).

Figura 8. Distribuição dos Registros por categorias, no município de Uberaba-MG, 2024.



Fonte: Uberaba (MG), 2025.

A resolução reconhece que a evasão e a exclusão escolar não são fenômenos isolados, mas resultados de múltiplas vulnerabilidades sociais, econômicas e familiares. Assim, propõe-se uma atuação articulada entre os diversos setores – educação, assistência social, saúde, Conselho Tutelar, Ministério Público e Vara da Infância e Juventude – para enfrentar esses desafios, de forma eficaz e sustentável. Entre os objetivos principais da normativa, destacam-se: identificar, registrar, controlar e acompanhar os casos de infrequência escolar; garantir o acesso universal a educação básica para crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos; assegurar condições de permanência e aprendizagem e promover o retorno seguro e acolhedor, ao ambiente escolar (Uberaba, 2025).

Dentre os procedimentos previstos, a normativa determina ações práticas como visitas domiciliares, quando o contato com a família não for possível por outros meios; registro sistemático da frequência dos estudantes e sensibilização das famílias quanto à importância da escolarização, além do encaminhamento dos casos persistentes aos órgãos competentes, como o Conselho Tutelar e o Ministério Público. Também é

atribuído à Secretaria de Educação o papel de coordenar, por meio de sua equipe pedagógica e multiprofissional, a execução da estratégia e o suporte às unidades de ensino. A resolução orienta, ainda, que os dados relacionados à evasão, abandono e exclusão escolar sejam sistematizados e publicizados, com base na Lei Geral de Proteção de Dados (Lei Federal nº 13.709/2018), promovendo a transparência das ações implementadas (Uberaba, 2025).

Portanto, a citada Resolução representa um marco normativo e operacional no enfrentamento à evasão escolar, no município, ao instituir uma política pública estruturada que busca assegurar não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e o êxito escolar. Essa iniciativa alinha-se aos princípios da equidade, da proteção integral e da corresponsabilidade entre o Estado e a sociedade, consolidando uma base legal e institucional para ações efetivas de inclusão educacional.

Nesse sentido, a busca ativa configura-se como o principal instrumento viabilizador dessa política, ao traduzir em ações concretas o compromisso com a garantia do direito à educação e atuar como elo entre as políticas públicas e a proteção integral da infância e adolescência, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Além disso, ela reforça a necessidade de atuação integrada e contínua, ao prever mecanismos como a identificação precoce de casos de infrequência, visitas domiciliares, registros sistemáticos e articulação com órgãos de proteção.

Por sua vez, a categoria “conflito familiar”, com 361 registros, confirma a ideia de que as desigualdades sociais e as condições familiares adversas impactam, diretamente, o desempenho escolar dos alunos, como discutido por Raichelis (2011). Na mesma linha de raciocínio, a precarização das relações familiares, muitas vezes atravessada por situações de violência doméstica, instabilidade financeira e ausência de suporte institucional, também reflete na trajetória educacional dos estudantes, resultando em altos índices de absenteísmo e baixo rendimento.

No que diz respeito a isso e conforme discutido por Silva, Rodrigues, Nascimento (2023), a mediação de conflitos e o suporte psicossocial desempenham um papel determinante para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, reduzindo os impactos negativos que as dificuldades familiares podem gerar na experiência escolar dos alunos. Um passo fundamental para garantir a proteção e o suporte adequados aos estudantes em situação de vulnerabilidade é a ampliação

de equipes multidisciplinares nas escolas, compostas por assistentes sociais e psicólogos, como previsto na Lei 13.935/2019.

De acordo com Mantoan (2015), a adaptação ao ambiente escolar é um processo complexo que envolve não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a construção de habilidades socioemocionais e relações interpessoais saudáveis. Nesse sentido, a categoria “comportamento escolar”, com 159 registros, revela desafios os quais extrapolam a sala de aula e perpassam parâmetros como disciplina, socialização e enfrentamento de um dos principais fatores de afastamento dos estudantes: o *bullying*, que instala um ambiente hostil e compromete o aprendizado e a permanência escolar.

Além da análise das categorias que evidenciam os principais entraves ao acesso e à permanência escolar, é fundamental compreender como essas situações são encaminhadas, no contexto da rede municipal de ensino. Nesse processo, a SAE assume papel estratégico ao receber as demandas identificadas pelas escolas – especialmente aquelas que ultrapassam a capacidade de resolução local e envolvem, por exemplo, abandono escolar persistente, conflitos familiares intensos ou dificuldades comportamentais graves – e sistematizá-las em fichas específicas, elaboradas com relatos detalhados pelos Professores de Referência.

Esses profissionais, cuja atuação é o ponto de apoio inicial no acolhimento dos estudantes e suas famílias, são responsáveis por registrar e descrever as situações que demandam atenção especializada. Ao constatarem a insuficiência da intervenção pedagógica para superar a problemática, eles elaboram um relatório e o encaminham à SAE e ao projeto *Escola e Família*, viabilizando, assim, o início do acompanhamento técnico-social, inclusive com possível acionamento da rede de proteção social. Sua atuação é essencial para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, pois ele é o primeiro a identificar sinais de vulnerabilidade social e a propor medidas socioeducativas, em casos mais leves. Quando necessário, também participa da articulação com outros setores da escola, garantindo que os encaminhamentos sejam realizados de maneira articulada e eficaz. Além disso, sua prática é orientada pelo Regimento Interno das Unidades Escolares Municipais, assegurando uma conduta alinhada às normativas educacionais e aos princípios da proteção integral.

Já a SAE, ao receber essas demandas formalizadas, procede com a triagem, organização e, quando necessário, com o agendamento de visitas domiciliares, ou atendimentos individuais, feitos por assistentes sociais ou psicólogos, utilizando,

nesse processo, a ficha (Anexo I), instrumento técnico que reúne informações relevantes sobre o contexto do educando, servindo de subsídio para a construção de estratégias de intervenção intersetorial.

Nesse fluxo, também se destaca a atuação do projeto *Escola e Família*, que, fundamentado na articulação entre assistência social, saúde e educação, contribui para a mediação entre os diferentes agentes da comunidade escolar e os órgãos de proteção, buscando não apenas responder às situações emergentes, mas também fortalecer o ambiente escolar como espaço acolhedor e promotor de cidadania. Portanto, o encaminhamento das demandas à SAE e a mediação dos Professores de Referência refletem um modelo de atuação integrado, que reconhece as múltiplas dimensões da exclusão escolar e propõe respostas baseadas na escuta qualificada, na sistematização das informações e na articulação com a rede de serviços.

É importante destacar que a inclusão não se restringe apenas ao acesso ao ensino, mas à criação de um espaço educativo capaz de favorecer a diversidade e o respeito mútuo. Assim, torna-se fundamental a implementação de práticas pedagógicas promotoras da construção de um ambiente escolar mais equitativo, com ações voltadas ao fortalecimento da cultura de paz, mediação de conflitos e desenvolvimento de competências socioemocionais, nos estudantes (Sasaki, 1997).

A análise dos dados dessas categorias aponta para a necessidade de um olhar mais atento às diferentes dimensões que influenciam a trajetória educacional dos alunos. Como destaca Saviani (2004), a educação é um direito social fundamental a ser garantido por meio de políticas públicas estruturadas, considerando os múltiplos fatores que impactam o processo educativo. O fortalecimento das redes de apoio, a ampliação de ações intersetoriais e a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras representam caminhos promissores para enfrentar os desafios da evasão e do abandono escolar.

É relevante reafirmar que a escola deve ser compreendida como um espaço de transformação social, capaz de reduzir desigualdades e de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, por meio da garantia ao acesso à educação de qualidade, para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Contudo, a eficácia desse processo depende de fatores relacionados ao contexto socioeconômico das comunidades e às condições territoriais em que as escolas estão inseridas.

Sobre isso, observa-se, pela análise dos dados de 2024, da Secretaria de Educação de Uberaba-MG, que há uma concentração significativa de demandas nas escolas Municipais “José Macciotti”, situada no bairro de Lourdes, cujo registro foi de 195 casos, enquanto a “Monteiro Lobato”, localizada no bairro Recreio dos Bandeirantes, apresentou 154 ocorrências. Essa concentração sugere uma correlação com o contexto socioeconômico das comunidades atendidas, indicando, para as citadas unidades de ensino, a necessidade de estratégias específicas, que levem em consideração as particularidades de cada território.

Considerando as realidades de cada comunidade escolar, confirma-se um grupo de alunos advindos dos bairros Isabel do Nascimento, Rio de Janeiro e Jardim Anatê – adjacentes recém-construídos, sem infraestrutura para abarcar esse contingente de demanda educacional – e verifica-se que o bairro de Lourdes, onde está localizada a José Macciotti, é atendido pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Eleusa Helena Resende, também conhecido como CRAS Abadia. Esse centro oferece, às famílias em situação de vulnerabilidade, os serviços de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e o de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), que visam fortalecer os vínculos familiares e comunitários, promover a inclusão social e melhorar a qualidade de vida dos moradores¹⁰. A presença desse CRAS, no território de Lourdes, é crucial para a redução das desigualdades sociais, mas a alta demanda, na escola, também indica que há desafios contínuos no acesso e na efetividade dos serviços prestados.

Já o bairro Recreio dos Bandeirantes, onde se localiza a Monteiro Lobato, está sob a jurisdição do CRAS Vila Paulista, que atende mais de 5 mil famílias de baixa renda e está passando por um processo de ampliação para melhorar a oferta de serviços, como cursos profissionalizantes e ações de geração de receita. Com o objetivo de fortalecer os vínculos familiares e comunitários, esse centro proporciona suporte adicional às famílias atendidas¹¹, no entanto, as necessidades desse bairro reforçam a ideia de que as condições socioeconômicas das famílias têm um impacto direto sobre o desempenho e a frequência escolar dos alunos, exigindo uma maior articulação entre as políticas educacionais e as de assistência social.

¹⁰ Disponível em: <https://cras.br.com/cras-eleusa-helena-resende-cras-abadia-uberaba-mg-endereco-e-atendimento>. Acesso em: 22 mar. 2025.

¹¹ Disponível em: <https://www.folhauberaba.com.br/cras-vila-paulista-sera-ampliado>. Acesso em: 22 mar. 2025.

Com o arcabouço desenvolvido neste estudo, é possível aferir que a concentração das demandas, nessas escolas, pode estar diretamente relacionada às situações sociais e financeiras e à eficácia dos serviços prestados pelos CRAS locais. Nesse sentido, reforça-se o argumento já trabalhado na pesquisa, no qual Lefebvre (2006) mostra a desigualdade no espaço urbano como fruto da distribuição desigual dos recursos e das oportunidades, que reflete nas condições de vida das populações. Assim, a presença de famílias em situação de vulnerabilidade social e as dificuldades que enfrentam, cotidianamente, nesses bairros, impactam diretamente o desempenho escolar e a ampliação e o fortalecimento dos serviços oferecidos pelos CRAS são fundamentais para melhorar as condições de vida dessas famílias, interferindo, positivamente, no ambiente de ensino.

Esses dados ressaltam a importância de intensificar as políticas públicas, especialmente em relação aos serviços de assistência social e psicológica, nas escolas, a fim de mitigar os fatores que influenciam as demandas educacionais e promover um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. A integração entre educação e assistência social é crucial para assegurar a permanência e o êxito dos estudantes, no sistema educacional.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹² mostram que 94,6% das crianças de 6 a 14 anos estavam frequentando o ensino fundamental, no ano de 2023, mesmo com a retração de 0,6 pontos percentuais, em relação ao ano anterior, atingindo o menor nível da série histórica. Esse dado está abaixo da Meta 2 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece, para essa faixa etária, 95% de taxa de escolarização.

De igual modo, no Brasil, em 2023, havia 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas, representando uma taxa de analfabetismo de 5,4%. Ainda que essa taxa tenha recuado 0,2 ponto percentual, em relação a 2022 (quando era de 5,6%), correspondendo a cerca de 232 mil analfabetos a menos no país¹³, o número continua alarmante. O cenário evidencia a persistência de desafios no acesso à educação de qualidade para toda a população, especialmente em contextos de

¹² Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39530-proporcao-de-jovens-de-6-a-14-anos-no-ensino-fundamental-cai-pelo-terceiro-ano>. Acesso em 22 mar. 2025.

¹³ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39530-proporcao-de-jovens-de-6-a-14-anos-no-ensino-fundamental-cai-pelo-terceiro-ano>. Acesso em 22 mar. 2025.

vulnerabilidade social, nos quais a evasão escolar e o analfabetismo são barreiras significativas para a garantia de equidade, no processo educativo.

Em Uberaba, políticas sociais como o Bolsa Família e a Renda Cidadã têm desempenhado um papel fundamental na redução da evasão escolar, especialmente entre as famílias em situação de vulnerabilidade social, já que ambas proporcionam o apoio necessário para garantir a permanência dos alunos na escola, facilitando o acesso à educação e combatendo fatores econômicos que contribuem para a desistência escolar. Adicionalmente e como já dito, a integração entre políticas educacionais e assistência social, e o apoio governamental, aliado a estratégias pedagógicas adaptadas e a programas de acompanhamento psicossocial são essenciais para promover um ambiente educacional mais acolhedor, contribuindo diretamente para o atendimento adequado de todos os estudantes, e cruciais para reduzir as desigualdades educacionais e garantir que estudantes de diferentes realidades sociais tenham as condições necessárias para concluir seus estudos com sucesso.

No contexto nacional, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que, em um período de cinco anos, o número de matrículas, na educação especial, aumentou 41,6%, passando de 1,25 milhão, em 2019, para 1,77 milhão, em 2023. Tal crescimento indica que as matrículas, nesse segmento, também estão em ascensão, refletindo a ampliação do acesso à educação, para estudantes com deficiência. Mais que isso, representa um avanço significativo na garantia do acesso educacional, no Brasil, alinhando-se aos esforços de cidades como Uberaba, para assegurar a permanência de todos no sistema, inclusive aqueles com necessidades especiais.

Em 2023, 91% (a maioria) dos estudantes público-alvo da educação especial, na educação básica, estava matriculada em classes comuns, um dado significativo que representa um avanço notável em relação a 2018, quando esse percentual era de 87,2%¹⁴, e confirma o quanto o progresso está diretamente relacionado às políticas públicas de assistência social que encontram ressonância. Nesse sentido, Uberaba se beneficia de recursos federais e estaduais para garantir uma educação de

¹⁴ Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/censo-escolar-2023-pais-mantem-crescimento-de-matriculas-em-escolas-inclusivas/#:~:text=Perfil%20dos%20alunos%20com%20defici%C3%Aancia,per%C3%ADodo%20E2%80%942014.467%20para%20942.904>. Acesso em: 22 mar. 2025.

qualidade e integrada para todos os estudantes, sem distinção, e é reconhecida por isso.

Porém, destaca-se que, embora o município tenha implementado políticas públicas voltadas à inclusão, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que tais ações se consolidem, de maneira efetiva e abrangente. As medidas adotadas, como a adaptação física e pedagógica das escolas, a formação continuada de professores para o atendimento à diversidade e a criação de programas de apoio psicossocial, representam avanços importantes, mas não suficientes, diante da complexidade e da magnitude das demandas educacionais contemporâneas. Além disso, mesmo com as iniciativas para garantir suporte emocional e favorecer a permanência dos estudantes, no ambiente escolar, os desafios para a efetivação de uma participação plena ainda não são significativos. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação¹⁵, os alunos recebem atendimento especializado e apoio familiar, no CREI, salientando tanto o alcance das políticas quanto a dimensão das necessidades persistentes, mas aponta para um cenário em que esse atendimento ainda se estrutura de forma desigual, especialmente nas regiões mais vulneráveis, e carece de ampliação e qualificação contínuas.

Dessa forma, embora as ações implementadas no âmbito local evidenciem uma tentativa de avançar rumo a uma educação mais inclusiva, persistem expressivas limitações quanto à superação de barreiras institucionais, estruturais e atitudinais. A efetividade das políticas públicas, portanto, permanece fragilizada e é objeto de avaliações sistemáticas, na busca por aferir a qualidade e o alcance das iniciativas. Um exemplo disso é o Índice de Efetividade da Gestão Municipal (IEGM), elaborado pelo Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais (TCE-MG)¹⁶, que fornece parâmetros importantes para a análise da gestão educacional.

Os dados referentes ao ano de 2022 revelam que Uberaba apresentou um desempenho insatisfatório, com piora significativa no índice geral, e foi enquadrada na categoria de “baixo nível de adequação”, em quase todos os critérios avaliados, incluindo a área da educação. Tal resultado mostra que, apesar dos esforços empreendidos, as políticas públicas ainda não conseguiram promover mudanças

¹⁵ Disponível em: <https://www.portaluberaba.com/uma-decada-da-efetivacao-de-politicas-para-a-educacao-especial>. Acesso em: 22 mar. 2025.

¹⁶ Disponível em: <https://jmonline.com.br/politica/uberaba-cai-no-indice-de-efetividade-da-gest-o-municipal-do-tribunal-de-contas-1.354336>. Acesso em: 22 mar. 2025.

estruturais capazes de assegurar a efetividade e a qualidade da inclusão educacional, especialmente em relação à garantia de condições equitativas de acesso, permanência e aprendizagem, para todos os estudantes.

Até 2021, a cidade era considerada "efetiva" ou "muito efetiva", na maioria dos critérios, mas, na última avaliação obteve desempenho insatisfatório, refletindo desafios na qualidade do ensino e na gestão dos recursos destinados à educação. Os resultados reforçam a necessidade, urgente, de aprimoramento na implementação das políticas educacionais, com destaque para a formação continuada de professores, o acompanhamento do desempenho dos alunos e a otimização dos investimentos no setor.

Todavia, a resolutividade dessas políticas enfrenta desafios complexos: enquanto ações emergenciais, como assistência social e apoio psicológico, podem gerar impactos positivos, no curto e médio prazo, mudanças estruturais – que garantam equidade no acesso e qualidade no ensino – demandam esforços contínuos e de longo prazo. A efetividade dessas iniciativas depende não apenas da continuidade e da ampliação dos serviços, mas, também, da adoção de mecanismos sistemáticos de monitoramento e avaliação, garantindo que as políticas educacionais tenham um impacto concreto e duradouro, no cotidiano escolar.

Nesse contexto, Alarcão, Araújo, Albarello, (2020) destacam que o Serviço Social na educação deve atuar de forma integrada às políticas públicas, promovendo a colaboração entre diferentes áreas, como saúde, educação e assistência social. A articulação intersetorial é determinante para garantir que os estudantes recebam um suporte abrangente, atendendo tanto às suas demandas educacionais quanto às suas necessidades sociais, e, sob essa perspectiva, o assistente social desempenha um papel estratégico, identificando e mediando fatores que possam comprometer o aprendizado, como conflitos familiares e dificuldades socioemocionais, além de propor soluções, envolvendo a escola e a comunidade.

A atuação do assistente torna-se ainda mais crucial, ao se considerar as principais demandas registradas pela Seção de Assistência ao Educando, no município, conforme ilustrado na Figura 8. Um dos principais desafios identificados é o aumento dos registros na categoria “busca ativa”, refletindo a necessidade urgente de práticas que previnam a evasão escolar e promovam a reintegração de alunos em situação de vulnerabilidade, ao ambiente de ensino. Nesse sentido, o Serviço Social, ao promover ações articuladas para fortalecer a rede de apoio e garantir a inclusão

educacional, assume posição basilar, principalmente se consideramos Leite, Silva, Brandão (2023), quando afirmam que o assistente social atua como mediador entre as necessidades dos alunos e as respostas do sistema educacional, favorecendo a permanência escolar. Reforça-se também que as intervenções, na maior parte das vezes, envolvem o robustecimento de políticas de acompanhamento para alunos em risco, com medidas que incluem a colaboração estreita com a família e a escola.

Adicionalmente, entre as categorias de maior impacto na vida escolar, o “conflito familiar” exige atenção especial. Como Manima (2015) aponta, tal conflito frequentemente compromete o desempenho acadêmico dos estudantes, tornando relevante a intervenção do assistente social, na perspectiva de articular a rede de suporte de base territorial, promover a mediação de conflitos e oferecer apoio psicológico às famílias, além de orientar os pais sobre estratégias que podem mitigar os efeitos dessas adversidades, no processo educacional.

Em relação ao “comportamento escolar”, o assistente social desempenha um papel fundamental no enfrentamento de questões como *bullying* e dificuldades de socialização, comuns no ambiente de ensino. As ações, nesse âmbito, envolvem a implementação de estratégias de prevenção e intervenção que, ao serem articuladas entre escola, família e comunidade, visam criar um ambiente mais seguro e inclusivo para todos os alunos.

Considerando que a integração entre os serviços sociais, educacionais e psicológicos é fundamental para criar um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e capaz de atender, de forma abrangente, às necessidades dos estudantes, pode-se afirmar, acerca da realidade de Uberaba, que o Serviço Social na educação desempenha um papel estratégico na implementação de políticas educacionais e no apoio aos alunos, especialmente aqueles que enfrentam desafios familiares e sociais.

4.2.2 Entrevistas com os profissionais de Serviço Social do Departamento de Inclusão/ Seção de Assistência ao Educando de Uberaba-MG

Conforme amplamente percorrido nos capítulos anteriores, o Serviço Social na educação é um campo em crescimento, cuja prática se insere no ajustamento de políticas sociais com o objetivo de promover a inclusão, a permanência e a qualidade no processo educacional. Fundamentado no projeto ético-político da profissão, esse campo destaca-se como um espaço privilegiado para o levantamento de práticas

emancipadoras, alinhadas à defesa de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

Nesse contexto, as entrevistas foram realizadas com os assistentes sociais que atuam na SEMED/ Uberaba, escolhidos aleatoriamente, e abordaram, de forma abrangente, o cotidiano, as potencialidades e os desafios vislumbrados no Serviço Social na educação, do município.

Para melhor compreender a dinâmica das respostas, foi elaborado um quadro, organizado em três eixos temáticos principais, de modo a oferecer um panorama detalhado das atividades, desafios e potenciais identificados, nas entrevistas:

Quadro 2. Eixos temáticos principais das entrevistas

Eixo	Achados Principais
Eixo 1: O Trabalho Realizado pelo Assistente Social na SEMED/ Uberaba	Atividades realizadas: ações como rodas de conversa, práticas restaurativas, atendimentos individuais, assessoramento às escolas e articulação com a rede de proteção. Destaca-se o caráter preventivo da atuação. Registro das atividades: utilização de fichas de encaminhamento, relatórios e planilhas de acompanhamento. Atuação com as famílias: calendário social, reuniões de conscientização, rodas de conversa e ações de mediação de conflitos.
Eixo 2: Desafios e Potencialidades do Trabalho do Assistente Social na Educação	Desafios: desconhecimento sobre a relevância do trabalho, resistência em aceitar o serviço social, dificuldade em atuar em rede devido à dependência de outras políticas públicas e limitações institucionais. Demandas principais: a falta de acesso à saúde, a busca ativa (devido à evasão escolar) e questões relacionadas à violência e à negligência. Potencialidades: papel estratégico na promoção de direitos sociais e na redução das desigualdades educacionais.
Eixo 3: Cotidiano do Trabalho Multiprofissional na SEMED/ Uberaba	Recursos disponíveis: deficiência de infraestrutura, transporte e condições de trabalho. Visão sobre a política de educação: avanços significativos, mas ainda com lacunas a serem preenchidas, especialmente em áreas periféricas. Atuação do assistente social: necessidade de ampliação do quadro de profissionais, colaboração com psicólogos e outros setores e desafios na comunicação e articulação com a rede socioassistencial.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Os eixos temáticos trazem a realidade e o experienciar do ofício, na educação, e se coadunam com a conjuntura do trabalho, no que tange à investigação sobre como

o Serviço Social é relevante para o aprimoramento da comunidade escolar. Dessa forma, cada eixo será detalhado, de modo a gerar uma análise acurada das falas dos entrevistados, conformando com a parte teórica do presente estudo.

4.2.2.1 Eixo 1: O Trabalho Realizado pelo Assistente Social na SEMED/ Uberaba

Com relação ao eixo 1, os entrevistados relataram as principais atividades desempenhadas e o trabalho realizado, no cotidiano da SEMED. A pergunta 1 tratou especificamente das atividades e a entrevistada E1 destacou a importância do seu papel, na viabilização da política pública e no fortalecimento do diálogo entre escola e família, explicando que: "Antes, a família era convidada somente para renovar a matrícula, ou participar de festas. Hoje, com nossa presença, estamos mais próximos, com ações como rodas de conversa, práticas restaurativas e atendimentos individuais" (E1).

Essa fala evidencia a mudança na dinâmica relacional entre escola e comunidade, após a inserção do Serviço Social como um elo ativo e permanente, no processo educativo. Raichelis (2011) afirma que o assistente social ocupa um papel de mediação qualificada entre os sujeitos sociais e as instituições, especialmente quando atua na concretização dos direitos, e a prática mencionada por E1 reflete essa perspectiva, ao articular ações que promovem a escuta, o pertencimento e a participação das famílias, no cotidiano escolar.

É importante ressaltar que essa mudança no papel do assistente social realça uma nova postura no campo educacional, alinhada ao que defende Iamamoto (2022), quando considera a inserção crítica do profissional, nas instituições educativas, como objetivo de transformação da realidade, mediada pelas contradições sociais ali expressas. O Serviço Social, ao fomentar o protagonismo das famílias e estabelecer práticas de corresponsabilidade entre os sujeitos, atua de forma estratégica, na promoção de uma cultura de diálogo e de pertencimento, essencial para a permanência e o sucesso dos educandos.

A entrevistada E2 ressaltou o caráter preventivo da atuação do assistente social, ao declarar: "Fazemos um serviço de prevenção, orientação e conscientização. Isso inclui encaminhamentos e acompanhamento das demandas" (E2).

Tal caráter, como apontado por ela, está em sintonia com o defendido por Faleiros (2010), ao afirmar que a prevenção é um instrumento essencial de

enfrentamento das desigualdades sociais. No espaço escolar, esse enfoque contribui para mitigar conflitos, reduzir evasão e garantir melhores condições de permanência dos alunos. Além disso, dialoga com o projeto ético-político da profissão, ao privilegiar práticas, cujo objetivo é a transformação social, a partir da escuta ativa e da construção coletiva de soluções.

Tal perspectiva também é abordada por Piana (2009), em cujo modo de entender, o assistente social, ao atuar na educação, deve ultrapassar as práticas emergenciais e pautar sua intervenção em ações estruturadas e promotoras da justiça social e da inclusão. A prevenção, nesse caso, constitui-se como uma estratégia essencial que permite romper com o ciclo de reprodução das desigualdades, no interior da escola.

A entrevistada E3 mencionou diversas atividades desenvolvidas, destacando que: "Realizamos o assessoramento das escolas, atendimento às famílias e educandos, visitas domiciliares, palestras informativas e articulação com a rede de proteção" (E3).

Essa multiplicidade de ações revela a complexidade e a capilaridade das atividades do assistente social na educação. Conforme destaca o CFESS (2012b), o trabalho do profissional deve se pautar na interdisciplinaridade e na intersetorialidade, articulando-se com os diferentes equipamentos da rede de proteção, para garantir os direitos educacionais e globais dos estudantes. A atuação referida por E3 evidencia uma práxis comprometida com a totalidade da vida dos sujeitos, indo além dos muros da escola e alcançando territórios sociais diversos.

Nesse sentido, como reforçam Oliveira e Pires (2023), a atuação intersetorial no contexto escolar é determinante para o enfrentamento das múltiplas expressões da questão social. Ao estabelecer vínculos com entidades como CRAS, CREAS e Conselho Tutelar, o Serviço Social amplia a capacidade de resposta do sistema educacional, diante das vulnerabilidades sociais, promovendo não apenas o acesso, mas a permanência e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por fim, a entrevistada E4 pontuou que sua atuação é balizada pelo Código de Ética e pela legislação profissional, mas reconheceu as dificuldades enfrentadas: "Muitas vezes, nossa atuação acaba sendo mais reativa, apagando incêndios, devido às limitações institucionais" (E4).

A declaração de E4 evidencia um tensionamento entre os princípios ético-políticos e os entraves impostos pela estrutura institucional, comum na prática do

assistente. Iamamoto (2010) já apontava que, diante da escassez de recursos e da fragmentação das políticas públicas, o profissional, muitas vezes, é convocado a atuar de forma urgente, e isso compromete a efetividade de ações estruturantes. Ainda assim, como ressalta Netto (2011), é nesse cenário adverso que ele deve reafirmar seu compromisso com uma atuação crítica e propositiva, mesmo diante de limitações concretas que, como bem observa Bello (2001), também decorrem da ausência de políticas públicas robustas voltadas à integração do Serviço Social no sistema educacional. A atuação "apagando incêndios" evidencia uma lógica de gestão baseada em demandas imediatas, reforçando a necessidade de planejamento institucional e o investimento em equipes multiprofissionais que atuem de forma integrada e contínua.

Conforme já dito, as atividades realizadas pelos assistentes sociais da SEMED/Uberaba evidenciam a relevância de sua atuação no fortalecimento da conexão entre escola, família e comunidade. Tal constatação encontra respaldo em diversas perspectivas teóricas, como em Piana (2009), por exemplo, que defende o Serviço Social na educação como ação além de intervenções pontuais, consolidando-se em uma prática estratégica para a promoção da equidade e da justiça social. Nesse sentido, as atividades descritas pelos profissionais entrevistados (rodas de conversa, práticas restaurativas e atendimentos individuais), reforçam a ideia de que o Serviço Social atua como mediador, propondo estratégias para atender às necessidades da comunidade escolar e viabilizar a permanência dos alunos.

No que se refere ao registro das atividades realizadas (pergunta 4), a entrevistada E1 explicou sobre os expedientes usados: "Utilizamos instrumentos como ficha de encaminhamento, termo de assessoramento e relatório social, além de planilhas que organizam dados por família, genitor, unidade escolar e profissional" (E1).

A entrevistada E2 relatou que a documentação das ações ocorre de maneira sistemática: "Documentamos as demandas e acompanhamentos, além das reuniões e decisões em equipe, por meio de fichas, e-mails e relatórios oficiais" (E2).

A entrevistada E3 complementou a explicação, afirmando que: "Os registros são feitos em fichas de atendimento e relatórios, que são nossos principais instrumentos de trabalho" (E3).

A entrevistada E4 enfatizou o caráter coletivo dessa organização documental: "O registro é resultado de um trabalho coletivo, com fichas de atendimento, pastas organizadas e demandas espontâneas registradas nos meios institucionais" (E4).

Sobre o registro das atividades, Dentz e Silva (2015) destacam que a sistematização do trabalho do assistente social é fundamental para assegurar a qualidade do atendimento e fomentar práticas baseadas em evidências. Nesse sentido, o uso de instrumentos como fichas e relatórios, conforme relatado pelas entrevistadas, exemplifica o compromisso com uma atuação ética e planejada, alinhada ao Código de Ética do Serviço Social e às normativas educacionais. Como aponta Raichelis (2011), a catalogação sistemática também é essencial para visibilizar o impacto do trabalho social, na escola, e legitimar sua importância junto aos gestores e à sociedade.

Considerando que a produção de dados sistematizados e de análises fundamentadas são recursos que ampliam a capacidade de intervenção e de planejamento, além de fortalecer o diálogo com a gestão educacional e demais políticas públicas, Iamamoto (2022) está correta quando evidencia que tais registros não são apenas ferramentas de organização, mas instrumentos políticos que contribuem para dar visibilidade à ação profissional e fortalecer a identidade da categoria, dentro das instituições.

No que tange às atividades com as famílias (pergunta 9), a entrevistada E1 mencionou o desenvolvimento de um calendário social, voltado para temas sensíveis: "Temos o 'calendário social', que aborda temas relevantes como gravidez na adolescência e violência familiar. Além disso, promovemos os dias da família nas escolas, que são momentos de acolhimento e mediação de conflitos" (E1).

A entrevistada E2 relatou sobre as ações de conscientização e escuta qualificada, junto às famílias: "Realizamos reuniões de conscientização e rodas de conversa. Sempre temos demandas relacionadas a núcleos familiares, o que exige articulação constante" (E2).

A entrevistada E3 destacou uma gama diversificada de atividades voltadas às famílias: "Realizamos atendimentos, palestras, círculos restaurativos e reuniões. Essas ações visam orientar e engajar as famílias nas demandas educacionais" (E3).

Por sua vez, a entrevistada E4 reforçou a importância de práticas de acolhimento no trabalho com as famílias: "Trabalhamos temas necessários para o

contexto delas, com base nas situações que enfrentam. O foco é sempre o acolhimento e a prática restaurativa" (E4).

Nas ações voltadas às famílias, a abordagem preventiva e orientadora mencionada pelas entrevistadas reafirma o papel do assistente social como agente de transformação. Com relação a isso, Faleiros (2010) argumenta que a mediação entre a escola e a família é essencial para fortalecer os vínculos e superar barreiras que possam comprometer o desenvolvimento educacional dos alunos. A realização de círculos restaurativos, palestras e reuniões demonstra a busca por uma atuação intersetorial e integrada, em consonância com as diretrizes que orientam a prática profissional. Além disso, como destaca Sassaki (1997), essas ações contribuem para a construção de uma escola inclusiva, que reconhece e respeita a diversidade social e cultural das famílias.

Complementarmente, Oliveira e Pires (2023) assinalam que a escuta ativa das famílias deve ser compreendida como um dispositivo de valorização dos saberes comunitários e da construção de vínculos de confiança, elementos indispensáveis para uma prática educativa emancipadora. Dessa forma, o Serviço Social atua como ponte entre diferentes mundos, conectando saberes, histórias e necessidades, em um projeto educativo mais plural e democrático.

Os depoimentos das entrevistadas revelam a complexidade e a amplitude das demandas que chegam ao Serviço Social no ambiente escolar, evidenciando uma atuação que vai além do suporte pontual ou assistencialista. A presença ativa das assistentes sociais no cotidiano da escola, promovendo ações como práticas restaurativas, rodas de conversa e mediação de conflitos, demonstra um avanço significativo na consolidação do Serviço como um agente estratégico para a garantia de direitos educacionais e sociais.

Alguns pontos de destaque salientados neste estudo reafirmam processos e contribuem para a visibilidade da profissão, além de apontarem necessidades relevantes:

- ênfase à prevenção e à articulação intersetorial, com foco na mediação entre escola, família e comunidade, confirmando a centralidade do trabalho coletivo e o compromisso com a superação das barreiras de acesso e de permanência escolar, sobretudo para estudantes em situação de vulnerabilidade;

- fortalecimento do registro sistemático das ações profissionais, garantindo visibilidade institucional, promovendo a transparência dos processos e legitimando o trabalho do assistente social, dentro da rede pública de ensino;
- fragilidade institucional enfrentada, conforme apontado pela entrevistada E4, que indica uma atuação muitas vezes reativa, devido às limitações estruturais, e aponta para a necessidade de ampliação de recursos, reconhecimento profissional e intensificação das políticas públicas voltadas à educação inclusiva.

Com isso, a presente pesquisa evidencia que, mesmo diante de desafios institucionais e limitações de recursos, os assistentes sociais da SEMED/ Uberaba têm desenvolvido práticas inovadoras e comprometidas com o projeto ético-político da profissão, demonstrando a importância de uma atuação crítica, ética e transformadora, na garantia dos direitos educacionais e sociais. A aproximação com as famílias, a promoção de práticas restaurativas e o investimento em ações de educação em direitos são iniciativas que se destacam como estratégias eficazes, na construção de uma escola mais inclusiva e democrática.

4.2.2.2 Eixo 2: Desafios e Potencialidades do Trabalho do Assistente Social na Educação

Quanto ao eixo 2, observam-se os desafios e as potencialidades do trabalho do assistente social na educação e, por meio da pergunta abordando especificamente esses desafios, as entrevistadas relataram as principais dificuldades enfrentadas no exercício profissional.

A entrevistada E1 destacou que: “O maior desafio é apresentar o Serviço Social e mostrar sua relevância, já que muitas vezes as pessoas desconhecem o que fazemos” (E1). Além disso, ressaltou a resistência encontrada no ambiente escolar e a constante necessidade de abrir novos espaços de atuação: “Ainda existe resistência em aceitar o nosso trabalho, principalmente quando ele propõe mudanças de postura ou questionamentos de práticas. Precisamos explorar novos territórios para que o Serviço Social seja realmente reconhecido” (E1).

Esse depoimento revela um dos principais impasses enfrentados pelo Serviço Social na educação: o desconhecimento, por parte dos demais atores institucionais,

quanto ao papel, às competências e à importância da atuação do assistente social no ambiente escolar. Identificado por Piana (2009), tal cenário é um dos entraves históricos da profissão, já que o estigma assistencialista e a falta de compreensão sobre sua função crítica ainda são recorrentes. Ademais, a resistência a mudanças institucionais, mencionada por E1, denuncia a dificuldade das escolas em acolher práticas que questionem modelos pedagógicos ou administrativos tradicionais, mesmo quando os questionamentos visem ampliar os direitos dos estudantes.

A entrevistada E2 apontou como um grande obstáculo a dependência de outras políticas públicas e das chefias imediatas: “O trabalho em rede é um grande desafio, pois dependemos de outras políticas públicas e das chefias imediatas, o que pode limitar nossa autonomia” (E2).

O relato evidencia um fator fundante que compromete a efetividade das ações do Serviço Social: a interdependência entre políticas públicas que, quando mal articuladas, tornam-se entraves a atuar com competência. Como observa Iamamoto (2022), o exercício profissional do assistente social ocorre em um terreno de disputas, contradições e condicionamentos institucionais, que exigem constante negociação para garantir a centralidade dos direitos sociais. O desafio do trabalho em rede, apontado por E2, não reside apenas na dependência administrativa, mas na fragmentação histórica das políticas públicas brasileiras, o que dificulta uma resposta integrada e eficaz às vulnerabilidades sociais enfrentadas pelos estudantes.

Já a entrevistada E3 enfatizou as dificuldades de sensibilização dos demais profissionais da educação, quanto ao papel do assistente social: “É difícil fazer os gestores e professores entenderem o papel do assistente social, o que exige paciência e uma atuação constante para quebrar tabus” (E3).

Suas palavras reforçam a ideia de que o reconhecimento do Serviço Social na escola ainda é um processo em construção e, conforme alerta Machado (2012), a superação desses tabus requer não apenas a presença física do profissional no espaço escolar, mas uma atuação propositiva, crítica e educativa que envolva os diversos sujeitos no entendimento da função estratégica desse serviço. Trata-se de um trabalho contínuo de mediação e de formação, que deve incluir professores, gestores, familiares e os próprios estudantes.

Por sua vez, a entrevistada E4 reforçou que um dos principais desafios está relacionado à comunicabilidade ineficaz entre os setores: “O desconhecimento sobre

o Serviço Social e a falta de comunicação assertiva entre os setores da rede são os maiores desafios” (E4).

A ineficiência indicada evidencia uma lacuna importante na lógica de gestão da política educacional. Como argumenta Santos (2013), a articulação entre políticas sociais exige canais de comunicação eficazes, planejamento conjunto e responsabilização compartilhada. A ausência desses elementos compromete não apenas o desempenho do assistente social, mas também a capacidade institucional de garantir a proteção integral aos estudantes. A fala de E4, portanto, aponta para a necessidade de estratégias de aproximação entre os setores, valorizando a interdisciplinaridade e a construção coletiva de soluções.

Os desafios e as potencialidades do trabalho do assistente social na educação, conforme apontado pelas entrevistadas, refletem tanto as dificuldades estruturais e institucionais enfrentadas pela profissão quanto seu papel estratégico, na promoção de direitos sociais.

O acesso educacional, conforme estabelecido pelo ECA, é um direito fundamental de todos os estudantes, independentemente das suas diferenças, e o assistente social tem o papel de garantir esse direito, atuando como um mediador entre os alunos e a instituição. No entanto, essa atuação é, muitas vezes, dificultada pela falta de compreensão dos gestores que resistem à ideia de adaptar a escola para garantir a educação de todos – conforme preconizado pela legislação – nem se posicionam em relação às discrepâncias e às necessidades específicas desses alunos.

Esse obstáculo está em consonância com o que Piana (2009) já aponta como um dos maiores desafios da profissão: a limitada compreensão da sociedade e das instituições sobre o papel do assistente social. Além disso, a visão errônea sobre sua função, no contexto educacional, não só limita sua atuação, como também compromete a implementação de práticas educativas inclusivas e a garantia de direitos.

A resistência à inclusão de alunos atípicos e a negativa de aceitar suas necessidades educacionais específicas frequentemente se baseiam em preconceitos e na falta de informações sobre a legislação que assegura o direito à educação de qualidade para todos. Segundo Machado (2012), superar essa resistência requer uma atuação propositiva e crítica, capaz de romper barreiras culturais e institucionais que restringem a aplicação efetiva das políticas públicas em educação.

No entanto, como destacou E2, a dependência de outras políticas públicas e das chefias imediatas pode limitar a autonomia do assistente social e, conseqüentemente, sua capacidade de intervir, de maneira eficaz. Nesse sentido, a atuação em rede, embora fundamental para enfrentar as múltiplas expressões da questão social, exige uma articulação constante e, muitas vezes, negociações difíceis, como já assinalou Iamamoto (2022). Esse processo de articulação se torna ainda mais desafiador quando esbarra na falta de apoio, ou de compreensão das chefias, sobre a importância do trabalho do assistente social, na promoção da equidade e na defesa dos direitos, especialmente no contexto da educação dos alunos atípicos.

No que se refere às principais demandas (pergunta 7), a entrevistada E1 destacou a falta de acesso a serviços de saúde, com ênfase na saúde mental, e a ausência de equipamentos sociais, em bairros periféricos: “Muitos alunos enfrentam dificuldades para frequentar a escola, mesmo com transporte oferecido, porque não têm acesso a serviços básicos, como saúde mental e assistência social nos bairros” (E1).

A entrevistada E2 reforçou que a busca ativa é uma das maiores demandas: “Por trás da evasão escolar sempre há alguma questão social, como negligência ou violência. A busca ativa é fundamental para identificar essas situações e agir” (E2).

A entrevistada E3 mencionou que as situações mais recorrentes envolvem: “Desproteção social, violência física, psicológica e sexual, além da busca ativa para resgatar os estudantes que não estão frequentando a escola” (E3).

A entrevistada E4 apontou como demanda constante a necessidade de integrar diferentes políticas públicas para enfrentar as vulnerabilidades: “A desproteção social e a falta de planejamento, em bairros periféricos, são grandes demandas, além da necessidade de integração com outras políticas públicas para dar respostas mais eficazes” (E4).

As falas das entrevistadas sobre as demandas destacam as desigualdades sociais que impactam diretamente o contexto educacional: para E1 e E4, a ausência de equipamentos sociais, em bairros periféricos, reflete as desigualdades estruturais que perpetuam a exclusão social, como indicam Faleiros (2010) e Iamamoto (2022), e, para E2 e E3, as demandas relacionadas à busca ativa, negligência e violência, reforçam a importância de uma atuação intersetorial, conforme defendido por Santos (2013), para garantir a proteção integral dos alunos e sua permanência na escola,

aliada a estratégias de prevenção primária, fundamentais para a mitigação dos riscos sociais e educacionais.

Nesse sentido, a articulação da política educacional com os serviços de saúde, assistência social e segurança é essencial para promover respostas adequadas às múltiplas vulnerabilidades enfrentadas pelos estudantes. Como observa Oliveira e Pires (2023), essa integração só se torna possível quando há planejamento intersetorial efetivo e reconhecimento da escola como espaço legítimo de defesa de direitos. Portanto, o Serviço Social cumpre papel central, ao tensionar as ausências e promover o diálogo entre os setores da rede.

As reflexões apresentadas neste eixo revelam a complexidade da atuação do Serviço Social na educação pública municipal de Uberaba-MG e, pelos depoimentos das entrevistadas, ficou evidente que o reconhecimento e a valorização do trabalho do assistente social, no ambiente escolar, ainda enfrentam barreiras significativas, relacionadas tanto ao desconhecimento sobre suas atribuições quanto à insuficiência de políticas integradas e efetivas. Por outro lado, a ampliação das práticas preventivas a busca ativa e a articulação em rede, despontam como estratégias de fortalecimento da presença e da eficácia da atuação profissional dos assistentes sociais nas escolas.

Essas constatações apontam a necessidade de investimentos na formação continuada de toda a comunidade escolar, para melhor compreenderem o papel do Serviço Social, além do fortalecimento da rede intersetorial de proteção. A experiência relatada pelas profissionais de Uberaba-MG demonstra que, mesmo diante de desafios estruturais, é possível avançar em práticas inclusivas e efetivas, desde que haja compromisso ético-político e engajamento coletivo, na defesa dos direitos educacionais e sociais.

Dessa forma, as demandas e os desafios indicados pelas profissionais entrevistadas evidenciam que, apesar das limitações, o Serviço Social na educação possui um potencial significativo para promover equidade e inclusão, porém, isso requer, como sugere a literatura, uma atuação crítica e articulada com outras políticas públicas, fortalecendo a capacidade do assistente social de transformar as realidades social e educacional.

4.2.2.3 Eixo 3: Cotidiano do Trabalho Multiprofissional na SEMED/ Uberaba

Acerca do eixo 3 – o cotidiano do trabalho multiprofissional que envolve a Seção de Assistência ao Educando, dentro da SEMED/ Uberaba – as entrevistadas relataram aspectos que refletem tanto os desafios quanto as potencialidades do trabalho integrado, considerando os recursos disponíveis, a política educacional, a atuação do assistente social, as ações multidisciplinares e a articulação com a rede socioassistencial.

Sobre os recursos disponíveis para a realização das atividades (pergunta 3), a entrevistada E1 apontou que: “Falta infraestrutura, falta transporte, faltam muitas situações. Mas eu vejo que nós estamos numa condição de igualdade com todas as outras carreiras, dentro da política lá interna” (E1).

E2 destacou que, apesar da existência de alguns recursos, eles são insuficientes para atender à demanda: “Deveria ter mais, mas existem sim” (E2).

A entrevistada E3 complementou que: “Não é o essencial, né? Não tem aquela sala só pra gente, aquele computador só pra gente, mas existem sim! Dá pra gente trabalhar” (E3).

Por sua vez, E4 enfatizou a precariedade das condições: “Serviço público muito sucateado, né? A gente ainda tem um déficit muito grande de condições de trabalho, desde o computador até uma questão de transporte” (E4).

As falas das entrevistadas revelam um cenário marcado por limitações estruturais que afetam, diretamente, a qualidade do atendimento prestado. A insuficiência de recursos, especialmente no que se refere à infraestrutura, transporte e equipamentos adequados, compromete não apenas a eficiência do trabalho, mas também o alcance das ações desenvolvidas. Como os recursos são mínimos, a precariedade se impõe como um obstáculo significativo, evidenciando um panorama de desigualdade, nas instituições, e refletindo na atuação profissional. Alinhada a isso, a análise de Iamamoto (2010), aponta que a precarização das condições de trabalho do assistente, no setor público, sobretudo nas políticas sociais, é fruto de um modelo neoliberal de gestão que compromete a efetividade da intervenção. A autora também destaca o quanto, diante de estruturas sucateadas, a qualidade do serviço que esse profissional presta à população sofre impacto direto, quando ele se vê forçado a adaptar suas estratégias, muitas vezes com recursos insuficientes.

Machado (2012) também reforça essa perspectiva, ao destacar que a carência de infraestrutura compromete não apenas a realização de atividades cotidianas, mas a própria visibilidade da atuação técnica do Serviço Social, já que a ausência de

espaços físicos adequados, de equipamentos e de transporte limita a capacidade de escuta qualificada, o sigilo profissional e a articulação com a rede.

Além disso, Oliveira e Pires (2023) ressaltam que as condições objetivas de trabalho são determinantes para garantir uma atuação ética e qualificada, sobretudo no campo educacional, no qual a intersectorialidade e a articulação com a comunidade são fundamentais. O sucateamento institucional compromete o cumprimento do projeto ético-político da profissão, dificultando a mediação entre as demandas sociais e as respostas institucionais.

Quanto à visão da política de educação no município de Uberaba (pergunta 5), E1 a avaliou de forma positiva: “Vejo avanços quilométricos. [...] Muitas das nossas metas foram superadas, foram batidas. É uma política de estado, não de governo” (E1).

Já E2 reforçou a eficácia da política, mas ponderou que: “Tem coisas pra melhorar, mas a gente consegue atingir muita coisa” (E2).

A entrevistada E3 ressaltou que: “É uma política que cresceu muito. [...] Está desenvolvendo, mas tem lacunas que devem ser preenchidas” (E3).

Complementando, E4 apontou dificuldades enfrentadas por crianças de bairros periféricos: “Até hoje a gente tem crianças desses bairros, estudando fora do seu zoneamento. Isso é um dificultador” (E4).

É possível aferir que as percepções das pessoas entrevistadas refletem um reconhecimento dos avanços na política educacional do município, apesar do relato de desafios persistentes. Enquanto algumas profissionais destacam progressos significativos, apontando a superação de metas e a consolidação da educação como uma política de Estado, outras trazem a existência de lacunas que ainda precisam ser preenchidas.

A questão do acesso desigual, por exemplo, mencionada por E4, reforça a necessidade de aprimoramento na distribuição de vagas escolares, especialmente para crianças de bairros periféricos, ainda estudando fora do seu zoneamento. Essa realidade pode gerar dificuldades no deslocamento, aumentar a evasão escolar e comprometer a integração comunitária dos estudantes. Pensando em como combater isso, Santos (2013), fala sobre a necessidade de defender políticas educacionais que garantam não apenas o ingresso, mas a permanência e a equidade no ensino. Em consonância com Santos, Raichelis (2011), argumenta que a política pública deve responder às desigualdades sociais estruturais e regionais. Quando a organização

territorial da educação não garante o acesso ao ensino, reforça-se a lógica excludente que contradiz o caráter compartilhado da política educacional. Iamamoto (2022) complementa, afirmando sobre a obrigação de uma política de Estado em ser sensível às diferenças regionais e pautada por uma lógica de justiça social, o que exige planejamento estratégico e territorialidade.

No que se refere à atuação do assistente social na educação (pergunta 6), E1 destacou o déficit de profissionais: “Hoje são, em média, três mil alunos por profissional. [...] Se nós fôssemos vinte e seis profissionais, conseguiríamos fazer um trabalho com mais afinco” (E1).

Da mesma forma, E2 salientou a necessidade de ampliação do quadro: “As demandas estão crescendo cada vez mais. [...] Se cada escola pudesse ter um assistente social, nosso trabalho seria mais efetivo” (E2).

Na fala de E3, houve a afirmação de que: “É um profissional essencial. Todas as escolas deveriam ter esse profissional. [...] A ampliação é primordial” (E3).

Os desafios relacionados ao desconhecimento sobre a profissão foram apontados por E4: “O maior desafio é fazer as pessoas entenderem o que é o Serviço Social” (E4).

Os depoimentos dos participantes da pesquisa trazem um cenário de sobrecarga no trabalho, marcado pelo número insuficiente de assistentes sociais, na educação, para atender às demandas existentes. A proporção de estudantes, por profissional, apontada por E1, por exemplo, sugere um desafio estrutural que compromete a qualidade do atendimento, tornando a ampliação do quadro uma necessidade urgente, conforme destacado por E2 e E3.

Além da insuficiência numérica, E4 ressalta um problema fundamental: a falta de reconhecimento do papel do assistente social, uma dificuldade não se resume apenas à desinformação, mas também reflete uma lógica meritocrática e assistencialista que minimiza a importância de políticas públicas, como direitos fundamentais. Isso contribui para o agravamento da vulnerabilidade social de crianças e adolescentes, especialmente daqueles que já enfrentam desigualdades históricas.

Com relação a essa perspectiva, Iamamoto (2022) destaca que, para se efetivar a intervenção do assistente social, é essencial ampliar o número de profissionais e fortalecer a compreensão de seu papel, na garantia de direitos. Dessa forma, a valorização da profissão deve ir além da simples expansão quantitativa e

envolver um processo de conscientização sobre sua importância estratégica, na redução das desigualdades e na promoção da cidadania.

Piana (2009) também alerta que, em contextos educacionais, o Serviço Social deve ultrapassar a lógica emergencial e se afirmar como um campo de ação estruturado, articulando intervenções, com base nos princípios do projeto ético-político. Isso só é possível com valorização institucional, formação permanente e condições adequadas de trabalho, incluindo o combate ao desconhecimento e às práticas que reduzem o profissional a funções meramente operacionais.

Em referência ao trabalho multidisciplinar (pergunta 8), E1 relatou que: “Consigo dialogar com as assessoras da educação infantil, da Educação Inclusiva, com os psicólogos, mas não vejo esse mesmo movimento de outros setores nos procurarem” (E1).

Ainda, nesse tocante, E2 destacou: “O trabalho em equipe envolve psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais, dependendo da demanda” (E2).

Já E3 enfatizou a colaboração com psicólogos e Professores de Referência: “Ele é o interlocutor entre o nosso trabalho e a demanda da unidade” (E3).

Adicionalmente, E4 apontou dificuldades na comunicação entre os setores: “A gente não consegue uma comunicação assertiva entre os atores da rede, em prol do atendimento da criança e do adolescente” (E4).

Pode-se perceber que os relatos revelam as dificuldades no trabalho multidisciplinar, principalmente na comunicação e articulação entre os setores envolvidos, no atendimento a crianças e adolescentes. Enquanto E1 destaca a falta de iniciativa de outros setores, sugerindo desconexão, E2 enfatiza a flexibilidade das equipes, que devem se adaptar às demandas. Do mesmo modo, E3 reforça a importância de um interlocutor para integrar as ações, porém, E4 aponta a falha de conversação, resultando em um atendimento fragmentado.

Essa fragmentação exposta pelas entrevistadas reflete, conforme analisa Faleiros (2010), uma fragilidade comum nas instituições públicas: a ausência de um eixo organizativo comum entre os diversos campos de atuação profissional. Além disso, ela confirma a ideia de que a integração interprofissional, mesmo prevista na política pública, muitas vezes esbarra em práticas isoladas e na ausência de cultura colaborativa, no interior das instituições.

Nessa direção, Raichelis (2011) argumenta que a articulação entre os diferentes profissionais da rede só se consolida quando há espaços regulares de planejamento, escuta e corresponsabilização e a ausência desses espaços, como apontado por E4, contribui para uma lógica fragmentada que compromete a integralidade das ações voltadas à proteção de crianças e adolescentes.

Netto (2011), por sua vez, enfatiza que o trabalho multidisciplinar deve ser compreendido como uma prática política, e não apenas técnica. A articulação entre os saberes e fazeres das diferentes áreas não pode se dar de maneira improvisada, mas deve partir do reconhecimento mútuo das funções de cada profissional e da construção de um projeto comum, voltado à garantia dos direitos sociais.

No que tange à articulação com a rede socioassistencial (pergunta 10), E1 mencionou os fluxos criados em Uberaba: “Temos ações voltadas à saúde mental, trabalho infantil e violência sexual” (E1).

No entanto, E2 ponderou: “Nem sempre a gente consegue efetivar direito, pra família, devido ao sucateamento ou falta de profissionais” (E2).

Referenciando-se a essa ponderação, E3 afirmou: “A rede trabalha pra isso, mas suprir totalmente, acredito que não. [...] Ainda tem falhas” (E3).

Por fim, E4 destacou a ausência efetiva de atores da rede: “A gente não percebe a presença efetiva dos atores da rede, especialmente em bairros periféricos” (E4).

Nesse ponto, há de se destacar a existência de desafios significativos na articulação com a rede socioassistencial, o que evidencia as dificuldades na comunicação e na integração entre os setores envolvidos com o atendimento a crianças e adolescentes.

Afirmativamente, E1 reconhece avanços, nos fluxos estabelecidos em Uberaba, especialmente em áreas como saúde mental, trabalho infantil e violência sexual. No entanto, E2 aponta que a efetivação dos direitos das famílias ainda é prejudicada pelo sucateamento e pela insuficiência de profissionais.

Sob o mesmo panorama, E3 reforça: apesar dos esforços da rede, as falhas ainda são evidentes, demonstrando a necessidade de aprimoramento contínuo e, reforçando essa fala, E4 dispõe que a presença dos atores da rede é mais frágil em bairros periféricos, sugerindo desigualdades no acesso aos serviços.

Essa constatação revela, conforme discute Oliveira e Pires (2023), que a efetivação da política pública não depende apenas da existência de fluxos formais ou

de normativas, mas de sua concretude territorial e da atuação permanente das equipes locais. Da mesma forma, quando a presença dos atores da rede é desigual, sobretudo nas periferias, agrava-se o processo de exclusão social e de território.

Para Raichelis (2011), a articulação intersetorial só é possível quando as redes são concebidas não como meros canais de encaminhamento, mas como espaços de produção coletiva de respostas às expressões da questão social. A ausência dos profissionais da rede, como relatado por E4, demonstra uma ruptura nesse processo, que precisa ser superada com ações políticas e planejamento interinstitucional.

Iamamoto (2022) também contribui para essa reflexão, ao afirmar que a construção de uma rede integrada e articulada é fundamental para que o Serviço Social exerça seu papel de mediação e de garantia de direitos. Isso exige, além de recursos humanos e materiais, a valorização dos saberes profissionais e o reconhecimento institucional do trabalho desenvolvido pelas equipes intersetoriais.

Considerando os avanços e os gargalos nas políticas de educação municipal, pode-se afirmar que, de acordo com Santos (2013), uma articulação eficiente é essencial para enfrentar a complexidade das questões sociais, mas sua eficácia depende da disponibilidade de recursos e de um planejamento integrado.

Assim, pode-se concluir que, apesar dos esforços e dos avanços alcançados, o trabalho multiprofissional, na Seção de Assistência ao Educando, ainda enfrenta desafios expressivos. As principais dificuldades estão relacionadas à insuficiência de recursos, à comunicação entre setores e à articulação com a rede socioassistencial. Não basta apenas a presença do profissional de Serviço Social, nas escolas: é essencial que haja clareza sobre suas funções, compartilhamento de informações, discussões interdisciplinares e atualizações conceituais e metodológicas. Conjuntamente a isso, a melhoria da infraestrutura de trabalho é um fator determinante para a efetividade das ações e para a superação das limitações identificadas.

Como defendem Netto (2011) e Piana (2009), a construção de um projeto educativo comprometido com a justiça social passa, necessariamente, pelo fortalecimento da rede de proteção, da atuação interprofissional e da valorização do Serviço Social na política de educação. Superar os desafios identificados pelos entrevistados requer uma mudança de paradigma, na gestão pública: compreender que o fortalecimento da rede não se dá apenas por meio da expansão de serviços,

mas também pela formação crítica dos profissionais, pelo diálogo entre saberes e pelo reconhecimento institucional das práticas desenvolvidas nos territórios.

4.2.3 Contribuições do Departamento de Inclusão de Uberaba-MG para a política educacional

A inserção do Serviço Social no campo da educação fundamenta-se em uma perspectiva ampliada, que a compreende não apenas como um processo formal de ensino-aprendizagem, mas como um fenômeno social intrinsecamente vinculado às dinâmicas históricas de reprodução e de transformação social. Essa abordagem crítica permite enxergar a educação como um espaço de disputa e resistência, onde se manifestam tanto as desigualdades estruturais quanto as possibilidades de emancipação social (CFESS, 2012).

Nesse contexto, é fato que a atuação do assistente social transcende a oferta de amparo momentâneo e assume um caráter estratégico na promoção da equidade e do fortalecimento da cidadania, com a garantia de acesso e permanência escolar. Ao incorporar a educação popular e os movimentos sociais como frentes de luta, o Serviço Social contribui para o desenvolvimento de estratégias que rompem com a lógica excludente das políticas neoliberais, fomentando uma gestão democrática e uma articulação intersetorial.

Esse panorama fortalece os processos coletivos de organização social e de reivindicação de direitos, alinhando-se à defesa de uma educação democrática e inclusiva, comprometida com a justiça social e a superação das desigualdades historicamente enraizadas na sociedade brasileira.

Além disso, no enfrentamento das discrepâncias no campo educacional, os assistentes sociais são capazes de mobilizar estratégias como a implementação de programas de intervenção e ações afirmativas, articulando com políticas intersetoriais, para minimizar os impactos da vulnerabilidade social na escolarização, considerando as demandas específicas da comunidade escolar (CFESS, 2012).

Contudo, para que essa atuação seja efetiva, a formação continuada dos assistentes sociais torna-se um aspecto central, permitindo que participem de comissões, capacitações da rede socioassistencial, rodas de conversa e reuniões territoriais, potencializando a construção de redes de apoio.

Nesse contexto, dá-se o devido destaque ao Departamento de Educação Inclusiva/ Seção de Assistência ao Educando de Uberaba-MG, que tem promovido, ao longo dos anos, a implementação de políticas e práticas voltadas para a inclusão, articulando, fortemente, escola, famílias e rede de proteção social. Além disso, as contribuições desse departamento para a política educacional são valiosas para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e integrado, com ênfase na garantia do acesso e permanência dos estudantes, nas escolas municipais, objetivando o fortalecimento do vínculo entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo (Uberaba, 2024).

Nesse sentido, cabe dispor que a intersetorialidade assume um papel estratégico, pois possibilita a mobilização de recursos e o desenvolvimento de práticas que atendam às múltiplas demandas dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Deve-se considerar, que o olhar atento à realidade das crianças e dos adolescentes, “vítimas de processos sociais violentos, aliada à intersetorialidade é permeada pelos conflitos inerentes ao conjunto de interesses, prioridades e demandas” (Aragão, 2011, p. 204-205). A responsabilidade, portanto, é de todos os atores sociais e governamentais envolvidos nesses processos, com o desenho de políticas públicas para a proteção da comunidade escolar e emancipação dos sujeitos.

Adicionalmente, o estabelecimento de parcerias com diferentes setores amplia sua capacidade de intervenção, integrando a política educacional e as outras políticas públicas, como saúde, assistência social e direitos humanos (Uberaba, 2024).

A abordagem favorece a construção de um sistema educacional que implementa medidas concretas para garantir que nenhum estudante seja excluído do processo educativo. Dessa forma, a atuação desse departamento fortalece a importância da gestão democrática e da corresponsabilidade entre escola, família e sociedade, na efetivação do direito à educação.

Essa realidade, analisada sob a luz da parte teórica deste estudo, reforça que o trabalho do assistente social na educação básica abrange uma variedade de práticas que visam atender às necessidades dos estudantes, com foco no fortalecimento dos vínculos entre as famílias e as escolas (Alarcão; Araújo; Albarello, 2020).

No caso de Uberaba-MG, as rodas de conversa, as práticas restaurativas, as palestras informativas e as visitas domiciliares têm sido essenciais para promover um ambiente escolar mais seguro e participativo, pois são ações que nos levam a

compreender a garantia do acesso e do acompanhamento contínuo das condições sociais e familiares dos alunos, como elemento fundamental para combater as desigualdades causadoras da impermanência na escola.

A análise dos fluxogramas, apresentados no Anexo II, revela como a rede de proteção social de Uberaba-MG está estruturada para responder, de forma articulada, a diferentes situações de vulnerabilidade, com destaque para o atendimento de crianças, adolescentes e mulheres, em contextos de risco.

O fluxograma 1, por exemplo, ilustra a colaboração entre os Conselhos Tutelares, os CRAS/ CREAS e as unidades de saúde, evidenciando a importância dessa articulação, com o objetivo de assistir as vítimas de violência sexual. A integração desses serviços se alinha à reflexão de Faleiros (2010), que destaca a necessidade de vínculo entre as políticas públicas para o enfrentamento das desigualdades e promoção de uma resposta social eficaz. Aponta-se também que a coordenação entre essas instituições é determinante para garantir um atendimento integral, que aborde as múltiplas dimensões do problema da violência, abrangendo desde o apoio psicológico e social até a assistência jurídica e a aplicação de medidas protetivas. Ao promover essa articulação, o sistema educacional se configura como um pilar importante no fortalecimento da rede de proteção, contribuindo não apenas para a identificação de situações de vulnerabilidade, mas também para a conscientização e sensibilização da comunidade escolar sobre a importância de um ambiente seguro e acolhedor para todos, intensificando o impacto das ações de proteção (Piana, 2009; Faleiros, 2010).

Nos fluxogramas 2, 3 e 4 – que representam um esforço de integração e delineiam os diversos caminhos de assistência, considerando tanto a complexidade da demanda quanto o momento em que ocorre a procura por ajuda –, constata-se a articulação entre os diferentes setores que compõem a rede de proteção social em Uberaba-MG, evidenciando um significativo avanço na organização do atendimento às mulheres em situação de violência doméstica:

- Fluxograma 2: disponibiliza atendimento, de segunda a sexta-feira, entre 8h e 18h, período em que a vítima pode recorrer a diferentes portas de entrada, como o Centro Integrado da Mulher (CIM), unidades de saúde, Delegacia de Polícia, Delegacia de Proteção à Família (DODPF), ou ainda ser direcionada por meio da Guarda Municipal, Polícia Militar e Patrulha de Prevenção à Violência Doméstica (PPVD). Há a previsão de registro da ocorrência,

avaliação médica e psicológica, realização de exames e posterior encaminhamento para serviços especializados e, ainda, o acolhimento em casas-abrigo, medidas protetivas e apoio jurídico, além do acompanhamento pós-fato, assegurando uma resposta integral às vítimas;

- Fluxograma 3: direcionado para os casos que ocorrem fora do horário comercial, após as 18h, e aos finais de semana e feriados. Nesses contextos, a vítima pode ser atendida diretamente por instituições de plantão, como a Guarda Municipal e a Polícia Militar e as demandas são encaminhadas para unidades de urgência (UPAs ou hospitais, e Delegacia de Plantão), onde são realizados procedimentos como o registro do boletim de ocorrência, exames periciais e encaminhamento para acolhimento. O acionamento das equipes especializadas, como a PPVD e o CIM, assegura a continuidade do suporte;
- Fluxograma 4: relacionado à rede jurídica, atua na orientação e na garantia do acesso à justiça, promovendo o fortalecimento da autonomia e a proteção legal da mulher, além de ser a etapa essencial para a efetivação dos direitos das vítimas. Após o atendimento inicial, pela Delegacia de Polícia, Patrulha de Prevenção à Violência Doméstica ou CIM, a vítima pode ser encaminhada para a Defensoria Pública (disponível em horários definidos durante a semana), para o Núcleo de Práticas Jurídicas da UNIUBE (com funcionamento em turnos específicos), ou para instituições privadas conveniadas.

Esse modelo reforça a importância da intersectorialidade e da cooperação entre órgãos de segurança, saúde, assistência social e educação para garantir uma proteção mais efetiva, conforme discutido por Sposati (2013), ao analisar a necessidade de políticas sociais que rompam com a fragmentação e promovam respostas mais integradas aos desafios da vulnerabilidade social.

A implementação de ações preventivas no ambiente escolar, como palestras e atividades educativas sobre direitos humanos e igualdade de gênero, demonstra que a rede de proteção não atua apenas de forma reativa, mas também busca transformar padrões culturais perpetuadores da violência e da desigualdade.

A Seção de Assistência ao Educando tem desempenhado um papel fundamental nesse sentido, desenvolvendo programas que abordam temas como gravidez na adolescência, violência doméstica e abuso infantil. Essas iniciativas dialogam com a concepção de educação integral defendida por Amaro (2011), cujo

destaque é para a necessidade de uma escola que vá além da transmissão de conteúdos acadêmicos, assumindo um papel formador, na construção da cidadania e na promoção dos direitos humanos.

Da mesma forma, a abordagem preventiva adotada pelo município também se alinha à visão de Faleiros (2010) sobre a articulação de políticas públicas como ferramenta essencial para a redução das desigualdades e o levantamento de uma rede de apoio sólida.

Nesse ponto, cabe destacar que, segundo Aragão (2011, p. 25), a implantação de uma cidadania ativa, com o foco preventivo e tratamento das situações de violência, “exigem um olhar plural sobre os setores e sujeitos sociais que compõem uma rede de proteção social voltada ao segmento infanto-juvenil”.

O fortalecimento dessas ações requer, no entanto, um investimento contínuo na capacitação dos profissionais envolvidos, na ampliação da comunicação entre os setores e na sistematização das estratégias bem-sucedidas.

Com isso, pode-se concluir, sobre a experiência de Uberaba, que, apesar dos desafios, é possível avançar na instituição de um modelo de atendimento mais eficiente e humanizado, capaz de compreender a educação como um espaço estratégico na proteção social e na promoção de uma cultura de respeito e equidade.

No fluxograma 5, há a necessidade de um atendimento sistematizado para crianças e adolescentes, assegurando que a rede de proteção funcione, de maneira coordenada, entre os setores público e privado. A estruturação reforça a importância da definição clara de responsabilidades, enfatizando a articulação entre as políticas públicas para enfrentamento das desigualdades sociais (Faleiros, 2010) e garantindo que cada instituição envolvida atue de forma complementar, na oferta de suporte e acolhimento, evitando a sobrecarga, por meio da divisão de atribuições.

Nesse fluxo, observa-se a centralidade do papel do Conselho Tutelar (CT), responsável por acolher os relatos iniciais, acionar medidas protetivas e direcionar os casos para os órgãos competentes e instituições do SGDCA, além de realizar o monitoramento contínuo. Os pais ou responsáveis têm a função de encaminhar a demanda ao CT e buscar os atendimentos necessários, tanto médicos quanto psicoterapêuticos. A rede de saúde, por meio do pediatra ou hospital, atua na realização de exames e procedimentos de profilaxia, enquanto o acompanhamento terapêutico fica a cargo dos serviços de psicoterapia.

A articulação entre os fluxogramas também reflete o pensamento de Sposati (2013), ao destacar que a eficácia das políticas públicas está condicionada à superação da fragmentação dos serviços e à adoção de práticas integradas e colaborativas. Assim, enquanto o fluxograma 5 apresenta uma estrutura coordenada para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco, os fluxogramas 6 a 10¹⁷ ampliam esse cenário, ao abordar casos específicos, como os atendimentos no âmbito da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) e os protocolos voltados ao combate ao trabalho infantil:

- Fluxograma 6: apresenta diferentes portas de entrada para o atendimento, que vão desde demandas espontâneas até encaminhamentos de escolas, projetos sociais, Conselho Tutelar, ou mesmo por ordem judicial, revelando o papel essencial da rede comunitária;
- Fluxograma 7: com orientações específicas para casos em que as crianças estejam acompanhadas, ou não, por responsáveis, destaca a atuação do Sistema de Justiça e a obrigatoriedade do contrarreferenciamento, como forma de assegurar o acompanhamento e a prestação de contas das ações realizadas, e apresenta o percurso desde a identificação da situação até os encaminhamentos aos serviços como CREAS, PETI e programas de inclusão, considerando o risco e o contexto familiar;
- Fluxograma 8: com as mesmas orientações do 7, descreve o atendimento do SGDCA em relação a situações de trabalho infantil, com o acompanhamento de responsáveis e foco na adesão familiar, escuta protegida e articulação com os serviços da rede;
- Fluxograma 9: aborda os mesmos atendimentos, porém sem o acompanhamento do responsável, exigindo maior articulação entre CREAS, PAEFI e visitas domiciliares, a fim de garantir proteção integral e inserção nos serviços adequados;
- Fluxograma 10: detalha o atendimento em casos mais complexos, envolvendo o sistema de segurança pública, o Ministério Público e o Ministério do Trabalho e a Justiça, quando há indícios de crime, ou ausência de responsável legal.

¹⁷ do 7 a 10, todos tratam do trabalho infantil.

Complementando esse panorama, os fluxogramas 11 e 12 detalham o acolhimento institucional, em casos de violação de direitos, e reforçam a importância de respostas rápidas e coordenadas diante de situações críticas, reafirmando o papel da rede de proteção na defesa dos direitos de crianças e adolescentes:

- Fluxograma 11: trata do afastamento cautelar como regra geral, envolvendo etapas formais que passam pela atuação do Ministério Público, do Judiciário e dos serviços socioassistenciais, respeitando os trâmites legais para a proteção integral;
- Fluxograma 12: contempla situações excepcionais e de urgência, nas quais o acolhimento pode ocorrer mesmo sem prévia determinação judicial, desde que comunicado à autoridade competente no prazo legal.

Por fim, o fluxograma 13 apresenta o trâmite necessário para a solicitação do Professor de Apoio Escolar (PAE), detalhando as etapas que envolvem a escola, o Departamento de Inclusão e o setor de Recursos Humanos da SEMED. Esse processo assegura que estudantes com necessidades educacionais específicas recebam suporte adequado, de forma ágil e coordenada.

A maneira como esses fluxos foram organizados – evitando sobreposições, fortalecendo a cooperação entre os setores e contribuindo para a oferta de um atendimento mais humanizado, contínuo e sensível às particularidades de cada situação – demonstra um esforço claro em promover uma atuação intersetorial coerente e garantir que cada agente da rede cumpra seu papel, de maneira complementar.

Outro ponto de destaque refere-se à estratégia de busca ativa, desdobrada em duas frentes: a interna, na qual as unidades escolares encaminham estudantes com frequência irregular à SAE, e a externa, envolvendo a articulação entre as secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social, com o apoio do Comitê Intersetorial de Gestão Colegiada de Políticas da Infância, Adolescência e Juventude (CIAJU), para localizar e reintegrar crianças e adolescentes que estão fora da escola. Essas ações são sustentadas por dados da Seção de Assistência ao Educando (SAE), cujo registro, em 2023, apresentou o expressivo volume de 1.735 atendimentos, relacionados à busca ativa, de um total de 3.489, demonstrando o fortalecimento das ações intersetoriais e a relevância dessa política, como instrumento efetivo de enfrentamento à evasão escolar.

Dessa forma, a experiência de Uberaba-MG revela avanços significativos na articulação entre educação, saúde, segurança e assistência social, contribuindo para um modelo de proteção mais eficiente e humanizado, que prioriza não apenas o atendimento emergencial, mas a continuidade do suporte e garante, para crianças e adolescentes, acesso a um ambiente seguro e acolhedor.

A colaboração entre as diferentes esferas de serviços sociais tem permitido o encaminhamento de recursos e apoio às famílias em situação de vulnerabilidade, proporcionando um atendimento mais eficaz e integral (Piana, 2009). Confirmando essa visão, a articulação com a rede de proteção social tem sido outro ponto-chave da política educacional de Uberaba-MG. Entretanto, como já reforçado ao longo deste estudo, embora os avanços sejam evidentes, ainda existem desafios estruturais a serem superados, especialmente no que diz respeito à insuficiência de recursos humanos e materiais. Nesse sentido, ainda são obstáculos que precisam ser superados: investir em infraestrutura e reconhecer, de modo pleno, o papel do assistente social nas escolas, para garantir a efetividade das políticas de promoção da equidade (Almeida, 2000; Azevedo, 2021). Portanto, a ampliação do quadro de assistentes sociais e a criação de condições mais adequadas de trabalho são imperativos para o fortalecimento das ações em curso.

Quanto à análise do Diagnóstico do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Uberaba (COMDICAU), há aspectos fundamentais para compreender o impacto do Departamento de Atendimento Educacional, na política educacional do município, considerando que o documento aponta desafios estruturais que dificultam a garantia do acesso e da permanência educacional, tais como a escassez de profissionais especializados no atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, a insuficiência de recursos para a adaptação de espaços escolares e a necessidade de uma articulação intersetorial mais eficaz, entre as secretarias municipais (Uberaba, 2023b). Além disso, ele ressalta o papel estratégico do Departamento de Atendimento Educacional, na mediação de demandas relacionadas ao direito à educação, destacando o acompanhamento de alunos em situação de risco social, e a implementação de estratégias voltadas à redução da evasão escolar. Dados apresentados pelo COMDICAU indicam a atuação conjunta com a rede de assistência social como fundamental para garantir o suporte a estudantes que enfrentam barreiras, no acesso e na permanência na escola (Uberaba, 2023b).

Outro aspecto relevante levantado pelo documento é a ausência de programas específicos voltados à formação continuada de educadores, para o atendimento da diversidade, no ambiente escolar (Uberaba, 2023b). Diante desse cenário, o Departamento de Inclusão tem assumido um papel essencial, ao promover capacitações para os profissionais da educação e fomentar debates sobre práticas pedagógicas inclusivas, reforçando a necessidade de um olhar atento às especificidades dos estudantes.

Portanto, ao integrar essas evidências, torna-se óbvio que as contribuições do Departamento de Inclusão extrapolam o suporte técnico e administrativo, abrangendo também a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas à equidade educacional.

A partir dos desafios apontados pelo COMDICAU, observa-se a necessidade de fortalecer as ações desse departamento, garantindo maior investimento em infraestrutura e em formação profissional, além de ampliar a articulação com outras instâncias da gestão pública e da sociedade civil, de modo a consolidar um sistema educacional mais inclusivo e eficaz.

Nesse paradigma, a Seção de Assistência ao Educando de Uberaba-MG tem demonstrado como a integração entre diferentes setores pode ampliar o impacto das políticas educacionais, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social. A análise das iniciativas desenvolvidas aponta para um modelo de atuação que ultrapassa os limites da sala de aula, conectando escolas com serviços de saúde, de assistência social e de proteção jurídica.

Essa abordagem evidencia uma compreensão ampliada do papel da educação, que passa a ser um espaço estratégico para intervenções sociais e construção de cidadania. Ao priorizar ações preventivas e a criação de redes de apoio, a Seção de Assistência ao Educando (SAE) contribui para o fortalecimento de um ensino verdadeiramente inclusivo, alinhado às demandas contemporâneas da sociedade. Contudo, o sucesso dessa política depende não apenas da continuidade das ações já implementadas, mas também do avanço em questões estruturais e estratégicas. Sob tal perspectiva, a ampliação dos recursos destinados à infraestrutura escolar e a valorização dos profissionais envolvidos no atendimento educacional e social são passos essenciais para garantir a sustentabilidade dessas iniciativas. Além disso, a sistematização das práticas e a promoção de avaliações periódicas podem contribuir para o aprimoramento dos programas em curso, assegurando que as ações atendam

efetivamente às necessidades dos estudantes e de suas famílias. Para fortalecer esse processo, torna-se relevante o desenvolvimento de estratégias voltadas à pesquisa e ao monitoramento contínuo das ações implementadas. Além disso, a criação de uma Divisão de Pesquisa, dentro do Departamento de Educação Inclusiva, poderia representar um avanço significativo, permitindo não apenas um acompanhamento mais estruturado das políticas educacionais, mas também a identificação de boas práticas e oportunidades de aprimoramento. Dessa forma, o Departamento reforça a importância de uma política educacional que valoriza o acolhimento, a equidade e a transformação social, busca decisões fundamentadas em evidências e age com o objetivo de gerar impactos reais e duradouros, na comunidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar como a experiência de assistentes sociais pode fortificar as políticas sociais, no contexto escolar do município de Uberaba-MG, analisando os desafios e as potencialidades dessa atuação, na política educacional. A partir das análises realizadas, conclui-se que o objetivo geral foi alcançado e a problemática apresentada foi respondida, com base em uma abordagem crítica, fundamentada nas práticas e dados observados.

Assim, destaca-se que a atuação dos assistentes sociais na educação, em Uberaba-MG, evidencia o papel estratégico desses profissionais, na promoção da inclusão, no fortalecimento de vínculos comunitários e na articulação de redes de apoio que envolvem a escola, as famílias e a sociedade. Além disso, suas experiências potencializam as políticas sociais, ao conectarem as demandas educacionais às políticas públicas de saúde, assistência social e proteção jurídica, garantindo um atendimento integral e humanizado, aos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Conforme ampla discussão sobre os desafios enfrentados nesse campo (a escassez de recursos humanos e materiais e a necessidade de maior reconhecimento institucional do papel do assistente social nas escolas), os dados levantados, nesta pesquisa, evidenciam um cenário alarmante: a insuficiência de profissionais assistentes sociais e psicólogos, nas unidades escolares, compromete diretamente a qualidade do atendimento aos estudantes, às famílias e à comunidade escolar, como um todo. A ausência de, pelo menos, um profissional por escola – como seria o ideal, segundo diretrizes das políticas públicas educacionais e de proteção social – revela não apenas uma falha estrutural, mas também um descompromisso histórico do Estado com a efetivação de direitos sociais, na área da educação.

Do ponto de vista do Serviço Social, essa lacuna compromete o princípio da equidade, um dos fundamentos centrais do projeto ético-político da profissão. A atuação do assistente social nas escolas é imprescindível para a mediação das expressões da questão social ali manifestadas: evasão, violência, negligência familiar, desigualdade de acesso a direitos e racismo, entre outras formas de exclusão. No entanto, a falta desses profissionais revela uma lógica de precarização do trabalho e do atendimento, que prioriza o gerenciamento dessa falta, em detrimento da universalização dos direitos.

Ademais, a implementação da Lei nº 13.935/2019, que prevê a inserção de assistentes sociais e psicólogos, na rede pública de educação básica, ainda encontra barreiras significativas para sua plena efetivação. O número insuficiente de profissionais, nas escolas: demonstra a distância entre o arcabouço legal e a realidade concreta dos estabelecimentos de ensino; reforça a necessidade de articulação entre os conselhos profissionais, universidades, gestores públicos e sociedade civil, para pressionarem por políticas de valorização e expansão dessas categorias, no campo educacional, tal insuficiência não deve ser compreendida apenas como um desafio administrativo, mas como um indicativo da importância de se reconhecer e investir em equipes multiprofissionais, fundamentais para a promoção de uma educação integral e para o pleno desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, reforça-se a urgência de investir em políticas públicas que assegurem a presença desses profissionais, em cada unidade de ensino, como condições mínimas para um atendimento digno, eficaz e comprometido com a transformação social.

Apesar dessas limitações, o estudo identificou diversas práticas exitosas implementadas pela Seção de Assistência ao Educando de Uberaba-MG – rodas de conversa, visitas domiciliares, práticas restaurativas, ações preventivas e a articulação com a rede de proteção social – as quais têm contribuído, significativamente, para a promoção do acesso, da permanência e da qualidade da educação, no município.

Destaca-se também que os fluxogramas analisados demonstraram a relevância da integração entre os diferentes setores da rede de proteção social para o atendimento de casos de vulnerabilidade, violência e desigualdade, ressaltando como a educação pode se tornar um espaço de referência para a construção da cidadania. Além disso, a articulação intersetorial e a adoção de ações preventivas, conforme preconizado pelo Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente (ECA), refletem uma compreensão ampliada e crítica do papel da educação como promotora de direitos sociais.

Portanto, a experiência dos assistentes sociais na escola, em Uberaba-MG, potencializa as políticas sociais, ao: promover a inclusão educacional, enfrentar desigualdades estruturais e fomentar uma educação cidadã, pois, alinhada às demandas contemporâneas da sociedade, reforça a importância de uma abordagem integradora e preventiva que transcenda os limites da sala de aula.

Por fim, a sustentabilidade e o aprimoramento das políticas educacionais, no município, dependem da ampliação de recursos humanos e materiais, da valorização

profissional e da sistematização das práticas realizadas, com destaque para as avaliações periódicas, essenciais para garantir a efetividade e a continuidade das ações desenvolvidas. Assim, conclui-se que o trabalho do assistente social na educação é fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva, reafirmando o espaço educacional como estratégico para transformações sociais e fortalecimento da cidadania.

Diante das análises e constatações apresentadas, este estudo também abre caminhos relevantes para investigações futuras, recomendando aprofundar a compreensão sobre os impactos concretos da atuação dos assistentes sociais, no desempenho escolar e no desenvolvimento pedagógico dos estudantes, especialmente em contextos marcados por múltiplas vulnerabilidades. Estudos comparativos, entre diferentes municípios ou regiões, poderão contribuir para identificar padrões, lacunas e boas práticas que possam subsidiar a formulação de políticas públicas mais eficazes. Além disso, seria pertinente investigar as percepções de outros atores escolares, como professores, gestores, familiares e os próprios alunos, sobre a presença desses profissionais, no cotidiano das escolas, o que permitiria uma análise mais abrangente sobre a importância da equipe multiprofissional, na promoção da equidade. A ampliação do diálogo entre a pesquisa acadêmica e as práticas institucionais poderá, portanto, fortalecer as estratégias de intervenção e ampliar a efetividade das políticas sociais, no ambiente escolar.

Futuros estudos também devem explorar as estratégias de implementação e avaliação das políticas de contratação e de valorização dos assistentes sociais, identificando boas práticas, obstáculos e possibilidades de expansão. Investigar as experiências de profissionais, estudantes e famílias ajudará a compreender, de forma mais completa, o impacto dessas ações na promoção da inclusão, da equidade e da cidadania.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marina Maciel. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 79, ano XXV/Especial, 2004.
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org.). Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna. Recife: Fanape-Anpae, 2013.
- ALARCÃO, Micaelle Alves de; ARAÚJO, Késia Miriam Santos de; ALBARELLO, Beatriz Amália. Atuação do assistente social na educação básica. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasília, DF, v. 3, n. 6, p. 263-282, 2020. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/168/270>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O serviço social na educação. **Revista Inscrita**, Brasília, DF, n. 6, p. 19-24, 2000. Disponível em: https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.
- ALMEIDA, Ney Luiz de. **A educação como direito social e a inserção dos Assistentes Sociais em estabelecimentos educacionais**. Cartilha - O Serviço Social e a Política Pública de Educação. Minas Gerais, 2005. Disponível em: https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.
- AMARO, Sarita. **Serviço Social na educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: UFSC, 2011.
- ANDRADE, Marília. Serviço Social: campo de intervenção e protagonista do agir. In: KARSCH, Ursula M (org.). **Estudos do Serviço Social: Brasil e Portugal**. São Paulo: EDUC, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Boitempo editorial, 2015.
- ARAGÃO, Ailton de Souza. **Rede de proteção social e promoção de direitos: contribuições do conselho tutelar para a integralidade e a intersetorialidade (Uberaba-MG)**. 2011. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública) -- Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-31102011-080420/publico/AiltonAragao_versaofiinal.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.
- ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Franciele Ribeiro. O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, MG, v. 3, p. 291-313, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30281>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Simone Alves de. **A importância do assistente social no contexto da educação básica**. 2021. Monografia (Graduação em Serviço Social) -- Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, 2021. Disponível em: <https://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/4415>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p. **Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar**, v. 6, n. 1, p. 383-387, 2012. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a história das rupturas**. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001.

BORGES, Marcos Francisco. **Ciência e religião: reflexões sobre os livros de história da matemática e a formação do professor**. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-143528/pt-br.php>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 132 de 23 de dezembro de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**,

Brasília, DF, 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola em tempo integral promoverá inclusão e equidade.** Portal Gov.br, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/escola-em-tempo-integral-promovera-inclusao-e-equidade>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **A educação em Uberaba (MG).** Brasília, DF: Gráfica Movimento, 2025.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CENTRO BRASILEIRO DE COOPERAÇÃO E INTERCÂMBIO DE SERVIÇOS SOCIAIS. **Teorização do Serviço Social.** 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). **Psicólogas (os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica:** Manual de orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2019. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/manualassistentsociaispsicologo2020.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). **Subsídios para o debate em Serviço Social na Educação.** Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social, Grupo de Trabalho de Educação, 2011. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação.** Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social, Grupo de Trabalho de Educação, 2012. Disponível em:

https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

COSTA, Adriano Ribeiro. A educação à distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais. **Revista Científica da FASETE**, Paulo Afonso, BA, v.11, n. 12, p. 59-74, 2017. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/a_educacao_a_distancia_no_brasil_concepcoes_historico_e_bases_legais.pdf. Acesso em: 8 mar. 2025

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/STwFwhmwJLWTsqMpBKPVDKw/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2025.

DENTZ, Marta von; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 121, p. 07-31, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/5JGhKMMx6hHsvdvnpDF7Y4c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2025.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2010.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Saber profissional e saber institucional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FLORESTA, Maria das Graças Soares. Educação em Minas Gerais nos anos 90 - as mudanças na gestão educacional e a formação do estado: relações entre poder e conhecimento. *In*: **X Seminário sobre Economia Mineira**, Diamantina, MG, 2002. Disponível em: <https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/download/diamantina-2002/D65.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Coimbra, PT: Actual, 2013.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

GOIS, Antônio. **O ponto a que chegamos: duzentos anos de atraso educacional e seu impacto nas políticas do presente**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2022.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GUERRA, Yolanda. Instrumentalidade do processo de trabalho e serviço social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v.21, n. 62, mar. 2000.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no serviço social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Uberaba (MG) - Cidades e Estados**. 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/uberaba.html>. Acesso em: 18 mar. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Censo escolar: MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 18 mar. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2021**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-basica-2021>. Acesso em: 18 mar. 2025.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. [S.l.: s.n.], 2006. Título original: *La production de l'espace*. 4 ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LEIGHNINGER, Leslie. The history of social work and social welfare. **Comprehensive handbook of social work and social welfare**, v. 1, 2008. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470373705.chsw001005>. Acesso em: 18 mar. 2025.

LEITE, Anna Laura Brandão Albuquerque; SILVA, Luana Maria Mendonça Trajano; BRANDÃO, M. G. Serviço social e educação: particularidades no contexto brasileiro

e português. **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, p. e15849, 2023. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15849>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MACHADO, Aline Maria Batista. Serviço Social e educação popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, p. 151-178, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/TH9cGgxp9ZY9gnQskY5wRXH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais e decisão: breves considerações. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 8, n. 1, p. 69-83, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10109/7145>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MANIMA, Joyce Souza dos Santos. **O serviço social na educação: a inserção dos assistentes sociais em escolas públicas do município do Rio de Janeiro**. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Serviço Social) -- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/5349>. Acesso em 18 mar. 2025

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. O Serviço Social na área da Educação. **Revista Serviço Social & Realidade**, v. 8, n. 1, p. 70, 1999. Disponível em: <https://cress-sc.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Eliana-Bolorino-Canteiro-Martins.pdf>. Acesso em 18 mar. 2025.

MÁXIMO, Edília Maria Ribeiro; MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano. A Busca Ativa/Monitoramento da frequência diária do estudante em escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza, iniciativa para garantia de permanência dos alunos na escola como política pública. **Inovação & Tecnologia Social**, Fortaleza, v. 4, n. 9, p. 168-191, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/10411>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MEMÓRIAS da Ditadura. Propaganda do MOBRL. Coleção Cultura e Sociedade. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/fotografia/propaganda-do-mobral/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MOREIRA, Cláudio Edmar. **Desafios e possibilidades da intervenção da/o assistente social em uma escola pública de educação básica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Uberaba, Uberlândia, MG, 2020.

Disponível em:

<https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/1226/1/CI%c3%a1udio%20Edmar%20Moreira.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MUSEU Virtual da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). I

Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais Rio de Janeiro - 12 a 17.05.1974.

Disponível em: <https://www.uern.br/museu/default.asp?item=museu-maria-gomes3>.

Acesso em: 17 abr. 2025.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NETTO, José Paulo. **Cinco notas a propósito da “questão social”**. Brasília, DF: ABEPSS, Graflin, 2001.

NUNES, Reginaldo Aparecido. **Serviço social em escolas de Uberaba-Minas**

Gerais: da legalidade à realidade (1930-2017). 2018. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4105>. Acesso em: 18 mar. 2025.

OLIVEIRA, Mateus Souza de; PIRES, Suzane Rocha. História das políticas educacionais brasileiras: rupturas, transformações e desafios. **Revistaft**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 85, 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/historia-das-politicas-educacionais-brasileiras-rupturas-transformacoes-e-desafios/>. Acesso em: 18 mar. 2025.

PASSOS, Juliana. Manifesto dos Pioneiros, marco da defesa da escola pública, universal e laica, faz 90 anos. EPSJV/Fiocruz, 07 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/manifesto-dos-pioneiros-marco-da-defesa-da-escola-publica-universal-e-laica-faz>. Acesso em: 14 abr. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado na educação básica: a democratização da educação? **Movimento**: revista de Educação, Niterói, RJ, v. 3, n. 5, p. 67-75, 2016. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/261780/001169198.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 mar. 2025.

PIANA, Maria Cristina. Serviço Social e educação: olhares que se entrecruzam.

Serviço Social & Realidade, Franca, SP, v.18, n. 2, p. 182-206, 2009. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/136>. Acesso em: 18 mar. 2025.

PICCOLO, Gustavo Martins. Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 44, p. e260386, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/ywPj7Z3kdhmL5PLtQhN63hv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2025.

PILLETI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

POMPE, Carlos. **O ensino no Estado Novo**. Arquivo da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, publicado em 19 de julho de 2018. Disponível em: <https://contee.org.br/o-ensino-no-estado-novo/>. Acesso em: 3 abr. 2025.

PREVIDELLI, Fábio. **História centenária**: A trajetória da Ford no Brasil em 10 fotos icônicas. Aventuras na História, publicado em 12 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/historia-centenaria-trajetoria-da-ford-no-brasil-em-10-fotos-iconicas.phtml>. Acesso em: 4 abr. 2025.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**. 16. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

SANTOS, Roniria Silva dos. **Educação pública de qualidade**: verso e reverso em Uberaba-MG. 2009. Dissertação (Mestrado em educação) -- Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2009. Disponível em: <https://uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000098903.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SANTOS, André Michel dos. **Gestão democrática e serviço social**: limites e possibilidades da atuação do assistente social na escola pública. São Paulo: Editora Garcia Edizioni, 2013.

SANTOS, Beatriz Andrade dos; DUARTE, Priscila Vandrea Camargo; TEIXEIRA, Tamara; COGO, Thais de Souza. A atuação do Assistente Social e do Psicólogo nas escolas municipais de Santa Cruz do Rio Pardo - SP. In: **Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos; Seminário Nacional de Território e Gestão de Políticas Sociais; Congresso de Direito à Cidade e Justiça Ambiental**. 2024. Disponível em: <https://anais.uel.br/portal/index.php/conserdigeo/article/view/3445>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso crítico à consciência filosófica. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **SIMAVE**: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Belo Horizonte: SEE, 1997.

SILVA, Alzenir Souza da; RODRIGUES, Joyce Brenna da Silva Lima; NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. A educação profissional no Brasil durante o período

governamental de João Goulart (1961-1964). *In*: BANDEIRA, Gláucio Martins da Silva; SILVA, Cristiana Barcelos da; MELLO, Roger Goulart (org.). **Olhares da educação**: ações, rupturas e conhecimento na construção de saberes coletivos. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2023. v. 5. cap. 12. Disponível em: <https://editorapublicar.com.br/ojs/index.php/publicacoes/article/view/270>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SILVA, Edilma Soares da; SOUZA, Marcio de. A atuação do serviço social nas escolas: desafios e possibilidades no contexto da lei 13.935/2019 e da retomada pós-pandemia. **Revista de Pedagogia Social UFF**, v. 18, n. 1, out. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pedagogiasocial/article/download/65678/38224/234588>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SOUZA, Iris de Lima. Serviço Social e educação: uma questão em debate. **Revista INTERFACE**, Natal, v. 2, n. 1, 2005. Disponível em: <https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/27>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SPENCER, Jean Cole. The usefulness of qualitative methods in rehabilitation: Issues of meaning, of context, and of change. **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, Philadelphia, US, v. 74, n. 2, p. 119-126, feb. 1993. Disponível em: [https://www.archives-pmr.org/article/0003-9993\(93\)90348-E/abstract](https://www.archives-pmr.org/article/0003-9993(93)90348-E/abstract). Acesso em: 18 mar. 2025.

UBERABA (MG). Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. Uberaba-MG. Disponível em: <https://portal.uberaba.mg.gov.br/secretarias/educacao>. Acesso em: 10 dez. 2024.

UBERABA (MG). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Decenal Municipal de Educação: 2015-2024**. Uberaba, MG: Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em: http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/educacao/imagens/PDME/PMDE%202015-2024%20-%20VERSAO%20FINAL_29_05_15.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

UBERABA (MG). **Lei nº 13.499, de 18 de outubro de 2021**. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino de Uberaba e o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Uberaba, MG: Prefeitura Municipal, 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberaba/lei-ordinaria/2021/1349/13499/lei-ordinaria-n-13499-2021-dispoe-sobre-o-sistema-municipal-de-ensino-de-uberaba-e-o-conselho-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 mar. 2025.

UBERABA (MG). Prefeitura Municipal. Secretária Municipal de Educação. **Currículo da Rede Municipal de Ensino de Uberaba**. Uberaba, MG: Secretaria Municipal de Educação, 2023a. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.uberabadigital.com.br/semed-online/curr%C3%ADculo-da-rede-municipal-de-ensino-de-uberaba>. Acesso em: 18 mar. 2025.

UBERABA (MG). **Diagnóstico do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Uberaba - COMDICAU**. Uberaba, MG: Porta-voz, 2023b.

UBERABA (MG). Prefeitura Municipal. Secretária Municipal de Educação. **Guia do Departamento de Educação Inclusiva**. Uberaba, MG: Porta-voz, 2024.

UBERABA (MG). Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 01/2025, de 19 de março de 2025**. Institui a “Busca Ativa Escolar” na rede municipal de ensino de Uberaba e indica seus devidos procedimentos e encaminhamentos. Uberaba, MG: CME, 2025. Disponível em:

<https://www.codiub.com.br/res/doc/arquivos/licitacoes/2022/inexigibilidade/03/Publicacao%20do%20Extrato%20do%20II%20Aditivo.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade**. In: Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS; ABEPSS. 2009. p. 1-27. Disponível em: <https://cressrn.org.br/files/arquivos/ZxJ9du2bNS66joo4oU0y.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência: uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**, Porto Alegre, v.5, n.9, p. 174-214, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/Q9GcWWyTPdqfnqgGDbQQsDF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 mar. 2025.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Para participantes das atividades de campo, maiores de idade)

Convidamos você a participar da pesquisa: “Educação e Serviço social: o experienciar de assistentes sociais no âmbito da política de educação no município de Uberaba – MG.”. O objetivo desta pesquisa é investigar os desafios e potencialidades do trabalho do assistente social na política de educação inclusiva no município de Uberaba MG. Visa analisar a prática profissional do Assistente Social, desvelar os desafios e as possibilidades de atuação do Assistente Social em consonância com o Projeto Ético-Político e proporcionar o reconhecimento da identidade no espaço sócio-ocupacional do Assistente Social. A presente pesquisa possibilitará além da reflexão acerca desta área de atuação, o reconhecimento das expressões da questão social (objeto de trabalho), as habilidades, competências e as atribuições específicas (Lei n. 8.662/93, Código de Ética/93) do assistente social que são apreendidas por meio das dimensões teórica-metodológica, ético-político e técnica-operativa do Serviço Social e isso requer estudo e discussão tanto da categoria quanto de outros profissionais a respeito do tema.

Bem como analisar o cotidiano do trabalho multiprofissional que envolve o Departamento de Inclusão do município de Uberaba MG e sua contribuição para a educação. Sua participação é importante, pois permitirá elucidar a contribuição das experiências das atividades do Serviço Social e equipe multiprofissional desenvolvidas no âmbito da Educação. Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário responder a um questionário e participar de uma entrevista (gravada em áudio e vídeo) contendo perguntas sobre as atividades de campo e a influência dessas atividades na formação e na prática docente, com tempo estimado entre 30 e 45 minutos. A abordagem metodológica é qualitativa, utilizaremos a entrevista semiestruturada, para análise de dados, será utilizada a análise de conteúdo, a qual contribui para melhor contribuição da visão crítica do objeto pesquisado.

Os riscos desta pesquisa referem-se possível perda de confiabilidade e confidencialidade. Algumas providências serão tomadas para minimizar os riscos. Os pesquisadores se comprometem que as informações serão mantidas em sigilo. Como garantia que as informações sejam confidenciais, os participantes receberão um número de identificação ou um nome fictício para garantir o anonimato e seu nome não será revelado em nenhuma situação. Para segurança das informações oferecidas e confidencialidade, apenas a equipe do projeto de pesquisa terá acesso aos dados.

Os dados construídos serão analisados em computadores pessoais sendo mantido o sigilo, em todo processo. Ademais, o material construído no decorrer da pesquisa será arquivado pelos proponentes, no gabinete do docente responsável pela pesquisa, pelo prazo de cinco anos, ficando a disposição para consulta pública, mediante solicitação formalizada aos proponentes da pesquisa. O roteiro de entrevista não apresenta questões que possam induzir a constrangimentos ou desconfortos. Se mesmo assim o participante se sentir desconfortável, ele não é obrigado a responder às perguntas, podendo não responder uma ou mais questões sem qualquer prejuízo. Também será assegurado aos participantes que poderão encerrar sua participação na pesquisa a qualquer momento. Espera-se que de sua participação na pesquisa possa contribuir para compreender sobre o desenvolvimento das atividades do Serviço Social e equipe multiprofissional no âmbito educacional. O estudo possui benefícios diretos e indiretos para os usuários atendidos, na medida em que os resultados podem contribuir para melhorar a prática profissional. Os resultados dessa pesquisa também podem contribuir para o avanço do conhecimento na área. Essa investigação poderá fornecer informações importantes sobre a qualidade do trabalho desenvolvido no departamento de educação inclusiva. Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo, bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador (es):

Nome: Joana Darc Aparecida Braz

E-mail: joana.braz@edu.uberabadigital.com.br

Telefone: (XX) XXXXX-XXXX

Nome: Daniel Fernando Bovolenta Ovigli

E-mail: daniel.ovigli@uftm.edu.br

Telefone: (XX) XXXXX-XXXX

Endereço: PPGE/UFTM. Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata. Rua Vigário Carlos, 100 - 5º andar - Sala 533. Bairro Abadia - Uberaba - MG - CEP: 38025-350

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará minha participação nas atividades de divulgação científica que estão ocorrendo e que estou participando. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, **Educação e Serviço social: o experienciar de assistentes sociais no âmbito da política de educação no município de Uberaba – MG**, e receberei uma via assinada deste documento.

Uberaba,.....//.....

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Joana Darc Aparecida Braz

joana.braz@edu.uberabadigital.com.br

XX X XXXX-XXXX

Assinatura do pesquisador assistente

Daniel Fernando Bovolenta Ovigli

daniel.ovigli@uftm.edu.br

XX X XXXX-XXXX

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS

Nome completo:

Formação:

Ano de Formação:

Pós-Graduação:

Desde quanto atua na educação:

Vínculo empregatício:

Tem experiência em outras de atuação:

1. Qual (is) atividades você desenvolve no Departamento de Educação Inclusiva? Reconhece a importância das mesmas?
2. Quais são os desafios enfrentados na organização e realização de suas atividades laborativas?
3. Existem recursos disponíveis para realização de suas atividades laborais?
4. Como é feito o registro dessas atividades?
5. Qual sua visão sobre a Política de Educação do Município de Uberaba?
6. Qual seu posicionamento sobre a atuação do (a) assistente social na educação? Reconhece a necessidade ampliar o quadro destes profissionais na educação?
7. Quais são as principais demandas para o Serviço Social no âmbito da educação do município de Uberaba?
8. É realizado algum trabalho multidisciplinar? Qual (is)? Quais profissionais envolvidos neste trabalho?
9. É desenvolvido alguma atividade com as famílias? Quais? E como são realizadas?
10. E quanto a rede socioassistencial, esta, consegue suprir as necessidades dos usuários do Serviço Social na educação?

ANEXO A - FICHA DE ENCAMINHAMENTO À SEÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO

Secretaria de
Educação



UBERABA
PREFEITURA

DIRETORIA DE APOIO À EDUCAÇÃO BÁSICA – DAEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – DEI
Seção de Assistência ao Educando – SAE

FICHA DE ENCAMINHAMENTO À SEÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO (email: assistenciaaoeducando@edu.uberabadigital.com.br)

Encaminhado para:	
☐ Assistente Social	☐ Psicóloga

1. QUALIFICAÇÃO:

Unidade de Ensino					
Nome do (a) educando (a)					
Data Nascimento		CPF			
Raça	☐ Branca	☐ Preta	☐ Parda	☐ Amarela	☐ Indígena
Pessoa com Deficiência	☐ Sim qual: _____				☐ Não
Genitora					
CPF		Falecida	☐ Sim	☐ Não	
Genitor					
CPF		Falecido	☐ Sim	☐ Não	

Responsável legal/guardião legal		Parentesco	
Documento Oficial			

Contatos			
Endereço			
Bairro			

Turma		Período	mat. ☐ vesp. ☐ Integ. ☐
-------	--	---------	--

2. MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO: *(se for situações de faltas, especificar a quantidade e se são consecutivas ou não).*

--

Secretaria de
Educação



UBERABA
PREFEITURA

DIRETORIA DE APOIO À EDUCAÇÃO BÁSICA – DAEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – DEI
Seção de Assistência ao Educando – SAE

3. MEDIDAS TOMADAS: *(descrever o que foi realizado antes de enviar para Seção).*

4. A FAMÍLIA JÁ É ACOMPANHADA POR ALGUM ÓRGÃO DA REDE DE PROTEÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE?

☒ NÃO () Conselho Tutelar () CRAS () CREAS () Unidade de Saúde
() CAPS () APAE () FUNDAESP () SIAP () outro, qual?

Uberaba, de de 2025

Responsável pelo preenchimento:

(apenas as iniciais e matrícula funcional).

Encaminhado por:

(Profissional SAE).

ANEXO B – FLUXOS DA REDE DE PROTEÇÃO

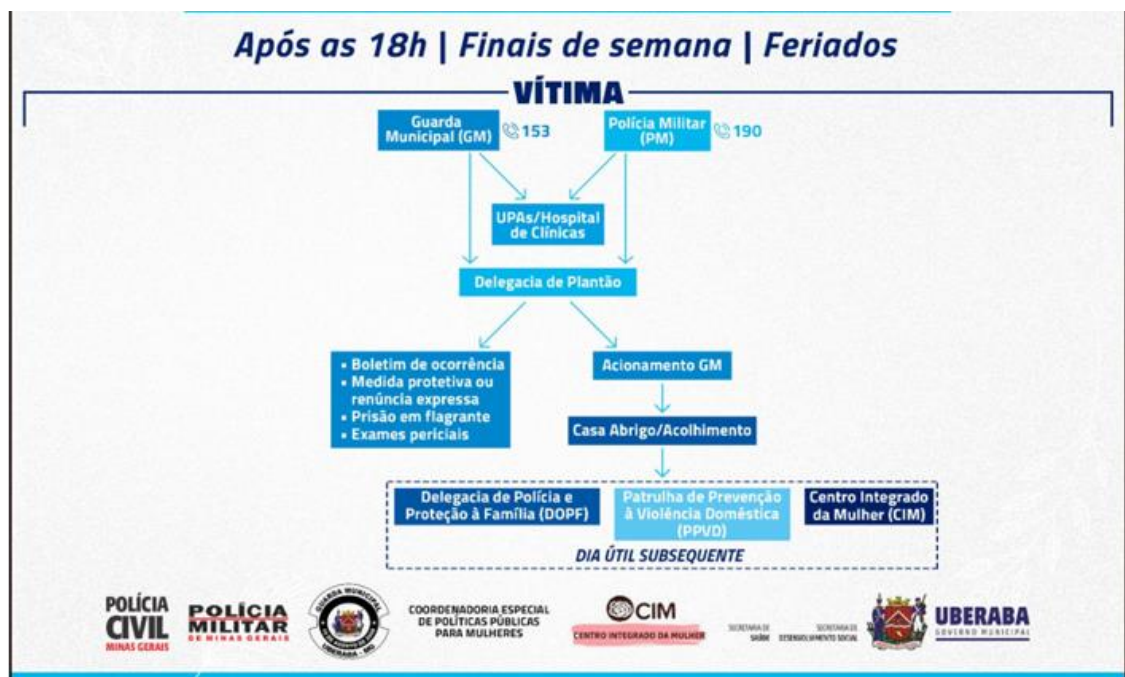
Fluxograma 1: Fluxo para atendimento de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência sexual Uberaba – MG.



Fluxograma 2: Fluxo para atendimento às mulheres vítimas de violência doméstica



Fluxograma 3: Fluxo de atendimento às mulheres vítimas de violência doméstica.



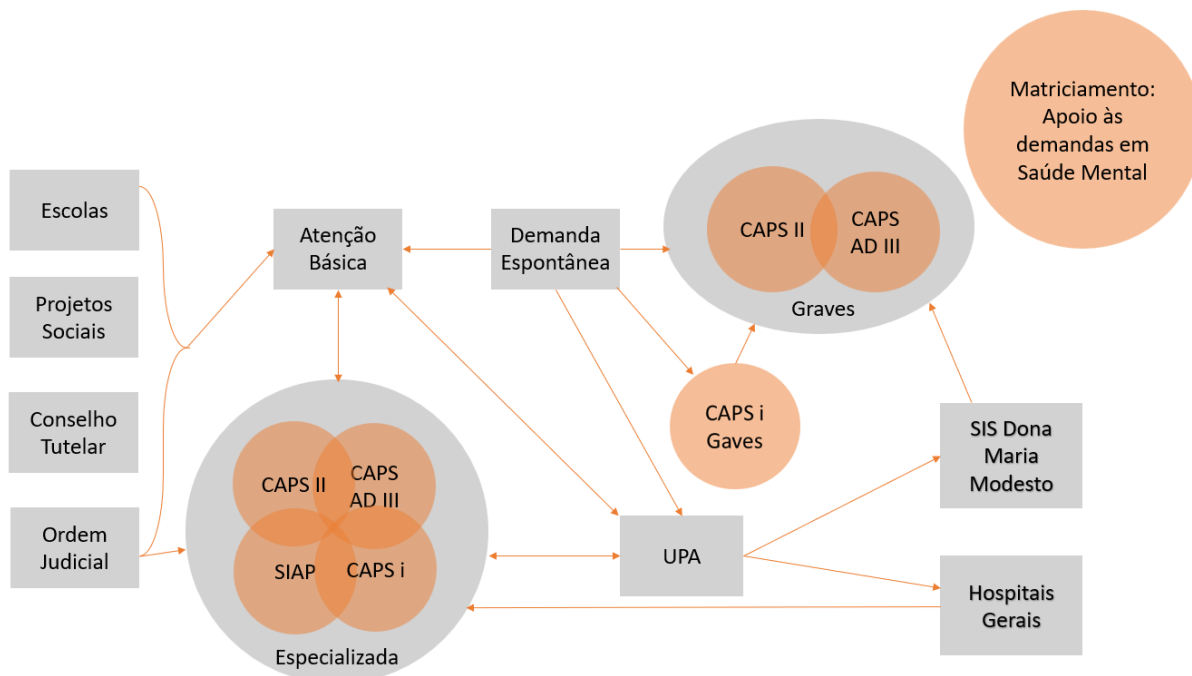
Fluxograma 4: Fluxo de assistência jurídica às mulheres vítimas de violência doméstica



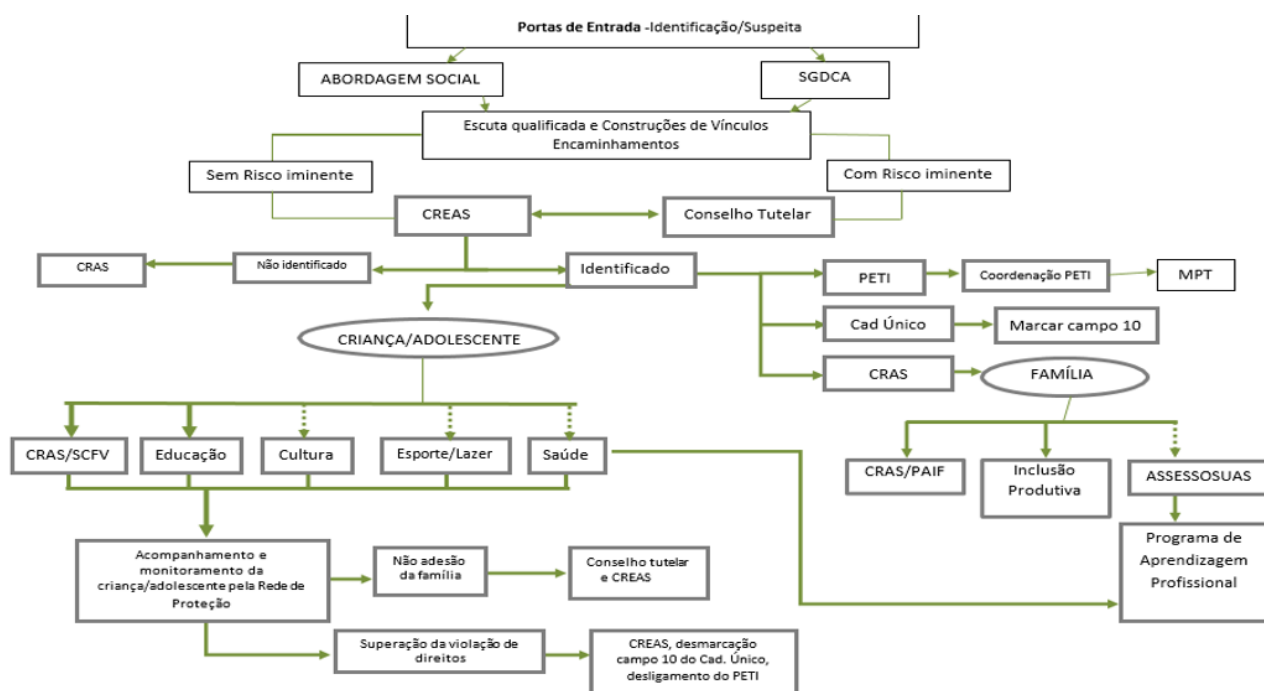
Fluxograma 5: Fluxo para atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual.



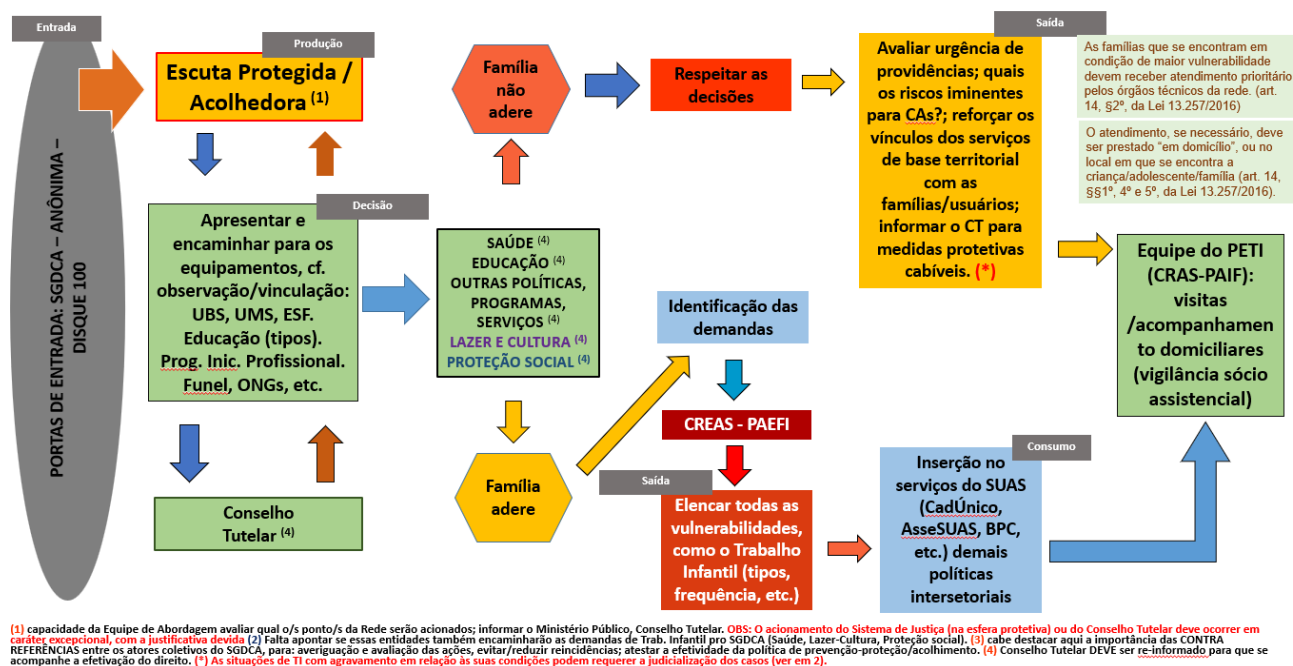
Fluxograma 6: Fluxo para acompanhamento saúde mental.



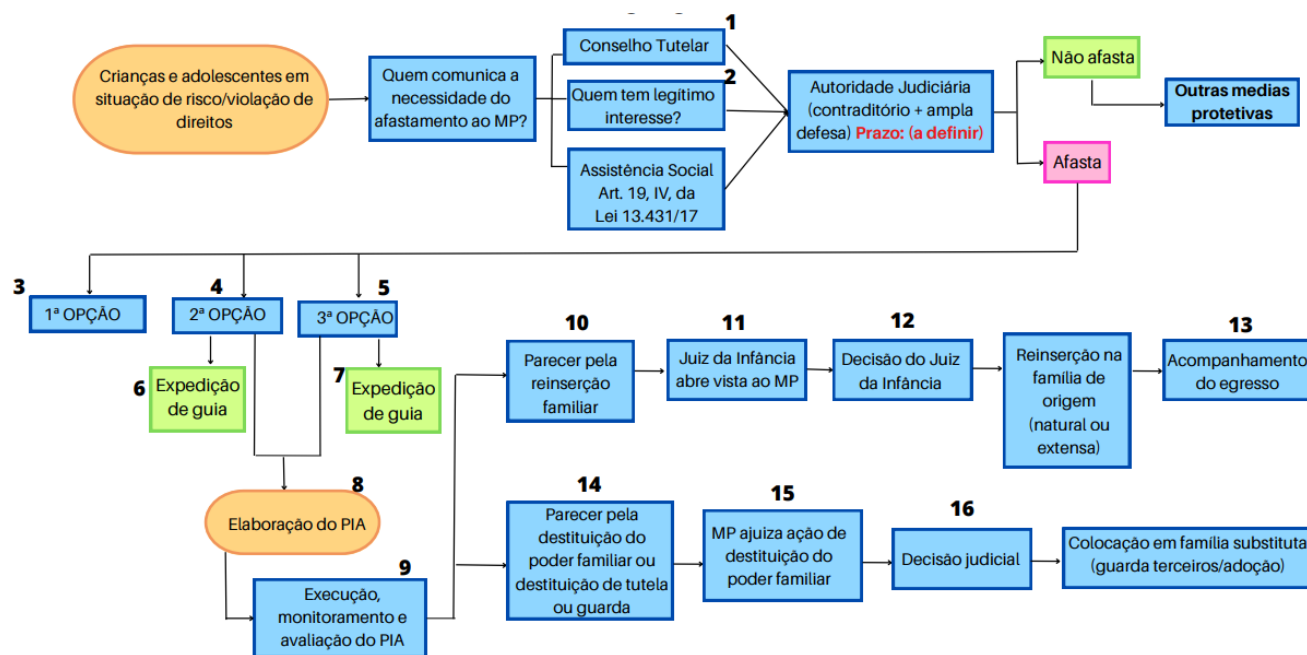
Fluxograma 7: Fluxo de identificação do trabalho infantil.



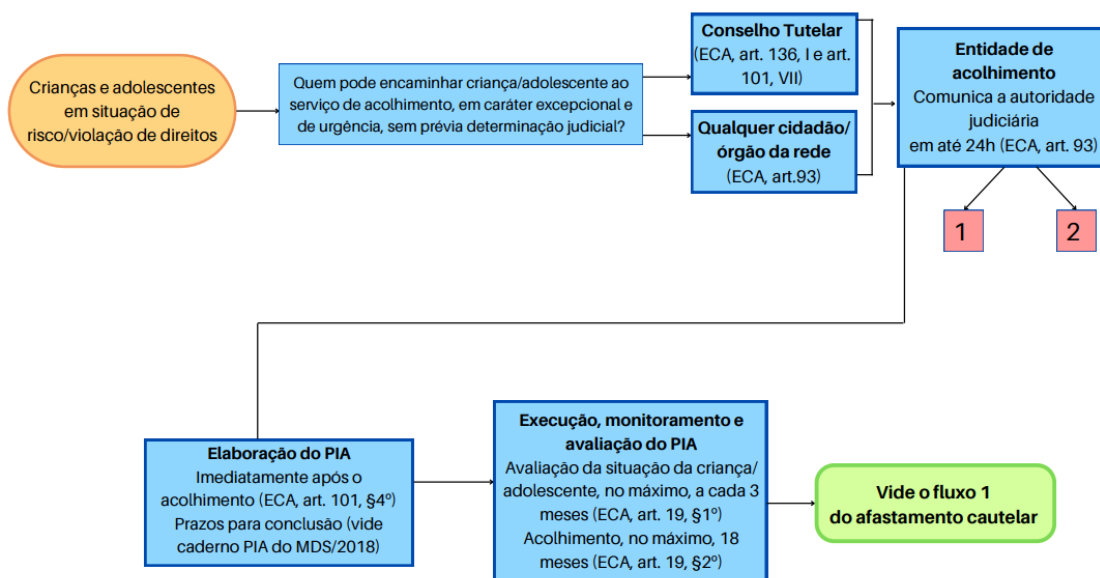
Fluxograma 8: Fluxo de atendimento do SGDCA a situações de trabalho da criança e do adolescente com acompanhamento de responsável.



Fluxograma 11: Fluxo de afastamento cautelar – acolhimento de crianças e adolescentes (regra geral).



Fluxograma 12: Fluxo de acolhimento de crianças e adolescentes em caráter excepcional e de urgência, sem prévia determinação judicial (exceções).



Fluxograma 13: Fluxo para solicitação do professor de apoio escolar (PAE).

