



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
CAMPUS REGIONAL DO VALE DO IVAÍ  
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**



**NAIANA CLARA SALVALAGIO**

**ESPAÇOS SÓCIO-OCUPACIONAIS NO CAMPO DA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA: A INSERÇÃO  
DO ASSISTENTE SOCIAL NO CONTEXTO DO VALE  
DO IVAÍ-PR**

Ivaiporã

---

2025

NAIANA CLARA SALVALAGIO

**ESPAÇOS SÓCIO-OCUPACIONAIS NO CAMPO DA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA: A INSERÇÃO  
DO ASSISTENTE SOCIAL NO CONTEXTO DO VALE  
DO IVAÍ-PR**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Serviço Social da  
Universidade Estadual de Maringá (UEM),  
como requisito parcial para obtenção do título  
de Bacharel em Serviço Social.

Orientador: Profa. Dra. Michelli Ap. Daros.

Ivaiporã

2025

NAIANA CLARA SALVALAGIO

**ESPAÇOS SÓCIO-OCUPACIONAIS NO CAMPO DA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA: A INSERÇÃO  
DO ASSISTENTE SOCIAL NO CONTEXTO DO VALE  
DO IVAÍ-PR**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Serviço Social da  
Universidade Estadual de Maringá – UEM,  
como requisito parcial para obtenção do título  
de Bacharel em Serviço Social.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Michelli Ap. Daros  
Universidade Estadual de Maringá

---

Profa. Dra. Edinaura Luza  
Universidade Estadual de Maringá

---

Profa. Dra. Karoline Dutra Szul  
Universidade Estadual de Maringá

Ivaiporã, 24 de novembro de 2025.

*Problema com escola eu tenho mil, mil fita  
Inacreditável, mas seu filho me imita  
No meio de vocês ele é o mais esperto  
Ginga e fala gíria; gíria não, dialeto.*

**Racionais MC's - Negro Drama**

Aos pilares da minha vida e à luz do meu caminho: meu pai, minha mãe, meu irmão, Tia Nidi e ao meu grande amor, eu dedico este trabalho. Esta conquista não é apenas minha, mas de cada um de vocês que estiveram ao meu lado, nos momentos de alegria e nos de superação. Obrigada por tudo.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu pai, meu exemplo vivo de resiliência e de uma força tão imensa quanto silenciosa. Obrigada por me ensinar, não com discursos, mas com o peso e a beleza das suas ações, o valor do trabalho honesto, da dignidade e da perseverança. Cresci vendo você enfrentar o mundo com uma serenidade que parecia impossível diante de tantos desafios, e foi essa serenidade que me moldou, que me inspirou a nunca recuar, mesmo quando tudo parecia desmoronar. A sua confiança silenciosa foi o combustível que me impulsionou até aqui. Você me mostrou, com a própria vida, que o caráter é a base de qualquer vitória. E é com essa verdade tatuada em mim que dedico esta conquista a você. Se escrevo estas linhas hoje, é porque você, ainda tão jovem, precisou abrir mão dos estudos para sobreviver, e decidiu, com uma coragem que só os gigantes têm, que os seus filhos não viveriam o mesmo. Com apenas vinte e um anos, você já cruzava estradas desconhecidas, viajando o país inteiro, muitas vezes com fome, com sono, sem lugar para descansar ou tomar um banho, mas nunca sem esperança. Hoje, na mesma idade em que você enfrentava o mundo sozinho, eu concluo a minha primeira graduação, realizando o seu sonho e honrando a sua história. Para mim, você é e sempre será o homem mais inteligente, sábio e íntegro que conheci na vida.

À minha mãe, meu porto seguro, minha coragem em forma de pessoa. Em cada momento de dúvida, era a sua voz que me encontrava, a voz que cura, que acalenta, que guia. Obrigada por acreditar em mim mesmo quando eu me perdia de mim, por sustentar meu mundo com o seu amor incondicional e por me devolver a luz nos dias mais sombrios. Cada página deste trabalho carrega um pouco de você: da sua fé, da sua força, do seu abraço que sempre coube todos os meus cansaços. Você é o alicerce emocional que tornou tudo possível. Se hoje estou aqui, foi porque você e papai abriram mão de muito para o meu grande sonho se concretizar, meu muito obrigada.

Ao meu irmão Cauã, meu amigo, meu cúmplice de alma. Obrigada pelas risadas que aliviaram o peso dos dias, pelos desabafos compartilhados como quem divide o mundo ao meio, e pela leveza da nossa relação, que sempre me lembrou que a vida é maior do que qualquer cronograma acadêmico. Em cada passo desta jornada você esteve comigo com carinho, com firmeza, com verdade. Esta vitória é nossa. Amo vocês três com uma intensidade que nenhuma palavra alcança.

E à presença que hoje vive na saudade, minha tia Nidi. Seu nome me escapa pela garganta com ternura e dor ao mesmo tempo. Você foi mais do que tia: foi colo, foi casa, foi segurança. Sua partida tão repentina deixou um vazio que carrego com amor e melancolia, mas também com gratidão profunda. Hoje, ao cruzar esta linha que marca o fim de uma etapa, sinto com força a falta do seu abraço, da sua risada que inundava qualquer silêncio, e do seu olhar orgulhoso, que sempre me enxergou maior do que eu era. Gostaria tanto que você estivesse aqui, fisicamente, celebrando comigo. Onde quer que esteja, tenho certeza de que sorri por mim, com o mesmo brilho que iluminava nossos dias. Obrigada por tudo, tia. O amor permanece até que a vida nos reencontre de novo.

A você, Marcos, meu porto seguro, meu descanso e minha coragem. Esta conquista carrega o toque do seu amor em cada linha, porque foi nos seus braços que encontrei as forças que me faltavam, e na sua voz a calma que sustentou meus dias turbulentos. Obrigada por acreditar em mim com uma fé tão inteira, tão bonita, tão maior do que a minha própria em muitos momentos. Você é o companheiro que constrói junto, tijolo por tijolo, com paciência, ternura e firmeza. Ao seu lado aprendi que o amor não é apenas sentir, é escolher, todos os dias, permanecer, somar, cuidar. Que esta seja apenas a primeira de muitas vitórias que celebraremos juntos. Você é o homem da minha vida. Te amo com tudo o que sou, hoje e sempre.

Dos inúmeros presentes que a vida me deu, alguns eu guardo na memória como joias raras, e muitos deles encontrei na UEM. Levo comigo, com carinho profundo, as amizades verdadeiras de Maísa, Kawana, Adler e Vitor.

À Maísa, meu farol de serenidade. Sua amizade trouxe leveza aos meus dias, e seu coração generoso acolheu minhas inquietações com paciência infinita. Obrigada por cada palavra que acalmou, por cada abraço que sustentou, por cada presença silenciosa que disse tudo o que eu precisava ouvir.

À Kawana, o furacão de energia e coragem que pintou meus dias de cores vivas. Sua força me contagiou e, tantas vezes, me fez levantar quando eu já não acreditava mais. Obrigada pelas risadas que ecoaram pelos corredores, pela cumplicidade que nasceu sem esforço, pela demonstração diária de que mulheres fortes se impulsionam.

Ao Vitor, que entrou como colega e ficou como irmão de jornada. Nossos debates expandiram meu pensamento, mas foram as conversas sobre a vida e os

sonhos que construíram nossa amizade. Obrigada pelo apoio genuíno, pela presença constante e pela lealdade que se fez abrigo quando tudo apertava.

Ao Adler, quero te agradecer de verdade por ser essa presença tão constante e essencial na minha vida. Sua amizade é como um porto seguro: me traz uma sensação de calma nos momentos turbulentos e uma alegria genuína nos dias comuns. Sua lealdade, seu apoio incondicional e aquelas conversas que vão até altas horas são alguns dos meus bens mais preciosos. Ter você ao meu lado não é apenas uma sorte, é uma das coisas que mais me dá gratidão. Obrigada por simplesmente ser quem você é.

Aos meus colegas de turma, que tornaram essa caminhada mais leve e mais humana. Cada risada compartilhada entre um “café” e outro, cada trabalho em grupo que virou madrugada, cada pequena vitória celebrada em conjunto, tudo isso construiu memórias que levo comigo para sempre. Obrigada por fazerem parte da minha história.

Aos meus professores, mestres que moldaram não apenas minha formação acadêmica, mas também minha visão de mundo. Cada aula ministrada com paixão, cada conselho, cada provocação intelectual foi uma peça essencial da profissional que estou me tornando. Levo de vocês não só o conhecimento, mas o exemplo de ética, responsabilidade e compromisso social.

À Professora Alana Vanzela, minha eterna referência de rigor e excelência. Obrigada por expandir meus horizontes e por acreditar no meu potencial.

À Professora Edinaura Luza, cuja energia e dedicação transformaram conteúdos complexos em caminhos possíveis. Sua forma de ensinar deixou marcas profundas em mim.

À Professora Maria Celeste, que com acolhimento e gentileza fez da sala de aula um espaço seguro para aprender, errar e crescer. As melhores lembranças com você estão além da sala de aula, obrigada por sempre cuidar tão bem da gente.

Ao Professor Douglas Marques, que desfez minhas barreiras com didática e paciência, tornando o conhecimento acessível e leve.

À minha orientadora, Professora Michelli Daros, minha gratidão mais afetuosa. Obrigada por me acolher quando eu ainda era uma desconhecida, por abraçar meu projeto com entusiasmo, por me ouvir, orientar e acreditar em mim. Esta caminhada foi mais bonita e mais rica ao seu lado.



E, por fim, mas com um carinho que transborda, agradeço à menina que eu fui. Àquela jovem cheia de sonhos desordenados, de dúvidas gigantes e de medos que pareciam maiores que ela. Hoje, olhando para trás, a abraço com ternura. Ela não sabia, mas estava certa quando escolheu o Serviço Social, profissão que não só me formou, mas me transformou. A universidade me lapidou, me abriu o mundo, me deu consciência, me deu coragem.

Esta conquista é o abraço que deixo para ela no tempo, dizendo: *você conseguiu. Você estava certa.*

SALVALAGIO, Naiana Clara. **ESPAÇOS SÓCIO-OCUPACIONAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA: A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO CONTEXTO DO VALE DO IVAÍ-PR**, 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual de Maringá, Ivaiporã/PR, 2025.

## **RESUMO**

Este trabalho de conclusão de curso analisa a inserção de assistentes sociais na educação básica pública da Região do Vale do Ivaí (PR), articulando fundamentos teórico-filosóficos da educação na perspectiva histórico-crítica e particularidades de atuação do Serviço Social no campo educacional. A partir de revisão teórica ancorada em autores como Saviani (2007), Gramsci (2022), Manacorda (2007, 2016), Mészáros (2008), Netto (2001, 2007, 1999, 1996) e em documentos do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), discute-se a educação como campo de disputa entre projetos societários antagônicos, marcada pela dualidade educacional, pela influência neoliberal e pela persistência das expressões questão social no espaço escolar. A pesquisa empírica, realizada por meio de formulário on-line com profissionais que atuam nos municípios de Ivaiporã, Godoy Moreira, São João do Ivaí e Lunardelli, revela um quadro de formação sólida, porém com lacunas na graduação quanto ao tema “Serviço Social na Educação”, levando as profissionais a buscarem qualificação na pós-graduação e junto ao Conselho Regional de Serviço Social do Estado do Paraná (CRESS-PR). Identificam-se como principais demandas atreladas ao trabalho de assistentes sociais na educação básica: infrequência escolar, saúde mental de crianças e adolescentes e vulnerabilidade social, que mobilizam as dimensões estruturantes da atuação profissional como: acesso, permanência, qualidade e gestão democrática. Os resultados evidenciam condições de trabalho marcadas pela itinerância, lotação em secretarias e cobertura de múltiplas escolas, refletindo a precarização da política educacional e desafios à implementação plena da Lei nº 13.935/2019. Conclui-se que, apesar dos avanços na região, a consolidação do Serviço Social no campo educacional exige ampliação de equipes, financiamento adequado, regulamentações municipais efetivas e fortalecimento de uma prática crítica comprometida com uma educação pública, laica, gratuita, de qualidade social e emancipadora.

**Palavras-chave:** Serviço Social na Educação; Educação Básica; Lei nº 13.935/2019; Vale do Ivaí.

SALVALAGIO, Naiana Clara. **ESPAÇOS SÓCIO-OCUPACIONAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA: A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO CONTEXTO DO VALE DO IVAÍ-PR**, 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual de Maringá, Ivaiporã/PR, 2025.

### **ABSTRACT**

This Final Course Project analyzes the inclusion of social workers in public basic education in the Vale do Ivaí Region (PR), articulating theoretical and philosophical foundations of education from a historical-critical perspective and particularities of Social Work in the educational field. Based on a theoretical review anchored in authors such as Saviani (2007), Gramsci (2022), Manacorda (2007, 2016), Mészáros (2008), Netto (2001, 2007, 1999, 1996), and documents from the Federal Council of Social Work (CFESS), education is discussed as a field of dispute between antagonistic societal projects, marked by educational duality, neoliberal influence, and the persistence of social issues in the school environment. Empirical research, conducted through an online form with professionals working in the municipalities of Ivaiporã, Godoy Moreira, São João do Ivaí, and Lunardelli, reveals a solid educational background, but with gaps in undergraduate education on the topic of “Social Work in Education,” leading professionals to seek postgraduate qualifications and training from the Regional Council of Social Work of the State of Paraná (CRESS-PR). The main demands linked to the work of social workers in basic education are identified as: school absenteeism, mental health of children and adolescents, and social vulnerability, which mobilize the structural dimensions of professional practice such as: access, permanence, quality, and democratic management. The results highlight working conditions marked by itinerancy, overcrowding in offices, and coverage of multiple schools, reflecting the precariousness of educational policy and challenges to the full implementation of Law No. 13,935/2019. It is concluded that, despite advances in the region, the consolidation of Social Work in the educational field requires the expansion of teams, adequate funding, effective municipal regulations, and the strengthening of a critical practice committed to public, secular, free, socially quality, and emancipatory education.

**Keywords:** Social Work in Education; Basic Education; Law No. 13,935/2019; Vale do  
Ivaí.

## **LISTA DE GRÁFICO**

<b>Gráfico 01:</b> Formação a respeito do Serviço Social na Educação	<b>39</b>
<b>Gráfico 02:</b> Lotação das assistentes sociais na educação básica	<b>41</b>
<b>Gráfico 03:</b> Principais demandas no cotidiano das profissionais da educação	<b>44</b>
<b>Gráfico 04:</b> Vínculo empregatício das profissionais de Serviço Social	<b>48</b>
<b>Gráfico 05:</b> Carga horária semanal compatível com as demandas profissionais	<b>49</b>
<b>Gráfico 06:</b> Conhecimento e valorização do trabalho das assistentes sociais por parte da equipe pedagógica e gestão escolar	<b>50</b>
<b>Gráfico 07:</b> A aplicação da Lei 13.935/2019 no município das assistentes sociais	<b>51</b>

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 01:</b> Formação profissional das assistentes sociais que atuam na educação básica pública na Região do Vale do Ivaí (2025)	<b>36</b>
<b>Quadro 02:</b> As demandas mais recorrentes no cotidiano profissional das assistentes sociais	<b>46</b>
<b>Quadro 03:</b> Os principais desafios que as profissionais têm enfrentado na atuação na política de educação	<b>52</b>
<b>Quadro 04:</b> Cotidiano profissional e articulação com a rede de proteção social	<b>53</b>

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 01:** Panorama dos municípios da Região do Vale do Ivaí

**35**



## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 01:</b> Mapa da Região Geográfica Imediata do Vale do Ivaí (RGI-25)	<b>32</b>
<b>Figura 02:</b> Mapa das Regiões Geográficas do Estado do Paraná	<b>33</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>CAQi</b>	Custo Aluno-Qualidade
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CFESS</b>	Conselho Federal de Serviço Social
<b>CONANDA</b>	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
<b>CRESS-PR</b>	Conselho Regional de Serviço Social do Estado do Paraná
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDHM</b>	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>IPARDES</b>	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>NRE</b>	Núcleo Regional de Educação
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>RPA</b>	Recibo de Pagamento Autônomo
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>UEM</b>	Universidade Estadual de Maringá

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2. A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA .....</b>	<b>21</b>
2.1 AFINAL, DE QUE EDUCAÇÃO FALAMOS? .....	21
2.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	24
<b>3. APROXIMAÇÕES AO SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>32</b>
3.1 O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: ORIGENS HISTÓRICAS E PERSPECTIVAS.....	32
3.1.2 O DIRECIONAMENTO DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO .....	35
3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.935/2019.....	38
<b>4. INDO A CAMPO: MAPEANDO A INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE NÍVEL BÁSICO NA REGIÃO DO VALE DO IVAÍ.....</b>	<b>40</b>
4.1 A REGIÃO DO VALE DO IVAÍ.....	40
4.2 CONHECENDO AS ASSISTENTES SOCIAIS QUE ATUAM NAS REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO VALE DO IVAÍ .....	45
4.2.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS ASSISTENTES SOCIAIS E SUA INSERÇÃO NAS REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA .....	45
4.3 AS REQUISIÇÕES INSTITUCIONAIS PARA AS ASSISTENTES SOCIAIS QUE ATUAM NAS REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NA REGIÃO DO VALE DO IVAÍ .....	48
4.4 A PERCEPÇÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.935/2019 NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO VALE DO IVAÍ .....	50
4.5 CONQUISTAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES FUTURAS PARA O SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO NA REGIÃO DO VALE DO IVAÍ.....	59
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>69</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>73</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>79</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A educação pública no Brasil, reconhecida constitucionalmente como um direito social universal e um dever do Estado, constitui um campo estratégico e permanentemente tensionado por projetos societários antagônicos. De um lado, forças hegemônicas, alinhadas a um ideário neoliberal, buscam subordiná-la à lógica do mercado, fragmentando currículos, precarizando condições de trabalho e aprofundando dualidades históricas. De outro, movimentos sociais, profissionais da educação e parcelas significativas da sociedade civil organizam-se na defesa intransigente de uma escola pública, gratuita, laica, democrática e socialmente referenciada, entendida como instrumento de emancipação humana e justiça social.

Neste cenário de disputa, a inserção do Serviço Social na política educacional de nível básico emerge como uma demanda histórica, consolidada legalmente com a promulgação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Esta legislação, fruto de intensa mobilização das categorias do Serviço Social e da Psicologia, dispõe sobre a prestação de serviços por esses profissionais nas redes públicas de educação básica, representando um marco na luta pela garantia do direito à educação de qualidade. No entanto, a mera existência da lei não assegura sua efetiva e qualificada implementação, esbarrando em desafios como a precarização do trabalho, a insuficiência de quadros profissionais e a resistência de modelos de gestão que não reconhecem a singularidade dessa intervenção.

É neste contexto que se insere o presente Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Espaços Sócio-Ocupacionais no Campo da Educação Pública Básica: A Inserção do Assistente Social no Contexto do Vale do Ivaí-PR”. O estudo parte do pressuposto de que a consolidação do Serviço Social na educação básica exige não apenas a criação de cargos, mas, sobretudo, a compreensão das particularidades dessa inserção, das condições de trabalho, das demandas postas e dos desafios enfrentados pelos profissionais no cotidiano escolar.

A presente pesquisa justifica-se, em primeiro lugar, pela urgência político-profissional em compreender os caminhos e desafios da implementação da Lei nº 13.935/2019, que regulamenta a inserção de assistentes sociais e psicólogos nas redes públicas de educação básica.

Em segundo plano, a justificativa assenta-se na carência de estudos regionais sobre a temática. Embora existam pesquisas nacionais acerca da

atuação do assistente social na educação, há uma lacuna significativa de investigações focadas em contextos específicos, como o Vale do Ivaí-PR.

Dessa forma, o problema de pesquisa que orienta esta investigação pode ser assim formulado: Quais são os espaços sócio-ocupacionais no campo da educação pública de nível básico para a inserção do assistente social no contexto do Vale do Ivaí?

Para responder a esta questão central, o trabalho teve como objetivo geral de apreender a inserção de assistentes sociais no campo da educação pública de nível básico no contexto regional do Vale do Ivaí, identificando desafios, possibilidades e contribuições da profissão para a garantia do direito à educação. Esse objetivo desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar as formas de inserção da/o assistente social no campo da educação pública de nível básico, no contexto do Vale do Ivaí-PR.
- Verificar quais são as características destes espaços sócio-ocupacionais no campo da educação pública de nível básico.
- Analisar quais são as principais demandas para a/o assistente social nestes espaços sócio-ocupacionais.

No que tange os procedimentos metodológicos, este estudo adota a abordagem qualitativa de pesquisa, que, conforme ensina Minayo (2008), é particularmente adequada para trabalhos que buscam compreender a profundidade e a complexidade de um fenômeno social, focando nas particularidades, nas experiências e nos significados atribuídos pelos sujeitos em seu contexto. A opção por esta abordagem justifica-se pelo objetivo de mapear e analisar os espaços sócio-ocupacionais dos assistentes sociais na educação pública de nível básico, indo além de indicadores quantitativos para captar as nuances dos desafios, possibilidades e significados dessa inserção profissional, como já citado acima.

Para atender aos objetivos propostos, a pesquisa desenvolveu-se em duas frentes complementares: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica foi realizada, a partir da construção de conhecimentos acerca das categorias trabalho, educação e Serviço Social, em que autores como Saviani (2007), Gramsci (2022), Manacorda (2007, 2016), Mészáros (2008), Netto (2001, 2007, 1999, 1996) e em documentos do CFESS foram fundamentais para a compreensão da relação entre Estado, políticas sociais e a profissão. Este tipo de

pesquisa, definido por Gil (2008), constituiu a base teórica que permitiu a problematização do objeto e a análise dos dados empíricos, pois objetiva proporcionar maior familiaridade com o tema e aprofundar o conhecimento sobre a atuação dos Assistentes Sociais inseridos na educação no Vale do Ivaí. Já a pesquisa de campo, caracterizada por Lakatos e Marconi (2003) como a investigação que utiliza o contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado, foi essencial para a coleta de dados *in loco*, permitindo o acesso à realidade concreta dos profissionais na região do Vale do Ivaí.

Antes do início da coleta de dados, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá, sob o Parecer nº 7.676.545.

Em seguida, partiu-se para a identificação dos assistentes sociais que atuavam na rede pública de educação básica na região do Vale do Ivaí-PR, no ano de 2025. Foi estabelecido um contato formal com o Conselho Regional de Serviço Social do Paraná (CRESS-PR), solicitando, por e-mail, um levantamento dos assistentes sociais com cadastro ativo no setor de educação nos municípios da região, conforme o georreferenciamento do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES). Esse passo foi imprescindível para delimitar o universo potencial da pesquisa, uma vez que o CRESS-PR é a fonte oficial para tal informação.

Com a lista em mãos, iniciaram-se as tentativas de contato com os gestores municipais de educação de Ivaiporã, São João do Ivaí, Lunardelli e Godoy Moreira. O objetivo era obter o parecer favorável das secretarias e o contato das profissionais. Com a concordância inicial, o contato foi realizado por e-mail institucional e telefone.

Este processo, no entanto, revelou-se desafiador. Dois órgãos gestores de educação, deixaram de responder em determinado momento, não participando da pesquisa<sup>1</sup>. Como consequência, o instrumento de pesquisa não pôde ser enviado a eles, o que evidencia uma barreira prática comum em estudos no campo das políticas públicas.

Diante desse revés, foi necessário recalcular a rota. Buscou-se, então, contato via contato telefônico com os órgãos gestores que não haviam respondido ao convite inicial da pesquisa. Dessa nova abordagem, obteve-se o parecer favorável de um

---

<sup>1</sup> Com o objetivo de reduzir riscos à identificação das profissionais que participaram desta pesquisa, optamos por não citar os nomes dos órgãos gestores que não participaram da pesquisa.

desses órgãos para a aplicação da pesquisa. A pesquisa contou, então, com a participação de cinco assistentes sociais.

Ao longo de toda a coleta, todos os procedimentos éticos foram rigorosamente observados. Isso incluiu a apresentação e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por todos os participantes, garantindo o anonimato e a voluntariedade de suas contribuições.

A estrutura do trabalho está organizada em três seções. A primeira, “A Educação na Perspectiva Histórico-Crítica”, situa o debate educacional no âmbito das contradições da sociedade capitalista. A segunda, “Aproximações ao Serviço Social na Área da Educação”, recupera a trajetória e os fundamentos da profissão neste campo. E a Terceira seção, “Indo a Campo: Mapeando a Inserção de Assistentes Sociais na Educação Básica Pública de Nível Básico na Região do Vale do Ivaí”, apresenta e discute os resultados da pesquisa empírica. Por fim, as Considerações Finais retomam as principais conclusões do estudo, apontando para os avanços conquistados e os obstáculos ainda a serem superados para a consolidação de um Serviço Social crítico e transformador no cenário educacional regional.

## 2. A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire

Vivemos em uma sociedade marcada por distintas concepções de educação, que refletem diferentes interesses e projetos políticos. O direito à educação tem sido amplamente defendido por diversos setores sociais e políticos como um instrumento de emancipação e cidadania. Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo apresentar uma leitura crítica da educação a partir da tradição marxista. Para isso, será dado destaque à compreensão de autores que se baseiam nos fundamentos do pensamento de Antonio Gramsci. Trata-se de uma reflexão que articula educação, trabalho e formação humana numa perspectiva histórica e transformadora.

### 2.1 AFINAL, DE QUE EDUCAÇÃO FALAMOS?

A educação, quando analisada sob a perspectiva histórico-crítica, revela-se como um processo fundamental de humanização, indissociável da atividade trabalho e da formação do ser social. Saviani (2007) nos oferece uma compreensão densa ao afirmar que a educação não se reduz à transmissão de conhecimentos, mas constitui-se como elemento central do processo formativo humano, cuja raiz está no trabalho como categoria fundante dos seres sociais. Assim, Marx (2013) compreende que o trabalho, atividade criadora dos seres sociais, se dá a partir de um processo:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem (Marx, 2013, p. 32).

Saviani (2007, p. 153) afirma, de maneira contundente, que “a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho”, revelando, portanto, o caráter histórico e ontológico do trabalho. Nesse sentido, o processo educativo não pode ser compreendido fora de sua relação com o trabalho,



pois é através da atividade de trabalho que o ser humano simultaneamente modifica a natureza e a si mesmo, educando a si mesmo e as suas gerações.

Partindo do pressuposto de que o processo de trabalho, que funda o ser social, é também um processo educativo, podemos afirmar que a relação entre trabalho e educação, em sua origem, compreendida como uma unidade, tem sofrido modificações ao longo do desenvolvimento histórico capitalista. Vivemos em uma sociedade onde o trabalho se fragmentou em atividades precarizadas, e a educação, muitas vezes, transformou-se em uma mera certificação para o mercado.

Nesse sentido, o resgate histórico-crítico demonstra que, nas sociedades primitivas, educação e trabalho constituíam uma unidade orgânica. O processo de aprendizagem ocorria no próprio processo de trabalho, onde os conhecimentos e técnicas eram transmitidos no ato mesmo de transformação da natureza. Contudo, como analisa Saviani (2007), com o advento da propriedade privada e da divisão social do trabalho, essa unidade original foi rompida, gerando uma cisão entre trabalho manual e intelectual, que se refletiu na própria organização dos processos educativos. Manacorda (2007) aprofunda essa análise ao destacar que a relação entre trabalho manual e intelectual não é de oposição, mas de unidade dialética, superando as dicotomias que marcaram historicamente os sistemas educacionais. Essa falsa separação, produto das relações sociais de produção, acabou por fragmentar o processo formativo humano, criando uma dualidade educacional: de um lado, a formação intelectual voltada para as elites dominantes; de outro, a formação para o trabalho manual, destinado à classe trabalhadora.

Gramsci (2022), ao analisar os tipos de escolas/formação existentes (e suas vinculações com as classes sociais), avança na reflexão de que a perspectiva democrática da escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar governante, apontando para o caráter político e emancipatório da educação. Essa perspectiva revela que a verdadeira democratização do ensino exige a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, entre educação geral e profissional.

A “escola unitária”, proposta pedagógica e de organização escolar de Gramsci (2022) surge como alternativa à dualidade educacional que separa formação técnica/profissional e humanística (ou geral). Para o autor, essa divisão reforça a perpetuação da divisão social do trabalho entre as classes sociais, pois destina aos trabalhadores uma educação instrumental, voltada apenas para o mercado, enquanto

reserva às elites uma formação crítica e universalista. A democratização via educação, portanto, exigiria um modelo pedagógico que integrasse o trabalho manual e intelectual, permitindo que todos os estudantes desenvolvam tanto habilidades práticas quanto capacidade de reflexão política, condição essencial para que se tornem, de fato, “governantes” (Gramsci, 2022).

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (Gramsci, 1991, p. 118 *apud* Nascimento, Sbardelotto, 2008).

Nesse sentido, a escola unitária não é apenas uma reforma curricular, mas um projeto de transformação social. Como destacou Manacorda (2016), Gramsci via nessa proposta a superação da hierarquia entre os que pensam e os que executam, alinhando-se à sua concepção de hegemonia como disputa cultural. A ideia do autor de escola unitária é mais urgente do que nunca, mas também mais difícil de ser concebida no contexto neoliberal, em que a dualidade educacional não apenas reproduz as relações entre classes sociais, como agora se combina com a lógica do empreendedorismo, que transforma a educação em um ativo individual, afastando-se da ideia de um direito social coletivo.

Ainda na perspectiva de uma educação com potencial transformador, Mészáros (2008) vincula a educação à “luta pela transformação radical das condições sociais que produzem a alienação”, nos alertando que a educação deve ser parte da luta contra a alienação. Nessa perspectiva, a educação emancipatória não se limita a adaptar os indivíduos à sociedade existente, mas constitui-se em instrumento de superação das relações sociais alienantes, preparando os sujeitos para a construção de uma nova sociabilidade.

A educação, portanto, configura-se como mediação essencial no processo de humanização, cujo desenvolvimento histórico reflete as contradições da sociedade de classes. A superação dessas contradições exige políticas educacionais que retomem a unidade original entre educação e trabalho, não num sentido regressivo, mas como

síntese superior que possibilite a formação omnilateral<sup>2</sup> do ser humano. Como demonstra a tradição histórico-crítica, essa superação não se dará apenas no plano pedagógico, mas através da transformação radical das relações sociais de produção e reprodução.

## 2.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

A política educacional no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, reflete as contradições e os interesses de classes que marcaram a formação social do país. Como aponta Almeida (CFESS, 2011), a educação sempre foi um território de disputa entre projetos antagônicos: de um lado, a reprodução dos valores hegemônicos e a subordinação aos interesses do capital; de outro, as lutas por uma formação emancipadora e crítica. Essa dualidade perpassa toda a trajetória histórica da educação brasileira, manifestando-se nas legislações, nas reformas educacionais e nas práticas pedagógicas.

No Brasil Colônia, a educação era um privilégio das elites, sendo restrita aos filhos dos senhores de engenho e aos futuros clérigos, enquanto a maioria da população, especialmente negros sequestrados de África e pobres, e escravizados permanecia excluída. Essa estrutura excludente persistiu no Império e na República, mesmo com discursos modernizadores. Como diz a autora Barbosa (2012), a educação republicana, por exemplo, sob influência positivista, priorizava a formação técnica e moral alinhada às demandas do mercado, consolidando a dualidade entre uma educação “para as elites” (ensino secundário e superior) e outra “para o povo” (primário e profissionalizante).

A partir do século XX, especialmente após os anos de 1930, o Brasil iniciou um processo de reorganização institucional e educacional marcado pela ascensão de Getúlio Vargas ao poder e pela promulgação da Constituição de 1934. Esse novo marco legal introduziu mudanças significativas na área da educação, reconhecendo-a como um direito de todos e atribuindo ao Estado a responsabilidade de garanti-la. A Carta Magna de 1934 instituiu, pela primeira vez em âmbito constitucional, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, além de prever a criação de um

---

2 O conceito de formação omnilateral origina-se da crítica de Marx e Engels à divisão social do trabalho sob o capitalismo, que fragmenta o ser humano em funções parciais e alienadas. A omnilateralidade refere-se ao desenvolvimento integral das capacidades físicas, intelectuais e estéticas dos indivíduos. Engels (*apud* MANACORDA, 2010) defende, em seus escritos, que o objetivo supremo da educação, em uma sociedade sem classes, deve ser a formação omnilateral do ser humano.

Plano Nacional de Educação, sob responsabilidade da União, com o objetivo de estabelecer diretrizes gerais para todos os níveis de ensino. Ainda que tenha mantido a autonomia dos estados, a Constituição atribuiu à União um papel coordenador, evidenciando um esforço de articulação nacional para a estruturação do sistema educacional (Barbosa, 2012). Inspirada pelos ideais do movimento escolanovista<sup>3</sup>, especialmente pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, a legislação incorporou concepções pedagógicas progressistas, defendendo uma educação integral, laica, democrática e voltada à formação do cidadão. Outro ponto relevante também analisado por Barbosa (2012), foi a introdução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, respeitando a liberdade de crença das famílias. Além disso, a Constituição de 1934 estabeleceu mecanismos de auxílio aos estudantes da classe trabalhadora e concedeu imunidade fiscal às instituições privadas de ensino, medidas que, em teoria, buscavam ampliar o acesso e democratizar a educação. Apesar das limitações e da curta vigência dessa Constituição, substituída em 1937 por um regime autoritário, ela representou um marco importante na história da educação brasileira ao afirmar juridicamente o direito à educação e delinear uma política pública voltada à sua expansão e qualificação (Barbosa, 2012).

Foi só então, com a Constituição Federal de 1988 que a educação se consagrou como um direito social universal e um dever do Estado, marcando uma ruptura com modelos excludentes do passado. No Capítulo III “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, em seu Art. 205, a Carta Magna estabeleceu que a educação é um pilar essencial para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Essa visão integral superou concepções meramente assistencialistas, vinculando a educação à democratização e à justiça social. Além disso, a Constituição reforçou esse compromisso ao garantir a gestão democrática do ensino público e ao determinar a

---

3 O Movimento da Escola Nova (também conhecido como Escolanovismo) foi uma corrente pedagógica que surgiu no final do século XIX e ganhou força nas primeiras décadas do século XX, criticando o modelo tradicional de ensino que era centrado na memorização, na autoridade do professor e na rigidez disciplinar. Defendia uma educação ativa, democrática, centrada no aluno e voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo. No Brasil, esse movimento influenciou profundamente o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que propunha a reforma do sistema educacional com base em princípios como laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e gestão democrática. Apesar de seu impacto na legislação educacional brasileira (como na Constituição de 1934), muitas de suas propostas não foram plenamente implementadas devido a resistências estruturais, políticas e econômicas (Barbosa, 2012).

aplicação de recursos mínimos para a educação, assegurando bases materiais para políticas de acesso e permanência.

O Art. 205 da Constituição Federal de 1988 é a base normativa desse direito, sintetizando três princípios fundamentais. Primeiro, a educação é um direito de todos, sem distinção de classe, raça ou gênero, refletindo o ideal de universalidade. Segundo, é um dever compartilhado entre Estado e família, cabendo ao poder público a oferta educacional e às famílias, o papel complementar, especialmente na educação infantil. Por fim, a educação deve ter uma finalidade integral, promovendo não apenas a formação técnica, mas também o desenvolvimento humano e a consciência crítica. Já o Art. 208 detalha as obrigações concretas do Estado, como a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, conforme ampliada pela Emenda Constitucional N° 59 de 2009<sup>4</sup>, o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência e o acesso aos níveis mais elevados de ensino conforme a capacidade individual, eliminando barreiras econômicas. Esses dispositivos foram influenciados pelas lutas sociais pós-ditadura, que demandavam uma educação inclusiva e equitativa.

Apesar dos avanços legais, desafios históricos persistem como o subfinanciamento crônico e as desigualdades regionais, evidenciando a distância entre o texto constitucional e a realidade educacional brasileira. A CF/1988, ao incorporar diretrizes de documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), refletiu um compromisso com a educação como direito humano. Contudo, a efetivação desse direito ainda depende de políticas públicas consistentes e de maior investimento, especialmente em um contexto de pressões neoliberais pós-anos 1990, que fragilizaram o caráter social da educação (Almeida, 2011).

Foi a partir da década de 1990 que a política educacional brasileira sofreu profundas transformações, influenciada por diretrizes de organismos multilaterais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Essas instituições, segundo Almeida (2011), alinhadas ao ideário neoliberal, promoveram

---

4 A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, alterou o art. 208 da Constituição Federal de 1988, estendendo a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, além de suprimir o §3º do artigo, que possibilitava a cobrança de taxas em educação pública de nível superior. Essa emenda reforça o dever do Estado em garantir o acesso universal à educação básica, ampliando o alcance da política educacional (Brasil, 2009).

reformas que priorizaram a eficiência administrativa, a descentralização e a focalização no ensino fundamental, em detrimento de uma visão integral da educação como direito social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, representou um marco na democratização do acesso à educação no Brasil, consolidando direitos historicamente demandados pelos movimentos sociais. Como destaca Cury (2016) e Saviani (1997), entre seus principais avanços, destacam-se o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica e a garantia de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, refletindo uma concepção mais inclusiva de educação. Além disso, a LDB estruturou o sistema educacional em dois níveis distintos: educação básica (composta por educação infantil, ensino fundamental e médio) e educação superior, estabelecendo diretrizes comuns para todo o território nacional, mas com flexibilidade para adaptações locais. Essa organização buscou universalizar o acesso, especialmente na educação básica, que passou a ser obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, conforme emendas posteriores.

No que se refere à educação básica, a LDB trouxe conquistas significativas, como a ampliação da obrigatoriedade escolar e a valorização dos profissionais da educação, ainda que persistam desafios na sua efetivação. A lei também incorporou princípios progressistas, como a gestão democrática (com participação da comunidade escolar) e a flexibilização curricular, permitindo que redes de ensino adaptassem seus projetos pedagógicos às realidades locais. No entanto, Cury (2016) aponta que a LDB não avançou no combate aos problemas educacionais estruturais, como a desigualdade de recursos entre regiões e a qualidade do ensino, agravados pela descentralização sem financiamento adequado. Programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e depois o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) tentaram equilibrar essas disparidades, mas mantiveram uma lógica de focalização em detrimento de um projeto educacional verdadeiramente transformador.

Apesar de seu caráter inovador, a LDB foi influenciada por políticas neoliberais em voga nos anos 1990, o que se refletiu em sua ênfase na formação para o mercado de trabalho e na redução do papel do Estado como provedor universal de educação. Enquanto movimentos sociais celebravam a inclusão de direitos na lei, sua

implementação ficou sujeita a restrições orçamentárias e a uma visão utilitarista da educação, lógica também observada nas décadas dos anos 2000, como, por exemplo, na Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que aprofundou a fragmentação e flexibilização curricular. Assim, a LDB permanece como um texto ambíguo: um avanço na legislação, mas ainda distante de assegurar uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, como previsto no Artigo 205 da Constituição Federal.

Mesmo com avanços como a Constituição de 1988, que garantiu a educação como direito social universal, as políticas educacionais do século XXI mantiveram contradições. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que abrange dados da Educação 2024, revelam avanços lentos e desiguais: enquanto a taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos sofreu uma leve queda para 5,1% (antes 5,3% em 2022), vale destacar que ainda persistem disparidades regionais gritantes, como exemplo, na região Nordeste, a taxa de analfabetismo atingiu 9,7%, mais que do que o triplo se comparada com a região Sudeste (2,8%) (IBGE, 2024).

Quando analisado o panorama geral da educação básica nacional, 94,1% crianças de 6 a 14 anos estão matriculadas, mas esse índice cai para 78,3% na faixa de 15 a 17 anos (ensino médio), evidenciando o gargalo da transição entre ciclos. O atraso escolar<sup>5</sup> atinge 24,5% dos estudantes do fundamental II, sendo 31,2% entre pretos e pardos contra 18,9% entre brancos, demonstrando como as desigualdades raciais se reproduzem no fluxo escolar (IBGE, 2024). A taxa de conclusão do ensino médio na idade adequada (até 19 anos) subiu apenas 1,2 per capita, desde 2022, alcançando 68,9%, ainda distante da meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), que previa que 85% dos estudantes matriculados concluíssem o ensino médio até 2024. A evasão nessa etapa é de se preocupar: 10,3% dos jovens de 15 a 17 anos abandonaram a escola em 2023, sendo o principal motivo a “falta de interesse” (35,2% dos casos), seguido por necessidade de trabalhar (28,7%) (IBGE, 2024). Esses números revelam o fracasso das políticas de atratividade do ensino médio, agravado pela pandemia: entre os 20% mais pobres, apenas 54,2% concluíram essa etapa, contra 89,1% dos 20% mais ricos, um abismo de 35 pontos percentuais.

---

5 Segundo o IBGE (2024), o atraso escolar refere-se à situação em que os estudantes se encontram matriculados em etapas da educação básica inferiores àquelas consideradas adequadas para sua faixa etária. O indicador é derivado da taxa ajustada de frequência escolar líquida, que mede a proporção de estudantes que frequentam ou já concluíram a etapa de ensino correspondente à sua idade. A presença de atraso escolar revela o descompasso entre idade e série, indicando problemas de defasagem no percurso educacional dos alunos.

Em relação à infraestrutura das escolas públicas de educação básica, apesar de 82,1% das escolas têm acesso à internet (contra 76% em 2019), apenas 43% possuem laboratórios de ciências e 28% bibliotecas, indicadores estagnados desde 2020 (IBGE, 2024). Na educação infantil, o déficit é crítico: 33,4% das crianças de 0 a 3 anos estão fora de creche<sup>6</sup> (cerca de 1,2 milhão de crianças). Esses dados expõem o paradoxo brasileiro: enquanto indicadores quantitativos melhoram lentamente (97,3% das crianças de 6 a 14 anos na escola), a qualidade desigual perpetua exclusões históricas.

A história da política educacional brasileira revela uma tensão permanente entre duas concepções: a educação como direito social e a educação como mercadoria. Enquanto movimentos sociais e profissionais críticos, como assistentes sociais, defendem uma escola pública e emancipadora, as elites econômicas e organismos internacionais impõem uma visão utilitarista, subordinando a formação humana às demandas do mercado.

Os dados da PNAD 2024, ao mesmo tempo que revelam avanços que são positivos no acesso à educação, também escancaram as contradições de um sistema que segue refém de interesses antagônicos. De um lado, movimentos sociais, o movimento estudantil e categorias profissionais críticas defendem uma escola pública emancipadora, capaz de formar cidadãos conscientes e críticos, conforme previsto no Art. 205 da Constituição Federal. Esses atores denunciam que a precarização do ensino, evidenciada pelos altos índices de evasão (10,3% no ensino médio) e pela infraestrutura deficitária (apenas 43% das escolas têm laboratórios de ciências) não é um acaso, mas resultado de um projeto político que subordina a educação às demandas do capital (Saviani, 2017; Frigotto, 2017).

---

<sup>6</sup> Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação infantil compreende duas etapas: a creche (para crianças de 0 a 3 anos) e a pré-escola (para crianças de 4 e 5 anos). A PNAD Contínua 2024 mantém esse enquadramento normativo, considerando “creche” como a modalidade que atende à primeira infância. No entanto, cabe destacar que, nos últimos anos, o termo “creche” tem sido progressivamente substituído em documentos técnicos e políticas públicas pelo termo “CMEI” (Centro Municipal de Educação Infantil), justamente pela terminologia usada anteriormente carregar um histórico de conotação assistencialista, desvinculado da perspectiva educacional que passou a nortear a educação infantil a partir da Constituição de 1988 e, especialmente, da LDB de 1996. Assim, ainda que o uso do termo “creche” persista em pesquisas oficiais por razões metodológicas ou históricas, há uma tendência pedagógica e político-institucional de sua superação conceitual, substituindo-o por nomenclaturas que reafirmem o caráter educativo e formativo dessa etapa do ensino.



Por outro lado, as elites econômicas e organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), impõem uma visão utilitarista da educação, reduzindo-a a um instrumento de “formação para o mercado”. Essa lógica fica explícita em políticas como a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)<sup>7</sup>, já citada anteriormente, que fragmentou o currículo e privilegiou itinerários técnicos em detrimento de disciplinas críticas como Filosofia e Sociologia. O resultado é a produção de uma mão de obra barata e pouco qualificada, que atende aos interesses do setor empresarial, mas nega aos jovens das periferias o direito a uma formação integral (Almeida, 2018). Enquanto isso, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2024) mostram que 78,3% dos jovens de 15 a 17 anos estão na escola, mas muitos deles em condições precárias, sem perspectivas reais de ascensão social.

Atualmente, existem algumas pautas que buscam combater e reivindicar melhorias à educação básica pública, como por exemplo:

- ➔ A defesa do Custo Aluno-Qualidade (CAQi)<sup>8</sup>, para garantir financiamento adequado às escolas públicas;
- ➔ A resistência à privatização via voucher (como no caso do “Novo Ensino Médio”) e expansão desregulada do ensino privado (que já responde por 75% das matrículas no superior, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) 2022);

---

7 A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, foi posteriormente atualizada pela Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, em resposta às críticas de diversos setores da sociedade civil, pesquisadores da área educacional, movimentos estudantis e entidades ligadas à educação, que apontavam para o aprofundamento das desigualdades educacionais, a fragilização da formação geral básica e a implementação apressada e desestruturada do novo modelo. A nova legislação visou revisar pontos centrais da reforma de 2017, como a carga horária da formação geral, os itinerários formativos e a ampliação do acesso equitativo ao currículo. Em julho de 2024, foi publicada a Lei n. 14.945, que sintetiza as principais modificações para a organização do ensino médio nacional, a partir de uma revisão ampla da reforma empreendida em 2017. A revisão, ainda que parcial, buscou ofertar uma formação mais integral, equitativa e com maior valorização dos aspectos científicos, humanísticos e críticos.

8 O Custo Aluno-Qualidade (CAQi) é um parâmetro financeiro-educacional que define o valor necessário por aluno para garantir um padrão mínimo de qualidade na educação pública, calculado com base em insumos essenciais como formação e remuneração digna de professores, infraestrutura adequada, tamanho das turmas, recursos pedagógicos e jornada escolar. Diferencia-se do “valor mínimo por aluno”, usado em fundos como o FUNDEB, por não partir da disponibilidade orçamentária, mas sim das reais necessidades educacionais (Farenzena, 2019). Sua concepção foi impulsionada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e incorporada ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), porém sua implementação ainda enfrenta resistências político-orçamentárias.

Essas iniciativas mostram que, apesar da hegemonia do projeto neoliberal, há alternativas em disputa. O desafio, como aponta Cury (2016), é fortalecer essas resistências e pressionar por políticas que resgatem o caráter público e democrático da educação, em vez de tratá-la como mais uma mercadoria.

Como destaca Almeida (2011), a inserção do Serviço Social na educação deve ser orientada por uma perspectiva crítica, que denuncie as desigualdades e lute por um projeto pedagógico verdadeiramente transformador. Em um contexto de avanço do conservadorismo e do desmonte das políticas públicas, resistir a essa lógica é um desafio urgente para todos que acreditam na educação como instrumento de liberdade e justiça social.

### 3. APROXIMAÇÕES AO SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Educar para um outro mundo possível é educar para a qualidade humana para além do capital

Istiván Meszáros

Neste capítulo apresentaremos as aproximações realizadas ao elemento central do nosso objeto de pesquisa: o Serviço Social na Educação. Para isso, identificaremos as origens da atuação de assistentes sociais nas políticas educacionais e as perspectivas vinculadas à essa atuação. Do mesmo modo, apresentaremos os aspectos do direcionamento atual do exercício profissional de assistentes sociais na educação. Por fim, trataremos a respeito da implementação Lei n. 13.935/2019.

#### 3.1 O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: ORIGENS HISTÓRICAS E PERSPECTIVAS

A inserção do Serviço Social na política de educação básica, embora institucionalizada recentemente pela Lei nº 13.935/2019, é resultado de um longo processo histórico marcado por contradições, lutas sociais e transformações no papel do Estado. As primeiras experiências de assistentes sociais na educação datam das décadas de 1930 e 1940, conforme apontado por Amaro *apud* Daros (2013). A autora destaca que o registro mais antigo que se tem conhecimento do Serviço Social na Educação se dá por meio da criação do serviço de assistência ao escolar na antiga Secretaria de Educação e Cultura, em 1946, no estado do Rio Grande do Sul.

As atividades do Serviço Social neste contexto estavam voltadas à identificação de problemas sociais emergentes que repercutissem no aproveitamento do aluno, bem como à promoção de ações que permitissem a “adaptação” dos escolares ao seu meio e o “equilíbrio” social da comunidade escolar, ações estas que comungavam com o Serviço Social Tradicional, como descreveu Netto (2007) no livro *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64* (Daros, 2013, p. 77)

Como destacam Von Dentz e Silva (2015), a origem da relação entre Educação e Serviço Social no Brasil não é incidental, pois ela se constituiu à sombra de um projeto societário excludente, onde a questão social foi historicamente tratada como caso de polícia e ajustamento social. É justamente nesse cenário, que o Serviço Social emerge como profissão no Brasil sob influência europeia e, posteriormente, norte-americana, em um contexto de industrialização incipiente, urbanização caótica e

intensificação das desigualdades. Inicialmente, a atuação profissional de assistentes sociais na educação esteve voltada para o ajustamento de “menores”, o controle da evasão escolar e a adequação de crianças e famílias às normas institucionais, uma herança que refletia o chamado “conservadorismo pioneiro” da profissão (Iamamoto, 2000 *apud* Von Dentz e Silva, 2015). Como lembram Von Dentz e Silva (2015), as primeiras intervenções nas escolas, a partir de 1940, eram pautadas por uma lógica terapêutica e moralizante, com foco em “curar e prevenir desajustamentos”.

Nesse sentido, a origem e o desenvolvimento da relação entre Serviço Social e Educação podem ser compreendidos a partir de uma dupla determinação, determinação, já sinalizada por Iamamoto e Carvalho (1982). De um lado, atende às demandas das classes dominantes pela formação de uma força de trabalho qualificada e pela difusão de uma moralidade compatível com a ordem social vigente, assegurando a reprodução do capital. De outro, é também uma resposta, ainda que mediada e contraditória, às lutas e reivindicações da classe trabalhadora por direitos sociais, dentre os quais a educação se destaca como fundamental para a melhoria das condições de vida e para a construção de uma consciência crítica. O campo da educação se constitui, portanto, em uma arena de disputa de projetos societários, onde o Serviço Social atua nesse terreno movediço.

Vale destacar que as demandas em relação à educação postas às assistentes sociais ao longo da história da profissão não se limitaram às requisições de instituições de ensino, conforme o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) (2013, p.16):

As demandas apresentadas aos/às assistentes sociais em relação à educação nunca estiveram limitadas a uma inserção restrita aos estabelecimentos educacionais tradicionais, sendo acionadas também a partir das instituições do poder judiciário, das empresas, das instituições de qualificação da força de trabalho juvenil e adulta, pelos movimentos sociais, entre outras, envolvendo tanto o campo da educação formal como as práticas no campo da educação popular.

Para além de se expressar em políticas públicas e/ou processos institucionais, a educação, enquanto dimensão constitutiva da vida social, cumpre uma função estratégica na produção e reprodução das relações sociais. Desse modo, pode contribuir para a manutenção das estruturas de desigualdades inerentes à sociedade capitalista, ou ainda, para a transformação das relações sociais existentes. Nesse sentido, a concepção de educação presente no documento “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na educação”, produzido pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS):

A educação, como dimensão da vida social, encerra as contradições que particularizam a vida social. Portanto, se a educação, sob o prisma do capital, se converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada deste sistema metabólico, também e a partir dessa dinâmica é que se instauram as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora, cujas condições dependem de um amplo processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana autorrealizadora. Trata-se, antes de tudo, de uma tarefa histórica, protagonizada por sujeitos políticos que compõem uma classe e precisam forjar processos de autoconsciência a partir da ação política, que produzam uma contra-hegemonia que atravesse todos os domínios da vida social, que impregne os modos de vida dos sujeitos singulares e sociais, as instituições educacionais e todas as demais também. Por esta razão, uma educação de caráter emancipador, ao mesmo tempo em que não prescinde da educação escolarizada, não se limita de forma alguma à mesma (CFESS, 2013, p. 18-19).

Assim, a educação configura-se como um campo de disputa de projetos societários atravessado pela luta de classes. No âmbito da política educacional, a luta pela universalização do direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade torna-se fundamental nesse campo de disputa no sentido de criar possibilidades de acesso a conhecimentos e riquezas produzidas à classe trabalhadora. É nesse contexto que o Serviço Social se insere, tensionado entre as demandas institucionais de controle e conformidade, às reivindicações legítimas da classe trabalhadora de acesso ao conhecimento e à cultura socialmente produzidos, sendo orientado pelo seu projeto profissional, o Projeto Ético-Político Profissional (PEPP). A respeito dos projetos profissionais, Netto (1999):

Os projetos profissionais apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais) (Netto, 1999, p.4).

O projeto ético-político do Serviço Social encontra suas expressões na Lei n.8.662/1993, que regulamenta a profissão de assistente social, nas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e o Código de Ética da/o Assistente Social.

Assim, a construção do Projeto Ético-Político, enquanto projeto profissional do Serviço Social, foi possível graças ao acúmulo teórico realizado nos anos anteriores. Netto (1999) destaca, especialmente, a reforma curricular de 1982, que buscou redimensionar a formação profissional com vistas à preparação de um assistente social capacitado a atuar com eficácia e competência perante as demandas históricas

e as novas exigências postas pela realidade social brasileira. Isso se alinha com a visão do Conselho Federal de Serviço Social de que a formação deve estar vinculada a um projeto societário emancipatório, e não apenas a uma lógica tecnicista.

Em poucas palavras, entrou na agenda do Serviço Social a questão de redimensionar o ensino com vistas à formação de um profissional capaz de responder, com eficácia e competência, às demandas tradicionais e às demandas emergentes na sociedade brasileira – em suma, a construção de um novo perfil profissional (Netto, 1999, p.13)

O autor segue nos afirmando que a acumulação teórica do Serviço Social brasileiro, especialmente a partir da pós-graduação, incorporou “matrizes teóricas e metodológicas compatíveis com a ruptura com o conservadorismo profissional”.

### 3.1.2 O DIRECIONAMENTO DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

Nas últimas quatro décadas, o Serviço Social brasileiro passou por um significativo processo de renovação teórica-metodológica e ético-política que redefiniu radicalmente sua compreensão sobre a gênese da questão social (Netto, 1999, p. 12), com destaque as contribuições advindas da tradição marxista. Os princípios do atual Código de Ética Profissional da/o Assistente Social (1993) resultam da aproximação e acúmulo do Serviço Social em relação à obra de K. Marx. O oitavo princípio, a nosso ver, é fundamental para ilustrar a direção do trabalho de assistentes sociais nos espaços sócio-ocupacionais, sendo ele: “VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 1993).

Assim, entendemos que a perspectiva da educação histórico-crítica, apresentada pelo CFESS (2012) e já referenciada no primeiro capítulo deste trabalho está em consonância com o projeto profissional do Serviço Social que tem sido defendido há aproximadamente quatro décadas.

Com base no projeto ético-político profissional, a concepção de educação que orienta a atuação dos assistentes sociais é profundamente crítica e emancipatória. Ela se afirma como um campo de lutas societárias, e está intimamente relacionada com a universalização do trabalho e a educação como atividade humana autorrealizadora (CFESS, 2013).

Nessa perspectiva, a educação não pode ser tomada como alicerce de mudanças sociais de forma isolada, mas sim articulada a um projeto de sociedade

que vise à superação da ordem burguesa. Sua qualidade deve ser ancorada na perspectiva de uma formação que contribua para a emancipação humana, assegurando a apropriação, pela classe trabalhadora, do acervo cultural, científico e tecnológico produzido pela humanidade, bem como o desenvolvimento de capacidades intelectuais e manuais para novas formas de sociabilidade. (CFESS, 2013) Essa concepção recusa visões abstratas de cidadania e defende que a verdadeira democratização da educação está intrinsecamente ligada à socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida, reforçando seu caráter de classe e seu vínculo com a luta geral dos trabalhadores.

Vale destacar que a concepção histórico-crítica de educação defendida pelo CFESS é fruto do processo de Renovação do Serviço Social Brasileiro, conforme analisado por Netto (2007). Esse processo é resultante do Movimento de Reconceitualização do Serviço Social na América Latina e, conseqüentemente da direção “Intenção de Ruptura”, como uma das expressões da Renovação do Serviço Social brasileiro (Netto, 2007), em que há um maior aprofundamento da análise das obras da tradição marxista. As transformações ocorridas na profissão consolidaram-se hegemonicamente a partir da década de 1980, com seu ápice teórico e político nos anos 1990 (Iamamoto, 2001; Netto, 2001).

Em relação às contribuições da obra de Karl Marx para o Serviço Social, Netto (2001, p. 45) é categórico ao afirmar que “a análise marxiana da lei geral da acumulação capitalista [...] revela a anatomia da 'questão social', sua complexidade, seu caráter de corolário (necessário) do desenvolvimento capitalista em todos os seus estágios.”

A conceitualização como “corolário necessário” significa que a questão social é consequência lógica e inevitável do modo de produção capitalista, não um desvio corrigível através de ajustes pontuais ou adaptações comportamentais. A partir desta compreensão radical sobre a gênese da questão social, a profissão rompe com a perspectiva do ajustamento social. Esta ruptura manifesta-se através de uma crítica contundente à naturalização da pobreza.

O Serviço Social contemporâneo compreende que intervir sobre as expressões da questão social a partir do referencial do ajustamento social seria, nas palavras de Netto (2001, p. 48), cair na armadilha de “enfrentar sintomas, conseqüências e efeitos” sem tocar nos fundamentos que as produzem. Seria reproduzir a lógica mistificadora

que naturaliza as desigualdades e responsabiliza os indivíduos por condições estruturais que lhes são impostas.

Esta mudança paradigmática transformou radicalmente a identidade profissional, fazendo com que o Serviço Social brasileiro reconhecesse a sua dimensão política, que não apenas identifica a origem capitalista da questão social, mas constrói suas ferramentas de intervenção a partir deste reconhecimento, rejeitando qualquer prática que tenha por objetivo o mero ajustamento dos indivíduos à ordem social vigente. Na política de educação, cabe ao Serviço Social identificar e intervir nas expressões da questão social que se particularizam nos espaços educacionais.

Nas políticas educacionais, para além das redes públicas de educação básica, assistentes sociais têm sido atuantes em diversas instituições e modalidades de educação. Nesse sentido, destacam-se: a) as experiências do Serviço Social nas universidades e institutos federais, em que a atuação desses profissionais se dá especialmente no âmbito da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAEs) (2024); b) a atuação em projetos e programas educacionais nas redes privadas de ensino, voltadas principalmente, para a concessão de bolsas e auxílios estudantis; e c) iniciativas e parcerias com movimentos sociais, em que a educação popular tem guiado as ações profissionais.

A trajetória recente de institucionalização do Serviço Social na educação básica no Brasil foi impulsionada por uma série de iniciativas do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e dos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), a partir dos anos 2000, com a produção de pareceres jurídicos, a constituição de grupos de trabalho, a sistematização de legislações e a realização de seminários nacionais. Esses esforços culminaram na elaboração de documentos orientadores, como os “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, que buscam fundamentar a prática profissional em consonância com os princípios do projeto ético-político do Serviço Social.

Do ponto de vista das perspectivas, destaca-se a necessidade de superar uma atuação restrita à execução de programas assistenciais e à gestão de benefícios, muitas vezes associada à política de assistência estudantil (CFESS, 2013). É fundamental que os/as assistentes sociais atuem de forma articulada com as dimensões de acesso, permanência, gestão democrática e qualidade da educação,



sempre em diálogo com os movimentos sociais, os espaços de controle social e as demais políticas públicas (CFESS, 2013).

Além disso, a consolidação do Serviço Social na Educação exige a defesa intransigente de condições éticas e técnicas de trabalho, a ampliação de vagas em concursos públicos, a formação continuada e a articulação com instâncias como conselhos de educação, conferências e fóruns de trabalhadores/as (CFESS, 2013). A expectativa é que a atuação profissional contribua para uma educação emancipadora, que reconheça a diversidade humana, enfrente as opressões e promova a socialização do conhecimento e do poder. Essa diretriz alinha-se ao projeto ético-político do Serviço Social (CFESS, 1993), posicionando-se a favor de uma prática transformadora.

### 3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.935/2019

A implementação da Lei nº 13.935/2019 configura-se como um processo complexo e desafiador, marcado por avanços e retrocessos significativos. Apesar de representar uma conquista histórica após mais de duas décadas de mobilização conjunta entre as categorias do Serviço Social e da Psicologia, sua efetivação esbarra em obstáculos políticos e orçamentários estruturais. Um momento crítico nesse processo ocorreu com a alteração do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2021, por meio da Lei nº 14.276/2021, que representou um sério revés ao transferir os recursos de pagamento desses profissionais da cota de 70% para a de 30% dos recursos destinados aos profissionais da educação. Esse retrocesso, conforme analisado, por Amaral, Melim e Gomes (2024, p. 282) reflete os "limites no reconhecimento, por parte dos representantes das entidades nacionais de gestores e trabalhadores da educação, acerca da importância de nossa atuação como profissionais nesta e desta área", evidenciando que a justificativa do "cobertor curto" orçamentário mascara uma disputa política sobre o lugar desses profissionais no campo educacional.

Diante desse cenário, a atuação da Direção Nacional do CFESS para Implementação da Lei n.13.935/2019, sob o lema "Essa luta tem história!", tornou-se fundamental para articular estratégias de resistência e avanço. A implementação deixou de ser apenas uma batalha pela criação de cargos e passou a exigir uma tríplice frente de atuação: a mobilização política permanente com gestores,

parlamentares e o Ministério Público; a elaboração de orientações para a regulamentação e atuação profissional, como os manuais e cartilhas publicados; e, de forma estratégica, o investimento na formação profissional. Esta última é entendida como um pilar central, pois, é através de uma formação generalista e crítica, alinhada ao projeto ético-político profissional, que se poderá formar um perfil de assistente social capaz de atuar de forma propositiva e emancipatória na educação básica, somando-se "na luta em defesa da educação pública" (CFESS, 2023, p. 69 *apud* Amaral, 2024; Melim, 2024; Gomes, 2024).

Para Amaral, Melim e Gomes (2024), a plena implementação da Lei 13.935/2019 depende não apenas da superação de barreiras financeiras e da alteração de marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mas também da consolidação de uma base formativa que prepare os profissionais para os desafios concretos deste campo sócio-ocupacional em construção.

Assim, as origens históricas e as perspectivas futuras do Serviço Social na Educação revelam um campo em constante construção, marcado por desafios políticos, teóricos e práticos, mas também por potentes possibilidades de intervenção crítica e transformadora, alinhadas aos interesses da classe trabalhadora e à defesa intransigente de direitos sociais (CFESS, 2014). Como bem sintetizam Von Dentz e Silva (2015), a história dessa relação não é linear: ela carrega as marcas da astúcia da história, entre avanços e recuos, mas sempre aberta à reinvenção e à luta por uma sociedade menos desigual.

#### **4. INDO A CAMPO: MAPEANDO A INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE NÍVEL BÁSICO NA REGIÃO DO VALE DO IVAÍ**

Se a aparência dos fenômenos fossem iguais a sua essência, toda a ciência seria desnecessária. Bastaria olhar para compreender

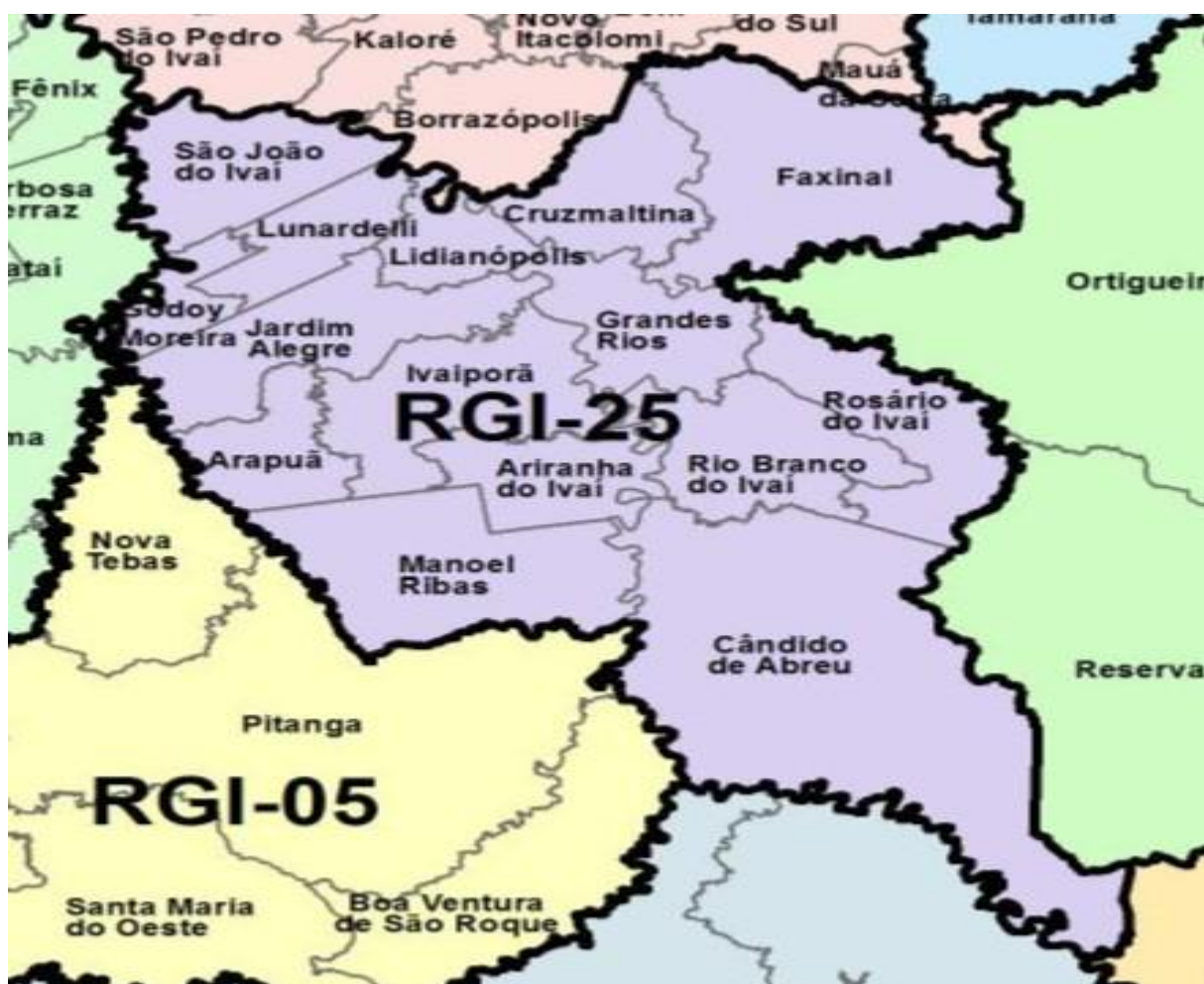
José Paulo Netto

##### **4.1 - A REGIÃO DO VALE DO IVAÍ**

A Região do Vale do Ivaí, situada no norte-central do estado do Paraná, constitui uma área de notável importância socioeconômica, cuja identidade foi moldada por fluxos migratórios internos e pela colonização de descendentes de imigrantes europeus. E para uma análise mais precisa, este trabalho adota a divisão oficial do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), focando na Região Geográfica Imediata de Ivaiporã, que compreende que o núcleo central do Vale do Ivaí é composto por 15 municípios: Arapuã, Ariranha do Ivaí, Cândido de Abreu, Cruzmaltina, Faxinal, Godoy Moreira, Grandes Rios, Ivaiporã, Jardim Alegre, Lidianópolis, Lunardelli, Manoel Ribas, Rio Branco do Ivaí, Rosário do Ivaí e São João do Ivaí.

Nas figuras a seguir, apresentamos mapas que identificam a Região do Vale do Ivaí no estado do Paraná.

Figura 01: Mapa da Região Geográfica Imediata<sup>9</sup> do Vale do Ivaí (RGI-25)



Fonte: IPARDES (2021), com recortes da autora.

<sup>9</sup> As Regiões Geográficas Imediatas correspondem às áreas que procuram centros urbanos próximos para satisfação de necessidades imediatas como emprego, saúde, educação, compras de bens de consumo e prestação de serviços públicos (IBGE, 2017).



per capita, que varia de aproximadamente R\$ 29.727,09 em Ivaiporã para patamares próximos a R\$ 25.000 em municípios menores como Godoy Moreira, por exemplo (IBGE, 2023).

Na infraestrutura de serviços, a região é bem servida por uma rede de escolas estaduais e municipais, com o polo de Ivaiporã oferecendo ensino superior através de um câmpus da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e de faculdades privadas. Na saúde, a macrorregional sediada em Ivaiporã, com seu Hospital Regional de referência, assegura o atendimento de média e alta complexidade para a população, embora os municípios menores ainda enfrentem carências na oferta de especialistas e equipamentos.

Na tabela a seguir, buscamos apresentar dados a respeito dos municípios que contavam com assistentes sociais atuando na rede pública de educação básica na Região do Vale do Ivaí no ano de 2025, sendo eles: Ivaiporã, São João do Ivaí, Lunardelli e Godoy Moreira.

**Tabela 01: Panorama dos municípios da Região do Vale do Ivaí**

<b>DADOS GERAIS</b>	<b>MUNICÍPIOS</b>			
	<b>IVAIPORÃ</b>	<b>SÃO JOÃO DO IVAÍ</b>	<b>LUNARDELLI</b>	<b>GODOY MOREIRA</b>
<b>Nº DE HABITANTES</b>	32.720 pessoas	10.667 pessoas	4.872 pessoas	2.977 pessoas
<b>ECONOMIA</b>	29.727,09 R\$	36.497,91 R\$	30.292,40 R\$	25.416,43 R\$
<b>IDHM</b>	0,730	0,693	0,690	0,675
<b>EDUCAÇÃO (6 à 14 anos)</b>	99,92 % em escolarização	100 % em escolarização	97,8 % em escolarização	100 % em escolarização
<b>IDEB - E.F</b>	7,0	6,6	6,5	6,5
<b>IDEB - E.F (anos finais)</b>	5,6	5,4	4,8	5,7
<b>Nº DE ESTABELECI- MENTOS DE E.F</b>	22	11	4	3

**Nº DE  
ESTABELECI-  
MENTOS DE  
E.M**

11

3

1

1

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados publicados por IBGE (2022).

Segundo a tabela acima, criada a partir dos dados do IBGE (2022), o comparativo entre os municípios em que houve a efetivação do questionário deste trabalho, é o seguinte: Ivaiporã destaca-se como o município mais populoso e estruturado da região, com o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) (0,730) e a maior rede de estabelecimentos de ensino, posicionando-se como um polo de serviços e educação. No entanto, seu indicador econômico é superado por outros vizinhos, sugerindo que seu papel central nem sempre se traduz na maior renda per capita. Já São João do Ivaí apresenta o melhor desempenho econômico entre os quatro, com um valor significativamente alto, e mantém taxas de escolarização de 100%, embora seu IDHM e seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) fiquem ligeiramente abaixo do líder, indicando uma comunidade economicamente ativa, mas com espaço para ganhos em desenvolvimento humano e qualidade educacional.

Lunardelli, por sua vez, é um município de menor porte que enfrenta desafios mais evidentes, especialmente na educação, registrando o IDEB mais baixo (4,8) nos anos finais do ensino fundamental, um ponto crítico que demanda atenção para não comprometer a formação das futuras gerações e o potencial de sua força de trabalho. Por fim, Godoy Moreira, o menor em população e em indicador econômico, surpreende positivamente com uma taxa de escolarização de 100% e o melhor IDEB nos anos finais do ensino fundamental (5,7), demonstrando que, apesar de sua escala reduzida, consegue obter bons resultados em educação, um ativo valioso para seu desenvolvimento futuro.

Para o desenvolvimento integrado do Vale do Ivaí, é crucial que as políticas públicas reconheçam e aproveitem essas dinâmicas complementares: Ivaiporã como centro provedor de serviços e educação; São João do Ivaí como motor econômico; e os menores municípios, como Lunardelli e Godoy Moreira, recebendo apoio específico para superar suas vulnerabilidades, como a qualidade educacional em Godoy Moreira.



## 4.2 CONHECENDO AS ASSISTENTES SOCIAIS QUE ATUAM NAS REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO VALE DO IVAÍ

A presença de assistentes sociais nas redes públicas de educação básica ainda não é uma realidade de todos os municípios da região do Vale do Ivaí. No início de 2025, a partir do contato com a Câmara Temática de Educação do Conselho Regional de Serviço Social do Estado do Paraná (CRESS-PR), foi possível identificar que quatro municípios possuíam assistentes sociais em seu quadro técnico com trabalho direcionado à educação básica, sendo eles: Ivaiporã, Godoy Moreira, Lunardelli e São João do Ivaí.

Com o objetivo de identificar dados relevantes sobre a formação profissional das assistentes sociais que atuam nas redes públicas de educação, bem como os seus vínculos de trabalho e os processos de trabalho que estão envolvidas, a partir da coleta de dados realizada pelo questionário semiestruturado via *Google Forms*, realizaremos alguns destaques:

### 4.2.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS ASSISTENTES SOCIAIS E SUA INSERÇÃO NAS REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

#### Quadro 01: Formação profissional das assistentes sociais que atuam na educação básica pública na Região do Vale do Ivaí (2025)

PROFISSIONAIS	PERGUNTAS			
	1- QUAL A SUA FORMAÇÃO?	2- CURSA ALGUMA MODALIDADE DE PÓS GRADUAÇÃO NO MOMENTO?	3- O ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL	4- QUAL A SUA INSTITUIÇÃO DE GRADUAÇÃO?
<b>PROFISSIONAL 01</b>	Graduação em Serviço Social, pós em Serviço social na educação, pós em gestão em serviço social e projetos sociais, pós em autismo	Não estou cursando nenhuma modalidade de pós graduação	2019	Universidade Estadual de Maringá
<b>PROFISSIONAL 02</b>	Graduação em Serviço Social com pós graduação em Direitos Humanos, Educação Especial e inclusiva e Gestão de políticas públicas.	Não estou cursando nenhuma modalidade de pós graduação	2016	UNESPAR - Campus Apucarana



<b>PROFISSIONAL 03</b>	Graduação	Não estou cursando nenhuma modalidade de pós graduação	2016	UNOPAR - Universidade Pitágoras (Curitiba - PR)
<b>PROFISSIONAL 04</b>	Especialização	Especialização	2011	Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana
<b>PROFISSIONAL 05</b>	Sou formada em Serviço Social e estou cursando Pós Graduação	Especialização	2024	Universidade Estadual de Maringá - Campus Regional de Ivaiporã

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo.

Segundo o quadro acima, a partir das respostas do questionário para a pesquisa deste trabalho em questão, a análise do quadro de profissionais revela um perfil acadêmico e profissional bastante sólido e estratégico. Em primeiro lugar, observa-se um predomínio de formação em universidades públicas, com a Universidade Estadual de Maringá (UEM) se destacando como a instituição mais recorrente, por ser a única universidade pública que abrange a região geográfica imediata do Vale do Ivaí. Esta característica aponta para uma base de formação consolidada e tradicionalmente alinhada com as políticas públicas, o que é um trunfo para atuações nessa esfera.

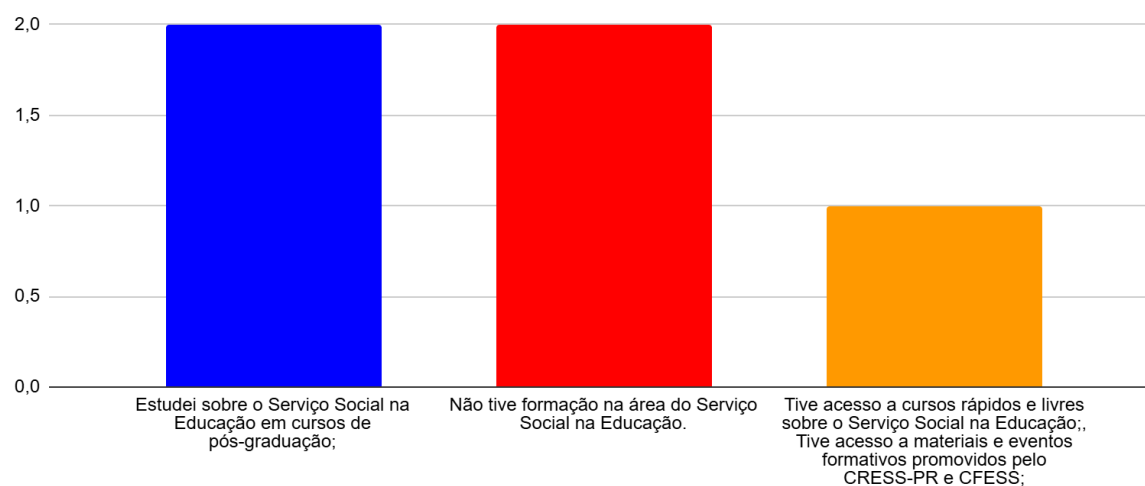
Outro aspecto marcante é o alto nível de especialização do grupo. A pós-graduação é uma realidade para a maioria, sendo que atualmente duas profissionais já atuam como especialistas, ou seja, já concluíram uma ou mais pós-graduações, e uma outra integrante está cursando uma especialização. Essa busca contínua por aprofundamento demonstra um comprometimento com a atualização profissional e a excelência técnica. No entanto, essa realidade local contrasta com o cenário nacional, onde se constata um "déficit de oferta de cursos de capacitação no campo da educação básica, o que exige atenção das entidades representativas da categoria" (CFESS, 2023, p. 66, *apud* Amaral; Melim; Gomes, 2024, p. 12). A busca ativa por especializações pelas profissionais do Vale do Ivaí surge, portanto, como uma estratégia fundamental para suprir uma lacuna formativa histórica.

A experiência do grupo é um dos seus trunfos mais notáveis, dada a grande diversidade no tempo de formação. O grupo reúne desde uma profissional recém-graduada (com apenas 4 meses de formação) até colegas com 13 anos de diplomação, criando um cenário com uma diversidade de trajetórias formativas. Essa variedade permite a combinação entre as novidades acadêmicas trazidas pelas recém-formadas e a experiência consolidada das profissionais veteranas.

Por fim, as áreas de especialização escolhidas pelos integrantes, como Educação, Direitos Humanos, Gestão de Políticas Públicas e Inclusão Social, refletem um foco estratégico nas demandas sociais mais urgentes e contemporâneas, posicionando o grupo de maneira qualificada para enfrentar os complexos desafios da profissão. Esta escolha vai ao encontro da defesa por uma formação que prepare o profissional para atuar de forma crítica, onde se compreende "imprescindível a garantia de componentes formativos [...] intimamente associados à concepção de educação crítica e emancipatória" (Amaral; Melim; Gomes, 2024, p. 14).

### Gráfico 01: Formação a respeito do Serviço Social na Educação

Sobre a atuação do Serviço Social na Educação, assinale:



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo.

Sobre o gráfico produzido acima, a análise do gráfico revela um dado crucial para a compreensão da formação profissional nesta área específica: a temática "Serviço Social na Educação" não pareceu ter estado presente na graduação de das participantes. Esta lacuna na formação inicial é o ponto de partida mais significativo, destacando que o conhecimento neste campo de atuação foi construído quase que integralmente após a conclusão do curso de graduação. Este achado corrobora

diretamente às conclusões de Amaral, Melim e Gomes (2024, p.13), que identificaram "certa fragilidade da inclusão da temática 'Serviço Social na Educação' nas propostas curriculares", um desafio que se manifesta claramente na realidade das profissionais do Vale do Ivaí.

A principal via de acesso a esse saber especializado foi, de longe, a pós-graduação, com duas das cinco profissionais assinalando que estudaram o tema em cursos de especialização. Este caminho demonstra uma busca proativa e formal por qualificação para atuar nesse campo, preenchendo a ausência deixada pela graduação.

Complementarmente a essa via principal, um número significativo de profissionais também buscou o CRESS-PR como uma fonte importante de formação, por meio de materiais e eventos formativos. Esse dado ressalta o papel fundamental do conselho na educação continuada dos profissionais de Serviço Social e na oferta de conhecimento aplicado e atualizado, atuando em paralelo à academia. Esta estratégia de formação continuada é vital, pois, a formação profissional é um "processo permanente de qualificação e atualização, porque exige o deciframento cotidiano da realidade social" (Amaral; Melim; Gomes, 2024, p. 10).

Em contraste, a opção "Não tive formação na área" recebeu a menor adesão, o que é um indicativo positivo. Isso mostra que, apesar da ausência do tema na graduação, as profissionais não permaneceram alheias à qualificação, mobilizando-se para buscar o conhecimento por meio de diferentes canais disponíveis. Esta mobilização espelha a "luta para a ocupação dos espaços da educação" (Amaral; Melim; Gomes, 2024, p. 11), que, após a conquista da Lei, se desloca para a esfera da qualificação e da consolidação de um fazer profissional crítico e qualificado.

Nesse sentido, observando as emendas disciplinares (vigentes em 2025) do curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional do Vale do Ivaí, conteúdos que abrangem o Serviço Social na Educação se fazem presentes, entretanto de maneira muito ampla, não tendo uma disciplina específica sobre a temática. Porém, com a atualização do Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social, versão 2024.2, o conteúdo se fará presente em forma de disciplina denominada "Educação e Serviço Social", ocorrendo de forma semestral, no ano letivo da terceira série, com possibilidade de início em 2027.

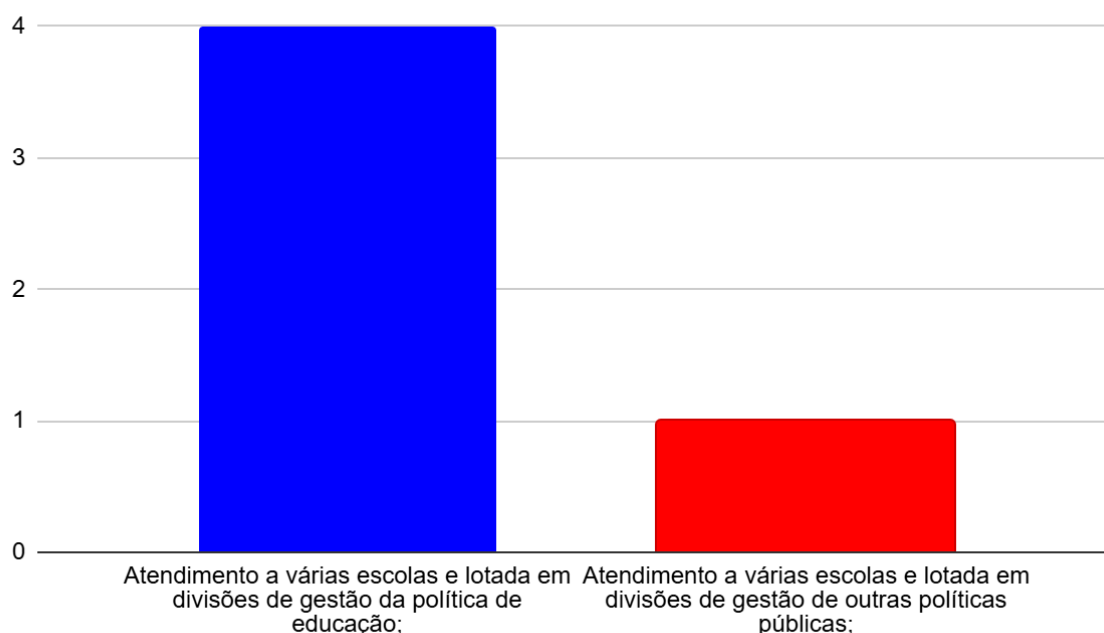
#### 4.3 AS REQUISIÇÕES INSTITUCIONAIS PARA AS ASSISTENTES SOCIAIS QUE

## ATUAM NAS REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NA REGIÃO DO VALE DO IVAÍ

Nesta seção, abordaremos as questões do questionário aplicado referentes às requisições institucionais, presentes no cotidiano das assistentes sociais que atuam na educação pública de nível básico na região do Vale do Ivaí. Iniciaremos, pois, pela identificação da lotação institucional das profissionais.

### Gráfico 02: Lotação das assistentes sociais na educação básica

11. Sobre a sua atuação na rede de educação básica, assinale:



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo.

A análise da inserção das assistentes sociais na educação básica em estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Paraíba (Férriz; Martins; Almeida, 2021) revela uma tendência marcante e estruturante: a de que essas profissionais não estão vinculadas a uma única escola, mas possuem uma atuação itinerante, atendendo a múltiplas unidades a partir de uma base nas secretarias municipais de educação. Esta não é uma característica acidental, mas sim a expressão concreta de um modelo de gestão e de precarização que define e limita profundamente o trabalho profissional.

A razão mais imediata para essa configuração é a gritante desproporção entre o número de profissionais e a dimensão das redes de ensino. Os autores Férriz, Martins e Almeida (2021, p. 46) evidenciam isso de forma evidente nos dados do

estado de São Paulo: "identificou-se a presença de assistentes sociais em apenas 23 municípios, perfazendo um total de 81 assistentes sociais" para 645 municípios. Essa escassez gera situações extremas, como a de Diadema, com "2 assistentes sociais e 60 unidades educacionais", e a de Presidente Prudente, com "5 assistentes sociais e 65 unidades educacionais" Férriz, Martins e Almeida (2021, p. 48). Com quadros tão reduzidos, a estratégia administrativa encontrada é a de pulverizar a atuação para criar uma ilusão de cobertura, ainda que superficial, de todo o sistema.

As consequências dessa lógica itinerante para o trabalho cotidiano são profundamente negativas. No contexto da Bahia, em que os profissionais relatavam "muitas dificuldades no exercício das atividades com autonomia" e "uma demanda de trabalho muito pulverizada, porque chegavam na secretaria a partir de demandas oriundas de várias escolas" (Férriz; Martins; Almeida, p. 53, 2021). Essa pulverização causa impactos no trabalho de assistentes sociais, tornando-os uma espécie de "bombeiros sociais", pois, constantemente, profissionais são deslocados para "apagar incêndios" em diferentes unidades, ou seja, resolver questões emergenciais, sem a possibilidade de estabelecer vínculos consistentes com a comunidade escolar. Isso inviabiliza um trabalho profundo e projetivo, como os próprios autores apontam ao destacar a:

[...]queixa generalizada, por parte dos/as assistentes sociais, em relação às dificuldades de elaborar projeto de intervenção profissional, realizar o planejamento do seu trabalho, como ampliar o leque de suas ações justamente pelas condições objetivas de realização do seu trabalho (Férriz; Martins; Almeida, 2021, p. 48).

A atuação itinerante, centrada na secretaria e/ou órgão gestor, reforça uma perspectiva reativa e fragmentada. O profissional é acionado para casos pontuais, muitas vezes o "controle e acompanhamento da frequência e da evasão escolar" (Férriz; Martins; Almeida, p. 47, 2021), impedindo uma atuação que enfrente as causas estruturais dos problemas. Essa dinâmica esvazia a dimensão política e pedagógica do Serviço Social, podendo reduzir o exercício profissional a um manejo técnico-instrumental. Os autores vão além, ao alertar que, neste contexto, os assistentes sociais têm sido "requisitados para o desenvolvimento de ações, no campo moral, de controle sobre as famílias pobres" (Férriz; Martins; Almeida, 61, 2021), correndo o risco de reforçar lógicas punitivas em vez de garantir direitos.

Ou seja, a tendência da atuação itinerante não é um mero detalhe operacional, mas a materialização da precarização do trabalho e da subordinação a uma lógica gerencialista, em que a reificação tecnicista passa a ser critério de qualidade. Esta forma de atuação se opõe frontalmente aos princípios de um trabalho crítico, planejado e inserido no cotidiano educacional, conforme defendido pelo projeto ético-político do Serviço Social. Tal caráter crítico e propositivo é justamente o que demanda a atuação do assistente social nas dimensões que a particularizam na educação básica: a garantia do acesso, a luta pela permanência com sucesso, o fomento à gestão democrática e a defesa da qualidade social da educação (CFESS, 2013).

Estas dimensões exigem um trabalho radicado, pois implicam, por exemplo, em desvendar os fatores sociais que levam à evasão escolar e as demais demandas do Serviço Social na educação básica, para além de combatê-la, e em intervir de forma processual para fortalecer a participação da comunidade no projeto político-pedagógico. A precarização do trabalho, da qual a itinerância é expressão, coloca em risco direto essa atuação qualificada, podendo reduzir a prática profissional a um mero gerenciamento de situações, esvaziando seu potencial transformador.

Este debate se aprofunda à luz das contribuições de Raichelis (2020), para o trabalho do/a assistente social é indissociável do emaranhado de contradições e da correlação de forças presentes na sociabilidade capitalista. A autora defende que assistentes sociais devem ultrapassar a imediatividade das demandas em seu trabalho, evitando que seu exercício profissional se torne um procedimento operatório esvaziado de sentido político. A itinerância - no contexto de implementação da Lei n. 13.935/2019, na Região do Vale do Ivaí-PR, nesse sentido, impõem desafios à apreensão da totalidade social no território escolar. A nosso juízo, a lógica itinerante do trabalho de assistentes sociais na educação básica, vinculada às demais facetas da precarização do trabalho, pode contribuir para a operacionalização do esvaziamento político do trabalho profissional, impossibilitando uma atuação que desvele as contradições sociais e viabilize a participação efetiva comunidade escolar.

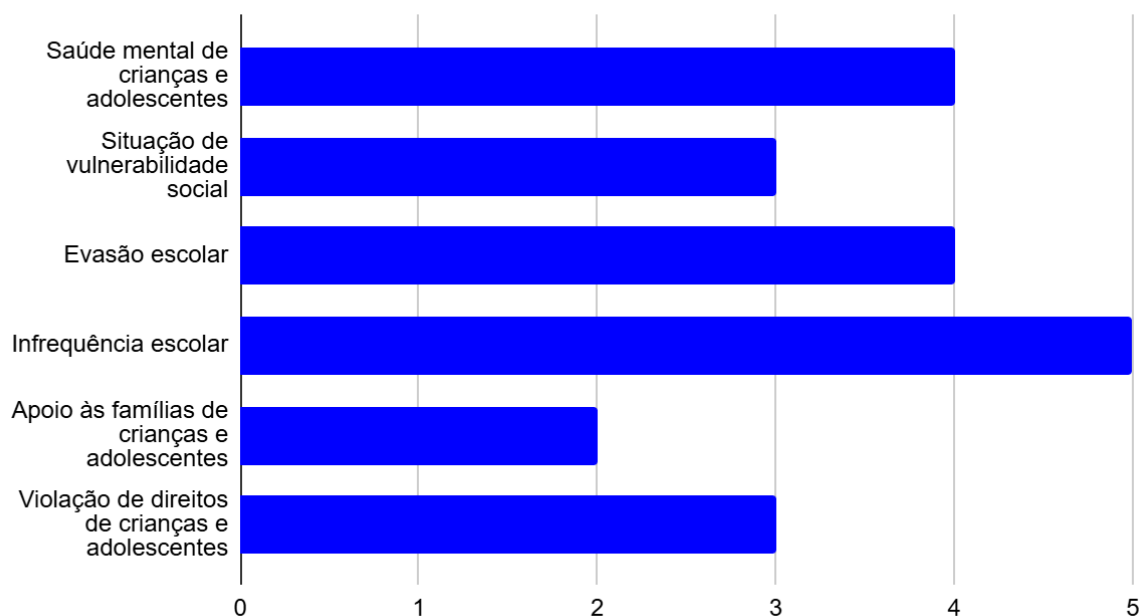
Portanto, a implementação da Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, surge, portanto, como um campo de disputa crucial (Férriz; Martins; Almeida, 2021). A luta deve ir além da contratação de profissionais, exigindo um modelo de inserção que os liberte da itinerância e lhes permita, de fato, radicar-se nas escolas, construindo com a comunidade educativa as estratégias necessárias para a garantia plena do

direito à educação. Trata-se, em última instância, de assegurar as condições para um Serviço Social que cumpra seu papel ético-político na educação.

No gráfico e quadro a seguir, analisaremos as requisições institucionais, denominadas “demandas” no questionário aplicado, postas às assistentes sociais participantes da pesquisa.

### Gráfico 03: Principais demandas no cotidiano das profissionais da educação

12. Quais são as principais demandas que você atende no seu cotidiano profissional? (marque as que mais se aplicam)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo.

### Quadro 02: As demandas mais recorrentes no cotidiano profissional das assistentes sociais

PROFISSIONAIS	13. Dentre as demandas assinaladas/citadas acima, quais têm sido as mais recorrentes em seu cotidiano profissional?
---------------	---

<b>PROFISSIONAL 01</b>	Infrequência escolar e Situação de Vulnerabilidade Social
<b>PROFISSIONAL 02</b>	Infrequência escolar, Saúde mental de crianças e adolescentes
<b>PROFISSIONAL 03</b>	Saúde mental de crianças e adolescentes
<b>PROFISSIONAL 04</b>	A que mais aparece como demanda das escolas é a Saúde Mental
<b>PROFISSIONAL 05</b>	Infrequência escolar

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo.

Conforme aponta o gráfico 03 e o quadro 02, as demandas mais recorrentes apontadas pelos profissionais são: infrequência escolar, saúde mental de crianças e adolescentes, e situação de vulnerabilidade social, sendo estas as demandas que refletem expressões imediatas da questão social no ambiente educacional.

A infrequência escolar, por exemplo, está diretamente vinculada à dimensão da permanência, uma das quatro dimensões estruturantes da atuação do assistente social na educação (CFESS, 2013). No entanto, a atuação profissional não pode se limitar ao acompanhamento pontual desses casos. É necessário articular essa demanda com ações que visem à garantia de condições materiais e simbólicas para que estudantes possam permanecer e se desenvolver no espaço escolar, o que inclui desde o acesso a programas de assistência estudantil até a construção de vínculos com a comunidade e a rede de proteção.

Já a saúde mental de crianças e adolescentes, outra demanda frequente, relaciona-se com a dimensão da qualidade da educação. Essa questão não pode ser reduzida a um enfoque medicalizante ou psicologizante. Pelo contrário, deve ser abordada como uma expressão dos processos de sofrimento social, agravados pelo contexto de precarização das condições de vida, violências e falta de políticas públicas



efetivas. O documento do CFESS (2013, p. 45) ressalta que a qualidade da educação deve estar ancorada em uma:

[...] formação intelectual, com domínio de habilidades cognitivas e conteúdos formativos, também engloba a produção e disseminação de um conjunto de valores e práticas sociais alicerçadas no respeito à diversidade humana e aos direitos humanos.

O assistente social, nesse sentido, atua na mediação entre o individual e o coletivo, promovendo espaços de escuta, acolhimento e articulação com a rede de saúde, mas também incentivando a reflexão crítica sobre os fatores que geram adoecimento mental no contexto escolar.

A situação de vulnerabilidade social, por sua vez, perpassa tanto a dimensão do acesso quanto a da permanência. Muitas vezes, é a partir desse quadro que se configuram as dificuldades de inserção e continuidade no sistema educacional. A atuação profissional, nesses casos, exige não apenas o encaminhamento para serviços socioassistenciais, mas também o fortalecimento dos sujeitos por meio de informações sobre seus direitos, o estímulo à participação em espaços coletivos e a denúncia das violações identificadas.

Importante destacar que, conforme alerta o CFESS (2013), o trabalho do assistente social na educação não pode se restringir a abordagens individuais ou à mera operacionalização de programas assistenciais. Embora essas sejam demandas reais e urgentes, a perspectiva ético-política da profissão orienta que a intervenção deve estar ancorada na totalidade social, articulando as necessidades imediatas com a luta por uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade, e com a defesa intransigente dos direitos humanos.

Nesse sentido, é fundamental que o profissional também atue na dimensão da gestão democrática, participando de conselhos escolares, fóruns de educação e espaços de controle social, onde o seu trabalho possa incidir na formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais. A saúde mental, a infrequência e a vulnerabilidade não são problemas apenas dos indivíduos, mas questões que dizem respeito à própria estrutura da política educacional e à forma como ela é gerida, assim como, são expressões da questão social (Iamamoto, 2001).

No âmbito das demandas referentes à violação de direitos das crianças e adolescentes, apresentada no Gráfico 03, vale destacar a importância da existência

da Resolução N° 113 de 19 de abril de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que dispõe o seguinte:

Compete ao Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; colocando-os a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, além de garantir a apuração e reparação dessas ameaças e violações (CONANDA, 2006, n.p.).

Ou seja, a resolução citada acima, mais especificamente em seu segundo artigo, ao definir as competências do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, estabelece um mandato de promover, defender e controlar a efetivação dos direitos desse público, colocando-os a salvo de ameaças e violações. Neste contexto, é fundamental reconhecer a escola não apenas como uma instituição de ensino, mas como um componente vital e estratégico desse sistema. A sua importância nesta rede de proteção é multidimensional e insubstituível.

Em primeiro lugar, a escola funciona como a principal frente de vigilância e detecção precoce de violências. Sendo o local onde crianças e adolescentes passam a maior parte do seu tempo, os profissionais da educação sendo eles: professores, coordenadores e auxiliares, estão em uma posição privilegiada para identificar sinais de abuso físico, psicológico, sexual ou de negligência que, muitas vezes, são invisíveis em outros contextos. Alterações de comportamento, marcas no corpo, quedas abruptas no rendimento escolar ou faltas excessivas são, frequentemente, os primeiros indícios que acendem o alerta para uma violação de direitos, tornando a escola uma peça-chave no mecanismo de proteção.

Por fim, quando uma violação é identificada, a escola assume um papel crucial na "defesa" e "reparação". Ela é o agente primário no acionamento da rede de proteção, notificando o Conselho Tutelar e encaminhando o caso para os demais serviços competentes à situação, cumprindo assim com o dever de garantir a "apuração" da violência. Simultaneamente, ao oferecer um ambiente acolhedor, de escuta e apoio, a escola inicia um processo fundamental de reparação psicológica e social, restaurando na vítima a sensação de segurança, autoestima e confiança nas instituições. Portanto, reconhecer a escola como parte integrante do Sistema de Garantia de Direitos vai muito além de uma mera formalidade, é assumir sua função social ampliada e essencial na construção de uma rede de proteção eficaz, capaz de

assegurar, na prática, o que a resolução prevê em teoria: uma infância e adolescência livres de violência e com direitos integralmente garantidos (CONANDA, 2006).

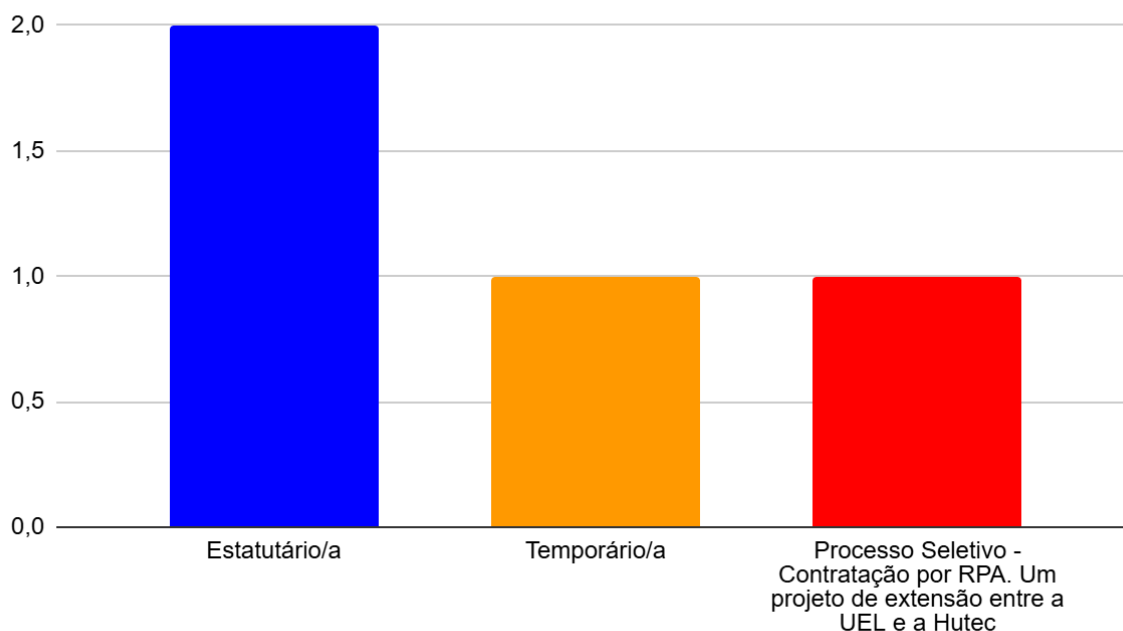
Por fim, ainda que as demandas cotidianas do ambiente educacional exijam respostas imediatas e um trabalho técnico qualificado, a atuação do assistente social na educação deve ser orientada por uma perspectiva emancipatória, que busque superar a fragmentação das ações e contribua para a construção de um projeto educacional efetivamente democrático e incluyente, em sintonia com os princípios do projeto ético-político do Serviço Social.

#### 4.4 A PERCEPÇÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.935/2019 NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO VALE DO IVAÍ

Com base nos gráficos a seguir, que foram extraídos do questionário, é possível traçar um panorama comparativo sobre as condições de trabalho e a percepção de atuação dos profissionais respondentes, dada a menção à Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a presença desses profissionais na educação básica.

##### Gráfico 04: Vínculo empregatício das profissionais de Serviço Social

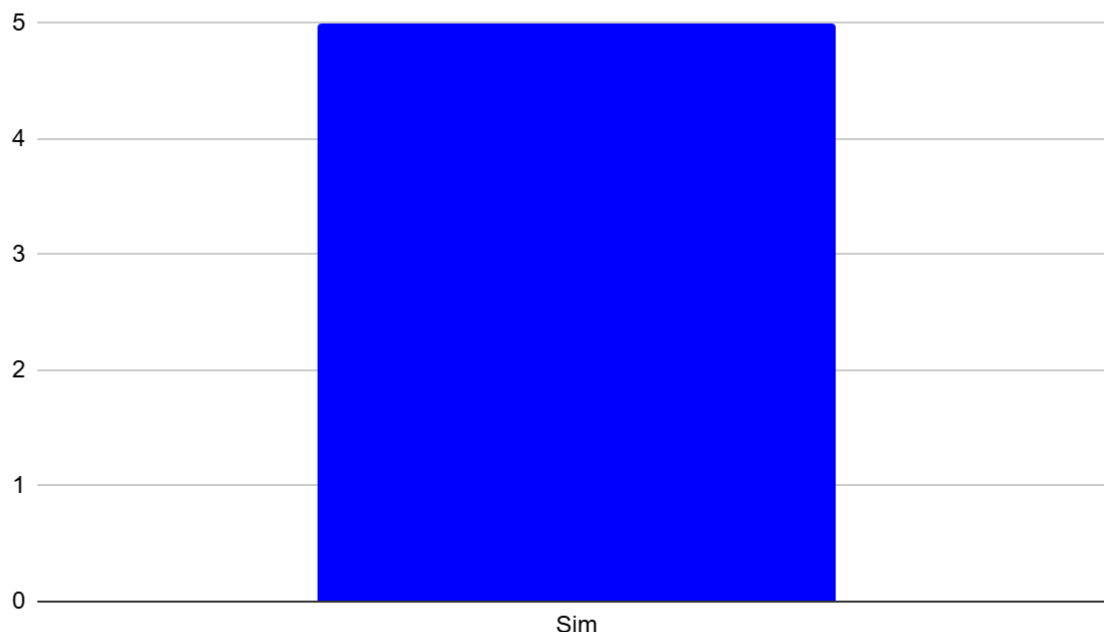
9. Qual o seu vínculo empregatício:



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo.

**Gráfico 05: Carga horária semanal compatível com as demandas profissionais**

10. Sua carga horária semanal é compatível com as demandas do seu trabalho?



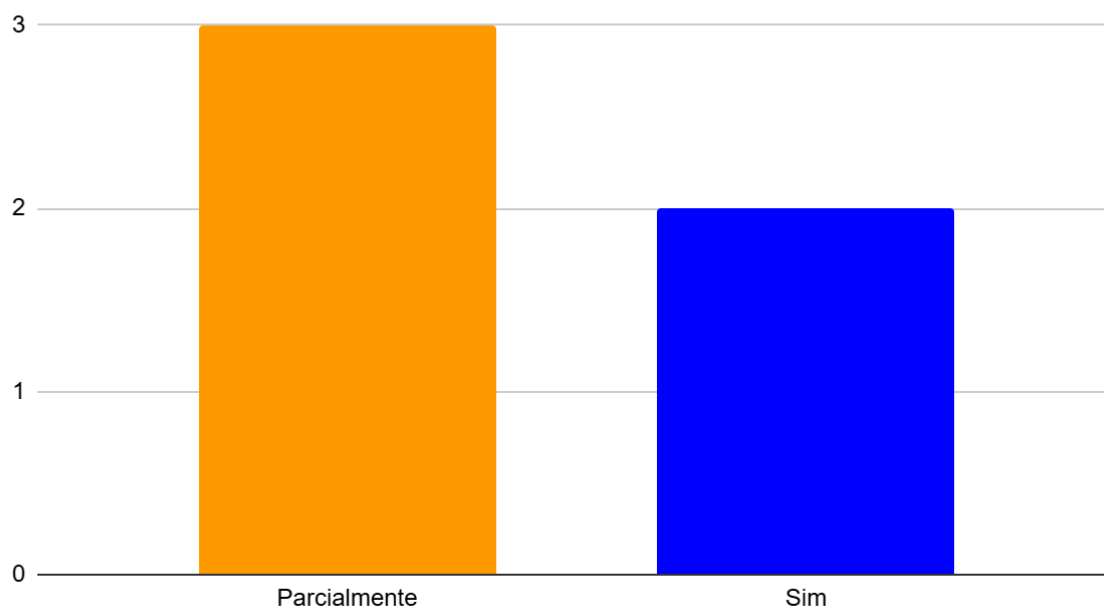
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo.

Iniciando pela análise do vínculo empregatício (Gráfico 04), observa-se que a maior parte dos profissionais é do tipo estatutário, com um índice próximo de 2,0 no gráfico, indicando uma base estável de servidores. No entanto, também há registros significativos de vínculos temporários e de contratação por Recibo de Pagamento Autônomo (RPA), o que sugere certa rotatividade ou dependência de processos seletivos pontuais. Esse cenário contrasta com a percepção quase unânime em relação à carga horária semanal (Gráfico 05): 100% dos respondentes afirmaram que ela é compatível com as demandas do trabalho, indicando que, nesse aspecto, não há sobrecarga ou descompasso.

O Gráfico 06, a seguir, identifica questões referentes ao conhecimento e valorização do trabalho das assistentes sociais por parte da equipe pedagógica e gestão escolar.

### Gráfico 06: Conhecimento e valorização do trabalho das assistentes sociais por parte da equipe pedagógica e gestão escolar

14. Em seu trabalho, há conhecimento e valorização do seu trabalho por parte da equipe pedagógica e da gestão escolar?



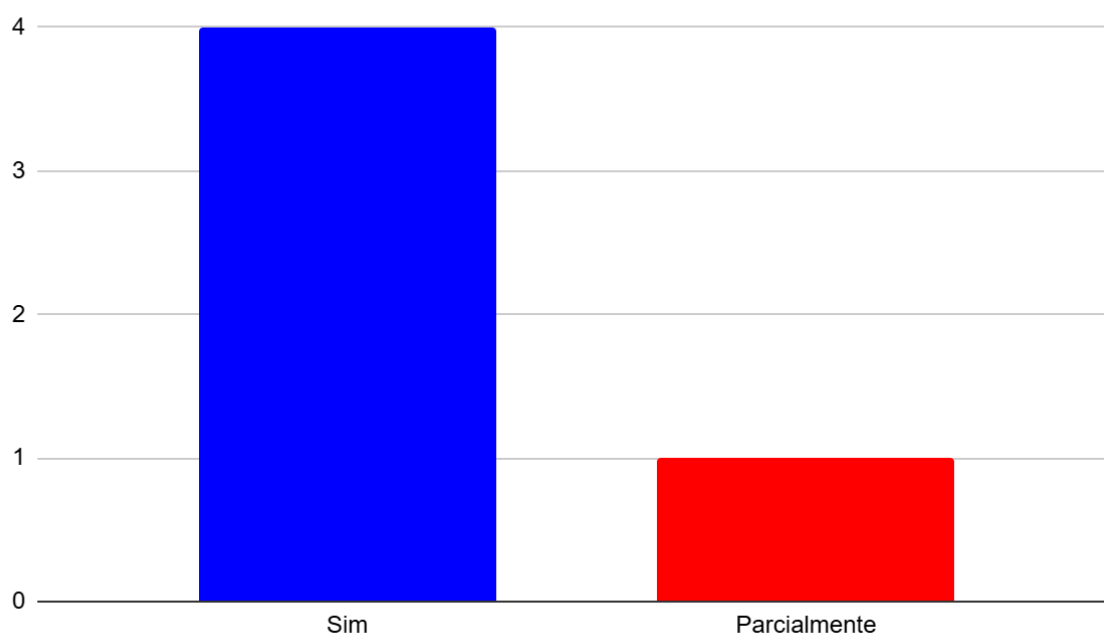
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo.

No que se refere ao reconhecimento profissional representado no gráfico acima, as respostas variam entre “parcialmente” e “sim”, com uma leve predominância para o “sim”, sugerindo que há valorização por parte da equipe pedagógica e da gestão escolar, mas ainda não de forma plena ou generalizada. Essa percepção é reforçada por relatos qualitativos que mostram um processo gradual de reconhecimento: uma assistente social mencionou que “ao iniciar sua atuação, precisou apresentar suas competências à equipe escolar, que não tinha clareza sobre seu papel. Após um ano, a maioria dos profissionais já demonstra entendimento e valorização”. Outra respondente destacou que, “embora haja valorização, ações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são priorizadas em detrimento de iniciativas voltadas à saúde mental, como o Setembro Amarelo”. Há ainda relatos de que “a demanda pelo Serviço Social ainda é baixa, com dificuldade de articulação entre a escola e o profissional, muitas vezes desviando para o Conselho Tutelar”. Por outro lado, também foi mencionado que, “em algumas equipes, há colaboração ativa, comunicação positiva e espaço para serem ouvidos”.]

A seguir, analisamos aspectos da percepção das participantes em relação à implementação da Lei n. 13.935/2019.

#### **Gráfico 07: A aplicação da Lei 13.935/2019 no município das assistentes sociais**

15. A Lei 13.935/2019 está sendo efetivamente aplicada no seu município?



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo.

Dando sequência, o gráfico posto acima se alinha com a percepção sobre a aplicação da Lei 13.935/2019: a maioria das respostas se concentra entre “parcialmente” e “sim”, com tendência para “parcialmente”, indicando que a lei, embora em vigor, ainda não está totalmente implementada ou efetivada na prática municipal. Relatos dos profissionais confirmam essa visão, pois uma das profissionais que respondeu ao questionário, afirma que “há uma equipe multiprofissional com assistente social, psicóloga, fonoaudióloga e psicopedagoga atuando na rede municipal, o que mostra um avanço concreto”. No entanto, também há críticas sobre a forma como a lei está sendo aplicada, de modo fragilizado, econômico e precarizado, “como um projeto piloto”. Em alguns contextos, as ações estão sendo realizadas, especialmente voltadas à saúde mental, mas com pouco tempo de atuação para consolidar resultados.

#### **4.5 CONQUISTAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES FUTURAS PARA O SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO NA REGIÃO DO VALE DO IVAÍ**

Nos quadros a seguir, esboçamos análises a respeito dos desafios, conquistas e possibilidades identificados a partir a inserção de assistentes sociais na educação pública de nível básico na região do Vale do Ivaí.

**Quadro 03: Os principais desafios que as profissionais têm enfrentado na atuação na política de educação**

<b>PROFISSIONAIS</b>	<b>17. Quais os principais desafios que você tem enfrentado na sua atuação na política de educação?</b>
<b>PROFISSIONAL 01</b>	<p>- Falta de estrutura - como uma sala exclusiva para o Assistente Social. Hoje eu disponho de uma sala compartilhada com outros profissionais e preciso utilizar outra sala para atendimentos individuais, a fim de, garantir o sigilo profissional.</p> <p>- Falta de recursos materiais - telefone com acesso a internet e a aplicativos de mensagem para nos comunicarmos com as famílias - atualmente eu utilizo o meu telefone pessoal para o trabalho.</p> <p>- Ausência da participação da família no cotidiano escolar dos filhos - devido ao horário de trabalho, longas jornadas de trabalho, longo tempo no deslocamento até a empresa. Muitas famílias trabalham em empresas como a Aurora e a GT Foods, trabalham na escala 6X1, não podem sequer atender telefone, isso dificulta muito o contato com as famílias.</p> <p>- Resistência a práticas mais inclusivas- a maioria dos profissionais possuem uma ideia bem conservadora sobre o processo educacional e possuem dificuldades para lidar com processos mais inclusivos principalmente quando se refere à crianças com alguma deficiência ou transtorno de neurodesenvolvimento ou comportamento.</p>
<b>PROFISSIONAL 02</b>	Saúde Mental de Alunos e Educadores.
<b>PROFISSIONAL 03</b>	Relacionamento truncado entre as coordenações, onde, os mesmos não identificam a real necessidade do trabalho de articulação, orientação e capacitação da equipe multiprofissional para com as demais equipes das escolas e das redes de proteção, de escuta especializada e demais setores no âmbito escolar. Infelizmente a autonomia para realizar ações é fragilizada, tendo abertura e adesão para as demandas advindas da chefia.
<b>PROFISSIONAL 04</b>	A falta de conhecimento sobre o Serviço Social. O profissional da área, apesar de estar presente na equipe, é pouco demandado pela gestão, não é consultado no processo de planejamento das ações, as coisas normalmente vêm "de cima para baixo", algumas vezes inclusive com solicitações indevidas diante das nossas competências e atribuições privativas, justamente por esse desconhecimento do que é o Serviço Social. Também não houve, até o momento, grande abertura para que seja esclarecido o papel da profissão no âmbito da Política de Educação. Além disso, vejo uma preocupação com índices, que parece estar acima da preocupação com a aprendizagem e a garantia do direito à educação de

	qualidade, o que tem dificultado e até mesmo adiado o desenvolvimento de algumas ações propostas.
<b>PROFISSIONAL 05</b>	O apoio das famílias, normalmente as demandas que surgem nas escolas são de famílias que já são atendidas por toda a rede de proteção e todos os setores tem dificuldades com essas famílias, assim os problemas no cotidiano escolar é apenas mais um no meio de tantos outros

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo.

#### Quadro 04: Cotidiano profissional e articulação com a rede de proteção social

<b>PROFISSIONAIS</b>	<b>18. Pensando em seu cotidiano profissional, como você avalia a articulação com a rede de proteção social (CREAS, CRAS, saúde, conselho tutelar, etc)?</b>
<b>PROFISSIONAL 01</b>	A articulação com a rede de proteção social é boa com relação ao encaminhamento e resolução de demandas mais simples, entretanto quando se tratam de questões mais complexas percebemos que ainda existem muitos vazios assistenciais em todas políticas públicas. Como ausência de centros especializados para atendimento a pessoas com deficiência na Saúde e principalmente serviços especializados na Assistência Social. Outro ponto importante é a ausência de capacitação voltada especificamente para a atuação em rede.
<b>PROFISSIONAL 02</b>	Quando a parceria funciona bem, os resultados são visíveis e impactam diretamente a vida dos alunos. Muitas vezes, os serviços da rede de proteção estão sobrecarregados, com poucos profissionais para atender uma grande demanda. Isso pode gerar longas listas de espera e dificultar o acesso rápido aos serviços.
<b>PROFISSIONAL 03</b>	A atuação ocorre de forma ainda sutil. Devido a equipe multiprofissional ser nova no NRE ainda está ocorrendo aproximações, onde ambas as equipes estão se conhecendo e ainda, a rede de proteção está se acostumando a ter essa equipe de orientação e apoio.
<b>PROFISSIONAL 04</b>	A articulação da Política de Educação com os demais atores da Rede de Proteção tem se mostrado um grande desafio. A escola não tem um engajamento efetivo com a rede, com os fluxos estabelecidos e com os acordos e orientações. É como se a escola fosse "um mundo à parte", com suas próprias regras e que não precisa seguir os fluxos e protocolos estabelecidos no município. Apenas recorre à rede para resolver situações que "fogem ao seu controle". Além disso, há profissionais com visões e posicionamentos conservadores e até mesmo preconceituosos, além da dificuldade de compreender a importância do sigilo, da documentação e dos encaminhamentos previstos em legislação em determinadas situações.
<b>PROFISSIONAL 05</b>	A articulação ocorre bem com os outros setores.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo.



A análise conjunta da Resolução CFESS nº 1.114/2025 e dos relatos prestados das assistentes sociais, analisados em forma de quadro neste trabalho, que atuam na política de educação básica, evidencia um descompasso significativo entre o que a normativa estabelece como condições éticas e técnicas indispensáveis ao exercício profissional e o que se materializa na realidade cotidiana. Embora a resolução determine, logo em seu Art. 1º, que “é condição essencial e obrigatória, para o exercício profissional de assistentes sociais, a existência de condições éticas e técnicas estabelecidas nesta Resolução” (CFESS, 2025), o que se observa é a permanência de circunstâncias que violam sistematicamente esses princípios, comprometendo a autonomia profissional, o sigilo, a qualidade da intervenção e a própria defesa de direitos no ambiente escolar.

Os relatos sobre a falta de sala exclusiva, utilização de salas emprestadas para garantir minimamente a privacidade, ausência de recursos como telefone institucional e uso do telefone pessoal revelam violações diretas ao que o Art. 3º da resolução estabelece, quando determina que o local de trabalho deve assegurar “a guarda e manuseio de documentos técnicos de caráter reservado com segurança, conforto e autonomia”. A normativa também prevê, no Art. 13, parágrafo único, que cabe à instituição disponibilizar os equipamentos e recursos tecnológicos indispensáveis ao exercício profissional, sem custos para o/a profissional (CFESS, 2025), o que contrasta com a realidade relatada pelas profissionais. Ou seja, não se trata apenas de falta de estrutura, mas de um entrave ético e político ao desempenho da profissão.

Outro ponto crítico revelado pelas falas das profissionais diz respeito à fragilidade da autonomia profissional e ao desconhecimento institucional sobre o papel do Serviço Social na educação. A resolução é explícita ao afirmar que a autonomia é um direito e não uma concessão, ao estabelecer no Art. 10 que “dispor das condições éticas e técnicas [...] é fundamental para o exercício da autonomia profissional”, reforçando ainda, no §2º, que essa autonomia não pode ser condicionada pela gestão (CFESS, 2025). No entanto, os relatos mostram decisões impostas “de cima para baixo”, solicitações indevidas decorrentes do desconhecimento das atribuições privativas e falta de envolvimento do Serviço Social no planejamento das ações. Esse cenário dialoga com Netto (1996), para quem a autonomia profissional é historicamente condicionada pelas possibilidades objetivas de trabalho, logo, quando estas são negadas, o exercício profissional é tensionado por funções burocráticas ou subordinadas, em desacordo com o projeto ético-político da profissão.

A articulação intersetorial, fundamental na política de educação básica, também se apresenta fragilizada nos depoimentos. As profissionais identificam sobrecarga dos serviços da rede de proteção, dificuldade de comunicação entre setores, desconhecimento de fluxos e vazios assistenciais importantes, sobretudo nos serviços especializados da assistência social e da saúde. Há também a percepção de que a escola muitas vezes se comporta como “um mundo à parte”, acionando a rede apenas em situações extremas. Essa constatação reforça que a intersetorialidade não é espontânea; ela depende de condições institucionais, clareza de papéis e reconhecimento da complexidade das expressões da questão social.

A dificuldade de participação das famílias nas ações da escola emerge em vários relatos, especialmente entre aquelas que trabalham em jornadas extensas, como nas empresas Aurora e GT Foods. Essas famílias enfrentam longas distâncias, impossibilidade de atender ligações e acúmulo de vulnerabilidades, o que evidencia que o problema não é de “falta de interesse”, mas de condições materiais de vida. A leitura crítica dessas realidades, como orienta Netto (1996), impede explicações moralizantes e auxilia no reconhecimento de que a vida escolar das crianças não está dissociada da dinâmica da classe trabalhadora.

Por fim, os relatos apontam a presença de práticas conservadoras dentro das escolas, resistência à inclusão e dificuldades de lidar com crianças com deficiência ou transtornos de neurodesenvolvimento. Há ainda desconhecimento e, por vezes, preconceito em relação ao sigilo, documentação e encaminhamentos. A resolução, ao reforçar a necessidade de condições éticas e técnicas que garantam acessibilidade e respeito, dá base normativa para que o Serviço Social enfrente tais contradições, reafirmando seu compromisso com a defesa de direitos e com uma educação democrática e inclusiva.

Assim, o cruzamento entre a normativa e a realidade empírica permite concluir que, embora a Resolução CFESS nº 1.114/2025 estabeleça parâmetros sólidos para garantir o exercício ético e qualificado da profissão, esses direitos ainda não se concretizam plenamente na política de educação básica no contexto destas profissionais. As violações às condições éticas e técnicas, a fragilidade da autonomia profissional, a desarticulação da rede, o desconhecimento institucional e a persistência de práticas conservadoras demonstram que o desafio não é apenas estrutural, mas político e ético. A efetivação da resolução, portanto, depende de

disputas coletivas, formação continuada, fortalecimento do Serviço Social na educação e da defesa permanente do projeto ético-político da profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico trilhado neste trabalho permitiu alcançar o objetivo central de analisar a inserção de assistentes sociais na educação básica pública da Região do Vale do Ivaí-PR. A investigação, ancorada na perspectiva histórico-crítica da educação e no projeto ético-político do Serviço Social, revelou um cenário marcado por conquistas históricas significativas, mas também por profundos desafios estruturais que conformam o cotidiano profissional e limitam o potencial transformador da intervenção.

O percurso teórico-metodológico desta pesquisa estruturou-se em três eixos articulados, que permitiram uma análise crítica e contextualizada da inserção do Serviço Social na educação básica. Na seção 01, “A Educação na Perspectiva Histórico-Crítica”, fundamentamos a compreensão da educação como um campo de disputa de projetos societários, ancorando-nos em autores como Saviani, Gramsci e Marx. Essa base teórica permitiu situar a política educacional brasileira em sua trajetória contraditória, marcada pela tensão entre a educação como direito social e sua funcionalização aos interesses do capital. A partir dessa perspectiva, foi possível problematizar as limitações das reformas educacionais recentes e as expressões da questão social no cotidiano escolar, elementos centrais para compreender as demandas que recaem sobre a atuação profissional do assistente social. Nessa perspectiva, a educação não pode ser tomada como alicerce de mudanças sociais de forma isolada, mas sim articulada a um projeto de sociedade que vise à superação da ordem burguesa.

Na seção 02, “Aproximações ao Serviço Social na Área da Educação”, realizamos um resgate histórico da profissão nesse campo, destacando sua origem vinculada a práticas conservadoras de ajustamento e seu posterior redimensionamento a partir do projeto ético-político profissional. A análise da Lei nº 13.935/2019 e dos desafios de sua implementação evidenciou tanto os avanços quanto os obstáculos políticos e estruturais para a consolidação da atuação profissional na educação. Esse arcabouço permitiu situar a inserção das assistentes sociais do Vale do Ivaí no contexto mais amplo das lutas pela legitimação da profissão nesse espaço sócio-ocupacional. Por fim, na seção 03, “Indo a Campo: Mapeando a Inserção de Assistentes Sociais na Educação Básica na Região do Vale do Ivaí”, a abordagem metodológica combinou a análise de dados secundários com a aplicação

de questionários, o que possibilitou mapear o perfil, as condições de trabalho e os desafios enfrentados pelas profissionais na região.

Em primeiro lugar, a pesquisa de campo evidenciou um perfil profissional qualificado e proativo. As assistentes sociais que atuam na região possuem formação sólida, majoritariamente em instituições públicas, e demonstram um notável engajamento na busca por especializações que as capacitem para os complexos desafios do campo educacional, notadamente em temas como educação especial, direitos humanos e gestão de políticas públicas. Este dado é revelador, pois aponta que a qualificação tem sido uma estratégia individual para suprir uma lacuna histórica na formação de graduação, que, conforme apontado pelas próprias profissionais e pela literatura, ainda negligencia a temática "Serviço Social na Educação". A recente inclusão de uma disciplina específica no Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social da UEM, Campus do Vale do Ivaí, é um avanço promissor, mas que reflete um déficit nacional a ser superado.

No que tange às condições e relações de trabalho, os resultados pintam um quadro contraditório. A existência de vínculos estatutários e a percepção de compatibilidade entre carga horária e demandas são aspectos positivos que conferem certa estabilidade. Contudo, estas condições são minadas por uma lógica estrutural de precarização, materializada na atuação itinerante e na lotação em secretarias, forçando as profissionais a atenderem múltiplas escolas. Esta configuração, também identificada em estudos nacionais, faz com que demandas emergenciais constituem grande parte de suas competências profissionais, impedindo a construção de vínculos consistentes com a comunidade escolar, o trabalho projetivo e a apreensão da totalidade do território, bases fundamentais para uma prática crítica e não fragmentada.

As demandas profissionais identificadas, como, por exemplo, infrequência escolar, saúde mental de crianças e adolescentes e situações de vulnerabilidade social, são expressões agudas da questão social que irrompem no espaço escolar. Elas mobilizam as dimensões estruturantes da atuação do Serviço Social na educação: acesso, permanência, qualidade social e gestão democrática. No entanto, o risco iminente é que, diante da pulverização de ações e da pressão por respostas imediatas, a prática profissional seja reduzida a um gerenciamento de casos, esvaziando sua dimensão política e pedagógica. A análise demonstrou que as profissionais buscam ir

além, articulando essas demandas imediatas com uma visão crítica, mas esbarram em limites institucionais concretos.

A implementação da Lei nº 13.935/2019 na região é, portanto, parcial e tensionada. A existência de equipes multiprofissionais em alguns municípios representa um avanço inegável e uma vitória das mobilizações da categoria. No entanto, a implementação ocorre de forma frágil, muitas vezes como "projeto piloto", e é constantemente ameaçada pela precariedade das condições de trabalho, como a falta de salas exclusivas e de recursos materiais básicos, violando diretamente as condições ético-técnicas previstas na Resolução CFESS nº 1.114/2025. O desconhecimento do papel do Serviço Social por parte de gestores e equipes pedagógicas, somado a uma cultura escolar que por vezes prioriza índices de desempenho em detrimento de processos formativos e de cuidado, constitui-se como um dos maiores obstáculos à autonomia profissional e ao reconhecimento da contribuição específica da categoria.

Por fim, a articulação com a rede de proteção social se mostra um campo de possibilidades e fragilidades. Embora existam relatos de articulação bem-sucedida, prevalecem os desafios relacionados à sobrecarga dos serviços, aos vazios assistenciais (especialmente na saúde e assistência social especializada) e a uma certa desarticulação intersetorial, onde a escola, por vezes, opera como "um mundo à parte".

Diante deste complexo panorama, conclui-se que a consolidação do Serviço Social na educação básica do Vale do Ivaí, e do Brasil como um todo, é um processo em construção que exige lutas em múltiplas frentes. A mera criação de cargos, conquista fundamental da Lei 13.935/2019, é condição necessária, mas não suficiente.

É imperativo ampliar e fortalecer os quadros profissionais para superar o modelo itinerante e permitir uma atuação radicada nas escolas, garantindo condições éticas e técnicas de trabalho, conforme preconizado pelo CFESS (2025), assegurando infraestrutura, recursos e autonomia para o exercício profissional qualificado. Paralelamente, é crucial investir na formação permanente, tanto na graduação quanto na pós-graduação e em espaços promovidos pelos CRESS e CFESS, para forjar um perfil profissional crítico e preparado para os desafios específicos da educação. É fundamental ainda intensificar o diálogo e a disputa política com gestores municipais, conselhos de educação e a comunidade escolar para ampliar o entendimento sobre o

papel estratégico do assistente social na garantia do direito à educação, e fortalecer a articulação em rede, construindo fluxos.

Embora o presente estudo tenha buscado uma análise abrangente, algumas questões importantes merecem atenção em futuras pesquisas para um entendimento mais completo da realidade estudada. Em primeiro lugar, a carga horária e a compatibilidade entre as diversas demandas profissionais requisitadas constituem um ponto crítico que merece ser melhor explorado, pois a sobrecarga de funções e a falta de clareza na distribuição de horas podem impactar na eficácia do trabalho e na qualidade de vida dos profissionais, representando um fator oculto de desgaste e rotatividade. Paralelamente, um levantamento mais detalhado sobre a quantidade e a periodicidade de concursos públicos abertos nos municípios da região do Vale do Ivaí se faz necessário, pois essa métrica é um indicador vital da capacidade de renovação e fortalecimento do quadro funcional local, revelando o compromisso das administração pública com a estabilidade e a meritocracia no serviço público regional. O aprofundamento dessas temáticas em futuras pesquisas fornecerá subsídios essenciais para políticas de gestão de pessoas mais assertivas e para um planejamento estratégico que realmente atenda às necessidades da região.

Os resultados desta pesquisa, portanto, não apenas mapeiam uma realidade regional, mas se somam ao coro de lutas pela efetivação de uma educação pública que seja, de fato, um caminho para a emancipação política e social, ainda que a última possa ser alcançada em uma nova ordem social. A trajetória das assistentes sociais do Vale do Ivaí, com sua formação sólida e sua prática resiliente, demonstra que, apesar de todas as adversidades, o Serviço Social segue comprometido em tensionar os espaços sócio-ocupacionais da educação, reafirmando seu compromisso com a classe trabalhadora e na defesa intransigente de direitos. A consolidação desse campo, contudo, permanece como uma tarefa histórica, inacabada e urgente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2011.

AMARAL, Wagner Roberto ; MELIM, Juliana Iglesias; GOMES, Gabriela Greinert. **Formação de assistentes sociais na educação como estratégia para implementação da Lei nº 13.935/2019**. Temporalis, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/44387/30352>. Acesso em: 08 nov. 2025.

BARBOSA, Mayra De Queiroz. **A Demanda Social Pela Educação, A Política De Educação No Brasil E A Inserção Do Serviço Social**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2012. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/4812/1/A%20demanda%20social%20pela%20educa%C3%A7%C3%A3o,%20a%20pol%C3%ADtica%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil%20e%20a%20inser%C3%A7%C3%A3o%20do%20Servi%C3%A7o%20Social.pdf>. Acesso em: 25 jun 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 04 set 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional N° 59**. Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 04 set 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024575696390&qt>. Acesso em: 04 set 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 04 set 2025.

CONANDA, Conselho Nacional Dos Direitos Da Criança E Do Adolescente. **Resolução CONANDA: N° 113 de 19/04/2006**. CONANDA, 2006. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=104402>. Acesso em: 08 nov. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética do/a Assistente Social: Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. 10. ed. rev. e atual. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP\\_CFESS-SITE.pdf](https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf). Acesso em: 02/10/2025.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília, DF: CFESS, 2013..

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS).. **Resolução CFESS Nº 1.120, de 23 de Outubro de 2025**. CFESS, 2025. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/uploads/legislacao/5389/e6ortlfXFCcIoifl753ZECpLAfJ704.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.



CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, (CFESS). **Atribuições Privativas do(a) Assistente Social.** CFESS, 2012. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/atribuicoes2012-completo.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).** Jornal de Políticas Educacionais, [S. l.], v. 10, n. 20, 2017. DOI: 10.5380/jpe.v10i20.49964. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964>. Acesso em: 04 set 2025.

DAROS, Michelli Aparecida. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), a evasão escolar e a atuação do Serviço Social: uma experiência em construção (2008-2009).** Dissertação (Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2013.

DENTZ, Marta Von ; SILVA, Roberto Rafael Dias. **Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica.** 121. ed. São Paulo: Serviço Social e Sociedade, 2015. p 7-31. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/5JGhKMMx6hHsvdvnpDF7Y4c/?lang=pt>. Acesso em: 24/09/2025.

DENTZ, Marta von; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica.** Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 121, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/5JGhKMMx6hHsvdvnpDF7Y4c/?lang=pt>. Acesso em: 24/09/2025.

FARENZENA, Nalú. **Custo aluno-qualidade: resenha de uma trajetória.** Retratos da Escola, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 347–359, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i26.1006. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1006>. Acesso em: 04 set 2025.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **Conhecendo a Inserção de Assistentes Sociais na Educação Básica nos Estados da Bahia, Paraíba, Rio de Janeiro e São Paulo: A Singular Trajetória do GEPESE.** II Seminário Internacional e VI Fórum do Serviço Social na Educação, 2021. Disponível em: <https://cress-sc.org.br/wp-content/uploads/2021/06/2-MARTINS.-A-permanência-estudantil-na-educação-em-tempos-neoliberais-e-as-estratégias-de-resistências.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso. **Por Que a Urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória N° 746/2016 (LEI N° 13.415/2017).** Educ. Soc. Campinas, v. 38, n°. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 nov 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil.** São Paulo: Cortez/Celats, 1982.

IAMAMOTO, Marilda Villela, **A Questão Social no Capitalismo**. ABEPSS: ano 2, nº. 3, p. 09- 32, 2001.

IBGE, Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Cidades e Estados**. IBGE, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>. Acesso em: 08 nov. 2025.

IBGE, Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2024**. PNAD, 2024. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102180\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102180_informativo.pdf). Acesso em: 07 nov 2025.

IPARDES, Instituto Paranaense De Desenvolvimento Econômico E Social . **Regiões Geográficas Imediatas**. IPARDES, 2021. Disponível em: [https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-02/REGIAO%20GEOGRAFICA%20IMEDIATA%20POP%20ESTIM%202021%281%29.pdf](https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/REGIAO%20GEOGRAFICA%20IMEDIATA%20POP%20ESTIM%202021%281%29.pdf). Acesso em: 08 nov. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Alínea, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. São Paulo: Alínea, 2016.

MARX, K. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2ª edição, 2013

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

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

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. **A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 70, p. 275-291, 2006.

NETTO, José Paulo . **A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social**. Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional, 1999. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/a-construcao-do-projeto-eticipolitico-do-servico-social-201608060411147630190.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2025.

NETTO, José Paulo, **Cinco notas a propósito da “Questão Social”**. Temporalis, ABEPSS: ano 2, nº. 3, p. 41-50, 2001.

NETTO, José Paulo, **Serviço Social na América latina**. Em Pauta, revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, n. 19, 2007.

NETTO, José Paulo. **A construção do projeto ético-político do Serviço Social**. Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional. 1999. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/a-construcao-do-projeto-eticipolitico-do-servico-social-201608060411147630190.pdf>. Acesso em: 29/09/2025.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, José Paulo. **Transformações societárias e Serviço Social**. Capacitação em Serviço Social e Política Social, Brasília: CFESS/ABEPSS, 1996.

RAICHELIS, Raquel . **Atribuições privativas do/a Assistente Social em questão: Atribuições e competências profissionais revisitadas: a nova morfologia do trabalho no Serviço Social**. CFESS, 2020. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS202-AtribuicoesPrivativas-Vol2-Site.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2025.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: ABDR editora, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: Significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: cadernos CEDES, v. 35, n. 97, p. 611-615, 2017

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. 34. ed. Universidade Estadual de Campinas: Revista Brasileira de Educação, v. 12, 2007.

## APÊNDICES

### Apêndice 01: Roteiro de Questões para Questionário Estruturado

**1. Qual a sua formação (graduação e/ou pós-graduação)? (especialização, residência multiprofissional, mestrado, doutorado, cursando: especialização, mestrado, doutorado).**

**2. Você está cursando alguma modalidade de pós-graduação no momento?**

- ☐ Especialização
- ☐ Residência Multiprofissional
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Não estou cursando nenhuma modalidade de pós graduação
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**3. Qual o ano de conclusão da graduação em Serviço Social?**

**4. Em qual Instituição de Ensino Superior você se graduou em Serviço Social?**

**5. Há quanto tempo você atua como Assistente Social?**

**6. Quanto tempo você atua na área da educação como Assistente Social?**

**7. Sobre a atuação do Serviço Social na Educação, assinale:**

- ☐ Estudei sobre o Serviço Social na Educação em cursos de pós-graduação;
- ☐ Tive acesso a cursos rápidos e livres sobre o Serviço Social na Educação;
- ☐ Tive acesso a materiais e eventos formativos promovidos pelo CRESS-PR e CFESS;
- ☐ Não tive formação na área de Serviço Social na Educação.

**8. Em qual município você trabalha atualmente?**

**9. Qual o seu vínculo empregatício:**

- ☐ Estatutário/a
- ☐ Empregado/a Público/a
- ☐ Temporário/a
- ☐ Celetista
- ☐ Terceirizado/a
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**10. Sua carga horária semanal é compatível com as demandas do seu trabalho?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

**11. Sobre a sua atuação na rede de educação básica, assinale:**

- ☐ Atuação em uma escola específica;
- ☐ Atendimento a várias escolas e lotada em divisões de gestão da política de educação;
- ☐ Atendimento a várias escolas e lotada em divisões de gestão de outras políticas públicas;
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**12. Quais são as principais demandas que você atende no seu cotidiano profissional? (marque as que mais se aplicam)**

- ☐ Violência doméstica;
- ☐ Evasão escolar;
- ☐ Situação de vulnerabilidade social;
- ☐ Violação de direitos de crianças e adolescentes;
- ☐ Apoio às famílias de crianças e adolescentes;
- ☐ Apoio às famílias de crianças e adolescentes;
- ☐ Infrequência escolar;
- ☐ Adolescentes em situação de drogadição;
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**13. Dentre as demandas assinaladas/citadas acima, quais têm sido as mais recorrentes em seu cotidiano profissional?**

**14. Em seu trabalho, há conhecimento e valorização do seu trabalho por parte da equipe pedagógica e da gestão escolar?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

Comente brevemente sobre a resposta acima.

**15. A Lei 13.935/2019 está sendo efetivamente aplicada no seu município?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

Justifique a resposta acima.

**16. Na sua percepção, sua atuação tem contribuído para:**

- ☐ Redução da evasão escolar;
- ☐ Maior articulação intersetorial;
- ☐ Apoio à comunidade escolar;
- ☐ Apoio ao acesso e permanência de crianças e adolescentes nas escolas;
- ☐ Apoio ao trabalho de outras políticas públicas, como a assistência social, e a saúde;
- ☐ Fortalecimento da política educacional;
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**17. Quais os principais desafios que você tem enfrentado na sua atuação na política de educação?**

**18. Pensando em seu cotidiano profissional, como você avalia a articulação com a rede de proteção social (CREAS, CRAS, saúde, conselho tutelar, etc)?**

## Apêndice 02: Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**Título** da **Pesquisa:**  
 “OS ESPAÇOS SÓCIO-OCUPACIONAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO CONTEXTO DO VALE DO IVAÍ-PR”

**Pesquisadora** **responsável:**  
 Naiana Clara Salvalagio – Graduanda do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Campus Regional do Vale do Ivaí  
 E-mail: ra128387@uem.br  
 Telefone: (44) 98828-4626

**Orientadora:**  
 Profa. Dra. Michelli Aparecida Daros – Departamento de Ciências Sociais – UEM  
 E-mail: madaros@uem.br  
 Telefone: (11) 95231-0383

### **Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP):**

Av. Colombo, 5790, PPG, sala do COPEP, CEP 87020-900.  
 Maringá-Pr. Telefone: (44) 3011-4597, e-mail: copep@uem.br.

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da presente pesquisa acadêmica, cujo objetivo é **mapear e analisar os espaços sócio-ocupacionais no campo da educação pública para a atuação do assistente social na região do Vale do Ivaí – PR**, com foco em compreender as formas de inserção profissional, desafios enfrentados, e as contribuições do Serviço Social para a efetivação do direito à educação.

Esta pesquisa faz parte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Maringá e está sendo conduzida **sem fins lucrativos, com caráter puramente acadêmico** e de interesse público.

A sua participação consistirá em responder a um **questionário estruturado**, com perguntas que abordam sua experiência profissional, percepções, práticas e desafios no exercício do Serviço Social no campo educacional. Além disso, sua participação consistirá também em colaborar com uma **entrevista semiestruturada**.

A previsão é que a aplicação do questionário dure em média **vinte a trinta minutos** e a entrevista **sem tempo com até uma hora de duração, podendo ser estendida, caso o (a) participante se sinta à vontade**. Caso você deseje, poderá solicitar a interrupção ou o encerramento da participação a qualquer momento, **sem qualquer tipo de prejuízo ou necessidade de justificativa**.

Toda pesquisa com seres humanos **envolve riscos aos (às) participantes**. Nesta pesquisa, **os riscos mínimos para qualquer participante podem ser o eventual**

**constrangimento e/ou o desconforto em abordar um tema delicado relacionado às suas dificuldades de trabalho.** Todos os cuidados éticos serão rigorosamente observados, especialmente quanto à **privacidade, anonimato e confidencialidade dos dados fornecidos.**

Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para os fins da pesquisa e armazenados de forma segura, com acesso restrito à pesquisadora e à orientadora. Nenhuma informação que permita a identificação direta dos(as) participantes será divulgada em qualquer etapa ou produto final do estudo. Os materiais coletados serão armazenados sob nossa responsabilidade por, no mínimo, cinco anos após o término da pesquisa, e posteriormente descartados por meio da destruição dos documentos, conforme previsto na Resolução CNS 466/2012.

Você **não receberá nenhum tipo de pagamento, compensação financeira ou benefício direto** por sua participação, pois trata-se de uma **pesquisa voluntária, gratuita e de caráter acadêmico.** No entanto, sua colaboração contribuirá significativamente para o avanço do conhecimento científico e a valorização da atuação profissional do assistente social na área educacional.

Em caso de dúvidas, questionamentos ou necessidade de esclarecimentos adicionais, você poderá entrar em contato com a pesquisadora ou com a orientadora por meio dos contatos informados no início deste documento. **Você receberá uma via deste termo assinado e rubricado em todas as suas páginas pela pesquisadora responsável<sup>87</sup>, orientadora e por você mesmo (a).**

Declaro que:

- Fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, justificativa, procedimentos, riscos e benefícios da presente pesquisa;
- Fui esclarecido(a) quanto ao caráter voluntário e não remunerado da minha participação;
- Estou ciente de que posso recusar-me a participar ou desistir a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade;
- Autorizo a utilização dos dados fornecidos de forma anônima, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Vale ainda ressaltar que você pode entrar em contato, a qualquer momento, com o **Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP)** O COPEP tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e assegurar que os estudos sejam realizados de forma ética. O CEP/IFSP situa-se na Av. Colombo, 5790, PPG, sala do COPEP, CEP 87020-900. Maringá-PR.



Os contatos para telefone e e-mail são: (44) 3011-4597 e copep@uem.br. O atendimento é realizado de 2ª a 5ª feira - das 7h40 às 11h40; 6ª feira das 13h30 às 17h30, exceto nos dias de reunião. Para atendimento presencial, é desejável agendar horário.

Diante disso, **concordo livremente em participar da pesquisa**, firmando este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**Nome** **do(a)** **participante:**

\_\_\_\_\_

**Assinatura:**

\_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Eu, Naiana Clara Salvalagio, declaro que forneci todas as informações necessárias relativas à pesquisa ao participante.

(assinatura da orientadora)

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Michelli Aparecida Daros**  
**Orientadora**  
**Docente do Curso de Serviço Social/**  
**Departamento de Ciências Sociais**

(assinatura da pesquisadora)

\_\_\_\_\_  
**Naiana Clara Salvalagio**  
**Pesquisadora**  
**Graduanda em Serviço Social**

**ANEXOS****Parecer 01: Parecer favorável do Comitê de Ética e Pesquisa**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Os espaços sócio-ocupacionais no campo da Educação: a inserção do assistente social no contexto do Vale do Ivaí-PR

**Pesquisador:** Michelli Aparecida Daros

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 89509025.0.0000.0104

**Instituição Proponente:** CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.706.248

**Apresentação do Projeto:**

Para a elaboração deste parecer, foram consideradas as informações contidas no documento PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO, bem como nos demais documentos submetidos à Plataforma Brasil.

O presente estudo trata-se de um projeto de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM), por meio do CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, sob a orientação do(a) Professor(a) Dr.(a) Michelli Aparecida Daros, contando com a participação da discente NAIANA CLARA SALVALAGIO.

O estudo adota um referencial metodológico baseado em uma abordagem qualitativa, caracterizada como documental e de campo. O objetivo principal da pesquisa é Mapear a inserção de assistentes sociais no campo da educação básica no contexto regional do Vale do Ivaí, identificando desafios, possibilidades e contribuições da profissão para a garantia do direito à educação.

A pesquisa não envolve intervenção direta no corpo humano, caracterizando-se pela adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, conforme estabelecido na Resolução CNS nº 510/2016, e será desenvolvida com a participação de 6 participantes.

**Objetivo da Pesquisa:**

Mapear a inserção de assistentes sociais no campo da educação básica no contexto regional do Vale do Ivaí, identificando desafios, possibilidades e contribuições da profissão para a

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.

**Bairro:** Jardim Universitário

**CEP:** 87.020-900

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3011-4597

**E-mail:** copep@uem.br

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ



Continuação do Parecer: 7.706.248

garantia do direito à educação.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos são mínimos, podendo ser caracterizados como eventual constrangimento e/ou o desconforto relacionados às questões a respeito das dificuldades encontradas por assistentes sociais em seus locais de trabalho. Para minimizar os possíveis

riscos, os participantes da pesquisa serão acolhidos no momento da coleta de dados, bem como contarão com tratamento respeitoso e ético na análise e interpretação dos dados coletados.

Importa ressaltar que os participantes da pesquisa não serão identificados, assim como os seus municípios de origem e/ou nome da instituição em que trabalham.

Benefícios:

A pesquisa contribuirá para a construção do conhecimento acerca da análise dos principais desafios encontrados na efetivação da Lei n 13.935/2019 (que inclui assistentes sociais nas redes públicas de educação básica) na região do Vale do Ivaí- PR.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proposta de pesquisa apresenta relevância científica e social, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento na área de Assistência Social. A fundamentação teórica está bem estruturada, embasando de forma consistente os objetivos propostos. A metodologia delineada demonstra coerência com o problema de pesquisa, contemplando a abordagem (quantitativa/qualitativa/mista) e detalhando adequadamente os procedimentos de coleta e análise de dados.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A documentação apresentada para a pesquisa está em conformidade com as exigências estabelecidas pelas normativas vigentes. O projeto conta com a Folha de Rosto, devidamente assinada pelo(a) chefe do Departamento de Ciências Sociais/UEM) Dr Hilton Costa, assegurando a vinculação institucional do pesquisador. Além disso, a Brochura do Pesquisador foi incluída, contendo informações detalhadas sobre a experiência do responsável pela pesquisa e sua atuação na área de estudo.

Foram apresentadas as Informações Básicas do Projeto, conforme exigido na Plataforma Brasil, detalhando a justificativa, os objetivos e a metodologia do estudo. A documentação inclui ainda a Declaração de Aprovação, emitida pela secretaria de educação dos municípios de Ivaiporã, Lunardelli e São João do Ivaí por email, garantindo a anuência institucional para a realização da pesquisa no local indicado.

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.

**Bairro:** Jardim Universitário

**CEP:** 87.020-900

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3011-4597

**E-mail:** copep@uem.br

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ



Continuação do Parecer: 7.706.248

Os instrumentos de coleta de dados foram elaborados e apresentados em conformidade com o delineamento metodológico do estudo. O Termo de Consentimento/Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE/TALE), elaborado(s) em formato de convite, encontra-se redigido em linguagem acessível, garantindo a compreensão por parte dos participantes e o respeito às diretrizes éticas preconizadas pelas Resoluções éticas vigentes.

O projeto contempla um orçamento estimado em R\$500, com financiamento próprio, demonstrando a viabilidade financeira da pesquisa. O cronograma de atividades, por sua vez, está estruturado de maneira exequível, prevendo o início da coleta de dados em período posterior à apreciação ética, conforme exigido pelas normativas regulatórias.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (COPEP/UEM) considera o projeto em conformidade com as Resoluções CNS nº 466/2012 e CNS nº 510/2016, atendendo aos requisitos éticos, assegurando a proteção dos participantes, a obtenção do Registro de Consentimento/Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE/TALE), a minimização de riscos e a confidencialidade das informações. Assim, o COPEP/UEM emite parecer favorável, autorizando o início da pesquisa, com a recomendação de que eventuais alterações sejam previamente submetidas para nova apreciação.

As pendências previamente levantadas foram atendidas, segundo segue:

Pendência 1. No TCLE solicita-se realizar os seguintes ajustes:

1.1. Assegurar de forma clara e afirmativa que o participante de pesquisa receberá uma via (não cópia) do documento, assinada pelo participante de pesquisa e pelo pesquisador, rubricada em todas as páginas por ambos (Vide item IV.3.f da Resolução CNS Nº 466/2012).

Substituir o termo "cópia", por via conforme preconizado pela Norma operacional 001/2013-CNS.

1.2. Incluir parágrafo contendo: "Eu, ... nome do pesquisador ou assistente de pesquisa que aplicou o TCLE, declaro que forneci todas as informações necessárias relativas a pesquisa ao participante. E deve conter a assinatura da orientadora no TCLE, não somente a do participante.

1.3. Como há participação de leigos na pesquisa, solicita-se incluir curto parágrafo explicativo, em linguagem simples e clara sobre o que é o CEP e quais suas atribuições.

1.4. Adequar a numeração para garantir a integridade do documento: 1 de 3, 2 de 3 e 3 de 3.

Todas as pendências foram devidamente atendidas e o TCLE reformulado anexado.

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.

**Bairro:** Jardim Universitário

**CEP:** 87.020-900

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3011-4597

**E-mail:** copep@uem.br

# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ



Continuação do Parecer: 7.706.248

Por causa da resposta às pendências, o cronograma foi adequado com o início da coleta previsto para 11/08/2025.

## Considerações Finais a critério do CEP:

Alerta-se a respeito da necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2575704.pdf	30/06/2025 20:03:41		Aceito
Outros	RESPOSTA_PARECER_7676545_CAAE_8950902500000104_Michelli_A_Daros.pdf	30/06/2025 20:02:52	Michelli Aparecida Daros	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_TCC_Naiana_modificado.pdf	30/06/2025 19:56:47	Michelli Aparecida Daros	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_PERGUNTAS_questionario.docx	30/06/2025 19:53:58	Michelli Aparecida Daros	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Naiana_modificado.docx	30/06/2025 19:52:12	Michelli Aparecida Daros	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	09/06/2025 17:16:42	Michelli Aparecida Daros	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_TCC_Naiana.pdf	06/06/2025 12:05:40	Michelli Aparecida Daros	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_TCC_Naiana_assinadoassinado.pdf	06/06/2025 12:04:44	Michelli Aparecida Daros	Aceito
Outros	Autorizacao_SME_SaoJoaodolvai.pdf	05/06/2025 18:41:59	Michelli Aparecida Daros	Aceito
Outros	Autorizacao_SME_Lunardelli.pdf	05/06/2025 18:40:43	Michelli Aparecida Daros	Aceito
Outros	Autorizacao_SME_GodoyMoreira.pdf	05/06/2025 18:40:10	Michelli Aparecida Daros	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_NRE_lvaipora.pdf	05/06/2025 18:39:01	Michelli Aparecida Daros	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TCC_Naiana.pdf	05/06/2025 18:36:03	Michelli Aparecida Daros	Aceito

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.

**Bairro:** Jardim Universitário

**CEP:** 87.020-900

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3011-4597

**E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 7.706.248

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARINGÁ, 14 de Julho de 2025

---

**Assinado por:**  
**Aroldo Gavioli**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.

**Bairro:** Jardim Universitário

**CEP:** 87.020-900

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3011-4597

**E-mail:** copep@uem.br