



11º Encontro Internacional de Política Social 18º Encontro Nacional de Política Social

Tema: Entre o capital e a vida: questão social,
crise ambiental e resistências

Vitória, ES, Brasil, 18 a 20 de agosto de 2026

Eixo: Política Social: fundamentos histórico-teóricos, análise, avaliação e financiamento

Experiência do Serviço Social na educação básica de Caxias do Sul

Jéssica da Silveira Teles¹

Isadora Rech Andrighetti²

Resumo: O presente relato de experiência analisa a inserção de assistentes sociais na educação básica a partir da Lei nº 13.935/2019, situando-a nas contradições das políticas sociais brasileiras. Discute possibilidades e limites do trabalho, marcado pela ampliação da concepção de educação e pela ausência de referenciais teórico-normativos consolidados, resultando em práticas heterogêneas. Com base na experiência na Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul/RS, evidencia-se a necessidade de retomar a instrumentalidade do Serviço Social em sua dimensão crítica, articulada ao projeto profissional. Destaca-se que os limites da intervenção decorrem das condições concretas de trabalho frente à complexidade das demandas no contexto educacional.

Palavras-chave: serviço social na educação; trabalho de assistentes sociais; educação básica; assessoria no serviço social; dimensão pedagógica.

Social Work Experience in Basic Education in Caxias do Sul

Abstract: This experience report analyzes the integration of social workers into basic education following Law No. 13,935/2019, situating it within the contradictions of Brazilian social policies. It discusses the possibilities and limits of this work, marked by an expanded concept of education and the absence of consolidated theoretical and normative frameworks, resulting in heterogeneous practices. Based on experience in the Pedagogical Advisory Office of the Municipal Department of Education of Caxias do Sul/RS, it highlights the need to reclaim the instrumental role of Social Work in its critical dimension, aligned with the professional project. It emphasizes that the limits of professional intervention stem from concrete working conditions in the face of the complexity of demands in the educational context.

Keywords: social work in education; social workers' work; basic education; social work advisory; pedagogical dimension.

1. Marco Teórico

A inserção de assistentes sociais e psicólogos na educação básica, embora tenha como marco normativo recente a promulgação da Lei nº 13.935/2019, integra um processo histórico anterior, vinculado ao contraditório papel do Estado frente às tensões advindas da luta de classes e às transformações das políticas sociais no Brasil.

¹ Assistente Social, Mestra em Serviço Social e Política Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, atualmente é assistente social na Prefeitura Municipal de Caxias do Sul-RS na área da Educação. Email: jessica_s_teles@hotmail.com.

² Especialista em Serviço Social na Educação (UNISC), graduada em Serviço Social na Universidade de Caxias do Sul. Assistente social na Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul. Email: irandrighetti@gmail.com

Iamamoto e Carvalho (2015), destacam o papel estratégico da inserção de assistentes sociais na educação moral da classe trabalhadora, cumprindo função importante na reprodução social da classe trabalhadora, em consonância com os interesses da classe empregadora, com especial atenção à atuação de assistentes sociais em grandes instituições assistenciais, como o Sesi e o Senai.

A partir das mudanças institucionais, favorecidas pelo fim da ditadura empresarial-militar brasileira, destaca-se a luta pela universalização do acesso à política educacional e a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 206, estabelece os princípios orientadores da educação nacional, enfatizando a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, bem como valores como democracia, liberdade e pluralismo de ideias, ainda que se entenda o papel da educação na reprodução social da classe trabalhadora - e do próprio capital. Os fundamentos inscritos na Constituição dialogam diretamente com os princípios éticos que orientam o exercício profissional do Serviço Social, evidenciando a convergência entre o campo educacional e o projeto ético-político da profissão.

Diante da institucionalização da Lei 13.935/2019, que propõe a incorporação de psicólogos e assistentes sociais na educação básica em todo o Brasil, integrando equipes multiprofissionais, a fim de “desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2021), torna-se fundamental problematizar *o que fazem* as assistentes sociais na educação básica e sua relação com o Projeto Ético-Político do Serviço Social. O presente relato de experiência tem como objetivo contribuir para o horizonte de definição de marcos institucionais para o desenvolvimento do trabalho de assistentes sociais na educação básica, a partir da experiência da rede municipal de ensino de Caxias do Sul/RS.

A implementação da Lei 13.935/2019 pode ser compreendida como um importante avanço no campo das políticas educacionais, ao ampliar tanto as concepções de educação quanto o reconhecimento das necessidades que compõem a agenda pública. Tal marco normativo indica um movimento de transformação de uma compreensão restrita da educação centrada exclusivamente na formação pedagógica, ao incorporar a análise dos processos de escolarização em sua relação com as trajetórias de vida dos estudantes, suas condições sociais e as múltiplas contradições que atravessam o cotidiano escolar. Nesse contexto, a inserção de assistentes sociais e psicólogos na

educação básica contribui para a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem a partir de uma abordagem ampliada, comprometida com a realidade social dos sujeitos, ainda que se observe a permanência de uma centralidade na noção de “sucesso” escolar.

No âmbito da educação básica, a inserção de assistentes sociais, conforme previsto na Lei 13.935/2019, materializa-se por meio de ações técnico-operativas que incidem diretamente sobre as múltiplas expressões da questão social presentes no cotidiano escolar. Essa intervenção envolve desde o acompanhamento de situações pontuais e individuais que impactam a trajetória escolar dos estudantes — como evasão, vulnerabilidade social e violações de direitos — até a articulação com a rede intersetorial para a formulação de fluxos e assessoria aos processos de planejamento e execução e monitoramento da política educacional.

Apesar da amplitude de possibilidades de intervenção, o trabalho de assistentes sociais na política de educação, diferentemente de outras políticas públicas, ainda carece de maior amadurecimento e de construções teórico-normativas capazes de orientar e estruturar suas principais ações considerando as competências e atribuições privativas da profissão. Embora a Lei 13.935/2019 represente um avanço significativo ao regulamentar a inserção desses profissionais na educação básica, persistem lacunas no que se refere à definição de diretrizes mais específicas para o desenvolvimento do trabalho. Entre essas lacunas, destacam-se a ausência de parâmetros consolidados sobre os espaços de inserção profissional, seja no âmbito das unidades escolares, no nível central, nas secretarias de educação, ou em núcleos e assessorias, bem como a inexistência de normativas que orientem, de forma mais objetiva, a relação entre número de profissionais, escolas e estudantes atendidos.

A categoria tende a recorrer aos documentos orientadores, elaborados pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), em busca de referências que orientem a padronização de práticas profissionais heterogêneas, desenvolvidas em distintos formatos, condições e objetivos institucionais. Se, por um lado, tal diversidade pode expressar a capacidade de adaptação às realidades locais, por outro, tende a dificultar a consolidação de referenciais comuns para o exercício profissional, bem como o fortalecimento do diálogo coletivo no interior da categoria, especialmente no que se

refere à construção de estratégias compartilhadas de intervenção e à afirmação do Serviço Social no campo educacional.

Em 2025 o Ministério da Educação (MEC) lançou o “Documento de Subsídios para a Implementação da Lei 13.935/2019”, onde foram apresentados os avanços e desafios para a efetivação da referida lei. Os estudos apresentados evidenciam que, embora ainda distante da universalização, essa inserção já se materializa em experiências concretas em diferentes territórios do país. Tal constatação reforça a análise de que o campo se encontra em processo de construção, marcado tanto por avanços, especialmente após a promulgação, quanto por desafios relacionados à consolidação de referências nacionais para um direcionamento profissional de âmbito coletivo (Brasil, 2025).

Nesse sentido, o documento também tensiona a necessidade de construção de marcos referenciais que orientem a prática profissional sem desconsiderar a complexidade das particularidades regionais do nosso país. Ao destacar a importância da autonomia dos entes federados e das disparidades orçamentárias e institucionais, aponta para os limites de padronizações rígidas e para a necessidade de diretrizes que dialoguem com as realidades locais (Brasil, 2025). Tal perspectiva reforça a compreensão de que a heterogeneidade das práticas, anteriormente problematizada, não se explica apenas pela ausência de normativas, mas também pelas condições concretas e desiguais em que as políticas públicas se desenvolvem no país.

Recentemente, em abril de 2026, o CFESS lançou o sétimo caderno da série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais, intitulado “Subsídios para o trabalho de assistentes sociais na educação básica pública a partir da Lei 13.935/2019”. No referido documento, o Conselho reforça a necessidade de considerar a heterogeneidade da educação básica pública e também da inserção do Serviço Social nesta política - e esta heterogeneidade diz respeito aos fatores determinantes relativos às formas de contratação e os vínculos mais ou menos precários de trabalho, passando pelos diferentes níveis e modalidades de ensino e os territórios em que as escolas se inserem.

Certamente, os determinantes históricos, políticos e sociais da educação em nível local condicionam o trabalho do Serviço Social. A ausência de referencial normativo balizador mobiliza assistentes sociais em diferentes territórios do país na

aplicação de instrumentos e técnicas capazes de dar respostas institucionais que concretizem objetivos no nível do cotidiano (Guerra, 2014), sem uma direção uníssona, por vezes nem mesmo dentro da mesma instituição. É com o objetivo de ecoar vozes de assistentes sociais lotadas na Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul (SMED), e, quiçá, contribuir para a problematização e o fortalecimento de diferentes formas de inserção desses profissionais no campo educacional, que se constrói o presente relato de experiência.

2. Resultados

A inserção de assistentes sociais na Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul (SMED), especialmente das autoras do texto em questão, se dá na Diretoria Pedagógica, especificamente na chamada “Assessoria Pedagógica”, que, dentre suas atribuições, deve assessorar as escolas no sentido de colaborar com a equipe de gestão escolar a identificar suas necessidades e com o propósito de fomentar, monitorar e avaliar a implementação da proposta e prática pedagógicas das 82 escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) e das aproximadamente 50 escolas de educação infantil de gestão compartilhada (EEIs) do município.

Atualmente, as assistentes sociais lotadas na Assessoria Pedagógica trabalham em territórios de aprendizagem, assim organizados para atender a demanda das escolas, que contam com aproximadamente 45 mil discentes e 4 mil docentes/profissionais da educação. Os ditos “territórios” atendem cinco macrorregiões da segunda maior cidade do estado e contam com quatro assessores pedagógicos (educação infantil, anos iniciais, anos finais e educação especial) e duas profissionais da chamada “equipe técnica”, além de uma técnica responsável pelo monitoramento das situações de infrequência escolar, também lotada na Assessoria Pedagógica.

~~No entanto, embora hoje seja possível vislumbrar um trabalho voltado para uma atuação multidisciplinar,~~ até recentemente os “territórios” não eram compostos por psicólogo E assistente social: eram psicólogas OU assistentes sociais, resultando em prática indiferenciada entre serviço social e psicologia, que, em poucas horas de trabalho, deveriam dar respostas imediatas e assertivas aos diversos conflitos e atravessamentos no processo de ensino-aprendizagem nas aproximadamente trinta escolas que estavam sob a sua “referência técnica”.

Esta prática indiferenciada suscitou alguns questionamentos, tais como: o que difere o Serviço Social da Psicologia no trabalho na educação? O trabalho desenvolvido pelo Serviço Social na educação é atribuição privativa ou competência profissional? É possível que o Serviço Social não desempenhe apenas o atendimento direto aos usuários? Quais são as possibilidades de intervenção profissional do Serviço Social no âmbito da educação? Por quais motivos o Serviço Social está no nível central e não lotado diretamente nas escolas?

Tais dúvidas são anteriores à promulgação da Lei, uma vez que a alocação de profissionais de psicologia e serviço social na educação em Caxias do Sul prescinde da publicação da lei. No entanto, com o amadurecimento profissional, ampliação do quadro e com a elaboração de documentos (ainda muito embrionários no sentido de traçar parâmetros profissionais), como o Documento de Subsídios para a Implementação da Lei 13.935/2019 e os Subsídios para o trabalho de assistentes sociais na educação básica pública a partir da Lei 13.935/2019, tem permitido uma análise crítica do próprio processo de trabalho em que o Serviço Social se insere, seus limites éticos e a necessidade de pensar o trabalho para além das requisições institucionais.

Historicamente o trabalho do “Psicossocial da SMED” (com a abstenção de todas as críticas necessárias a esta nomenclatura) esteve baseado no encaminhamento de uma “Ficha Psicossocial”, direcionada para a SMED quando alguma situação “foge” à natureza da aprendizagem, mas que atravessa seu processo, e que a escola compreende ser necessária uma intervenção técnica especializada: infrequência escolar, hipótese de violência sexual, violência física, questões comportamentais, suspeita de uso de substâncias psicoativas, “negligência familiar”, vulnerabilidade social, comportamento inadequado de estudantes e de suas famílias, entre outras requisições que continham implicitamente a necessidade de adequação da classe trabalhadora ao formato tradicional da escola.

A crítica à Ficha Psicossocial há muito ocorre dentro da Secretaria Municipal da Educação e, com o amadurecimento das reflexões sobre a realização do trabalho pela equipe psicossocial no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED), passou a predominar a compreensão de que sua atuação se configura como uma forma de assessoria. Contudo, tal definição revela-se problemática e carece de maior precisão teórico-política, sobretudo quando confrontada com o debate profissional e as críticas e

contradições expressas pelas próprias Entidades Representativas da profissão. Nesse sentido, cabe problematizar em que medida o trabalho desenvolvido pode, de fato, ser caracterizada como assessoria, especialmente quando, apesar do esforço de direcionamento para a dimensão coletiva do trabalho, persistem demandas recorrentes por intervenções em casos individuais.

Tal cenário suscita questionamentos acerca dos determinantes que levam ao acionamento de profissionais de Psicologia e Serviço Social para o atendimento de situações particularizadas, frequentemente marcadas por elevada complexidade e pela dificuldade dos docentes em lidar com o que chamamos expressões da questão social no cotidiano escolar. Diante disso, tensiona-se o próprio horizonte de intervenção profissional: por um lado, busca-se afirmar práticas ancoradas na dimensão coletiva e na perspectiva de garantia de direitos; por outro, a centralidade das demandas individuais impõe limites concretos a essa direção. Assim, indaga-se se a intervenção em situações focalizadas no estudante — muitas vezes rotulado como “aluno-problema” — não constitui também uma via de materialização da utilidade social da profissão, ao mesmo tempo em que explicita as contradições inerentes à sua inserção na política educacional.

Ainda que entendamos que seja possível realizar movimentos de (des)construção sobre as expectativas historicamente construídas nesta rede com relação ao nosso trabalho, apostando na dimensão pedagógica do nosso fazer profissional e até mesmo no desenvolvimento de estratégias que versem sobre o que Netto (2009) denomina de autoimagem da profissão, por meio de instrumentos de comunicação e fortalecimento das articulações das dimensões teórico-prática, ético-políticas, e político-organizativas (Braz, 2009), esse percurso a ser traçado de forma concomitante às demandas individualizantes, não nos permite desconsiderar a complexidade de realização desta transição, especialmente quando essas demandas são apresentadas no âmbito da defesa e garantia de direitos.

Ainda que se reconheça a utilidade social do Serviço Social enquanto especialização do trabalho coletivo, torna-se fundamental problematizar os limites de uma prática orientada exclusivamente por respostas imediatas às requisições oriundas das escolas e da gestão. Tal direcionamento pode incorrer no risco de reforçar perspectivas de enquadramento, moralização e marginalização da classe trabalhadora,

principal usuária da educação básica pública municipal, em contradição com o projeto ético-político da profissão.

A constituição de um trabalho multiprofissional, pautado na interlocução entre diferentes saberes, contribuiu para o fortalecimento de práticas mais qualificadas, como a realização de formações junto às escolas e a criação de espaços de escuta direcionados às equipes escolares. Tais iniciativas indicam uma aproximação com a perspectiva de assessoria técnica, especialmente ao priorizar ações formativas voltadas aos profissionais da educação, tensionando, assim, os moldes atuais.

Essas ações encontram respaldo e embasamento teórico-prático à partir do desenvolvimento de ações que coloquem a dimensão pedagógica do trabalho do assistente social em evidência, essa perspectiva aparece como uma das alternativas técnico-operativa para o desenvolvimento de ações criativas inscritas na prática profissional dos assistentes sociais. Abreu e Cardoso (2009) falam sobre esta função que é desempenhada no campo das atividades educativas formadoras da cultura, ou seja, são atividades que interferem nos modos de pensar, sentir e agir, também entendido como sociabilidade.

É necessário situar que existem projetos societários distintos em disputa, conduzidos por interesses econômicos-sociais antagônicos e refletidos na cultura. Ocorre que, sob o ponto de vista do fortalecimento do capital a manutenção da desinformação faz parte de um processo de fortalecimento de uma hegemonia, e assim fortalece-se um consenso que favorece os interesses das classes dominantes. O trabalho do assistente social, em sua dimensão pedagógica tenciona essas diferenças, promovendo resistência a esta hegemonia (Abreu e Cardoso, 2009), compreendemos que a Política de educação é lócus privilegiado para este tipo de intervenção, a exemplo do potencial pedagógico do trabalho do Serviço Social na educação expresso no documento elaborado pelo MEC:

[...] ações de apoio ao trabalho pedagógico, dentro de suas áreas de competência, para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Tais atividades de apoio, assessoramento e participação, devem se dar junto à gestão da rede de ensino, dos órgãos regionais de educação e das unidades educacionais, visando, também, à articulação e integração das escolas e da rede de ensino às demais instituições que compõem as redes de proteção social nos territórios e o sistema de garantia de direitos. (MEC, 2025, p. 19)

Ainda de acordo com o documento, as equipes multiprofissionais atuariam, basicamente, em três frentes: a primeira, no sentido de apoio à gestão escolar; a

segunda, no apoio à Secretaria de Educação, ou apoio à gestão da política educacional; na terceira, na articulação e integração das escolas e da rede de ensino às redes de proteção social presentes no território e ao Sistema de Garantia de Direitos (SGD). Em Caxias do Sul, observamos basicamente duas frentes: apoio à gestão escolar, nos casos individuais e formações com profissionais da educação; apoio à gestão educacional, na articulação com SGD e demais ações atinentes ao trabalho na gestão.

Assumir o documento do MEC como regra gerou um duplo tensionamento: se, por um lado, o MEC elenca que as categorias devem atuar basicamente no "apoio, assessoramento técnico e participação", fica implícita a marginalização do Serviço Social e da Psicologia na educação, como se os técnicos não tivessem papel ativo na educação. Por outro lado, seria necessário abrir mão das requisições institucionais dentro da própria SMED, uma vez que, a maior frente de trabalho das equipes é o atendimento a casos individuais, focalizados. Ao compreender o trabalho do Serviço Social exclusivamente como assessoria, o atendimento direto às crianças, estudantes ou suas famílias “disfuncionais” não aconteceria mais, o que resultaria em um grande esforço para mudança de cultura na escola, que tende a “encaminhar” situações complexas a quem considera ter expertise para resolvê-las.

Embora não haja consenso dentro da própria categoria se o papel do assistente social não seja justamente o de atendimento direto, apontamos para a hipótese de que, por vezes, os encaminhamentos das situações-problema têm como horizonte uma intervenção do Serviço Social que remonta aos moldes profissionais conservadores, anteriores ao Movimento de Reconceitualização, acendendo a expectativa de uma forma de intervenção ideológica que se baseia no assistencialismo e no enquadramento da população que constitui a classe trabalhadora (Iamamoto e Carvalho, 2015).

E este é, talvez, o maior desafio após a implementação da Lei 13.935/2019: encontrar um ponto de confluência entre **o que a educação espera do Serviço Social e o que o Serviço Social pretende na educação**. Nesse sentido, cabe o resgate da discussão acerca dos fundamentos históricos da profissão: o Serviço Social é especialização do trabalho coletivo e ocupa espaço determinado na divisão social e técnica do trabalho diante da questão social. E é da própria complexificação da questão social e da presença de suas refrações no âmbito escolar que o Serviço Social (e a psicologia) é chamado.

Assim, é necessário compreender que o trabalho profissional é essencialmente a mediação entre o que se requisita e o que se faz, ou o que se quer e o que se pode fazer, considerando a estratégia estatal de reproduzir as relações sociais de produção e os processos de trabalho nos quais o Serviço Social se insere. Para tanto, é necessário equacionar as funções às quais somos requisitadas a exercer e o horizonte profissional.

Na esteira das necessárias orientações para assistentes sociais que estão inseridos na educação básica, o recente documento do CFESS “critica” o caráter de mera assessoria do Serviço Social, posto que relega ao Serviço Social função subsidiária à primazia do trabalho docente, como se a profissão não integrasse o trabalho coletivo da política educacional e como se a assessoria do Serviço Social fosse procedimento puramente técnico (CFESS, 2026).

4. Conclusões

Para fins de síntese, evidencia-se que o trabalho desenvolvido no âmbito da SMED de Caxias do Sul não se encontra plenamente contemplado nos documentos orientadores, tanto do MEC quanto do CFESS. Trata-se de uma prática marcada por um conjunto heterogêneo de requisições que tensionam e, por vezes, extrapolam as atribuições e competências profissionais, configurando um campo de atuação composto por um amplo leque de demandas, o que revela que assistentes sociais e psicólogos são reconhecidos institucionalmente como profissionais tecnicamente capacitados para responder às demandas emergentes, ainda que a partir de uma apropriação nem sempre rigorosa dos fundamentos e finalidades da profissão.

Nessa direção, a dificuldade em ofertar respostas mais qualificadas às situações individuais, articuladas à necessidade de avançar para o desenvolvimento de ações formativas junto às equipes escolares e de participar de espaços de discussão intersetoriais em nível municipal, não deve ser interpretada como desvio de função. Ao contrário, expressa as condições objetivas de trabalho, particularmente o número reduzido de profissionais frente a uma demanda ampliada e complexa, o que impõe limites concretos à consolidação de práticas alinhadas ao projeto ético-político do Serviço Social.

A contribuição do Serviço Social pode ser também no sentido de adensamento teórico-metodológico da Assessoria Pedagógica, compreendemos que o papel da equipe técnica pode ser de instrumentalizar os profissionais da educação que atuam nas

escolas quanto aos equipamentos existentes em cada território e suas funções, orientar quanto a fluxos, **favorecer a articulação intersetorial**, buscando sanar uma lacuna histórica de desarticulação da política de educação com as demais.

Diante do exposto, entendemos que o Serviço Social na educação não precisa ser delimitado enquanto uma coisa ou outra, ele pode ser constituído por diversos processos, a exemplo de outras políticas públicas em que o Serviço Social se insere de maneira diversa. Nesta direção, torna-se fundamental retomar o debate acerca da instrumentalidade no Serviço Social, entendida para além de uma dimensão técnico-operativa. Conforme a literatura da área, ao se desvincular de uma compreensão restrita às requisições imediatas do mercado de trabalho e ao se ancorar em sua base histórico-crítica, a profissão amplia suas competências e possibilidades de legitimação social (Guerra, 2014).

Por fim, destaca-se que, mesmo no âmbito das demandas individuais, torna-se imprescindível a luta pela garantia de condições que possibilitem o planejamento qualificado das intervenções, superando respostas imediatistas e fragmentadas. Nesse processo, cabe entendermos que, para além das responsabilidades institucionais, cabe à equipe ancorar a realização do trabalho com base na realidade concreta do território, à partir da elaboração de diagnósticos socioterritoriais como base para a definição de parâmetros locais de intervenção.

Tal movimento indica que a consolidação do trabalho do Serviço Social na educação carece da qualificação de normativas gerais, como as elaboradas pelo Conselho Federal de Serviço Social, mas, na mesma perspectiva explicitada pelas entidades, demanda também da construção coletiva de referenciais situados, capazes de responder às particularidades de cada contexto. Assim, reafirma-se a importância que há na possibilidade de que os próprios profissionais, em articulação com a gestão e a rede, protagonizem a elaboração de diretrizes que orientem a prática, fortalecendo a autonomia profissional e a aderência às demandas concretas da política educacional.

Referências

ABREU, Marina; CARDOSO, Franci. **Mobilização Social e práticas educativas. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília, CFESS, 2009.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de subsídios para a implementação da Lei nº 13.935/2019**. Brasília: MEC, [2025]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/inclusao-de-psicologia-e-servico-social-na-educacao-e-debatida/DocumentodeSubsdiosparaaImplementaodaLei13.9352019VFinal.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2026.

BRAZ, Marcelo. **Comunicação como direito e ação política**. In: SALES, M; RUIZ, (Org.) *Mídia, Questão Social e Serviço Social*. 2a edição. São Paulo: Cortez, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Psicólogos(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019**. 1. ed. Brasília, DF: CFP; CFESS, 2021.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para o trabalho de assistentes sociais na educação básica pública a partir da Lei 13.935/2019**. Brasília, DF: CFESS, 2026. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/uploads/revista/5749/CFESS-Subsidioseducacao2026Lei13935-digital.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2026.

GUERRA, Y. **Instrumentalidade do Serviço Social** São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez; Lima: Celats, 41ª Ed, 2015.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992 (ou o ano da edição que você estiver utilizando, como a 8ª edição de 2011).