

## A Lei 13.935/19 no contexto das políticas educacionais

Carolina Nunes Santos\* e Andreia Gomes da Cruz\*\*

### Resumo

O presente artigo analisa a evolução das políticas públicas de educação no Brasil nas últimas duas décadas, destacando os avanços e os desafios presentes no campo educacional e sua relação com a atuação do Serviço Social. A pesquisa tem como objetivo discutir a trajetória da luta pela inserção de assistentes sociais na educação básica e investigar o papel da Lei nº 13.935/19 como instrumento de fortalecimento da educação pública e da garantia de direitos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, ancorada em produções acadêmicas, legislações e documentos institucionais. Conclui-se que a aprovação da referida lei representa uma conquista histórica para a categoria e um avanço nas políticas educacionais, ainda que enfrente desafios em sua efetiva implementação.

**Palavras-chave:** educação; serviço social; lei 13.935/19.

## Law 13.935/19 in the Context of Educational Policies

### Abstract

This article analyzes the evolution of public education policies in Brazil over the past two decades, highlighting the advances and challenges in the educational field and their relationship with the role of Social Work. The research aims to discuss the trajectory of the struggle for the inclusion of social workers in basic education and investigate the role of Law No. 13.935/19 as an instrument for strengthening public education and guaranteeing rights. To this end, a qualitative bibliographic and documentary study was conducted, anchored in academic literature, legislation, and institutional documents. The conclusion is that the passage of this law represents a historic achievement for the profession and a step forward in educational policies, even though it faces challenges in its implementation.

**Keywords:** education; social work; law no. 13.935/19.

## La Ley 13.935/19 en el contexto de las políticas educativas

### Resumen

El presente artículo analiza la evolución de las políticas públicas de educación en Brasil en las últimas dos décadas, destacando los avances y los retos presentes en el campo educativo y su relación con la actuación del Servicio Social. El objetivo de la investigación es discutir la trayectoria de la lucha por la inserción de los asistentes sociales en la educación básica e investigar el papel de la Ley n.º 13.935/19 como instrumento para fortalecer la educación pública y garantizar los derechos. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica y documental de enfoque cualitativo, basada en producciones académicas, legislaciones y documentos institucionales. Se concluye que la aprobación de dicha ley representa un logro histórico para la categoría y un avance en las políticas educativas, aunque enfrenta desafíos en su implementación efectiva.

**Palabras clave:** educación; servicio social; ley 13.935/19.

\* Mestre em História da Arte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Cursando mestrado em Educação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Docente na Universidade Iguazu (UNIG) e pesquisadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3319-9273>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5501641812042124>. E-mail: [carolinanunes083@gmail.com](mailto:carolinanunes083@gmail.com).

\*\* Doutorado e Mestrado em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC). Professora Adjunta no Departamento de Educação e Sociedade no Instituto Multidisciplinar (IM/UFRRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3953-9199>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8273639620037723>. E-mail: [andreiagomes25@yahoo.com.br](mailto:andreiagomes25@yahoo.com.br).

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem como objetivo estabelecer uma interseção entre duas linhas temporais distintas. A primeira recupera a evolução das políticas públicas de educação nos últimos 20 anos, destacando os principais avanços e desafios; a segunda foca na luta histórica e contínua do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) pela inserção de assistentes sociais no escopo de profissionais da educação básica pública, até a promulgação da Lei nº 13.935/19.

Para tanto, é essencial analisar, primeiramente, como o Serviço Social se consolida enquanto profissão comprometida com a garantia de direitos, a construção da cidadania e o enfrentamento das expressões da questão social, especialmente no âmbito educacional. Vale considerar que a disputa desse espaço sociocupacional se dá no contexto de compreensão da importância política da profissão, como nos indica Carvalho e Martins:

O amadurecimento da profissão e especialmente da sua direção sociopolítica é datada de um determinado contexto histórico e reflete um conjunto de valores e intencionalidades que tem atravessado gerações de profissionais e ganhado reconhecimento que extrapolam os “muros da profissão”, afinal, no Brasil, o Serviço Social possui um projeto societário (Carvalho; Martins, 2024, p. 158).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, que toma como referência obras clássicas e contemporâneas sobre políticas educacionais e Serviço Social, além de legislações e documentos institucionais, com destaque para o Conjunto CFESS/CRESS e o marco legal da Lei nº 13.935/19. Essa abordagem permite relacionar o contexto histórico das reformas educacionais à luta política da categoria profissional.

Dessa forma, ao se realizar a análise das políticas públicas de educação e da luta histórica pela inserção de assistentes sociais na educação básica pública, conseguimos, por meio desse paralelo, evidenciar o compromisso do Serviço Social com a busca de uma transformação da sociedade. A promulgação da Lei nº 13.935/19 representa uma importante conquista para a profissão e para o fortalecimento da educação como um direito social, reafirmando o papel estratégico dos assistentes sociais na garantia de direitos e na promoção da cidadania no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito à centralidade do projeto ético-político, que ultrapassa os limites da atuação técnica e contribui de forma significativa para o enfrentamento das desigualdades sociais no Brasil.

Assim, este artigo tem como objetivo central analisar criticamente a trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil e suas inter-relações com o processo histórico de inserção do Serviço Social na educação, culminando na aprovação da Lei nº 13.935/19. Busca-se, ainda, compreender como a referida lei expressa as disputas de projetos societários no campo da educação e discutir seus desafios contemporâneos de implementação. Por isso, é importante ressaltar que, apesar da relevância crescente da temática, ainda há escassez de estudos que articulem de modo sistemático a análise das reformas educacionais neoliberais e a trajetória política da categoria profissional que culmina na Lei nº 13.935/19.

Essa lacuna justifica a pertinência deste estudo e reforça sua contribuição para o campo do Serviço Social na educação, na medida em que possibilita problematizar como a consolidação da atuação profissional nas escolas se insere em um contexto de reconfiguração do Estado, de mercantilização das políticas sociais e de tensionamento entre projetos de educação pública emancipatória e aqueles subordinados à lógica do capital. Desse modo, o artigo pretende não apenas descrever o percurso histórico-legislativo da lei, mas também interpretar criticamente as mediações sociopolíticas que condicionam sua efetivação e seus limites no atual cenário de ofensiva neoliberal.

## **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E O TECNICISMO DA VIRADA DO MILÊNIO**

Para atingir o objetivo deste texto, que é traçar uma linha do tempo que conecta os avanços das políticas públicas de educação com a luta histórica dos assistentes sociais pela inserção no campo da educação básica, é fundamental compreender que, a partir dos anos 1990, o cenário econômico foi marcado por uma franca abertura econômica e, conseqüentemente, pela invasão do mercado doméstico por produtos estrangeiros, o que ocasionou uma série de demissões em massa nas fábricas nacionais, na tentativa de redução de custos. Na década de 1990, o Brasil experimentou um avanço neoliberal significativo, primeiro com uma aproximação inicial nos governos de Collor e Itamar Franco (este último assumiu após o impeachment de Collor, no final de 1992) e, posteriormente, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que promoveu um amplo desmonte dos aparelhos estatais, sob o argumento de mitigar os efeitos da crise fiscal, fortalecer a economia e posicionar o país em pé de igualdade no mercado internacional.

Com isso, ocorre uma inter-relação entre dois eixos centrais da política educacional contemporânea: o gerencialismo e o profissionalismo, conforme destacado por Shiroma (2018). O gerencialismo, caracterizado pela aplicação de princípios de gestão empresarial ao setor público, transforma o papel do Estado, que deixa de ser provedor direto de serviços educacionais para se tornar regulador da qualidade desses serviços. Ao mesmo tempo, quando falamos de profissionalismo, estamos falando de uma resposta à complexidade crescente das demandas educacionais, enfatizando a necessidade de uma formação técnica e ética sólida para os profissionais que atuam nestes países.

A Reforma Educacional dos anos 1990 teve como objetivo reduzir os gastos públicos, considerando as múltiplas dimensões do sistema de ensino. Entre as justificativas, destacava-se o desejo de modernizar e adequar o sistema de ensino à realidade do mundo globalizado. Ao abordar o aumento de competitividade, pressupõe-se que uma força de trabalho mais qualificada impulsionaria o crescimento econômico do país, posicionando a educação como um fator chave para o desenvolvimento econômico e a inserção do Brasil no cenário mundial. Outro ponto identificado foi a promoção de um desenvolvimento sustentável e a redução da pobreza no país, visando à realização de uma transformação social, embora não se especifique exatamente o tipo de transformação. Ou seja, com reforma a educação passou a ser sobrecarregada de papéis e funções sociais, pois lhe era atribuído o dever de promover a modernização, o progresso social, a melhoria das condições de vida da população e a geração de oportunidades para os mais pobres.

Os riscos dos trabalhadores não acompanharem o ritmo das mudanças são continuamente divulgados pela mídia, estimulando o investimento constante em bens e serviços educacionais. Discursos sobre ameaças de exclusão social por falta de competências são amplamente adotados por governos que precisam lidar com o crescimento vertiginoso do desemprego e do aumento da miséria, tanto em países pobres quanto em países ricos. Não por coincidência, o Fundo Monetário Internacional vem incrementando suas ações na área social e o Banco Mundial, declarando intenção de aliviar a pobreza, vem ampliando, nos últimos anos, os investimentos em educação em muitas regiões do globo (Shiroma, 2000, p. 78).

A participação do Banco Mundial na Reforma se inicia com a adoção de parâmetros estabelecidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, 1990, conforme indicado por Shiroma (2000). Ainda nos anos 1990, a UNESCO convoca também a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que resultou no Documento Delors. Shiroma,

Moraes e Evangelista, destacam que: “Para municiar os habitantes do atual mundo multirrisco e ameaçador, a Comissão propõe um novo conceito de educação: *Educação ao longo de toda vida*, recomendando que se explore o potencial educativo dos meios de comunicação, profissão, da cultura e do lazer” (2002, p. 56). A prioridade era melhorar a qualidade da educação básica, o que gerou um esforço para criar um consenso sobre a necessidade de competências básicas para lidar com o avanço tecnológico e as práticas sociais cotidianas, buscando universalizar uma educação básica sólida, complementada pela educação profissional e, posteriormente, pela educação continuada, como podemos ver a seguir:

A partir desse evento alguns pressupostos ganharam relevo e foram reiteradas vezes veiculados com vistas a criar novos consensos em torno da educação. Embora os especialistas presentes à Conferência não tenham chegado a um acordo sobre a definição e abrangência do conceito de educação básica, chegaram a um consenso de que determinadas competências básicas seriam cada vez mais necessárias diante da crescente invasão de informações e conteúdos tecnológicos nas práticas sociais cotidianas. Nelas se incluem o movimento de aproximação entre as demandas do trabalho e as da vida pessoal, cultural e social. Parece haver unanimidade sobre a urgência de universalizar uma sólida educação básica, a ser complementada pela educação profissional e, posteriormente, pela educação continuada (Shiroma, 2000, p. 78).

Uma das justificativas da reforma educacional é o acesso a melhores salários pelos trabalhadores mais capacitados, de modo que a educação seria a chave para essa capacitação. Ou seja, a partir do momento que houvesse uma dedicação aos espaços de formação, surgiriam mais profissionais competentes. Como nos indica Shiroma:

Em linhas gerais, a “fórmula mágica” apresentada pelos organismos multilaterais é suprir as necessidades básicas de aprendizagem e, para isso, exigem maior eficiência e produtividade das escolas. Alegam que a educação é capaz de promover empregabilidade aos cidadãos e assegurar aos mais capazes, os melhores salários. Argumentam que as novas demandas do mercado de trabalho exigem dos governos locais maior atenção à educação, motivo pelo qual propõem as reformas educacionais em todos os níveis (Shiroma, 2000, p. 81).

Ocorre, porém, que a chamada ‘fórmula de eficiência’ proposta pelos organismos multilaterais mostrou-se, entretanto, limitada em sua aplicação prática e não foi executada de maneira satisfatória. Embora o discurso fosse de qualidade, o governo brasileiro reduziu progressivamente os investimentos na área, o que acabou por favorecer a iniciativa privada e contribuiu para a precarização dos serviços públicos de educação. Além disso, é fundamental

considerar que a qualificação dos trabalhadores brasileiros não progredia até que o incentivo à entrada no ensino superior e a separação do ensino técnico do médio, implementados em 1997, passassem a funcionar como um mecanismo para conter a demanda pelo acesso à universidade:

Sob o argumento de que o ensino integrado (técnico + médio) é muito caro e de que é preciso flexibilizar a oferta de educação acordo com as necessidades dos "alunos clientes", determinou-se a duplicação das vagas destinadas ao ensino profissionalizante nas escolas técnicas e a redução pela metade das vagas ofertadas para o ensino médio regular. Em suma, a reforma do ensino técnico, iniciada em 1997, funcionou como um mecanismo de contenção da demanda para o superior, ao regulamentar a oferta do ensino técnico-profissionalizante desvinculado da educação básica (Shiroma, 2000, p. 82).

Outra área fortemente impactada por esse modelo educacional foi a formação de professores. A ênfase em uma formação mais prática e menos teórica para os professores visava reduzir custos e agilizar a entrada de novos profissionais no mercado de trabalho. De acordo com Shiroma (2000), essa formação reduzida também visava controlar a atuação dos professores, restringindo sua capacidade de questionar o sistema e de atuar como agente de mudanças. Em suma, a reforma buscava formar um cidadão conformado com as adversidades, resiliente, que não causasse problemas, mostrou-se, entretanto, limitada em sua aplicação prática e que aceitasse as desigualdades sociais, utilizando a educação como instrumento de controle social.

Em síntese, argumentamos que a reforma educacional dos anos de 1990 visa eficiência econômica e política. Já demos muita ênfase à primeira tecendo críticas aos aspectos economicistas do projeto, ao conceito de equidade, à educação como fator de produção, instrumental ao desenvolvimento. O projeto dos organismos multilaterais como UNESCO e CEPAL frisam outra meta: construção de valores para uma "nova cidadania". Por isso enfatizam o saber-ser, a formação de um novo cidadão que "consiga conviver com o incerto", que não cause distúrbios, não ameace a ordem. Buscam a conformação de um cidadão competente, dotado de "tolerância" suficiente para conviver pacificamente com as desigualdades sociais (Shiroma, 2000, p. 89).

A implementação de um sistema de avaliação meritocrático foi um componente central da reforma educacional, com o objetivo de estimular a competição entre escolas e professores, usando o desempenho como critério para a alocação de recursos e bonificações,

“estimulando a maquiagem dos indicadores e à prática de ofertar uma formação aligeirada para forjar maior produtividade”, como indica Shiroma (2000).

Por conta disso, a avaliação passou a ser usada como uma ferramenta de gestão, com metas e prioridades definidas com base nos resultados dos testes, fazendo com que os professores fossem cobrados por melhores resultados, colocados em rankings avaliativos e, principalmente, instituindo uma política de bonificações que teve impacto direto no fim da isonomia salarial dos professores. Tudo isso promoveu uma forte desvalorização do trabalho docente, substituindo o processo de ensino-aprendizagem que é complexo e que demanda tempo, por um mero instrumento de cumprimento de metas. Como nos indica Shiroma (2000), “nessa ‘eficaz’ gestão a distância, a frieza dos indicadores sonega o suor derramado para produzi-los.”, em que a coleta de ‘evidências’ reduz a autonomia dos professores e os dados são utilizados para monitorar e controlar o trabalho docente, conferindo ao gestor a prerrogativa de selecionar as informações que serão usadas como indicadores de avaliação.

De modo geral, é possível identificar que as políticas de formação docente refletem os interesses do capital ao priorizar uma formação instrumental e pouco reflexiva, que atende às demandas do mercado de trabalho a um custo reduzido. A própria reforma educacional promovida ao longo da década de 1990, em vez de promover uma educação emancipadora, reforçou a lógica da competitividade e da mercantilização na educação.

**Quadro 1** – Leis implementadas na década de 1990 no campo educacional.

#### LEIS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 90

- **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990** – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995** – Estabelece o Conselho Nacional de Educação (CNE), composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior.
- **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996** – Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Fonte: elaboração própria (2025).

As políticas educacionais na virada do milênio no Brasil foram marcadas por tentativas de ampliação do acesso à educação e melhoria de sua qualidade, com ênfase na inclusão e na busca pela superação das desigualdades históricas. No entanto, essas políticas também apresentaram tensões e contradições, principalmente quanto ao desafio de conciliar eficiência e inclusão democrática:

O debate a respeito da qualidade da educação básica que se assiste na atualidade revela um paradoxo fundamental nas políticas educacionais brasileiras. Fala-se muito de qualidade como se todos estivessem compreendendo essa palavra em um mesmo sentido, atribui-se a ela um significado universal, como se houvesse consenso sobre a educação que os mais diversos segmentos da sociedade perseguem. Em geral, o sentido predominante vem carregado de uma tradição meritocrática que se fundamenta na noção de conhecimento escolar disciplinar e universal. A discussão sobre a qualidade da educação põe no centro das políticas educacionais a avaliação e esta, por sua vez, retira o foco do debate sobre o direito e orienta seus sentidos na racionalidade administrativa que persegue a eficiência a qualquer preço. Em meio à busca de resultados, vai se perdendo no processo a construção histórica da educação como um bem público, um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração (Oliveira, 2014, p. 226).

Esse esforço para universalizar o acesso à educação básica se concretizou com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória e gratuita a educação dos 4 aos 17 anos, abrangendo o período que abarca a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Essa emenda promoveu uma série de alterações no direito à educação no Brasil, visando sua efetivação e ampliação, garantindo que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito fosse reconhecido como um direito público subjetivo, que permite que os cidadãos acionem o Poder Judiciário para garantir seu acesso à educação caso o Estado não cumpra seu dever.

Isto tem grande relevância na efetivação e exigibilidade do direito à educação, pois passam a ser qualificados constitucionalmente como direito público subjetivo (§1º, do art. 208, da CF/88). Destarte, o titular do direito ao ensino obrigatório e gratuito (infantil, fundamental e médio), por meio do Poder Judiciário, pode constranger o Estado ao cumprimento do dever a ele imposto normativamente e, por conseguinte, ver satisfeita sua pretensão de acesso à educação. Ademais, reforça a eficácia a regra de que a não-oferta ou oferta irregular do ora expandido ensino obrigatório gera responsabilização das autoridades obrigadas a oferecê-lo (§2º, do art. 208, da CF/88)<sup>27</sup>. Vale ainda ressaltar que o Supremo Tribunal Federal, anteriormente à emenda em discussão, atribuindo eficácia real à educação infantil, já reconhecia a esta a natureza de direito público subjetivo (Queiroz, 2014, p. 45).

A emenda também determina que o não oferecimento ou a oferta irregular do ensino obrigatório pelo Poder Público implica responsabilidade da autoridade competente. A oferta irregular pode ser entendida não apenas como a descontinuidade na prestação do serviço, mas também como o descumprimento dos padrões de qualidade e eficiência exigidos pela Constituição.

Outra lei importante nesse contexto é a Lei Complementar nº 891/2000 do Estado de São Paulo, que instituiu o sistema de premiação denominado Bônus Mérito. Inicialmente, esse bônus não estava associado a resultados de avaliações, mas em 2007 foi vinculado ao desempenho de resultados obtidos pelos alunos nas provas de língua portuguesa e matemática do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Ao estabelecer a influência da lógica meritocrática, a lei demonstra como as avaliações em larga escala se tornam instrumentos de controle e competição institucional. Desse modo, a associação do bônus com os resultados do SARESP reflete uma busca por eficiência e resultados mensuráveis, em que a educação mais uma vez é vista como um produto e o desempenho dos alunos como um indicador de qualidade. Essa lógica empresarial prioriza a eficiência a qualquer custo, muitas vezes negligenciando os aspectos humanos e sociais da educação.

A avaliação da aprendizagem e de políticas, programas, ações tem sido também apontada como aspecto fundamental para a promoção e garantia da educação de qualidade. Este é um ponto bastante polêmico, pois apesar de a avaliação ser procedimento quase “natural” dos sistemas educacionais, é necessário discutir a centralidade que ganhou nos últimos anos. Há muito discurso sobre a avaliação da educação de caráter formativo que considere os diferentes espaços e atores, que promova o desenvolvimento institucional e profissional, que esteja articulada aos indicadores de qualidade, mas o que mais se observa é a avaliação em larga escala orientada à mensuração, classificação e estímulo à competição (Oliveira, 2014, p. 232).

Políticas como essa, que vinculam o desempenho dos alunos à produtividade dos professores, enfrentam forte resistência por parte de sindicatos, entidades acadêmicas e outros movimentos sociais, principalmente porque podem ampliar as responsabilidades dos docentes, incluindo aspectos sobre os quais eles não têm controle, como a origem social dos alunos (Oliveira, 2014). Contudo, apesar das críticas, a premiação por desempenho acaba sendo aceita pelos profissionais da educação como uma oportunidade de ganho financeiro,

contribuindo para a naturalização dessas políticas como mecanismos de regulação da qualidade.

No ano de 2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Lei nº 11.494/2007<sup>1</sup>, que representou um marco significativo no financiamento da educação básica no Brasil. O fundo foi estabelecido como um mecanismo para garantir a distribuição mais equitativa de recursos para a educação, visando a melhoria da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da área, determinando, ainda, que os recursos fossem distribuídos de forma proporcional ao número de matrículas na educação básica.

Isso significa que as escolas e municípios com maior número de alunos passaram a receber mais recursos, buscando uma distribuição mais justa e equilibrada, pois o fundo passou a ser composto por uma gama mais ampla de impostos, o que resultou em um aumento significativo dos recursos destinados à educação básica. Conforme indica Oliveira (2014), “O Governo Federal deve complementar os recursos do FUNDEB, quando o valor arrecadado não alcançar o mínimo estabelecido nacionalmente por aluno, sendo que 60% dos recursos devem ser destinados à remuneração dos docentes da educação básica.”

Também em 2007, foi assinado o decreto nº 6.094/2007, que estabelece a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esse plano foi criado para promover uma mobilização social em prol da melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, no entanto, contou com uma intensa participação do setor privado, que influenciou diretamente o projeto, conferindo-lhe uma forte roupagem neoliberal:

As políticas compensatórias na atualidade têm sido orientadas a públicos específicos, em geral, buscando articular o critério da diversidade combinado à desigualdade, são apresentadas como políticas transitórias de recuperação (ou superação) de uma condição de vulnerabilidade que precisa ser atacada. Entretanto, são muito criticadas por manterem a natureza fragmentada do sistema de proteção social: o mundo separado dos pobres, beneficiários de uma política social que é orientada por critérios de seleção, mantendo as prestações em níveis mínimos para evitar as infiltrações (Oliveira, 2014, p. 238).

---

<sup>1</sup> Lei nº 14.113/2020 revogou a Lei nº 11.494/2007, atualizando o FUNDEB. As principais mudanças estão relacionadas à complementação da União, que deve ser de, no mínimo, 23% dos recursos. Outra mudança importante diz respeito à distribuição dos recursos, que leva em conta o número de alunos matriculados, considerando as etapas, a modalidade e duração da jornada. Além disso, 70% dos recursos devem ser destinados à remuneração dos profissionais da educação básica, e o controle social deve ser exercido por meio de conselhos.

Para finalizar este levantamento sobre as políticas públicas de educação dos anos 2000, é importante destacar o lançamento do PROUNI. Sua implementação teve início em 2004 com a tramitação no Congresso do Projeto de Lei nº 3.582/2004, sendo posteriormente convertida em 2005 na Medida Provisória (MP) nº 213/2004, que instituiu o programa de forma unilateral. Em junho do mesmo ano, a em junho do mesmo ano a MP foi convertida na Lei Ordinária Federal 11.096/2005. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) teve impactos distintos em diferentes grupos sociais, sendo que os principais beneficiados foram as instituições privadas de ensino superior (IESP) que encontraram no programa uma oportunidade de preencher vagas ociosas e evitar falências. O PROUNI garante que as IESP recebam isenções tributárias em troca da oferta de bolsas de estudo, o que ampliou seus ganhos financeiros.

Em troca das bolsas gratuitas ofertadas, as IESP passam a gozar de isenções tributárias, de acordo com sua categoria institucional. Os tributos envolvidos na negociação das bolsas de estudos são: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS); e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). Todas as IESP receberam isenção total de todos esses tributos, embora isso tenha causado efeitos diferentes em cada tipo institucional, dado que as entidades beneficentes de assistência social que atuam no ensino superior só contribuíam para o PIS com 1% sobre a folha de salários, enquanto as demais IESP sem fins lucrativos pagavam apenas PIS (1% sobre a folha de salários) e COFINS (3% sobre o faturamento). Já as IESP lucrativas pagavam antes do PROUNI 25% de IRPJ e 9% de CSLL sobre o lucro líquido, mais 3% de COFINS e 0,65% de PIS sobre o faturamento (Souza; Menezes, 2014, p. 618).

Para concorrer às bolsas, os candidatos precisam comprovar requisitos como renda familiar, não possuir graduação em ensino superior, ter cursado o ensino básico em escola pública (com algumas exceções) e ter um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio. Apesar dos benefícios, as mudanças nas regras do PROUNI acabaram restringindo os direitos estudantis e mais uma vez favorecer as instituições, reduzindo a quantidade de bolsas integrais fornecidas, criando as meias bolsas e bolsas parciais, a permissão para que as IESP direcionassem as bolsas em cursos de menor concorrência. Além disso, a qualidade do ensino foi afetada pelas flexibilizações na adesão ao programa. Ou seja, apesar de ter o mérito de ampliar o acesso ao ensino superior, o Programa beneficiou principalmente as instituições privadas de ensino superior.

## **A LUTA DOS ASSISTENTES SOCIAIS ENQUANTO CATEGORIA PROFISSIONAL PARA INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A BUSCA PELA GARANTIA DE DIREITOS**

A trajetória rumo à aprovação da Lei nº 13.935/19 representa uma vitória significativa para as categorias de serviço social e psicologia, além de um avanço importante para a educação pública brasileira, que agora conta com mais ferramentas para enfrentar os desafios da realidade escolar. Essa aprovação é fruto de uma luta promovida pelas entidades do Serviço Social no Brasil, como o Conjunto CFESS-CRESS<sup>2</sup>, a ABEPSS<sup>3</sup> e a ENESSO<sup>4</sup>. Como podemos ver em Férriz e Martins (2020), essas entidades atuam em diferentes frentes, visando à defesa de uma educação pública, laica e de qualidade, além de lutarem pela inserção e valorização dos assistentes sociais nesse campo, por meio das Comissões de Educação, que promovem discussões, debates e proposições sobre a temática do Serviço Social na educação.

É importante ressaltar que essa luta não é recente, pois o campo educacional faz parte da história da estruturação do Serviço Social no Brasil. Além disso, a década de 1990 marca um aumento considerável na inserção do Serviço Social na área da educação, impulsionando debates sobre o tema, como será abordado a seguir:

Cabe ressaltar que a atuação profissional do/a assistente social na área da educação remonta aos primórdios da profissão, inclusive identificando-se com a nomenclatura Serviço Social Escolar, marcando sua trajetória nas primeiras décadas do Serviço Social no Brasil, com características próprias do momento histórico específico da gênese da profissão – portanto, travejado pela perspectiva conservadora. Mas, no decorrer da década de 1990, há uma intensificação do debate sobre a educação e o Serviço Social na educação, que passa a adquirir maior visibilidade pela socialização de pesquisas e publicações, principalmente nos eventos próprios da categoria profissional, ou seja, no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) e no Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) (Férriz; Martins, 2020, p. 216).

As mobilizações feitas pelo conjunto CFESS/CRESS para a implementação do Serviço Social na Educação Básica ganham força a partir do ano de 2001, quando pela primeira vez, a categoria profissional, por meio da representação das suas entidades de classe, elaborou

---

<sup>2</sup> O Conjunto CFESS-CRESS é o conjunto formado pelo Conselho Federal (CFESS), que é uma autarquia federal que tem a função de orientar, fiscalizar, disciplinar e normatizar a profissão do assistente social; e pelos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), que são autarquias estaduais com funções similares.

<sup>3</sup> A ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social) é uma entidade que coordena a formação profissional em Serviço Social e é responsável por regular o estágio supervisionado, debater o currículo, defender a qualidade dos cursos, entre outros.

<sup>4</sup> A ENESSO é a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social, e representa os estudantes de Serviço Social

uma série de propostas de âmbito nacional relacionadas à inserção do Serviço Social na Educação durante o 30º Encontro Nacional do Conjunto CFESS-CRESS.

Esse encontro, com a assessoria do professor Ney Luiz de Almeida Teixeira, resultou na formação do GT Serviço Social na Educação e na produção do documento *Serviço Social na Educação*, que debate de modo categórico e aprofundado a ideia de que a escola é um espaço de atuação do serviço social e a concepção de educação enquanto um direito social e como o Serviço Social contribuiria para a garantia desse direito. Esse grupo de trabalho se fortaleceu ao longo dos anos, realizando juntamente com os conselhos profissionais, uma série de ações em todo o país, formando novos grupos de trabalho sobre o tema, até que em 2012, foi realizado o I Seminário Nacional de Serviço Social na Educação em Maceió (AL):

No período de 2001 a 2013, por meio do conjunto CFESS/CRESS, foram realizadas várias ações por todo o território nacional, destacando-se principalmente a criação dos Grupos de Trabalho (GT)<sup>2</sup> a nível federal, que contou com a assessoria técnica do professor doutor Ney Luiz Teixeira de Almeida. Esse GT do CFESS realizou uma pesquisa a nível nacional que, somada à contribuição da categoria profissional efetivada durante os seminários e debates ocorridos nos 23 (vinte e três) estados, sob a coordenação dos CRESS, e também no I Seminário Nacional de Serviço Social na Educação, realizado em Maceió (AL) em junho de 2012, culminou na elaboração do documento *Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação* (CFESS, 2013) - documento que esteve sob assessoria, organização e sistematização do professor doutor Ney Luiz Teixeira de Almeida, ícone no estudo dessa temática (Férriz; Martins, 2020, p. 217).

O documento *Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação*, apresenta as prerrogativas fundamentais para a contribuição da atuação profissional na Política de Educação, estabelecendo que esta “se efetive em consonância com o projeto ético-político do Serviço Social e com a luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade e que, enquanto um efetivo direito social, potencialize formas de sociabilidade humanizadoras.” (CFESS, 2013, p. 8). Ou seja, é fundamental considerar que a inserção de assistentes sociais na política de educação está diretamente ligada à necessidade de ampliar o acesso e a permanência de estudantes nos diversos níveis educacionais, sendo vista como um meio de garantir o acesso e a permanência dos estudantes, na operacionalização de programas de assistência estudantil e ações afirmativas. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que as ações para garantir o acesso e a permanência muitas vezes

são fragmentadas e podem ser vistas como uma forma de lidar com a pobreza e a falta de oportunidades, em vez de cumprir o seu papel inicial:

Dessa forma, independentemente do nível educacional abordado, dar visibilidade às instituições educacionais como locus privilegiado da prática profissional é essencial, pois elas são espaços estratégicos para o serviço social, considerando a natureza política da profissão, cuja função social é a luta pela conquista da cidadania por meio da defesa intransigente dos direitos sociais, conforme afirma um dos princípios do Código de Ética Profissional “ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras.” (Martins, 2012, p. 222).

A mobilização dos profissionais também ocorreu por meio de audiências públicas sobre o Projeto de Lei nº 3.688/2000, conhecido como “PL da Educação”. As audiências tinham como objetivo fornecer subsídios aos parlamentares da Comissão de Educação da Câmara para que o projeto pudesse ser aprovado.

Em matérias disponíveis no site do CFESS<sup>5</sup>, é possível acompanhar o desenrolar dos debates, que tinha a presença de das entidades envolvidas: o CFESS, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee). O requerente da audiência reconheceu a importância do PL nº 3.688/2000 para a educação básica no Brasil, inclusive no que diz respeito ao seu financiamento, retomando o texto do projeto de lei:

O conselheiro do CFP, Celso Tondim, enfatizou que o projeto propõe a presença de assistentes sociais e psicólogos nas redes básicas de educação, desconstruindo o argumento de que não há recursos suficientes. O CFESS e o CFP distribuíram uma nota pública expressando indignação com a não votação do PL na última sessão da comissão, visto que o projeto já tramita há 13 anos. A nota convoca profissionais e estudantes a continuarem mobilizados para aprovar o projeto (CFESS, 2013).

Parte da defesa promovida pelo Conselho Federal de Serviço Social se fundamenta na ideia de que a inserção dos profissionais na educação básica se justifica pela possibilidade de investimento na garantia do acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola, no fortalecimento da gestão democrática, no enfrentamento das questões sociais no ambiente educacional e na articulação com os movimentos sociais.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/977>.

Contudo, ainda que a mobilização tenha ganhado força, o projeto de lei ainda não havia recebido um parecer favorável para ser encaminhado à votação. No ano de 2015, com a mudança do relator do projeto de lei para o deputado federal Glauber Braga (que naquele momento era filiado ao PSB/RJ), o PL recebeu um parecer favorável, somando-se, enfim, aos esforços empreendidos pelos movimentos sociais, pelo CFESS, e pelo CFP para sua inclusão na pauta e aprovação da lei.

Os conselhos intensificam suas articulações, com reuniões e a mobilizações com os profissionais e estudantes. O projeto de lei recebe o apoio de alguns deputados que tentam inserir o PL na pauta do dia para a votação, até que em agosto de 2019, foi aprovado o requerimento da deputada Jandira Feghali (PCdoB/Rio de Janeiro). A proposta foi votada e aprovada pela Câmara dos Deputados, sendo encaminhada em caráter de urgência para sanção presidencial.

Em outubro do mesmo ano, o PL sofre veto presidencial:

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1o do art. 66 da Constituição, decidi vetar integralmente, por inconstitucionalidade e contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 3.688, de 2000 (nº 60/07 no Senado Federal), que "Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica". Ouidos, os Ministérios da Educação e da Saúde manifestaram-se pelo veto ao projeto pelas seguintes razões: "A propositura legislativa, ao estabelecer a obrigatoriedade de que as redes públicas de educação básica disponham de serviços de psicologia e de serviço social, por meio de equipes multiprofissionais, cria despesas obrigatórias ao Poder Executivo, sem que se tenha indicado a respectiva fonte de custeio, ausentes ainda os demonstrativos dos respectivos impactos orçamentários e financeiros, violando assim as regras do art. 113 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como dos arts. 16 e 17 da Lei de Responsabilidade Fiscal e ainda do art. 114 da Lei de Diretrizes Orçamentárias para 2019 (Lei nº 13.707, de 2018) (Brasil, 2019, p. 1).

Diante desse resultado, os conselhos federais de Serviço Social e de Psicologia promoveram uma série de audiências com a relatora do projeto, a deputada Jandira Feghalli e com demais parlamentares na tentativa de derrubar o veto presidencial. A mobilização ganha reforço com um abaixo assinado que tem o apoio de diversas entidades e de uma massiva campanha de esclarecimentos sobre a importância da aprovação da lei.

A mobilização surtiu efeito e a Mesa Diretora da Câmara rejeitou o veto presidencial, encaminhando-o novamente para a apreciação presidencial com base nas prerrogativas do artigo 66 da Constituição Federal. Esse artigo garante o equilíbrio entre os

poderes Executivo e Legislativo, impedindo que o presidente tenha o poder absoluto. Ele estabelece os procedimentos que devem ser seguidos após aprovação ou rejeição, determinando as ações que podem ser tomadas. Nesse caso, quando a Câmara derrubou o veto, o projeto de lei foi sancionado imediatamente pelo presidente da República, sendo transformado na Lei Ordinária nº 13.935/2019 e publicado no Diário Oficial da União no dia 12 de dezembro de 2019.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao debatermos a trajetória da política educacional brasileira nas últimas décadas, percebemos um tensionamento contínuo, que caminha entre avanços e desafios. Quando observa o percurso narrativo sobre a implementação de políticas públicas voltadas à universalização do ensino e à melhoria da qualidade educacional, inevitavelmente nos deparamos com a influência crescente de uma lógica neoliberal, que prioriza a eficiência e a racionalização dos gastos em detrimento de um compromisso efetivo com a equidade social. O impacto dessas políticas no acesso à educação, na formação de professores e na estrutura do ensino revela as contradições existentes entre a busca por um sistema educacional inclusivo e a manutenção de mecanismos de exclusão e precarização.

A análise evidencia que a Lei nº 13.935/19 não apenas simboliza um marco legal, mas também expressa o acúmulo político e teórico de uma categoria que historicamente tem buscado afirmar a educação como direito social e espaço de mediação das expressões da questão social. Contudo, a trajetória de sua implementação revela contradições estruturais, especialmente diante das políticas de austeridade fiscal, da fragmentação das políticas públicas e da persistente subordinação da educação às diretrizes neoliberais.

O desafio que se coloca, portanto, não é apenas técnico ou administrativo, mas profundamente político: trata-se de consolidar um projeto de educação pública que reconheça o Serviço Social como parte constitutiva das práticas pedagógicas e das estratégias de enfrentamento das desigualdades no espaço escolar. Nesse sentido, o debate sobre a efetivação da lei se converte em um campo de disputa entre concepções de Estado, de política educacional e de projeto societário.

Sendo assim, a consolidação da presença dos assistentes sociais nas escolas ainda depende de uma articulação permanente entre profissionais, gestores públicos e a

sociedade civil. Somente com um compromisso efetivo com a educação como direito social, aliado à atuação de profissionais qualificados para lidar com as expressões da questão social no ambiente escolar, poderá ser garantido que a escola cumpra seu papel de promover a cidadania e reduzir as desigualdades.

Nesse sentido, a presente pesquisa reafirma sua relevância no campo acadêmico ao contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre a inserção do Serviço Social na educação, articulando dimensões históricas, políticas e pedagógicas. Ao problematizar as contradições e desafios da efetivação da Lei nº 13.935/19, o estudo amplia o debate sobre o papel das políticas educacionais na construção de uma escola pública democrática, comprometida com a emancipação humana e com a defesa intransigente dos direitos sociais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3688/2000**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1115163&filenam](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1115163&filenam). Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 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: 22 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior [...]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm). Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm). Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Atos do Poder Legislativo**. Despachos do Presidente da República. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 1, 09 out. 2019. Disponível

em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/10/2019&jornal=515&pagina=1>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 213**, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI [...]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 2004; retificado em 27 set. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm). Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 3.582, de 2004**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=253965>. Acesso em: 18 fev. 2025.

CARVALHO, Cristiano Costa de; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. Um passo à frente e você já não está no mesmo lugar: o “principiar” do trabalho de assistentes sociais na educação básica em estados e municípios brasileiros. **Revista Serviço Social Em Perspectiva**, v. 8, n. especial, p. 157–173, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/sesoperspectiva/article/view/7986>. Acesso em: 1 fev. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf). Acesso em: 6 fev. 2025.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. Aproximações do Serviço Social com a política de educação: a contribuição das comissões de educação dos conselhos regionais de serviço social no Brasil. **Temporalis**, Brasília, DF, v. 20, n. 39, p. 209-224, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/24114>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. Perspectivas do serviço social no âmbito da política de educação. In: MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo: Editora UNESP, 2012, p. 209-252. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/d4swh/pdf/martins-9788539302437-08.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/educfil/v28n1es/1982-596X-educfil-28-1es-00225.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

QUEIROZ, André Manoel Peixoto Frota. A Emenda Constitucional nº 59/2009: caráter social, fundamental e pétreo do direito à educação e fortalecimento mediato de valores constitucionais. **Revista Themis**, v. 12, 2014. Disponível em: <https://revistathemis.tjce.jus.br/index.php/THEMIS/article/view/22>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SÃO PAULO. **Lei Complementar Nº 891, de 28 de dezembro de 2000**. Institui Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério, e dá outras providências.

- SHIROMA, Eneida Oto. Educação profissional e profissionalização de educadores. **Perspectiva**, v. 18, n. 33, p. 77–92, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9386>. Acesso em: 1 fev. 2025.
- SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 2 fev. 2025.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOUZA, Márcio Rodrigo de Araújo; MENEZES, Monique. Programa Universidade para Todos (PROUNI): quem ganha o quê, como e quando? **Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 609-634, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8NDKkxVz6rg4pwZxdz6zPQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2025.

**Recebido em:** Junho/2026.

**Aprovado em:** Outubro/2026.