



O direito à educação básica de qualidade: possíveis contribuições do serviço social

The right to quality basic education: possible contributions of Social Work

Fabiana Aguiar de Oliveira*

 <https://orcid.org/0009-0008-0668-4577>

Silvia da Silva Tejadas**

 <https://orcid.org/0000-0002-6667-699X>

RESUMO

Este artigo discute o direito à educação de qualidade, na sua construção socio-histórica, permeada pelas contradições e tensões atinentes à ampliação desse direito social no Brasil, país capitalista periférico. São demarcadas as desigualdades regionais, de raça/cor, gênero e território interferentes no acesso, permanência e aprendizagem, agravadas pelos efeitos deletérios da pandemia da Covid-19, que ampliou a exclusão escolar. O conceito de qualidade na educação é abordado a partir de um enfeixamento de dimensões, desde as infraestruturais às relacionais. Nesse passo, o Ministério Público do Rio Grande do Sul, na exigibilidade do direito à educação, e a assessoria técnica em Serviço Social, são trazidos no marco do Ministério Público resolutivo. Situam-se a atuação na ampliação do acesso à educação infantil, na inclusão na escola regular e na articulação do trabalho intersetorial, para fins do acesso e permanência e para o enfrentamento do tema da violência na e contra a escola. Tem-se o advento da Lei nº 13.935/2019, seu moroso processo de constituição, permeado por conflitos e disputas e as possíveis frentes de atuação do Serviço Social nas redes de educação. Nessas, é dada visibilidade às atribuições que convergem para a assessoria aos processos de planejamento participativo da escola, alinhados com sua vertente democrática e humanista; ao fortalecimento da escola como ator da rede intersetorial e às mediações necessárias às políticas transversais na educação; à aproximação à realidade dos profissionais da educação, famílias e estudantes, para favorecer diálogos que contribuam com uma escola aberta à comunidade, viva e qualificada.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; Qualidade; Ministério Público; Serviço Social.

ABSTRACT

This article discusses the right to quality education, in its socio-historical construction, permeated by

*Assistente Social. Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, Porto Alegre, Brasil). Analistas em Serviço Social no Ministério Público do Rio Grande do Sul (MPRS, Porto Alegre, Brasil). Email: fabia.aguiaroliveira@gmail.com

** Assistente Social. Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, Porto Alegre, Brasil). Analistas em Serviço Social no Ministério Público do Rio Grande do Sul (MPRS, Porto Alegre, Brasil). E-mail: silviastejadas@gmail.com

DOI 10.22422/temporalis.2024v24n47p222-243



© A(s) Autora(s)/O(s) Autor(es). 2024 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material para qualquer fim, mesmo que comercial. O licenciante não pode revogar estes direitos desde que você respeite os termos da licença.

contradictions and tensions relating to the expansion of this social right in Brazil, a peripheral capitalist country. Regional, race/color, gender and territory inequalities that interfere with access, permanence and learning are demarcated, aggravated by the deleterious effects of the Covid-19 pandemic, which has increased school exclusion. The concept of quality in education is approached from a range of dimensions, from infrastructural to relational. In this step, the Public Ministry of Rio Grande do Sul, in demanding the right to education, and technical assistance in Social Work are brought in, within the framework of the resolving Public Ministry. The work focuses on expanding access to early childhood education, inclusion in regular schools and articulating intersectoral work, for the purposes of access and retention, and to confront the issue of violence in and against school. There is the advent of Law 13,935/2019, its lengthy constitution process, permeated by conflicts and disputes, and the possible fronts for Social Work action in education networks. In these, visibility is given to the responsibilities that converge to advising on the school's participatory planning processes, aligned with its democratic and humanist aspect; strengthening the school as an actor in the intersectoral network and the necessary mediations for transversal policies in education; approaching the reality of education professionals, families and students, to encourage dialogues that contribute to a school that is open to the community, lively and qualified.

KEYWORDS

Education; Quality; Public Ministry; Social Work.

Introdução

O direito social à Educação consubstanciado na Constituição Federal de 1988, no art. 6º, é, sem dúvida, uma conquista histórica da população brasileira. A história do país demonstra o quanto a educação foi um bem acessível exclusivamente às classes abastadas, ao longo dos séculos. Às classes que vivem do trabalho (Antunes, 1999)

foram, no século XX, disponibilizados alguns anos de escolaridade, especialmente nos centros urbanos, apenas o necessário para as necessidades do capitalismo industrial emergente no Brasil.

É somente, entre as disputas que sucederam o texto constitucional original, com a Emenda Constitucional nº 59/2019, que a educação passa a figurar como direito universal na faixa etária dos 4 aos 17 anos, a ser ofertada por meio do regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios. Tornar o direito positivado, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), concreto na vida de crianças e adolescentes brasileiros é um desafio societário, haja vista as dimensões que permeiam a materialização desse direito e sua exigibilidade.

Os debates e nuances presentes na política de educação são múltiplos, portanto, é inviável abarcá-los no todo neste artigo, por isso serão abordados aqueles que interagem com a diretriz da oferta de educação com garantia do padrão de qualidade, conforme o art. 206, VII, da Constituição Federal. A categoria qualidade enseja sua designação, já que pode expressar diversas interpretações, sendo uma perspectiva em disputa quando se trata do direito à educação. Nessa senda, o cenário de desigualdade e exclusão ainda existente quanto ao pleno exercício desse direito põe em xeque a oferta da educação de qualidade.

Na condição de assistentes sociais no Ministério Público do Rio Grande do Sul, atuando na assessoria aos Órgãos da Administração, Promotorias e Procuradorias de Justiça, quanto ao direito à educação, as autoras têm como mirante para essa realidade uma instituição de exigibilidade de direitos (Tejadas, 2010) e a atividade de assessoria técnica. Nesse caso específico, o Ministério Público gaúcho iniciou, em 2011, processo de implantação das

Promotorias de Justiça Regionais da Educação, concluído em 2018 com a cobertura de todo o território gaúcho por meio de dez estruturas Regionais. Um dos desafios postos à Instituição e à assessoria técnica é constituir as linhas gerais definidoras da qualidade na Educação.

À luz dessa experiência — de mais de uma década — se discute o tema, trazendo na primeira parte do artigo as desigualdades no acesso e permanência na escola e suas interseccionalidades. Busca-se ampliar a discussão acerca da qualidade para além dos aspectos estruturais das escolas, no âmbito predial e dos seus recursos humanos, abarcando elementos atinentes às relações no ambiente das escolas e à reprodução das violências presentes na sociedade, sendo a escola uma espécie de caixa de ressonância dos movimentos presentes na conjuntura brasileira.

Na segunda parte, é situado o Serviço Social como profissão que se insere legalmente na educação, nas equipes multiprofissionais das redes educacionais, a partir do advento da Lei nº 13.935/2019, assim como contextualiza a caminhada e possibilidades de assessoramento ao Ministério Público, observando a direção técnico-política hegemônica da profissão. Nessa, são problematizadas as formas de inserção do trabalho do assistente social na educação, as armadilhas e potencialidades em torno do projeto coletivo da educação com qualidade. Ao final, são tecidas reflexões em torno dos desafios postos à profissão para a garantia do direito à educação com qualidade na educação básica.

Desigualdades no acesso e permanência na escola

A instituição escolar surge, no contexto do capitalismo, como responsável por preparar a mão de obra necessária à produção, dócil e manipulável e, ao mesmo tempo, alicerçar as condições culturais nas quais o sistema se reproduz (Enguita, 1989). Assim, não se trata de uma instituição neutra, mas disputada em diferentes contextos ideopolíticos e socioculturais por distintos projetos de sociedade.

A clássica obra de Enguita (1989), contextualiza que a ênfase da escola na submissão a rotinas, que almeja a preparação para o trabalho na indústria capitalista, coloca-se de modo distante do trabalho rural, do trabalho autônomo e, até mesmo, do trabalho doméstico, necessário à reprodução do capital. Nas palavras do autor,

a velha sentença, segundo a qual a escola está separada da vida pode ser interpretada dessa forma, pois, embora não haja dúvidas de que a escola prepara para a incorporação ao trabalho assalariado (a forma fundamental de trabalho no nosso restrito conceito de economia) e para a vida social (tal como é e não tal como alguns de nós desejaríamos que fosse), tampouco há dúvidas de que o resto da vida social fica em grande parte fora do seu horizonte (Enguita, 1998, p. 223).

Não é à toa que os debates hodiernos em torno dos destinos da educação e que perpassam inclusive as linhas mestras da nova Diretriz Comum Curricular trazem o empreendedorismo como conteúdo da política educacional. Se a finalidade constitucional da educação é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988), cabe indagar qual a conformação do trabalho no Brasil, no século XXI, como nação periférica no contexto do capitalismo mundial. Assim, a escola e a política educacional como um todo vêm procurando responder às tensões postas na sociedade com relação aos seus projetos: educação para qual sociedade, para

que finalidade, para a formação de qual ser humano? A resposta a essas indagações ocorre a partir dos embates entre as classes sociais e suas refrações, colocando em embate perspectivas diferentes de escola.

Nessa seara, novamente Enguita (1988, p. 227) traz que, contraditoriamente, a educação engendra “tanto uma lógica democrática e igualitária encarnada no tratamento formalmente igual dos alunos, na participação, no discurso pedagógico humanista, etc., quanto uma lógica burocrática e autoritária [...]”. Esse cenário de contraposições sobre visões de sociedade atravessa as discussões sobre a educação ao longo da história, Freire (1982, p. 99) em uma de suas clássicas obras, ensina que

[...] uma das radicais diferenças entre educação como tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como tarefa humanizante, libertadora, está em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é ato de conhecer.

Assim, distingue a perspectiva de que o estudante é um recipiente a ser preenchido com conhecimento que emana do professor, pois entende a consciência como intencionalidade sobre o mundo. Desse modo, propõe a reflexão, a indagação, a pesquisa que perscruta o conhecimento existente, e, essencialmente, traz educadores e educandos como sujeitos ativos na construção do conhecimento (Freire, 1982).

Essas reflexões apontam para a intencionalidade da prática educativa e, com isso, da Política de Educação, como sistema estatal que viabiliza a garantia do direito à educação. Na medida em que o Brasil expande sua pactuação em termos de política pública, assumindo o compromisso de universalização da oferta dos quatro aos 17 anos de idade que correspondem à educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio), amplia-se, ao mesmo tempo, o impacto na sociedade brasileira com relação ao conteúdo e forma desta política. Kujawa, Martins e Patias (2020, p. 10), em análise do percurso histórico da educação no Brasil, concluem que

[...] o sistema escolar atual ainda está ancorado a um sistema instituído no início do século passado. A geração atual necessita muito mais da vivência de novas experiências para compreender os papéis e os valores, ou seja, é preciso incluir os alunos no processo de construção e vivência dos valores e não somente na transmissão (Kujawa; Martins; Patias, 2020, p. 10).

Ora, se as finalidades da política educacional se encontram em questão, de forma conectada à intencionalidade caminha o acesso e a permanência de crianças e adolescentes à escola. Nesse percurso recente da sociedade brasileira, o dever constitucional ainda se coloca no âmbito do “dever”, pois os obstáculos são inúmeros para a garantia desse direito a todos/as os/as brasileiros/as. O censo de 2022 (Brasil, 2023) indica 47,4 milhões de matrículas (rede pública e privada) em 178,3 mil escolas de educação básica. Comparativamente aos dados de 2018, portanto antes da pandemia da Covid-19, ainda não se recuperou os indicadores naquele período, onde havia 48,4 milhões de matrículas somando rede pública e privada, sendo que 2021 foi o ano mais crítico nas duas redes. Isoladamente, a educação infantil vem ultrapassando o indicador de 2018, tendo passado de 8,7 milhões, em 2018, para 9,0 milhões em 2022, apresentando maior crescimento na rede privada. No ensino fundamental, em 2022, foram registradas 26,5 milhões de matrículas, 2,7 milhões a menos do que em 2018, sendo a queda maior nos anos

iniciais². Em 15 estados brasileiros, inclusive no Rio Grande do Sul, solo da experiência das autoras, a rede municipal perfaz mais de 50% das matrículas, quando analisadas as redes públicas. No ensino médio, em 2022, houve 7,9 milhões de matrículas, representando aumento de 1,2% no ano, o que acompanha a tendência de crescimento, que foi de 5,4% de 2019 a 2022 (Brasil, 2023).

O impacto da pandemia da Covid-19 na educação brasileira foi imenso, sendo difícil precisar a extensão. Contudo, mesmo antes da eclosão da pandemia, a realidade era preocupante. Estudo do UNICEF sobre o cenário da exclusão educacional trazia que “em 2019, havia quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola no Brasil. A maioria deles, crianças de 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos” (UNICEF, 2021, p. 5). A faixa etária apontada corresponde à pré-escola e ao ensino médio, com concentração nas regiões Nordeste e Sudeste, porém quando comparada à população na faixa etária, os piores indicadores são das regiões Norte e Centro-Oeste. Já o número, em 2019, dos que não completaram a educação básica, era de 40,3 milhões. Quando observada a educação infantil, tinha-se, no mesmo ano, que 64,4% da população na faixa etária de zero a 3 anos estava fora da creche, havendo 3,6 milhões de crianças matriculadas, a maioria na rede pública (UNICEF, 2021).

Observe-se que o percentual de crianças e adolescentes em idade obrigatória de escolarização vinha diminuindo entre 2016 e 2019, passando de 3,9% para 2,7%, sendo que os maiores índices de exclusão escolar estavam na região Norte, bem como a menor taxa de queda (UNICEF, 2021). Tem-se então uma das evidências das desigualdades regionais no Brasil que impactam de maneiras distintas as regiões e que deita raízes nos processos históricos de distribuição da riqueza no país, sendo que nos diferentes indicadores desse período, em torno da educação básica, as regiões Norte e Centro-Oeste figuram com as taxas mais negativas. Contudo, observa-se que o referido estudo indica que o Rio Grande do Sul também apresenta indicadores pouco promissores, com taxa de exclusão de 3,0% da população de 4 a 17 anos, quando, por exemplo, o Piauí apresenta 1,5%.

A exclusão escolar possui além dos marcadores regionais, aqueles que se referem à área de moradia (urbana ou rural), a raça/cor, o sexo. Os mesmos indicadores mostravam que, em 2019, 10% das crianças da zona rural de 4 e 5 anos e de 15 a 17 anos estavam fora da escola, portanto, taxas acima das demais médias. Os dados mostram que quando há maior investimento, como no ensino fundamental, as médias de exclusão caem mesmo nessas zonas, com valores globais para 0,4% (UNICEF, 2021). Ainda, lembra-se que a exclusão nos centros urbanos não se realiza de modo igualitário, os índices mais elevados certamente se concentram nas zonas periféricas.

No quesito sexo, globalmente os meninos apresentam taxas mais elevadas de exclusão, sendo maior na faixa etária de 6 a 14 anos, que supera as meninas em 10%. As meninas superam os meninos no ensino médio, com pequena diferença (UNICEF, 2021). Quando se parte para a cor/raça, pretas(os), pardas(os) e indígenas são os mais excluídos, sendo que “em números absolutos, crianças e adolescentes de 4 a 17 anos autodeclaradas(os) pretas(os), pardas(os) e indígenas excluídos da escola somam 781.577, correspondendo a

² Anos iniciais: do 1º ao 5º ano; anos finais: do 6º ao 9º ano.

71,3% de crianças e adolescentes fora da escola” (UNICEF, 2021, p. 27).

Soma-se a esses marcadores sociais a renda, pois se evidencia a correlação entre pobreza e exclusão escolar, já que 90,1% dos excluídos da escola entre 4 e 17 anos são oriundos de famílias com renda per capita menor que um salário mínimo (UNICEF, 2021). Quando sistematizados os motivos da exclusão escolar, por meio dos dados da PNAD 2019, identificou-se, na faixa etária de 4 a 5 anos, a “opção dos pais ou responsáveis” com 48,5%; na faixa dos 6 aos 10 anos, a “falta de vagas na escola” com 33,6%; de 11 a 14 anos, “não tem interesse em estudar” com 37%; e dos 15 aos 17 anos, o mesmo motivo figura com 38,2%.

Os dados da PNAD 2019 são reveladores do contexto dos desafios que dizem respeito à redução das desigualdades regionais, entre o campo e a cidade, entre sexo, cor/raça e renda. Com a pandemia da Covid-19, houve um lapso temporal na oferta da educação, pois as escolas tiveram as aulas suspensas no ano de 2020/2021, havendo retorno total às atividades no ano de 2022. Dados do Ministério da Educação indicam que, em 2020, houve a média de 279 dias de suspensão de atividades presenciais de ensino-aprendizagem, entre escolas públicas e privadas (Brasil, 2020). Nesse contexto, foram utilizados como meios para o processo educativo o envio de materiais de modo físico, postagens em redes sociais e, em algumas redes, o uso de plataformas. Essas ofertas ocorreram de modo desigual entre as redes, conforme o mesmo levantamento, 21,1% das escolas estaduais ofertaram acesso gratuito ou subsidiado à Internet no domicílio, ao passo que 2,0% das municipais realizaram o mesmo; 22,6% das escolas estaduais disponibilizaram equipamentos para uso dos alunos, ao passo que 4,3% das municipais o fizeram (Brasil, 2020).

Outro indicador importante para situar o contexto educacional brasileiro é a taxa de distorção idade-série que, em 2022, foi de 12,3% no ensino fundamental, com paulatina elevação nos anos finais; de 22,2% no ensino médio. O mesmo indicador, no Rio Grande do Sul, foi idêntico no ensino fundamental, com taxa de 12,7%, mas no ensino médio, muito superior, com 26,7% (INEP, 2022).

O panorama da educação básica no Brasil, a partir desses breves indicadores, demonstra o quanto o acesso e a permanência estão condicionados à garantia de políticas transversais à educação que assegurem o transporte para a escola, a alimentação adequada durante o período de permanência no ambiente escolar, a saúde em sentido amplo nas suas diversas dimensões, entre outras. Ao mesmo tempo, avaliar a qualidade da educação básica, certamente perpassa um conjunto de indicadores. Dourados e Oliveira (2009) chamam a atenção para o quanto, por vezes, a qualidade da educação torna-se mera retórica, pois está distante de concretização na agenda governamental.

Para os autores, a qualidade está afetando as dimensões macroestruturais, relativas às desigualdades sociais decorrentes da concentração de renda, com reflexos na vida cotidiana dos estudantes (fracasso escolar, desvalorização social, autoestima), por isso está sintonizada com a superação da desigualdade socioeconômica-cultural. Nesse quadro, os autores sinalizam um conjunto de indicadores, como: a atualização histórico-cultural (formação sólida, crítica, ética e solidária); rediscussão democrática das práticas curriculares, processos formativos, planejamento pedagógico para fins da aprendizagem significativa; relação entre alunos por turma, por docente e por funcionários, pois menores

médias podem ser componentes de melhor qualidade; financiamento público para as condições objetivas da oferta educacional; estrutura da escola quanto aos projetos em desenvolvimento, ambiente e clima organizacional, tipo e condição da gestão, gestão pedagógica, projeto político-pedagógico, entre outros; qualidade das instalações; processos de organização e de escolha das direções (participação de pais, alunos, professores e funcionários), associada à formação inicial e continuada dos profissionais, comunicação e motivação; satisfação e engajamento ativo da comunidade escolar (Dourados; Oliveira, 2009). Nessa contextura,

compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social (Dourados; Oliveira, 2009, p. 202).

Dada a polissemia conceitual, acompanha-se a perspectiva trazida pelos autores, pois situam a qualidade na educação de modo amplo, não como algo gestado exclusivamente nas unidades escolares, mas codependente da ordem societária e da distribuição da riqueza na totalidade social. Ainda, no âmbito da política educacional em sentido estrito, abarcam diversas dimensões que transitam desde a gestão da política, até a administração da unidade escolar, envolvendo formação docente, ambiente e clima organizacional. Tendo em mira os limites deste artigo, destas são iluminadas aquelas próximas às funções do Ministério Público, como instituição incumbida, pela Constituição Federal de 1988, da defesa do regime democrático, dos direitos individuais indisponíveis e sociais (Brasil, 1988).

O Ministério Público brasileiro vem, a partir dos preceitos constitucionais, especializando a sua ação, com vista a responder ao que Goulart (2021) cunhou como Ministério Público “resolutivo” que,

[...] na esfera cível, assume o papel de agente político que lhe foi confiado pela sociedade, superando a perspectiva meramente processual de suas intervenções. Ao politizar sua atuação, ocupa novos espaços, habilita-se como negociador e indutor de políticas públicas, age integradamente e em rede com os demais sujeitos políticos coletivos nos mais diversos níveis — local, regional intraestatal, estatal, regional supraestatal e global (Goulart, 2021, p. 222–223).

No Rio Grande do Sul, o Ministério Público criou dez Promotorias de Justiça Regionais da Educação, as quais atuam na fiscalização e fomento da política de educação nas respectivas regiões, no âmbito do direito difuso e coletivo, restringindo-se o direito individual à sede de sua comarca³, para as quais as autoras prestam assessoria técnica desde 2011. Nessa caminhada histórica, de fomento à qualidade da política de educação, destacam-se algumas frentes de atuação, como o direito ao acesso à educação infantil e o acesso de crianças e adolescentes com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades à escola regular; permanência e aprendizagem na escola e, no contexto pós-pandemia da Covid-19, a saúde mental na escola.

³ As Promotorias de Justiça Regionais da Educação seguem a abrangência dos Juizados Regionais da Infância e Juventude, de modo que o número de municípios abrangidos por cada uma é variável, sendo o menor de Uruguaiana (8 municípios) e o maior de Passo Fundo (147).

Essas frentes interconectadas de atuação, partem, no âmbito do assessoramento técnico, da perspectiva da intersetorialidade. Como Dourados e Oliveira (2009) trazem, a educação como direito não se produz na endogenia da escola, ao contrário se entrelaça com outros direitos e garantias sociais. Desse modo, como será retomado adiante, os processos de assessoria buscam fortalecer a perspectiva intersetorial, que se materializa na estratégia do trabalho em rede. Entende-se que a intersetorialidade implica na superação da histórica fragmentação das políticas públicas brasileiras, dada a disparidade conceitual e operacional entre elas. De fato, pressupõe um redesenho das políticas públicas, pois

[...] situa-se em um contínuo que abrangeria desde a articulação e coordenação de estruturas setoriais já existentes até uma gestão transversal, configurando formas intermediárias e arranjos organizativos que expressam a intersetorialidade de baixa ou de alta densidade (Bronzo; Veiga, 2007, p. 12).

Prospectar a qualidade na educação básica a partir do viés intersetorial é um enorme desafio, haja vista que a perspectiva de Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, expressa pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) na Resolução nº 113/2006, ainda é insuficientemente implementada e, muitas vezes, a política de educação é reticente em compô-lo de modo vivo e ativo. Sem contar que diferentes interesses e disputas pelo poder permeiam as políticas públicas e suas interfaces, impondo hierarquias entre estas, com ênfase às econômicas (Nascimento, 2010).

Tendo a dimensão intersetorial no horizonte, uma das frentes de atuação das promotorias regionais, no âmbito do acesso, tem sido a garantia do direito à educação infantil. Como primeira etapa da educação básica, a educação infantil, em especial na modalidade creche (do zero aos 3 anos) tem elevado impacto no desenvolvimento infantil, com repercussões ao longo da vida. Nesse sentido, a intervenção ministerial se deu na sensibilização das gestões municipais, uma vez que esta etapa é de responsabilidade do ente municipal, no regime de colaboração (Brasil, 1996), por meio de encontros, mapeamento do indicador no Estado, avançando paulatinamente para a celebração de Termos de Ajustamento de Conduta ou instrumentos jurídicos similares, para fins de pactuação de metas de avanço em direção às previsões do Plano Nacional da Educação (2014–2024), que é de oferta mínima de atendimento para 50% das crianças na faixa etária (Brasil, 2014).

Entre os anos 2015 e 2019 se obteve importantes avanços nas métricas da educação infantil no Estado e na eliminação de municípios com zero creche, que consistiu em um objetivo inicial das Promotorias Regionais da Educação. Em 2022, o Estado alcançou a taxa de 42,8% de matrículas em creche e 94,1% em pré-escola. Esse avanço ainda é insuficiente e acompanhado de contradições, sendo a situação mais grave a dos grandes centros urbanos do Estado. Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) evidencia os gargalos, a partir de pesquisa longitudinal realizada com sete municípios da região metropolitana, entre eles a capital, onde a determinação de universalização do atendimento em pré-escola (4 e 5 anos) pressionou o deslocamento dessa faixa para as escolas municipais em turno parcial, reduzindo a expansão da creche que vinha ocorrendo. No caso da creche, ainda, a pesquisa indica sua expansão por meio de parcerias público-privadas, com oferta reduzida em rede própria (Flores; Brusius; Daniel, 2022). Ainda, é relevante destacar o efeito recrudescedor da pandemia da Covid-19 na área da educação, como demonstrado anteriormente. Desse modo, o objetivo de atingimento das metas do

PNE, que se mantém as mesmas no tocante à educação infantil, há duas décadas, ainda não se realizou ou os avanços havidos foram suplantados pelo contexto pandêmico, demandando a continuidade da atuação do Ministério Público neste campo.

No âmbito da educação especial na perspectiva inclusiva, tem-se aqui um desafio civilizatório, no sentido de avançar da educação segregada para uma escola para todos/as. O Brasil, na corrente das normativas internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), estabeleceu Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2007), os conselhos nacional, estaduais e municipais regulamentaram a matéria, porém há muito a avançar. O Ministério Público vem atuando especialmente na fiscalização às instituições de ensino das redes públicas e privadas para fins de garantia do acesso de crianças e adolescentes à educação especial, na perspectiva inclusiva e, ao acessar, a garantia da aprendizagem dentro dos contextos singulares de cada estudante. Nessa linha, a qualidade implica na oferta de acessibilidade em sentido amplo não somente arquitetônica; na presença do professor especializado no atendimento educacional especializado (AEE); na oferta da sala de recursos multifuncionais; na admissão do profissional de apoio, conforme as necessidades dos estudantes; na aquisição de materiais didático-pedagógicos; entre outros.

No entanto, ainda há nós críticos com imperativo de monitoramento, a exemplo: abertura de escola sem a devida oferta de AEE; carga horária insuficiente do professor especializado; precariedade na institucionalização da Educação Especial nos documentos de planificação e regimento das escolas; fragilidade na compreensão dos fundamentos legais, técnico-operacionais e filosóficos da Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva e dos direitos afiançados à infância, à adolescência e à juventude brasileira (Oliveira; Tejasdas, 2021, p. 40).

Essas duas frentes de atuação em torno do acesso e permanência evidenciam a complexidade das dimensões da materialização do direito à educação e exemplificam as possibilidades de atuação do Ministério Público. Não menos importante são também os âmbitos de atuação que envolvem a permeabilidade da escola ao que acontece no seu entorno e vice-versa. Os eventos marcantes de ataques às instituições escolares no Brasil, no início do ano de 2023, mostram a vulnerabilidade da escola às violências, sendo ela objeto e produtora a um só tempo.

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), comparativa de 2009–2019, do IBGE (2022, p. 54), indicou que, 40,3% dos pesquisados sofreram *bullying* (2019), 44,5% (2015), 34,6% (2012) e 30,3% (2009). Agregados novos quesitos na avaliação de saúde mental, em 2019, 50,9% dos pesquisados apontaram “muita preocupação”, 33,1% “tristeza”, 34,0% a percepção de que “ninguém se preocupa comigo”, 43,9% “irritação, nervosismo, mal humor” e 24,1% de que “a vida não vale a pena”, sendo as taxas entre mulheres sempre superiores aos homens. No âmbito da violência contra as escolas, Prado (2023) em levantamento de outubro de 2002 até março de 2023, com incremento no ano de 2022, identificou 22 ataques violentos a escolas, com mortos e/ou feridos, muitos deles com sinais de radicalização de seus autores no ambiente *online*. Indaga-se então: crianças e adolescentes se tornaram mais violentos? Por que as escolas têm sido atacadas? A escola é violenta?

Algumas pistas para essas questões podem ser encontradas no documento intitulado “O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental” (Pellanda *et al.*, 2022). O documento recupera o contexto vivido pelo Brasil desde o golpe jurídico-legislativo-midiático de 2016 que resultou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, demonstrando o avanço de concepções de extrema-direita que apregoam um pensamento deturpado de “lei e ordem” que justifica o uso abusivo da força policial, o antiparlamentarismo, o antipluralismo, a perseguição ao pensamento de esquerda, favorecimento ao racismo, à misoginia e à xenofobia. Nesse contexto, avança a cooptação de jovens, em especial no ambiente virtual, para ideários de supremacia branca que acaba por ter rebatimentos em ações contra as escolas. Esses jovens, tantas vezes capturados por ideias extremistas, apresentam contextos de vida marcados por violências, entre elas o *bullying*⁴. Desse modo, não há como descontextualizar a escola, ou seja, as violências presentes na sociedade têm na escola espécie de caixa de ressonância. A escola não está imune às violências que se (re)produzem na sociedade correlacionadas aos modos e condições de vida de cada segmento da população no contexto do capitalismo. Ao mesmo tempo, a escola é também produtora de violência e de sofrimento emocional conforme as relações entre seus segmentos e o acolhimento às necessidades dos/as estudantes, em especial, e de toda a comunidade escolar.

Chauí (2017, p. 5) ensina que a violência é “toda prática e toda ideia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural”. A partir desse conceito amplo, pode-se cogitar que a escola como instituição social de educação tem potencial para incidir, no seu âmbito de governança, quanto à construção de relações dialógicas que incidirão na mitigação da violência na e contra a escola. Para tanto, é possível prospectar uma escola produtora de saúde mental. Nesse diapasão, prospecta-se, para além da articulação intersetorial com a política de saúde, o olhar atento para as possibilidades da escola como instituição social, imersa em relações entre estudantes, professores, profissionais da educação, famílias e organizações sociais do entorno. Assim, a escola está imersa em uma rica teia de relações que pode ser potente na produção de saúde mental.

A construção de relações construtoras de saúde requer a permanência do diálogo como encontro entre seres humanos para transformar e humanizar o mundo (Freire, 1983). O diálogo que faz uso da palavra como meio de expressão de sentimentos, percepções e projetos societários, do diálogo que se realiza no encontro com o outro, portanto, necessariamente no fortalecimento do sujeito coletivo. Aliás, o coletivo é referendado por toda a legislação da área da educação, por meio da gestão democrática e da corresponsabilidade na tomada e implementação das decisões. Ainda, no tocante às violências, as situações de crise imobilizam e, muitas vezes, geram sentimento de impotência e, até mesmo de onipotência, sendo preciso acionar as construções coletivas,

⁴ Conforme a Lei nº 13.185/2015, o *bullying* ou intimidação sistemática é considerado como “todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas”.

capazes de fazer o enfrentamento de eventos complexos, para os quais ninguém ou nenhuma instituição será capaz de resolver sozinha (Tejadas, 2023).

Essas múltiplas frentes de atuação se apresentam a um só tempo ao Ministério Público, nas promotorias de Justiça especializadas na educação, configurando dimensões estruturais da política — mas também operacionais — dialogando com seus fundamentos e metodologias. Esses processos, para fazer eco às lutas sociais que configuram a educação como direito social, necessitam que o Ministério Público exerça sua função constitucional no campo da exigibilidade de direitos, de modo articulado a outros segmentos da sociedade. Todavia, a complexidade do propósito requer que o Direito dialogue com outras áreas do conhecimento, processo no qual se insere a assessoria em Serviço Social no Ministério Público, ao mesmo tempo em que a Educação como política pública passa a incorporar o assistente social em seus quadros, eis o objeto do próximo item.

As possíveis contribuições do Serviço Social para a universalização da educação pública de qualidade

Conquanto a institucionalização do Serviço Social tenha ocorrido na década de 1940, “é a partir da década de 1990, em consonância com o amadurecimento do projeto ético-político profissional, que se visualiza no Brasil um considerável aumento do Serviço Social na área da educação” (CFESS, 2011, p. 5). O contexto dessa ampliação de inserção da profissão na política em tela é marcado por paradoxos, posto que, se por um lado a classe trabalhadora em decorrência de muita luta havia conquistado — em termos legais — alguns avanços no campo dos direitos sociais, por seu turno, o capital impunha ao mundo capitalista um conjunto de contrarreformas que irão ruir com as bases do estado de bem-estar social. Os impactos do neoliberalismo nos países de capitalismo periférico e dependente daqueles centrais/imperialistas, tal como o Brasil, são ainda mais perversos. Em destaque às contrarreformas impostas pelos organismos internacionais⁵, esses representantes dos interesses do capital, especialmente nos períodos cíclicos de crise sistêmica, com o fito de manutenção/majoração das taxas de lucro.

Desse modo, no Brasil, é no início da redemocratização, da constituição cidadã de 1988 e das leis que regulamentam os direitos sociais conquistados na Carta Magna, entre essas da Lei nº 9.394/1996 (LDB), que as políticas de ascensão ao Estado Penal e o ataque e minimização do Estado Social se intensificam como resposta estatal às crises de acumulação do capital.

Oportuno considerar que a LDB/1996 expressa as contradições das políticas sociais na dinâmica da sociedade do capital. Nesse âmbito, a normativa também apresenta as contradições inerentes à instituição Educação, tanto para a manutenção do sistema, ao ser utilizado como aparelho ideológico do Estado (Gramsci, 2007), quanto à sua contraposição.

⁵ Consenso de Washington (1989); Tratado de Marrakech, que institui a Organização Mundial do Comércio (OMC/1995); Acordo do Livre Comércio Americano (ALCA/1994), e o Tratado de Maastricht (1992), que alterou os tratados europeus prévios e fundou uma União Europeia acordada em três pilares: as Comunidades Europeias, a política externa e de segurança comum (PESC) e a cooperação nos domínios da justiça e dos assuntos internos (JAI). Com a finalidade de alargamento da União, o Tratado de Amsterdã introduziu as adaptações necessárias a um funcionamento mais eficaz e democrático da União (Parlamento Europeu, 2023 *apud* CFESS, 2023, p. 81).

A potência da Educação para a transformações sociais está diretamente relacionada à sua ontologia, conforme ensina Almeida:

A educação como dimensão da vida social possui um caráter ontológico, ou seja, constitutivo dos modos de existência humana, do ser social, da organização da vida em sociedade. Portanto, pensar os processos de mercantilização das relações sociais como uma necessidade da própria lógica de expansão do capital e, conseqüentemente, a educação como condição e resultado desse processo, requer não perder de vista a historicidade dessa dinâmica, evitando-se subverter o pensamento sobre a realidade aos limites impostos por uma de suas possibilidades históricas. A história da educação revela uma cada vez mais complexa articulação de instituições que se ocupam de diferentes funções socializadoras (Almeida, 2007, p. 3).

Ainda que a Educação seja tratada como instituição de (re)produção do *status quo* na sociedade burguesa, é por meio de sua condição ontológica, entre outras condições objetivas, que a classe trabalhadora forja consciência acerca das suas experiências de exploração e dominação, assim como coloca em ação as potencialidades do ser social constituído pela classe. Essas ponderações permitem refletir acerca das contradições que forjam a educação. Posto que, enquanto política social, pública ou privada, atende a interesses da classe dominante e, simultaneamente, é tensionada pela classe trabalhadora ao imprimir conteúdos e estratégias pedagógicas de reflexão-ação-reflexão sobre as relações de produção e reprodução social, tendo em vista saltos de qualidade em direção aos direitos desta última.

Nesse contexto, a educação está no centro de uma disputa por sua direção e operacionalização, seja para uma vertente bancária, elitista e segregadora ou inclusiva e emancipatória, posto que expressam projetos societários antagônicos. As concepções de educação e seus propósitos estão no centro de um embate de classe, que repercute nos processos de trabalho educacionais, inclusive acerca de quais trabalhadores compõem a referida política social. Desse modo, a leitura dos avanços e retrocessos até a conquista da Lei nº 13.935/2019, está atravessada pelos ditames do capital em cada período, da relação entre o capitalismo central e periférico, assim como das conjunturas de cada país e esfera de governo.

O caminho à promulgação da Lei nº 13.935/2019 percorreu quase duas décadas, iniciado em 2000, por meio projeto de lei (PL) 3688/2000 que indicava a introdução de assistentes sociais no quadro de profissionais da educação em cada escola (CFESS, 2023). A despeito de o texto trazer a evasão escolar como justificativa para essa inserção, posto que essa violação é a superfície de um conjunto de negativas de direitos que (re)produzem a exclusão escolar (Dubet, 2003), houve limites quanto ao entendimento da profissão e da política de assistência social. Essas e outras tensões e equívocos forjaram as lutas dos assistentes sociais e dos psicólogos⁶, por meio dos seus órgãos representativos, a fim de

⁶ Ao longo desse processo, foi sendo constituída uma frente de luta pela obrigatoriedade dos serviços de Psicologia e Serviço Social nas escolas de educação básica da rede pública. Atualmente estas entidades compõem a Coordenação Nacional de Luta pela Implementação da Lei nº 13.935/2019. Com as seguintes entidades: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) que representa/articula os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS); a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisas em Serviço Social (Abepss); Conselho Federal de Psicologia (CFP) que representa/articula os Conselhos Regionais de Psicologia (CRP); Associação

afiançar na Lei a identidade e as especificidades da atuação dessas profissões na Educação Básica. Nesse momento, o governo federal seguia uma matriz econômica e social neoliberal, marcado pelo desmonte e precarização das políticas sociais, entre essas a Educação, à frente da presidência Fernando Henrique Cardoso.

Entre 2002 e 2015, diversos projetos de lei (PL) sobre o tema surgiram, alguns foram agrupados, nesse percurso houve muitos embates e articulações da categoria, tanto no parlamento nacional quanto das entidades que representam os/as assistentes sociais. Até que “a partir de julho de 2015, o PL [Projeto de Lei] ficou pronto para ser incluído na Ordem do Dia ou na pauta de votação do plenário da Câmara de Deputados” (CFESS, 2023, p. 25). No entanto, houve trava no andamento do PL, em decorrência da falta de definição da fonte de recursos para o pagamento desses/as trabalhadores/as. Diante ao exposto, a categoria retoma a agenda de mobilização pautando o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Nesse período, em âmbito federal, a partir de 2003, há ascensão dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), que entre outras particularidades, constata-se paradoxos na implementação e regulamentação das políticas sociais, com avanços nas áreas sociais — tais como a assistência e a educação — e, também, na manutenção de estratégias de acomodação dos interesses capitalistas. Sendo assim, embora as críticas a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais [Reuni], o programa viabilizou a expansão do ensino superior, atingindo territórios do país historicamente invisibilizados por política de tamanha envergadura, por seu turno, houve precarização do ensino superior para estratos da classe trabalhadora, especialmente os mais subalternizados, tal como a implantação desenfreada do Ensino a Distância, sem parâmetros mínimos de qualidade, acentuando o abismo entre o ensino público qualificado e a ensino privado do “tipo *fast food*”. Ainda, na esfera federal, destacam-se na educação básica o Pró-infância e o investimento nos Institutos Federais. Nas esferas estaduais e municipais, conforme os distintos projetos de governos, houve ou não investimento nas políticas educacionais, posto que a responsabilização pela oferta da educação no país segue o regime de colaboração.

O golpe de 2016, como mencionado, fratura a democracia liberal brasileira, depondo a então presidenta eleita, mediante um rito legislativo. O governo de Michel Temer abre as vias para que fossem acentuadas as contrarreformas do Estado, tanto trabalhistas quanto administrativas, retirando direitos da classe trabalhadora. Nessa trajetória, a consecução da Lei nº 13.935/2019 acontece em cenário ainda mais adverso, com a ascensão de um governo reacionário e ultraneoliberal, representado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, mantém em curso o desmonte da proteção social do Estado, investimento no Estado Penal e no âmbito da cultura, assume protagonismo na difusão de discursos de ódio e de segregação contra minorias. Nesse contexto, o então presidente veta a lei. As entidades se colocam em ação em direção ao Congresso, para que este não fosse rejeitado pelo legislativo (CFESS, 2023).

Outra conquista à materialização da referida norma, foi a Lei nº 14.113/2020, que regulamentou o Fundeb, permitindo que a fonte de remuneração dos/as assistentes sociais

Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee); Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (Abep); Federação Nacional de Psicólogos (Fenapsi) (CFESS, 2023, p. 18).

e dos/as psicólogos/as fosse a mesma dos demais profissionais da educação, da qual há destinação, mínima, de 70% dos recursos anuais totais do Fundo para o pagamento, em cada rede de ensino, da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício. Entretanto, no ano seguinte, a Lei nº 14.276 alterou aspectos do Fundeb, estabelecendo que os profissionais da educação portadores de diploma de curso superior na área de psicologia ou de serviço social poderão ser remunerados com a parcela dos 30% não subvinculada, desde que integrantes de equipes multiprofissionais que atendam aos educandos, nos termos da Lei nº 13.935/2019. Dessa maneira, tem-se um retrocesso nas condições objetivas à efetivação da Lei junto às redes públicas de ensino das unidades da federação. Contudo, esse retrocesso exige da categoria e dos demais trabalhadores da educação vigilância e persistência na luta por ampliação dos recursos que favorecem o ingresso de assistentes sociais e psicólogos/as no quadro efetivo da educação básica, por meio de concurso público.

Neste cenário desafiante, os Ministérios Públicos dos Estados (MP) são importantes aliados à implantação e/ou à implementação da Lei nº 13.935/2019 em todo o território nacional, posto a missão constitucional da Instituição. A este propósito, retoma-se o trabalho das assistentes sociais inseridas no Ministério Público gaúcho, que, entre seus processos de assessoramento aos membros ministeriais, têm atuado, desde 2011, na assessoria às Promotorias de Justiça Regionais da Educação (PREDUCs). Ao longo desses anos, foi se construindo um trabalho interdisciplinar entre as áreas do Direito e do Serviço Social, resultando na contribuição da profissão no planejamento das PREDUCs, entre as ações, citam-se: os seminários de monitoramento dos planos nacionais de educação, realizados de forma participativa com as Secretarias Municipais de Educação, Conselhos Municipais de Educação, Coordenadorias Regionais de Educação, Conselhos Tutelares, entre outros órgãos e políticas com interface à concretização das metas planejadas; assessoria ao Centro de Apoio Operacional da Educação, Infância e Juventude do MPRS e participação no Comitê Gestor da Busca Ativa Escolar e Recuperação das Aprendizagens (este interinstitucional) para a reformulação da ficha de comunicação de aluno infrequente (FICAI 4.0), com início em 2022 e em andamento no ano 2024, com o fito de consolidar este instrumento como estratégia em rede intersetorial para a garantia do acesso, da permanência e aprendizagem escolar; fomento a efetivação das políticas de educação especial na perspectiva da inclusão, entre outros projetos institucionais.

Além disso, destaca-se, no ano de 2023, a realização de evento estadual e encontros regionais, com abrangência nos 497 municípios do estado, para tratar dos temas da saúde mental na educação e aprendizagem. Nesses encontros, estrategicamente, foram construídos espaços para dar visibilidade ao trabalho dos/as assistentes sociais e dos/as psicólogos/as na educação básica. As parcerias com os/as assistentes sociais e psicólogos/as inseridos/as nas redes públicas de ensino das regiões das PREDUCs e com os Conselhos destas profissões contribuíram para socializar e fomentar o impacto da implantação Lei nº 13.935/2019 à acesso universal e à qualificação da política de educação pública, laica, presencial, crítica e com financiamento público, no campo da proteção social (CFESS, 2023). Nessa direção, há importante acúmulo teórico-metodológico, técnico e político das categorias sobre a atuação do Serviço Social e da Psicologia na educação básica, entre seus produtos citam-se: “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação (2013); Caderno 4 - Diálogos do Cotidiano – assistente social: reflexões

sobre o trabalho (2023); Psicólogas/os e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019 (2021), entre outros.

Com o avanço da materialização da Lei nº 13.935/2019, simultaneamente, emergem adversidades e limites para a atuação dos/as assistentes sociais na política em questão, bem como se abre um leque de possibilidades construídas a partir da relativa autonomia técnica. Para tanto, é imperativo uma análise crítica da educação, considerando seus aspectos históricos e suas contradições, os avanços, retrocessos e estagnações normativas, jurídicas e administrativas e a serviço de quais propósitos estão, na estrutura da luta de classes. Esse desvendamento totalizante do campo de atuação profissional e seus nexos com a estrutura e conjuntura social permitirá ao assistente social, seja na gestão, na assessoria e na escola, reconhecer as expressões da questão e intervir neste objeto, alinhado ao projeto ético-político da profissão.

Sendo a escola um dos espaços socio-ocupacionais dos/as assistentes sociais, à luz das reflexões de Almeida (2007), as instituições de ensino tem se visto atravessadas por fenômenos, alguns novos ou estranhos ao universo escolar, como: aumento do uso de drogas pelos estudantes; perda de perspectiva de ascensão social e econômica por meio escolarização; a gravidez na adolescência; a precarização das condições de trabalho docentes, gerando sofrimentos e/ou adolescimento; evasão e abandono escolar; violências; racismo; desigualdades de gênero; entre muitas outras expressões da questão social. Outrossim, a pandemia de Covid-19 resultou em sofrimentos e perdas para toda a sociedade, no entanto, atingiu mais intensamente extratos mais explorados e vulneráveis da classe trabalhadora. Os prejuízos também foram constatados na aprendizagem, na proteção e socialidade dos estudantes, especialmente aqueles oriundos de famílias pobres, com restrições em suas condições de vida, tais como: desproteção social do Estado; desemprego; fome; falta de acesso a recursos de tecnologias da informação para estudos remotos, entre outros. Por vezes, as escolas públicas não estavam equipadas para a inclusão digital dos alunos, antes da pandemia, tampouco durante. Esses fenômenos repercutiram em defasagem na aprendizagem para um contingente de crianças e adolescentes. Por outro lado, a constatação das desigualdades sociais são apenas parte constitutiva do objeto de intervenção, desse modo, a inserção profissional deve expressar:

[...] estratégias de enfrentamento desta realidade na medida em que represente uma lógica mais ampla de organização do trabalho coletivo na esfera da política educacional, seja no interior das suas unidades educacionais, das suas unidades gerenciais ou em articulação com outras políticas setoriais. Caso contrário, estará implícito, nas defesas desta inserção, a presunção de que tais problemas seriam exclusivos da atuação de um determinado profissional, quando na verdade seu efetivo enfrentamento requer, na atualidade, não só a atuação dos assistentes sociais, mas de um conjunto mais amplo de profissionais especializados. O que parece ser central aqui e que já vem sendo observado pelos profissionais da área de educação é que o professor não vem conseguindo dar conta, sozinho, desses problemas e que o processo de enfrentamento dessa complexa realidade não é de competência exclusiva de nenhum profissional (Almeida, 2007, p. 5-6).

Nesse diapasão, é de suma relevância que o Serviço Social se dê a reconhecer, podendo contribuir, conjuntamente com os demais trabalhadores da educação, de outras políticas sociais, movimentos sociais e o controle social, entre outros autores que estão alinhados com a universalização do direito à educação, numa perspectiva emancipatória. Entende-se

que, como referido anteriormente, no exercício profissional o/a assistente social poderá se deparar com entraves na busca coletiva por esta efetivação, alguns oriundos de limites e equívocos acerca das atribuições e das especificidades do trabalho na área, tanto por parte de gestões das políticas sociais, da comunidade escolar, quanto de integrantes da rede e órgãos de proteção à infância, juventude e família. Por seu turno, a recente inserção da categoria na educação, com a envergadura prevista pela Lei nº 13.935/2019, abre espaço para o profissional reafirmar os parâmetros de atuação neste campo, consubstanciado pelo projeto ético-político da categoria. Nesse sentido, de forma modesta, a título de contribuir com este debate, compartilham-se algumas ações que poderão ser desenvolvidas pelos/as assistentes sociais na Educação. Oportuno observar que essas sugestões não se configuram como um “manual” ou “cartilha de intervenção”, apenas indicam e explicam para os atores da política de educação a potência da inserção do/a assistente social como trabalhador/a da Educação, nas redes públicas de ensino do País, posto que a definição das ações técnicas, os instrumentos de trabalho, entre outros elementos são planejados a partir da análise das realidades nas quais o/a profissional atua.

- a) Participar dos processos de revisão e elaboração dos documentos institucionais da educação, a fim de que sejam incorporados conteúdos referentes aos Direitos Humanos e da Lei nº 14.164/2021, com a inclusão de conteúdo referente à prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica;
- b) Contribuir no diagnóstico situacional da educação e dos territórios para elaboração das planificações da área;
- c) Propor e auxiliar na organização de espaços democráticos e metodologias participativas para revisão e elaboração dos documentos de gestão e planejamento educacionais;
- d) Contribuir para a democratização da gestão escolar, fomentando a implantação dos conselhos escolares e fortalecendo a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nestes;
- e) Interlocução com os órgãos e mecanismos de controle social (CME e do FUNDEB; Conferências de Educação; Fórum de monitoramento do PME, entre outros);
- f) Assessorar às equipes diretas das escolas, das Secretarias Municipais e Estaduais da Educação, Coordenadorias Regionais de Educação, participando de equipes e grupos de Trabalhos, conselhos escolares, entre outros instrumentos;
- g) Contribuir com o planejamento e execução de projetos educacionais, com uso de metodologias participativas, atinentes à área;
- h) Contribuir na avaliação das políticas, projetos e ações da Educação;
- i) Compor os processos de educação continuada dos profissionais da educação com foco nas múltiplas configurações familiares desmistificando os estigmas e estereótipos das famílias;
- j) Contribuir para a efetivação de canais de participação direta das famílias na escola, por meio de trabalhos, tais como assembleias, rodas de conversas, entre outras;
- k) Fomentar e integrar as redes intersetoriais, a fim de construir respostas coletivas para as situações de exclusão escolar (infrequência, evasão escolar) e outras violações que comprometem o exercício do direito à educação;
- l) Fomentar e participar de grupos de estudo e de outras estratégias de educação permanente sobre a política de Educação Especial, na perspectiva de inclusão — desafios e possibilidades para sua efetivação na escola —, no sentido de compor

- estratégias de concretização desse direito;
- m) Propor e promover a integração da política educação local com as Instituições de Ensino Superior, com expertise no tema;
 - n) Articular e acionar a rede e os órgãos de proteção, visando garantir os direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial e de outros alunos com necessidades educacionais específicas;
 - o) Socializar para a comunidade escolar os direitos dos alunos, público da Educação Especial;
 - p) Propor espaços/projetos que debatam, reflitam e enfrentem as violações de direito como racismo, misoginia, homofobia, transfobia etc. (tanto para os profissionais de educação quanto para os demais segmentos da comunidade escolar);
 - q) Compôr processos de articulação (escola) com a política de Saúde (USB, ESF, PSE) à elaboração de projeto/ações de prevenção à saúde (integral) da comunidade escolar — com base em diagnóstico socioterritorial;
 - r) Contribuir para que as escolas incorporem, no cotidiano, práticas dialógicas, democráticas e autocompositivas para lidar com conflitos que emergem do e no ambiente escolar, enfrentando práticas autoritárias e excludentes.
 - s) Contribuir nos diálogos para construção dos fluxos da escuta protegida de crianças vítimas e testemunhas;
 - t) Contribuir na elaboração de projetos/ações voltadas à prevenção da violência contra a mulher — Lei nº 14.164/2021: Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher; contribuir para o conhecimento das disposições da Lei Maria da Penha);
 - u) Compôr momentos de reflexões para os educadores e demais segmentos da comunidade sobre as expressões de violência, favorecendo formas de prevenção, entre outras.

Ao trilhar os caminhos do tema da educação é possível esperar, posto que ao desvendar sucessivamente suas complexidades abre espaços de luta e de atuação para a sua universalidade com qualidade, trabalhando para reforçar seu caráter emancipatório e contra-hegemônico.

Considerações finais

O estudo da educação na sociedade capitalista, suas concepções, propósitos e operacionalização ao longo da história, explica que este é um campo em disputa, posto que representam projetos de sociedade antagônicos. Como política social, a educação está a serviço da formação de parte da classe trabalhadora voltada às necessidades do mercado de trabalho, além da reprodução dos valores que mantêm o status quo. Simultaneamente, em direção oposta, a educação é meio de produzir consciência crítica acerca das condições e dos modos de vida baseados em um sistema de exploração do capital sobre o trabalho, fortalecendo os movimentos coletivos em prol dos interesses da classe que vive do trabalho.

Nessa senda, defender uma educação libertadora, universal, gratuita, laica e de qualidade está inscrita na luta de classes. Essas análises totalizantes permitem compreender que a escola, como espaço de realização da educação, é atravessada por essas contradições. Desse modo, para a intervenção profissional, o assistente social precisa elaborar, mediante sucessivas aproximações, uma leitura crítica acerca dos processos socio-históricos da

política de educação na sociedade brasileira e suas particularidades regionais. Além do estado das normativas e dos parâmetros técnicos, os avanços e os retrocessos, analisando os desafios à sua materialização.

Outrossim, cabe ainda ao/a profissional desvendar as expressões da questão social no âmbito da educação e suas especificidades em cada território, citam-se: a exclusão escolar de um contingente de crianças e adolescentes fora da escola, número que ascendeu exponencialmente após a pandemia, suas desigualdades regionais, de gênero, raça/cor; a distorção idade/série; restrição de acesso à educação, por falta de vaga; *bullying*; violência na e contra a escola; adoecimento dos/as professores, por vezes relacionado às condições precárias de trabalho; entre outras. Ainda, deve considerar nessas análises o empobrecimento das famílias, o desemprego, a fome entre outros aspectos estruturais, que se expressam com intensidades distintas sobre a classe trabalhadora, a depender da conjuntura da sociedade burguesa.

Esse diagnóstico é base para o planejamento do trabalho profissional, no sentido de o/a assistente social construir um plano de ação e não centrar a atuação apenas na demanda espontânea, sejam das escolas ou das mantenedoras. Ademais, entende-se que o trabalho interdisciplinar é uma premissa, em especial com relação à psicologia, à pedagogia e demais áreas que integram a educação, exigindo do profissional postura aberta para o diálogo, com a superação do estranhamento inicial em direção à articulação dos saberes.

A efetivação da Lei nº 13.935/2019, com a inserção de quadro efetivo, por meio de concurso público, é essencial. Posto que este ingresso representa um avanço à garantia do acesso, da permanência e do aprendizado escolar. Nessa contextura, é imperativo que as redes públicas de ensino constituam equipes em número de profissionais compatível com a demanda e provenham as condições logísticas e materiais à realização do trabalho próximo aos territórios das escolas e das comunidades escolares, além dos processos de assessoria à gestão. Ainda, implantar e/ou implementar uma política de educação permanente, com formação inicial e continuada para esses técnicos. Condições necessárias para que os/as profissionais possam conduzir o trabalho em termos como os explicitados anteriormente.

Nesse sentido, a experiência de assessoramento técnica do Serviço Social às Promotorias de Justiça da Educação do MPRS tem revelado a importância da Instituição à materialização do direito à educação de qualidade para os estudantes do País e entre esses avanços tem-se a luta pela efetivação da Lei nº 13.935/2019. Para tal, destacam-se as estratégias coletivas para fomento à universalização e a qualificação da educação, que tem congregado diversos atores que compõem a referida política, assim como de demais setores da rede de proteção e do sistema de justiça, em destaque para os/as secretários/as municipais da educação; coordenadores/as regionais da educação; conselheiros/as municipais da educação e do Fundeb, professores/as da educação básica e do ensino superior, diretores/as de escolas e equipes pedagógicas, assistentes sociais e psicólogos da educação, entre outros.

Desse modo, a proximidade das autoras com o tema da Educação Básica, com mais de uma década de aprendizado, foi construída por trocas multiprofissionais que transcendem a instituição Ministério Público. Forjado pela pedagogia do encontro, tem sido possível

compor forças coletivas em prol de uma educação de perspectiva libertária. Vivência que motivou as autoras a proporem as reflexões compartilhadas neste artigo.

Referências

- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf. Acesso em: 08 mar. 2023.
- ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 nov. 2023.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9º ano do ensino fundamental: municípios das capitais 2009/2019**. IBGE: Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101955.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Planilha taxa de distorção idade-série - Brasil, Regiões geográficas e unidades da federação - 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 dez. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 03 dez. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2020**. Resultados do questionário de resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRONZO, Carla; VEIGA, Laura da. Intersetorialidade e políticas de superação da pobreza: desafios para a prática. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano XXVIII, n. 92, p. 5–21, nov. 2017.

CHAUÍ, Marilena. Ética e violência. **Revista teoria e debate**, São Paulo, n. 39, out. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS); CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL (CRESS). **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília, DF: CFESS, 2013. (Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais, 3). Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Diálogos do Cotidiano: assistente social: reflexões sobre o trabalho profissional: Caderno 4**. Brasília, DF: CFESS, 2023. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS2023-DialogosCotidiano4.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

DOURADOS, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201–215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2023.

DUBET, François. A exclusão e a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29–45, jul. 2003. (Tradução de Neide Luzia de Rezende). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JBTWwBmFCfZBxm9QKbxSN9C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2023.

ENQUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre; Artes Médicas, 1989.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; BRUSIUS, Ariete; DANIEL, Camila. **Monitoramento de políticas públicas de educação infantil:** repercussões da matrícula obrigatória na pré-escola em municípios do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Cenário da exclusão escolar no Brasil:** um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação.

UNICEF/CENPEC, 2021. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>.

Acesso em: 03 dez. 2023.

GOULART, Marcelo Pedroso. **Elementos para uma teoria geral do Ministério Público.** Belo Horizonte: D'Plácido, 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere:** Maquiavel: notas sobre o estado e a Política. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

KUJAWA, Débora Rita, MARTINS, Amilton Rodrigo de Quadros; PATIAS, Naiana Dapieve. Evolução histórica da educação e da escola no Brasil. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria: UFSM, v. 33, n. 3, 2020.

NASCIMENTO, Sueli do. Reflexões sobre a intersectorialidade entre as políticas públicas. **Revista Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 101, p. 95–120, jan./mar. 2010.

OLIVEIRA, Fabiana de Aguiar; TEJADAS, Sílvia. A assessoria do Serviço Social junto às Promotorias Regionais da Educação: possibilidades de fomento à implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. In: KRAEMER, Graciele Marjana; GIORDANI, Liliane Ferrari; LOPES, Luciane Bresciani. **Educação inclusiva:** tessituras do fazer pedagógico. Porto Alegre: CirKula, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)**, 2006.

PELLANDA, Andressa *et al.*. **Relatório O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil:** ataques às escolas e alternativas para a ação governamental. São Paulo: Grupo Temático de Educação da transição governamental, 2022. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/relatorio-ao-governo-de-transicao-o-ultraconservadorismo-e-extremismo-de-direita-entre-adolescentes-e-jovens-no-brasil-ataques-as-instituicoes-de-ensino-e-alternativas-para-a-acao-governamental/>. Acesso em: 03 dez. 2023.

PRADO, Michele. Nota técnica 15: Extremismo violento em ambiente escolar. **Monitor do debate político no meio digital/grupo de políticas públicas para acesso à informação.** Escola de Artes e Ciências e Humanidades (USP). Disponível em:

<https://www.monitordigital.org/wp-content/uploads/2023/03/nota-tecnica-15.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2023.

TEJADAS, Silvia da Silva. **Escolas e violências**: precisamos falar sobre isso. Subsídios às escolas e às redes intersetoriais. Ministério Público do Rio Grande do Sul, material elaborado para o Centro de Apoio Operacional da Infância, Juventude, Educação, Família e Sucessões (CAOIJEFAM), Porto Alegre, 2023.

TEJADAS, Silvia da Silva. **O direito humano à proteção social e sua exigibilidade**: um estudo a partir do Ministério Público. Curitiba: Juruá, 2012.

Submetido em: 10/3/2024

Aceito em: 6/5/2024