

RENATO BATISTA DA SILVA

**O TRABALHO EM EQUIPE DE PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA E SERVIÇO
SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NA AURORA DA LEI Nº 13.935/2019**

São João del-Rei
PPGPSI-UFSJ
2023

RENATO BATISTA DA SILVA

O TRABALHO EM EQUIPE DE PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NA AURORA DA LEI Nº 13.935/2019

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia
Linha de Pesquisa: Instituições, Saúde e Sociedade

Orientador: Dr. Celso Francisco Tondin

São João del-Rei
PPGPSI-UFSJ
2023

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B333t Batista-da-Silva, Renato.
O TRABALHO EM EQUIPE DE PROFISSIONAIS DE
PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA
PÚBLICA NA AURORA DA LEI N° 13.935/2019 / Renato
Batista-da-Silva ; orientador Celso Francisco
Tondin. -- São João del-Rei, 2023.
161 p.

Dissertação (Mestrado - Psicologia) --
Universidade Federal de São João del-Rei, 2023.

1. Psicologia Escolar e Educacional. 2. Serviço
Social na educação. 3. trabalho em equipe. 4. atuação
profissional. 5. revisão integrativa. I. Tondin,
Celso Francisco, orient. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 90 / 2023 - PPGPSI (13.24)

Nº do Protocolo: 23122.047980/2023-28

São João del-Rei-MG, 06 de dezembro de 2023.

A Dissertação *O trabalho em equipe de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na educação básica pública na aurora da Lei nº 13.935/2019*

elaborada por **Renato Batista da Silva**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM PSICOLOGIA

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Marisa Eugênia Melillo Meira (UNESP)
Assinado por concordância com ata de defesa realizada por videoconferência

(Assinado digitalmente em 06/12/2023 17:03)

CELSO FRANCISCO TONDIN
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DPSIC (12.25)
Matrícula: 2325552

(Assinado digitalmente em 06/12/2023 18:45)

MARCELO DALLA VECCHIA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DPSIC (12.25)
Matrícula: 1542751

Visualize o documento original em <https://sipac.ufsj.edu.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **90**, ano: **2023**, tipo: **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, data de
emissão: **06/12/2023** e o código de verificação: **3c3b0fcb4**

Ao meu amigo Jesus.

AGRADECIMENTOS

Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é.

A coisa mais fina do mundo é o sentimento.

Aquele dia de noite, o pai fazendo serão, ela falou comigo:

“Coitado, até essa hora no serviço pesado”.

Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.

Não me falou em amor. Essa palavra de luxo.

Adélia Prado

Não é possível, para mim, iniciar esta parte agradecendo outro que não seja a Deus – meu Pai Celestial, que dá sentido à minha existência, cuida de mim em aspectos que ninguém mais alcança e me guia à maturidade. Deus, você é amor e me estimula a amar e a me importar com os outros – esse é o princípio com o qual procuro embasar tudo o que faço na vida, inclusive esta dissertação. Você tem sido o meu firme fundamento e sua mão tem me sustentado todos os dias, não só do mestrado, mas da vida.

Obrigado, meu Deus, por você ser tão próximo.

E falando em mão, preciso reconhecer as tantas mãos, pés e corpos humanos que contribuíram para esta dissertação. Dizem que o mestrado e o doutorado são atividades solitárias. E são mesmo. Ainda mais quando se é metido a independente, como eu sou. Mas isso, essa solidão, não é totalmente verdade quando se tem memória.

A primeira mão que reconheço e agradeço é a da minha tia-avó, Adeir, que mesmo com toda dificuldade, por ter tido seu direito à escolarização negado, me ensinou a ler. Recordo-me de, no começo do mestrado, enquanto andava pelas ruas de São João del-Rei/MG, ser repentinamente acometido da lembrança da tia Adeir me indicando as letrinhas com suas mãos sofridas e ternas, e dizendo: “b com a faz... ba”. Chorei. Enquanto escrevo essas palavras, choro novamente. A tia Adeir não só me apresentou as letras, mas também me introduziu ao prazer da leitura. Foi ela quem me deu meu primeiro livro: grande, verde, castigado pelo tempo e pelas traças. Era a história do Pequeno Polegar. De lá para cá, nunca mais larguei os livros, e, olha só eu agora, de certa forma, escrevendo um.

Obrigado, tia Adeir, por me ensinar o prazer de ler.

“Escrevendo um livro” foi o jeito que encontrei de explicar para o meu pai o que é essa coisa de mestrado e dissertação. Meu pai, como a mãe de Adélia, acha estudo a coisa mais fina do mundo. Ele me incentivava na infância dizendo: “Meu filho, estuda. Estuda porque nisso o pai não consegue te ajudar. Então estuda, estuda mesmo!”. E eu seguia sua

instrução. No mestrado, nos momentos difíceis, ele voltou a me incentivar com as mesmas palavras. E acrescentou: “E termina esse livro que eu quero ler”. Ai, pai... Será que eu consigo escrever de um jeito acessível? Deus me livre da erudição vazia! Ai, pai, que honra saber que você quer ler o que escrevi! Vamos fazer assim: eu leio junto com você.

Obrigado, pai, por seu incentivo.

Estar junto nas dificuldades é a principal linguagem de amor da minha mãe. Ela também me lembra a mãe de Adélia porque não é dada a palavras de luxo. Seu amor se manifesta na presença diligente e nos conselhos assertivos – que às vezes doem, mas sempre curam. Ela sofreu, à sua moda, quando eu anunciei que sairia de casa e iria para outra cidade continuar os estudos. Deu pra sentir sua resistência e sua angústia. Mas confiou na boa criação que me deu e foi quem desbravou comigo tantas imobiliárias, subiu tantos morros, viu tantas casas feias e me ajudou a escolher o primeiro lugar onde eu iria morar sozinho.

Obrigado, mãe, por sua dedicação e cuidado.

“Nunca imaginei você saindo de casa para ir morar sozinho”, meu irmão me confessou, ingenuamente, quando anunciei que estava pensando em fazer mestrado em outra cidade. Lucas, como eu amo sua sinceridade! Para ele, o núcleo familiar sempre foi este: a mãe, o pai e o Renato. Mas foi entendendo e se conformando: “Se você está feliz, eu estou feliz”. Quer dizer, entendendo em parte. Não entra na cabeça dele como pode alguém gostar tanto de estudar. Ele acha esquisito, e mais ainda que eu tenha me mudado para isso. Mas diz, de um jeito tão generoso: “Se você gosta, se você está feliz, então eu estou feliz”. Lucas, meu amor, eu sinto tanta saudade de você!

Obrigado por você existir.

Generoso foi Deus ao me dar uma irmã temporã. Mesmo na distância geográfica, a Gabi foi a pessoa que mais ficou sabendo das minhas angústias, dos meus desesperos, das minhas fraquezas; mas, também, das minhas alegrias, da minha esperança, das pequenas conquistas. Eu não sei como ela me suportou, merece um prêmio! Foram tantos conselhos, chamadas de atenção e encorajamentos! Dizem por aí que não existe amizade entre homem e mulher. Não é verdade.

Obrigado, Gabi, por sua amizade.

Na verdade, quando o assunto é família, eu sou muito privilegiado. Tanto por parte de pai, quanto por parte de mãe, eu sempre encontrei lugar seguro nas relações com meus parentes. Tios, tias, primos, primas, avó, meu irmão mais velho, Roberto, minha cunhada e meus sobrinhos. Foi tanto incentivo! Obrigado a todas e a todos por tanto amor. Cito, nominalmente, as pessoas que estiveram mais próximas: tia Ni, tio Chico, João Pedro, vó

Alice. Em especial, agradeço à tia Ni pelos momentos de conversa onde compartilhamos as angústias e prazeres dessa viagem que é gostar de estudar.

Estudar – eu pensei que isso seria tudo que eu faria na faculdade. Quem imaginaria que no contexto acadêmico seria possível afeto, carinho e um lugar para o sentimento? Uma “científica família” iniciada pelo encontro com minha mãe científica. Deborah, você me proporcionou tanta, tanta coisa! Foi você quem me ensinou sobre a Psicologia Escolar, que agora ajudo a construir; foi você quem me apresentou essa coisa de pesquisa, que agora eu chamo de (não) profissão – e olha que eu nem sabia o que era pós-graduação; foi você quem me ensinou sobre Poesia, algo que agora faz parte de mim.

Enquanto escrevia, percebi que optei, para epígrafe dos agradecimentos da minha dissertação, pelo mesmo texto que encabeça os agradecimentos da sua tese. Não tem jeito! Somos mesmo mãe e filho. Foi por causa do seu incentivo na iniciação científica que fiz minha primeira visita a São João del-Rei, para apresentar meu primeiro trabalho em evento científico. Pouco depois, fomos no Congresso¹, e foi quando conheci, como dizia Caetano, a dura poesia concreta das esquinas São Paulo. Quem poderia imaginar que essas duas cidades se tornariam tão importantes na minha trajetória? Você. Você sonhou comigo. Você sonha conosco – seus alunos. Eu diria até que você sonha por nós.

Deborah, muito obrigado pelos seus sonhos (e por tantas outras coisas que não caberiam nem em um livro inteiro!). Obrigado por sua generosidade.

Outro generoso foi o Celso, que me recebeu para o mestrado. Quanta confusão eu arrumei, meu Deus! Mudei de projeto, tive ideias megalomaniacas, queria enfiar história em todo lugar de qualquer jeito, tive crise com o Whatsapp, lamentei, sumi... Ah, Celso... Espero que tenha valido a pena pra você. Saiba que eu ruminei em cada palavra, cada conselho, cada sugestão, cada apontamento que você fez. Você é parte inegável da minha formação enquanto pessoa e enquanto pesquisador. Agradeço, em especial, pelo apoio na reta final da escrita da dissertação, quando eu fiquei tão fragilizado. Muito obrigado por ter me acompanhado nessa empreitada!

Obrigado, professor, por ter sido orientador, pai acadêmico e amigo.

E falando em professor, eu agradeço imensamente às tantas e tantos que conheci nessa trajetória. Vocês não têm dimensão da profunda impressão que causam em mim. Muito obrigado por sua dedicação ao ensino e por sua abertura. Agradeço, em especial, ao prof. Marcelo Dalla Vecchia, que suportou minhas dúvidas e dificuldades durante o grupo de

¹ Alcinha do Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão, promovido pelo sistema Conselhos de Psicologia.

estudos em Psicologia Histórico-Cultural. Aquela experiência de aprendizagem teve um impacto profundo no meu texto e na minha formação. Agradeço também à prof^a. Raquel Martins de Assis, que me orientou na minha terceira iniciação científica e fomentou a consolidação da minha paixão pela pesquisa e pelo campo da História.

Agradeço à banca de qualificação pelos comentários, críticas e incentivos, tão valiosos que recebi. O processo de refletir e me apropriar de suas contribuições me deixou mais maduro enquanto pesquisador. Agradeço a vocês nominalmente: Dra. Marisa Eugênia Melillo Meira, Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida e, mais uma vez, Dr. Marcelo Dalla Vecchia. Agradeço, também, ao Dr. Marcos Vieira-Silva, que generosamente aceitou ser suplente da banca.

Agradeço às minhas veteranas que tanto me inspiram e me desafiam a sair da caixinha: Deruchette, Fernanda e Aline. Vocês já são minhas referências. Agradeço também pelo companheirismo, pelas conversas, pelos incentivos, por acreditarem no meu potencial. Partilhar o tempo do mestrado com vocês deixou a experiência muito mais agradável. Agradeço à minha parceira de pesquisa, Roberta, a quem tive a honra e o desafio de coorientar em uma iniciação científica.

Agradeço às minhas amigas e aos meus amigos (tantas, tantos!), que apostaram comigo nesse “projeto mestrado”. Agradeço aos de perto e aos de longe. Peço desculpas pelos sumiços e pelos vacilos e agradeço pela paciência, compreensão e amorosidade de vocês. Agradeço ao meu grupo de pesquisa, o LIEPPE (núcleos USP e Minas Gerais), que celebrou comigo cada marco dessa caminhada. Agradeço, aqui, a três figuras essenciais na minha trajetória: Verônica, minha irmã científica e de lutas no Conselho de Psicologia; Stela, figura central de toda a vivência que tive junto ao Conselho tão acolhedora, tão potente!; Ivanilson, minha inspiração e modelo de psicólogo escolar. Muito obrigado! Muito obrigado! Muito obrigado!

Ivanilson me recomendou que eu não me desvinculasse do chão da escola. Será que fui capaz? Seu conselho me é precioso, Ivanilson. Guardo-o com carinho e retorno a ele com regularidade.

Agradeço às minhas irmãs e meus irmãos na fé, que me encorajam sempre e constroem comunidades saudáveis onde nos apoiamos e exercitamos o amor e a fraternidade. Sem vocês eu não teria chegado até aqui. Agradeço às comunidades de fé que estiveram presentes nessa minha trajetória na universidade: Aliança Bíblica Universitária, Comunidade Evangélica Nova Vida, Primeira Igreja Batista de São João del-Rei e Comunidade da Vila.

Agradeço ao Adam, por sua dedicação, cordialidade e presteza. Certamente, minha experiência seria muito mais angustiosa sem o seu auxílio. Muito, muito obrigado!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) por me acolher como discente. É uma honra contar com essa marca na minha vida acadêmica. Sou muito grato pela oportunidade de conhecer e vivenciar a UFSJ e sua Psicologia.

Agradeço, por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio à minha pesquisa por meio do pagamento da bolsa. Para um jovem pobre e sonhador como eu, esse auxílio foi imprescindível.

Quem ler esse texto, provavelmente, vai pensar que eu estou emocionado. Quer saber? Estou mesmo. Eu sou tão grato, tão grato! Como não reconhecer as tantas mãos que colaboraram para que esta dissertação ficasse pronta?

Muito obrigado!

Muito obrigado!

Muito obrigado!

*Desistir... eu já pensei seriamente nisso,
mas nunca me levei realmente a sério;
é que tem mais chão nos meus olhos
do que o cansaço nas minhas pernas,
mais esperança nos meus passos,
do que tristeza nos meus ombros,
mais estrada no meu coração
do que medo na minha cabeça.*

~~Cora Coralina~~

~~Geraldo Eustáquio de Souza~~

Letícia Lanz

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo discutir o trabalho em equipe de profissionais de Psicologia e Serviço Social na educação básica pública. Essas áreas têm uma significativa história de relações com o campo educacional, entretanto, somente em 2019 foi promulgada a Lei nº 13.935, que determina a inserção dessas/es profissionais nas redes públicas de educação básica. Tal lei estabelece que a atuação delas/es deve se dar de modo multiprofissional, de forma que se torna relevante proceder a uma reflexão teórico-prática sobre esse aspecto do trabalho. Esta dissertação tem por base o materialismo histórico dialético, e está composta por dois estudos: o primeiro constitui uma pesquisa teórica em que se discute sobre a multi e a interprofissionalidade na Educação, com foco no trabalho em equipe de assistentes sociais e psicólogos/os, e por uma investigação das aproximações entre os fundamentos teórico-práticos para o trabalho no campo educacional entre essas profissões. Apresentados tais aspectos, foram elencadas perspectivas de atuação crítica no contexto da Lei nº 13.935/2019: uma atuação interprofissional; marcada pelo compromisso social; construída desde a formação; e na qual seja valorizada a potência, tanto das interfaces quanto das particularidades que se constroem na relação entre as especialidades. O segundo configura uma revisão integrativa da literatura nacional que tem como objeto o trabalho em equipe de assistentes sociais e psicólogos/os na educação básica pública. Após buscas nas bases de dados e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 18 trabalhos para análise, entre artigos, capítulos de livros, teses e dissertações. Realizou-se a caracterização dos estudos e suas contribuições para o tema investigado. Os trabalhos foram analisados criticamente a partir de seis categorias de discussão: 1) atravessamentos políticos e econômicos na determinação do trabalho; 2) determinantes histórico-sociais do trabalho; 3) estruturação da equipe; 4) concepções sobre o trabalho; 5) operacionalização do trabalho em equipe; 6) lacunas e desafios. Por fim, foram elaboradas, a partir da revisão, proposições para uma práxis colaborativa entre assistentes sociais e psicólogos/os na educação básica pública, em um esforço de síntese das contribuições encontradas e analisadas.

Palavras-chave: Psicologia Escolar e Educacional; Serviço Social na educação; trabalho em equipe; atuação profissional; revisão integrativa.

ABSTRACT

This dissertation aims to discuss teamwork of Psychology and Social Service professionals in public basic education. These areas have a significant history of relations with the educational field, however, it was only in 2019 that Law No. 13.935, which determines the inclusion of these professionals in educational policy, was enacted. This law establishes that their work must take place in a multi-professional manner, so that it becomes relevant to carry out a theoretical-practical reflection on this aspect of the work. This dissertation is based on dialectical and historical materialism, and was carried out in two studies: The first constitutes a theoretical research in which multi and interprofessionality in Education are discussed, focusing on teamwork of social workers and psychologists, and by an investigation of the similarities between the theoretical-practical foundations for work in the educational field between these professions. Once these aspects had been presented, perspectives for critical action in the context of Law No. 13.935/2019 were listed: interprofessional action; marked by social commitment; built from the time of training; and in which the power of both the interfaces and the particularities that are built in the relationship between specialties is valued. The second configures an integrative review of the national literature that addresses the teamwork of social workers and psychologists in public basic education. After searching the databases and applying the inclusion and exclusion criteria, 18 works were selected for analysis, including articles, book chapters, theses and dissertations. The studies and their contributions to the topic investigated were characterized. The works were critically analyzed based on six discussion categories: 1) political and economic crossings in determining the work; 2) historical-social determinants of work; 3) team structuring; 4) conceptions about work; 5) operationalization of teamwork; 6) gaps and challenges. Finally, based on the review, propositions were developed for a collaborative praxis between social workers and psychologists in public basic education, in an effort to synthesize the contributions found and analyzed.

Keywords: School and Educational Psychology; Social Service in education; team work; professional performance; integrative review.

ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Possibilidades, limites e desafios da prática profissional interdisciplinar.....93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Termos de busca nas bases de dados	73
Tabela 2 – Argumentos de busca, filtros aplicados e resultados retornados pelas fontes.....	75
Tabela 3 – Quantidade de materiais selecionados após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão	76
Tabela 4 – Identificação e caracterização dos artigos	80
Tabela 5 – Identificação e caracterização dos capítulos de livro	82
Tabela 6 – Identificação e caracterização das teses e dissertações	84
Tabela 7 – Proposições e descrições de práticas colaborativas nas publicações (organizadas por ano)	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEE - Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
AIE - Aparelho Ideológico de Estado
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAE - Coordenadoria de Assistência Estudantil
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CEMAE - Centro Municipal de Apoio Especializado
CEPSJ - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Unidades Educacionais de São João del-Rei
CFP - Conselho Federal de Psicologia
CFESS - Conselho Federal de Serviço Social
CRE - Coordenadoria Regional de Educação
CRP-MG - Conselho Regional de Psicologia - Minas Gerais
CoViD-19 - *Coronavirus Disease 2019*
DOAJ - Directory of Open Access Journals
EAEE - Equipe de Apoio Extraescolar
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
IFFar - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
IFPR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sergipe
IHA - Instituto Helena Antipoff
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MG - Minas Gerais
NAPP - Núcleo de Apoio Psicossocial Pedagógico
NEM - Novo Ensino Médio
NIAP - Núcleo Interdisciplinar de Apoio a Unidades Escolares
NISE - Núcleo Interdisciplinar de Saúde na Escola
PB - Paraíba
PDF - *portable document format*
PEE - Psicologia Escolar e Educacional
PL - Projeto de Lei
PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPE - Programa Permanência e Êxito
PR - Paraná
PROINAPE - Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas
PSE - Programa de Saúde na Escola
PSS - Processo Seletivo Simplificado
RAE - Regulamento da Política de Assistência Estudantil
RJ - Rio de Janeiro
RPE - Rede de Proteção ao Educando
RS - Rio Grande do Sul
SciELO - *Scientific Electronic Library Online*
SMAS - Secretaria Municipal de Assistência Social
SME - Secretaria Municipal de Educação
SMS - Secretaria Municipal de Saúde
SP - São Paulo
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei
WoS - *Web of Science*

SUMÁRIO

1. Introdução.....	17
1.1 Objeto, Tema e Problema de Pesquisa.....	17
1.2 Objetivos.....	19
1.3 A Objetividade Científica e os (Des)Caminhos de um Pesquisador e sua Pesquisa....	19
1.3.1 Minha Relação com o Campo, o Tema, o Objeto e a Pesquisa.....	21
1.4 Organização desta Dissertação.....	23
2. Aspectos Metodológicos.....	26
2.1 Método Materialista Histórico-Dialético.....	26
2.2 Delineamento de Pesquisa.....	29
2.3 A Tarefa da Crítica.....	35
3. Fundamentos e Perspectivas para o Trabalho em Equipe.....	38
3.1. Divisão do Trabalho, Disciplinarização das Ciências e Trabalho em Equipe.....	38
3.1.1 A Integração do Trabalho na Educação: o Paradigma da (Inter)Disciplinaridade..	42
3.1.2 A Integração do Trabalho na Saúde: o Paradigma da Profissionalidade.....	44
3.2 Fundamentos para o Trabalho em Equipe de Profissionais da Psicologia e do Serviço Social na Educação Básica.....	47
3.2.1 Fundamentos Históricos e Técnico-Científicos da Psicologia Escolar e Educacional.....	49
3.2.2 Fundamentos Históricos e Técnico-Científicos do Serviço Social na Educação	55
3.2.3 O Campo Escolar como Condicionante da Prática Profissional.....	59
3.3 À Guisa de Síntese: a Lei nº 13.935/2019 e o Trabalho Colaborativo de Assistentes Sociais e Psicólogos/os na Educação Básica Pública.....	63
4. Revisão Integrativa da Literatura Teórico-prática.....	69
4.1 Procedimentos Metodológicos Para a Revisão Integrativa.....	69
4.1.1. Levantamento do Material Bibliográfico.....	70
Fontes e tipos de material.....	70
Recorte, estratégias de busca e critérios de inclusão e exclusão.....	72
4.1.2 Estratégias de Coleta e Análise de Dados.....	76
4.2 Caracterização e Discussão de Aspectos Gerais do Corpus Bibliográfico.....	79
4.3 Apresentação das Contribuições Presentes em cada Estudo.....	88
4.3.1 Artigos sobre Experiências em Redes Municipais de Educação Básica.....	88
4.3.2 Trabalhos sobre a Atuação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	94
4.3.3 Análises do Trabalho no PROINAPE.....	106
4.3.4 Monografias Temáticas: Educação Inclusiva, Educação Omnilateral e Interdisciplinaridade.....	108
4.4 Análise Crítica dos Estudos e Relatos de Experiência.....	112

4.4.1 Atravessamentos Políticos e Econômicos no Trabalho das Equipes.....	112
4.4.2 Determinantes Histórico-sociais do Trabalho.....	116
4.4.3 Estruturação da Equipe.....	118
4.4.4 Referenciais Teórico-práticos para o Trabalho.....	120
4.4.5 Operacionalização do Trabalho em Equipe.....	125
4.4.6 Lacunas e Desafios.....	129
4.5 Proposições para uma Práxis Colaborativa entre Assistentes Sociais e Psicólogas/os na Educação Básica Pública.....	131
5. Considerações Finais.....	137
Referências.....	142

1. Introdução

A presente dissertação está organizada em cinco seções. Nesta primeira seção, serão apresentados os aspectos introdutórios da pesquisa realizada, quais sejam: o objeto, o tema e o problema de pesquisa, os objetivos que buscamos alcançar e a relação entre o pesquisador e a pesquisa realizada, bem como uma apresentação geral sobre cada uma das seções que estruturam este escrito.

1.1 Objeto, Tema e Problema de Pesquisa

O objeto desta pesquisa é o trabalho em equipe de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na educação básica no contexto brasileiro. Ambas categorias apresentam, em sua história, inserções no campo educacional brasileiro. No caso da Psicologia, há amplos estudos sobre a relação histórica entre os campos (Antunes, 2007; Barbosa, 2011), de modo que se constata, já no período colonial, a utilização de saberes psicológicos nas práticas educativas promovidas pelos padres jesuítas (Massimi, 2016). É patente, ainda, a importância da relação entre Psicologia e Educação para o mútuo desenvolvimento de ambas as áreas (Antunes, 2003). No que diz respeito à atuação profissional, na lei de regulamentação da profissão de psicóloga/o, dentre as atribuições descritas, menciona-se uma diretamente relacionada à orientação psicopedagógica (Lei nº 4.119, 1962). Em tempos atuais, o Conselho Federal de Psicologia (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2007) reconhece três especialidades da/o psicóloga/o² no campo educacional ou a ele relacionado: a Psicologia Escolar/Educacional, a Psicopedagogia e a Psicomotricidade.

No caso do Serviço Social, a relação desse campo com a Educação no país remonta aos anos 1930, no contexto do surgimento da primeira escola brasileira de Serviço Social e de esforços iniciais, ainda que insuficientes, no campo político-social pela expansão do acesso à educação formal: “Os marcos iniciais do Serviço Social (1936) se deram em um período sinuoso, em que a Educação brasileira perpassava por um processo de democratização, com extensão das oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis de ensino” (Dentz & Silva, 2015, p. 15). Na década de 1950, foi instituído o Serviço Social Rural que, dentre outras

² Em levantamento recente, o CFP destacou o fato de que 89% do total de profissionais de Psicologia no Brasil identificam-se como mulheres (Lhuillier, 2013). A partir dessa constatação, a autarquia passou a referir aos profissionais da categoria no gênero feminino antes do masculino (psicólogas e psicólogos) ou no gênero feminino, apenas (psicólogas). No Serviço Social, a porcentagem de pessoas que se identificam com o gênero feminino é ainda maior, 93%, (Conselho Federal de Serviço Social [CFESS], 2022). A partir disso, neste trabalho, opta-se pela referência às categorias, preferencialmente, em construções textuais sem a determinação de gênero (profissionais de Psicologia e Serviço Social), ou no gênero feminino antes do masculino (as/os assistentes sociais e as/os psicólogas/os). As exceções se darão nos casos em que seja possível inferir o gênero do sujeito a quem a frase se refere.

funções, dedicava-se a promover o desenvolvimento da educação rural (Barreiro, 2010). A lei de criação da profissão no Brasil estabelece que assistentes sociais atuam na garantia das políticas sociais (Lei nº 8.662, 1993), dentre as quais as relacionadas ao direito à Educação. Os debates sobre a inserção do Serviço Social na política educacional ganham corpo nos anos 1990 e 2000 (Conselho Federal de Serviço Social [CFESS], 2013) e, ainda que de maneira mais incipiente que a Psicologia, observa-se uma significativa inserção das/os assistentes sociais no campo educacional na atualidade em diversos contextos, como redes municipais (Férriz et al., 2020) e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Soares et al., 2022), entre outros.

As duas profissões perfazem seu percurso histórico na política educacional brasileira conquistando espaço por caminhos diversos. No contexto da luta das categorias por reconhecimento legal para suas práticas na Educação, sob a autoria do deputado José Carlos Elias, eleito pelo estado do Espírito Santo, foi apresentado, na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei (PL) nº 3.688 (2000), que propunha “a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola” (Projeto de Lei nº 3688, 2000). Durante sua tramitação, e associado à luta das categorias profissionais a prestação de serviço de Psicologia foi incluída na proposta em 2005, e, em 2010, em um substitutivo proposto pelo Senado, foi incluído o trecho que aponta para uma atuação em equipes multiprofissionais. Em 2019, após mais discussões, alterações, debates e militância conjunta das categorias (Psicologia e Serviço Social), o referido PL foi transformado na Lei Federal nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 (Lei nº 13.935, 2019), que estabelece a obrigatoriedade da oferta de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica, representando um marco na história profissional de ambas categorias.

É constituída, então, a partir da promulgação dessa lei, uma tarefa (dentre várias) para o meio acadêmico: discutir, criticamente, quais são as dimensões, especificidades e implicações do “trabalho em equipe” de profissionais de Psicologia e Serviço Social na Educação. Para tanto, além de uma reflexão sobre a prática, é necessário conhecer as estratégias e concepções sobre o trabalho já desenvolvidas por essas/es profissionais quando alocadas/os em uma mesma equipe para atuar nas redes públicas de educação básica. Isso posto, elaboramos algumas questões a serem investigadas, quais sejam: Quais subsídios os referenciais teórico-práticos da Psicologia Escolar e Educacional (PEE) e do Serviço Social na Educação podem oferecer para a fundamentação de práticas conjuntas das/os profissionais em tela no contexto escolar? Como se configura o trabalho em equipe de assistentes sociais e psicólogos/os na educação básica pública? Como as diferentes formas de atuação conjunta

(multiprofissional e interprofissional) se configuram nesse trabalho? Quais as concepções das/os profissionais sobre seu trabalho em equipe? Dessas, é possível enunciar uma pergunta-síntese, que direciona a presente investigação: Como pensar o trabalho em equipe de assistentes sociais e psicólogas/os na educação básica pública?

1.2 Objetivos

Das questões orientadoras e do problema de pesquisa enunciados acima, derivamos os seguintes objetivos deste estudo:

Objetivo geral

Discutir o trabalho em equipe de profissionais de Psicologia e Serviço Social na educação básica pública.

Objetivos específicos:

- a) Proceder uma investigação histórico-crítica da fundamentação técnico-científica e ético-política da atuação de profissionais de Psicologia e Serviço Social na educação brasileira;
- b) Sistematizar fundamentos e apresentar perspectivas para o trabalho em equipe de assistentes sociais e psicólogas/os na educação básica pública;
- c) Caracterizar a literatura teórico-prática que discute a atuação de assistentes sociais e psicólogas/os em equipes multiprofissionais na educação básica pública;
- d) Analisar o trabalho de profissionais da Psicologia e do Serviço Social em equipes multiprofissionais na educação básica pública a partir dos relatos de experiência presentes na literatura especializada;
- e) Sintetizar as principais contribuições da literatura sobre o trabalho em equipe de profissionais da Psicologia e Serviço Social na educação básica pública.

1.3 A Objetividade Científica e os (Des)Caminhos de um Pesquisador e sua Pesquisa

Em *O desafio popular à Psicologia Social na América Latina*, Martín-Baró (1987/2017) discute como a objetividade científica nas ciências sociais envolve a explicitação das relações entre a/o cientista e a realidade social estudada. Esse posicionamento é característico de perspectivas críticas em pesquisa, como a que se assume neste trabalho. Meira (2012), ao discorrer sobre a questão da crítica na Psicologia, aponta como a objetividade científica só é possível a medida em que se reconhece o fato de que não há

neutralidade e que “a raiz de todo o conhecimento é o próprio interesse dos homens como exigência da transformação da realidade” (p. 19).

O objeto de estudo nas ciências humanas e sociais é intrinsecamente social e histórico. Isso implica no fato de que os fenômenos investigados também se produzem na/o pesquisadora/or. Fica evidente, desse modo, que frente a todo conhecimento há uma tomada de posição da/o cientista, o que evidencia a parcialidade do conhecimento. Nas palavras de Martín-Baró (1987/2017, p. 80):

Eticamente o cientista não pode deixar de tomar posição frente aos fenômenos, mas a parcialidade decorrente de uma tomada de posição não elimina a objetividade. É um absurdo e um contrassenso pedir imparcialidade para quem estuda a drogadição, o abuso infantil ou a tortura. E se isto é claro [nítido]³ em relação ao socialmente indesejável, por que não aceitar, também, uma necessária parcialidade diante daquilo que é socialmente desejável? O problema reside no fato de que abordamos a definição de bem social ou o bem comum, questão socialmente conflitiva e que muda de acordo com o setor em que nos situamos. E esta é precisamente a questão: a partir de onde julgaremos o que é socialmente desejável.

Desse modo, a explicitação da posição da/o pesquisadora/or frente ao fenômeno estudado é fomentadora da objetividade científica no processo de pesquisa. Posto que o ser humano tem natureza histórico-social (Lane, 1984/1991), essa explicitação deve se dar através de um resgate do envolvimento dessa posição nos termos sociais e históricos. Considerar isso implica em que, em Ciências Humanas, “a pesquisa tem o seu ponto de partida no encontro entre a biografia e a história”⁴. E dado que toda pesquisa é realizada em uma realidade concreta que determina limites e possibilidades, é importante mencionar facilitadores e entraves que compuseram o processo.

Dessa perspectiva, na presente subseção, pretendo delinear, em alguma medida, minhas relações sociais e históricas com o fenômeno que me proponho a investigar: o trabalho em equipe de profissionais de Psicologia e Serviço Social na educação básica pública. Resgato minha relação com os campos da Educação e da Psicologia; meu interesse na atuação e envolvimento político com a prática em Psicologia Escolar e suas relações com

³ Em um esforço por adotar uma escrita antirracista, optamos por sugerir outro termo, entre colchetes, nesse caso e em outras citações que usem palavras que atribuam valor a cor e contraste. Não queremos dizer com isso, entretanto, que o autor original tenha tido intenção racista, mas buscamos apontar para as implicações discursivas que têm sido discutidas na atualidade no campo dos estudos das relações étnico-raciais.

⁴ Essa expressão foi utilizada pelo professor Maurício de Carvalho Ramos, durante aula da disciplina *Aspectos epistemológicos e históricos do conceito de morfologia*, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade de São Paulo.

o Serviço Social; e os (des)caminhos no percurso da pós-graduação que foram determinantes no modo como esta dissertação é apresentada.

1.3.1 Minha Relação com o Campo, o Tema, o Objeto e a Pesquisa

Meus pais sempre se esforçaram por me colocar em “boas escolas”, de modo que procuravam instituições privadas que oferecessem bolsas de estudo e tentavam custear o restante das mensalidades até o limite. Esta estratégia fez com que eu passasse por cerca de dez escolas ao longo da educação básica. Mais do que isso, carreguei comigo, desde cedo, uma valorização muito grande da Educação como a possibilidade de melhoria das condições de vida da minha família.

Para mim, a Educação tinha o poder de mudar o mundo. Hoje, mantenho o sentimento, mas concordo mais com Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 67). Aprender era – e é – algo tão importante que, lembro, na infância, do meu lamento pela inexistência da profissão de “aprendedora/or”, e, na pré-adolescência, considerava seriamente alguma licenciatura como opção de faculdade.

Na busca por “escolas melhores”, minha mãe me colocou em um sorteio para disputar vagas para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em uma escola vinculada à política de educação profissional e tecnológica de meu estado natal, Rio de Janeiro. Era uma escola pública, mas regida por um sistema diferente que me inseriria, após o término desta etapa do ensino, em um ensino médio-técnico integrado. Fui sorteado, concluí o ensino fundamental naquela escola, e, para a etapa seguinte, dentre o rol de possibilidades, escolhi cursar o técnico em Administração. No primeiro ano, havia uma disciplina de Psicologia que me levou a conhecer um pouco desse campo do conhecimento. Esbocei, então, um primeiro plano de carreira, que consistia em terminar o curso técnico e me graduar em Psicologia para atuar na área de Recursos Humanos.

Por motivos financeiros, minha família mudou-se para Ribeirão das Neves, uma cidade na Região Metropolitana de Belo Horizonte/MG e fui matriculado em uma escola pública próxima onde cursei o segundo e terceiro anos do ensino médio. A mudança brusca de contexto me levou a notar a grande discrepância entre meu modo de aprender e o de minhas/meus colegas de turma. Eu me espantava em perceber que havia uma diferença muito grande entre a minha apreensão dos conteúdos apresentados pelas/os professoras/es e a da maioria das/os colegas. Nesse ínterim, em uma mostra de profissões que visitei naquela que seria a universidade onde me graduei, fiquei conhecendo a possibilidade de atuação de

psicólogas/os no campo escolar/educacional e, somado com meu interesse nas “dificuldades de aprendizagem” que começara a reparar, reforcei meu interesse em cursar Psicologia.

Ingressei na graduação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e lá meu interesse em Psicologia Escolar e Educacional se aprofundou muito, de modo que a maioria das atividades que realizei durante o meu curso teve alguma relação com esse campo: disciplinas, estágios, projetos de extensão, iniciações científicas, organização e participação de eventos etc.; cursei, ainda, duas formações complementares relacionadas à Educação: “Inclusão & Acessibilidade” e “Organização da Educação”; e, na qualidade de acadêmico, participei da comissão de Psicologia Escolar e Educacional do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (CRP-MG). É do meu envolvimento com o campo político da profissão no CRP-MG que surge o gérmen da pesquisa que ora apresento nesta dissertação.

Foi na iniciação científica sob a orientação da Profa. Dra. Deborah Rosária Barbosa que descobri o que era a carreira acadêmica e a (não)profissão de pesquisadora/or⁵, tão próxima da de aprendedora/or (ainda que com significativas diferenças). Além disso, percebi como, à época, a inserção profissional no campo da Psicologia Escolar e Educacional era muito difícil, de modo que resolvi perseguir uma atuação como pesquisador e professor universitário em Psicologia Escolar e Educacional. Lembro-me de ter como horizonte, naquele momento, a participação na luta política pela valorização e inserção de profissionais de Psicologia na política educacional, e de desejar colaborar na construção teórico-prática do campo. Esse projeto permanece. Há grandes desafios relacionados à formação de psicólogas/os para atuar na política educacional, e meu interesse profissional se centra em colaborar no debate político-formativo e teórico-prático sobre essa atuação.

Em março de 2019 aconteceu o fatídico ataque à Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano/SP, que reacendeu o debate sobre violência nas escolas e colocou em evidência no Congresso Nacional o PL nº 3688 (2000), que propunha a inserção de profissionais de Psicologia e Serviço Social na educação básica pública. Eu participava das reuniões do CRP-MG, bem como de outras ações relacionadas à campanha pela aprovação do referido PL, que foi promulgado oito dias antes do meu aniversário de 24 anos, em 11 de dezembro de 2019 (Lei nº 13.935, 2019). Um grande presente, mas que me levou a começar a pensar sobre as tarefas que se colocavam ao campo da Psicologia Escolar e Educacional a partir daquele marco.

⁵ A carreira científica ainda não é regulamentada no Brasil como uma profissão formal. É interessante notar que, mesmo nas universidades públicas, principais instituições onde se desenvolve pesquisa no Brasil, as/os agentes de pesquisa são pessoas que fazem concurso público para o cargo de docentes, ou discentes (de iniciação científica, mestrado ou doutorado), que são entendidas/os como estudantes – e não como trabalhadoras/es.

Envolvido com as atividades do CRP-MG nos esforços pela implementação da Lei nº 13.935 (2019) no estado de Minas Gerais, um problema, em específico, destacou-se para mim. Eu ouvia as/os colegas do Serviço Social em audiências públicas e me inquietava com as referências que elas/es faziam à atuação de psicólogas/os escolares – concepções que destacavam aspectos da atuação da Psicologia no campo da Saúde ou que faziam referência a perspectivas individualizantes sobre nossa prática: “não é bem assim”⁶, eu pensava. Além disso, em pouco tempo, comecei a me perguntar: o que, afinal, faz uma/um assistente social na Educação? Com certo espanto, tive que reconhecer que eu não sabia nem qual o objeto do Serviço Social de modo geral. Percebi, ainda, que, em comparação com a Psicologia, o Serviço Social tem poucos referenciais teóricos sobre a atuação específica no campo escolar e educacional e, em investigações preliminares, comecei a notar como isso parecia ter a ver com o fato de que tal profissão se organiza de modo significativamente distinto da Psicologia. Como, então, pensar a atuação de profissionais de Psicologia e Serviço Social em equipes multiprofissionais (como determina a Lei nº 13.935, 2019) na educação básica pública? – como já apresentado, esse é o problema de pesquisa que procuro tratar nesta dissertação.

1.4 Organização desta Dissertação

Penso que o caminho científico é demarcado por idas, vindas, alterações, sucessos e fracassos, e que é importante que tal percurso seja evidenciado. Cabe, então, uma breve digressão, de modo a expor os caminhos que este trabalho tomou e os cortes e expansões que se fizeram necessários.

A proposta inicial era que esta pesquisa tivesse dois estágios, com delineamentos distintos: um bibliográfico e outro de campo. No estágio bibliográfico foi proposta uma revisão integrativa da literatura especializada com vistas a reconhecer e sistematizar o que já foi produzido na área sobre o objeto de estudo proposto. Para o campo, estavam previstos dois movimentos: um estudo de casos múltiplos, com quatro equipes, e um encontro reflexivo com as/os profissionais entrevistadas/os, com vistas a dialogar com elas/es os dados produzidos a partir das entrevistas em um duplo movimento de aprimoramento dos achados e devolutiva da pesquisa.

A parte de campo se tornou inviável de ser realizada a tempo de compor esta dissertação devido a dificuldades que eu tive na apreensão do processo de pesquisa. Mesmo com os avisos do meu orientador sobre a prudência em enviar o projeto para a apreciação do

⁶ Vale salientar que na própria categoria de psicólogas/os há profissionais que reproduzem essa concepção.

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Unidades Educacionais de São João del-Rei (CEPSJ), da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), o quanto antes, acabei demorando com esta tarefa e foi exigido, pelo CEPSJ, que eu apresentasse uma declaração de anuência da instituição onde as/os profissionais entrevistadas/os estivessem trabalhando para que o estudo fosse aprovado. Isso obrigaria que eu acessasse as/os possíveis participantes da pesquisa pela via institucional, e não pela via pessoal, como eu planejava.

O processo da pesquisa se confrontou, então, com um entrave burocrático para conseguir esta autorização. No caso, a secretaria de educação com a qual entramos em contato não respondeu ao pedido de anuência⁷. A demora no envio do projeto ao CEPSJ e a não resposta da referida secretaria concorreram para que, mesmo com a ideia de buscar outros espaços, não houvesse mais tempo hábil para a realização da pesquisa de campo. Reconheço que parte do entrave na pesquisa se deve à minha dificuldade em expor problemas e obstáculos e à insistência em resolvê-los sozinho. É provável que compartilhar o obstáculo com maior antecedência com meu orientador aumentaria a probabilidade de realização do campo. Valorizar a comunicação com a equipe e parceiras/os de pesquisa é algo que esta situação deixa para mim como um aprendizado na carreira científica.

De qualquer modo, os procedimentos da pesquisa precisaram ser reinventados. A proposta de pesquisa bibliográfica foi retomada, reformulada e expandida, tornada mais robusta com a busca por outras fontes de dados, que possibilitaram uma visão ampliada sobre o objeto em tela. Com a reformulação da pesquisa, em comparação com o projeto apresentado na banca de exame de qualificação:

- o objetivo geral e o primeiro objetivo específico foram mantidos;
- foi adicionado um objetivo com vistas a avançar a discussão sobre a atuação a partir dos fundamentos resgatados no primeiro objetivo específico;
- o objetivo sobre a caracterização do trabalho em equipe foi adaptado (a caracterização foi realizada, não mais a partir das entrevistas, mas a partir de relatos de experiência apresentados na literatura especializada) e desdobrado (um objetivo de caracterização da literatura, outro sobre a caracterização das equipes nos relatos de experiência e outro de síntese das contribuições);
- os objetivos que visavam conhecer as concepções das/os profissionais sobre seu trabalho e relacionar as discussões teórico-práticas com o trabalho em equipe analisado no campo foram retirados.

⁷ Não manifestação que persiste até o momento em que é redigido este trabalho.

Como mencionado no parágrafo introdutório desta seção, a dissertação está organizada em cinco seções, incluindo esta primeira. A segunda seção foi nomeada “aspectos metodológicos”, e reúne a apresentação do método do conhecimento que inspira a elaboração deste trabalho científico, é introduzida uma discussão sobre o delineamento adotado na pesquisa e é delimitada a noção de “crítica” que assumimos.

Os resultados da pesquisa estão apresentados em duas etapas: uma de reconstrução teórica a partir dos pressupostos críticos de atuação em Psicologia e Serviço Social; e outra de desconstrução crítica da literatura teórico-prática. A terceira seção apresenta a primeira etapa, cujo empenho foi de, a partir de um resgate dos fundamentos da atuação em Psicologia Escolar e Educacional e do Serviço Social na Educação, apresentar perspectivas acerca do trabalho em equipe de profissionais destas duas áreas específicas. Para isso, foram retomadas a questão da divisão do trabalho e disciplinarização das ciências, a fundamentação teórico-prática que tem sido construída nas referidas profissões e o contexto de inserção, isto é, a política educacional. A partir disso, foram discutidos desafios à formação e à atuação profissional, no que tange ao trabalho em equipe.

A quarta seção contém a segunda etapa: uma revisão integrativa da literatura teórico-prática sobre o trabalho em equipe de assistentes sociais e psicólogos/os na educação básica pública. Nesta seção, estão reunidos os procedimentos metodológicos específicos relacionados à operacionalização da revisão integrativa, a caracterização do *corpus* empírico da pesquisa, uma análise crítica desses estudos e uma síntese integrativa no formato de proposições para uma práxis colaborativa das/os profissionais em tela. A quinta e última seção apresenta as considerações finais, bem como as limitações reconhecidas e indicações para estudos futuros sobre o tema.

2. Aspectos Metodológicos

Nesta seção, é apresentada a proposta metodológica geral desta pesquisa. Em um primeiro momento, é anunciado o materialismo histórico-dialético como método do conhecimento científico no qual se fundamenta este estudo. Esse é um método complexo e de difícil apreensão, de modo que foi necessário um esforço de reconhecimento das proposições a ele relacionadas, acompanhado de uma constante busca, nem sempre totalmente satisfeita, por expressá-lo no desenvolvimento da pesquisa.

Em seguida, é posta a discussão sobre o delineamento geral desta pesquisa que, com vistas a alcançar os objetivos, constituiu-se entre o que é uma pesquisa teórica, uma pesquisa bibliográfica e uma revisão de literatura. Cada tipo é brevemente apresentado de modo a posicionar melhor o delineamento do presente estudo no universo metodológico. Para organizar melhor a incursão da/o leitor/a neste escrito, os procedimentos específicos (passo-a-passo) para a realização de cada etapa da pesquisa são apresentados nos parágrafos introdutórios da seção 3 e na subseção 4.1.

Por fim, é delimitada a concepção de “crítica” que assumimos neste trabalho, reconhecendo sua posição no interior da construção histórica do conhecimento científico em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Desse modo, crítica, envolve um esforço por realizar uma reflexão dialética e uma crítica do conhecimento, denunciar a desumanização que é operada no sistema capitalista na presente era e adotar uma perspectiva de emancipação humana e transformação social.

2.1 Método Materialista Histórico-Dialético

Para mim [...] o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (Marx, 1968, p. 16, citado por Netto, 2011, p. 21).

O presente trabalho é uma produção de natureza acadêmico-científica no campo das Ciências Humanas e Sociais. De modo mais específico, esta é uma investigação no campo da Psicologia em interface com o Serviço Social e a Educação. O trabalho científico é, na contemporaneidade e no mundo ocidental, a atividade humana especializada em conhecer a realidade de maneira metódica e sistematizada (Saviani, 1991/2008). A Ciência não é a única forma de conhecer a realidade, mas se diferencia por privilegiar o saber metódico e sistematizado, como dito. O trabalho científico é parte do processo de produção da existência humana e tem como foco o acesso ao “conhecimento das propriedades do mundo real” (Saviani, 1991/2008, p. 12).

O filósofo prussiano Karl Marx (1818-1883) contribui para o entendimento desta atividade especializada humana a partir de suas elaborações com vistas a conhecer seu objeto de estudo: o Capital. O método de investigação científica inspirado em Marx é chamado de materialismo histórico-dialético. Materialismo, porque, para Marx, a realidade objetiva deve ser entendida a partir dela mesma, e não a partir de concepções metafísicas apriorísticas (idealismo). Esta concepção é muito útil para o desenvolvimento da atividade científica como forma de conhecer as propriedades do mundo objetivo, como já mencionado a partir de Saviani (1991/2008). O materialismo aqui, não deve ser compreendido, entretanto, em sua formulação mecanicista vulgar, em especial, ao se tratar sobre os fenômenos humanos. Segundo Marx e Engels (1845/2001), “a primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos” (p. 10). Os autores prosseguem apontando como “ao produzir seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material” (pp. 10-11). Esta concepção do materialismo proposta por Marx e Engels, que leva em consideração a atividade humana (a produção de si mesmo, o trabalho), é o que se denomina materialismo histórico. Nas palavras de Martins (2008, p. 42),

A realidade objetiva [...], não é estática e idêntica a si mesma, pelo contrário, ela é uma miríade de fenômenos que resultam da matéria em movimento, de processos naturais e sociais que se transformam continuamente, do que se conclui: *a realidade objetiva é a história de suas mudanças* [ênfase adicionada].

A história dos fenômenos da realidade objetiva (os potenciais objetos científicos) são parte constituinte dos fenômenos. São parte de sua materialidade. A História, para esta concepção, não é movida por um “espírito do tempo” abstrato, nem é fruto da vontade de seres metafísicos, mas é o resultado das relações humanas de produção. A História é fruto do trabalho, do processo de produzir-se a si mesmo, e das movimentações oriundas do embate entre as contradições presentes no todo social, que, no presente, se manifestam na luta de classes. Segundo Martins (2008), “nesta concepção, a história é o produto dos modos pelos quais os homens organizam sua existência ao longo do tempo e diz respeito ao movimento e as contradições do mundo, dos homens e de suas relações”. (p. 42). Engels (1890/2010, p. 103-103, citado por Prates, 2015, p. 17) sintetiza que “de acordo com a concepção materialista da história, o fator que em última instância determina a história é a produção e reprodução da vida real. Nem Marx nem eu jamais afirmamos mais que isto”.

Reconhecer que “a realidade objetiva é a história de suas mudanças” (Martins, 2008, p. 42) é tarefa que está atrelada a uma noção central para a concepção marxista de Ciência: a totalidade. Netto (2011) informa que Lukács reconhece a perspectiva da totalidade como o

diferencial desta em relação a outras concepções. Compreender os fenômenos da realidade como totalidade implica em reconhecer, a partir da história, as relações que se estabelecem neles. A totalidade consiste em uma apreensão da realidade objetiva como um congregado de determinações e mediações que compõem e atravessam os fenômenos (Netto, 2011). Há formas de totalização diversas e totalidades mais ou menos amplas (Konder, 2011) que atravessam umas às outras de modo a formar um “complexo de complexos” (Netto, 2011, p. 56). Prates (2015) salienta que a totalidade não é uma soma das partes, mas uma compreensão da realidade como um todo dialético e estruturado. Nas palavras de Martins (2008),

Ao apreender os fenômenos em sua totalidade a dialética os afirma como sínteses de múltiplas determinações, ou seja, a realidade congrega fenômenos que são essencialmente intervenculados e interdependentes e, assim sendo, é impossível construir qualquer conhecimento objetivo, explicar de fato o real, levando-se em conta as partes ou os aspectos isolados que lhe constituem. Por esta razão, o método dialético abarca o existente como um todo único no qual os fenômenos articulam-se organicamente (p. 55).

A dialética aparece, então, no materialismo histórico-dialético, como lógica privilegiada para a compreensão do real. A noção de totalidade é central para o trabalho científico a partir da lógica dialética, ou, mais especificamente, do materialismo histórico-dialético. Martins (2008) aponta para a noção de contradição como outra categoria central na lógica dialética. Konder (2011) trata da contradição em conjunto com outra categoria: a mediação.

A análise dos complexos que constituem uma totalidade evidencia que todo objeto encerra em si relações entre as diferentes determinações presentes nele. A citação anterior (aqui, em parte, novamente transcrita) afirma isso dizendo que “a realidade congrega fenômenos que são essencialmente intervenculados e interdependentes” (Martins, 2008, p. 55). Há relações que são imediatas, mas há também as relações que são mediadas, isto é, não são percebidas imediatamente, mas descobertas, construídas e reconstruídas (Konder, 2011). As mediações são, assim, sistemas de articulação da totalidade.

Acontece que as interrelações na totalidade podem guardar movimentos conflitantes. Esta interação entre contrários é chamada de contradição. Os contrários se contrapõem constantemente e este processo produz transformações na realidade. É desta compreensão que Martins (2008) vai afirmar que “todo e qualquer desenvolvimento não é outra coisa, senão, o movimento sintetizado pela luta dos contrários” (p. 55). Isso implica em que a realidade está

em constante transformação. Para Martins (2008), este é outro dos principais pontos a serem apreendidos para se compreender a lógica dialética: a realidade está em movimento. Esta noção de movimento é tão central para o método que é evidenciada por Netto (2011) na interpretação que ele faz da citação de Marx sobre seu método dialético que está na epígrafe desta seção: “teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa” (p. 21). É relevante notar como, para Vigotski (1934/2010), um dos mais relevantes teóricos marxistas da Psicologia, uma análise científica só pode apreender corretamente o objeto se é capaz de reconhecer seu movimento peculiar. Desse modo, é necessário instituir como objeto de estudo, não elementos decompostos, mas uma unidade dialética de análise.

Reconhecer que a realidade está conectada e em movimento deve implicar, para a/o pesquisadora/or que se inspira no materialismo histórico-dialético, em uma disposição para a transformação da realidade. Beatón (2018) evidencia isso ao dizer que

todo en la naturaleza, la sociedad y el propio ser humano está concatenado o interconectado, en constante movimiento, cambio y transformación y, el conocer la esencia de las cosas y los hechos de la vida real y lo concreto, es la vía para conseguir transformarlos y no solo contemplarlos (p. 633)⁸.

Esta transformação da realidade apontada por Beatón (2018) é discutida por Tanamachi et al. (2018), que explicitam a necessidade de que a pesquisa fundamentada no materialismo histórico-dialético tenha como fim a humanização e emancipação dos indivíduos, em um compromisso ético explícito. Nesse sentido, o referido método é uma resposta possível, no campo científico, ao que Martín-Baró (1987/2017) chama de desafio popular à Psicologia (e às Ciências Humanas e Sociais), em especial no contexto latinoamericano (e brasileiro, em particular) de modo que conhecer oferece condições para transformar, não só o pensamento, mas também a ação.

2.2 Delineamento de Pesquisa

O delineamento da pesquisa é a definição da abordagem que será utilizada para acessar a realidade em uma investigação científica e diz respeito à organização e sistematização dos procedimentos metodológicos para que sejam realizados os processos de coleta/produção e análise dos dados (Gil, 1987/2019). O delineamento precisa ser adequado à

⁸ Tradução livre: “tudo na natureza, na sociedade e no próprio ser humano está concatenado e interconectado, em constante movimento, mudança e transformação; e, conhecer a essência das coisas e os fatos da vida real e o concreto é a via para conseguir transformá-los, e não somente contemplá-los”.

abordagem do problema de pesquisa, com vistas ao cumprimento dos objetivos (Gil, 1987/2019). Nessa intenção, optou-se por organizar esta dissertação em duas etapas: uma de tendência estritamente teórico-reflexiva e outra guiada pelos dados obtidos de forma sistematizada na revisão integrativa. Há certa confusão entre o que seja uma pesquisa teórica, uma pesquisa bibliográfica e o que são as revisões de literatura. Desse modo, é importante estabelecer uma discussão preliminar desses termos, suas relações e diferenciações.

No que diz respeito às pesquisas teóricas, Fontes e Falcão (2015) reconhecem certa deficiência no campo da Psicologia. Os autores apontam para diversos acadêmicos, como Wittgenstein, Moscovici e Danzinger, que ponderaram sobre certa confusão conceitual devido à falta de debates teóricos e “excessiva valorização de questões sobre métodos em detrimento de discussão teórica” (p. 72) que há na Psicologia, de modo que o campo parece estar perdido no meio dos dados devido a uma tendência a um produtivismo empírico.

A tendência positivista que influenciou o estabelecimento da Psicologia como disciplina científica tem resultado em um “culto ao empirismo” (Fontes & Falcão, 2015, p. 72) e uma falta de incentivos à pesquisa teórica, de modo que há um privilégio da pesquisa factual (em oposição à pesquisa teórica) (Laurenti, 2012). Há grande avanço metodológico em procedimentos metodológicos empíricos, mas um aprofundamento na desintegração e confusão conceitual do campo, e a pesquisa teórica comparece como um caminho para enfrentar esse problema (Laurenti et al., 2016).

A pesquisa teórica contribui para “clarificar [elucidar] significados, expor problemas em modelos teóricos, revelar pressupostos não explicitados e avaliar a consistência de teorias” (Fontes & Falcão, 2015, p. 73). Com base em diversos autores, Fontes e Falcão (2015) evidenciam como esse tipo de investigação possibilita certo equilíbrio, frente à especificidade de pesquisas empíricas, por seu caráter sistematizador, posto que a tarefa de síntese é tão importante quanto a produção/coleta de novos dados. O esforço teórico-analítico, apontam eles, possibilita um quadro de referência aos dados empíricos “que lhes forneça coerência e estrutura” (p. 74). De modo sintético, Teo (2009) aponta para três possibilidades de enfoque na investigação teórica em Psicologia: a) reconstrução, que envolve a integração e avaliação de uma teoria específica; b) desconstrução, cujo enfoque se dá na crítica e identificação de deficiências e possibilidades; c) construção, com elaboração de conceitos e teorias novos e originais.

A elaboração teórica pode (ou melhor, deve) compreender uma parte do trabalho empírico, compondo a fundamentação desse, mas isso não impossibilita sua afirmação como “uma pesquisa de pleno direito, com sua própria ordem de questões e problemas” (Fontes &

Falcão, 2015, p. 74). Desse modo, segundo Fontes e Falcão (2015), a pesquisa teórica em Psicologia se constitui como um campo aberto de reflexão que auxilia a construção da Psicologia como um todo ao indicar problemas, apontar soluções, discutir aspectos éticos, morais e políticos, dialogar perspectivas, debater conceitos, examinar pressupostos, construir metateorias, entre outros aspectos.

Para Fontes e Falcão (2015), estudos teóricos “têm o potencial de provocar debates e mudanças significativas no modo de se praticar ciência em Psicologia” (p. 77). Acrescenta-se aqui, em acordo com Laurenti et al. (2016), que estudos teóricos têm grande importância e potência para provocar reflexões e mudanças, não só na ciência psicológica, mas também na atuação profissional em Psicologia – interesse maior desta dissertação. Exemplos disso no campo da Psicologia Escolar e Educacional são as reflexões sobre a relação entre Psicologia e Ideologia (Patto, 1984/2022), a discussão sobre o fracasso escolar como um fenômeno historicamente produzido (Patto, 1990/2022), a crítica da razão psicométrica (Patto, 1997), os pressupostos de uma atuação crítica (Meira, 2003; 2012; Tanamachi & Meira, 2003) e a diferenciação entre práticas tradicionais e emergentes no campo (Martínez, 2010).

Outro exemplo da relevância da pesquisa teórica, desde o prisma do materialismo histórico-dialético, é um dos trabalhos de Vigotski (1930/1997) sobre o objeto da Psicologia. No texto *La psique, la conciencia, el inconsciente*, o autor demonstra como as (in)definições sobre o referido objeto como ciência afetam não apenas a abordagem metodológica dos fenômenos a serem estudados como o próprio estatuto científico pretendido. Vigotski, então, empreende um estudo teórico-conceitual, com vistas a considerar uma solução, a partir da lógica dialética, para o problema evidenciado.

Lopes (2016) diferencia pesquisas empíricas de pesquisas teóricas e define que “pesquisas empíricas lidam com dados obtidos a partir de investigações do mundo (físico ou social) mediadas por um *background* teórico, do qual participam compromissos filosóficos mais ou menos explícitos e regras mantidas por uma comunidade científica” (p. 15). A realidade desafia a ciência empírica, de modo que, a cada dia, aparecem mais procedimentos e técnicas com vistas a abordá-la.

Sob influência do positivismo, as ciências, em geral, e as ciências humanas, em particular, valorizaram muito, em um primeiro momento, o uso de procedimentos experimentais e estatísticos para acesso à realidade, e enfatizaram uma perspectiva nomotética de conhecimento. Embates teórico-filosóficos e a crise do positivismo abriram espaço para que perspectivas mais idiográficas, abordagens qualitativas e novas formas de acesso ao mundo fossem consideradas científicas. Na atualidade, há desenhos de pesquisa,

dentre os quais as pesquisas bibliográficas e as revisões de literatura, que têm tensionado os limites entre o que seja uma pesquisa teórica e uma pesquisa empírica.

Lima e Miotto (2007) discorrem sobre o modo como a pesquisa bibliográfica “possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (p. 40). As autoras também destacam que é necessário compromisso “com a organização racional e eficiente frente à tarefa, pois a pesquisa bibliográfica requer do realizador atenção constante aos ‘objetivos propostos’ e aos pressupostos que envolvem o estudo” (Lima & Miotto, 2007, p. 40).

Posta a definição do que seja uma pesquisa bibliográfica, nota-se a rigorosidade de seus procedimentos, que aproximam, neste aspecto, a pesquisa bibliográfica das pesquisas empíricas. Lima e Miotto (2007) sistematizam as diversas etapas desse tipo de pesquisa: 1ª) exposição do método; 2ª) construção do desenho metodológico e procedimentos seguindo um projeto, critérios, procedimentos de coleta e de análise de dados, entre outros aspectos delimitados; 3ª) apresentação detalhada do percurso da pesquisa. Nesse aspecto, Graziotin et al. (2022) definem o conjunto de produções selecionadas a partir de critérios metodológicos para uma pesquisa bibliográfica como o *corpus* empírico da pesquisa.

Ainda assim, pesquisa bibliográfica envolve a reflexão e análise, a partir de documentos selecionados, com a proposição de uma sequência ordenada de investigação, e tem como cerne abordar um problema de pesquisa e propor soluções para ele. Dito de outro modo, a pesquisa bibliográfica, enquanto delineamento, viabiliza um aprofundamento dos fundamentos teóricos relacionados ao problema estudado, de modo a atualizar e desenvolver o conhecimento, o que a aproxima da categoria de pesquisas teóricas.

De outro lugar há as revisões de literatura. Laurenti et al. (2016) denunciam uma tendência de periódicos de Psicologia de restringir artigos teóricos aceitos para publicação a revisões de literatura, como se essas fossem capazes de abarcar toda a complexidade do que seja uma pesquisa teórica. As revisões de literatura podem ser sistematizadas ou não (Casarin et al., 2020). Revisões não-sistematizadas (também conhecidas como revisões narrativas) permitem uma abordagem mais livre da bibliografia especializada e são ferramentas úteis para discutir determinados temas desde uma perspectiva teórica e/ou contextual (Rother, 2007). São utilizadas para compor a fundamentação teórica de trabalhos científicos, e não são consideradas dentre as sistematizadas por sua pouca rigorosidade no que tange à busca e

análise dos dados (Biblioteca do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, n.d.; Casarin et al., 2020).

As revisões sistematizadas têm sido aperfeiçoadas ao longo do tempo como modos mais transparentes e replicáveis de produção científica a partir de fontes bibliográficas, em especial no campo das Ciências da Saúde e nas abordagens baseadas em evidências. Nesse movimento, as revisões sistematizadas têm adquirido um caráter metodológico, em alguma medida, replicável, baseado em material delimitado: a produção bibliográfica.

Dentre as revisões sistematizadas, destaca-se, como o delineamento mais estruturado de todos, a revisão sistemática de literatura, propriamente dita, que consiste em um conjunto de procedimentos com vistas a sistematizar, avaliar e sintetizar, por meio de protocolos rígidos e específicos⁹, as melhores evidências para tomada de decisão (Casarin et al., 2020; Cordeiro et al., 2007; Costa et al., 2022; Sampaio & Mancini, 2007; Souza et al., 2018). A revisão sistemática é indicada, principalmente, para a avaliação de estudos experimentais (Mendes et al., 2008).

Além da revisão sistemática, há, na literatura científica, diversos outros desenhos de revisão que se propõem sistematizados (Souza et al., 2018), dentre os quais a revisão integrativa de literatura (Andrade, 2021; Casarin et al., 2020; Soares et al., 2013; Souza et al., 2010). O conjunto de procedimentos que constitui tal revisão objetiva a integração de diferentes tipos de estudos e fontes, de modo a possibilitar a construção de um quadro de referência ou uma síntese conceitual sobre determinado tema (Torraco, 2016). Isso permite, ainda, identificar lacunas no conhecimento e direcionar novos focos de pesquisa (Mendes et al., 2008; Torraco, 2016).

A revisão integrativa difere da revisão sistemática posto que não necessariamente tem como foco a “avaliação de evidências”. Como dito, seu cerne está na apreciação crítica da literatura disponível com vistas a uma síntese das diferentes contribuições, de modo a apresentar um quadro de referências sobre o objeto de investigação. Ainda assim, é possível uma rigorosa descrição dos procedimentos metodológicos de modo a possibilitar a replicabilidade e transparência dos procedimentos de coleta e análise de dados.

Posto esse cenário, é possível identificar que as revisões não-sistematizadas de literatura se diferenciam das sistematizadas e das pesquisas bibliográficas no que tange ao rigor metodológico e às suas finalidades. As revisões não-sistematizadas consistem em uma

⁹ Na atualidade, há duas instituições principais que criam padrões de referência para a produção de revisões sistemáticas para síntese de evidências para tomada de decisão: a colaboração *Cochrane* (www.cochrane.org) e a colaboração *Campbell* (www.campbellcollaboration.org).

etapa do processo científico em que a/o pesquisadora/or apresenta os fundamentos teóricos que orientam seu trabalho frente ao objeto de estudo. As pesquisas bibliográficas e as revisões sistematizadas, por outro lado, possuem maior rigor metodológico e podem ser entendidas como delineamentos de pesquisa, posto que as primeiras têm como finalidade promover o avanço do conhecimento e reflexão teórica sobre determinado tema, problema e/ou objeto de estudo; e as segundas, ao integrar a literatura disponível, possibilitam, de forma reprodutível e verificável: a) uma análise aprofundada das evidências disponíveis no campo científico; b) a formulação de um quadro conceitual robusto sobre o objeto de estudo; e/ou c) a identificação de lacunas no conhecimento.

Não pretendemos, neste trabalho, defender o caráter empírico das pesquisas bibliográficas e das revisões sistematizadas de literatura, mas apresentar as tensões que esses desenhos de pesquisa oferecem à dicotomia teoria-empíria, posto que esta dissertação está organizada entre o que seja a revisão integrativa, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa teórica. Mesmo que esta pesquisa possa ser considerada de natureza teórica, pretende-se que seja ancorada (ainda que de forma secundária) em dados da realidade a partir da revisão e síntese de dados provenientes de pesquisas de campo e relatos de experiências.

Considerando a discussão apresentada, retoma-se alguns aspectos de como esta pesquisa está delineada. É uma pesquisa teórica que está organizada em duas etapas. A primeira etapa está relacionada ao enfoque que Teo (2009) denominou reconstrução, isto é, a integração e avaliação de uma teoria por meios históricos, teóricos e/ou conceituais. Pretende-se movimentar, neste sentido, a discussão no campo crítico da atuação em Psicologia e Serviço Social quanto ao trabalho em equipe na Educação. O caminho reflexivo seguido nesta etapa é apresentado nos parágrafos introdutórios da seção 3.

A primeira etapa desta pesquisa, apesar de constituir, em si mesma, uma pesquisa teórica, também serve de fundamentação para a discussão a ser realizada na etapa seguinte, uma revisão integrativa de literatura conforme a proposta de Torracó (2016). Para operacionalizar a revisão integrativa, inspirou-se, também, nas proposições de Lima e Miotto (2007) sobre pesquisas bibliográficas. O modo como aspectos dos referidos referenciais foram apropriados na realização da pesquisa em tela é apresentado na subseção 4.1 - *Procedimentos metodológicos para a revisão integrativa*. Salienta-se que esta etapa se assemelha ao que Teo (2009) identificou como uma pesquisa teórica de desconstrução, ou seja, onde busca-se identificar deficiências e oportunidades.

2.3 A Tarefa da Crítica

Apesar de esta pesquisa se propor a analisar um objeto interdisciplinar, ela ainda está filiada ao campo da Psicologia, em geral, e da Psicologia Escolar e Educacional, em específico. Além disso, como já pontuado, a opção pelo materialismo histórico-dialético como método de pesquisa implica em uma influência teórico-metodológica ao longo de todo o processo de pesquisa, como deve ser em um estudo que pretenda coerência e consistência. O fundamento teórico que orienta esta investigação, em consonância com o exposto acima, é o que tem sido denominado Psicologia Escolar e Educacional numa perspectiva crítica¹⁰, e a categoria de “crítica” que orienta este trabalho é aquela fundada no materialismo histórico-dialético e aprimorada no campo teórico da Psicologia e da Psicologia Escolar e Educacional brasileiras.

Em *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar* (Patto, 1984/2022), trabalho considerado o principal marco do movimento crítico no campo da Psicologia Escolar (Barbosa, 2011), Patto orienta seu trabalho e análise a partir da noção de crítica apresentada por Martins (1977), de que para compreender os fenômenos, é necessário conhecer seus fundamentos, isto é, compreender os determinantes sociais, históricos, políticos, culturais, econômicos etc. que compõem o objeto estudado. Nas palavras do autor, uma pesquisa crítica busca:

situar o conhecimento, ir à sua raiz, definir seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta este conhecimento como universal. [...] A perspectiva crítica pode [...] descobrir toda a amplitude do que se acanha limitadoramente sob determinados conceitos, sistemas de conhecimento ou métodos. (Martins, 1977, p. 2)

Essa noção foi, posteriormente, apropriada por diversos autores (por exemplo: Lima, 2012; Viégas, 2007) que se propõem a construir uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Essas proposições teóricas foram levadas adiante no campo a partir de novas contribuições e a perspectiva crítica foi se consolidando em trabalhos como *Psicologia Escolar: desafios teórico-práticos* (Tanamachi et al., 2000), *Psicologia Escolar: teorias*

¹⁰ O objetivo desta subseção é localizar a ideia de crítica que foi utilizada para guiar o processo de reflexão e discussão desta dissertação. A Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, bem como a perspectiva crítica no Serviço Social serão apresentadas, de modo aprofundado, na subseção 3.3 desta dissertação.

críticas (Meira & Antunes, 2003b) e *Psicologia Escolar: práticas críticas* (Meira & Antunes, 2003a).

Meira (2003; 2012) trabalha a categoria de crítica em Psicologia ao sistematizar as contribuições do materialismo histórico-dialético para o pensamento crítico. Desde esse referencial, segundo a autora, o trabalho crítico deve envolver: 1º) uma reflexão dialética; 2º) uma crítica do conhecimento; 3º) a denúncia da degradação humana e defesa da dignidade da vida, da justiça e da liberdade para todas/os; e 4º) uma perspectiva de transformação social.

Sobre o primeiro aspecto, a autora resgata a compreensão da dialética como lógica privilegiada no materialismo histórico-dialético, que permite a apreensão da realidade em seu movimento peculiar e evidencia “o caráter de permanente transformação da realidade social” (Meira, 2012, p. 17). A autora afirma que:

uma concepção ou teoria é crítica na medida em que tem condições de transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência / aparência, parte / todo, singular / universal e passado / presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser. (Meira, 2012, p.17).

O segundo aspecto evidenciado por Meira é o mesmo destacado por Martins (1977), de que é necessário desvelar os compromissos históricos e ideológicos que subjazem o conhecimento produzido, em um rompimento com o paradigma positivista de ciência. A perspectiva crítica assume, segundo Meira (2012), que a ciência é sempre intencional e, mesmo de modo não consciente, todo o processo de pesquisa é influenciado pela/o pesquisadora/or: por sua história e compromissos na relação com o objeto. Assim, a objetividade científica:

só se torna possível na medida em que se compreender a realidade como processo que se constrói na trama complexa das relações sociais; que se buscar captar os fenômenos, não como fatos em si, nem tampouco como ideias sobre os fatos, mas como concretudes históricas, sínteses de múltiplas determinações (Meira, 2012, p. 18-19).

O terceiro e quarto aspectos podem ser apresentados de forma complementar. Meira (2012) defende que uma concepção crítica não pode estar alheia aos efeitos da opressão das classes dominantes na sociedade capitalista que tem produzido alienação e desumanização. Ela salienta a maneira como “o trabalho alienado aliena, não só a natureza do homem, mas o homem de si mesmo e de sua espécie” (p. 19), de modo que a vida se converte em mera existência individual e as pessoas são destituídas do direito de se apropriarem da herança

histórica acumulada pela humanidade. Assim sendo, é necessário que uma/um pesquisadora/or que se diga crítico esteja comprometido com a transformação social, a transformação da realidade opressora e desumanizadora e a defesa dos interesses das classes populares (Martin-Baró, 1987/2017). Nas palavras de Meira (2012, p. 20), “o pensamento crítico constitui-se em um instrumento teórico fundamental para o processo de transformação social, já que pode desvelar a realidade e indicar as possibilidades de superação socialmente existentes”.

3. Fundamentos e Perspectivas para o Trabalho em Equipe

Para a realização desta parte da pesquisa, em primeiro lugar, fez-se necessário conhecer o processo histórico de divisão do trabalho e disciplinarização das ciências na sociedade ocidental que compõem o modo como as profissões se apresentam na atualidade, bem como refletir sobre as formas de relação entre os saberes nesse sistema, representados em conceitos como: multidisciplinaridade, multiprofissionalidade, interdisciplinaridade, interprofissionalidade, transdisciplinaridade.

Para refletir sobre o aspecto específico do trabalho em equipe de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na educação básica pública é necessário reconhecer, desde uma perspectiva histórica, seus respectivos projetos profissionais e inserção histórica na divisão social do trabalho de modo a localizar o papel que elas têm cumprido na contemporaneidade e os paradigmas desenvolvidos. Também faz-se relevante reconhecer como a educação e a escola participam do projeto societário hegemônico na sociedade do capital com vistas a evidenciar como sua constituição condiciona as práticas que se realizam nesse campo.

Por fim, executa-se um esforço de reunir os pontos discutidos nas seções anteriores como elementos para pensar, a partir de uma perspectiva crítica, a constituição de um projeto profissional comum na interface da atuação entre Psicologia e Serviço Social na Educação.

3.1. Divisão do Trabalho, Disciplinarização das Ciências e Trabalho em Equipe

Refletir sobre a atuação de profissionais de Psicologia e Serviço Social na educação básica implica reconhecer a centralidade da categoria trabalho humano, bem como compreender a divisão social do trabalho na sociedade capitalista contemporânea. Karl Marx, em uma apropriação e reelaboração das ideias de Hegel (1770-1831), concebe o trabalho humano (em contraposição ao trabalho instintivo ou animal) ou, simplesmente, trabalho, como a atividade humana de apropriação da natureza que, dialeticamente, envolve a transformação do próprio humano. Nas palavras do autor,

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 1867/2013, p. 216).

Desse modo, a atividade laboral, segundo Marx (1867/2013) envolve um caráter intencional e criativo do humano frente aos recursos que esse possui. O trabalho humano tem

como componente essencial a representação ideal prévia do produto que se pretende forjar, subordinada ao seu objetivo e sua vontade. O autor salienta o trabalho como um processo que engloba, basicamente, 1) ação orientada a um fim – ou trabalho propriamente dito; 2) objeto do trabalho – que, modificado pelo trabalho, é chamado de matéria-prima; 3) meios (ou instrumentos) de produção. Para o pensamento marxista, o trabalho é a atividade fundamental humana, em que o humano produz a si mesmo e a sua vida social (Engels, 1876/2006; Vigotski, 1991). Martins e Eidt (2010) destacam os termos de Lukács ao descrever o trabalho como “categoria ontológica fundamental do ser social” (p. 676).

Adam Smith (1723-1790), filósofo e economista escocês anterior a Marx, fornece as bases para a compreensão deste acerca da chamada divisão social do trabalho. Para Smith, há uma propensão humana a trocas entre si dos excedentes do resultado do seu trabalho (Lamounier, 2005), o que acarretaria em um aumento da produtividade e seria base para as relações econômicas humanas. Marx & Engels (1845/2007) identificam o surgimento da divisão social do trabalho em uma “divisão natural do trabalho” (p.90) ou “divisão natural-espontânea do trabalho” (Marx, 1867/2013, p. 341).

Posto que “a divisão do trabalho é um organismo natural-espontâneo da produção” (Marx, 1867/2013, p. 166), com o desenvolvimento histórico das sociedades humanas, e a mercantilização da sociedade, o trabalho social continua a se complexificar e a ser dividido em especializações necessárias à produção: “com a diferenciação dos instrumentos do trabalho diferenciam-se cada vez mais os ofícios que produzem esses instrumentos” (Marx, 1867/2013, p. 342), o que, nas sociedades capitalistas, como a brasileira, abre espaço para a divisão sociotécnica do trabalho.

Os diferentes estágios de produção se tornam em ofícios diferentes, e essa divisão “se apossa não apenas da esfera econômica, mas de todas as outras esferas da sociedade, firmando por toda parte as bases para aquele avanço da especialização, das especialidades, de um parcelamento do homem” (Marx, 1867/2013, p. 342). Nesse contexto, além do mercado de produtos, surge um mercado de trabalho onde aqueles que não detêm os meios de produção vendem sua força de trabalho em troca de salário, a ser trocado por produtos que garantam sua subsistência.

Faz-se relevante, aqui, uma breve apreciação da contribuição de Foucault para a compreensão da temática das profissões e das disciplinas. Em sua obra *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, o autor (Foucault 1975/2013) explica como as disciplinas são criadas de modo a cumprir funções especializadas na sociedade com vistas ao controle social. Isso se dá, em especial, a partir da Era Moderna, através de instituições como escolas – com

primeiras versões dessa como um espaço para a educação das massas –, exército, hospícios, conventos e prisões.

Ele associa as disciplinas, enquanto área do conhecimento, e a disciplina, enquanto mecanismo de ordem, e aponta como a sistematização disciplinar do conhecimento tem relação em duplo sentido com instrumentos de controle social (ou controle do corpo), de modo que, para a manutenção da ordem, passaram a ser utilizadas, nessas instituições, as disciplinas, como “fórmulas de dominação” (Foucault, 1975/2013, p. 118). O saber, deste modo, é um mecanismo de poder: “formação de saber e majoração de poder se reforçam regularmente segundo um processo circular” (p. 184), e a disciplina é uma manifestação física desse poder. Em síntese,

As disciplinas atravessam então o limiar “tecnológico”. O hospital primeiro, depois a escola, mais tarde ainda a oficina, não foram simplesmente “postos em ordem” pelas disciplinas; tornaram-se, graças a elas, aparelhos tais que qualquer mecanismo de objetivação pode valer neles como instrumento de sujeição, e qualquer crescimento de poder dá neles lugar a conhecimentos possíveis; foi a partir desse laço, próprio dos sistemas tecnológicos, que se puderam formar no elemento disciplinar a medicina clínica, a psiquiatria, a psicologia da criança, a psicopedagogia, a racionalização do trabalho. Duplo processo, portanto: arrancada epistemológica a partir de um afinamento das relações de poder; multiplicação dos efeitos de poder graças à formação e à acumulação de novos conhecimentos (Foucault, 1975/2013, p. 184-185)

As profissões¹¹ e as disciplinas, então, estão intimamente relacionadas, posto que, ao mesmo tempo que a divisão do trabalho dá origem a saberes especializados que são dominados por cada categoria de trabalhadores, conjuntos de conhecimentos são organizados como forma de controle social, através de mecanismos ideológicos. Cada conjunto de saberes e práticas é instituído ou modificado conforme emergem, no contexto das dinâmicas de poder, necessidades sociais específicas. Mais do que isso, disciplina e profissão constituem um emaranhamento dialético. No campo real, são formas de organização de um mesmo processo: a atividade humana sensível, isto é, o trabalho. Assim, podem ser compreendidos de modo relativamente intercambiável, mas, posto o processo histórico a que foram submetidas, não são sinônimos perfeitos, de modo que é possível reconhecer peculiaridades de uma e de outra.

A diferenciação entre disciplina e profissão na contemporaneidade se consolida com as influências do positivismo, movimento filosófico que propunha que a fragmentação dos

¹¹ Aqui entendidas como formas institucionalizadas e legitimadas socialmente de trabalho, que envolvem o domínio de determinada *expertise* e certificação (Yamamoto & Amorim, 2010).

objetos investigados era necessária para que fosse possível conhecer como as coisas realmente são (conhecimento positivo). Esta doutrina é elemento fundante do modo como a ciência e a sociedade ocidental se organizam na atualidade¹². Japiassu (1976) aponta para isso no campo científico/disciplinar; no campo profissional, destacam-se as influências e desdobramentos da ideia de racionalização do trabalho proposta na Administração Científica de Frederick Taylor (1856-1915).

Japiassu (1976) aponta o problema, em especial, para as Ciências Humanas, de as disciplinas avançarem de forma isolada. O Ser Humano é uma unidade indissolúvel, multidimensional e multideterminada, portanto, o “conhecimento do fenômeno humano na totalidade de sua significação” (p. 66) exige uma convergência e integração das diferentes ciências. À tendência no campo científico pela hiperespecialização e pela radicalização da ação científica em uma perspectiva unidisciplinar, o autor refere como uma patologia do saber (Japiassu, 1976). No prefácio do livro de Japiassu, Gusdorf afirma que “o triunfo da especialização consiste em saber tudo sobre nada” (Gusdorf, 1976, p. 8) de modo que, conforme a Ciência avança, o especialista se torna cada vez menos capaz de responder efetivamente às questões reais do tempo presente. O mesmo raciocínio pode ser aplicado à uma reflexão sobre a parcelização do trabalho, de modo que, quanto mais intensa a especialização, mais o trabalho se torna alienado e destituído de seu caráter original (Marx, 1867/2013; Dalla Vecchia, 2011).

As disciplinas tendem, assim, a ser identificadas com o saber, enquanto as profissões costumam ser relacionadas com a prática. Apesar da crítica necessária, essa distinção faz-se relevante para a presente reflexão a medida em que, no campo educacional brasileiro, é comum que o trabalho em equipe seja referido como multi, inter ou transdisciplinar; enquanto na Lei nº 13.935/2019, que constitui o fundamento da discussão que se realiza neste trabalho, diz-se de uma atuação multiprofissional na Educação. Ora, o uso de termos como multiprofissional e interprofissional são mais correntes no campo da Saúde¹³, onde a discussão sobre o trabalho em equipe de profissionais da Psicologia e do Serviço Social, bem como de outras especialidades, está mais estabelecida. No contexto contemporâneo, então,

¹² Com isso não queremos dizer que o positivismo ainda esteja vigente na sociedade atual como doutrina filosófica tal qual no século XIX. Reconhecemos os processos históricos de transformação da ciência e de críticas à forma primordial dessa corrente de pensamento, mas também constatamos que não houve uma ruptura com o referido sistema, não houve revolução, de modo que permanece fundante e influente nos modos como a ciência e a sociedade se organizam hoje. Exemplos podem ser encontrados no próprio parágrafo.

¹³ Também tem se constituído alguma discussão no campo da Assistência Social, principalmente, desde a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

pensar sobre o trabalho em equipe implica em destrinchar os significados desses termos e discutir as formas de relação entre trabalhadores que compõem uma mesma equipe.

3.1.1 A Integração do Trabalho na Educação: o Paradigma da (Inter)Disciplinaridade

Autoras e autores de referência nos campos da Epistemologia e Filosofia da Educação no Brasil discutem a integração do trabalho no campo educacional a partir do paradigma disciplinar (Fazenda, 2002, 2008; Jantsch & Bianchetti, 2008; Japiassu, 1976; Pereira, 2009). As discussões têm, como foco, a necessidade de integrar as diferentes disciplinas escolares, no intuito de possibilitar às/aos educandas/os uma apreensão mais concreta da realidade. Destaca-se, nessa discussão, o uso do conceito de interdisciplinaridade. Esse termo tem sido utilizado no debate sobre o trabalho no campo educacional como um todo, posto que, no contexto escolar, o principal campo de atuação profissional é, propriamente, o campo disciplinar.

É possível conjecturar que a discussão profissional tenha pouco sentido para o campo educacional brasileiro posto que, historicamente, as/os profissionais da Educação se identificam com uma mesma identidade profissional: a da/o professora/or. Mesmo aquelas/es com outros cargos, como supervisoras/es e orientadoras/es educacionais, têm formação básica em alguma licenciatura. Ou seja, a discussão da interdisciplinaridade tem exatamente a ver, para elas/es, com o trabalho pedagógico, o processo de ensino e aprendizagem (em um sentido estrito) e, portanto, com conhecimentos com os quais trabalham. Em outras palavras, há uma mesma prática, o magistério, mas diferentes especializações do saber¹⁴.

O filósofo Hilton Japiassu (1976) define disciplina como a “progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo” (p. 61). Isso implica em que são estabelecidas fronteiras ao conhecimento, limites, que tornam uma disciplina científica diferente de outra. Desse modo, na atualidade, uma disciplina, pode ser compreendida, dentre outros aspectos, como uma área delimitada do conhecimento com objeto de estudos específico que se constitui em oposição a outros campos especializados do saber; contém um conjunto de parâmetros internos próprios – que lhe confere identidade; apresenta intraespecialidades, isto é, desdobramentos disciplinares internos; e conta com uma rede de pessoas que a movimenta (Barros, 2011).

¹⁴ Cabe ressaltar que isso não implica que o trabalho escolar seja necessariamente horizontalizado e integrador, afinal, a divisão social do trabalho também incide sobre o exercício profissional na Educação, promovendo especializações, segmentações, hierarquias. Porém, há movimentos progressistas que promovem o trabalho pedagógico numa perspectiva coletiva e dialógica, na direção da formação integral das/os educandas/os.

Japiassu (1976) define e diferencia a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade. Segundo ele, multidisciplinaridade refere-se a uma justaposição simples de várias disciplinas, sem a exigência de uma integração metodológica e conceitual em um trabalho em equipe coordenado. Diferencia-se do que o autor chama de pluridisciplinaridade posto que nessa, ainda que persista uma sistematização modular sem a preocupação em proporcionar uma conexão entre os saberes, há certa cooperação entre as diferentes disciplinas.

Interdisciplinaridade, à época da escrita do livro de Japiassu (1976), segundo o próprio autor, consistia em um neologismo pouco preciso, mas que carregava a ideia de ir além de interações multi e pluridisciplinares. A pedagoga e filósofa da educação Ivani Fazenda (2008) corrobora isso ao afirmar que o movimento da Interdisciplinaridade surgiu na Europa dos anos 1960, no bojo de movimentos estudantis na França que advogavam uma mudança no modo de se pensar a escola e a universidade. Segundo a autora, na década seguinte, a partir das discussões na França, é construído um movimento pela diminuição das distâncias teóricas entre as Ciências Humanas com base na noção de totalidade.

No Brasil, Fazenda (2008) reconhece três momentos de reflexão sobre a interdisciplinaridade no campo do conhecimento e da Educação. O primeiro foi a década de 1970 cujo enfoque era na definição e reflexão epistemológica. Japiassu é um dos autores que contribuem para a discussão do termo com vistas a apresentá-lo como uma contribuição à Filosofia das Ciências para a resolução do problema da fragmentação das Ciências (e das Ciências Humanas, em particular). Na proposta de Japiassu, a interdisciplinaridade contempla uma integração real das disciplinas possibilitada por uma fundamentação comum voltada à realização de um projeto específico. Destarte, o conhecimento interdisciplinar se estabelece no “campo unitário do conhecimento” (Japiassu, 1976, p. 74), de modo que “o fundamento do espaço interdisciplinar deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares” (pp. 74-75).

A interdisciplinaridade, não implica em abdicar do disciplinar, mas em promover uma real integração e convergência dos diferentes saberes em torno de um objeto comum, com um enriquecimento mútuo das disciplinas, e nisso se difere da transdisciplinaridade, proposta inicialmente pelo epistemólogo suíço Jean Piaget (Japiassu, 1976). Enquanto a interdisciplinaridade implica em reciprocidade entre as diferentes disciplinas, criando passagens entre as fronteiras, a transdisciplinaridade é a proposta de romper essas fronteiras. Apesar do caráter disruptivo da transdisciplinaridade, essa ainda não aparece com tanta força nas discussões na Educação quanto a interdisciplinaridade.

Um segundo momento, já nos anos 1980, foi marcado por discussões sobre como tratar da interdisciplinaridade para além da teoria, versando sobre as contradições que emergiam das teorizações sobre o conceito: “teoria/prática, verdade/erro, certeza/dúvida, processo/produto, real/simbólico, ciência/arte” (Fazenda, 2008, p. 29), e sobre o método interdisciplinar na Educação. Foi um período de estudo, sistematização e análise das práticas interdisciplinares de professoras/es com vistas a lidar com as dicotomias e lacunas que o estudo epistemológico deixara.

Dos anos 1990 em diante, como terceiro momento, o campo de estudos sobre Interdisciplinaridade na Educação, no Brasil, passa a se ocupar de construir uma teoria da interdisciplinaridade, isto é, de construir propostas de fundamentos para um novo paradigma de Educação. Os estudos envolvem discussões sobre interdisciplinaridade e didática, formação de professoras/es, ensino, currículo, entre outros temas. Como já pontuado, a reflexão sobre o trabalho em equipe na educação centra-se nas relações entre os diferentes conhecimentos e modos de fazer uma mesma atividade, e não sobre práticas de naturezas distintas. Em outras palavras, a didática do professor de Matemática e a do professor de História, por exemplo, ainda que apresentem peculiaridades inerentes à relação entre o conteúdo e a psicologia da aprendizagem humana, apresentam a mesma estrutura: de prática didática.

3.1.2 A Integração do Trabalho na Saúde: o Paradigma da Profissionalidade

O campo da Saúde, diferentemente da Educação, não se organiza em torno de um núcleo de trabalho comum¹⁵. Cada profissão – Enfermagem, Fisioterapia, Medicina, entre outras – distingue-se das demais, em especial, pela *expertise* sobre um conjunto de práticas delimitado que exige uma sistematização de saberes. Desse modo, na Saúde, sem que seja desprezada a discussão disciplinar, organiza-se a atuação, especialmente, em torno do paradigma da profissionalidade.

Saar e Trevizan (2007) explicam que a noção de equipes de trabalho multiprofissional na Saúde surge relacionada à saúde mental. As autoras definem a multiprofissionalidade a partir da compreensão de que é necessário o esforço de mais de uma especialidade para que seja proporcionada uma assistência integral à/ao atendida/o, de modo que profissionais, de diferentes formações, prestam sua terapêutica ao sujeito, ainda que sem um esforço

¹⁵ Peduzzi (2001) aponta como as profissões em saúde constituem especializações do saber médico. Ainda assim, enfermeiras/os, fisioterapeutas, psicólogas/os, terapeutas ocupacionais etc. não são todas/os médicas/os. Por outro lado, professoras/es de Português, professoras/es de Matemática, professoras/es de Biologia, pedagogas/os etc. são todas/os profissionais do magistério, ou, simplesmente, professoras/es.

coordenado. Contrapõem tal forma de atuação com o que chamam de interdisciplinaridade, que, conforme expõem, “implica na interação entre duas ou mais disciplinas, sendo que essa interação se reflete na integração de conceitos-chave, na epistemologia e na organização da pesquisa e do ensino” (Saar & Trevisan, 2007, p. 2). A contraposição entre multiprofissionalidade e interdisciplinaridade aponta para uma confusão entre os termos presentes no campo da Saúde. Nas palavras de Peduzzi (2009, p. 425):

destacam-se as relações entre as temáticas do ‘trabalho em equipe’ e a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, embora cada um desses temas tenha sua especificidade, bem como a imprecisão na utilização dessas terminologias no campo da saúde. De maneira geral, ora utilizam-se os prefixos multi, inter ou trans, ora os sufixos profissional ou disciplinar, mas os autores concordam sobre a importância de não desviar o foco da questão central que é a constituição de equipes de trabalho (Jacob Filho & Sitta, 2002; Iribarry, 2003; Ceccim, 2005).

O termo multiprofissional parece, então, ser utilizado no campo da Saúde como uma acepção geral à ideia de que é necessária mais de uma especialidade para o cuidado. Implica na atuação paralela de mais de uma especialidade, mas, não necessariamente, em uma atuação conjunta. Peduzzi (2001) qualifica essa discussão ao tipificar as equipes de trabalho em saúde em equipes agrupamento e equipes integração. As primeiras são entendidas pela autora como equipes onde há uma justaposição das ações relacionadas a um mero agrupamento das/os agentes. As segundas, por outro lado, apresentam articulação das ações, com interação entre as/os agentes.

A tipologia do trabalho em equipe multiprofissional abordada por Peduzzi (2001) implica em cinco características, quais sejam: comunicação entre as/os agentes do trabalho; projeto comum; valorização das especialidades; especificidades e flexibilidade da divisão social do trabalho; e autonomia técnica. As equipes agrupamento tendem: a apresentar um padrão restrito de comunicação, com relações entre diferentes pessoas focada no âmbito pessoal, e não no profissional; a não estabelecer um projeto de atuação comum; a promover maior desigualdade de poder entre as especialidades que compõem a equipe; à rigidez da atuação profissional em cada especialidade; e à independência dos projetos de ação de cada agente. As equipes integração, por sua vez, tendem: a apresentar abertura maior ao diálogo e a construir meios de comunicação de caráter técnico (como reuniões e protocolos); a elaborar um projeto comum; a terem maior equilíbrio entre as funções que compõem a equipe; a serem mais flexíveis quanto à divisão do trabalho; e à interdependência para a ação.

Esse tipo de equipe que Peduzzi concebe inicialmente como equipe integração é referido, posteriormente, como equipe interprofissional (Peduzzi et. al., 2016) no rastro das discussões que têm acontecido em âmbito internacional sobre o tema. A interprofissionalidade implica, necessariamente, em integração entre as/os profissionais com vistas a uma atenção integral ao sujeito atendido, como indica a definição da OMS (2010, p. 7):

A prática colaborativa acontece quando vários profissionais de saúde com diferentes experiências profissionais trabalham com pacientes, famílias, cuidadores e comunidades para prestar assistência da mais alta qualidade. Ela permite que os profissionais de saúde integrem qualquer indivíduo cujas habilidades possam auxiliar na conquista dos objetivos de saúde locais.

Peduzzi e Agreli (2018) ampliam a discussão sobre o trabalho em equipe e a prática interprofissional ao discutirem níveis de colaboração de modo contingencial ao contexto e condições de trabalho. Do mais para o menos integrado, os níveis são: o trabalho em equipe interprofissional, propriamente dito; a colaboração interprofissional, com menos interdependência e compartilhamento; a prática colaborativa interprofissional, quando foram implementados elementos pontuais de colaboração; e trabalho em rede, quando há pouca interdependência, mas é mantida uma integração enquanto rede. Por sua vez, Ceccim (2018) ressalta como a multiprofissionalidade e a interdisciplinaridade são precondições para a interprofissionalidade. As conexões “inter” que constituem o que é peculiar à interprofissionalidade, segundo a autora, só podem emergir de um território multiprofissional.

Para que a interprofissionalidade ocorra, é necessária uma postura entre as/os profissionais de valorização do saber da/o outra/o e das relações entre os conhecimentos diversos sobre o objeto de interesse. Nesse sentido, a literatura sobre colaboração em Saúde tem destacado a importância da educação interprofissional para que o trabalho em equipe seja aprimorado. A educação interprofissional consiste em um tipo de formação em que há aprendizagem compartilhada durante o processo de formação profissional, com interação com estudantes e profissionais de diversas especialidades. A educação interprofissional implica, portanto, em intensas trocas entre profissionais e estudantes de diferentes especialidades nos mais diversos espaços de formação e, no âmbito da Saúde, contribuem para a melhoria da qualidade da atenção em saúde e resolubilidade de casos (Peduzzi et al., 2013).

3.2 Fundamentos para o Trabalho em Equipe de Profissionais da Psicologia e do Serviço Social na Educação Básica

Para que o trabalho em equipe de psicólogas/os e assistentes sociais na Educação se desenvolva de forma integrada e convergente, conforme nos lembra Japiassu (1976) ao tratar da interdisciplinaridade, é relevante que o campo teórico se debruce sobre as acepções comuns que possibilitem isso. Ambos campos (Psicologia e Serviço Social) apresentam produções teóricas que discutem a relação com a Educação, mas é necessário refletir sobre a relação entre Psicologia Escolar e Educacional e Serviço Social na Educação para construir e evidenciar bases comuns para a execução do trabalho em equipe. Considerando isso, serão apresentados a seguir os fundamentos das referidas áreas e o campo escolar como condicionante da prática profissional.

A contribuição de Yamamoto (2009) põe em destaque o fato de que, na sociedade atual, o acúmulo técnico de uma profissão é produto histórico do desenvolvimento dessa no interior do sistema capitalista vigente. Psicologia e Serviço Social se conformam como profissões no contexto brasileiro (e mundial) em resposta a demandas específicas no caráter de hiperespecialização que a divisão do trabalho manifesta na atualidade. Dessa forma, para pensar nas relações entre duas profissões, é necessário, antes, caracterizá-las.

Tanto Psicologia quanto Serviço Social são áreas do conhecimento nas quais foi desenvolvida uma diversidade de campos de aplicação possíveis. A Psicologia surge como prática profissional na virada do século XIX para o século XX, como tecnologia aplicada nos campos da educação e do trabalho. Ao longo do tempo, essa atuação foi se ampliando de modo que foram criadas especialidades relacionadas às manifestações do fenômeno psicológico nos mais diversos contextos, como o do esporte e lazer, o da saúde, e, mais recentemente, nas relações econômicas (Economia Comportamental) e nas emergências e desastres.

Semelhantemente, a prática em Serviço Social começa, no início do século XX, a se distinguir dos atos beneficentes e de caridade que eram realizados por pessoas ligadas à religião. Na atualidade, constitui-se como uma especialidade na qual uma/um agente profissional intervém junto às relações sociais com foco nas expressões da questão social, derivada da desigualdade que é intrínseca ao sistema capitalista (Yamamoto & Carvalho, 1982/2006). Assistentes sociais atuam, então, no planejamento, execução e acompanhamento de políticas, projetos e programas sociais nos âmbitos público, privado ou no terceiro setor, e suas práticas são determinadas pelos recursos disponíveis, determinantes políticos, sujeitos envolvidos, entre outros fatores relacionados ao contexto de inserção.

Uma profissão é, em termos gerais, “uma *prática institucionalizada, socialmente legitimada e legalmente sancionada* (Netto, 1992)” (Yamamoto & Amorim, 2010, p. 16, grifos dos autores) que tem como principais características o domínio da base técnica (*expertise*), a necessidade de que o sujeito tenha credenciais que validem seu conhecimento técnico (uma institucionalização da *expertise*) e autonomia deste na ocupação frente à essência do próprio trabalho. Essa autonomia envolve o controle do conteúdo e do conhecimento técnico e a capacidade socioeconômica e política de articulação da profissão (Yamamoto & Amorim, 2010).

A partir da compreensão de que a ação humana é teleológica, isto é, orientada para um fim, Netto (1999) discute como a prática social é determinada por projetos e pelas relações entre os diferentes conjuntos de interesses que os compõem. Ele destaca entre outros, nesse sentido, a existência de projetos societários e projetos profissionais no âmbito da coletividade. Os projetos societários são projetos coletivos que têm como peculiaridade uma amplitude que pretende abarcar o conjunto da sociedade. O autor aponta que, em nossa sociedade, os projetos societários são, também, projetos de classe. Esses projetos são construídos a partir de disputas de interesses mediadas pelas relações de poder entre os sujeitos implicados. Em sociedades democráticas, esses projetos concorrem com outros pela adesão das/os membras/os da sociedade. Ainda assim:

a experiência histórica demonstrou que, na ordem do capital, por razões econômico-sociais e culturais, mesmo num quadro de democracia política, *os projetos societários que respondem aos interesses das classes trabalhadoras e subalternas sempre dispõem de condições menos favoráveis para enfrentar os projetos das classes proprietárias e politicamente dominantes* (Netto, 1999, p. 3, grifos do autor).

Quanto aos projetos profissionais, é interessante notar como Netto (1999) reconhece que eles se constituem a partir dos elementos que caracterizam o que é, propriamente, uma profissão (estatuto jurídico, conhecimento técnico específico e credenciais). Ele explica que:

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

Dentre a gama de áreas de atuação/espços ocupacionais desenvolvidos na Psicologia e no Serviço Social, ambos campos produziram especialidades específicas voltadas para a interface com a Educação. Nesse sentido, refletir sobre a atuação conjunta de assistentes sociais e psicólogas/os no campo educacional implica em, antes, reconhecer o produto histórico das relações entre tais áreas (Psicologia e Serviço Social) e a Educação e os projetos profissionais que foram desenvolvidos, bem como localizar a Educação e a escola e as dinâmicas de surgimento dessas profissões como condicionantes da atuação no interior de um projeto societário ocidental hegemônico.

3.2.1 Fundamentos Históricos e Técnico-Científicos da Psicologia Escolar e Educacional

Figueiredo e Santi (1991/2008) reconhecem o surgimento da subjetividade privatizada como pré-condição para o aparecimento da Psicologia enquanto ciência independente, e afirmam que o surgimento da profissão de psicóloga/o se deu, inicialmente, nos contextos do trabalho e da educação. Campos (1983/2010) e Patto (1984/2022), ao discorrerem sobre o surgimento da profissão de psicóloga/o, associam-no a um novo conceito de humano que se conformava no final do século XIX a partir da ideologia liberal e das demandas do capital.

Campos (1983/2010) ressalta como, no final do século XIX, se estabelecia o próprio processo de parcelamento do trabalho. Isso tornava necessário alguém que realizasse o trabalho intelectual de conhecer e controlar o comportamento humano nas novas condições. Ela argumenta que “na medida mesma em que a fábrica ‘fabricava’ novas aptidões, pelo parcelamento do processo de trabalho, os[as] psicólogos[as] registravam e nomeavam o resultado do parcelamento” (Campos, 1983/2010, p. 206).

Segundo a autora, é a partir das necessidades do capital que vão se estabelecer as distinções entre “normal – aquele que se adequar ao processo de trabalho instituído pelo capital – e do excepcional – aquele cujo trabalho não pode ser convertido em valor-de-troca” (Campos, 1983/2010, p. 207). As quebras das relações comunitárias frente à nova conformação social, por sua vez, dão origem a patologias e distúrbios de comportamento e personalidade. As soluções de ajustamento, as medidas de características e aptidões e os processos de seleção vão se constituindo, nesse contexto, como atividades próprias dessa nova profissão.

Patto (1984/2022), a partir de outros autores, identifica uma heterogeneidade aparente na Psicologia, que oculta uma unidade ideológica à serviço de uma concepção liberal de mundo. Em consonância com Campos (1983/2010), ela sintetiza que: “Em sua constituição e desenvolvimento, tudo indica que a psicologia é instrumento e efeito das

necessidades, geradas nessa sociedade, de selecionar, *orientar, adaptar e racionalizar*, visando, em última instância, a um aumento da produtividade” (Patto, 1984/2022, p. 131, grifos da autora).

Constitui-se, então, como objeto da ciência psicológica, em substituição à noção de alma, a ideia de consciência. Esse objeto vai ser contestado por diversas correntes do pensamento em Psicologia, como o behaviorismo, que advoga que o objeto da Psicologia é o comportamento, isto é, as reações objetivas e observáveis de um organismo na interação com seu meio. Essa mudança de termos, na concepção de Patto (1984/2022), consiste, menos em uma mudança real, e mais em uma atualização de termos afim às mudanças no contexto histórico de sua aplicação. Além das noções de consciência e comportamento, o objeto da Psicologia foi tratado pelos termos subjetividade, personalidade e muitos outros, a partir de diferentes perspectivas teóricas. Esses termos, inclusive, assumem significados diferentes a depender da abordagem que é utilizada.

Ainda que o objeto da ciência psicológica seja, também, objeto de debate, defende-se, neste trabalho, uma acepção geral que pode ser depreendida a partir da discussão realizada por Vigotski (1930/1997) em seu texto *La psique, la conciencia, el inconsciente*: o fenômeno (ou processo) psicológico. Um exercício teórico desde uma perspectiva dialética do conhecimento permite reconhecer esta permanência, o fenômeno/processo psicológico, que constitui o objeto da Psicologia. Nas palavras do autor,

La psicología dialéctica renuncia a una y otra identificación [com a filosofia idealista e com o materialismo mecanicista] no confunde los procesos psíquicos con los fisiológicos, reconoce lo irreductible de la singularidad cualitativa de la psique y afirma únicamente que los procesos psicológicos son únicos. Llegamos, por consiguiente, al reconocimiento de procesos psicofisiológicos singulares y únicos, que constituyen las formas superiores de comportamiento del hombre, a los cuales podemos denominar procesos psicológicos, a diferencia de los psíquicos por analogía con los llamados procesos fisiológicos (Vigotski, 1930/1997, pp. 4-5)¹⁶.

O fenômeno psicológico é uma realidade manifesta e constitui-se como uma totalidade material formada pelo que tem sido reconhecido como propriamente psíquico – ou seja, a expressão subjetiva dos processos cerebrais, que é formada a partir da transformação

¹⁶ Tradução livre: “A psicologia dialética renuncia a ambas as identificações [com a filosofia idealista e com o materialismo mecanicista], não confunde os processos psíquicos com os fisiológicos, reconhece a irreduzibilidade da singularidade qualitativa da psique e afirma apenas que os processos psicológicos são únicos. Chegamos, portanto, ao reconhecimento de processos psicofisiológicos singulares e únicos, que constituem as formas mais elevadas do comportamento do homem, que podemos chamar de processos psicológicos, em oposição aos processos psíquicos por analogia com os chamados processos fisiológicos”.

do interpsicológico em intrapsicológico (Vigotski, 1929/2000) – e o que faz parte do fisiológico (ou cerebral). É, portanto, de natureza psicofisiológica, mas, posto que constitui uma totalidade, mais que psicofisiológico, é psicológico. As duas partes não se identificam, mas são incompreensíveis separadamente já que constituem uma unidade indissociável. Nesse sentido, ao criticar a proposta de Stern de um processo neutro (isto é, nem psíquico e nem físico) como objeto da Psicologia, Vigotski (1930/1997, p. 10) afirma:

Pero en la realidad sólo existe lo psíquico y lo físico, y lo neutral puede no quedar más que en una construcción de compromiso. Parece evidente que esta construcción [de um objeto neutro] nos aleja definitivamente del auténtico objeto de la psicología, pues éste existe realmente y sólo la psicología dialéctica es capaz de indicar la salida al afirmar que el objeto de la psicología no lo constituye el fenómeno psicológico neutral, sino el fenómeno psicofisiológico integral único, que convencionalmente denominamos fenómeno psicológico.¹⁷

Se o objeto da ciência psicológica é o fenômeno/processo psicológico, o que constitui o objeto da prática psicológica? Em termos amplos, é possível afirmar que o objeto da prática psicológica é o fenômeno psicológico em contexto. Em consonância a isso, Meira (2003), desde uma perspectiva crítica, reconhece como objeto da Psicologia Escolar e Educacional, o encontro entre o sujeito humano e a Educação. Não obstante, as reflexões de Faleiros (1997/2011) sobre o objeto do Serviço Social colocam em questão as correlações de forças que estão em jogo no campo de atuação profissional. Ele destaca o fato de que um objeto de atuação profissional é de natureza complexa e historicamente determinada, de modo que constituem-se diferentes ênfases de atuação sobre o objeto profissional que balizam-no, e isso é reconhecível nas relações entre a Psicologia e a Educação.

A relação da Psicologia com a escolarização moderna remonta¹⁸ à atuação de Alfred Binet (1857-1911) na avaliação de crianças retardatárias (como era o conceito da época) no sistema escolar francês. Além de Binet, os manuais de Psicologia Escolar e/ou Educacional registravam as influências dos psicometristas e pesquisadores da Psicologia das Diferenças Individuais Francis Galton (1822-1911) e James Cattell (1860-1944) no campo (Antunes, 2003, 2007; Barbosa, 2011; Patto, 1984/2022). Desse modo, “medir habilidades e classificar

¹⁷ Tradução livre: “Mas, na realidade, há apenas o psíquico e o físico, e o neutro pode permanecer apenas uma construção de compromisso. Parece evidente que essa construção [de um objeto neutro] nos afasta definitivamente do objeto real da psicologia, pois ele realmente existe, e somente a psicologia dialética é capaz de indicar a saída ao afirmar que o objeto da psicologia não é o fenômeno psicológico neutro, mas o fenômeno psicofisiológico integral único, que convencionamos chamar de fenômeno psicológico.”

¹⁸ Apesar de reconhecer relações mais antigas entre Psicologia e Educação (Antunes, 2003, 2007; Barbosa, 2011, 2012; Massimi, 2016), neste trecho será dado foco na profissionalização e formação da Psicologia como ciência independente, e no contexto da escolarização moderna.

crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares” é identificada por Patto (1984/2022) como a primeira função desempenhada por profissionais da Psicologia na Educação.

Antunes (2003, 2007) e Barbosa (2011, 2012) também demonstram como a Psicologia se constitui, em especial, ao longo da primeira metade do século XX, como uma das ciências da Educação e tem grande influência sobre as pedagogias e movimentos educacionais que se desenvolvem. Dadas as fortes relações entre os campos, são criadas diversas especialidades da Psicologia em sua interface com a Educação e a infância, como a Psicologia Pedagógica, a Psicologia Educacional, a Psicologia Infantil e a Psicopedagogia. Salienta-se, nesse sentido, o forte fundamento psicológico do movimento da Escola Nova, que tinha como proposta que a Educação se centrasse na figura da/o aluna/o – a quem a Psicologia possibilitava conhecer.

Patto (1984/2022) reconhece, a partir dos anos 1960, uma nova configuração do trabalho da/o psicóloga/o escolar que, conforme é possível apreender de Antunes (2003) e Barbosa (2011), é demarcada pela regulamentação da profissão de psicóloga/o, em 1962. Qualifica-se, nesse período, o surgimento de uma psicologia “do” escolar (Barbosa, 2011, 2012). Patto (1984/2022) aponta para as influências estadunidenses que implicaram em uma sofisticação da atuação da/o profissional de Psicologia no âmbito escolar com vistas à intervenção em uma amplitude de frentes na Educação. Aparecem funções como consultora/or, especialista, ergonomista, modificadora/or de comportamento e pesquisadora/or, em um processo de psicologização da educação que na via da individualização das questões, oculta a natureza social e política dos processos escolares. Nas palavras da autora:

assistimos ao surgimento da intenção de uma verdadeira expansão tentacular da ação da psicologia na escola, que quer atingir a todos os aspectos da vida escolar e preconiza a transformação do psicólogo num centro de decisões todo-poderoso, em função do qual todos os demais participantes da instituição passem a pautar seu pensamento e sua ação (Patto, 1984/2022, p. 160).

Com a psicologização, o objeto da atuação da/o psicóloga/o na Educação se infla e sua função se amplia até tomar certo caráter de salvação da escola. Surge nesse contexto, com ampla participação da Psicologia, a teoria da carência cultural e programas de educação compensatória, perspectivas individualizantes das questões sociais que afetam o processo de escolarização.

As perspectivas de atuação construídas ao longo do século XX começam a ser tensionadas a partir do final dos anos 1970 (Prates, 2015), culminando no que Barbosa (2011;

2012) nomeou como o período da crítica e da reconstrução na Psicologia Escolar e Educacional, entre 1980 e 2000. Os anos 1970 e 1980 são um período de grande efervescência política e social no Brasil e no mundo. É o período da redemocratização do país e há uma forte atuação de movimentos sociais, bem como o florescimento de perspectivas contestatórias e críticas nas Ciências Humanas e Sociais. Na interface entre Psicologia e Educação, o movimento crítico é marcado pela denúncia do alinhamento histórico da área (e também da Psicologia como um todo) com a ideologia capitalista e o compromisso com o ajustamento dos sujeitos ao sistema de dominação e opressão (Barbosa, 2011; 2012). É considerada como o principal marco desse movimento crítico a obra *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, de Maria Helena Souza Patto, publicada originalmente em 1984 (Patto, 1984/2022).

A construção iniciada por Patto na obra supracitada e continuada em *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (Patto, 1990/2022), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (Machado & Souza, 1997/2008), *Psicologia escolar: LDB e Educação hoje* (Guzzo, 1999), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (Tanamachi et al., 2000), *Psicologia Escolar: teorias críticas* (Meira & Antunes, 2003b), *Psicologia Escolar: práticas críticas* (Meira & Antunes, 2003a), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (Almeida, 2003) e *Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação* (Machado et al., 2007), dentre outros trabalhos, como as teses e dissertações que dão origem aos livros citados, abrem espaço para o que se consolidou como um projeto profissional que ficou conhecido como perspectiva crítica na Psicologia Escolar e Educacional. No interior do movimento crítico, convencionou-se nomear o campo desta maneira – escolar e educacional – a partir do entendimento de que o educacional diz respeito a uma sub-área do conhecimento e o escolar a um campo de atuação profissional que, apesar de não serem sinônimos, estão intimamente relacionados (Antunes, 2008).

Segundo Barbosa (2011), a perspectiva crítica contesta os referenciais teóricos e práticos que se embasam em uma perspectiva normativa, classificatória e disciplinar. É proposta uma atuação que tenha como horizonte ético-político a promoção de processos de conscientização e emancipação humana. Ela se torna o projeto profissional predominante no campo, de modo que é a concepção que, há algum tempo, é fomentada pelas gestões da principal entidade da área, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), bem como embasa as referências técnicas para a atuação de psicólogas/os na educação básica pública (CFP, 2013/2019).

No interior da concepção crítica, Meira (2003) reflete que a/o psicóloga/o escolar precisa compreender, como sua função, a promoção do desenvolvimento humano contribuindo para que a escola cumpra seu papel de socialização do patrimônio do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, dando abertura para a conscientização e a criticidade:

contribuir para que a escola cumpra, de fato, seu papel de socialização do saber e de formação crítica... Ele é um profissional que, em seus limites e especificidade, pode ajudar a escola a remover os obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento, favorecendo processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico (Meira, 2003, p. 57-58, grifos da autora).

As referências técnicas para a atuação de psicólogas/os na educação básica (CFP, 2013/2019) colocam em evidência uma perspectiva socialmente comprometida de atuação baseada em marcos lógicos e legais que tratam do direito à educação de qualidade e a um desenvolvimento humano saudável e à superação de processos de exclusão e marginalização social. São ressaltadas, no referido documento, como possibilidades de intervenção: a atuação na elaboração e acompanhamento do projeto político-pedagógico das escolas; as intervenções relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem; a formação de educadoras/es; a atuação com foco nos processos de inclusão escolar; e o trabalho com grupos de alunas/os.

Apesar de predominante, a perspectiva crítica não é homogênea. É válido lembrar que o surgimento de um novo paradigma de atuação em um campo profissional não implica em substituição automática do anterior, mas em uma construção gradual de um novo conjunto de práticas. Nesse sentido, na atualidade, há profissionais que atuam no contexto escolar com diferentes compromissos e perspectivas, declarados ou não, e que contribuem para a manutenção do *status quo* ou para processos de conscientização e emancipação humanas (inclusive, profissionais que atuam, de maneira contraditória, com influências de mais de um paradigma ao mesmo tempo).

Há disputas entre defensoras/es de concepções teórico-práticas que levam em conta o que foi debatido no período da crítica (perspectivas críticas) e aquelas/es que não adotam tal posicionamento, mas sim perspectivas não-críticas. Há, ainda, perspectivas no campo (ainda que em menor número) que negam que a atuação de profissionais no campo educacional tenha uma especificidade que torne a/o profissional de Psicologia Escolar uma/um profissional da Educação, e advogam a noção ingênua de que toda/o profissional da Psicologia é profissional da Saúde (*stricto sensu*), independente do contexto onde atua. Compartilhamos, no entanto, o posicionamento de que a trajetória e os referenciais teóricos

da Psicologia em sua interface com a Educação demonstram a especificidade desse trabalho e sua diferença da prática profissional no campo da Saúde.

3.2.2 Fundamentos Históricos e Técnico-Científicos do Serviço Social na Educação

O Serviço Social é um campo que se sistematiza a partir das relações de ajuda. Estevão (1992/2006) reconhece as origens da profissão na assistência prestada às pessoas em situação de pobreza por instituições de caridade e organizações sociais, vinculadas à atuação de entidades religiosas. São práticas que lidam com a questão social que se intensifica no contexto do capitalismo, e, ao longo do tempo, vão sendo sistematizadas até assumir um caráter técnico específico e laico, e constituir uma especialização na divisão social do trabalho.

Iamamoto e Carvalho (1982/2006) discorrem como o surgimento da profissão de assistente social se dá no contexto da expansão do capitalismo industrial e de urbanização, com a intensificação das demarcações de classe e, com isso, da manifestação da questão social. Essa consiste, portanto, na “manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia” (Iamamoto & Carvalho, 1982/2006, p. 77). Em outras palavras, é a questão posta pela desigualdade de classes a partir do ingresso do proletariado no cenário político da sociedade. Passa a ser necessária, nesse contexto, a atuação de agentes diante dessa questão para que o funcionamento da sociedade não seja interrompido. Estabelecem-se, então, as condições de emergência da profissão de assistente social atuando na reprodução das relações sociais no capitalismo.

Faleiros (1997/2011) apresenta o processo de construção e desconstrução do objeto de intervenção do Serviço Social brasileiro a partir dos anos 1930, quando são fundadas as primeiras escolas dessa área no país. O Brasil passava pela ditadura do Estado Novo, contexto que intensificou a luta de classes no país. Do ponto de vista moral, a influência da Igreja Católica se destacava, o clima político era conservador e a compreensão do social tinha um viés biologizante.

A/o assistente social, nesse contexto, atuava, “na mudança de comportamento das famílias e pessoas para que melhorassem seus comportamentos e suas condições quanto à higiene, à moral e à sua inserção na ordem social” (Faleiros, 1997/2011, p. 13). No campo escolar, eram responsáveis por prestar informações sobre as vidas das/os estudantes, com vistas a subsidiar estratégias de ação social (Dentz & Silva, 2015).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, começa a ser ventilada pelo mundo a doutrina do Estado de Bem-estar Social. Além disso, nos anos 1950, o Brasil entra em um

ciclo desenvolvimentista que gira o foco de atuação do Serviço Social para “a articulação da harmonia social na relação Estado/Sociedade” (Faleiros, 1997/2011, p. 14), pelo fortalecimento de grupos unidos e estabelecidos em prol do bem comum. No interior da ideologia hegemônica, a perspectiva de atuação assumida é a do esforço individual, seja para melhoria das condições próprias ou da comunidade.

A/o assistente social atua, nesse contexto, junto a clubes de mães, na articulação de cooperativas, em projetos locais e na mobilização de lideranças, de modo a provocar mudanças nas condições imediatas, e não mais no comportamento, como era a ênfase anterior. Dentz e Silva (2015) discorrem que, no campo escolar, atuavam junto às/aos estudantes desajustadas/os e a processos de anormalidade social, com vistas a um desenvolvimento harmonioso e integral das/os alunas/os. Desse modo, era endereçada ao Serviço Social uma gama de alunas/os que apresentavam algum tipo de “má conduta” no ambiente escolar.

Nos anos posteriores, o mesmo ambiente crítico que influencia a Psicologia e faz surgir nela um movimento de crítica e reorganização dos pressupostos afeta também o Serviço Social. Faleiros (1997/2011) identifica as primeiras influências ainda nos anos 1960, quando reconhece uma crise ideológica e política da profissão no aprofundamento das questões de classe relacionada ao contexto de luta anticolonial e anti-imperialista. A crítica a um Serviço Social advindo de países europeus e norte-americanos (Estados Unidos da América e Canadá) estabelece as bases para diversas iniciativas de reconstrução do Serviço Social desde a América Latina. Contesta-se, nesse sentido, a contribuição do Serviço Social nos processos de dominação de classe e o caráter burocrático da profissão.

Segundo Faleiros (1997/2011), o processo de crítica, o reconhecimento do conflito entre as classes e o compromisso entre profissional e povo são as bases do que ficou conhecido como Movimento de Reconceituação do Serviço Social em toda a América Latina. A partir das preocupações com as dimensões teórica, crítica e política do Serviço Social a centralidade da intervenção muda novamente, dessa vez, para as relações de classe e o enfrentamento de dinâmicas de dominação. A questão social, criticada como uma concepção muito genérica para que seja utilizada como uma particularidade profissional, passa a ser compreendida a partir dos processos de correlação de forças que se dão na sociedade. Faleiros (1997/2011, p. 44) explica que:

Definimos como *paradigma da correlação de forças* [grifos do autor], a concepção de intervenção profissional, como confrontação de interesses, recursos, energias, conhecimentos, inscrita no processo de hegemonia/contra hegemonia, de

dominação/resistência e conflito/consenso que os grupos sociais desenvolvem a partir de seus projetos societários básicos, fundados nas relações de exploração e de poder.

Faleiros (1997/2011) e Netto (1999) reconhecem uma resistência do conservadorismo no interior da profissão às mudanças promovidas a partir da perspectiva crítica que se estabelecia. O primeiro autor aponta para uma retomada da ideologia da disfunção social, com um adensamento teórico que consistiu em uma nova roupagem de uma perspectiva de atuação conservadora na década de 1970, e o segundo salienta a concorrência de projetos conservadores e neoconservadores concomitantes ao crescimento da perspectiva crítica no campo. No espaço escolar, o foco das referidas perspectivas estava em preparar as pessoas para que se tornassem úteis e produtivas nas dinâmicas do capital, com práticas como identificação de situações de desajuste social, orientação a famílias e concessão de auxílios (Dentz & Silva, 2015).

As décadas de 1970 e 1980 são marcadas, no Serviço Social brasileiro, pelo rompimento com o projeto societário liberal dominante e construção e gradual conquista de hegemonia de um projeto profissional vinculado a propostas de uma nova ordem a favor da equidade e da justiça social. Isso se constitui no que ficou conhecido como projeto ético-político do Serviço Social, elaborado a partir de amplos debates entre as/os participantes da categoria. Apreende-se de Netto (1999) que são manifestações desse projeto o código de ética profissional, as diretrizes de formação profissional e as construções teórico-metodológicas críticas no campo e a atuação de entidades da área, como o próprio conselho profissional. A perspectiva crítica de atuação manifesta no projeto ético-político do Serviço Social é, ainda no século XXI, a perspectiva hegemônica no contexto brasileiro.

Considerando que o objeto do Serviço Social consiste nas expressões da questão social nas relações sociais que se estabelecem no contexto do capital, as análises de assistentes sociais sobre o contexto educacional brasileiro (CFESS, 2013; Craveiro, 2019; Ferriz & Martins, 2020) têm evidenciado a discrepância entre o que está declarado e o que é garantido no campo dos direitos educacionais. É destacada a não efetivação do direito universal à escolarização na idade certa, com problemas, em especial, na efetivação de políticas relacionadas à educação infantil e à educação de jovens e adultos (EJA). Além disso, há um aumento da evasão de alunas/os proporcional ao avanço dos anos escolares, com significativa taxa de evasão no ensino médio.

Outro ponto de destaque é a má efetivação das políticas voltadas para públicos específicos, como a já citada EJA, a educação especial na perspectiva inclusiva, a educação indígena, a educação quilombola e a educação rural. Há, ainda, questões relacionadas à

distorção idade/série, analfabetismo funcional e falta de recursos para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. As próprias políticas, por vezes, não são efetivadas a partir de discussões amplas envolvendo a sociedade civil, mas de vontades políticas e interesses estabelecidos de modo autoritário. Desse modo, é possível reconhecer como principais possibilidades de atuação de assistentes sociais o acesso e a permanência estudantil, a gestão democrática nas instituições escolares e a qualidade da Educação (CFESS, 2013).

É válido ressaltar que, tanto no campo educacional quanto em qualquer outro contexto, o trabalho da/o assistente social é marcado pela contradição entre os interesses da classe dominante, manifestos através de mecanismos de dominação e exploração (da qual a própria existência da profissão faz parte), e o compromisso com os interesses da classe trabalhadora. Nas palavras de Ferriz & Martins (2020, p. 57):

o espaço profissional do Serviço Social é um produto histórico, portanto é preciso identificar os limites e as possibilidades do Serviço Social no âmbito da política de educação, considerando a conjuntura sócio-histórica, mas também o protagonismo dos seus agentes (assistentes sociais) (Ferriz & Martins, 2020, p. 57).

O objeto de intervenção do Serviço Social e as práticas relacionadas são determinadas pelas forças e interesses que se confrontam no espaço ocupacional. No caso da política educacional, é possível reconhecer, como elementos nesse campo de correlação de forças que participam na determinação do trabalho de assistentes sociais, a política educacional vigente, o projeto societário hegemônico, o projeto ético-político do Serviço Social, as expectativas sobre o trabalho de assistentes sociais, dentre outros fatores. No documento que apresenta *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação* (CFESS, 2013) é destacado, nesse sentido, como assistentes sociais têm sido predominantemente colocadas/os na posição de gestoras/es de política de assistência estudantil, com foco na execução de trabalhos burocráticos para a concessão de bolsas, quando atuam no campo educacional, em uma perspectiva limitante da sua prática.

3.2.3 O Campo Escolar como Condicionante da Prática Profissional

Conhecer como o campo escolar se constitui e aparece como condicionante da prática profissional implica em reconhecer como se deu a constituição histórica da função social da Educação e da escola na sociedade ocidental. Para isso, é necessário remontar, ao menos, às transformações que tiveram lugar na virada da Idade Média para a Época Moderna.

No período medieval, a educação do povo se dava, principalmente, pelo trabalho. Cada nova geração aprendia da anterior os processos e técnicas que garantiam a subsistência,

vinculadas à atividade laboral daquela família. A baixa Idade Média registra o aparecimento de oficinas, para onde os jovens eram mandados a fim de aprender um ofício sob a tutela de um artífice. A Igreja cumpria o papel de educar moralmente o povo, instilando a visão de mundo prevalente. A alfabetização, o acesso às artes liberais¹⁹ e os estudos universitários eram reservados às altas classes: clero e nobreza. A Educação tinha, então, como função, reproduzir a dinâmica de classe, condições de vida e relações sociais das pessoas (Cambi, 1999).

Reconhece-se, como era Moderna, um período de profundas transformações nos mais diversos âmbitos da vida social europeia posterior à Idade Média. A Modernidade é marcada pelos ideais do Renascimento, pela formação dos Estados nacionais, laicização da sociedade, surgimento do modo de produção capitalista, dentre outros aspectos. Há razoável consenso em situar o início desse período em 1453, ano da queda do Império Romano do Oriente. O final do século XV também foi marcado pelo início da expulsão dos mouros do velho continente e pelos primeiros contatos dos povos europeus com o que viria a ser o continente americano. Os séculos seguintes são palco do início do colonialismo europeu sobre os demais continentes e da consolidação do Protestantismo como força religiosa de oposição ao Catolicismo Romano no Ocidente.

Durante esse período, são disseminados outros espaços educativos além da família, da igreja e da oficina, como a escola – com primeiras versões dessa como um espaço para a educação das massas –, e espaços de controle social, como o exército, os hospícios e as prisões. Cambi (1999) afirma que passa a ser exigido um compromisso maior da família com a educação das/os filhas/os, de modo que ela (família) começa a se constituir em um modelo nuclear e afetivo. A escola, por sua vez, torna-se uma instituição social cada vez mais relevante para a manutenção ideológica e econômica da sociedade.

Cambi (1999, p. 200) registra que “o mundo moderno se organiza, sobretudo, em torno dos processos de civilização (Elias), de racionalização (Weber) e de institucionalização (Foucault) da vida social no seu conjunto, dando lugar a um estilo de vida radicalmente novo”. A Educação moderna, nesse contexto, tinha como função produzir o homem novo (e, pouco a pouco, também a mulher) que era exigido/a pelos novos tempos. A crescente variedade de instituições de Educação e controle criadas e mantidas pelos Estados nacionais participa de um “projeto de pedagogização da sociedade” (Cambi, 1999, p. 201), uma doutrinação social necessária à manutenção do poder estatal.

¹⁹ Lógica, Gramática, Retórica (*Trivium*), Aritmética, Música, Geometria e Astronomia (*Quadrivium*), artes liberais, em oposição às artes mecânicas, do povo, como a Metalurgia, a Tecelagem e a Agricultura.

Segundo Cambi (1999), surge, ainda, a Pedagogia como ciência que pretende controlar racionalmente os processos envolvidos na atividade de formação humana. É desse período que advém a ideia de currículo, oriunda da proposta de escola pública calvinista (Goodson, 1995); a origem da didática, com Comenius; e o início da educação jesuítica. Cambi (1999) destaca, como características que vão se desenvolvendo na educação europeia durante o período moderno: um nível elementar, que possibilita ao escolar contato com os elementos culturais básicos, como alfabetização e aritmética; uma escola média, com as bases de uma preparação profissional; uma instrução superior, relacionada às profissões liberais; um interesse público, no sentido de um direcionamento geral comum da Educação concentrado pelo Estado; e uma organização precisa da vida escolar.

Cumpria, então, a Educação, uma função de controle social também na nova configuração pós-feudal, mas, a partir da Modernidade, com centralidade na instituição escolar. Nesse sentido, a escola constituía um lugar privilegiado de monitoramento da vida familiar. Além da função disciplinar, a escola também vai assumindo feições iniciais de um dispositivo social próprio para a formação moral e profissional da população, no lugar da Igreja e das oficinas, respectivamente, o que se consolida na Contemporaneidade (Cambi, 1999).

A virada da Idade Moderna para a Contemporânea registra a publicação de *Emílio, ou, Da Educação*, obra filosófica romântica de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) que aborda o tema da educação a partir dos princípios do Humanismo e do Contratualismo. Segundo Cambi (1999), as contribuições desse filósofo, em especial, na obra mencionada, tiveram tal influência que o tornaram conhecido como o “pai” da pedagogia contemporânea. O tratado do autor sobre a educação promoveu uma nova perspectiva sobre a infância na cultura ocidental, em que a criança passa a ser vista como um ser naturalmente bom e curioso, que terá um bom desenvolvimento moral e intelectual se lhe forem garantidas condições apropriadas de contato com a natureza e as coisas.

Cambi (1999) também refere outra característica do pensamento de Rousseau: a relação que o filósofo fazia entre Pedagogia e Política. O projeto de sociedade proposto por Rousseau implicava em articular ambas em um esforço para alcançar o renascimento do humano moral – livre e bom. Nas palavras de Cambi (1999, p. 343):

Política e pedagogia estão estreitamente ligadas em Rousseau: uma é o pressuposto e o complemento da outra, e juntas tornam possível a reforma integral do homem e da sociedade, reconduzindo-a – por vias novas – para a recuperação da condição natural,

ou seja, por vias totalmente artificiais e não ingênuas, ativadas através de um radical esforço racional.

Rousseau faleceu 11 anos antes do estopim da Revolução Francesa, período de grande mudança política na França e na Europa que é entendido como marco da virada da Modernidade para a Época Contemporânea. O início desse período é marcado, também, pelos avanços tecnológicos que ocorriam nos meios fabris ingleses, com impacto tal que ficaram conhecidos como Revolução Industrial.

O sistema educacional francês pós-revolução consolida o que estava sendo construído no período Moderno em um modelo que serve de base para a escola contemporânea europeia e ocidental, dada a ampla influência cultural francesa ao longo dos séculos XIX e XX, com caráter “estatal, centralizado, organicamente articulado, unificado por horários, programas e livros texto” (Cambi, 1999, p. 365). A escola francesa pós-revolução também difunde os princípios da escola pública, obrigatória, gratuita, laica e como um lugar de formação cidadã e moral, segundo os princípios revolucionários da liberdade, igualdade e fraternidade.

Gorender (1989/2001), com base no pensamento de Marx e Engels, discorre que:

Assim como o Estado é o Estado da classe dominante, *as idéias da classe dominante são as idéias dominantes em cada época* [grifos do autor]. A classe que exerce o poder material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, seu poder espiritual dominante. Mas os enlaces das idéias dominantes com a classe dominante se obscurecem. As idéias dominantes parecem ter validade para toda a sociedade, isto é, também para as classes submetidas e dominadas. Forja-se a ilusão histórica de que cada época da vida social resulta não de determinados interesses materiais de uma classe, mas de idéias abstratas como as de honra e lealdade (na sociedade aristocrática) e as de liberdade e igualdade (na sociedade burguesa).

Desse modo, com a vitória da burguesia pós-revolução francesa, a escola se torna um local privilegiado de reprodução dos ideais burgueses na sociedade. Não somente a escola, vale salientar, mas uma série de instituições que Althusser (1970/1987) reconhece como Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). No contexto original da Revolução Industrial, é por meio de outros AIE, como o sistema político e o sindicato, que os processos de alienação vão se reproduzir, posto que a escolarização de massa demorou a ser um projeto assumido na Inglaterra do período. Com a urbanização e a industrialização, o proletariado se fortalece como classe social em oposição à burguesia dominante e intensifica-se a luta entre as classes, com disputas entre o controle social burguês e a luta por direitos das/os proletárias/os.

Principalmente a partir do século XX, a escolarização de massas se consolida como prática social a ser fomentada nos países de influência ocidental. A Educação é considerada direito humano básico, responsabilidade da família e do Estado. Cambi (1999) reconhece algumas características que marcam a escola, a Educação e a Pedagogia contemporâneas: uma profunda relação entre Educação e ideologia; o destaque de novos sujeitos educativos, em especial, a criança, a mulher e a pessoa com deficiência; um horizonte utópico criado pelos mitos de que Educação é a principal via de transformação da sociedade e de que a criança possui uma potência especial nesse processo; a ênfase na relação entre instrução e trabalho, formação e produção; a força da instituição escolar como instrumento para operar reformas sociais; e a nova configuração do saber pedagógico, não mais como metafísica, mas agora como ciência, política, filosofia e pluralidade.

O resgate histórico permite observar que a Educação, enquanto prática social, assume, ao menos, três funções na sociedade que persistem até hoje: a de socialização, a de transmissão-assimilação do conhecimento e a de promoção do desenvolvimento (em especial, o infantil). A primeira se relaciona à reprodução do modo de organização da sociedade. A segunda diz respeito ao acesso ao conjunto de conhecimentos que foram sistematizados historicamente pela humanidade. A terceira consiste no papel que as relações sociais e o contato com a cultura têm no desenvolvimento humano.

Saviani (1991/2008) reflete que a escola, enquanto instituição educacional peculiar, tem como atividade nuclear o processo de transmissão-assimilação de saberes sistematizados. Isso não implica, entretanto, na negação das demais funções elencadas anteriormente, posto que constituem uma totalidade determinada pela constituição histórica do espaço escolar. Em outras palavras, a socialização e o desenvolvimento se dão de forma conjunta e recíproca com as práticas de transmissão-assimilação de saberes. Isso pode ser exemplificado a partir do estudo de Martins (2011), que demonstra como a transmissão-assimilação dos saberes escolares tem íntima relação com o desenvolvimento do psiquismo, processo que só é possível a partir da relação com a/o outra/o e que é determinante de como as relações sociais serão reproduzidas.

Em uma perspectiva crítica, evidencia-se o fato de que a Educação é uma atividade contraditória, de modo que as suas funções e da escola podem se manifestar de forma reprodutivista, mas também de forma crítica e emancipatória. Isso permite reconhecer que, no âmbito da socialização, a escola constitui-se, tanto em um ambiente de difusão ideológica da classe dominante e de controle dos corpos (Althusser, 1970/1987; Foucault, 1975/2013),

quanto em um espaço de conscientização e promoção de processos de emancipação social (Freire, 1967; Freire, 1970/2014).

Quanto à transmissão-assimilação de saberes, pode, a escola, ser um ambiente voltado para a mera qualificação de mão-de-obra para suprir as necessidades do sistema capitalista (o que na atualidade subjaz a perspectiva neoliberal de Educação – Diógenes & Silva, 2020), ou um espaço onde a classe trabalhadora pode reapropriar-se do saber, enquanto patrimônio humano que lhe tem sido negado (Meira, 2000; Saviani, 1991/2008). Por fim, a escola pode ser um espaço onde, por meio da exclusão, os sujeitos escolares podem ser privados de seu direito ao pleno desenvolvimento (Ferraro & Ross, 2017; Souza, 2020), ou um dos mais privilegiados ambientes para potencializar, não apenas o desenvolvimento do psiquismo (Martins, 2011), mas o desenvolvimento humano integral.

3.3 À Guisa de Síntese: a Lei nº 13.935/2019 e o Trabalho Colaborativo de Assistentes Sociais e Psicólogos/os na Educação Básica Pública

A inserção de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na política educacional configura, na atualidade, um “ente estranho” ao corpo profissional da Educação, recheado de expectativas e estereótipos sobre as práticas daquelas/es. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394, 1996), fundamento vigente da política educacional nacional, estabelece que não podem ser financiados com os recursos da Educação “programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social” (art. 71, inciso IV), o que, como Antunes (2008) evidencia, tem sustentado um discurso que restringe as/os profissionais da Educação às/aos profissionais do magistério. Sela essa compreensão o art. 61 da mesma lei, que define quem são as/os profissionais da educação escolar básica, e fica evidente que psicólogos/os e assistentes sociais não são consideradas/os como tal²⁰.

Do ponto de vista teórico-prático, tanto na Psicologia quanto no Serviço Social há a compreensão de que o fazer dessas/es profissionais na política educacional implica em que sejam reconhecidas/os como profissionais da Educação, propriamente, e não como profissionais da política de Saúde ou da Assistência Social que atuam na Educação (CFP, 2013/2019; CFESS, 2013). Assim sendo, o trabalho não deve ser organizado como “apêndice” à prática educativa, com atendimentos individuais ou coletivos de demandas

²⁰ Recentemente foi apresentado, na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei nº 3.599/2023, de autoria das deputadas federais Erika Kokay (PT-DF) e Lêda Borges (PSDB/GO), que visa alterar a LDB e incluir profissionais da Psicologia e do Serviço Social no quadro funcional dos estabelecimentos de educação básica.

específicas destinadas a cada campo (Psicologia e Serviço Social), mas de modo integrado, convergente.

As transformações feitas no Projeto de Lei – que originou a referida Lei – durante sua longa tramitação sinalizam esse entendimento comum entre as/os que militaram pela sua aprovação (CFP, 2022). O texto anterior à redação final que foi aprovada determinava que as/os profissionais da Psicologia e do Serviço Social atuantes na Educação deveriam ser vinculadas/os à política de Saúde e à de Assistência Social. A redação final é fruto de um movimento²¹ que reconhece que a Psicologia e o Serviço Social produziram saberes e práticas específicas referentes ao campo educacional.

Institui-se, na política pública, uma discussão que já estava presente no âmbito técnico-científico da Psicologia e do Serviço Social, o que traz consigo a novidade de reconhecimento político de outras matrizes profissionais na Educação. Isso suscita a questão sobre como pensar o trabalho colaborativo entre as/os profissionais da Educação e aquelas/es novas/os (agora também validadas/os como profissionais da Educação).

Qual seria, então, o sentido do trabalho em equipes multiprofissionais evocado no texto da Lei nº 13.935 (2019)? Seria de um trabalho em que se justapõem as diferentes profissões ou um trabalho que integre os diferentes saberes em torno de um objetivo comum? Defende-se, neste estudo, que o texto parece indicar a segunda opção:

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. § 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. § 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino (Lei nº 13.935, 2019, art. 1º).

Se o multiprofissional se referisse, apenas, à presença das/os profissionais atuando separadamente, cada uma/um com ferramentas, métodos e conceitos peculiares de sua área, não seria necessário o reforço da ideia de que o trabalho deve ser multiprofissional. Ainda, o

²¹ Compuseram esse movimento os conselhos profissionais da Psicologia e do Serviço Social, associações científicas e profissionais (e.g. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional [ABRAPEE] e Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social [ABEPSS]), grupos vinculados a universidades, políticos (como a deputada Jandira Feghali - PCdoB/RJ, que foi a relatora do Projeto de Lei em sua tramitação final, qual seja: votação no plenário da Câmara dos Deputados) e diversas pessoas, individualmente.

texto da Lei informa um foco comum para as duas profissões: “a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem [...] atuando na mediação das relações sociais e institucionais” (Lei nº 13.935, 2019, art. 1º, § 1º), e não objetivos diferentes para cada especialidade, o que indica a necessidade de uma integração entre os saberes especializados a serviço desse objetivo estipulado.

A Lei, então, coloca em perspectiva uma atuação profissional que se organize pelo paradigma da colaboração, da interdisciplinaridade e da interprofissionalidade. Como visto anteriormente, as conexões entre saberes e práticas são favorecidos à medida em que são identificadas e construídas convergências em torno de um objeto comum, seja de conhecimento, seja de intervenção. Peduzzi (2001) registra como o trabalho em equipe é amplamente facilitado por um projeto comum. Nesse sentido, os projetos profissionais desenvolvidos a partir de uma perspectiva crítica na Psicologia Escolar e Educacional (projeto predominante) e no Serviço Social (projeto hegemônico) – paradigmas de atuação que são defendidos neste trabalho – comparecem de modo privilegiado, posto que já apresentam elementos de convergência entre si.

Isso não significa que a prática interprofissional seja impossível para trabalhadoras/es que atuem a partir de outros projetos profissionais ou que a colaboração entre críticos e não-críticos seja impossível. É necessário lembrar, nesse ponto, do paradigma de correlação de forças que, conforme postula Faleiros (1997/2011), implica no conjunto de forças e interesses postos em disputa no campo de atuação, que (de)formam o objeto de intervenção. Dentre os diversos fatores que participam dessa dinâmica encontram-se as/os colegas de equipe, de modo que os limites e possibilidades de intervenção das/os profissionais podem ser flexibilizados e/ou delimitados conforme as perspectivas e compromissos das/os demais.

É importante considerar que apenas delimitar o processo de ensino-aprendizagem como o foco de ação e estabelecer que as ações devem se dar de modo coletivo não garante uma perspectiva crítica de atuação. A abordagem do processo histórico de desenvolvimento das profissões realizada anteriormente permitiu localizar momentos em que tanto na Psicologia quanto no Serviço Social foram desenvolvidas práticas coletivistas, mas, ainda assim, alinhadas à reprodução do sistema dominante e de mecanismos de exclusão social e controle.

A perspectiva crítica é marcada pelo compromisso. Antunes (2008) reflete como compromisso implica nas instâncias de quem se compromete, com quem se compromete e com o que se compromete. Uma perspectiva crítica para o trabalho em equipe de assistentes sociais e psicólogas/os é configurada a medida em que as/os trabalhadoras/es se

comprometem com os sujeitos vinculados ao contexto escolar (discentes, docentes, outras/os trabalhadoras/es, famílias, comunidades) na busca dos interesses dessas/es e no favorecimento de processos de humanização e emancipação. O compromisso com processos de emancipação, conscientização, manutenção e conquista de direitos deve permanecer, mesmo em condições desfavoráveis no jogo de forças (Faleiros, 1997/2011).

Consoante a isso, Meira (2003, p. 60) afirma que “*o melhor lugar para o psicólogo escolar é o lugar possível... desde que ele se coloque **dentro da educação** e assuma um compromisso teórico e prático com as questões da escola*” [grifos da autora]. A atuação desenvolvida nas brechas dos possíveis contra o sistema hegemônico de dominação constitui, na visão de Campos (1983/2010) uma Contrapsicologia, isto é, um conjunto de práticas que resiste aos processos de desumanização e que também está presente no tecido da História. O mesmo pode ser dito da atuação de assistentes sociais: o que configura seu trabalho como especialistas da educação é o compromisso com as questões da escola, e, de modo mais específico, com as questões das classes subalternas que se manifestam nas relações sociais estabelecidas na escola.

A partir dessa perspectiva e do contexto colocado pela Lei nº 13.935/2019, comparece como objeto de intervenção comum a toda a equipe profissional o processo de ensino-aprendizagem. Compõem a totalidade desse objeto comum, os objetos específicos de cada especialidade. A síntese proposta por Meira (2003) de que o objeto específico de atuação da/o psicóloga/o escolar é o encontro entre o sujeito humano e a educação, se tomada fora de contexto, acaba por caracterizar, ao mesmo tempo, o objeto do Serviço Social, que se expressa nas relações sociais constituídas no contexto escolar (posto que o sujeito humano é social, relacional). No contexto de trabalho em equipe, é necessário destacar aspectos particulares de cada profissão para que cada objeto específico seja melhor definido.

Antes de refletir sobre essa definição, cabe salientar que o componente comum que se evidencia na primeira apreensão dos objetos específicos de cada especialidade, isto é, o aspecto das relações sociais na Educação, longe de ser um problema, é uma potencialidade. É um elemento de conexão e diálogo entre as diferentes especialidades que remete à totalidade, ao fato de que a realidade não é parcelada, cindida, como a ideologia das especializações fazem parecer. É diante da mesma realidade, total, que psicóloga/o e assistente social se debruçam. Sua bagagem teórica especializada converge de modo a ampliar e estabelecer novas perspectivas sobre o processo de escolarização.

Posta a riqueza das interfaces entre os objetos de atuação, retoma-se a particularidade do objeto da Psicologia, o fenômeno psicológico, como diferencial dessa especialidade. A

partir de uma concepção crítica em Psicologia Escolar, Meira (2003, p. 55) qualifica a “relação entre o sujeito humano e a educação” como objeto da Psicologia Escolar em uma compreensão do fenômeno psicológico a partir do conceito de “subjetividade”. Há uma relação dialética entre subjetividade e escolarização, isto é, um “papel da subjetividade na construção do processo educacional... e o papel da educação na construção da subjetividade humana” (Meira, 2003, p. 55). Com essa compreensão, o que particulariza o objeto da Psicologia são as “relações entre os processos psicológicos e os pedagógicos..., entre a subjetividade humana e o processo educacional” (Meira, 2003, p. 55).

A particularidade do objeto do Serviço Social, por sua vez, encontra-se nas expressões da questão social nas relações sociais que se estabelecem no contexto da política educacional. Martins (2012) ressalta que isso implica na luta pelo acesso, permanência e qualidade da educação, posto que esta é um direito social intrínseco à condição humana. A/o assistente social, portanto, tem como elemento estruturante da sua atuação a execução da política social educacional com vistas à manutenção dos direitos conquistados e à conquista de novos. Nesse contexto, a própria política educacional, como campo de disputas, deve ser reconhecida como expressão da questão social “na medida em que representa o resultado das lutas sociais travadas pelo reconhecimento da educação pública como direito social” (Almeida, 2005, p. 10, citado por Martins, 2012, p. 49).

Por fim, é necessário pontuar que os processos formativos de profissionais da Psicologia e do Serviço Social para a atuação com outras/os profissionais no campo da Educação devem ser aprimorados no novo contexto com vistas a que sejam valorizados, durante a formação, os aspectos das diretrizes curriculares dos cursos em tela que dizem respeito à interdisciplinaridade e à interprofissionalidade. As diretrizes para o Serviço Social anunciam que deve haver interdisciplinaridade no projeto de formação dos cursos (Resolução CNE nº 15, 2002) e as diretrizes vigentes da Psicologia expõem, como uma das competências esperadas, a atuação inter e multiprofissional (Resolução CNE nº 5, 2011). Apesar de alguma presença dessas discussões, é relevante que em futuras versões das diretrizes curriculares, os aspectos da interdisciplinaridade e interprofissionalidade sejam mais discutidos e adensados.

Elencam-se, como espaços que podem ser reformulados de modo a se tornar mecanismos privilegiados de formação interprofissional, os projetos institucionais de Residência Pedagógica e o programa geral de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A Residência Pedagógica tem como foco o aperfeiçoamento da formação de professoras/es na educação básica por meio de uma imersão no ambiente escolar com vistas a, dentre outros aspectos, construir a identidade

profissional docente das/os professoras/es em formação (CAPES, 2018). Se esse tipo de iniciativa e construção é necessária para a formação de licenciadas/os, também é relevante para a apropriação vivencial de assistentes sociais e psicólogas/os de sua identidade como profissionais da Educação, em um deslocamento da Residência Pedagógica de um espaço de formação de professoras/es para um espaço de formação de profissionais da Educação.

4. Revisão Integrativa da Literatura Teórico-prática

Nesta seção, pretende-se apresentar uma revisão integrativa da literatura teórico-prática disponível sobre o trabalho em equipe de profissionais de Psicologia e do Serviço Social na educação básica pública. É uma revisão orientada para o problema de pesquisa desta dissertação, ora retomado: Como pensar o trabalho em equipe de assistentes sociais e psicólogas/os na educação básica pública? Além disso, reitera-se que é uma revisão cujo processo de análise e discussão é orientado por um marco específico: a perspectiva crítica com base no materialismo histórico-dialético, com ênfase no desenvolvimento que teve no interior da Psicologia Escolar e Educacional.

Na primeira subseção, são detalhados os procedimentos metodológicos que foram seguidos para a realização da revisão, considerando os recortes temático, temporal, de fontes e idioma, o modo como se deu o levantamento bibliográfico, bem como as estratégias de coleta e de análise de dados. As duas subseções seguintes, 4.2 e 4.3, apresentam, respectivamente, uma caracterização geral dos textos das bibliografias selecionadas (ano, título, autoria, objetivos, dentre outros elementos) e uma apresentação das contribuições de cada trabalho, considerando organização, referenciais e procedimentos das equipes, bem como discussões teóricas sobre a atuação apresentadas e outros elementos.

A subseção 4.5 contém uma análise crítica dos trabalhos apresentados, considerando cinco categorias que foram apreendidas a partir da leitura dos textos: atravessamentos políticos e econômicos no trabalho das equipes; determinantes históricos e sociais do trabalho; estruturação da equipe; referenciais teórico-práticos para o trabalho; operacionalização do trabalho em equipe; e lacunas e desafios. A última subseção, por fim, apresenta uma síntese integrativa das contribuições apreendidas da análise crítica dos estudos no formato de proposições para uma práxis colaborativa entre assistentes sociais e psicólogas/os na educação básica pública.

4.1 Procedimentos Metodológicos Para a Revisão Integrativa

Pretendeu-se uma incursão na produção técnica e científica nacional na interface Psicologia–Serviço Social–Educação, de modo a sintetizar elementos teórico-práticos que possam orientar o aspecto da atuação em foco nesta investigação e caracterizar as práticas já relatadas.

Segundo Torracco (2016, p. 404, tradução livre),

A revisão integrativa de literatura é um modo específico de pesquisa que gera novo conhecimento sobre o tópico revisado. Ela revisa, critica e sintetiza literatura

representativa sobre um tópico de forma integrada, de modo que novos quadros de referência e perspectivas sobre o tópico são gerados²².

Espera-se que uma revisão integrativa permita conceber, a partir de um olhar analítico para as discussões sobre o tema em foco, “quadros de referência e perspectivas” (Torraco, 2016, p. 404) para o tópico investigado. Nesse aspecto, o interesse nessa pesquisa se distingue do que caracteriza estudos de revisão de escopo, que objetivam mapear a abrangência e desenvolvimento de um assunto na literatura científica; e do foco de uma revisão sistemática, propriamente dita, que consiste em avaliar a qualidade metodológica dos trabalhos produzidos de modo a sintetizar as melhores evidências científicas disponíveis para determinada intervenção (Costa et al., 2022). Além disso, revisões integrativas têm sido um método privilegiado para o estudo de tópicos novos ou pouco explorados no campo científico (Torraco, 2016), como o tema desta pesquisa, por auxiliar na produção de conceituações iniciais.

Ainda que este estudo esteja baseado na revisão integrativa de literatura, conforme Torraco (2016), são levadas em consideração, de forma contextualizada, estratégias de investigação relacionados à pesquisa bibliográfica, conforme descrita por Lima e Miotto (2007).

4.1.1. Levantamento do Material Bibliográfico

Fontes e tipos de material

Para a coleta dos dados desta revisão, utilizou-se cinco fontes de materiais, de modo a encontrar uma amostra abrangente: 1) Portal de Periódicos CAPES; 2) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); 3) *Web of Science* (WoS); 4) Coletânea de livros *Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior* (Negreiros & Souza, 2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2018a; 2018b; 2018c; 2018d; 2019a; 2019b; 2020a; 2020b), com 12 volumes²³; 5) materiais encontrados para a revisão narrativa elaborada para o momento de qualificação desta pesquisa de mestrado. Os tipos de materiais considerados foram artigos completos publicados em periódicos, teses, dissertações e capítulos de livros. A seguir, uma apresentação e justificativa das fontes escolhidas.

²² Original: “The integrative literature review is a distinctive form of research that generates new knowledge about the topic reviewed. It reviews, critiques, and synthesizes representative literature on a topic in an integrated way such that new frameworks and perspectives on the topic are generated.”

²³ Os conteúdos desta coletânea consideradas em nossa revisão são os relativos à educação profissional e tecnológica, modalidade que compõe a educação básica.

O portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Periódicos CAPES congrega, em um só motor de busca, material proveniente de diversas bases de dados científicas nacionais e internacionais, das mais diversas áreas do conhecimento, e contempla repositórios importantes no cenário nacional das Humanidades e da Saúde, como *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), entre outras.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é um portal de busca, de acesso livre e gratuito, que integra teses e dissertações provenientes de instituições de ensino superior brasileiras. Ela opera como um agregador das teses e dissertações das mais de 140 instituições participantes e é gerida pelo Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT) que, na atualidade, se vincula ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) do Governo Federal brasileiro. É uma iniciativa muito relevante que permite acesso a uma parte da “literatura cinzenta” brasileira²⁴.

A *Web of Science* (WoS) é uma das maiores bases de dados mundiais de publicações científicas. Ela indexa materiais provenientes de mais de 9.000 periódicos científicos com foco especial nas citações e impacto desses, produzindo índices e indicadores sobre os trabalhos. A WoS trabalha com sete coleções de bases de dados, dentre as quais a SciELO *Citation Index*, que opera com a base de dados da SciELO, uma das mais importantes bibliotecas de periódicos da América Latina e, especificamente, do Brasil. Nos testes de busca realizados para a presente pesquisa, mostrou-se mais efetivo procurar os artigos da SciELO a partir dos motores de busca de outros indexadores, a saber, WoS e Periódicos CAPES, do que buscar diretamente no *site* da SciELO. Os resultados relacionados à SciELO nesses outros buscadores foram significativamente mais amplos. Especialmente para auxiliar no acesso aos periódicos indexados na SciELO que a WoS foi considerada como fonte de busca.

Na atualidade, há, no Brasil, um campo específico onde já estão estabelecidas equipes de trabalho que contam com a presença de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na educação básica e na superior: a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (ou, somente, Rede Federal). Entre 2017 e 2020, foi produzida uma coletânea de livros intitulada *Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior*, organizada por Fauston Negreiros e Marilene Proença Rebello de Souza, composta por trabalhos escritos por

²⁴ Isto é, literatura científica de difícil acesso, como teses, dissertações, outras monografias, relatórios não editados e publicados, entre outros.

profissionais atuantes na Rede Federal ou em universidades públicas. A coletânea se mostrou como uma fonte rica para esta pesquisa, posto que os relatos continham informações sobre as equipes de trabalho e as práticas colaborativas desenvolvidas. Os livros considerados nesta revisão, não foram selecionados de maneira sistematizada por não ter sido encontrada base de dados robusta que permita uma busca profunda (para além dos títulos, com resumos e textos completos, por exemplo) dos conteúdos de livros nacionais.

A última fonte de materiais considerada neste trabalho foi a revisão narrativa de literatura realizada para o momento de qualificação da pesquisa de mestrado. Esse procedimento, de considerar revisões anteriores, é útil em revisões integrativas e sistemáticas de literatura, posto que permite acessar materiais relevantes que não foram encontrados com os critérios de busca estabelecidos. A revisão narrativa mencionada, apesar de ter sido realizada a partir de uma base de dados também considerada nesse momento da pesquisa (Portal de Periódicos CAPES²⁵), utilizou critérios de busca mais amplos, apenas com os descritores relacionados à Psicologia e ao Serviço Social (e sem os da Educação), o que possibilitou abarcar um artigo que não foi encontrado com os critérios de busca utilizados posteriormente nem com a redundância de procura em mais de um buscador.

Recorte, estratégias de busca e critérios de inclusão e exclusão

Foram criados recortes e estratégias para inclusão e/ou exclusão de materiais encontrados com vistas a atender os objetivos deste estudo. Os critérios servem para que se inclua na revisão integrativa apenas aqueles que atendem à pertinência para compreensão dos objetivos elencados. O recorte investigado foi o da atuação profissional de assistentes sociais e psicólogas/os na educação básica. O intuito era ler trabalhos que versassem sobre a práxis, em conjunto, desses profissionais na rede pública de educação. Muito se encontra sobre esse tema, porém, com análises sobre o papel da/o psicóloga/o e da/o assistente social de forma separada; no presente trabalho, tentou-se cobrir essa lacuna, identificando pesquisas que mostram como se dá a atuação em equipe, em conjunto. Foi enfocada a literatura científica nacional disponível até maio de 2023, sem limite anterior de tempo. O fenômeno de interesse é o trabalho em equipe na educação e o idioma escolhido como recorte linguístico foi o português.

²⁵ A busca posterior retornou um artigo que não havia sido encontrado na revisão prévia: Soares, Amaral e Ferreira (2022). Isso provavelmente ocorreu porque o referido artigo passou a constar no mecanismo de busca após o primeiro levantamento.

Apesar de reconhecer-se a importância de que seja pensado, junto ao trabalho de assistentes sociais e psicólogas/os na Educação, a atuação de outras profissionais, como pedagogas/os, orientadoras/es e supervisoras/es educacionais e gestoras/es, além de fonoaudiólogas/os, nutricionistas, terapeutas ocupacionais, entre outras/os, no recorte para este estudo, não pretendeu-se analisar o trabalho dessas/es profissionais na discussão. Elegeu-se, aqui, como foco, a reflexão sobre a atuação de assistentes sociais e psicólogas/os.

Dada a quantidade restrita de materiais cujo foco principal seja a discussão desse tema, optou-se por não especificar descritores relacionados ao trabalho em equipe, de modo a fazer uma busca mais ampla, e posterior escrutínio dos textos completos. Além disso, como mencionado, percebeu-se que ao menos um texto relevante para a presente revisão não havia sido recuperado quando o campo educacional foi delimitado nos termos de busca, evidenciando uma limitação nas buscas para este estudo. Esse foi outro fator motivador para a não utilização de descritores relacionados ao trabalho em equipe.

Por ser uma revisão integrativa, não foi privilegiado nenhum desenho ou tipo de estudo específico, nem pretendeu-se focalizar a avaliação da efetividade das intervenções. Desse modo, com o auxílio dos operadores booleanos²⁶, uso de termos sinônimos e próximos e respeito aos mecanismos de busca de cada base de dados utilizada, foram estabelecidos os termos de busca, considerando as dimensões do protocolo SPIDER²⁷ (Methley et al., 2014), conforme a tabela 1:

Tabela 1

Termos de busca nas bases de dados

Dimensões	Termos de busca nas bases de dados
Amostra 1	“assistente social” OR “assistentes sociais” OR “serviço social”
Amostra 2	“psicologia” OR “psicologias” OR “psicólogo” OR “psicólogos” OR “psicóloga” OR “psicólogas”
Fenômeno	“escola” OR “escolas” OR “escolar” OR “escolares” OR “educação” OR “educacional” OR “educacionais”
Desenho	(indiferente)
Avaliação	(indiferente)
Tipo	(indiferente)

²⁶ Operadores que auxiliam na construção dos argumentos em mecanismos de busca, como “OR”, “AND” e “AND NOT”.

²⁷ Recorte populacional (ou amostra) a ser investigado (*Sample*), fenômeno de interesse (*Phenomenon of Interest*), desenho da pesquisa (*Design*), forma de avaliação (*Evaluation*) e tipo de pesquisa (*Research type*).

Para as buscas nos livros, foi utilizada uma estratégia diferente. A coletânea está disponibilizada digitalmente. Cada um dos treze livros foi baixado para um computador e o arquivo foi aberto em um programa leitor de textos em formato *Portable Document Format* (PDF). Foi utilizada a ferramenta de busca do leitor de PDF para encontrar termos específicos nos textos. Para os livros da coletânea, posto que todos os capítulos envolviam o trabalho de profissionais da Psicologia no âmbito educacional, realizou-se a busca por “assistente”²⁸, localizando-se capítulos que mencionam os termos “assistente social” ou “assistentes sociais”, e “Serviço Social”.

A tabela 2 expõe os argumentos completos de busca, conforme as especificidades dos mecanismos de busca das bases de dados e leitor de textos, a quantidade de resultados obtidos inicialmente, os filtros das bases de dados que foram utilizados e a quantidade de resultados após a aplicação dos filtros.

Inicialmente, os critérios de inclusão de materiais foram: a) produções que tivessem como foco o trabalho de equipes multiprofissionais na educação básica compostas, dentre outras/os, por profissionais da Psicologia e do Serviço Social; b) produções sobre temas específicos relacionados ao processo de escolarização que contenham, em sua construção, discussões sobre o trabalho em equipe de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na educação básica. O segundo critério visava ampliar a quantidade de material considerando reflexões e menções sobre o trabalho em equipe presentes em publicações cujo foco não fosse o tema em tela.

Como critérios de exclusão, estabeleceu-se que: a) não seriam considerados trabalhos elaborados fora da realidade brasileira, posto que a atuação profissional varia bastante conforme o contexto histórico, social e político de cada país; b) não seriam consideradas produções sobre o sistema socioeducativo, posto que é um contexto específico, onde o trabalho das equipes multiprofissionais centra-se em dimensões muito mais amplas que as da educação escolar; c) não foram consideradas produções centradas, exclusivamente, na educação superior. Para a busca na WoS, optou-se por excluir, já na primeira análise, trabalhos que já tivessem sido encontrados previamente na busca no portal de Periódicos CAPES.

²⁸ Em um teste inicial, utilizou-se com expressão de busca “assisten-”, para englobar outras ocorrências que pudessem fazer referência ao trabalho de assistentes sociais, mas percebeu-se que não era um modo efetivo de refinamento de busca, posto que quase todos os capítulos referem à assistência estudantil como a ênfase do trabalho e “Assistência Social” não é uma forma precisa de se referir ao trabalho de profissionais do Serviço Social.

Tabela 2*Argumentos de busca, filtros aplicados e resultados retornados pelas fontes*

Fonte	Argumento de busca	Resultados da busca	Filtros	Resultados após filtros
Periódicos CAPES	("assistente social" OR "assistentes sociais" OR "serviço social") AND ("psicologia" OR "psicologias" OR "psicólogo" OR "psicólogos" OR "psicóloga" OR "psicólogas") AND ("escola" OR "escolas" OR "escolar" OR "escolares" OR "educação" OR "educacional" OR "educacionais")	344	Remoção dos resultados relacionados a "bases de dados" e "periódicos" no filtro "Tipo de recurso"	218
WoS	((TS=("assistente social" OR "assistentes sociais" OR "serviço social")) AND TS=("psicologia" OR "psicologias" OR "psicólogo" OR "psicólogos" OR "psicóloga" OR "psicólogas")) AND TS=("escola" OR "escolas" OR "escolar" OR "escolares" OR "educação" OR "educacional" OR "educacionais")	34	Não aplicado	34
BDTD	("assistente social" OR "assistentes sociais" OR "serviço social") AND ("psicologia" OR "psicologias" OR "psicólogo" OR "psicólogos" OR "psicóloga" OR "psicólogas") AND ("escola" OR "escolas" OR "escolar" OR "escolares" OR "educação" OR "educacional" OR "educacionais")	361	Não aplicado	361
Coletânea	"assistente"; "serviço social"	66	não se aplica	66

^a - "TS" significa *topic search* e indica, no argumento de busca, que os resultados devem considerar o título, o resumo e as palavras-chave do autor.

A aplicação dos critérios de inclusão e exclusão se deu de maneira semelhante em todas as fontes. Os seguintes elementos dos trabalhos foram considerados na seleção, na ordem apresentada, sempre que presentes: título, palavras-chave e resumo, texto completo. Quando não era possível identificar o atendimento ou não da produção aos critérios de inclusão e/ou exclusão em um dos elementos, passava-se a outro até que fosse certificada a inclusão do texto no corpus de materiais da pesquisa, ou sua exclusão.

Nas primeiras leituras do material bibliográfico, de reconhecimento e exploração (Lima & Miotto, 2007), percebeu-se que os trabalhos relacionados ao primeiro critério de inclusão estabelecido, isto é, materiais cujo foco de discussão é o trabalho em equipe, formam um corpus bibliográfico suficiente para a análise e discussão sobre o objeto desta pesquisa de onde é possível extrair um quadro de referência sobre o tema. Além disso,

constatou-se que, diante dos trabalhos relacionados ao primeiro critério, as publicações relativas ao segundo critério apresentavam dados pouco elaborados e redundantes para a síntese. Deste modo, realizou-se um refinamento do corpus bibliográfico a partir de uma leitura seletiva – quando são selecionados os dados pertinentes e descartadas as informações secundárias (Lima & Miotto, 2007), de modo a manter apenas trabalhos relacionados ao primeiro critério de inclusão. A tabela 3 especifica a quantidade de materiais encontrados antes e após o refinamento dos critérios de inclusão.

Além dos resultados dessa busca, como mencionado anteriormente, foram aproveitados os resultados de revisão bibliográfica narrativa sobre o mesmo assunto realizada para o texto de qualificação desta dissertação de mestrado que, realizada com critérios de busca mais amplos, retornou um resultado que não apareceu nas outras buscas (Cavalcante et al., 2021)²⁹, totalizando 18 trabalhos para a análise final.

Tabela 3

Quantidade de materiais selecionados após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão

Tipo de material	Qte. de materiais com os dois critérios	Qte. de material com apenas o primeiro critério
Levantamento de artigos	8	6
Teses e dissertações	16	5
Capítulos de livros	42	6
Revisão anterior	1	1
Total	69	18

4.1.2 Estratégias de Coleta e Análise de Dados

Para a coleta/extração dos dados, a técnica utilizada foi a leitura do corpus bibliográfico selecionado. Lima e Miotto (2007) chamam essa etapa em uma pesquisa bibliográfica de leitura reflexiva³⁰, que busca “ordenar e sumarizar as informações” (p. 41) contidas no material a partir do crivo do recorte e objetivos da pesquisa. Foram realizadas sucessivas leituras e/ou consultas aos textos, de modo a atender a dois focos: 1) identificação

²⁹ Não foi possível identificar o motivo de esse trabalho não aparecer na busca específica. Provavelmente é algum erro na indexação do periódico desse artigo no buscador Periódicos CAPES. Identificada esta ausência, o artigo foi procurado nominalmente no referido buscador e não foi encontrado. Tentou-se buscar outros artigos do mesmo periódico que aquele e também não houve sucesso.

³⁰ As autoras chamam de “leitura reflexiva ou crítica” (Lima & Miotto, 2007, p. 41). Optamos por manter apenas a nomenclatura leitura reflexiva, posto que utilizamos outras noções de crítica ao longo deste trabalho.

e caracterização das publicações; 2) identificação das contribuições dos estudos. Segundo Torracó (2016), em uma revisão integrativa, é necessário cuidar da apresentação dos dados e organização do texto de modo que haja um fluxo lógico de ideias, organização e legibilidade. Considerando isso, para facilitar a apreensão, foram utilizadas estratégias diferentes de apresentação para cada foco.

Para auxiliar a apreensão das informações do primeiro foco, foram determinados alguns tópicos: tipo de material, título, autoria, ano de publicação, afiliação da publicação, formação básica das/os autoras/es, objeto da pesquisa, desenho de estudo, pergunta/problema de pesquisa, objetivo geral, procedimentos metodológicos e contexto do estudo. Esses campos foram organizados em uma tabela que será apresentada na seção 4.1, onde essas informações serão, também, sintetizadas e discutidas.

Para o segundo foco, foi elaborado um roteiro de leitura que pudesse auxiliar na apreensão das informações dos textos, com ênfase na caracterização da equipe, organização da atuação e caracterização da atuação. A partir dessas ênfases, os elementos de atenção elencados para auxiliar na leitura foram: composição, lotação, público-alvo, modalidade de ensino e local de atuação da equipe; aspectos históricos da instituição da equipe; objetivo da equipe; referenciais e marcos organizadores do trabalho (da Psicologia, do Serviço Social e da equipe); procedimentos e ferramentas de trabalho (da Psicologia, do Serviço Social e da equipe); concepção de Educação; nomenclatura utilizada para descrever o trabalho em equipe; discussões teóricas específicas. Atentou-se, também, para os elementos históricos presentes nos trabalhos sobre a constituição e percurso das equipes. Uma caracterização da atuação e das demais contribuições encontradas nas publicações a partir desse roteiro é apresentada sinteticamente, em formato dissertativo, na seção 4.3.

A unidade de análise que se constituiu neste trabalho foi o trabalho em equipe. A partir da leitura com foco na identificação das contribuições dos estudos, foi possível sumarizar seis categorias, onde foram sintetizadas as contribuições dos estudos para a discussão sobre o trabalho em equipe de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na educação básica: 1) atravessamentos políticos e econômicos no trabalho das equipes; 2) determinantes histórico-sociais do trabalho; 3) estruturação da equipe; 4) concepções sobre o trabalho; 5) operacionalização do trabalho em equipe; 6) lacunas e desafios. Considerando que a realidade é dialética e constitui uma totalidade complexa, é importante salientar que as categorias de análise estão intimamente relacionadas umas com as outras e, no campo real, formam uma unidade. Nesse sentido, há elementos que se repetem em diferentes categorias,

pois podem ser discutidos sob diferentes perspectivas. Essas categorias serão discutidas na seção 4.4.

Para a análise e discussão dos dados, foi realizada uma leitura interpretativa dos materiais, inspirada em uma postura crítica, conforme apresentado na fundamentação teórica deste trabalho. Lima e Miotto (2007) definem a leitura interpretativa como:

o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as idéias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica na interpretação das idéias do autor, acompanhada de uma inter-relação destas com o propósito do pesquisador. Requer um exercício de associação de idéias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar. O critério norteador nesse momento é o propósito do pesquisador (p. 41).

A leitura interpretativa foi a ferramenta analítica com a qual se operacionalizou a discussão dos dados, com vistas a produzir uma síntese da literatura revisada. Torracco (2005) define a síntese de uma revisão integrativa como:

Sintetizar a literatura significa que a revisão tece os fluxos de pesquisa para se concentrar em questões centrais, em vez de meramente relatar a literatura anterior. A síntese não é um depósito de dados. É uma atividade criativa que produz um novo modelo, quadro conceitual ou outra concepção única informada pelo conhecimento íntimo do autor sobre o tópico³¹ (p. 362).

Em conjunto com essa compreensão, a partir do método do conhecimento com o qual se procura embasar esta pesquisa, a síntese é entendida desde uma perspectiva dialética. Os movimentos da síntese configuram ações simultâneas de afirmação do objeto, no intuito de encontrar “elementos da realidade objetiva” (Carvalho, 2014, p. 11) e negação do objeto, de modo a desvelar os elementos contraditórios que constituem, também, o que o objeto é. É possibilitado, assim, o soerguimento do conhecimento a um novo patamar – onde o objeto aparece de modo mais complexo, mais concreto.

O movimento de síntese dos resultados dessa pesquisa é apresentado ao longo da seção 4. Como já informado, as seções 4.2 e 4.3 apresentam os resultados da pesquisa. As seções 4.4 e 4.5, por sua vez, apresentam, respectivamente, a análise crítica desses resultados e uma série de proposições sobre o trabalho em equipe de profissionais da Psicologia e do

³¹ Original: “Synthesizing the literature means that the review weaves the streams of research together to focus on core issues rather than merely reporting previous literature. Synthesis is not a data dump. It is a creative activity that produces a new model, conceptual framework, or other unique conception informed by the author’s intimate knowledge of the topic”.

Serviço Social na educação básica pública como resultado de um esforço de síntese da reflexão crítica.

4.2 Caracterização e Discussão de Aspectos Gerais do Corpus Bibliográfico

Nas tabelas 4, 5 e 6 são apresentados os aspectos gerais de cada trabalho, separados por tipo de material e organizados por ano de publicação, considerando campos elencados no primeiro foco de coleta de dados: identificação e caracterização das publicações.

Foram considerados para análise nesta revisão integrativa de literatura 18 materiais, dentre os quais sete artigos publicados em periódicos, cinco teses ou dissertações e seis capítulos de livros.

As produções mais antigas encontradas sobre o tema são duas dissertações de mestrado defendidas no ano de 2013, cujo contexto de estudo é afim: o Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE), da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/RJ. Os dois trabalhos foram produzidos por profissionais do Serviço Social atuantes no Programa e interessadas em analisar aspectos da organização do trabalho das equipes.

Considerando que a Lei nº 13.935 (2019) pode ser entendida como um marco histórico relevante para a inserção e organização da atuação de assistentes sociais e psicólogas/os na política educacional brasileira como uma equipe de trabalho, vale notar que seis dos 18 trabalhos (Cavalcante et al., 2021; Craveiro, 2019³²; Nascimento et al., 2021; Oliveira et al., 2022; Silveira & Maraschin, 2020; Soares et al., 2022) foram publicados após a promulgação da referida Lei e, mesmo com a proximidade temporal da sua promulgação, dois deles chegam a mencioná-la (Craveiro, 2019; Oliveira et al., 2022), mas ainda não foram encontrados trabalhos sobre a organização da atuação a partir das diretrizes estabelecidas por essa legislação.

Ainda sobre a produção de estudos, nota-se que apenas uma das publicações (Araújo & Andrade, 2017) foi fruto do trabalho de duas pesquisadoras que não eram, simultaneamente, profissionais atuantes nas equipes/contextos analisados. Isso aponta para pouco interesse do campo científico nesse tipo de questão, e, ao mesmo tempo, uma valorização das/os próprias/os profissionais de momentos de reflexão e sistematização sobre seu fazer.

³² Dos trabalhos de 2019, o de Craveiro é o único que menciona a Lei nº 13.935/2019. Por isso está considerado, mesmo que esta Lei tenha sido promulgada quase na última quinzena do ano.

Tabela 4

Identificação e caracterização dos artigos

Título	Ano	Autoria	Formação básica das/os autoras/es	Afiliação da publicação	Objeto da pesquisa/ relato	Desenho do estudo	Pergunta/ problema de pesquisa	Objetivo geral	Procedimentos metodológicos	Contexto do estudo
Psicologia e Serviço Social: parcerias possíveis com a Educação	2015	Lima, C. P. D., Garabedian, F. D. O., Okayama, H., Paiola, H. C. D. O., Rodrigues, R. C., Salles, S. A. A.	Psicologia; Serviço Social; Psicologia; Psicologia; Serviço Social; Serviço Social	Psicologia	Atuação de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na educação básica pública	Relato de experiência	n/a	"Apresentar ações institucionais, preventivas e interventivas realizadas por profissionais da Psicologia e Serviço Social na Secretaria de Educação do município de Taboão da Serra - São Paulo" (p. 193)	Relato de experiência	Secretaria de Educação de Taboão da Serra/SP
O trabalho da equipe multidisciplinar da assistência estudantil no IFCE - Campus Fortaleza/CE	2017	Araújo, H. L. M. R., Andrade, F. R. B.	Filosofia e Pedagogia; Serviço Social	Educação	Trabalho da equipe multidisciplinar na assistência estudantil	Estudo de caso	"Como esse trabalho é desenvolvido pela equipe multidisciplinar, se a ausência desse setor [Coordenadoria de Assistência Estudantil] contribui para a fragmentação das atividades cotidianas?" (p. 351)	"Compreender aspectos sobre o trabalho da equipe multidisciplinar da Assistência Estudantil do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - campus Fortaleza" (p. 350)	Coleta de dados através de depoimentos e entrevistas semiestruturadas	Instituto Federal do Ceará - Campus Fortaleza/CE
A experiência de trabalho no Projeto Conviver desenvolvido na secretaria de Educação do município de Matinhos-PR	2019	Souza, L. M. R., Oliveira, A. L.	Serviço Social; Serviço Social	Multidisciplinar/ Interdisciplinar	A experiência de trabalho no projeto Conviver	Estudo de caso	n/a	"Sistematizar e publicar as ações desenvolvidas no Projeto Conviver" (p. 134)	Observação participante; Sistematização do trabalho	Política educacional do município de Matinhos/PR
Assistência estudantil e processos de trabalho em equipe multidisciplinar no IFS - campus Lagarto	2021	Nascimento, A. P. L., Souza, F. K., Siqueira, D. L.	Serviço Social; Pedagogia; Psicologia	Multidisciplinar/ Interdisciplinar	Trabalho da equipe multidisciplinar na assistência estudantil	Reflexão teórica sobre a prática a partir de relato de experiência	n/a	"Realizar uma reflexão teórica e do exercício profissional, particularizando o processo de trabalho da equipe multidisciplinar na Assistência Estudantil..." (p. 112)	pesquisa descritiva e explicativa dos processos de trabalho em diálogo com aporte teórico	Instituto Federal do Sergipe - Campus Lagarto/SE

Tabela 4 (cont.)

Identificação e caracterização dos artigos

Título	Ano	Autoria	Formação básica das/os autoras/ores	Afiliação da publicação	Objeto da pesquisa/ relato	Desenho do estudo	Pergunta/ problema de pesquisa	Objetivo geral	Procedimentos metodológicos	Contexto do estudo
O trabalho remoto como imperativo: possibilidades da prática profissional interdisciplinar na política de educação	2021	Cavalcante, A. A., Albuquerque, M. L., Lacerda, I. A.	Serviço Social; Psicologia; Serviço Social	Serviço Social	Prática profissional interdisciplinar em contexto de trabalho remoto na política educacional	Relato de experiência	"Desafios postos à prática profissional no âmbito da política de educação, face à emergência da pandemia da Covid-19" (p. 1)	"Pautar essa nova realidade [de trabalho remoto] no fazer profissional dos educadores... refletir sobre os desafios, limites e possibilidades na intervenção do Serviço Social e da Psicologia" (p. 2)	Observação participante; pesquisa documental e bibliográfica; sistematização do trabalho; leitura crítica da realidade (análise)	Ensino Fundamental da rede de ensino de João Pessoa/PB
O dispositivo NISE como acionador de novas demandas na educação	2022	Oliveira, D. F. D., Moehlecke, V., Amador, F. S.	Psicologia; Psicologia; Psicologia	Psicologia	Atuação de um núcleo interdisciplinar de saúde na escola	Pesquisa-intervenção	n/a	"Mapear a experiência de constituição do Núcleo Interdisciplinar de Saúde na Escola (NISE)" (p. 1)	Pesquisa-intervenção; cartografia; socioanálise; diários de campo; encontros grupais	Cidade da região metropolitana de Porto Alegre/RS
Políticas de assistência estudantil e educadores não-docentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	2022	Soares, P. D. S., Amaral, C. D. A., Ferreira, E. D. S..	Serviço Social; Educação Física; Letras	Educação	Política de assistência estudantil e profissionais envolvidos em sua execução nos institutos federais	Pesquisa documental	Como os educadores não docentes participam do processo educacional dos estudantes de institutos federais, considerando a proposta de educação omnilateral	"Analisar as Políticas de Assistência Estudantil e as categorias profissionais envolvidas na sua execução nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia numa perspectiva educativa" (p. 3)	Pesquisa quali-quantitativa; pesquisa documental.	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Tabela 5

Identificação e caracterização dos capítulos de livro

Título	Ano	Autoria	Formação básica das/os autoras/es	Afiliação da publicação	Objeto da pesquisa/ relato	Desenho do estudo	Pergunta/ problema de pesquisa	Objetivo geral	Procedimentos metodológicos	Contexto do estudo
O lugar da Psicologia no Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul e a Participação na Rede Interna de Atendimento/Acompanhamento de Estudantes	2017	Wallau, R; Lorenzoni, J. C.; Ortiz, N.	Psicologia; Serviço Social; Pedagogia	Psicologia	A Psicologia na Rede Interna de Atendimento/Acompanhamento de Estudantes do Instituto Federal Farroupilha (IFFar)	Relato de experiência	Relato da inserção da Psicologia na Rede Interna	Apresentar e contextualizar o trabalho da psicóloga no IFFar, os desafios e a inserção na Rede Interna	Estudo teórico-reflexivo	Instituto Federal Farroupilha em São Vicente do Sul/RS
A inserção do psicólogo escolar em equipes multiprofissionais na educação: experiência no IFMT Campus Rondonópolis	2018	Souza, H. S. M.; Pires, C. C.; Souza, L. G.	Psicologia; Pedagogia; História	Psicologia	Atuação da Psicologia na equipe multidisciplinar do Instituto Federal do Mato Grosso - campus Rondonópolis	Estudo de caso	O lugar da Psicologia na equipe multiprofissional em um Instituto Federal	"Apresentar um relato de experiências em torno da criação e inserção do psicólogo em uma equipe multiprofissional... destacando suas atribuições, apontando experiências e demonstrando possibilidades" (p. 41)	Levantamento bibliográfico e documental; perspectiva crítica em Psicologia Escolar como subsídio para análise	Instituto Federal do Mato Grosso, campus Rondonópolis/MT
A potência do trabalho multidisciplinar na assistência estudantil do Instituto Federal Fluminense	2018	Sodré, E. N.; Assis, L. C.; Duarte, R. B.	Psicologia; Matemática; Serviço Social	Psicologia	Trabalho multidisciplinar no Instituto Federal Fluminense	Relato de experiência	n/a	Relatar a experiência do trabalho da equipe multidisciplinar do Instituto Federal Fluminense (IFF)	Relato de experiência	Instituto Federal Fluminense, campus Campos-Centro, em Campos dos Goytacazes/RJ
As equipes multidisciplinares dos institutos federais: contribuições da psicologia para o enfrentamento do fracasso escolar	2019	Matioli, A. S.; Santarosa, R. B.	Psicologia; Psicologia	Psicologia	A atuação de equipes multiprofissionais diante do fracasso escolar	Ensaio teórico	Como a equipe multiprofissional pode atuar diante do fracasso escolar, desde uma perspectiva crítica	"Uma reflexão crítica sobre o fracasso escolar, apresentando as estratégias de enfrentamento do problema empreendidas pelas equipes multidisciplinares [dos Institutos Federais]" (p. 59)	Análise histórico-crítica	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
O apoio matricial e a composição de um plano do comum em uma equipe multiprofissional do IFRS	2019	Prediger, J.	Psicologia	Psicologia	"A articulação do trabalho do psicólogo escolar com outras profissões e a composição de um plano comum de atuação" (p. 109)	Estudo de caso	Como articular as práticas das equipes multiprofissionais	"Apresentação e discussão da implementação de uma prática inspirada no modelo de Apoio Matricial, advindo da saúde pública" (p. 109) em contexto educacional	Apresentação e discussão de uma experiência	Instituto Federal do Rio Grande do Sul - campus Porto Alegre/RS

Tabela 5 (cont.)*Identificação e caracterização dos capítulos de livro*

Título	Ano	Autoria	Formação básica das/os autoras/es	Afiliação da publicação	Objeto da pesquisa/ relato	Desenho do estudo	Pergunta/problema de pesquisa	Objetivo geral	Procedimentos metodológicos	Contexto do estudo
As perspectivas sociais e psicológicas sobre o trabalho pedagógico e as implicações na permanência dos estudantes do IF Farroupilha	2020	Silveira, R. B.; Maraschin, M. S.	Psicologia; Psicologia	Psicologia	"Sentidos do Trabalho Pedagógico realizado nos Cursos Técnicos Integrados e Subsequentes" (p. 152)	Estudo de caso	"Como se apresentam as relações sociais do Trabalho Pedagógico, nos locais pesquisados?" (p. 156)	"Apresentar a discussão sobre os temas da permanência e do êxito e do Trabalho Pedagógico (TP) no ensino técnico, abordando aspectos sociais e psicológicos dessas categorias." (p. 152)	Método materialista histórico dialético; Psicologia Histórico-Cultural como referencial; entrevistas; pesquisa documental	Campi de Júlio de Castilhos e São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha/RS

Tabela 6

Identificação e caracterização das teses e dissertações

Título	Ano	Autoria	Formação básica das/os autoras/es	Afiliação da publicação	Objeto da pesquisa/relato	Desenho do estudo	Pergunta/ problema de pesquisa	Objetivo geral	Procedimentos metodológicos	Contexto do estudo
A reinvenção da ação profissional no programa interdisciplinar de apoio às escolas municipais do Rio de Janeiro: um estudo de caso de duas equipes	2013	Palma, L. B.	Serviço Social	Multidisciplinar/ Interdisciplinar	"o tema desta pesquisa foi a atuação profissional no PROINAPE [Projeto Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais]" (p. 16)	Estudo de caso	Como o Programa funciona?	Compreender e documentar a atuação de duas equipes do PROINAPE	Pesquisa etnográfica; análise documental; entrevistas; história oral	Projeto Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais, vinculado à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/RJ
As racionalidades do processo de trabalho do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)	2013	Lima, A. S.	Serviço Social	Serviço Social	Racionalidades que atravessam a organização do processo de trabalho no PROINAPE	Pesquisa teórica e documental	Embates entre assistentes sociais, psicólogas/os e Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro sobre a organização do trabalho da equipe multiprofissional	"Compreender as diversas lógicas que permeiam a educação e como elas se materializam na realidade da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro" (p. 13)	Materialismo histórico-dialético; análise documental; pesquisa bibliográfica	Projeto Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais, vinculado à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/RJ
O cotidiano da equipe profissional do Centro Municipal de Apoio Especializado - CEMAE de Telêmaco Borba - PR: A relação multidisciplinar e interdisciplinar na educação inclusiva	2015	Pedroso, J. M. V.	Serviço Social	Ciências Sociais	"O cotidiano profissional vivenciado pelos profissionais do Centro Municipal de Apoio Especializado - CEMAE, de Telêmaco Borba - PR, entre os anos de 2005 a 2012" (p. 13)	Estudo de caso	Construção do trabalho, desafios e estratégias no cotidiano da equipe de profissionais do CEMAE no processo entre multidisciplinaridade e interdisciplinaridade no contexto da política educacional inclusiva municipal.	"Analisar como se deu no cotidiano profissional a relação entre a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, a partir da experiência da equipe do CEMAE no contexto da educação inclusiva no município de Telêmaco Borba - PR" (p. 5)	Pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; entrevista individual; análise de conteúdo	Política educacional de Telêmaco Borba/PR

Tabela 6 (cont.)

Identificação e caracterização das teses e dissertações

Título	Ano	Autoria	Formação básica das/os autoras/res	Afiliação da publicação	Objeto da pesquisa/ relato	Desenho do estudo	Pergunta/ problema de pesquisa	Objetivo geral	Procedimentos metodológicos	Contexto do estudo
Educação e 'interdisciplinaridade': uma análise da inserção do/a assistente social e do/a psicólogo/a no espaço escolar.	2019	França, S. C. P. L.	Serviço Social	Psicologia	Trabalho interdisciplinar realizado no "Projeto de Extensão Educação e Cidadania, elaborado e desenvolvido pelo curso de Serviço Social da Universidade Católica de Pernambuco em 2016" (p. 14)	Estudo de caso	"De que modo a inserção e atuação do/a assistente social e do/a psicólogo/a pode contribuir para fazer face às demandas psicossociais?" (p. 22)	"Compreender como a inserção do assistente social e do psicólogo contribui nas respostas às demandas psicossociais na Escola Liceu de Artes e Ofícios" (p. 7)	Perspectiva cartográfica; entrevista narrativa; grupo lúdico; observação	Projeto de extensão Educação e Cidadania realizado na Escola Liceu de Artes e Ofícios, vinculada à Universidade Católica de Pernambuco
Equipe multiprofissional e educação omnilateral: a experiência nas escolas municipais de Foz do Iguazu de 2006 a 2016	2019	Craveiro, A. V.	Serviço Social	Multidisciplinar/ Interdisciplinar	"Atuação da Equipe Multiprofissional na oferta municipal de educação em Foz do Iguazu" (p. 18)	Estudo de caso	Atuação da equipe multiprofissional no município de Foz do Iguazu parece ter, como especificidade, uma perspectiva de educação omnilateral	"analisar a inserção da Equipe Multiprofissional nas escolas municipais de Foz do Iguazu, entre os anos de 2006 a 2016 e sua possível contribuição no fomento de uma educação escolar orientada por uma perspectiva de educação omnilateral" (p. 19)	Método dialético; pesquisa bibliográfica; entrevistas; pesquisa documental; análise de conteúdo	Rede municipal de Educação de Foz do Iguazu/PR

É relevante observar as proporções de autoras/es do Serviço Social em comparação com as/os da Psicologia. Considerando todas as publicações, das/os 41 autoras/es, 17 são assistentes sociais (41%), 16 são psicólogas/os (39%) e 8 (20%) de outras áreas - Pedagogia ou licenciaturas. Entretanto, se desconsiderada a coletânea, que é uma fonte que contribui para certo viés dos materiais para o campo da Psicologia, e consideradas apenas as demais bases de dados, que são fontes que consideram uma multiplicidade de áreas do conhecimento, de um total de 27 autoras/es, 15 (55%) são assistentes sociais, contra 8 (30%) da Psicologia (4 de outras áreas - 15%). Ainda, todas as monografias no tema foram produzidas por assistentes sociais. A predominância de autoria de profissionais do Serviço Social em produções sobre o trabalho em equipe pode estar relacionada ao fato de que as/os assistentes sociais têm a interdisciplinaridade como um aspecto de suma relevância na sua atuação, diferente de psicólogas/os, que tendem a uma atuação mais isolada, com forte influência do paradigma clínico.

Outro aspecto a ser considerado é que, dos trabalhos que não são de caráter monográfico (teses e dissertações), apenas um foi escrito por somente uma autora (Prediger, 2019), o que pode indicar uma necessidade das/os profissionais de refletir conjuntamente sobre seu contexto de atuação e fundamentar melhor sua prática em equipes de trabalho. França (2019) ressalta a relevância, para a organização do trabalho, que as/os profissionais da equipe conheçam de forma bem delimitada a atuação umas/uns das/os outras/os. A práxis, enquanto dialética entre a ação e a reflexão toma algum lugar de privilégio a partir das exigências do cotidiano.

Na maioria dos estudos, o objeto é o trabalho em equipe em geral (mesmo que em contexto mais determinado, como a educação inclusiva - Pedroso, 2015), e não um aspecto específico desse. Tratam de aspectos específicos do trabalho em equipe, apenas: 1) Lima (2013), sobre a lógica de organização do interdisciplinar estabelecida na política educacional (racionalidades do processo de trabalho); 2) Silveira e Maraschin (2020), sobre as contradições entre o trabalho pedagógico docente e a atuação da equipe multiprofissional quanto a acesso, permanência e êxito estudantil; 3) Cavalcante et al. (2021), sobre a configuração do trabalho no contexto remoto. A quantidade de produções sobre a atuação em geral aponta para certa novidade dessa temática no campo teórico-prático.

As publicações estão afiliadas a três principais contextos: multidisciplinar/interdisciplinar, Psicologia ou Serviço Social. Todos os trabalhos, mesmo os que se propunham teóricos, têm um lócus de referência delimitado e privilegiam a abordagem qualitativa de pesquisa. As publicações apresentam delineamentos e procedimentos

metodológicos diversos, apesar do predomínio de relatos de experiência e estudos de caso, certa prevalência do materialismo histórico-dialético e da cartografia como métodos de investigação, e de entrevistas e autorrelatos como procedimentos de acesso ao campo.

A implementação da Lei nº 13.935 (2019) tem ocorrido em diferentes intensidades no território nacional. Em Minas Gerais, por exemplo, o Conselho Regional de Psicologia (CRP-MG) e o Conselho Regional de Serviço Social (CRESS-MG) têm acionado as prefeituras e câmaras legislativas com vistas à aplicação da referida Lei (Souza et al., 2021), mas esse esforço tem se defrontado com resistências e impasses, como a construção de projetos com diretrizes contrárias ao acúmulo histórico de como deve se dar a atuação da Psicologia e do Serviço Social na Educação e tentativas de inserção precarizada por meio de contratos com pessoa jurídica e processos seletivos simplificados (Câmara Municipal de Belo Horizonte, 2023; TV CPP, 2020).

Como defendido na introdução deste projeto, se coloca como uma tarefa para os meios acadêmicos, a partir da promulgação da Lei, a discussão e fundamentação do trabalho junto com essas/es profissionais, colaborando em uma perspectiva de práxis nessa implementação. Se a literatura acadêmica defende, desde os referenciais teórico-práticos, uma atuação crítica, é urgente a realização de estudos referenciados na pesquisa implicada e na pesquisa-ação, e de projetos de extensão e supervisão dessas/es profissionais de modo a fornecer subsídios ao seu trabalho. Salienta-se, nesse sentido, que a atuação no campo escolar não tem lugar privilegiado em nenhuma das profissões em tela. É necessário um esforço para que não se estabeleça uma atuação medicalizante, patologizante, individualizante, judicializante e assistencialista. São necessários subsídios e referenciais.

Os conselhos representativos da categoria, atentos a essa necessidade, publicaram, com a ajuda de acadêmicos especialistas, subsídios para a implementação da Lei, como diretrizes para a atuação conjunta (CFP & CFESS, 2021/2022)³³, mas não é papel dos conselhos produzir conhecimento e reflexão crítica sobre o campo do saber. Tal papel cabe ao meio acadêmico. Há experiências de sucesso no acompanhamento realizado por universidades da implementação de políticas públicas na área (Governo do Distrito Federal, 2010; Lima et al., 2015). Urge a ação acadêmica e a publicação das reflexões em uma perspectiva da práxis.

³³ Ressalta-se que, antes da Lei nº 13.935 (2019), os referidos conselhos já haviam publicado, individualmente, materiais de embasamento para a atuação das categorias no campo da Educação (CFESS, 2013; CFP, 2013/2019).

4.3 Apresentação das Contribuições Presentes em cada Estudo

Para facilitar a apresentação das produções encontradas, elas serão dispostas em quatro grupos. O primeiro contém os artigos que discutem experiências em redes municipais de educação básica (4 trabalhos); o segundo agrupa os artigos que tem como foco a atuação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como os capítulos da coletânea, que discutem o mesmo contexto (9 trabalhos); o terceiro engloba as duas dissertações encontradas que discutem o Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/RJ; o último abarca as três outras dissertações encontradas, que focam em temáticas específicas: educação especial, interdisciplinaridade e educação omnilateral.

4.3.1 Artigos sobre Experiências em Redes Municipais de Educação Básica

Dentre os artigos, o trabalho mais antigo encontrado foi o de Lima et al. (2015) – um relato de experiência escrito em conjunto por três psicólogas e três assistentes sociais, sistematizando a experiência de trabalho delas nos 18 primeiros meses como equipe vinculada à Secretaria de Educação de Taboão da Serra/SP. Elas descreveram a atuação da equipe como interdisciplinar, e o trabalho era organizado por um regimento interno, elaborado pelas próprias profissionais, no qual constam os referenciais teórico-metodológicos da equipe e propostas de ação.

Elas não tinham normativas institucionais da secretaria que orientassem o trabalho, e indicaram isso como o primeiro desafio: construir estas diretrizes. O objetivo da atuação da equipe elaborado por elas foi

colaborar para que a escola cumpra, da melhor maneira possível, sua principal função social, qual seja, socializar junto aos alunos o conhecimento sócio-historicamente construído pela humanidade (Saviani, 2007) e contribuir, por meio disso, para sua formação enquanto sujeitos críticos, reflexivos e conscientes de sua inserção social. (Lima et al., 2015, p. 193).

A descrição do objetivo revela a concepção de educação que guia o trabalho delas: socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade orientada para uma formação humana integral, conforme os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1991/2008). Elas indicam como pressuposto teórico fundamental da atuação a concepção de que o trabalho deve ser orientado por uma “visão institucional dos processos de

escolarização” (p. 193), com foco em coletivizar demandas que se apresentavam de forma individual.

Para organização do trabalho interdisciplinar, as profissionais entendem como relevante delimitar as especificidades da atuação das duas profissões na Educação. Para elas, o trabalho das/os psicólogas/os deve estar centrado no encontro entre o humano e os conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, e citam referenciais críticos como fundamento (Meira & Antunes, 2003). Por outro lado, o trabalho das/os assistentes sociais tem como foco as expressões da questão social na realidade concreta do contexto educacional, conforme documentos de referência do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2001; 2012; 2013).

Com relação à atuação, elas relatam um documento, adotado como procedimento no trabalho em equipe, utilizado para mediar o contato com as escolas: o formulário de solicitação de intervenção, cujo objetivo é promover a reflexão das/os demandantes acerca do que solicitam. Segundo as autoras, a ficha não apresenta apenas perguntas relacionadas à descrição das demandas, mas também de fomento à reflexão e análise pelas/os próprias/os demandantes.

As perguntas desse questionário visam conhecer: a) o histórico da situação junto a qual a escola deseja a atuação da equipe; b) as implicações dessa situação nos processos de ensino-aprendizagem; c) as ações que já foram desenvolvidas pela escola e os efeitos que surtiram; d) as potencialidades da situação; e) os desafios/dificuldades (p. 194).

Além disso, não relatam práticas específicas de cada especialidade, mas descrevem a atuação sempre de forma conjunta. Elas apontam que no trabalho da equipe se busca a problematização das solicitações por atendimento individualizado de alunos, ao mesmo tempo em que entende-se essas demandas como legítimas, e delimitam seis categorias principais das demandas: inclusão, indisciplina, relação com a família e a comunidade, evasão, violações de direitos e articulação com a rede intersetorial.

Elas relatam que recebem as demandas e apresentam questionamentos, reflexões, de modo a coletivizar as queixas individuais e intervir desde uma perspectiva institucional. Buscam, assim:

construir formas de intervenção articuladas à formação dos profissionais da escola, à promoção de saúde e qualidade de vida no contexto escolar, ao enfrentamento das dificuldades nos processos de escolarização, de modo a favorecer a produção de mudanças na dinâmica da instituição escolar (Lima et al., 2015, p. 195).

O que conduz as intervenções são as demandas de cada escola, problematizadas e reelaboradas a partir do contato com a equipe, de modo a transformar o funcionamento institucional das escolas e promover ações preventivas. Elas exemplificam a operacionalização disso com ações formativas nos horários de trabalho coletivo das/os docentes, reuniões de pais e atendimentos de famílias nas escolas. Apontam, também, o oferecimento de cursos e oficinas na Secretaria de Educação sobre temas diversos, como relação família-escola e indisciplina. Além disso, salientam a importância das reuniões semanais da equipe e de participação em supervisão para a atuação oferecida por uma universidade³⁴ como elementos imprescindíveis para sua prática.

Como desafios sistêmicos da atuação, destacam os processos de inclusão escolar, as dificuldades de vínculo com docentes nas unidades escolares (posto que são uma equipe itinerante com base na Secretaria de Educação) e participação na construção da política educacional do município.

Souza e Oliveira (2019) relatam um projeto realizado pela assistente social e a psicóloga da rede de educação do município de Matinhos/PR, o projeto Conviver, desde a perspectiva de uma estagiária que participou das atividades no ano de 2018. O projeto teve como público-alvo as/os estudantes da rede – de modo mais específico, aquelas/es com dificuldades na convivência familiar e/ou comunitária. As autoras fundamentam a atuação da/o assistente social em escolas a partir de documento sobre o Serviço Social na Educação elaborado pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2001), do qual denotam que essa/e profissional deve atuar na prevenção de situações de conflito e defesa dos direitos sociais de crianças, adolescentes e suas famílias. Atrêlam essa diretriz de trabalho à concepção de que a escola é um espaço de formação cidadã e muito importante no processo de socialização de crianças e adolescentes: “É na escola que a maioria das crianças e adolescentes apreendem sua condição de sujeitos de direitos perante a sociedade” (Souza & Oliveira, 2019, p. 134).

Apesar de o artigo enfatizar a atuação de profissionais do Serviço Social na política educacional do município, é descrito que o projeto foi realizado em conjunto pela assistente social e pela psicóloga vinculadas à Secretaria de Educação, de modo que a caracterização apresentada é de um trabalho realizado em conjunto. O projeto Conviver tinha como objetivo: “ofertar atendimento nas áreas de Psicologia e Serviço Social às crianças/adolescentes e famílias com dificuldade de convivência familiar e comunitária, na perspectiva de buscar

³⁴ Projeto de extensão “Plantão Institucional” oferecido pela Universidade de São Paulo (USP).

garantir esse direito social previsto na legislação específica vigente” (p. 136). A expectativa era de reduzir riscos e conflitos e promover o direito a uma convivência saudável.

No ano de 2018, o projeto foi realizado em três escolas do município, em grupos de dez crianças por escola, e teve como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069, 1990), no qual a educação é descrita como direito que visa o desenvolvimento pleno e o exercício da cidadania do público infantojuvenil, e que é dever de todas/os a prevenção a fim de que os direitos das crianças e das/os adolescentes não sejam violados. O relato centrou-se na atuação em uma escola específica.

As profissionais buscaram atuar coletivamente com as/os estudantes e as famílias, “na perspectiva de desmitificar” (Souza & Oliveira, 2019, p. 137) rótulos e pseudo-diagnósticos, e promover uma “compreensão ampliada da realidade da criança” (p. 137) tanto pela família quanto pela escola. As profissionais valeram-se de uma série de procedimentos e ferramentas de intervenção nos grupos, como escuta, conversação, vídeos e atividades lúdicas. As/os estudantes elaboraram um portfólio de autoavaliação e as técnicas elaboraram um parecer trimestral sobre o desenvolvimento do projeto. Foram abordados diversos temas com foco na convivência e cidadania, como: tolerância, diálogo e paz, amizade e companheirismo, “boas maneiras” e cidadania, sensibilidade e respeito.

As questões de violência, indisciplina e *bullying* eram debatidas com as crianças a partir de vivências delas mesmas e compartilhados no grupo. Segundo as autoras, as conversas com as famílias eram numa perspectiva de não-culpabilização destas pelas questões escolares, e cuidava-se de atentar a questões de vulnerabilidade que as fragilizavam, como separação conjugal, “falta de afetividade” e abandono familiar. Defendem que a escola tem que conhecer a dinâmica e realidade familiar para que atuem juntas no processo de socialização das crianças e das/os adolescentes. O projeto possibilitou, ainda, a priorização das/os alunas/os participantes dos grupos nos atendimentos médicos especializados com neuropediatras e psicólogas/os.

Cavalcante et al. (2021) apresentam uma sistematização da experiência de equipes multiprofissionais atuantes na rede municipal de educação de João Pessoa/PB, denominadas “equipes de especialistas”, durante o período pandêmico. As equipes contam com profissionais da Pedagogia, da Psicologia e do Serviço Social que atuam em escolas da educação infantil e do ensino fundamental. Cada unidade de ensino possui sua equipe, que tem como objetivo

contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, com o desenvolvimento humano e com as relações interpessoais no contexto escolar, viabilizando a partir do nosso

processo de trabalho a permanência dos estudantes no sistema de ensino, compreendendo o acesso à educação enquanto um direito universal contemplado no Artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos e ratificado na Constituição Federal de 1988 (Cavalcante et al., 2021, pp. 10-11).

A ênfase do artigo está sobre as possibilidades de práticas interdisciplinares da Psicologia e do Serviço Social no contexto de uma atuação remota decorrente da pandemia de CoViD-19, quando as aulas foram suspensas devido aos protocolos de saúde de isolamento social e foram elaboradas estratégias remotas para que o processo educacional continuasse acontecendo. O trabalho foi publicado enquanto o período de exceção ainda estava vigente em boa parte do mundo, constituindo fonte valiosa para pautar a atuação naquele contexto. O foco das equipes naquele período recaía sobre a permanência das/os estudantes na escola e manutenção de seus direitos.

A atuação foi orientada por normativas federais e municipais que instituíram, implementaram e regularam o ensino remoto na política educacional brasileira naquele contexto (Cavalcante et al., 2021). Particularmente, as autoras do estudo partem de uma perspectiva interdisciplinar, que entendem como uma complementaridade entre as ações da Psicologia e do Serviço Social frente às demandas da Educação. Esse campo de atuação é concebido pelas autoras desde uma perspectiva dialógica, fundada nas ideias de Paulo Freire.

No contexto excepcional da pandemia e do isolamento social, a atuação da Psicologia, a partir de referencial crítico, foi orientada, principalmente, para os vínculos familiares e as questões socioemocionais, além da relação com a escola e realização das atividades propostas, buscando trabalhar com as famílias com perspectiva e ações coletivas. A atuação do Serviço Social, buscando apreender a totalidade da realidade social posta, pautou sua atuação na interdisciplinaridade com vistas à garantia dos direitos das/os estudantes, conforme os *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação* (CFESS, 2013).

As autoras apresentam uma série de atividades realizadas por elas e suas equipes no contexto de ensino remoto, e sintetizam essas atividades em um quadro no qual apresentam as ações, limites e desafios das equipes, em uma perspectiva interdisciplinar, durante o trabalho remoto. Este quadro é reproduzido a seguir, na figura 1:

Figura 1*Possibilidades, limites e desafios da prática profissional interdisciplinar*

Ação	Limite	Desafio
Atendimento aos estudantes.	Indisponibilidade total ou parcial de recursos tecnológicos (áudio e vídeo).	Alcançar todos ou a maioria dos estudantes.
Conhecimento da convivência familiar e comunitária dos estudantes.	Impossibilidade de realizar visita domiciliar.	Propor resolutividade à demanda com controle limitado de informações.
Encaminhamento para serviços de outras políticas.	Interrupção do atendimento de serviços da rede, conforme período de quarentena determinado por lei.	Alcançar a compreensão das famílias quanto à necessidade de interrupção dos serviços.
Busca ativa dos estudantes que não estão participando ou estão com baixo índice de frequência nas aulas remotas.	Indisponibilidade de recursos tecnológicos (telefone) para contactar os responsáveis.	Construir estratégias junto à rede de serviços (socioassistencial e intersetorial) para localizar as famílias, tendo em voga a situação de isolamento social.
Informações sobre os serviços e benefícios referentes a outras políticas (assistência social, saúde, educação, segurança alimentar, emprego e renda), encaminhamentos e repasse dos contatos institucionais.	Restrição dos serviços em virtude do corte orçamentário de alguns, e atendimento interrompido pela pandemia.	Atender as requisições apresentadas dentro das condições postas, e socializar informações com base em dados oficiais.

Fonte: Cavalcante et al. (2021)

O trabalho de Oliveira et al. (2022) trata sobre a experiência da implantação do Núcleo Interdisciplinar de Saúde na Escola (NISE)³⁵ em uma cidade na região metropolitana de Porto Alegre/RS. O núcleo é composto por profissionais da Enfermagem, Psicologia e Serviço Social, cedidas da Secretaria de Saúde para a Secretaria de Educação. As autoras enfocam a atuação da Psicologia, mas explicitam que as ações foram realizadas em conjunto com outras profissionais, dentre as quais, uma assistente social.

O NISE teve como objetivo “favorecer a interlocução entre os diferentes atores que integram o cenário da Educação (alunos(as), professores(as), trabalhadores(as) e equipe diretiva), além de fomentar o diálogo e a troca de conhecimentos, para a construção de práticas em conjunto” (Oliveira et al., 2022, p. 3). O projeto se insere na perspectiva da saúde na escola e tomou por base a Análise Institucional e as Clínicas do Trabalho, e buscou operar uma postura ético-estético-política relacionada ao compromisso com o cuidado, a valorização do modo como se compõem as relações e as negociações necessárias ao longo do percurso.

³⁵ O texto do artigo não informa se esse núcleo está relacionado à operacionalização do Programa Saúde na Escola, do Governo Federal, ou se é apenas uma ação local para atender uma determinada demanda.

As profissionais do núcleo foram convocadas para atuar na Educação de modo emergencial devido a um alto índice de adoecimento de alunas/os e professoras/es, atuando junto a demandas individuais. Pautadas em uma perspectiva institucional e em referenciais críticos em Psicologia Escolar, elas construíram um projeto que priorizava a experiência coletiva frente às demandas e questões. A concepção de Educação das autoras perpassa o entendimento de que essa é um campo de disputa política, pleiteado por interesses econômicos neoliberais. O planejamento das ações foi realizado a partir do que emergia do contato com a escola, mas parte do trabalho envolvia um escrutínio da realidade escolar em busca de problematizar as lógicas instituídas e fomentar o surgimento de novas demandas.

Permanecem como desafios as resistências e negociações necessárias para que se discuta o discurso institucionalizado. Ademais, a escuta e problematização das demandas possibilita a evidenciação da complexidade e profundidade da produção de adoecimentos naquele contexto. Isso é possibilitado na ação interdisciplinar, segundo as autoras:

O NISE se insere nesse contexto, tendo que construir um espaço outro de intervenção em que não é apenas um psicólogo a ouvir uma pessoa, mas uma equipe interdisciplinar que, juntamente com o saber dos sujeitos envolvidos, busca ampliar esse olhar e construir novos possíveis, investindo na experiência compartilhada e apostando em estratégias de fortalecimento da dimensão pública das ações de saúde na escola. (Oliveira et al., 2022, p. 11).

4.3.2 Trabalhos sobre a Atuação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) são um tipo de instituição que compõe, junto com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais (CEFET), as escolas técnicas vinculadas a universidades federais e o Colégio Pedro II, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada em 2008 pela Lei nº 11.892 (2008). O foco dessas instituições é a educação profissional e tecnológica com vistas a formar pessoal técnico especializado para promover o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. É na Rede Federal que a política federal de educação na modalidade Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é executada. Toda a produção condizente com os critérios de elegibilidade para esta pesquisa referente às instituições da Rede Federal teve como lócus de referência os IFs.

Uma visão geral de todos os capítulos da coletânea que mencionam o trabalho de psicólogas/os com assistentes sociais possibilitou vislumbrar que a atuação de assistentes sociais e psicólogas/os nos Institutos Federais, quando direcionados à atuação escolar³⁶, são organizadas tendo em vista o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Há uma diversidade de formas de organização da atuação com relação ao PNAES. Há instituições que entendem o apoio acadêmico como parte da assistência estudantil, outras entendem-no como algo à parte, outras restringem a assistência estudantil ao alunado em situação de vulnerabilidade e outras entendem que a assistência estudantil se estende a todo o corpo discente. As produções selecionadas para esta revisão guardam relação com o PNAES de um modo que expressa essa diversidade de concepções.

O artigo de Araújo e Andrade (2017) é um estudo de caso derivado de um período de estágio pós-doutoral da primeira autora sob orientação da segunda. É uma pesquisa sobre a organização da equipe multiprofissional da assistência estudantil no Instituto Federal do Ceará (IFCE), *campus* Fortaleza, que apresenta uma peculiaridade: as profissionais da equipe não estão lotadas no mesmo setor – uma coordenadoria de assistência estudantil. O público da equipe engloba alunas/os do ensino médio técnico integrado ao ensino superior, com prioridade para aquelas/es em situação de vulnerabilidade.

A instituição estudada possui mais de 100 anos de funcionamento e, antes de se tornar parte da Rede Federal e ser absorvida como uma das unidades do Instituto Federal do Ceará, já estava estruturada com um setor de Serviço Social que foi organizado tendo como objetivos:

Atender os educandos nos seus aspectos psicossocial e econômico, favorecendo assim um aprendizado de forma integral; Ajudar os educandos a encontrar o caminho para a obtenção de suas satisfações pessoais e sociais de forma independente e Criar condições para que os alunos formem uma consciência crítica sobre a importância do seu papel profissional na transformação da sociedade (Martins, Dumaresq & Fortes, 1991, citadas por Araújo & Andrade, 2017, p. 354).

A assistência estudantil no IFCE, como no restante da Rede Federal, é orientada pelo PNAES (Decreto nº 7.234, 2010) que, como uma entrevistada de Araújo e Andrade (2017) ressalta, é uma política elaborada para o ensino superior e adaptada para o contexto dos Institutos Federais. No caso do IFCE, o PNAES serve de base para o *Regulamento da Política de Assistência Estudantil* (RAE), que estabelece as diretrizes para atuação de cada

³⁶ Há, nos Institutos Federais, profissionais de Psicologia contratadas/os para atuar especificamente na área organizacional ou na área clínica, além da área escolar.

especialista da equipe multiprofissional. A equipe, além de profissionais da Psicologia e do Serviço Social, deve contar, minimamente, com pedagoga/o, enfermeira/o e nutricionista.

A RAE (IFCE, 2015)³⁷ dispõe de dez atribuições para o Serviço Social, dentre as quais: executar a política de assistência estudantil, executar projetos voltados a temas sociais e direitos humanos, orientar discentes e familiares com relação a seus direitos e promover participação político-representativa das/os estudantes na instituição. A Psicologia deve atuar frente ao processo educativo desenvolvendo práticas de acolhimento, acompanhamento, avaliação, orientação, assessoria e visitas domiciliares, com ênfase na dimensão preventiva e transformação social. O documento determina que, mesmo que as profissionais estejam lotadas em setores diferentes, devem atuar conjuntamente na execução da política de assistência estudantil.

Uma das entrevistadas pondera que o programa tem viés assistencialista por priorizar a concessão de bolsas e auxílios em detrimento do acompanhamento da vida estudantil. Ela também ressalta como desafio que o restante da instituição reconheça o lugar do Serviço Social de maneira ampla, para além da concessão de auxílios. Araújo & Andrade (2017) analisam que as atribuições não voltadas diretamente à concessão de auxílios e bolsas não é executada pelas profissionais, principalmente, por falta de tempo devido ao tamanho reduzido da equipe. O baixo orçamento também aparece como um dificultador para o trabalho, bem como os entraves na concessão de auxílios. A diversidade de gerações dentre o público-alvo do trabalho da equipe (de adolescentes a idosos) também é apontado como um desafio. Os desafios e dificultadores do trabalho se acumulam, em especial, diante da falta de uma coordenação específica para a equipe de assistência estudantil organizar seu trabalho.

O segundo artigo selecionado, cujo lócus de intervenção é um IF, é um relato de experiência de Nascimento et al. (2021) sobre a atuação deles/as no *campus* Lagarto do Instituto Federal de Sergipe (IFS). A equipe é formada por uma assistente social, um pedagogo e uma psicóloga, e seu público-alvo é o corpo discente da instituição, composto, ao menos, por estudantes do ensino médio integrado³⁸. As ações são desenvolvidas no Programa de Acompanhamento e Assistência ao Educando (Praee) vinculado à Coordenação e à Diretoria de Assuntos Estudantis (Coeae; Diae).

O objetivo da equipe é executar a política de assistência estudantil do IFS, que visa “desenvolver projetos, linhas de ação e serviços que assegurem às/aos estudantes o acesso, a

³⁷ O documento completo foi consultado de modo a complementar a coleta de dados para a prática caracterizada nesse artigo.

³⁸ Não foram encontradas informações no artigo que remetesse a outros públicos como estudantes do ensino técnico subsequente e superior.

permanência e o êxito em seu percurso educacional, consolidando o apoio à formação integral e contribuindo preventivamente nos casos de evasão e retenção” (Nascimento et al., 2021, p. 114). Essa política tem como base o PNAES, celebrado na publicação como a consolidação de uma luta histórica pelos direitos das/os estudantes.

Do ponto de vista teórico-prático, a atuação da assistente social é compreendida a partir das dimensões “teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa” (Nascimento et al., 2021, p. 115), com vistas a construir uma atuação que, ao mesmo tempo que responda às demandas colocadas, as reconstrua criticamente. A atuação da psicóloga é fundamentada no acúmulo teórico sobre a atuação de psicólogas/os escolares nos IFs, já disponível na atualidade.

A descrição das ferramentas e intervenções realizadas pela assistente social ocupa boa parte do relato de experiência, abarcando ações como: “atendimento, acolhimento, escuta social e orientações... estudos socioeconômicos... visitas domiciliares... visitas institucionais... pareceres e relatórios sociais... participação em comissões... reuniões... realização de palestras... estímulo à participação política e ao protagonismo juvenil... discussões técnicas” (Nascimento et al., pp. 115-118) frente às mais diversas demandas, desde concessão de auxílios e articulação com a rede intersetorial, até processos educativos e de garantia de direitos.

A psicóloga tem como objeto de atuação situações que influenciam o desenvolvimento das/os estudantes no contexto escolar, e as intervenções se dão de forma individual e/ou coletiva em conjunto com a equipe multidisciplinar e outros setores dentro e fora do Instituto. Ela intervém em demandas solicitadas espontaneamente pelas/os discentes ou por demandas encaminhadas por outras/os profissionais, bem como oferece seu olhar técnico para situações de planejamento e tomadas de decisão (reuniões). Enfatiza, ainda, a importância do trabalho multidisciplinar e da articulação com outras/os psicólogas/os da instituição, lotadas/os em outros *campi*.

São apontados, como desafios, a atuação com públicos das mais diversas idades, o imaginário de uma atuação clínica em Psicologia e as expectativas do Serviço Social como um lugar burocrático de atendimento a demandas imediatas de auxílios e bolsas.

O terceiro artigo selecionado sobre atuação nos IFs para a análise foi o estudo de Soares et al. (2022) sobre a atuação de educadoras/es não-docentes nas políticas de assistência estudantil nos IFs, desde uma perspectiva quali-quantitativa. O estudo reuniu dados de 31 dos 38 Institutos Federais existentes à época de sua realização e identificou que as equipes de assistência estudantil são formadas por assistentes de alunas/os, assistentes

sociais, psicólogas/os, pedagogas/os, técnicas/os em assuntos educacionais, técnicas/os ou auxiliares de enfermagem, enfermeiras/os, auxiliares ou assistentes administrativas/os, nutricionistas, tradutores(as)/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), odontólogas/os, médicas/os e técnicas/os de laboratório, nessa ordem de quantidade de profissionais, lotadas/os em setores com os mais diversos nomes: “Assistência Estudantil; Assistência ao Estudante; Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional; Núcleo de Gestão Administrativa Educacional e Assistência ao Educando, dentre as quais predomina a primeira expressão” (Soares et al., 2022, p. 5).

As autoras descrevem a política de assistência estudantil como um conjunto de ações que visa o acesso, permanência e êxito escolar das/os estudantes nas instituições. Elas discutem que o modo como o PNAES foi elaborado, dispondo de um público prioritário, resulta em programas seletivos, que não conseguem abarcar nem mesmo a demanda do público-restrito, e destacam o potencial de uma perspectiva universalista de assistência estudantil, que atenda a toda/os as/os alunas/os da instituição em uma perspectiva omnilateral³⁹, apontada como o pressuposto da proposta da Rede Federal. De fato, segundo a pesquisa, a maior parte das políticas dos IFs analisadas dispõe de diretriz para o trabalho com todo o corpo discente.

Soares et al. (2022) também sinalizam o histórico e construção de um campo especializado de atuação de assistentes sociais e psicólogas/os na Educação, em oposição às/aos demais profissionais que costumam compor as equipes, como fonoaudiólogos/os, médicas/os e nutricionistas, que têm inserção tradicional no campo da Saúde (exceto pedagogas/os e técnicas/os em assuntos educacionais, cujo trabalho é de natureza educacional). Apontam, ainda, para a importância do trabalho interdisciplinar, dado o caráter dialético da realidade social. O trabalho efetivo perpassa, segundo as autoras, tanto pela especificidade de cada área, quanto por suas articulações.

Como desafios, o estudo discute que, mesmo os IFs cujos programas de assistência estudantil têm viés de atendimento universal, não costumam ser capazes de garantir a atenção a todas/os as/os estudantes. A baixa proporção de servidoras/es por alunas/os é um dos fatores que constitui um desafio para a efetivação da política de assistência estudantil, de modo que prevalece a “focalização, seletividade e residualidade” (Prada & Surdine, 2018, p. 285, citadas por Soares et al., 2022, p. 13) nas ações. A dificuldade de efetivação de uma prática de caráter universal é entrave para o afastamento das/os profissionais da equipe de

³⁹ Concepção de educação que considera a formação e o desenvolvimento humanos desde uma multiplicidade de dimensões. O tema será melhor abordado na apresentação da dissertação de Craveiro (2019).

assistência estudantil, de uma atuação tecnicista rumo a consolidação destas/es como efetivamente educadoras/es.

Dentre os capítulos, o primeiro a aparecer na coletânea é um relato de experiência de autoria de Wallau et al. (2017), no volume três, sobre a participação da Psicologia na Rede Interna de Atendimento/ Acompanhamento de Estudantes do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) - *campus* São Vicente do Sul/RS. A psicóloga escolar da referida instituição compõe, junto com uma assistente social e duas pedagogas, o Setor de Assistência ao Educando, vinculado à Diretoria de Ensino, que, em conjunto com outros setores, formam a referida Rede. Com ênfase no acolhimento, permanência e êxito, essa estratégia integra os atendimentos realizados a todas/os as/os discentes do IFFar, com três objetivos:

- a) organizar a rede interna de atendimento/acompanhamento aos estudantes em uma planilha, proporcionando uma visão holística aos profissionais envolvidos;
- b) reconhecer o grupo de profissionais que realizam atendimentos aos estudantes, bem como as suas competências e ações desenvolvidas;
- c) promover um espaço de diálogo entre os profissionais envolvidos na rede para reflexão e organização dos serviços, como também o fluxo de atendimento (Wallau et al., 2017, p. 51).

O enfoque do capítulo é na inserção da Psicologia nessa Rede, de modo que o relato aponta, como marco teórico-prático, as *Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica* (CFP, 2013/2019) – especificamente, dois trechos: um que recomenda que a/o profissional não atue de forma individualizante, mas coletiva; e outro que indica que sejam valorizadas as múltiplas perspectivas diante do processo de escolarização, com trocas de informações e experiências.

Sobre a atuação em conjunto com outras/os profissionais, o relato evoca uma normativa institucional: o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) do IFFar, como base para a formação da Rede por definir que o apoio à/ao estudante deveria realizar-se com atenção a demandas de diversas naturezas – pedagógicas, psicológicas e sociais. Cita, também, um referencial teórico: Faleiros (1997/2011), que concebe uma rede como uma articulação entre diferentes entes, de superação da perspectiva de atuação de impotência diante da estrutura e um modo relacional de construção da atuação diante da realidade dialética. O trabalho em equipe, nesse artigo, é concebido, essencialmente, como trabalho em rede. As autoras sintetizam:

A Rede então é compreendida como uma política de atendimento e traz para o contexto da instituição a responsabilização de todos os profissionais no encaminhamento às demandas discentes. É um processo de qualificação e

profissionalização dos atendimentos, o que garante a continuidade do trabalho com capacidade de gerir, flexibilizar, compartilhar e construir conhecimentos, promovendo ações articuladas (Wallau et al., 2017, pp. 53-54)

A Rede é operacionalizada com ações simples, mas potentes, como o registro dos atendimentos em uma planilha compartilhada – o que evita a duplicidade nos atendimentos, com apontamentos que possibilitam às/aos demais visualizar o histórico de acompanhamento de cada estudante. Isso fomenta diálogos entre as/os profissionais e reflexões sobre as demandas que chegam a partir da diversidade de perspectivas.

São apontadas, no capítulo, as tensões entre as expectativas institucionais para o trabalho da psicóloga, de atendimento individual, focado no atendimento às/aos discentes, e a perspectiva teórico-prática e ético-política de uma atuação em rede, com uma compreensão coletiva das demandas escolares. Desse modo, a profissional atua buscando problematizar as questões que lhe são trazidas junto às/aos demais profissionais da Rede. Além disso, ainda falta à Rede a criação de um momento regular de reunião e diálogo entre as/os atrizes/atores que a compõem, com vistas a um trabalho mais integrado.

Os dois capítulos seguintes compõem parte do sétimo volume da coletânea, publicado em 2018. O primeiro deles, de Souza et al. (2018), é um relato da experiência da equipe multiprofissional do Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT) - *campus* Rondonópolis/MT. A equipe é composta por profissionais da Pedagogia, Pedagogia e Serviço Social, além de assistentes de alunas/os, técnicas em assuntos educacionais e profissionais de LIBRAS e está lotada no Núcleo de Apoio Psicossocial Pedagógico (NAPP).

A inclusão de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na equipe se deu em momento posterior, de modo que, dada a ausência de diretrizes para o trabalho dessas/es profissionais na instituição, essas foram construídas pela equipe. O regimento construído pela equipe discrimina como objetivo:

promover o planejamento, implantação, implementação, desenvolvimento, avaliação e revisão das atividades voltadas à discussão do processo de ensino-aprendizagem em conformidade com a legislação vigente e diretrizes institucionais, constituindo-se como um espaço de planejamento coletivo, consultivo e orientador das demandas referentes à prática educativa, em todas as suas modalidades, formas, graus, programas e níveis de ensino ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMT) Campus Rondonópolis (Silva et al., 2017, p. 3, citadas por Souza et al., 2018, p. 50).

O trabalho enfoca a inserção da Psicologia, de modo que não apresenta os referenciais para a atuação e/ou exemplos de práticas de outras/os profissionais da equipe, como das assistentes sociais. A discussão sobre o trabalho da psicóloga é realizada a partir de referenciais críticos em Psicologia Escolar e as atribuições da/o profissional, transcritas do regimento interno, condizem com essa perspectiva, estabelecendo funções de caráter institucional, coletivista, problematizador e crítico. Dois exemplos:

I - Elaborar, implementar e acompanhar as políticas da instituição nas diferentes áreas relacionadas ao processo educativo... XI - Romper com a patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão (Silva et al., 2017, pp. 6-7, citadas por Souza et al., 2018, pp. 52-53).

Sobre o trabalho em equipe, Souza et al. (2018) fundamentam sua concepção, também, em discussões no campo da Psicologia Escolar numa perspectiva crítica. A compreensão apresentada discute a relevância das contribuições de diferentes saberes para a superação de desafios, com espaços de diálogos e compartilhamento, de modo que as/os profissionais complementem os olhares umas/uns das/os outras/os. A atuação em equipe deve ter, como marco comum, a responsabilidade social na formação das/os estudantes. Assim, a equipe constata questões comuns e busca soluções a partir dos múltiplos olhares. Os termos utilizados para apresentar essa prática variam entre trabalho interdisciplinar e equipe multiprofissional, de forma mais ou menos indistinta.

A partir das contribuições de cada campo de formação profissional, o NAPP executa uma série de ações coletivas e/ou direcionadas, com uma “análise plural (psicossocial-pedagógica)” (Souza et al., 2018, p. 51) e foco no processo de ensino-aprendizagem, como intervenções individuais e/ou coletivas de prevenção ou atendimento a toda a comunidade escolar, campanhas e ações de conscientização, elaboração de planos e projetos pedagógicos, participação em reuniões pedagógicas, formação e orientação às/aos docentes, acompanhamento focado na permanência, entre outras.

O outro capítulo do volume sete da coletânea é o escrito por Sodré et al. (2018) sobre o trabalho da equipe multiprofissional de assistência estudantil do Instituto Federal Fluminense (IFF) em Campos dos Goytacazes/RJ. A equipe, formada por três assistentes sociais, uma psicóloga e uma técnica em assuntos educacionais é responsável por acompanhar estudantes que sejam beneficiadas/os pela assistência estudantil, de acordo com

os critérios socioeconômicos estabelecidos pelo Instituto, e está vinculada à Coordenadoria de Assistência Estudantil do IFF.

A equipe acompanha, não só a situação socioeconômica das/os estudantes, mas atua também na perspectiva da permanência e do êxito, com ações preventivas a partir da identificação da situação acadêmica dessas/es alunas/os. O trabalho é referido, principalmente, como multiprofissional, e a equipe entende que a atuação na Educação deve ter compromisso com a transformação da realidade social da/o educanda/o, possibilitada através dos conhecimentos adquiridos na escola. Vale ressaltar que o texto não apresenta uma atuação individual de cada profissional, mas as práticas da equipe enquanto uma coletividade. Sobre isso, as autoras dizem que, devido à proximidade, o trabalho passou a ser desenvolvido de maneira mais coletiva e compartilhada.

A equipe desenvolve seu trabalho a partir de um conjunto de referenciais teóricos e normativos. Do ponto de vista político-institucional, mencionam a Constituição Federal como ponto de partida para a compreensão da educação como direito de todas/os, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como a origem do direito à assistência estudantil, indispensável para garantir o acesso e permanência de alunas/os das camadas populares. Também discutem, de modo específico, a educação científica e tecnológica como possibilitadora de transformação social por meio da formação técnica e humana. Com base nisso e no PNAES, as/os assistentes sociais do Instituto organizaram um fórum por meio do qual elaboraram o Programa de Assistência Estudantil do IFF, base para a atuação da equipe, que visa “possibilitar a democratização das condições de acesso, permanência e conclusão de curso pela minimização dos efeitos e impactos da desigualdade social estrutural na vida dos estudantes e suas famílias” (Resolução nº 39, 2016, citada por Sodré et al., 2018, p. 88).

Os referenciais teóricos para a atuação da equipe apresentados no relato subsidiam o trabalho coletivo. Sodré et al. (2018) referem o agenciamento – na perspectiva da filosofia de Deleuze, uma forma de co-funcionamento – como fundamento da prática delas, que se materializa conforme são afetadas pela relação. Também se baseiam na Psicologia Institucional, que destaca a necessidade de que as implicações dos sujeitos nas equipes sejam colocadas em análise. Nessa perspectiva, o funcionamento da instituição é problematizado, e a/o profissional deve assumir uma postura ético-estético-política (Sodré et al., 2018, p. 91):

Na perspectiva de Guattari (1992), a Ética está referida ao exercício do pensamento que avalia situações e acontecimentos como potencializadores ou não de vida; a Estética traz a dimensão de criação, articulando os diferentes campos do pensamento, da ação e da sensibilidade; a política implica a responsabilização frentes aos efeitos

produzidos, ou seja, sobre os sentidos que vão ganhando forma através das ações individuais e coletivas (AGUIAR, ROCHA, 2013).

A atuação em equipe é entendida, também, como um campo de contradições, dada sua natureza complexa, com as quais se deve lidar. Compreender a realidade como complexa, segundo as autoras, auxilia na articulação do micro e macropolítico e na compreensão dos mecanismos de exclusão social, abrindo espaço para seu enfrentamento e a descoberta de potencialidades.

A atuação da equipe se dá por meio do acompanhamento das/os estudantes assistidas/os por alguma das profissionais da equipe, uma técnica de referência. Além disso, elas desenvolvem ações como oficinas de formação, seminários, projetos de extensão, e a criação e desenvolvimento de uma política de saúde para o IFF.

O capítulo de Prediger (2019), que compõe o volume nove da coletânea, compartilha a experiência de organização do trabalho da equipe multiprofissional do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), em Porto Alegre/RS, lotada na Coordenadoria de Assistência Estudantil e formada por profissionais da Enfermagem, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social – além de uma técnica em assuntos educacionais. A equipe passou a gerir o trabalho com base nos princípios e práticas do apoio matricial após o aprofundamento das discussões e reconhecimento dos desafios postos para o trabalho.

Os desafios identificados pela equipe frente a sua atuação são três: 1) a preponderância dos auxílios estudantis na política de assistência estudantil para o enfrentamento das vulnerabilidades das/os estudantes, discutida como uma verticalidade dos auxílios que subordina as discussões de outros campos do saber no apoio estudantil ao Serviço Social e limita a atuação das/os próprias/os assistentes sociais; 2) o excesso de procedimentos burocráticos necessários para a concessão de auxílios, em uma perspectiva individualizante, que consome o tempo da equipe com trabalho administrativo e a afasta de outras possibilidades de reflexão e atuação mais amplas e institucionais; 3) a individualização e fragmentação das/os estudantes e de seus processos educativos provocada por práticas individuais.

O apoio matricial foi percebido, pela equipe, como modo proveitoso de organização do trabalho para a superação dos desafios postos no cotidiano dela. A autora afirma que:

O modelo de matriciamento tem como princípios o rompimento com a verticalidade dos saberes e com a ideia que [sic] um saber dominante irá condicionar a prática de outros, propondo então um arranjo horizontal entre saberes através da gestão

colegiada e da transdisciplinaridade dos saberes e práticas (Campos, 1999). (Prediger, 2019, p. 116).

A proposta foi organizada de modo que a equipe multiprofissional de assistência estudantil da instituição cumprisse o papel de apoiador matricial, um suporte técnico-pedagógico, com vistas a instrumentalizar docentes, coordenadoras/es e demais atrizes/atores da instituição a partir de seus saberes múltiplos e especializados. O atendimento à/ao discente passa a ser visto como de corresponsabilidade de professoras/es, gestoras/es e equipe matricial. Desse modo, tornam-se necessários espaços de criação coletiva de intervenções com reuniões de equipe e um plano comum de intervenção.

O apoio matricial, segundo a autora (Prediger, 2019), configura-se como ferramenta para a busca de uma formação integral do sujeito escolar, com apoio de diferentes saberes e instâncias (internas ou externas à instituição) diante das dificuldades de permanência e êxito. A referida estratégia de gestão auxiliou a equipe a lidar, principalmente, com os desafios 1 e 3 apresentados: a verticalidade e a fragmentação, mas persiste, no trabalho da equipe em foco, um excesso de burocracia e de rotinas administrativas relacionadas à concessão de auxílios.

No volume dez da coletânea há um ensaio teórico de Matioli e Santarosa (2019), com reflexão sobre a atuação das equipes multiprofissionais nos IFs frente ao fracasso escolar. As autoras propõem uma reflexão sobre esse tema considerando as equipes dos Institutos de modo geral, mas é importante perceber que falam a partir de uma experiência particular: o Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Elas começam o ensaio afirmando a atuação das equipes multidisciplinares como voltadas para o acesso, a permanência e o êxito das/os estudantes. Elas separam as equipes em duas categorias: pedagógica e de assistência estudantil, mas discutem o tema do fracasso escolar e o objetivo do trabalho indistintamente.

As autoras definem o fracasso escolar desde a perspectiva crítica em Psicologia Escolar, que contrapõe noções individualizantes e culpabilizantes e afirma que a/o estudante encarna o fracasso do sistema escolar, em suas múltiplas dimensões. Lidar com o fracasso escolar dessa maneira implica em conceber a Educação como um processo de formação humana integral que promove a humanização dos sujeitos escolares, e não como mero meio de transmissão de conteúdos e preparação para o mercado de trabalho.

Desse modo, segundo Matioli e Santarosa (2019), o trabalho da equipe multidisciplinar precisa considerar os variados aspectos que estão envolvidos na produção desse fracasso. Defendem que a/o estudante de quem se fala seja ouvida/o e que sejam

consideradas as múltiplas determinações do fenômeno, inclusive aquelas de ordens sistêmica e sociopolítica. Dessa compreensão, as autoras apontam a atuação das equipes de assistência estudantil nos IFs como o acompanhamento acadêmico de todas/os estudantes no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, “identificando suas dificuldades e potencialidades, estimulando sua superação e fomentando o desenvolvimento de suas capacidades” (Matioli & Santarosa, 2019, p. 61).

O último dos trabalhos sobre os Institutos Federais que compõem o corpus da presente pesquisa é o de Silveira e Maraschin (2020), sobre a relação entre permanência estudantil, trabalho pedagógico e a atuação da equipe multiprofissional do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), em Júlio de Castilhos e em São Vicente do Sul, ambas cidades do Rio Grande do Sul. As equipes de assistência estudantil do referido instituto, compostas por psicólogas/os, pedagogas/os, assistentes sociais, médicas/os, enfermeiras/os, dentistas/os e técnicas/os de enfermagem são responsáveis pela execução do Programa Permanência e Êxito (PPE), vinculado à Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE).

O PPE visa prevenir a evasão e a retenção escolar do corpo discente do IFFar. É realizado um acompanhamento individual das/os estudantes com risco de evasão de modo a compreender e intervir junto à multifatorialidade desse tipo de situação. A evasão e a retenção são entendidas pelas autoras como processos relacionados a agentes institucionais e estruturais, de modo que a instituição escolar deve ser tomada como central na compreensão e proposição de ações frente a essas problemáticas.

O Programa intervém por meio de ações de acolhimento, assistência estudantil, construção de espaços de interação família-escola, elaboração de programas de integração, formação de servidoras/es e professoras/es, entre outras. As autoras as distinguem em ações práticas (estratégias de intervenção mais objetivas) e ações reflexivas (problematização das condições de permanência das/os estudantes), e identificam esse conjunto de ações como a materialização do PPE no cotidiano escolar.

No que diz respeito ao trabalho pedagógico, isto é, o trabalho que tem lugar nas relações sociais entre discentes, docentes e equipe escolar, as autoras identificaram no estudo que há contradição entre a execução do programa e o modo como a educação é conduzida no Instituto. Há, na instituição, ações de fragmentação e exclusão e de acolhimento e inclusão, simultaneamente. Enquanto o PPE busca promover a inclusão e fomentar a permanência escolar, há, no imaginário docente, o entendimento de que devem ser tomadas ações excludentes, como a suspensão de alunas/os. Além disso, as/os estudantes buscam por e são encaminhados para atendimentos individualizados diante de questões do processo de

escolarização, o que revela concepções individualizantes da atuação da/o psicóloga/o (e demais da equipe de assistência estudantil) e constituem desafio para uma perspectiva de formação integral.

4.3.3 Análises do Trabalho no PROINAPE

Dentre as teses e dissertações selecionadas para esta revisão, foram encontradas duas dissertações defendidas no mesmo ano em programas de pós-graduação diferentes, cujo objetos de estudo estão relacionados ao Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE), vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro/RJ. O trabalho de Palma (2013), através do método etnográfico, busca compreender e documentar a atuação de duas equipes do programa. Já o de Lima (2013) enfoca as lógicas de organização da educação materializadas no Programa, analisadas através de uma pesquisa documental. As duas serão apresentadas em conjunto nesta parte da dissertação.

As autoras remontam o histórico do Programa a uma experiência anterior: a Rede de Proteção ao Educando (RPE), realizada a partir de uma parceria entre as Secretarias Municipais de Assistência Social (SMAS) e de Educação (SME) e que contava com profissionais da Psicologia e do Serviço Social. Nessa Rede, a atuação das/os assistentes sociais era pautada pela política de Assistência Social e pela SMAS, enquanto a das/os psicólogas/os era supervisionada pelo Instituto Helena Antipoff (IHA), órgão público vinculado à SME com foco na educação especial (Lima, 2013; Palma, 2013). As/os assistentes sociais atuantes no projeto tinham sido remanejadas/os da SMAS e as/os psicólogas/os tinham sido convocadas a partir de concurso público realizado pela Secretaria Municipal de Saúde (SMS) para atuarem na SME.

As diferenças de concepções acerca da atuação da equipe entre as diretrizes emanadas pela SMAS, que priorizava certa produtividade e operacionalização do Programa Bolsa Família, e das da SME, que priorizava atenção ao processo de ensino-aprendizagem e intervenções psicológicas, causou divergências e conflitos (Lima, 2013; Palma, 2013). A RPE sofreu rearranjos e reorganizações a partir de questionamentos sobre a função de profissionais de Serviço Social na Educação, ocasionando diversas mudanças. As discussões sobre a atuação culminam na incorporação da Rede à SME e junção com a Equipe de Apoio Extraescolar (EAEE), formando o PROINAPE.

O PROINAPE é descrito pelas autoras como um programa executado por assistentes sociais, professoras/es e psicólogas/os lotadas/os no Núcleo Interdisciplinar de Apoio a Unidades Escolares (NIAP). A atuação é pautada na política educacional do município e a

ênfase de atuação é no processo de ensino-aprendizagem. O Programa é executado pelas equipes nas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), e cada uma tem seu plano de ação, respeitadas as diretrizes gerais do programa.

O objeto de trabalho das equipes é composto pelo que é chamado de “frentes de trabalho”. Palma (2013) informa que as frentes são: a) escolas prioritárias, com trabalho intensivo de dedicação integral da equipe por um período delimitado de tempo; b) demandas extras/dispositivos, que eram atendimentos de casos individuais requeridos pelas escolas; c) escolas focos, que eram escolas onde o trabalho se dava de forma pontual; d) articulações com a rede de serviços, em um esforço intersetorial; e) grupos com gestoras/es, com participação de diretoras/es, diretoras/es adjuntas/os e coordenadoras/es pedagógicas/os; f) ações com o ensino infantil, com foco na transição para o ensino fundamental.

Cada equipe desenvolve um plano de ação, revisado e aprimorado anualmente, e estabelece as frentes de trabalho prioritárias para aquele período. Além disso, na atuação junto às escolas, as equipes desenvolvem um plano de trabalho em conjunto com aquela comunidade escolar (Palma, 2013). Além da atuação direta com as escolas, há uma parte da equipe que exerce a função de orientação técnica, prestando assessoria ao restante da equipe em suas demandas (Palma, 2013).

Em sua pesquisa sobre as racionalidades que atravessam o PROINAPE, Lima (2013) desvela como as lógicas de organização da sociedade de classes atravessam a política educacional brasileira e a política educacional carioca, com uma redução da razão à sua perspectiva instrumental e um abafamento da razão dialética. A atuação se organiza pela lógica da mercadoria e do trabalho fabril, à medida que a política educacional é organizada pela lógica das metas, quantificações e premiações por produtividade.

A partir da análise da autora é possível compreender que a política educacional carioca, atravessada por essa lógica, abriu espaço para a ação de instituições privadas na educação pública que disputaram espaço com o PROINAPE e influenciaram que o Programa fosse convocado a atuar com uma racionalidade gerencial, focada nos “problemas” das/os alunas/os, em uma perspectiva individualizante. Apesar dessas lógicas imperantes sobre o trabalho, a atuação junto à comunidade escolar possibilita espaços “para uma perspectiva verdadeiramente democrática” (Lima, 2013, p. 175) e de resistência à lógica gerencial estabelecida.

Lima (2013) defende que a política educacional deve ser apresentada e pensada em conjunto com as/os alunas/os e suas famílias, com compromisso com sua real participação na

construção dos programas, projetos e diretrizes educacionais. Isso implica em fomentar a razão dialética como fundamento para pensar a educação, na perspectiva dos direitos sociais.

4.3.4 Monografias Temáticas: Educação Inclusiva, Educação Omnilateral e Interdisciplinaridade

Os três últimos trabalhos analisados foram duas teses e uma dissertação que tratam sobre a temática do trabalho em equipe de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na educação básica pública com ênfase em objetos específicos.

A dissertação de Pedroso (2015) tem como objetivo “analisar como se deu no cotidiano profissional a relação entre a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, a partir da experiência da equipe do CEMAE no contexto da educação inclusiva no município de Telêmaco Borba - PR” (p. 5). O Centro Municipal de Apoio Especializado (CEMAE) é um órgão da Secretaria de Educação da cidade responsável pela política de educação especial e inclusiva. Segundo a autora, a política educacional da cidade tem fundamento teórico nas pedagogias críticas e a organização do CEMAE é orientada pelas normativas nacionais sobre educação especial.

A equipe do CEMAE é formada por profissionais das áreas de Fonoaudiologia, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, e o Centro está organizado com ações e serviços específicos voltados para diferentes tipos de deficiência. As ações envolvem visitas familiares, orientações às escolas, avaliações socioeconômicas, avaliação psicoeducacional, intervenções e encaminhamentos, entre outras. A equipe também atua de modo integrado com outros setores das políticas sociais na atenção às/aos alunas/os público-alvo da inclusão.

Pedroso (2015) conta que, com o amadurecimento da equipe, a atuação foi se tornando mais integrada, com a incorporação de estratégias de discussão coletiva semanal de casos, passando de uma organização multidisciplinar para uma organização interdisciplinar na atuação. Ainda assim, é mantida e valorizada a especialidade de cada profissional, considerada como relevante na composição do trabalho coletivo do CEMAE. A autora reforça que a equipe tem um papel muito importante na busca pela garantia dos direitos das/os estudantes atendidas/os: pessoas com deficiência, estudantes com dificuldade de aprendizagem e alunas/os que, por fatores socioeconômicos, tenham o acesso, permanência e êxito estudantis ameaçados. O CEMAE monitora as/os alunas/os incluídas/os com vistas à promoção de seu sucesso escolar.

Como desafios, é possível destacar a partir da dissertação a permanente construção das pontes com equipamentos de outras políticas, a compreensão limitada de educação

inclusiva das/os profissionais das escolas, o tamanho reduzido das equipes diante da demanda, a formação e capacitação das/os profissionais e a manutenção de uma prática interdisciplinar (Pedroso, 2015). A autora ressalta, sobre este último aspecto, os impactos dos processos de mediação e contradição que se manifestam na realidade cotidiana. Nesse sentido, ela analisa que a equipe busca estruturar uma prática interdisciplinar por meio de estratégias construídas a partir do cotidiano do trabalho direcionadas a uma integração da atuação. Ao mesmo tempo, a realidade cotidiana também apresenta dificuldades estruturais e administrativas, tensões e impasses diante da atuação, como a contradição entre a cobrança de instâncias gestoras por uma produtividade numérica e o tempo necessário para que os casos fossem estudados e discutidos com qualidade e em uma perspectiva interdisciplinar.

Como mencionado, além da dissertação de Pedroso (2015), há duas teses no corpus desta revisão. A de Craveiro (2019) objetiva “analisar a inserção da Equipe Multiprofissional nas escolas municipais de Foz do Iguaçu, entre os anos de 2006 a 2016 e sua possível contribuição no fomento de uma educação escolar orientada por uma perspectiva de educação omnilateral” (p. 19). Foi um estudo de caso sobre o programa Construindo Cidadania, promovido pelo governo municipal após uma aposta feita entre o prefeito e o ministro da Educação no ano de 2016 de que tal cidade paranaense receberia mais recursos se conseguisse superar em muito a meta estabelecida para o seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Inicialmente, foram instituídas cinco equipes – uma por região da cidade, com coordenadora, assistente social, fonoaudióloga e psicóloga. Apesar de pagas com recursos da prefeitura, as contratações eram feitas pelas escolas de educação especial do município e, em contrapartida, as profissionais atuavam nessas instituições uma vez por semana. Esse arranjo causava dificuldades burocráticas de contratação, como a não coincidência com o início do ano letivo. Por esse motivo, as contratações passaram a ser realizadas via processo seletivo simplificado (PSS) e levavam em conta a quantidade de alunas/os por escola para definir o tamanhos das equipes. Posteriormente, foi constituída uma equipe específica no programa para lidar com a articulação intersetorial com a Saúde, outra para atuar com professoras/es e funcionárias/os da escola e mais uma para assessorar as demais equipes. O programa foi encerrado em 2017, em uma mudança de gestão municipal.

Craveiro (2019) refere, também, a relação da atuação da equipe com o que ela chama de “chão da escola”, onde se manifestam as expressões da questão social. Na pesquisa, ela identifica como principais expressões a evasão escolar, a pobreza, a violência, a indisciplina e o uso de drogas. A despeito da intenção política que determinou a organização do programa,

cujo propósito era o aumento do IDEB do município, a construção da equipe possibilitou que ela adquirisse uma perspectiva de educação omnilateral, isto é, de compreensão da educação como um espaço de formação humana integral e de apropriação da cultura, e não apenas de instrução tecnicista.

As atribuições e competências das assistentes sociais e psicólogas que atuavam no projeto foram sistematizadas pela própria pesquisadora após a realização de entrevistas. Craveiro (2019) percebe que tanto as psicólogas quanto as assistentes sociais tinham que lidar com visões limitadas sobre suas práticas. As profissionais do Serviço Social eram demandadas a atuar com viés assistencialista, de resolução de conflitos e/ou moralizante; enquanto as psicólogas eram procuradas para atender com viés clínico-terapêutico.

As profissionais utilizavam-se de abordagens individuais e coletivas em suas atuações, tendo como principais ferramentas de trabalho a escuta, a entrevista e a visita domiciliar. A maioria das psicólogas reconhecia como suas competências: “a) atendimentos e acompanhamentos dos/as alunos/as e famílias; b) orientações as profissionais do magistério; c) capacitações das profissionais do magistério; d) ações coletivas na sala de aula para os/as alunos/as” (Craveiro, 2019, p. 170). Já as assistentes sociais mencionaram:

a) atendimentos e acompanhamentos dos/as alunos/as e famílias; b) orientações as [sic] profissionais do magistério; c) articulações com as profissionais da rede de proteção; d) organizações de rodas de conversas com os/as alunos/as; e) execuções de palestras sobre diferentes temas nas escolas, para as profissionais do magistério e para os/as alunos/as e suas famílias; f) participações em espaços democráticos de controle social (p. 143).

Por fim, a segunda tese considerada para análise neste grupo foi a de França (2019), cujo foco é a construção da interdisciplinaridade na atuação da Psicologia e do Serviço Social na Educação. O campo da pesquisadora foi o projeto de Extensão Educação e Cidadania, realizado na Escola Liceu de Artes e Ofícios, vinculada à Universidade Católica de Pernambuco, em parceria com o governo do mesmo estado. A escola possui turmas de ensino fundamental II e ensino médio e o referido projeto, de caráter interdisciplinar, consistiu em um espaço de reflexões com vistas à formação cidadã das/os alunas/os. O objetivo da pesquisa foi “compreender como a inserção do assistente social e do psicólogo contribui nas respostas às demandas psicossociais na Escola Liceu de Artes e Ofícios” (França, 2019, p. 8). A pesquisa se caracterizou, principalmente, pela coleta de dados através de entrevista com pessoas que se envolveram no projeto: gestoras/es, estudantes e profissionais.

Nos resultados da pesquisa é destacado como a adolescência é um período peculiar do desenvolvimento, de modo que questões vividas no aspecto subjetivo e condições da realidade social constituem elementos para além do pedagógico que impactam o processo de ensino-aprendizagem. Essas questões se interrelacionam no mundo real, o que requer uma atuação conjunta de profissionais da Psicologia e do Serviço Social. As/os gestoras/es apontam, a partir disso, que a atuação de profissionais da Psicologia e do Serviço Social é necessária frente à complexidade das demandas que tem seu lugar no espaço escolar.

França (2019) discute como o Serviço Social constituiu-se historicamente no Brasil com uma perspectiva de atuação mais hegemônica e um projeto ético-político relativamente coerente envolvendo o código de ética e as diretrizes para a formação na área. A Psicologia, por outro lado, abriga em seu campo uma diversidade de perspectivas que podem dialogar muito ou pouco com os paradigmas teórico-práticos do Serviço Social. O trabalho do Serviço Social, segundo a autora discute, deve ser centrado na garantia de direitos a partir de uma política social, no caso, a política educacional. As políticas sociais são respostas do Estado às expressões da questão social em diferentes âmbitos. No caso da Psicologia, a atuação deve ter como apoiar educadoras/es e alunas/os no processo de ensino-aprendizagem. De modo mais específico:

o Serviço Social adentra na escola com o objetivo de contribuir com as ações de inclusão social, centrado no fortalecimento da cidadania e na emancipação dos sujeitos, em parceria com outros profissionais, trabalhando com a educação, com a consciência e a perspectiva de que as pessoas se tornem plenamente autônomos, sujeitos e não objetos de sua própria história.

É, portanto, diante dessa postura crítico-reflexiva que se situa o profissional de Serviço Social, ao atuar em seu cotidiano frente as [sic] expressões da questão social, na perspectiva de efetivar direitos sociais.

Por sua vez, a contribuição do/a psicólogo/a consiste, segundo a referida ABRAPEE, em se colocar como um meio de promover o desenvolvimento humano, enfocando para isto o processo educacional no seu sentido mais amplo. Trata-se de uma atuação no âmbito dos processos subjetivos que perpassam a escola, no sentido de relacionar os seus conhecimentos específicos com os conhecimentos educativos, de apoiar os educadores e, sobretudo, os alunos/as no processo de ensino-aprendizagem (França, 2019, p. 139).

Para a autora, Psicologia e Serviço Social possuem ferramentas de atuação parecidas, mas ênfases de trabalho e acúmulo teórico-prático distintos, o que possibilita um caráter

complementar da atuação frente a um objeto comum, e, na pesquisa, ela encontra uma aproximação muito grande da concepção das/os alunas/os sobre o papel de assistentes sociais e psicólogas/os nas escolas. Ainda assim, argumenta pela necessidade de que os limites das profissões estejam estabelecidos e que ambas categorias tenham nitidez disso. Ela ressalta também que o apoio da gestão e das/os demais profissionais da escola é um elemento muito relevante para a efetivação do trabalho.

4.4 Análise Crítica dos Estudos e Relatos de Experiência

4.4.1 Atravessamentos Políticos e Econômicos no Trabalho das Equipes

A análise dos textos nos permite perceber os atravessamentos políticos e econômicos que são determinantes na atuação, presentes em diferentes níveis. No nível gerencial, Wallau et al. (2017) evidenciam como, apesar dos referenciais teórico-práticos críticos da atuação em Psicologia e da organização do trabalho enquanto Rede, constituem desafios para sua atuação as exigências da gestão de que a Psicologia enfoque seu trabalho no atendimento individual a alunas/os, dificultando iniciativas de coletivização das demandas e proposições de práticas junto ao corpo docente da instituição. Oliveira et al. (2022) também focam a dimensão política de sua atuação, e afirmam que foram necessárias negociações para que o lugar do trabalho com olhar institucional fosse mantido, ainda que em contraposição às expectativas das/os gestoras/es escolares e dirigentes de políticas públicas de que atuassem com viés clínico-terapêutico.

Quanto à influência político-partidária, o trabalho de Craveiro (2019) permite perceber como a equipe multiprofissional de Foz do Iguaçu/PR teve início e fim justificados, principalmente, por esse tipo de questão. O Programa Construindo Cidadania, lócus de atuação da equipe, foi concebido após um acordo entre o prefeito da cidade e o então ministro da Educação, de que a cidade receberia mais recursos se superasse significativamente a meta estabelecida de aumento do IDEB e foi encerrada com a mudança de grupo político na gestão da cidade, mesmo que, segundo indica Craveiro (2019), o aumento significativo dos índices da educação tenham, de fato, ocorrido ao longo da gestão anterior.

Os estudos sobre o PROINAPE (Lima, 2013; Palma, 2013), no Rio de Janeiro/RJ, evidenciam o impacto que o lugar político-institucional de vinculação das equipes tem no funcionamento das mesmas, o que produz resistências à atuação orientada por referenciais teórico-práticos e ético-políticos que não sejam afins à vontade institucional. Na configuração anterior do Programa, ainda como Rede de Proteção ao Educando (RPE), haviam disputas e divergências acerca de quais deveriam ser o papel e atribuições das/os profissionais entre a

concepção da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), a do Instituto Helena Antipoff (IHA), vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME) e a das/os próprias/os profissionais, a partir dos fundamentos teóricos de seu trabalho. Palma (2013) evidencia como essa disputa estava relacionada às políticas sociais distintas que guiavam a atuação das diferentes secretarias, e relata que a partir da criação do Programa, vinculado somente à SME, a atuação passou a ser mais orientada pelas/os próprias/os profissionais.

Lima (2013), apesar de olhar para o mesmo contexto que Palma (2013), no mesmo momento histórico, evidencia a organização do trabalho a partir do paradigma de racionalização derivado da lógica gerencial dominante na política educacional brasileira, o que contrapõe a percepção e relato de Palma (2013) de que os planos de trabalho, diretrizes etc. do trabalho no PROINAPE (Programa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/RJ, objeto de estudo da pesquisadora) eram discutidos e elaborados em conjunto anualmente pelas equipes. Ela discute como tanto a política nacional quanto as políticas locais atravessavam a atuação no PROINAPE com lógicas que valorizavam metas, produtividade e terceirização das ações. Essas lógicas não comparecem no processo de trabalho apenas na vontade decisória de gestoras/es, como no caso de Foz do Iguaçu/PR, mas também são materializadas em documentos normativos e orientadores como leis, regulamentações de políticas, regimentos, decretos, resoluções etc. Essa contradição revela as tensões e disputas de poder presentes na organização do trabalho, como discutido anteriormente.

Os documentos normativos - leis, decretos, regimentos etc. - aparecem como os principais organizadores da atuação das equipes. As atribuições exclusivas de cada profissão são determinadas por leis (como a Lei nº 4.119, 1962 e a Lei nº 8.662, 1993, que instituem, respectivamente, a profissão de psicóloga/o e a de assistente social) e planos de cargos e salários. Dos trabalhos sobre a atuação fora do contexto dos Institutos Federais, dois apontam para a organização da atuação a partir de regulamentação externa, isto é, não elaboradas pela equipe: Pedrosa (2015) aponta que a equipe de Telêmaco Borba/PR se organizava a partir de um caderno pedagógico publicado pela Secretaria de Educação do município; Craveiro (2019) não menciona regimento interno, mas anexa ao seu trabalho decretos municipais que descreviam as atribuições e objetivos do Programa no qual a equipe atuava. De semelhante modo, Cavalcante et al. (2021), atuantes na rede de Educação de João Pessoa/PB, organizaram seu trabalho durante a pandemia a partir do “imperativo” do trabalho remoto, estabelecido, sim, pela situação de emergência sanitária, mas também regulado por portarias,

decretos e pareceres que determinavam que o trabalho, no campo educacional, deveria ser realizado de maneira remota.

Análises que não referem marcos normativos estabelecidos por instâncias superiores de gestão para organização das equipes, discutem a organização da atuação, primordialmente, a partir dos regimentos internos e/ou projetos (França, 2019; Lima et al., 2015; Palma, 2013; Oliveira et al., 2022; Souza et al., 2019).

Os trabalhos sobre os Institutos Federais (Araújo & Andrade, 2017; Matioli & Santarosa, 2019; Nascimento et al., 2021; Prediger, 2019; Silveira & Maraschin, 2020; Soares et al., 2022; Sodr e et al., 2018; Souza et al., 2018; Wallau et al., 2017) revelam como a presença das equipes   estabelecida, principalmente, a partir das determina es da política de assistência estudantil, materializada no Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e normas a ele relacionadas. Constitui exemplo explícito dessa determina o o recorte do público-alvo de Sodr e et al., (2018), constituído apenas pelas/os discentes beneficiadas/os por bolsas de assistência estudantil, apesar de o enfoque da atua o ter potencial para beneficiar todo o alunado da institui o onde trabalham.

Alguns elementos ajudam a evidenciar os atravessamentos econômicos ao trabalho na política social, como a já mencionada promessa de recebimento de mais recursos para a Educa o em Foz do Iguaçu/PR caso se cumprisse o objetivo de aumento do IDEB (Craveiro, 2019). Vale ressaltar, em conjunto com Souza e Oliveira (2019) que o aumento de índices, não necessariamente reflete uma real melhoria no processo de ensino-aprendizagem e na forma o humana das/os estudantes. Essa leitura gerencial da realidade que conduz a política educacional no Brasil, como discutido por Lima (2013),   um processo de racionaliza o afim   lógica econ mica neoliberal (Peroni & Lima, 2023).

Soares et al. (2022) discutem a determina o econ mica do trabalho ao evidenciarem a pouca quantidade de recursos para que a assistência seja operada na perspectiva universalista nos Institutos Federais. O orçamento disponibilizado   destinado   concessão de bolsas e auxílios, em detrimento de outros aspectos, mais amplos, de apoio   permanência e êxito estudantil. A ênfase na assistência financeira mobiliza muito tempo do trabalho da equipe em estabelecer e avaliar cr terios, em um processo que Prediger (2019) descreve como burocratiza o do trabalho da equipe.

A questão da centralidade na assistência financeira aparece de forma complexa ao serem confrontadas as visões das profissionais entrevistadas por Araújo e Andrade (2017), que questionam, a partir da experiência de trabalho delas, o caráter assistencialista do PNAES, e de Nascimento et al., (2021), que destacam a assistência estudantil como uma

conquista histórica em prol da igualdade de oportunidade das/os estudantes. Essa divergência de visões coloca em evidência o espaço que há entre a política prescrita e a realizada. Soares et al., (2022) destacam, nesse sentido, que uma perspectiva não universalista de assistência estudantil é contrária aos pressupostos de uma educação omnilateral, que, segundo elas, é a concepção de educação proposta para a Rede Federal.

Apesar de o Plano Nacional de Assistência Estudantil constituir um passo em direção à garantia e conquista dos direitos dos/as estudantes no âmbito da Rede Federal e das universidades públicas, o modo assistencialista com o qual o plano é operacionalizado enfatiza um caráter individualizante e de desresponsabilização do Estado para ações mais amplas. Sodré et al. (2018) reforçam a insuficiência do auxílio financeiro como política de assistência estudantil ao justificarem a elaboração do projeto através do qual a equipe atuava com a constatação do alto índice de reprovação das/os alunas/os beneficiadas/os.

Outro fator político-econômico aliado à ação da equipe é a baixa destinação de recursos para contratação de profissionais. Araújo e Andrade (2017) e Soares et al. (2022) indicam para a limitação da ação das equipes, quando muito pequenas frente à demanda, que acabam por focar o trabalho em questões emergenciais ou nas operações administrativas que são exigidas. Sobra pouco espaço para a negociação sobre as perspectivas de atuação (Oliveira et al., 2022; Wallau et al., 2017). Ainda sobre esse aspecto, o trabalho de Craveiro (2019) relata a precariedade do vínculo das profissionais da equipe, não só pelo fator político-partidário referido anteriormente, mas também pela manutenção das profissionais via processo seletivo simplificado e contratação mediada por outras instituições.

A atuação nas políticas sociais não é guiada apenas por aspectos técnicos e éticos. A política, diretrizes, marcos normativos, regimentos etc., que materializam determinadas lógicas – ou racionalidades (Lima, 2013), são fortes determinantes do trabalho. É necessário que as/os profissionais das equipes se posicionem criticamente frente a estas racionalidades, de modo a reconhecer seu impacto na atuação, negociar as ênfases do trabalho diante das diretrizes de instâncias hierárquicas superiores e atuar, criativamente, com vistas à emancipação e conquista de direitos das/os estudantes.

O sistema capitalista funciona de forma a manter, contraditoriamente, a conquista de alguns direitos e a resistência a outros. O projeto ético-político do Serviço Social brasileiro fornece condições a essas/es profissionais de compreender essa realidade e atuar pela manutenção do que já foi conquistado e luta por mais direitos. A Psicologia, quando atuante no âmbito das políticas sociais (como a política educacional), precisa compreender essa

realidade e assumir um compromisso social diante, na linguagem de Martín-Baró, das maiorias populares (Martín-Baró, 1987/2017).

4.4.2 Determinantes Histórico-sociais do Trabalho

A leitura do corpus bibliográfico desta revisão possibilitou reconhecer como aspectos histórico-sociais foram determinantes na conformação da organização do trabalho das equipes investigadas. O primeiro determinante a ser evidenciado é a distinção entre as constituições históricas das profissões de psicóloga/o e de assistente social no contexto brasileiro. Esse aspecto já foi discutido na fundamentação teórica deste trabalho e não será abordado novamente aqui.

Salienta-se que os determinantes histórico-sociais, bem como todos os outros aspectos que constituem categorias nesta revisão, não subsistem isoladamente, mas se relacionam uns com os outros em uma totalidade. Em especial, destaca-se a relação intrínseca que há entre os atravessamentos político-econômicos analisados na categoria anterior, e os determinantes histórico-sociais, sobre os quais discorreremos a seguir.

Lima et al. (2015) e Souza et al. (2018) fundamentam seus trabalhos desde uma perspectiva teórico-prática crítica para a atuação. É possível depreender que isso foi possibilitado pela ausência de qualquer diretriz prévia para a atuação e uma concepção crítica advinda da formação das profissionais que compuseram as equipes. Elas afirmam, nesse sentido, que o primeiro desafio das equipes foi elaborar essas diretrizes do trabalho. Oliveira et al. (2022) também compõem um projeto de atuação de forma relativamente autônoma, fundado na Análise Institucional e nas Clínicas do Trabalho; mas, dada a expectativa de que atuassem frente aos adoecimentos de discentes e docentes na rede de educação do município onde trabalhavam, explicitam a necessidade de negociações frente às demandas apresentadas.

Araújo e Andrade (2017), ao reconstituírem o histórico da equipe estudada, reconhecem que o fato de as profissionais da equipe de assistência estudantil estarem lotadas em setores diferentes, e não em uma coordenadoria própria, se relaciona ao modo como estava organizada a Escola Técnica Federal do Ceará, com um setor de Serviço Social, antes de sua incorporação no sistema de Institutos Federais. Ao invés de reorganizar o organograma da escola e instituir um setor específico para executar a política de assistência, foi preferido o entendimento de que há uma equipe de assistência estudantil na instituição, mesmo que suas/seus componentes estejam lotadas/os em setores diferentes e não trabalhem em conjunto.

A organização anterior da atuação também é sinalizada como determinante do trabalho por Nascimento et al. (2021). Antes de iniciar a descrição de sua atuação, as autoras e o autor, realizam uma breve contextualização em que abordam a diversidade de experiências das equipes multiprofissionais do Instituto Federal de Sergipe (IFS), posto que esse foi constituído a partir de um processo de “ifetização” (Nascimento et al., 2021, p. 112) de um conjunto de escolas técnicas federais do estado.

A história determina a diversidade de modos de organização e práticas das equipes de trabalho presentes na Rede Federal. Isso coloca em questão o modo como se dará a implementação da Lei nº 13.935/2019 (2019) nas redes públicas de educação básica onde já houver profissionais lotados. A diversidade de conformações das equipes e interpretações da política de assistência estudantil nos IFs, bem como o caráter vago da redação da Lei, oferece embasamento para que se presuma que as equipes serão organizadas das mais diversas formas, influenciadas, como visto até aqui, por fatores como interesses políticos e formas prévias de organização da atuação dessas/es profissionais.

Essa diversidade de conformações das equipes pode ser fonte de problemas para a organização da atuação, mas também possibilita a instituição das equipes conforme o contexto sócio-histórico-cultural de cada lugar. Foca-se, nesse sentido, a experiência de Cavalcante et al. (2021), que já contavam com equipe constituída e com uma conformação sólida da atuação, mas tiveram que reestruturar o trabalho por causa da pandemia de CoViD-19 e do isolamento social decorrente das medidas sanitárias tomadas. Sodré et al. (2018) também apontam que a equipe é instituída após estudo que demonstrou que o auxílio financeiro não estava sendo ação suficiente para garantir o êxito das/os alunas/os beneficiárias/os de bolsas e auxílios. Prediger (2019) relata que a equipe decidiu se organizar pela lógica do matriciamento como forma de lidar com os desafios que estavam se colocando no cotidiano de trabalho. Esses exemplos evidenciam como os fatos concretos e cotidianos devem ser considerados na conformação do trabalho na política social.

Silveira e Maraschin (2020) destacam como, no lugar onde desenvolveram seu estudo, o trabalho pedagógico é atravessado por concepções autoritárias, disciplinadoras e culpabilizantes diante do processo de escolarização, o que se contrapõe à perspectiva da equipe multiprofissional no Programa de Permanência e Êxito, de acolhimento e integração. A análise dessas autoras evidencia o desafio da execução de uma atuação crítica frente a perspectivas não-emancipatórias de escolarização, o que pode produzir embates entre as concepções das equipes, as proposições de gestoras/es e as demandas das escolas. Esse

aspecto foi discutido na categoria anterior diante do caso do PROINAPE, em que os atravessamentos políticos foram determinando as transformações históricas desse programa.

Sobre as conformações do trabalho na realidade histórico-social, Pedroso (2015) expõe a contradição presente no cotidiano. Em suas palavras:

o que se pode observar é que o cotidiano, especialmente aqui tratado do profissional, é repleto de momentos distintos, de situações heterogêneas, de contradições e tensões, as quais devem ser compreendidas e analisadas como uma relação social, visto que isso se revela a partir da práxis no cotidiano (Pedroso, 2015, p. 78).

A autora também assevera que, no cotidiano das equipes, acontece um movimento da prática que conecta-se à próxima categoria a ser apresentada: o movimento do multidisciplinar para o interdisciplinar.

4.4.3 Estruturação da Equipe

As equipes de trabalho encontradas no material analisado se definem e são definidas a partir de diversos termos: multidisciplinar; multiprofissional; interdisciplinar; interprofissional; transdisciplinar; e trabalho em rede. Multidisciplinar e multiprofissional são os termos que mais aparecem. Há certa indistinção entre os usos feitos nos trabalhos analisados dos termos relacionados a disciplinas científicas (multidisciplinar e interdisciplinar, respectivamente) e a profissões (multiprofissional e interprofissional, respectivamente). O termo interprofissional raramente aparece, e, em suas ocorrências, é utilizado como sinônimo de interdisciplinar.

Dentre os trabalhos que usam as expressões equipe multidisciplinar e equipe multiprofissional como sinônimos (Matioli & Santarosa, 2019; Prediger, 2019; Sodré et al., 2018; Wallau et al., 2017), há, em quase todos os casos (à exceção de Matioli & Santarosa, 2019), certa especificidade que aprofunda a compreensão de trabalho em equipe que orienta a atuação. Wallau et al. (2017) relatam a organização do trabalho multiprofissional como uma rede: uma política de compartilhamento sistemático de informações quanto ao atendimento/acompanhamento das/os estudantes da instituição onde a equipe opera, de modo a possibilitar uma perspectiva coletiva diante das demandas.

Sodré et al. (2018), apesar de nomearem a equipe e o trabalho como multiprofissional/multidisciplinar, relatam as práticas da assistente social, da pedagoga e da psicóloga da equipe de modo quase que “transprofissional”, com atividades comuns para as três profissionais: ser técnica de referência para um grupo de alunas/os, coordenar oficinas de formação, realizar seminários, executar um projeto de extensão preparatório popular, produzir

movimentos institucionais de coletivização do trabalho. Prediger (2019), por sua vez, descreve uma solução encontrada por sua equipe frente aos desafios da atuação, de organizar o trabalho pela lógica do matriciamento. A equipe multiprofissional cumpria o papel de apoiador matricial, oferecendo suporte técnico ao processo de ensino-aprendizagem, a partir de suas especialidades.

Outros trabalhos indicam o interdisciplinar como um elemento do trabalho da equipe multiprofissional, com ações e projetos específicos nos quais a interdisciplinaridade tem lugar. Em geral, fazem referência a equipes multidisciplinares/multiprofissionais e a trabalhos/práticas multidisciplinares ou interdisciplinares, demarcando uma distinção entre a nomeação da equipe e as possibilidades de organização das ações da equipe (Araújo & Andrade, 2017; Cavalcante et al., 2021; Craveiro, 2019; Nascimento et al., 2017; Pedroso, 2015). Nesses casos, o trabalho interdisciplinar é concebido como aquele que é realizado por mais de uma/um profissional da equipe ao mesmo tempo ou por qualquer profissional indistintamente.

Dentre os trabalhos que operam simultaneamente com as noções de multi e inter, há algumas peculiaridades que devem ser destacadas. Araújo e Andrade (2017) analisam o trabalho de uma equipe de trabalho que não está lotada no mesmo lugar, mas que é concebida por uma normativa institucional como multiprofissional. As profissionais da equipe informam como a ausência de uma coordenação única constitui empecilho a uma atuação, de fato, integrada (ou interdisciplinar, como elas nomeiam), para além de ações pontuais e não-sistematizadas.

Pedroso (2015) e França (2019) fornecem valiosa contribuição ao discutirem o trabalho interdisciplinar como uma possibilidade de conformação da atuação construída a partir de processos multidisciplinares. Em outras palavras, para existir o interdisciplinar, o multidisciplinar é pré-condição. Ainda, o trabalho de Cavalcante et al. (2021) evidencia o aspecto da nomeação em contraposição à organização da atuação. A equipe é referida no artigo como multiprofissional (isto é, formada por diferentes profissionais) e nomeada como equipe de especialistas, mas seu trabalho é descrito como interdisciplinar.

Ainda que o multidisciplinar seja pré-condição para o estabelecimento do interdisciplinar, há publicações que demonstram que o trabalho pode ser organizado, diretamente, a partir do paradigma interdisciplinar (Lima, 2013; Lima et al., 2015; Oliveira et al., 2022; Palma, 2013). Nesses casos, as práticas relatadas não descrevem atribuições individuais das diferentes profissões que compõem a equipe, mas a atuação da equipe como

um todo, ainda que evidenciem que o trabalho se compõe a partir das diferentes perspectivas das/os profissionais.

É possível perceber uma tendência geral de que, quanto mais as equipes busquem refletir sobre seus processos de organização do trabalho, mais a atuação se aproxima do que constitui um trabalho interdisciplinar, ou uma prática interprofissional. As características dessas equipes vão ao encontro dos aspectos que Peduzzi (2001) identifica como distintivos de uma equipe-integração, em especial: a presença de um projeto comum, o caráter interdependente do trabalho e a flexibilização da divisão do trabalho e a menor desigualdade entre os diferentes trabalhos.

O Serviço Social se conforma como uma profissão cujo trabalho está organizado a partir de parcerias com outras/os profissionais, e isso tende a ser reconhecido e registrado nos trabalhos consultados. Ainda sobre esse aspecto, nota-se que os registros sobre o trabalho de assistentes sociais na literatura explorada tendem a salientar que esse trabalho se dá de maneira multi/interdisciplinar, o que não é frequente nos trechos e relatos sobre a atuação de psicólogas/os.

4.4.4 Referenciais Teórico-práticos para o Trabalho

Um primeiro aspecto relevante sobre os referenciais teórico-práticos para o trabalho é demonstrado por Soares et al. (2022): dentre as profissões não-docentes que podem compor a assistência estudantil nos Institutos Federais (e costumam ser consideradas para formar uma equipe multiprofissional que atua na Educação), Psicologia e Serviço Social são as únicas que apresentam trajetórias relativamente consolidadas, discussões sistemáticas no âmbito dos conselhos profissionais sobre esse tipo de inserção e produção teórico-prática específica. Apesar da coincidência de trajetórias, em concordância com França (2019), percebemos que Psicologia e Serviço Social se constituem como campos teórico-práticos muito distintos.

O Serviço Social se constituiu no Brasil de maneira mais homogênea, e isso se materializa no que é referenciado nas publicações como fundamento teórico-prático para essa profissão. Os trabalhos que apresentam referências para a atuação do Serviço Social, ou citam documentos orientativos do Conselho Federal de Serviço Social - CFESS (2001; 2012; 2013) - como referenciais para a prática profissional (Cavalcante et al., 2021; Craveiro, 2019; França, 2019; Lima et al., 2015) ou discutem o trabalho de maneira afim às concepções presentes nesses (Araújo & Andrade, 2017; Nascimento et al., 2021; Souza & Oliveira, 2019). As produções sobre o trabalho de assistentes sociais na Educação apresentam, assim, uma tendência convergente quanto aos referenciais teóricos para a atuação profissional.

A Psicologia, por outro lado, se constitui enquanto ciência e profissão caracterizada pela diversidade de sistemas teóricos que fundamentam uma pluralidade de concepções e fazeres sobre a prática (Ferreira, 2007; Figueiredo & Santi, 1991/2008). Há referências técnicas para a atuação de profissionais de Psicologia na Educação Básica elaborados pelo CFP, mas são citadas, nos trabalhos analisados, como referências para a atuação em Psicologia, especialmente, produções de origem exclusivamente acadêmica (artigos, livros etc.).

Foram identificadas, nos trabalhos revisados, duas principais matrizes teóricas organizadoras da prática da Psicologia na Educação: a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica (Cavalcante et al., 2021; Craveiro, 2019; França, 2019; Lima et al., 2015; Matioli & Santarosa, 2019; Nascimento et al., 2021; Prediger, 2019; Silveira & Maraschin, 2020; Souza et al., 2018; Wallau et al., 2017) e a Análise Institucional/Filosofia da Diferença (Oliveira et al., 2022; Sodr e et al., 2018). No caso dessa,   possível notar sua influência também na atua o desenvolvida no PROINAPE (Palma, 2013) pelo uso de vocabulário próprio da referida abordagem na organiza o do trabalho, como o conceito de dispositivo e por uma indica o da capacita o para o trabalho em institui o com esse referencial te rico⁴⁰.   notável a ausência de escolas tradicionais da Psicologia como fundamento da atua o nessas publica o sobre o trabalho em equipe, como a Psicanálise, a Análise do Comportamento e as abordagens da Terceira For a⁴¹.

Lima et al. (2015) e Souza et al. (2018) apontam para uma visão da atua o conjunta derivada, diretamente, da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Aquelas afirmam que “uma primeira questão teórica de referência diz respeito   concep o de que a inser o de psicólogos e assistentes sociais implica em uma visão institucional dos processos de escolariza o (Tanamachi, 1997)” (Lima et al., 2015, p. 193). Essas, a partir de uma leitura de Meira e Antunes (2003a), afirmam que “a integra o dos diferentes campos profissionais na educa o, torna-se possível quando estes sujeitos constatam que estão enfrentando o mesmo problema e passam a identificar as contribui o de cada um e de seus saberes na busca de soluço para os desafios” (Souza et al., 2018, p. 51).

Os trabalhos em que se identifica uma influência forte da Análise Institucional/Filosofia da Diferença (Lima, 2013; Oliveira et al., 2022; Palma, 2013; Sodr e et al., 2018) tendem a apresentar práticas bastante interdisciplinares, de modo que os diferentes

⁴⁰ Instituto Gregório Baremlitt.

⁴¹ Conjunto de abordagens psicológicas que têm como base filosófica o Humanismo, a Fenomenologia e/ou os existencialismos, como a Abordagem Centrada na Pessoa, a Psicologia Fenomenológico-Existencial e a Daseinsan lise.

saberes de origem não ficam restritos a práticas das/os especialistas, mas se misturam na operacionalização do trabalho. Em todos esses trabalhos, as práticas desenvolvidas são comuns a todas/os as/os integrantes da equipe.

Em alguns casos, dentre os referenciais teóricos das/os trabalhadoras/es, algum conceito ou paradigma específico é destacado como organizador do trabalho de toda a equipe. Wallau et al. (2017) apresentam a noção de rede como paradigma organizador do trabalho em equipe na escola onde atuam. Elas constituíram uma rede de atendimento de estudantes e nela centralizaram as informações sobre atendimentos e acompanhamentos realizados por todos os setores que prestam algum serviço aos/às estudantes em sua instituição – o Instituto Federal Farroupilha (IFFar). Constituíram, assim, uma política de atendimento no Instituto que possibilitou trocas entre as/os profissionais de modo a possibilitar formas de resistência às exigências institucionais de que fossem realizados atendimentos clínicos em detrimento de uma atuação institucional.

Prediger (2019) discute como sua equipe, ao identificar os principais desafios que se interpunham ao trabalho – primazia dos auxílios estudantis como organizadores da política de assistência estudantil, burocracia excessiva dos processos de trabalho e individualização e fragmentação da/o usuária/o –, encontrou como forma de solucionar esse problema o uso dos princípios do apoio matricial para a estruturação do trabalho. Assim, a equipe multiprofissional passou a se organizar como equipe de referência que instrumentaliza as/os demais atrizes/atores escolares para suas práticas cotidianas e diante dos desafios e impasses que apareçam. Com essa estratégia, segundo a autora, houve um reposicionamento da equipe, com ênfase na corresponsabilização de todas/os as/os envolvidas/os no processo de escolarização.

Matioli e Santarosa (2019) têm como proposição central de seu trabalho o conceito de fracasso escolar, desde uma perspectiva crítica, como organizador do trabalho em equipe. A partir de outras autoras, elas definem o fracasso escolar como o processo em que uma pessoa não consegue seguir o curso esperado na escolarização e apontam para a necessidade de se compreender esse fenômeno a partir dos múltiplos determinantes, dentre os quais, aspectos sociopolíticos, histórico-culturais e ideológicos, que o atravessam. A equipe multidisciplinar, segundo as autoras, deve pautar seu trabalho nesta compreensão, de modo a não individualizar questões escolares de natureza complexa, coletiva e relacional.

A interdisciplinaridade aparece como categoria analítica, principalmente, nos trabalhos de Pedroso (2015) e França (2019). Não refletem, necessariamente, a organização das equipes, mas é um conceito utilizado pelas autoras para discutir o trabalho das equipes

que analisam. Como já dito, essas autoras destacam como a interdisciplinaridade é uma conformação articulada da multidisciplinaridade, de modo que essa é pré-condição para aquela. A interdisciplinaridade se configura, assim, como uma atitude coletiva diante do conhecimento, como uma postura de reciprocidade dos saberes necessária diante do caráter de totalidade da realidade e do ser social.

Um último aspecto a ser considerado sobre os referenciais que fundamentam o trabalho e discussão nos estudos revisados é a concepção de Educação que anunciam. A maior parte dos trabalhos menciona o fato de a Educação ser um direito. Em especial, Cavalcante et al. (2021), retomam que a Educação é um direito universal, conforme atestado na Constituição Federal (1988) em conformidade com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e avançam essa compreensão ao afirmar que é um “direito subjetivo e inerente ao pleno desenvolvimento da pessoa” (p. 3).

De modo semelhante, o projeto Conviver, apresentado no artigo de Souza e Oliveira (2019), é construído a partir da compreensão da Educação como direito expressa no artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069, 1990) de que esse processo visa o desenvolvimento pleno da criança e da/o adolescente e sua formação cidadã. Sodré et al. (2018) elencam, além dessas, outra dimensão presente no artigo 53 do ECA: da qualificação para o trabalho e do potencial de impacto do processo de escolarização para a transformação social.

Sodré et al. (2018) valorizam o caráter de formação para o trabalho peculiar ao seu locus de atuação: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que são o modo como é operacionalizada a política federal de educação profissional e tecnológica (EPT). O caráter universal do direito à Educação e, em seu bojo, da educação profissional (ou educação para o trabalho), em contraposição ao caráter limitado do acesso a instituições da Rede Federal, colocam uma questão relevante de ser discutida com relação à implementação da educação profissional e tecnológica: se é um direito de todas/os, não deveria ser acessível a todas/os? O Novo Ensino Médio (NEM) tem, como uma de suas justificativas, uma melhor atenção ao aspecto da preparação para o trabalho, mas isso resulta em uma precarização do ensino. Os Institutos Federais se constituem como modelos relativamente bem sucedidos nessa direção, de modo que deveriam ser vistos como paradigma mínimo a ser expandido na política educacional brasileira.

É possível apreender do relato de Lima et al. (2015) que o trabalho dessas considera os referenciais da Pedagogia histórico-crítica, de Demerval Saviani, que define a Educação como a prática social de transmissão-assimilação dos saberes sistematizados historicamente

acumulados pela humanidade (Saviani, 1991/2008). Essa concepção aparece, no relato, como parte do objetivo da atuação da equipe. O fundamento marxista que subjaz tal concepção também se faz evidente nos trabalhos de Matioli e Santarosa (2019) e Silveira e Maraschin (2020). As primeiras autoras discutem como o enfrentamento ao fracasso escolar perpassa uma compreensão integral de Educação, “que não se limita a conteúdos que atendam apenas ao mercado de trabalho, mas ofereçam conhecimento científico e cultura com o objetivo de promover a humanização nos seus mais elevados níveis” (Matioli & Santarosa, 2019, p. 67). Silveira e Maraschin ao discutir como o trabalho pedagógico afeta a permanência e êxito estudantil, defendem que esse se materializa nas relações sociais que se estabelecem na escola entre discentes, docentes e demais funcionários.

Diferentes concepções de Educação implicam em compreensões com amplitudes distintas do que sejam as/os profissionais da Educação. Considerando isso, apesar de Lima et al. (2015) dialogarem com a perspectiva de Educação da Pedagogia histórico-crítica, Saviani (1991/2008, p. 15), ao compreender a “transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” como “atividade nuclear da escola” (p. 15), empreende uma crítica ao desenvolvimento de outras atividades na escola e abre espaço para a contraposição à inflação do corpo de profissionais dessa com especialistas não-docentes, pois no entendimento desse pensador essas/es cumpririam funções não atinentes à educação escolar.

De outro lado, a compreensão de Educação veiculada na maioria dos demais trabalhos revisados implica em um papel maior das/os especialistas não-docentes que enfatiza relevância a participação dessas/es no processo de formação humana integral e do acesso à educação como direito. Sobre isso, Soares et al. (2022) defendem que toda/o profissional que trabalha em instituições escolares deve constituir uma identidade educadora, isto é, deve ser fomentada a compreensão de que, mesmo que uma parte tenha função docente e outra exerça funções não-docentes, todas/os são educadoras/es. Desse modo, todas/os as/os trabalhadoras/es da Educação assumem papel relevante para a formação integral e cidadã das/os sujeitos escolares.

A noção de Educação como uma prática social que tem como função a formação humana integral é discutida por Craveiro (2019) a partir da proposta de educação omnilateral, que seria uma concepção de Educação privilegiada para se pensar o trabalho de equipes multiprofissionais. A autora resgata a ideia de omnilateralidade de Marx, como uma perspectiva relacionada à promoção do “desenvolvimento integral das potencialidades humanas” (Craveiro, 2019, p. 67), em contraposição a uma formação humana unilateral provocada pela divisão do trabalho nas sociedades capitalistas e voltada aos interesses das

classes dominantes. A educação omnilateral deve, então, ser posta como horizonte para a atuação de equipes multiprofissionais na Educação.

Dos exemplos que a autora oferece de perspectivas de Educação que levam em conta os princípios da omnilateralidade, está o da Educação Popular de Paulo Freire, que transforma o modelo educativo hierarquizado e centrado na transmissão-assimilação dos conhecimentos, de modo bancário em um processo dialógico, de conscientização e humanização dos sujeitos escolares (sejam discentes, docentes ou outras/os que participam do cotidiano escolar).

Vale pontuar, como lembrado por Oliveira et al. (2022), que o campo da política educacional, no Brasil e no mundo, tem sido cada vez mais influenciado pela doutrina neoliberal. Se relaciona a isso a percepção de Lima (2013) de que a educação brasileira está tomada por uma lógica gerencial, com foco na alocação eficiente de recursos. Na atualidade, isso se materializa na disputa política em torno de quais categorias profissionais podem, ou não, ter seus pagamentos abarcados pelos recursos oriundos do FUNDEB. A definição sobre a amplitude da compreensão de que especialistas podem ser entendidas/os como profissionais da Educação se relaciona, desse modo, com os atravessamentos político-econômicos já discutidos neste trabalho.

4.4.5 Operacionalização do Trabalho em Equipe

Os textos analisados apresentam proposições e descrições de práticas que são realizadas conjuntamente pelas/os trabalhadoras/es das equipes, conforme tabela 7. É a possibilidade de articulação das práticas e ações que dá sentido à conformação da atuação como equipe. Araújo e Andrade (2017) abordam os empecilhos para a atuação de um conjunto de profissionais de um IF que é referido pela instituição como equipe multiprofissional, mas que não está lotada no mesmo setor e tem poucas possibilidades de articulação. Cabe questionar se essa conformação de profissionais constituiria, de fato, uma equipe.

Desarticulação semelhante aparece no trabalho analisado por Pedroso (2015), entretanto, nesse caso, as profissionais estão lotadas em um mesmo setor. Os resultados da pesquisa da autora mostram que as profissionais, de distintas especialidades, têm seu enfoque de atuação na atenção especializada a pessoas com deficiência. Aparecem, na equipe estudada pela autora, algumas ações conjuntas, mas constituem ações isoladas, como discussão de casos, trabalhos conjuntos com famílias e busca de parcerias na rede intersetorial. Ainda assim, a autora registra isso como um esforço interdisciplinar da equipe, e

entende que a dificuldade de efetivação da interdisciplinaridade está relacionada às dificuldades estruturais, administrativas e de interesses que atravessam a prática cotidiana. Além dos casos estudados por Araújo e Andrade (2017) e Pedroso (2015), diversas equipes investigadas limitam o caráter conjunto da atuação em equipe a ações isoladas (Craveiro, 2019; França, 2019; Nascimento et al., 2021).

Tabela 7

Proposições e descrições de práticas colaborativas nas publicações (organizadas por ano)

Título	Ano	Autoria	Trabalho conjunto
A reinvenção da ação profissional no programa interdisciplinar de apoio às escolas municipais do Rio de Janeiro: um estudo de caso de duas equipes	2013	Palma, L. B.	trabalho intensivo com uma escola; atendimentos de casos individuais (dispositivo); atuação em focos específicos; articulação intersetorial; grupos com gestores; ações com ensino infantil
As racionalidades do processo de trabalho do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)	2013	Lima, A. S.	elaboração conjunta de planos de trabalho e de ação, a depender da demanda; articulação com a rede;
O cotidiano da equipe profissional do Centro Municipal de Apoio Especializado - CEMAE de Telêmaco Borba - PR: A relação multidisciplinar e interdisciplinar na educação inclusiva	2015	Pedroso, J. M. V.	grupos de estudos; discussão de casos; ações com famílias; busca de parcerias
Psicologia e Serviço Social: parcerias possíveis com a Educação	2015	Lima, C. P. D., Garabedian, F. D. O., Okayama, H., Paiola, H. C. D. O., Rodrigues, R. C., Salles, S. A. A.	elaboração do regimento da equipe; formulário de solicitação de intervenção; formação em serviço com professoras/es; articulação família-comunidade
O lugar da Psicologia no Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul e a Participação na Rede Interna de Atendimento/Acompanhamento de Estudantes	2017	Wallau, R; Lorenzoni, J. C.; Ortiz, N.	compartilhamento de informações sobre atendimentos e discussão de casos
O trabalho da equipe multidisciplinar da assistência estudantil no IFCE - Campus Fortaleza/CE	2017	Araújo, H. L. M. R., Andrade, F. R. B.	recepção de novas/os alunas/os
A inserção do psicólogo escolar em equipes multiprofissionais na educação: experiência no IFMT Campus Rondonópolis	2018	Souza, H. S. M.; Pires, C. C.; Souza, L. G.	elaboração de regimento da equipe; campanhas educativas; envolvimento em atividades de ensino, pesquisa e extensão; participação em reuniões pedagógicas e comissões; realização de oficinas, palestras e intervenções; atendimento e acompanhamento discente; orientações a docentes.
A potência do trabalho multidisciplinar na assistência estudantil do Instituto Federal Fluminense	2018	Sodré, E. N.; Assis, L. C.; Duarte, R. B.	oficinas de formação e seminários; atuação como técnica/o de referência para um conjunto de bolsistas; projeto de extensão preparatório popular; movimentos institucionais pela valorização da equipe
A experiência de trabalho no Projeto Conviver desenvolvido na secretaria de Educação do município de Matinhos-PR	2019	Souza, L. M. R., Oliveira, A. L.	execução de projeto sobre convivência escolar através de encontros grupais e acompanhamento do conjunto de alunas/os; elaboração de pareceres conjuntos trimestrais sobre público atendido
As equipes multidisciplinares dos institutos federais: contribuições da psicologia para o enfrentamento do fracasso escolar	2019	Matioli, A. S.; Santarosa, R. B.	Compreensão das multideterminações do fracasso escolar

Tabela 7 (cont.)*Proposições e descrições de práticas colaborativas nas publicações (organizadas por ano)*

Título	Ano	Autoria	Trabalho conjunto
Educação e 'interdisciplinaridade': uma análise da inserção do/a assistente social e do/a psicólogo/a no espaço escolar.	2019	França, S. C. P. L.	sem proposta de trabalho conjunto formal; esforços das profissionais para que atendimentos sejam articulados entre as diferentes especialidades
Equipe multiprofissional e educação omnilateral: a experiência nas escolas municipais de Foz do iguaçu de 2006 a 2016	2019	Craveiro, A. V.	reuniões de discussão sobre o cotidiano escolar para planejamento; orientações a famílias; articulações intersetoriais; intervenções junto com docentes;
O apoio matricial e a composição de um plano do comum em uma equipe multiprofissional do IFRS	2019	Prediger, J.	trabalho como especialista de referência
As perspectivas sociais e psicológicas sobre o trabalho pedagógico e as implicações na permanência dos estudantes do IF Farroupilha	2020	Silveira, R. B.; Maraschin, M. S.	"elaboração de Diretrizes Institucionais, programas de integração, políticas de atendimento ao discente, agilidade e transparência nos processos de gestão, formação dos servidores e formação continuada para os professores das Redes Públicas Municipais e Estaduais de ensino" (p. 154), organizadas em ações práticas e ações reflexivas
Assistência estudantil e processos de trabalho em equipe multidisciplinar no IFS - campus Lagarto	2021	Nascimento, A. P. L., Souza, F. K., Siqueira, D. L.	assistente social menciona intervenções interdisciplinares
O trabalho remoto como imperativo: possibilidades da prática profissional interdisciplinar na política de educação	2021	Cavalcante, A. A., Albuquerque, M. L., Lacerda, I. A.	planejamento do trabalho em contexto de isolamento social; atendimento aos estudantes; articulação família-escola-comunidade; encaminhamentos intersetoriais; busca ativa de estudantes; informação e instrumentalização sobre serviços e benefícios de outras políticas
O dispositivo NISE como acionador de novas demandas na educação	2022	Oliveira, D. F. D., Moehlecke, V., Amador, F. S.	escrita do projeto do núcleo; compartilhamento coletivo de processo e questões; contato com o território; construção da demanda e de alternativas de ação; problematização das lógicas instituídas
Políticas de assistência estudantil e educadores não-docentes nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia	2022	Soares, P. D. S., Amaral, C. D. A., Ferreira, E. D. S.	gestão da política de assistência estudantil

Por outro lado, há os trabalhos que mostram equipes que executam ações que derivam de um planejamento sistematizado sobre a atuação conjunta (Cavalcante et al., 2021; Lima, 2013; Lima et al., 2015; Oliveira et al., 2022; Palma, 2013; Prediger, 2019; Silveira & Maraschin, 2020; Sodr e et al., 2018; Souza et al., 2018; Souza & Oliveira, 2019; Wallau et al., 2017). Cabe salientar que o planejamento   um movimento das/os profissionais que influencia e   influenciado pelos demais aspectos já referidos neste trabalho: atravessamentos político-econômicos, determinantes histórico-sociais, estrutura o da equipe e referenciais teórico-práticos, de modo que configura um elemento de grande importância na determina o da atua o e de protagonismo da equipe. Destaca-se, aqui, novamente, o exemplo de Wallau et al. (2017), que de modo a fazer frente às exigências da institui o de atendimento individual, organizam seu trabalho em rede. Outro destaque sobre esse aspecto   o relato de Oliveira et al. (2022) em que explicitam a necessidade de negocia o entre o que foi planejado e o que era esperado pelas escolas sobre sua atua o.

Aparece, na prática, o que Faleiros (1997/2011) denomina de paradigma da correlação de forças, que diz respeito ao conjunto de forças, mediações e interesses que se manifestam nas relações entre as/os diferentes atores/atrizes e instituições que disputam a definição do modo como o trabalho irá acontecer. Reitera-se, ainda, o aspecto relevado por Peduzzi (2001) de que o planejamento é um dos elementos que caracterizam uma equipe-integração, ou seja, uma equipe onde as ações são articuladas e há interação entre os agentes.

Dentre as equipes encontradas na revisão, as vinculadas aos Institutos Federais e a estudada por França (2019) prestam seus serviços a uma escola, somente. Contrapõem-se às demais equipes, vinculadas a redes municipais, que atendem a toda a rede. As equipes vinculadas a uma escola tendem a executar um conjunto mais diverso de atividades do que as equipes vinculadas a redes municipais. Isso aponta para a vantagem de que se tenha uma equipe por escola: cada equipe pode construir seu conjunto de atividades a partir das especificidades de cada unidade escolar. Nas equipes que atuam com redes municipais de ensino, em geral, é oferecida uma estrutura pré-determinada de serviço que pode ser acionada pelas escolas.

O modelo do PROINAPE (Lima, 2013; Palma, 2013) rompe em parte com essa dicotomia ao estabelecer que as equipes atuem dentro das escolas por tempo determinado, com objetivos e um plano de trabalho específico. Dessa maneira, o conjunto de ações que serão desenvolvidas depende da construção realizada com cada escola e pode, por exemplo, englobar apenas a formação de professoras/es, ou apenas intervenções junto à educação infantil. Além disso, a estratégia utilizada pelo PROINAPE inova diante da questão de a equipe ser lotada dentro ou fora da unidade escolar ao apresentar a figura de uma/um orientadora/or técnica/o, que também faz parte do programa, mas não integra a equipe designada para ir à escola e não está diretamente sujeito às dinâmicas relacionais que se desenrolam naquele contexto, como as equipes passam a estar quando nele realizam projeto.

Cabe, entretanto, ponderar que as demandas e possibilidades de atuação de profissionais da Psicologia e do Serviço Social não se esgotam, posto que o processo de escolarização está intrinsecamente relacionado aos processos subjetivos, ao desenvolvimento humano e às consequências do modo capitalista de organização social (que implica na questão social e, por conseguinte, nas suas expressões na Educação). Nessa perspectiva, o estabelecimento de um recorte temporal para a atuação da equipe em cada escola, como é realizado no PROINAPE, é tensionado.

Destaca-se, ainda, sobre a operacionalização do trabalho, a discussão realizada por Oliveira et al. (2022), que tratam sobre como acionar novas demandas, isto é, problematizar,

junto à escola, as demandas apresentadas de modo a identificar as raízes dos problemas que estão sendo evidenciados. Martín-Baró (1987/2017) salienta isso como uma necessidade para uma atuação comprometida com os processos de emancipação humana. Desse modo, a demanda deve ser construída em conjunto com as/os sujeitos da escola, em um sentido de práxis, de reflexão-ação e uma postura crítica frente aos processos históricos (Martín-Baró, 1987/2017).

4.4.6 *Lacunas e Desafios*

Além dos aspectos que constituem o trabalho, é possível discutir desafios (dificuldades reconhecidas pelas equipes) e lacunas (aspectos relevantes que não estão presentes nas publicações) relacionadas ao trabalho e à discussão sobre ele. Os desafios são relacionados ao cotidiano das equipes e atravessados por determinações sócio-histórico-políticas. São mencionados, pelo conjunto dos trabalhos: inclusão escolar de pessoas com deficiência; mediação de conflitos e indisciplina; dificuldade de efetivação da parceria escola-família-comunidade; evasão escolar; violações de direitos; articulação intersetorial; compreensões equivocadas da comunidade escolar sobre a atuação da equipe; falta de autonomia no planejamento; condições de trabalho insuficientes, como poucas/os profissionais para atuar frente a um conjunto muito grande de pessoas e transporte entre escolas; desarticulação do trabalho; situação socioeconômica das/os estudantes; alcance das ações; acesso a informações sobre público atendido; questões materiais de subsistência das/os alunas/os; horário para encontro e trocas entre as/os profissionais; exigências institucionais divergentes da fundamentação teórico-prática; excesso de processos burocráticos; não recair em uma lógica assistencialista, medicalizante e/ou gerencialista para resolução de problemas, com fragmentação do sujeito escolar; desvalorização do trabalho em equipe; estabelecimento de um trabalho interdisciplinar; falta de capacitação para o trabalho; criação de espaços para a atuação.

Além dos desafios identificados pelas/os autoras/es dos trabalhos, é possível enumerar uma série de aspectos relevantes que não estão presentes nas discussões empreendidas nos trabalhos. Um primeiro ponto a ser abordado nesse sentido é a não explicitação, na maioria deles, das atribuições e do objeto/enfoque de atuação das/os outras/os profissionais da equipe, em especial, de assistentes sociais, em especial, nas descrições feitas por psicólogas/os, em oposição à descrição e ênfase sobre as práticas em Psicologia. Isso põe em questão o quanto as/os profissionais que atuam juntas/os nas equipes conseguem reconhecer os limites e potencialidades do trabalho de suas/seus colegas.

Outro ponto a ser considerado é a relação entre a atuação de assistentes sociais e psicólogas/os como profissionais da Educação e a atuação das/os mesmas/os no Programa Saúde na Escola (PSE). Isso é especialmente relevante de se pensar ao ser colocado em consideração o conceito ampliado de Saúde, a partir do qual considera-se as condições adequadas para um bom processo de escolarização (Silva et al., 2022). O dispositivo NISE (Oliveira et al., 2022) é paradigmático nessa discussão, pois constitui-se como um projeto de atuação institucional, com o desenvolvimento de práticas específicas para o contexto escolar, mas vinculado à noção de Saúde na Escola⁴².

Ao se considerar que a Lei nº 13.935 (2019) estabelece a atuação de assistentes sociais e psicólogas/os a partir da política educacional, e não de um entrelugar Saúde-Educação, é necessário discutir os limites e novas potencialidades do PSE como política pública. Levanta-se, por exemplo, a possibilidade de que as ações do programa sejam reformuladas de modo a favorecer a integração intersetorial entre as políticas sociais. Por outro lado, é necessário visibilizar as dificuldades que se colocam para a atuação, centradas nas disputas de interesses, quando um equipamento se coloca entre duas políticas sociais, como foi o caso da Rede de Proteção ao Educando, anterior ao PROINAPE (Palma, 2013).

Tanto os trabalhos selecionados para análise nesta revisão quanto os demais trabalhos que foram lidos e excluídos da análise quase não mencionam práticas voltadas para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O analfabetismo e o analfabetismo funcional continuam sendo um problema social relevante no Brasil contemporâneo (Gomes & Ferreira, 2023; Lourenço, 2020). Uma atuação pautada no compromisso com o desenvolvimento integral e os processos de humanização e emancipação dos sujeitos escolares não pode negligenciar o público da EJA, que teve seu direito à escolarização na infância e adolescência tolhido.

Por fim, é necessário discutir aspectos relacionados à formação e referenciais específicos para a prática colaborativa entre diferentes profissionais na Educação. Há um déficit de pesquisas que discutem, no âmbito teórico, o trabalho em equipe das/os profissionais em tela nessa área. Isso se relaciona ao caráter de novidade que a Lei nº 13.935 (2019) tem, posto que, antes dela, não havia, na política educacional brasileira vigente, a prescrição formal de outra/o profissional que não a/o docente atuando com foco no processo de ensino-aprendizagem (mesmo que com especializações, como gestão escolar e orientação pedagógica). A partir de agora, então, reforça-se a necessidade de que a academia se implique

⁴² Ainda que não fique explícito, no texto do artigo, se o núcleo faz parte do Programa de Saúde na Escola do Governo Federal, seu nome anuncia algum vínculo – Núcleo Interdisciplinar de Saúde na Escola (NISE).

e ajude a compor esse fazer. Este trabalho, assim esperamos, constitui um passo nesse sentido.

4.5 Proposições para uma Práxis Colaborativa entre Assistentes Sociais e Psicólogas/os na Educação Básica Pública

Retomamos, aqui, a pergunta de pesquisa que direciona este trabalho: Como pensar o trabalho em equipe de assistentes sociais e psicólogas/os na educação básica pública? Como pensar, salienta-se, tendo como orientador um paradigma ético-político de emancipação humana e compromisso com o desenvolvimento e formação integral das pessoas que participam da comunidade escolar (e da sociedade). A partir da análise e reflexões empreendidas ao longo desta pesquisa e da articulação com alguns referenciais, serão apresentadas, a seguir, proposições em um esforço de síntese das contribuições encontradas para responder a essa pergunta. Essas proposições serão apresentadas em tópicos, sem ordem específica:

- a. O trabalho em equipe, bem como a atuação no campo das políticas públicas de um modo geral, é muito influenciado por normas formais – como leis, regimentos e outros tipos de regulamentação – ou informais, como a vontade política e concepções de gestoras/es. Para que se efetive uma atuação crítica e realmente transformadora, é necessário que a equipe se atente a isso e entenda que está implicada nesse campo de disputas políticas. Isso acontece, por exemplo, quando elaboram regimentos internos para a atuação. Em outra dimensão, as equipes podem se implicar mais diretamente no debate público sobre sua atuação, nos diferentes níveis (institucional, municipal, estadual e federal) e frente a uma diversidade de temáticas que impactam seu campo de trabalho, como as discussões acerca do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), os debates sobre proposições legislativas relacionadas à regulamentação de seus cargos e atribuições nas prefeituras, bem como conquistas e lutas políticas no âmbito educacional.
- b. É necessária a vigilância das/os profissionais da equipe de modo a manter uma postura crítica. Isto é, um posicionamento que considere as contradições presentes na realidade social e busque a superação de condições de alienação; tenha compromisso com a dignidade humana e os processos de emancipação; busque reconhecer as raízes e compromissos do conjunto de conhecimentos que orienta o trabalho; e tenha, como horizonte, a transformação social. As/os profissionais devem cuidar para que se

mantenha uma coerência entre os referenciais teórico-práticos e a manifestação efetiva da prática. Em complemento, é necessário atentar para as racionalidades que impactam o fazer em busca da valorização de uma lógica dialética, a partir da qual se reconhecem tensões e contradições e é possível engendrar processos de resistência. Haverá também momentos de conquistas que, longe de serem o suficiente, abrem espaço para a conquista de novos direitos, posto que, enquanto o sistema capitalista for vigente, a produção de desigualdades persistirá porque o capitalismo opera e se mantém pela (re)produção de desigualdades.

- c. Ainda que o cerne da Educação, enquanto prática social, seja o processo de transmissão–assimilação dos conhecimentos sistematicamente acumulados pela humanidade, o processo de escolarização implica, numa concepção emancipatória, no desenvolvimento e formação humana dos sujeitos escolares em uma perspectiva integral. Desse modo, é imprescindível que se tenha em perspectiva a função social da escola para que seja pensada a atuação. A partir dessa compreensão, e da diretriz estabelecida pela Lei nº 13.935 (2019) de que as/os profissionais devem atuar “para melhoria do processo de ensino-aprendizagem” (art. 1º, § 1º), é possível conceber que o conjunto de profissionais atuantes na escola, isto é, educadoras/es, têm um objeto geral comum, mas enfoques (ou objetos específicos) distintos e complementares, posto que a realidade é uma totalidade concreta. A Pedagogia tem como enfoque os processos didáticos, curriculares e avaliativos; a Psicologia enfatiza os processos subjetivos (ou a expressão do fenômeno psicológico) intrincados na dinâmica relacional da instituição escolar; e o Serviço Social se debruça sobre as expressões da questão social em contexto educacional (o que perpassa pela manutenção e conquista de direitos). Esses enfoques se inter cruzam, mas, longe de serem substituíveis um pelo outro, são contribuições e olhares diferentes a partir de acúmulos teóricos bem distintos.
- d. Cada contexto exige adaptação e construção de novas práticas, mas isso deve ser pautado em referenciais e em um objetivo. Dessa forma, o planejamento do trabalho é uma etapa imprescindível para que uma práxis colaborativa se efetive. Quanto mais a equipe reflete sobre sua atuação, mais intrincada, qualificada e coletivizada se torna a prática. Planejar, isto é, definir objetivos, metas, finalidades, objeto de atuação, princípios etc., é uma dimensão que deve ser inserida na formação em Psicologia e Serviço Social. É um conjunto de processos que podem ser aprendidos, mas não são valorizados (pelo menos na Psicologia) diante da formação focada em uma postura

profissional liberal de esperar as demandas que o paciente irá trazer. No contexto escolar, a atuação envolve uma co-construção entre as/os profissionais, com seus saberes especializados, e a comunidade escolar.

- e. A inserção formal de assistentes sociais na Educação pode potencializar a luta pelos direitos das/os estudantes (e trabalhadoras/es da Educação). A presença e atuação de assistentes sociais nos Institutos Federais é fator relevante para que a política de assistência estudantil idealizada para universidades federais tenha sido estendida para o atendimento do público de ensino médio nos Institutos Federais. Propõe-se que assistentes sociais atuem pela construção de políticas de assistência estudantil nos estados e municípios, em uma articulação intersetorial que potencialize o grau de garantia de direitos de estudantes, com foco em melhorar as condições de acesso, permanência e êxito escolar. Que atuem, também, pela conquista, execução e aprimoramento de políticas e direitos já conquistados, como, por exemplo, a real efetivação de uma educação inclusiva e antirracista.
- f. O acúmulo teórico de profissionais da Psicologia favorece uma escuta atenta e uma atenção especial sobre os processos subjetivos que subjazem as queixas, demandas e questões que se manifestam no ambiente escolar. Permanecem, entretanto, dois pontos de atenção: 1) O processo de compreensão e intervenção junto às questões e demandas é coletivo, posto que a escuta é uma relação que tem como objeto outro conjunto de relações; 2) É necessário atentar para que a escuta não nos faça recair em uma mecânica clínico-assistencial de atuação. A escuta é um processo de co-construção que envolve apurar os sentidos para perceber os fatos da realidade. A partir do nosso lugar enquanto profissionais e do conjunto de conhecimentos que acessamos na formação; e em colaboração e diálogo com as/os demais atrizes/atores que compõem o universo escolar, é possível ouvir, discutir, problematizar e encontrar novos possíveis para os funcionamentos e concepções cristalizadas na dinâmica institucional. Isso implica em uma postura crítica de atuação (que envolve uma reflexão dialética, uma crítica do conhecimento, denúncia da degradação humana e compromisso com a transformação social, como já discutido a partir de Meira, 2012) de modo que, partir da escuta, podemos compreender os determinantes e atravessamentos da situação concreta analisada e propor caminhos de transformação.
- g. O campo da Psicologia Escolar e Educacional pode aprender com o Serviço Social a pensar sua atuação a partir dos limites e potencialidades estabelecidas pela política em que está inserido. As/os assistentes sociais sempre pensam suas práticas a partir das

políticas estabelecidas. No campo da Educação, a construção das práticas das/os assistentes sociais inicia-se na compreensão do que está ditado na política educacional vigente. De semelhante modo, o Serviço Social pode se beneficiar, no contato com a Psicologia, do grande acúmulo teórico que há nas relações entre essa e a Educação. Também seria interessante que o Serviço Social investisse mais na produção de proposições técnico-científicas específicas sobre a atuação no campo escolar, na composição de um campo específico de saberes e práticas: o Serviço Social Escolar.

- h. Os sujeitos escolares demandam e vão continuar a demandar das equipes intervenções frente a situações específicas a partir das compreensões que têm enquanto pessoas imersas naquela realidade e do que seria o foco do trabalho de assistentes sociais e psicólogas/os. É, desse modo, muito útil a diferenciação entre as demandas iniciais e demandas mais concretas, elaboradas, após um processo conjunto de reflexão e problematização. Dito de outro modo, é útil diferenciar queixa de demanda. A primeira é a reclamação inicial que é apresentada à/ao especialista, enquanto a segunda é um concreto pensado, resultado de um processo de escrutínio do problema apresentado para encontrar suas raízes. Nesse cenário, a noção de queixa escolar parece permanecer útil.
- i. Equipes que estão lotadas dentro das escolas podem atuar de maneira mais direcionada às especificidades de cada unidade de ensino, mas ficam mais suscetíveis à influência das dinâmicas institucionais e relacionais. Equipes que estão lotadas fora, apesar da vantagem de um olhar mais distanciado, tendem a uma atuação mais limitada e com foco em situações emergenciais. Duas soluções, passíveis de serem realizadas de modo conjunto, podem ser propostas: 1) se as equipes são lotadas nas escolas, é relevante que existam profissionais de referência fora das escolas que possam atuar como supervisoras/es técnicas/es, bem como intervir em situações que envolvam o corpo de educadoras/es, do qual fazem parte e assim estão implicadas nas questões que surgem; 2) as equipes podem atuar em sistema rotativo, executando planos de trabalho em cada escola por períodos específicos de tempo. Reforça-se a necessidade de avaliar a pertinência e o efetivo benefício às escolas dos modelos de organização do trabalho, considerando cada contexto de inserção. A segunda proposta pontuada acima demanda atenção especial posto que as demandas para assistentes sociais e psicólogas/os tendem a ser continuadas.
- j. Reitera-se a necessidade de que o campo acadêmico se debruce sobre essa nova conformação do trabalho de modo a oferecer subsídios para a atuação, seja em forma

de supervisão, compreensão, teoria pela práxis, pesquisa-ação, pesquisa implicada etc. Além disso, as/os profissionais devem ser valorizadas/os enquanto pesquisadoras/es de seu contexto de trabalho. E também se beneficiarão com a criação de redes de trocas, estudos e pesquisas entre profissionais de diversas realidades.

- k. As diferentes dimensões das conexões de saberes e práticas profissionais devem ser consideradas, em suas vantagens, na estruturação da equipe. A multidisciplinaridade é interessante de ser considerada a medida em que os referenciais teóricos das diferentes áreas circulem e contribuam para fundamentar as outras práticas profissionais. Desse intercâmbio, é possível que se construam saberes a partir do olhar de um campo para o outro, o que constitui uma contribuição interdisciplinar. O aspecto multiprofissional implica em valorizar as formas de atuação já desenvolvidas em cada campo isoladamente, que, potencializadas pelo processo de reflexão conjunta, dão origem a práticas interprofissionais, isto é, que não pertencem, exatamente, a um campo do saber, apenas. A interprofissionalidade não pode ser imposta, mas pode ser construída desde a formação. É um horizonte alcançável para a atuação e que se organiza de um modo mais próximo da natureza da realidade, uma totalidade que é melhor apreendida a partir de uma multiplicidade de perspectivas. A realidade deve ser o guia maior do trabalho, e ela não se apresenta de forma fragmentada. Nesse sentido, mais que um horizonte alcançável, é possível afirmar que a atuação integrada é um imperativo.
- l. É importante que as equipes atentem para as diferentes modalidades da educação que compõem o universo escolar, com especial atenção para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que o público de estudantes busca efetivar o direito à leitura, escrita, desenvolvimento e construção de cidadania; bem como para a Educação Infantil, como etapa da educação básica em que é menor a garantia do direito ao acesso. Ademais, as modalidades da Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação do Campo e mesmo a Educação Especial (referida em alguns trabalhos analisados) carecem de atenção e cuidado, pois compõem o universo da educação básica, portanto, abarcadas pela Lei nº 13.935 (2019).
- m. A prática integrada é potencializada por processos formativos integrados. Em outras palavras, a prática interprofissional é profundamente beneficiada e favorecida por uma perspectiva de formação interprofissional. Isso implica na construção de espaços onde seja possibilitada a formação conjunta, tanto sobre outras especialidades quanto com outras/os profissionais. A educação interprofissional favorece a compreensão

sobre o trabalho do outro e a construção de planos e estratégias de intervenção comuns. Considerando que os processos de formação em Psicologia e Serviço Social são majoritariamente disciplinares, torna-se relevante, na perspectiva de que a atuação profissional se dê em um contexto de trabalho em equipe, que sejam pensadas estratégias de formação conjuntas, interdisciplinares, multiprofissionais e interprofissionais, em estágios disciplinas, projetos de extensão, vivências etc. Cabe salientar que esses espaços formativos não devem ser considerados apenas no período de graduação das/os referidas/os profissionais, mas também na perspectiva de uma formação continuada. O trabalho integrado implica em uma postura constante de aprendizado e trocas com as/os outras/os profissionais da equipe.

5. Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo discutir o trabalho em equipe de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na educação básica pública e buscou-se organizá-la de modo a atender aos objetivos específicos elencados.

Realizou-se uma investigação histórico-crítica onde foi retomado o processo histórico de divisão do trabalho e disciplinarização das ciências que subjaz à organização da sociedade ocidentalizada atual. Foram abordados os movimentos de conexão de saberes e relações entre profissões, com enfoque na interdisciplinaridade e interprofissionalidade, como reações necessárias frente à fragmentação da realidade.

Em seguida, discorreu-se sobre a construção dos projetos profissionais, em especial, dos de fundamento crítico, nas áreas de Psicologia Escolar e Educacional e do Serviço Social na Educação. A Psicologia e o Serviço Social surgem como profissões nesse contexto com funções sociais específicas relacionadas à reprodução do capital. Respectivamente, avaliar e controlar o novo modo que o fenômeno psicológico humano se constitui a partir da instituição do capitalismo industrial, e lidar com as expressões da questão social evidenciadas pelo acirramento da luta de classes. A partir da segunda metade do século XX, tanto na Psicologia Escolar e Educacional quanto no Serviço Social, são construídos projetos profissionais críticos, isto é, comprometidos com a denúncia de processos de degradação humana e o compromisso com a transformação social, com uma crítica ao conhecimento estabelecido e a adoção de uma perspectiva dialética para compreensão da realidade.

Apresentados tais aspectos, foram elencadas perspectivas de atuação crítica no contexto da Lei nº 13.935 (2019): uma atuação interprofissional; marcada pelo compromisso social; construída desde a formação; e onde seja valorizada a potência, tanto das interfaces quanto das particularidades que se constroem na relação entre as especialidades.

Foi realizada, ainda, uma revisão integrativa de modo a possibilitar a caracterização da literatura teórico-prática sobre as equipes de trabalho, tanto em aspectos gerais quanto no conhecimento de parte da realidade possibilitada a partir dos relatos de experiência e estudos de caso. Observou-se que a literatura encontrada sobre o tema é recente, concentrada nos últimos 20 anos, e que prevalecem, na literatura, estudos e relatos realizados pelas/os próprias/os profissionais. As contribuições dos estudos puderam ser lidas a partir de cinco eixos, que constituem o trabalho em equipe de forma dialética: os atravessamentos político-econômicos, os determinantes histórico-sociais, a estruturação da equipe, os referenciais teórico-práticos, a operacionalização do trabalho e os desafios e lacunas de discussão.

Por fim, foram sintetizadas 12 proposições relacionadas a um esforço de síntese das contribuições dos estudos e da fundamentação teórica crítica em Psicologia Escolar e Educacional e em Serviço Social para se pensar o trabalho em equipe: 1) é relevante que as equipes reconheçam as implicações de políticas, regulamentos e normativas sobre seu trabalho e se impliquem nesse campo; 2) é necessária vigilância para que se mantenha uma postura crítica; 3) as/os educadoras/es (e aqui incluímos professoras/es, pedagogas/os, psicólogas/os escolares e assistentes sociais escolares) nas escolas tem um objeto geral comum, mas enfoques específicos sobre esse objeto a partir de seus acúmulos teóricos; 4) o planejamento é uma parte muito relevante do trabalho; 5) a presença de profissionais do Serviço Social na política educacional pode potencializar a luta por direitos relacionados à Educação; 6) a presença de profissionais da Psicologia favorece uma escuta atenta e uma atenção especial sobre os processos subjetivos que fazem parte do processo de escolarização; 7) é potente que haja intercâmbios entre os saberes especializados de cada área a partir da atuação conjunta; 8) é importante diferenciar queixa de demanda; 9) deve ser buscado um equilíbrio entre o mergulho da equipe na realidade escolar e o distanciamento que possibilita observar dado contexto de outros ângulos; 10) o meio acadêmico precisa se implicar nesse processo de reflexão-ação sobre o trabalho; 11) as diferentes conexões entre saberes e práticas são potentes para a estruturação da atuação; 12) a Educação Infantil, como etapa da educação básica, e as modalidades da EJA, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação do Campo e a Educação Especial são campos específicos na política educacional brasileira os quais demandam uma atenção específica da equipe, posto que constituem grande desafio frente ao direito a acesso à educação dessas populações-alvo; 13) a prática integrada é potencializada por uma perspectiva de formação integrada, de modo que é relevante repensar os espaços de formação de modo a favorecer o contato entre estudantes e profissionais.

Como limitações dos procedimentos metodológicos adotados para esta revisão, salienta-se, em primeiro lugar, o fato de que o levantamento bibliográfico foi realizado apenas com termos em português. A avaliação de produção de pesquisadoras/es e a política editorial de periódicos têm apresentado, na atualidade, uma tendência à internacionalização. Isso posto, é possível que algum artigo tenha sido produzido e publicado em outros idiomas, como inglês ou espanhol, e, como os termos de busca considerados foram, apenas, os em português, essa possibilidade não foi verificada.

A busca em inglês acrescentaria, à coleta de dados, uma problemática de escrutínio de uma quantidade muito grande de dados gerados⁴³ para seleção de trabalhos voltados à realidade brasileira, considerando que, pelo menos no Canadá e nos Estados Unidos da América, há a inserção consolidada de profissionais de Psicologia e Serviço Social em escolas e as realidades estrangeiras não participam do interesse desta pesquisa, posto que a configuração das profissões e política educacional é significativamente diferente entre países distintos. Ainda assim, uma revisão da literatura global sobre o tema, apesar de escapar ao escopo da presente investigação, pode ser útil para fomentar trocas de experiências entre práticas e políticas desenvolvidas em diferentes lugares e é indicada como possibilidade de estudo futuro.

Em segundo lugar, percebe-se certa predominância de materiais cujo locus de atuação é a educação profissional e tecnológica, em especial, pelo uso de uma fonte de dados cujo universo de publicações é, quase que na sua totalidade, sobre esse contexto. Isso justifica-se pelo fato de que, na Rede Federal, a presença de equipes para execução da política de assistência estudantil já está consolidada. Pesquisas de campo com enfoque no trabalho em equipe em diferentes realidades e condições das redes municipais, estaduais e distrital de educação básica pública são necessárias para o enriquecimento da literatura sobre esses contextos.

Outro aspecto a ser considerado é o predomínio de trabalhos de autoria de profissionais de Psicologia dentre as publicações consideradas. É possível que isso tenha acontecido pelo fato das buscas terem sido realizadas a partir da cultura científica de pesquisa em Psicologia. Em revisão narrativa para sua tese, França (2019), formada em Serviço Social, considera resumos e trabalhos publicados em anais de congressos encontrados em buscas no Google⁴⁴. Essa fonte de busca e tipo de material tendem a não ser explorados em trabalhos desenvolvidos no campo acadêmico da Psicologia brasileira. Pode ser enriquecedor para o conhecimento do tema que pesquisas futuras e novas revisões ampliem as fontes de busca e materiais considerados.

Ainda, um material pouco usual em pesquisas científicas parece estar se configurando como uma fonte rica de dados para análise e avaliação crítica, em especial, pelo momento histórico da aprovação da Lei nº 13.935 (2019). Durante a pandemia de CoViD-19 foi grande o número de *lives* e vídeos gravados e disponibilizados *online* com discussões sobre a atuação

⁴³ A título de exemplo, uma busca utilizando os termos “*psychology*”, “*social work*” e “*education*” na base de dados *Web of Science* retornou 3.983 resultados.

⁴⁴ França (2019), inclusive, pondera que em sua busca encontrou poucos trabalhos da Psicologia sobre a “interdisciplinaridade” com o Serviço Social na Educação.

realizadas por pesquisadoras/es e especialistas nas áreas. A análise dos conteúdos e discursos veiculados por essas/es atrizes/atores nos meios digitais em debates, seminários remotos, audiências públicas gravadas, entre outras formas de apresentação pode ser útil para compreender as disputas em torno do estabelecimento da Lei e o modo como tem sido abordado o trabalho em equipe. Outras fontes que podem constituir material interessante para explorar esse tema são documentos orientadores da atuação que têm sido produzidos por secretarias de educação.

Sugere-se, também, para estudos futuros, a reflexão sobre as implicações da Lei nº 13.935 (2019) na atuação nos Institutos Federais, posto que há aspectos que devem ser tensionados entre estruturar o trabalho a partir do prisma da assistência estudantil, que “tem como finalidade ampliar as condições de permanência” (Lei nº 7.234, 2010, art. 1º) e organizar a atuação tendo, como centro, “a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais” (Lei nº 13.935, 2019, art. 1º, §1º). Faz-se relevante refletir sobre qual o lugar da assistência estudantil nesse novo contexto.

Ademais, sugere-se a reflexão teórica sobre o trabalho em equipe na educação sob o prisma do processo grupal, de modo semelhante ao realizado, como exemplo, por Dalla Vecchia (2011) sobre equipes na política de saúde. O autor se valeu do processo grupal como unidade de análise da dialética cooperação-trabalho coletivo para discutir o trabalho em equipe na atenção primária à saúde. Segundo ele, o enfoque no processo grupal favorece a qualificação da gestão do processo de trabalho, bem como beneficia a atenção, formação e participação social em Saúde. É relevante, a partir dessa contribuição, pensar as particularidades do trabalho em equipe na Educação a partir da noção de processo grupal como unidade de análise.

Por fim, como pesquisa teórica, entende-se que esta investigação ficou entre o que Teo (2009) chamou de pesquisa de desconstrução e pesquisa de reconstrução. Está, portanto, a meio caminho de fazer avançar o conhecimento teórico no campo da Psicologia Escolar e Educacional. É necessário discutir, por exemplo, aspectos como as presenças/ausências (Andrade, 2023) no trabalho em equipe de questões de classe, gênero, raça, deficiência, entre outros marcadores sociais da diferença, desde uma perspectiva interseccional. Magalhães (2021) e Otaciano (2023) constataam um apagamento desses marcadores na literatura da área da PEE, respectivamente sobre as queixas escolares e sobre a medicalização da Educação. Sugere-se, portanto, a realização de estudos futuros que proponham-se a construir, efetivamente, novos caminhos para o campo na realidade material que se configura a partir da

Lei nº 13.935 (2019) e das construções de outros campos teóricos com os quais a PEE carece de diálogo.

Referências

- Almeida, S. F. C. (Org.). (2003). *Psicologia escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional*. Alínea.
- Althusser, L. (1985). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Editorial Presença. (Original publicado em 1987).
- Andrade, A. C. (2023). *Psicologia em interface com a Educação e as presenças/ausências da diversidade sexual na escola*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São João del-Rei]. Banco de dissertações do PPGPSI-UFSJ.
<https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/ppgpsi/DISSERTACAO%20ALINE%20FINAL.pdf>
- Andrade, M. C. R. (2021). O papel das revisões de literatura na produção e síntese do conhecimento científico em Psicologia. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 14(spe), 1-5. <https://dx.doi.org/10.36298/gerais202114e23310>
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In M. Meira, & M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2007). *A psicologia no Brasil: leitura histórica de sua constituição* (5. ed.). EDUC.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, 12(2), 469-475.
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Araújo, H. D. L. M. R., & Andrade, F. R. B. (2017). O trabalho da equipe multidisciplinar da assistência estudantil no IFCE-Campus Fortaleza/CE. *Revista Exitus*, 7(2), 350-377.
<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2017v7n2ID317>
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil*. [Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo]. Biblioteca digital de teses e dissertações da USP.
<https://doi.org/10.11606/T.47.2011.tde-22072011-163136>

- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 104–123. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500008>
- Barreiro, I. M. F. (2010) *Política de Educação no Campo: para além da alfabetização (1952-1963)*. Cultura Acadêmica. <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109160/ISBN9788579831300.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Barros, J. D. A. (2011). Uma “disciplina” - entendendo como funcionam os diversos campos de saber a partir de uma reflexão sobre a História. *Opsis*, 11(1), 252-270. <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/viewFile/11246/9500>.
- Bastos, A. V. B., Oliveira, I. F., & Soares, I. C. D. (2022). O trabalho em Psicologia: em que áreas de atuação nos inserimos. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Quem faz a Psicologia brasileira? Um olhar sobre o presente para construir o futuro: Volume 2: Condições de trabalho, fazeres profissionais e engajamento social* (pp. 13-31). Conselho Federal de Psicologia.
- Beatón, G. A. (2018). La integralidad del método dialéctico en la Teoría Histórico Cultural. *Psicología Escolar e Educacional*, 22, 631-641. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201803002>
- Biblioteca do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. (n. d.). *Revisão de Literatura*. <https://www.ip.usp.br/site/biblioteca/revisao-de-literatura/>
- Câmara Municipal de Belo Horizonte. (2023, 1º de março). *3ª Reunião Ordinária - Comissão de Educação, Ciência, Tec., Cultura, Desporto, Lazer e Turismo* [Vídeo]. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/QKPt4oihciU>
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. Editora UNESP.
- Campos, R. H. F. (2010). A função social do psicólogo. In: O. H. Yamamoto & A. L. F. Costa (Orgs.), *Escritos sobre a Profissão de Psicólogo no Brasil* (pp. 203-212). Editora da UFRN. (Original publicado em 1983).

- Carvalho, B. P. (2014). *A Escola de São Paulo de Psicologia Social: uma análise histórica do seu desenvolvimento desde o materialismo histórico-dialético*. [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP.
<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/17047>
- Casarin, S. T., Porto, A. R., Gabatz, R. I. B., Bonow, C. A., Ribeiro, J. P., & Mota, M. S. (2020). Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do Journal of Nursing and Health. *J. nurs. health*. 10(n.esp.), e20104031.
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/19924>
- Cavalcante, A. A., Albuquerque, M. L., & de Lacerda, I. A. (2021). O trabalho remoto como imperativo: possibilidades da prática profissional interdisciplinar na política de educação. *Emancipação*, (21), 1-15.
<https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.21.2118198.039>
- Ceccim, R. B. (2018). Conexões e fronteiras da interprofissionalidade: forma e formação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 22(sup. 2), 1739-1749.
<https://doi.org/10.1590/1807-57622018.0477>
- Conselho Federal de Psicologia. (2007). *Resolução CFP nº 013/2007, de 14 de setembro de 2007*. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf
- Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica*.
https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf.
(Original publicado em 2013).
- Conselho Federal de Psicologia. (2022). *Psicologia e Serviço Social na Educação Básica - Lei nº 13.935/2019 - essa luta tem história!*.
https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/11/32985_Educacao_Basica_Cartilha_A5_WEB.pdf
- Conselho Federal de Psicologia & Conselho Federal de Serviço Social. (2022). *Psicólogas/os e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para a*

regulamentação da Lei nº 13.935.

https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/manual_lei_13935-final-web.pdf

(Original publicado em 2021).

Conselho Federal de Serviço Social. (2001). *Serviço Social na Educação Básica.*

[http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf)

Conselho Federal de Serviço Social. (2012). A inserção do Serviço Social na Política de Educação na perspectiva do Conjunto CFESS/CRESS. *SER Social*, 14(30), 244–258.

https://doi.org/10.26512/ser_social.v14i30.12989

Conselho Federal de Serviço Social. (2013). *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.*

http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf

Conselho Federal de Serviço Social. (2022). *Perfil de assistentes sociais no Brasil: formação, condições de trabalho e exercício profissional.*

<http://www.cfess.org.br/arquivos/2022Cfess-PerfilAssistentesSociais-Ebook.pdf>

Conselho Nacional de Educação. (2002). Resolução CNE nº 15, de 2002. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social.

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES152002.pdf>

Conselho Nacional de Educação. (2011). Resolução CNE nº 5, de 2011. Institui as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia.

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN52011.pdf?query=Brasil

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2018, 1º de março).

Programa de Residência Pedagógica.

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>

- Cordeiro, A. M., Oliveira, G. M. de, Rentería, J. M., & Guimarães, C. A.. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista Do Colégio Brasileiro De Cirurgiões*, 34(6), 428–431. <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>
- Costa, A. B., Fontanari, A. M., & Zoltowski, A. P. (2022). Como escrever um artigo de revisão sistemática: um guia atualizado. In. M. I. C. Sampaio, A. A. Z. P. Sabadini, & S. H. Koller. (Orgs.), *Produção científica: um guia prático*. Portal de Livros Abertos da USP. <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/925>
- Craveiro, A. V. (2019). *Equipe Multiprofissional e Educação Omnilateral: a experiência nas escolas municipais de Foz do Iguaçu de 2006 a 2016*. [Tese de doutorado, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. Biblioteca digital de teses e dissertações da UNIOESTE. <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4769>
- Dalla Vecchia, M. (2011). *Trabalho em equipe na atenção primária à saúde: o processo grupal como unidade de análise da dialética cooperação-trabalho coletivo*. [Tese de doutorado, Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <http://hdl.handle.net/11449/106074>
- Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010. (2010). Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm
- Dentz, M. V., & Silva, R. R. D. D. (2015). Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. *Serviço Social & Sociedade*, 121, 07-31. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.011>
- Diógenes, E. M. N., & Silva, V. M. C. B. (2020). O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. *Revista Plurais*, 10(3), 350-366. <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/12126/8547>

- Engels, F. (2006). O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *Revista Trabalho Necessário*, 4(4), 1-9. <https://doi.org/10.22409/tn.4i4.p4603>, (original publicado em 1876).
- Estevão, A. M. R. (2006). *O que é Serviço Social?* Brasiliense. (Original publicado em 1992).
- Faleiros, V. P. (2011). *Estratégias em Serviço Social*. Cortez (Original publicado em 1997).
- Fazenda, I. C. A. (2008). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Papyrus.
- Fazenda, I. C. A. (Org.). (2002). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. Cortez.
- Ferraro, A. R., & Ross, S. D. (2017). Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*. 22(71), e227164. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227164>
- Ferreira, A. A. L. (2007). A diferença que nos une: o múltiplo surgimento da psicologia. *Revista do departamento de Psicologia. UFF*, 19(2), 495–500. <https://doi.org/10.1590/S0104-80232007000200019>
- Férriz, A. F. P., & Martins, E. B. C. (2020). Panorama da política de Educação Básica no Brasil. In A. F. P. Férriz, E. B. C. Martins & N. L. T. D. Almeida (Orgs.), *A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica*. EDUFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33282>
- Figueiredo, L. C. M & Santi, P. L. R. (2008). *Psicologia: uma (nova) introdução*. EDUC. (Original publicado em 1991).
- Fontes, F. F., & Falcão, J. T. R. (2015). A psicologia teórica e filosófica como uma área de pesquisa acadêmica. *Psicologia em Pesquisa*, 9(1), 72-79. <https://dx.doi.org/10.5327/Z1982-1247201500010009>
- Foucault, M. (2013). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Edições 70. (Original publicado em 1975).
- França, S. C. P. L. (2019). *Educação e "interdisciplinaridade": uma análise da inserção do/a assistente social e do/a psicólogo/a no espaço escolar*. [Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Universidade Católica de Pernambuco].

Biblioteca digital de teses e dissertações da UNICAP.

<http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1140>

Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Paz & Terra.

Freire, P. (2000) *Pedagogia da Indignação - cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.

Freire, P. (2014). *Pedagogia do Oprimido*. Paz & Terra. (Original publicado em 1970).

Gil, A. C. (1987/2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. Editora Atlas SA.

Gomes, I., & Ferreira, I. (2023, 07 de junho). *Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste*.

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>

Goodson, I. (1995). *Currículo: teoria e história*. Vozes.

Gorender, J. (2001). Introdução - o nascimento do materialismo histórico. In. K. Marx & F. Engels, *A Ideologia Alemã* (pp. VII-XL). Martins Fontes. (Original publicado em 1989).

Governo do Distrito Federal (2010). *Orientação Pedagógica – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*.

Grazziotin, L. S., Klaus, V. ., & Pereira, A. P. M. . (2022). Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. *Pro-Posições*, 33, e20200141. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8670505>

Gusdorf, G. (1976). Prefácio. In. H. Japiassu, *Interdisciplinaridade e patologia do saber* (pp.9-27). Imago.

Guzzo, R. S. L. (1999). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Editora Alínea.

Iamamoto, M. V. (2009). Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Org.), *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais* (341-375). CFESS/ABEPSS.

- Iamamoto, M., & Carvalho, R. D. (2006). *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. Cortez Editora. (Original publicado em 1982).
- Instituto Federal do Ceará. (2015). Regulamento da política de assistência estudantil do IFCE. <https://ifce.edu.br/espaco-estudante/assistencia-estudantil/arquivos/regulamento-da-politica-de-assistencia-estudantil-do-ifce.pdf>
- Jantsch, A. P., & Bianchetti, L. (Orgs.). (2008). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Vozes.
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Imago.
- Konder, L. (2011). *O que é dialética*. Brasiliense.
- Lamounier, J. F. B. (2005). *A divisão do trabalho em Adam Smith e o processo de especialização do conhecimento no século XVIII*. [Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em História da Ciência, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório da PUC-SP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13368>
- Lane, S. T. M. (1991). A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In S. T. M. Lane & W. Codo (Orgs.), *Psicologia Social: o homem em movimento* (pp. 78-98). Brasiliense. (Original publicado em 1984).
- Laurenti, C.. (2012). Trabalho conceitual em psicologia: pesquisa ou "perfumaria"?. *Psicologia em Estudo*, 17(2), 179–181.
<https://www.scielo.br/j/pe/a/JG6pHTqMCdwf3dM9stcKxqz/#>
- Laurenti, C., Lopes, C. E., & Araujo, S. F. (2016). *Pesquisa teórica em Psicologia: aspectos teóricos e filosóficos*. HOGREFE.
- Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. (1962). Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14119.htm
- Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. (1993). Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm

- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm
- Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. (2019, 11 de dezembro). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Presidência da República, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm
- Lhullier, L. A. (Org.). (2013). *Quem é a psicóloga brasileira? Mulher, psicologia e trabalho*. Conselho Federal de Psicologia. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Quem_e_a_Psicologa_brasileira.pdf
- Lima, A. S. (2013). *As racionalidades do processo de trabalho do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca digital de teses e dissertações da UERJ. <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/16011>
- Lima, C. P. (2012). *O caminho se faz ao caminhar: propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional*. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo] Biblioteca digital de teses e dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/D.47.2012.tde-23042012-112529>

- Lima, C. P. D., Garabedian, F. D. O., Okayama, H., Paiola, H. C. D. O., Rodrigues, R. C., & Salles, S. A. A. (2015). Psicologia e Serviço Social: parcerias possíveis com a Educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 193-196.
<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0191757>
- Lima, T. C. S. D., & Mito, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista katálysis*, 10(spe), 37-45.
- Lopes, C. E. (2016). Relações entre pesquisa teórica e pesquisa empírica em Psicologia. In C. Laurenti, C. E. Lopes, & S. F. Araujo (Orgs.), *Pesquisa teórica em Psicologia: aspectos teóricos e filosóficos* (pp. 15-40). HOGREFE.
- Lourenço, T. (2020, 13 de novembro). *Escolas brasileiras ainda formam analfabetos funcionais*. <https://jornal.usp.br/atualidades/escolas-brasileiras-ainda-formam-analfabetos-funcionais/>
- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (2008). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. Casa do Psicólogo. (Original publicado em 1997).
- Machado, A. M., Fernandes, A., & Rocha, M. (2007). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. Casa do Psicólogo.
- Magalhães, D. D. H. (2021). *Entrelinhas da produção de queixas escolares e o diálogo escola-CRAS: um encontro com dom Quixote*. [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de São João del-Rei].
- Martín-Baró, I. (2017). O Desafio Popular à Psicologia Social na América Latina. In F. Lacerda Jr. (Org.), *Crítica e Libertação na Psicologia: estudos psicossociais* (pp. 66-88). Vozes.
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em aberto*, 23(83), 39-56.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/6292>
- Martins, E. B. C. (2012). *Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania*. Editora UNESP.
- Martins, J. S. (1977). Introdução. In M. M. Foracchi & J. S. Martins, *Sociologia e Sociedade* (pp.1-18). LTC.

- Martins, L. M. (2008). Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-histórica. In L. M. Martins (Org.), *Sociedade, Educação e Subjetividade: Reflexões temáticas à luz da Psicologia Sócio-Histórica* (pp. 33-60). Cultura Acadêmica.
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. [Tese de livre-docência, Universidade Estadual Paulista].
https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf
- Martins, L. M., & Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo* 15(4), 657-683. <https://www.scielo.br/j/pe/a/P4BLV9bV3zzMmqJ7bDkjcCc/?format=pdf&lang=pt>
- Marx, K. (2013). *O capital*. Boitempo. (Original publicado em 1867).
- Marx, K., & Engels, F. (2001). *Ideologia Alemã*. Martins Fontes. (Original escrito em 1845).
- Marx, K., & Engels, F. (2007) *Ideologia alemã*. Boitempo. (Original escrito em 1845).
- Massimi, M. (2016). *História dos saberes psicológicos*. Paulus.
- Matioli, A. S., & Santarosa, R. B. (2019). As equipes multidisciplinares dos institutos federais: contribuições da psicologia para o enfrentamento do fracasso escolar. In. F. Negreiros & M. P. R. Souza (Orgs.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior - volume 10* (pp. 58-72). EDUFPI.
- Meira, M. E. M & Antunes, M. A. M. (2003a). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M & Antunes, M. A. M. (2003b). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2000). *Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. In. E. Tanamachi, M. P. R. Souza & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-72). Casa do Psicólogo.

- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In. M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: Teorias Críticas* (pp. 13-78). Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2012). A crítica da psicologia e a tarefa da crítica na psicologia. *Revista Psicologia Política, 12*(23), 13-26.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X201200010002&lng=pt&tlng=pt.
- Mendes, K. D. S., Silveira, R. C. de C. P., & Galvão, C. M.. (2008). Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem, 17*(4), 758–764.
<https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>
- Methley, A. M., Campbell, S., Chew-Graham, C., Rosalind, M., & Cheragi-Sohi, S. (2014). PICO, PICOS and SPIDER: a comparison study of specificity and sensitivity in three search tools for qualitative systematic reviews. *BMC Health Serv Res 14*(579), 1-10.
<https://doi.org/10.1186/s12913-014-0579-0>
- Nascimento, A. P. L., de Souza, F. K., & Siqueira, D. L. (2021). Assistência estudantil e processos de trabalho da equipe multidisciplinar no IFS-Campus Lagarto. *Cadernos Cajuína, 6*(3), 111-127. <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v6i3.496>
- Negreiros, F., & Souza, M. P. R. D. (2017a). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior - volume 1*. EDUFPI.
- Negreiros, F., & Souza, M. P. R. D. (2017b). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior - volume 2*. EDUFPI.
- Negreiros, F., & Souza, M. P. R. D. (2017c). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior - volume 3*. EDUFPI.
- Negreiros, F., & Souza, M. P. R. D. (2017d). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior - volume 4*. EDUFPI.

- Negreiros, F., & Souza, M. P. R. D. (2018a). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior - volume 5*. EDUFPI.
- Negreiros, F., & Souza, M. P. R. D. (2018b). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior - volume 6*. EDUFPI.
- Negreiros, F., & Souza, M. P. R. D. (2018c). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior - volume 7*. EDUFPI.
- Negreiros, F., & Souza, M. P. R. D. (2018d). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior - volume 8*. EDUFPI.
- Negreiros, F., & Souza, M. P. R. D. (2019a). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior - volume 9*. EDUFPI.
- Negreiros, F., & Souza, M. P. R. D. (2019b). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior - volume 10*. EDUFPI.
- Negreiros, F., & Souza, M. P. R. D. (2020a). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior - volume 11*. EDUFPI.
- Negreiros, F., & Souza, M. P. R. D. (2020b). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior - volume 12*. EDUFPI.
- Netto, J. (1999). A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In. A. E. Mota et al. (Orgs.), *Serviço Social e Saúde*. Cortez.
- Netto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. Expressão Popular.
- Oliveira, D. F., Moehlecke, V., & Amador, F. S.. (2022). O dispositivo NISE como acionador de novas demandas na Educação. *Psicologia & Sociedade*, 34, e238328.
<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2022v34238328>
- Organização Mundial da Saúde (2010). *Marco para Ação em Educação Interprofissional e Prática Colaborativa*.
- Otaciano, F. C. O. (2023). Processos de (des)medicalização de um aluno negro de escola pública: diálogos na interface Psicologia e Educação. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São João del-Rei]. Banco de dissertações do PPGPSI-UFSJ.

<https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/ppgpsi/DISSERTACAO%20FERNANDA%20FINAL.pdf>

Palma, L. B. (2013). A reinvenção da ação profissional no programa interdisciplinar de apoio às escolas municipais do Rio de Janeiro: um estudo de caso de duas equipes.

[Dissertação de Mestrado, Escola de Ciências Sociais, Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais, Fundação Getúlio Vargas]. Repositório Digital FGV.

[https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11331/Disserta%
c3%a7%
c3%a3o_confer%
c3%aancia_final_15_jul_2013%20%282%29-1.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11331/Disserta%c3%a7%c3%a3o_confer%c3%aancia_final_15_jul_2013%20%282%29-1.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

Patto, M. H. S. (1997). Para uma Crítica da Razão Psicométrica. *Psicologia USP*, 8(1), 47–62. <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>

Patto, M. H. S. (2022). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia.

<https://doi.org/10.11606/9786587596334> (Original publicado em 1990).

Patto, M. H. S. (2022). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia.

<https://doi.org/10.11606/9786587596341> (Original publicado em 1984).

Pedroso, J. M. V. (2015). O cotidiano da equipe profissional do centro municipal de apoio especializado – CEMAE de Telêmaco Borba – PR: a relação multidisciplinar e interdisciplinar na educação inclusiva. [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual de Ponta Grossa]. Banco de teses e dissertações da UEPG.

<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/217>

Peduzzi, M. (2009) Trabalho em equipe. In I. B. Pereira, J. C. F. Lima (Orgs.), *Dicionário da Educação Profissional em Saúde* (2. ed., rev. e ampl.). Fundação Oswaldo Cruz.

<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf>

- Peduzzi, M., & Agreli, H. F.. (2018). Trabalho em equipe e prática colaborativa na Atenção Primária à Saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 22, 1525–1534.
<https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0827>
- Peduzzi, M., Norman, I. J., Germani, A. C. C. G., Silva, J. A. M. , & Souza, G. C. (2013). Educação interprofissional: formação de profissionais de saúde para o trabalho em equipe com foco nos usuários. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 47(4), 977–983. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420130000400029>
- Peduzzi, M., Oliveira, M. A. C., Silva, J. A. M., Fernandes, H. C. L., Neto, M. V. M. (2016). Trabalho em equipe, prática e educação interprofissional. In. M. A. Martins, F. J. Carrilho, V. A. F. Alves, E. A. Castilho, & G. G. Cerri. (Orgs.). *Clínica Médica* (pp. 171-179). Manole.
- Peduzzi, M.. (2001). Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. *Revista de Saúde Pública*, 35(1), 103–109. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102001000100016>
- Pereira, I. B. (2009) Interdisciplinaridade. In I. B. Pereira, J. C. F. Lima (Orgs.), *Dicionário da Educação Profissional em Saúde (2. ed., rev. e ampl.)*. Fundação Oswaldo Cruz.
<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/int.html>
- Peroni, V. M. V., & Lima, P. V. de. (2023). A educação básica no contexto de avanço neoliberal, neoconservador e neofascista: a conjuntura atual e os desafios para a democratização da educação. *Educere Et Educare*, 18(47), 34–52.
<https://doi.org/10.48075/educare.v18i47.30213>
- Prates, E. F. (2015) *Os encontros de psicólogos da área de educação (1980-1982): um projeto de psicologia escolar e educacional em São Paulo* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo] Repositório PUCSP.
<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/17119/1/Eduardo%20Freitas%20Prates.pdf>
- Prediger, J. (2019). O apoio matricial e a composição de um plano do comum em uma equipe multiprofissional do IFRS. In. F. Negreiros & M. P. R. Souza (Orgs.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior - volume 9* (pp. 108-119). EDUFPI.

- Projeto de Lei n. 3.688, de 2000 (2000). Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola. Câmara dos Deputados.
<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD02NOV2000.pdf#page=121>
- República Federativa do Brasil (2007). *Constituição da República Federativa do Brasil*.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Rother, E. T.. (2007). Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista De Enfermagem*, 20(2), v–vi. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>
- Saar, S. R. D. C., & Trevizan, M. A. (2007). Papéis profissionais de uma equipe de saúde: visão de seus integrantes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(1), 106-112.
<https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000100016>
- Sampaio, R., & Mancini, M.. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, 11(1), 83–89.
<https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>
- Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Autores associados. (Original publicado em 1991).
- Silva, M. J. S., Schraiber, L. B., & Mota, A. (2019). O conceito de saúde na Saúde Coletiva: contribuições a partir da crítica social e histórica da produção científica. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 29(1), e290102.
<https://doi.org/10.1590/S0103-73312019290102>
- Silveira, R. B., & Maraschin, M. S. (2020). As perspectivas sociais e psicológicas sobre o trabalho pedagógico e as implicações na permanência dos estudantes no IF Farroupilha. In. F. Negreiros & M. P. R. Souza (Orgs.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior - volume 12* (pp. 149-166). EDUFPI.
- Soares, L. S., Rodrigues, I. D. C. V., Martins, L. N., Silveira, F. D. R., & Figueiredo, M. L. F. (2013). Revisão de literatura: particularidades de cada tipo de estudo. *Revista de Enfermagem da UFPI*, 2, 14-8. <https://doi.org/10.26694/reufpi.v2i5.1200>
- Soares, P. D. S., Amaral, C. D. A., & Ferreira, E. D. S. (2022). Políticas de assistência estudantil e educadores não docentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia. *Educação em Revista*, 38, e36853.

<https://doi.org/10.1590/0102-469836853>

- Sodré, E. N., Assis, L. C., & Duarte, R. B. (2018). A potência do trabalho multidisciplinar na assistência estudantil do Instituto Federal Fluminense. In F. Negreiros & M. P. R. Souza (Orgs.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior - volume 7* (pp. 80-99). EDUFPI.
- Sousa, L. M. M., Firmino, C. F., Marques-Vieira, C. M. A., Severino, S. S. P., & Pestana, H. C. F. C. (2018). Revisões da literatura científica: tipos, métodos e aplicações em enfermagem. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Reabilitação*, 1(1), 45-54.
<https://rper.aper.pt/index.php/rper/article/view/20/12>
- Souza, L. M. R., & Oliveira, A. L. (2019). A experiência de trabalho no Projeto Conviver desenvolvido na secretaria de Educação do município de Matinhos-PR. *Divers@!*, 12(2), 133-143. <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/69700/40676>
- Souza, M. P. R. (2020). Escolarização na América Latina: Avanços e Impasses. In L. R. R. Gonçalves & M. P. R. Souza (Orgs.), *Miradas sobre a América Latina* (pp. 18-28). Fundação Memorial da América Latina.
- Souza, M. T. D., Silva, M. D. D., & Carvalho, R. D. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein (São Paulo)*, 8(1), 102-106.
<https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>
- Souza, S. M. B., Tondin, C. F., Cunha, L. H. S., & Silva, P. C. L. (2021). Psicologia e Serviço Social na educação básica de Minas Gerais a partir da lei 13.935/2019: trajetória e contribuições. In M. G. D. Facci, A. A. Anache, R. F. L. Caldas (Orgs.) *Por que a Psicologia na Educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização*. (pp. 33-52). CRV.
- Souza, S. M., Pires, C. C., & Souza, L. G. (2018). A inserção do psicólogo escolar em equipes multiprofissionais na educação: experiência no IFMT Campus Rondonópolis. In F. Negreiros & M. P. R. Souza (Orgs.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior - volume 7* (pp. 39-58). EDUFPI.

- Tanamachi, E. R., & Meira, M. A. M. (2003). A Atuação do Psicólogo como Expressão do Pensamento Crítico em Psicologia e Educação. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: Práticas Críticas* (pp. 11-62). Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R., Asbahr, F. S. F., & Bernardes, M. E. M. (2018). Teoria, método e pesquisa na psicologia histórico-cultural. In G. A. Beatón et al. (Orgs.), *Temas escolhidos na psicologia histórico-cultural: interfaces Brasil-Cuba* (pp. 91-108). EDUEM.
- Tanamachi, E. R., Souza, M. P. R., & Rocha, M. (2000). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. Casa do Psicólogo.
- Teo, T. (2009). Editorial. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 29(1), 1–4. <https://doi.org/10.1037/a0015876>
- Torraco, R. J. (2005). Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- Torraco, R. J. (2016). Writing Integrative Literature Reviews: Using the Past and Present to Explore the Future. *Human Resource Development Review*, 15(4), 404–428. <https://doi.org/10.1177/1534484316671606>
- TV CPP. (2020, 18 de dezembro). *ABRAPEE é contra a forma de contratação de psicólogos pela Seduc* [Vídeo]. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/CzohCcMV2vw>
- Viegas, L. S. (2007). *Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar*. [Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo]. Biblioteca digital de teses e dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/T.47.2007.tde-06052008-171129>
- Vygotski, L. S. (2010) *A construção do Pensamento e da Linguagem*. WMF Martins Fontes. (Original publicado em 1934).
- Vygotski, L. S. (1991) *A formação social da mente*. Martins Fontes.

- Vygotsky, L. S. (1997). La psique, la conciencia, el inconsciente (A. Alvarez & P del Rio, trad.). In. A. R. Luria (Ed.), *Obras escogidas - problemas teóricos y metodológicos de la Psicología* (2ª ed., tomo I, pp. 95-110). Visor. (Original publicado em 1930).
- Vigotski, L. S.. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21–44.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>
- Wallau, R., Lorenzoni, J. C., & Ortiz, N. (2017). O Lugar da Psicologia no Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul e a Participação na Rede Interna de Atendimento/Acompanhamento de Estudantes. In. F. Negreiros & M. P. R. Souza (Orgs.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior - volume 3* (pp. 42-58). EDUFPI.
- Yamamoto, O. H., & Amorim, K. M. O. (2010). Estudando a profissão de psicólogo no Brasil: introdução. In. O. H. Yamamoto & A. L. F. Costa (Orgs.), *Escritos sobre a Profissão de Psicólogo no Brasil* (pp. 15-29). Editora da UFRN. (Original publicado em 1983).