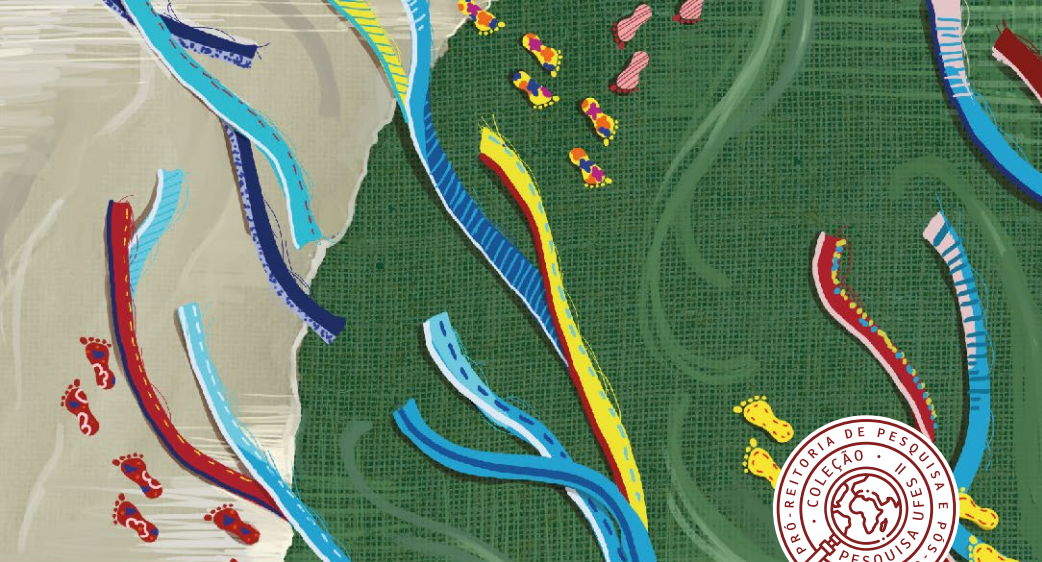




VOLUME 33

JANAÍNA MARIANO CÉSAR
SILVIA NEVES SALAZAR
MARCIA ROXANA CRUCES CUEVAS
(org.)

Psicologia, Serviço Social e Educação em equipes multiprofissionais nas práticas educacionais



Esta obra foi selecionada para integrar a “Coleção Pesquisa Ufes II”, a partir de Chamada Pública feita pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aos programas de pós-graduação da universidade.

A seleção teve por base pareceres que consideraram critérios de inovação, relevância e impacto.

O financiamento da Coleção foi viabilizado por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de recursos do Tesouro Nacional.



**Universidade Federal
do Espírito Santo**



Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor

Eustáquio Vinicius Ribeiro de Castro

Vice-reitora

Sonia Lopes Victor

Chefe de Gabinete

Ana Paula Santana de Vasconcellos Bittencourt

Diretor da Edufes

Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial

Ananias Francisco Dias Junior, Fátima Maria Silva,
Gleice Pereira, José André Lourenço, Margarete
Sacht Góes, Othon Souto Campos, Paulo Rogerio
Garcez de Moura, Rodrigo de Alvarenga Rosa,
Rogério Borges de Oliveira, Rosana Suemi
Tokumaru, Sandra Soares Della Fonte, Sergio
Lins de Azevedo Vaz, Telma Elita Juliano Valente

Secretaria do Conselho Editorial

Douglas Salomão

Administrativo

Josias Bravim, Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

Seção de Design

Juliana Braga, Samira Bolonha Gomes

Seção de Livraria e Comercialização

Adriani Raimondi, Ana Paula Rubim,
Dominique Piazzarollo, Marcos de Alarcão,
Maria Augusta Postinghel

Produção Cultural

Déborah Pinto Corrêa



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Projeto gráfico

Willi Piske Junior

Samira Bolonha Gomes

Revisão de texto, diagramação e capa

Alis Comunicação e Estratégia

Imagem da capa por: Helena Mongim

Supervisão

Edufes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Editora Universitária – Edufes, ES, Brasil)

P974 Psicologia, Serviço Social e Educação em equipes multiprofissionais nas práticas educacionais [recurso eletrônico] / Janaína Mariano César, Sílvia Neves Salazar e Marcia Roxana Cruces Cuevas (org.). Dados eletrônicos. – Vitória, ES : Edufes, 2026. 273 p. : il. ; PDF, 2.910 kB. - (Coleção Pesquisa Ufes II; 33)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-672-1

Modo de Acesso: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/774>

1. Psicologia escolar. 2. Serviço social escolar. 3. Interdisciplinaridade. 4. Educação básica. I. Ramos, Fabiana Pinheiro. II. Beltrame, Walber. III. Magrini, Sirlene de Souza Lima. IV. Série.

CDU: 159.9:364:37

Elaborado por Ana Paula de Souza Rubim – CRB-6 ES-000998/O

Esta obra foi composta com
a família tipográfica Crimson Text.

JANAÍNA MARIANO CÉSAR
SILVIA NEVES SALAZAR
MARCIA ROXANA CRUCES CUEVAS
(org.)

Psicologia, Serviço Social e Educação em equipes multiprofissionais nas práticas educacionais

Sumário

Prefácio

Infancionalizando o trabalho em Educação..... 9

Maria Elizabeth Barros de Barros

Apresentação14

Carta endereçada21

Danielly Escórcio Barbosa Silva

O que pode uma escola? 28

Maria Izabel Costa da Silva

**Crise estrutural do capital e política de educação: reflexões sobre o
Serviço Social e Psicologia na educação básica37**

Natália Silva Nicácio • Silvia Neves Salazar

**Psicologia, Educação e equipe multiprofissional: a produção
de perguntas..... 60**

Janaína Mariano César • Adriana Marcondes Machado

Assistentes sociais e psicólogos(os) em equipe multiprofissional na educação básica: confluências e problematizações78

Sílvia Neves Salazar • Marcia Roxana Cruces Cuevas •

Janaína Mariano César

Assistentes sociais e psicólogos na educação básica capixaba: entre o chegar, o permanecer e o qualificar100

Daylane Lopes de Calais Silva • Jéssica dos Anjos Ribeiro •

Monica Miniguete De Nadai • Nate de Palma Rosa Garcia •

Suliana dos Santos Ferreira • Teyliana Ribett Tavares

O estágio em Serviço Social na educação básica: um relato de experiência134

Anna Clara Ribeiro Rodrigues • Ylana Chagas Barbosa

Prevenção e enfrentamento às violências no espaço escolar: a experiência da APOIE/SEDU-ES150

Amanda Stafanato Verediano • Felipe do Carmo Menegone •

Izabela Pinheiro Campos • Sânia Bozzi Kumaira •

Shirley Silva Martiniano Barbosa

Desafios postos ao trabalho atual de assistentes sociais na educação básica pública no Espírito Santo.....180

Adriana Freire Pereira Férriz • Carlos Felipe Nunes Moreira •

Sheila Amaral Rosa

Psicólogos(os) em equipes multiprofissionais na política de educação pública: partilha de questões 202

Danielly Escórcio Barbosa Silva • Janaína Mariano César

**Das requisições às atribuições e competências da(o) assistente social
na educação básica pública no Estado do Espírito Santo..... 229**

*Cristiano Costa de Carvalho • Eliana Bolorino Canteiro Martins • Pâmela
Rocha Nascimento*

Sobre os autores e as autoras 258

Prefácio

Infancializando o trabalho em Educação

Maria Elizabeth Barros de Barros

Certa ocasião, Heliana Conde disse que prefaciар é um gesto, no mínimo, curioso. Ora, um prefácio é uma espécie de precursor estranho que, somente depois, se sabe que veio antes. Os prefácios nos exigem perceber, antes, que vieram depois! Pensei imediatamente em Heliana ao aceitar o carinhoso convite feito pelas organizadoras deste importante trabalho. Estas linhas “pré-face” foram, então, redigidas a partir de uma leitura cuidadosa e atenta da proposta da coletânea *Psicologia, Serviço Social e Educação em equipes multiprofissionais nas práticas educacionais*, evitando qualquer tentativa de antecipar o encontro do leitor com o que aqui é apresentado com tanto esmero.

Escrever um prefácio não é, portanto, uma tarefa simples, principalmente quando acompanhamos com admiração os movimentos de pensamento e a escrita de um coletivo tão vivo como o que se expressa nos escritos aqui forjados. Uma rede afetiva de trabalho, constituída por psicólogas, educadoras e assistentes sociais, que vai

se fazendo em meio a práticas que expressam um gesto fundador e precário de ontologias e fazeres no âmbito do trabalho na educação.

Há, também, um processo de formação em jogo que persiste num exercício ético-político e se fortalece em intervenções pertinentes, corajosas, defendidas em meio aos diversificados espaços enunciativos que não se dobram perante as lógicas privatistas. Uma escrita que foi se exercendo como ferramenta de resistência e liberdade. Escritas que, num jogo de ambiguidade, afirmam uma “vontade de forma”, por um lado, e uma abertura às indeterminações variáveis da vida, por outro.

Os capítulos enredados neste livro indicam autores, autoras e campos de problematização que ora expandem horizontes, ora se aproximam da contundência das práticas que re(existem) e se atualizam nos espaços educacionais, mas não se aninham na movência dessas instituições. Os processos de trabalho de psicólogos e psicólogas, assistentes sociais e educadores e educadoras na educação básica são colocados em análise com base na crise estrutural do capital. Os desafios colocados para esses ofícios e o trabalho coletivo engendrado a partir da Lei nº 13.935/19 são apresentados em experiências singulares marcadas por um olhar analítico para a prevenção e para o enfrentamento das violências no espaço escolar por meio da experiência da Apoie/Sedu-ES. Dessa forma, um trabalho multiprofissional toma corpo, tendo como ponto de partida temas que convocam a um reposicionamento das práticas instituídas no âmbito das escolas no estado do Espírito Santo. Além disso, esses temas expressam algo de uma criação de si na relação com outros, assaltam certezas, semeiam e colhem espantos, fazendo pensar diferentes movimentos vibrantes e contínuos. São movimentos a contrapelo que lançam mão de arranjos compostos de desvios, fissuras, brechas para criar possível.

É dessa maneira que o trabalho de psicólogas(os), assistentes sociais e educadoras(es) ganha força com os horizontes vislumbrados e narrados nesta publicação. Todo um conjunto de questões é manejado com diferentes entradas e amplas parcerias, sempre inacabadas, num exercício incontornável de pensamento. São artigos voltados

para temas que se tornam vizinhos por intermédio da escrita efetivada por muitas mãos, aquelas que se juntam em gestos que buscam nos manter vivos em meio a muitas barbáries que o contemporâneo tem atualizado. É, portanto, um empreendimento político e afetivo que ressoa na maneira como lidamos com o trabalho na educação. Os autores e as autoras são instauradores(as) de discursividade.

Em cada capítulo, as narrativas multiplicam campos de estudo e de perspectivas teórico-metodológicas numa composição alegre e de tradição visceral que não teme questões difíceis e desafiadoras, de forma que possamos nos deslocar e conjurar a calmaria dos resignados.

Profissionais são interpelados à escrita que, remetida ao cotidiano, surge como meio propício para lidar com a vertiginosa quantidade de cenários, nomes, encontros, diálogos no âmbito das políticas educacionais no Espírito Santo. Assim, uma bela escritura vai tomando corpo. Barthes (1988) nos diz que escritura e escrita tornam significados distintos. Diferentemente de uma escrita, uma escritura seria outra forma de escrever que tem um toque de sensibilidade, talvez um clamor artístico, pois implica criação e traz elementos terceiros para a construção de histórias e palavras. A escrita caracteriza-se por ser mais rígida. Destarte, o livro *Psicologia, Serviço Social e Educação em equipes multiprofissionais nas práticas educacionais*, se faz como uma escritura e tem como direção as relações entre saberes e fazeres em Psicologia e Educação, Serviço Social e Educação, Serviço Social e Psicologia. O conjunto dos textos vai se constituindo no encontro de práticas de formação e atuação, nas políticas públicas sociais de infância e juventude, direitos humanos, saúde, assistência social, educação, entre outras, num exercício crítico problematizador que coloca em questão práticas psicologizantes, individualizantes, assistencialistas a serviço da manutenção da ordem e do *status quo*, como enunciam as organizadoras da coletânea.

A educação aparece como uma política social que, nas suas práticas cotidianas, convoca ao cultivo de um *ethos* antirracista,

anticapacitista, antissexista, num exercício ético que movimenta práticas que se fortalecem à medida que não se submetem a lógicas *prêt-à-porter* de funcionamento social. O trabalho nesse âmbito tem se constituído a serviço de quê? A favor de quem? Quais são os desafios? Essas são perguntas sustentadas pelos articulistas que se atualizam na construção de um trabalho envolvendo psis, assistentes sociais, pedagogas(os), fonoaudiólogas(os) organizados como equipes multiprofissionais numa perspectiva transdisciplinar. Isso não é trivial.

Os textos dançam, e práticas educativas buscam outros-novos movimentos, posicionando de inúmeros modos o trabalho em educação, que sempre excede, sempre emana de um corpo que carrega histórias e que, mesmo sendo atribuição de adulto, porta em si algo da infância.

Lívia Fernandes (2025), professora de uma rede pública de ensino básico no sul do Brasil, em sua dissertação de mestrado, diz que um ofício infancializado aciona uma infância em nós. Muitas histórias de ofício em educação nos ajudam a cartografar, no entremeio desse ofício, estilos e diferença. No campo educacional, no contato com uma infância, o corpo adulto expande seu lastro de ação, levando práticas para territórios insuspeitos e inéditos. Nos gestos adultos, reside (uma) infância, reside o infantil de si, do mundo, do gesto e do próprio pensamento. Trata-se de uma infância que, longe de estar relacionada com um período cronológico de certo processo etapista do desenvolvimento humano, é tomada como experiência de intensidade de corpo, gesto, experiência, política, ontologia, postura, memória e criação. E é na duração que podemos apontar caminhos de um outro futuro possível, como uma aposta no imprevisível, no inantecipável. Uma infância como um relógio que brinca de não ter ponteiro (Fernandes, 2025). Uma infância *aiônica*, sem início ou fim, indeterminada, sem duração, uma totalidade sem bordas, sem ponto e sem sequência. Uma infância, ainda, como tempo *kairótico*, tempo oportuno das experiências significativas e que diz dos momentos

que nos encantam, que nos convocam, que transcendem a dimensão cronológica e que nos convidam ao sonho.

Desse modo, os textos nos indicam que um modo de vida pode florescer em corpos adultos e não adultos e indicar pistas de um ritmo outro, inocente, vital, alegre. Infanciarizar é, portanto, um neologismo que nos lança ao desafio de afirmar algo da ordem da potência do viver. Infanciarizar é nos afastar do que é enrijecido e explorar novos continentes. No trabalho do adulto, a infância pode ser um convite para o(a) trabalhador(a) se surpreender com o inusitado. A infância avizinha-se de um gesto político do risco: risco de não responder bem a uma organização de mundo pautada no estrangulamento da própria vida. Essas são apenas pistas para uma leitura, pois, como nos diz Barthes (1988), o autor é aquele sujeito que escreve, um criador. No entanto, o leitor é aquele que constrói, que dá vida e sentido a uma obra. Fica o convite.

Referências

- BARTHES, R. A morte do autor. *In*: BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FERNANDES, L. **(Uma) Infância na experiência, e uma experiência com as infâncias**: cartografias clínicas do ofício docente na educação básica. 2025. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.

Apresentação

As relações entre Psicologia e Educação, Serviço Social e Educação, Serviço Social e Psicologia são históricas e remontam ao início do séc. XX no Brasil. De modo situado, esses saberes e fazeres produziram-se no encontro em práticas de formação e atuação, nas políticas públicas sociais de infância e juventude, direitos humanos, saúde, assistência social, educação, entre outras. Em nosso país saberes-fazeres da Psicologia e do Serviço Social são atravessados pelos movimentos do século XX, que possibilitaram um exercício crítico problematizador quanto à formação e atuação de psicólogos(as) e assistentes sociais, também na relação com o campo educacional, colocando em questão práticas a serviço e manutenção da ordem e *status quo*.

As relações entre Psicologia, Serviço Social e Educação surgem de formas variadas, marcadas pelo tempo histórico e pelas questões e tensões que emergem nesse tempo. No Brasil, o encontro com as práticas educacionais abre um compromisso ético-político contínuo para diferentes sujeitos sociais e diferentes categorias profissionais: de contribuir para a construção da Educação como um direito no Brasil e para o enfrentamento das desigualdades de classe, raça e gênero. Trata-se de acesso, condições de permanência, afirmação das diversidades e pluralidades de existência e sentido da educação como partilha, produção e reinvenção de conhecimentos produzidos coletivamente.

A Educação, mais que uma área do conhecimento e um campo de inserção profissional, é uma política social fundamental, que nas suas práticas cotidianas convoca ao cultivo de um ethos antiracista, anticapacitista, antissexista. Esse exercício ético está presente de que modos no encontro entre profissionais da Psicologia, do Serviço Social e da Educação? Movimenta quais práticas entre psicólogos(as), assistentes sociais, estudantes, docentes, famílias, territórios, redes? O trabalho tem se constituído a serviço de quê? Quais são as experiências cultivadas? Quais desafios? O que fortalece?

Essas são perguntas que se atualizam no Espírito Santo com a construção de um trabalho no campo educacional envolvendo psicólogos(as) e assistentes sociais organizados como equipes multiprofissionais, na relação com as equipes escolares, situadas em secretarias de educação municipais e regionais, superintendências estaduais e escolas. Esse trabalho é impulsionado pela promulgação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, e que solicita acompanhamento e análise crítica de seus efeitos.

A proposta desta coletânea emerge das relações de ensino, pesquisa e extensão tecidas entre professoras de Psicologia e Serviço Social trabalhadoras da Universidade Federal do Espírito Santo e psicólogas(os) e assistentes sociais situados no exercício em equipes multiprofissionais na Educação Básica neste estado. O encontro entre práticas e saberes tem como superfície de trabalho reuniões, grupo de estudo, grupo de trabalho, oficinas, formação, estágio, pesquisa, seminários, minicurso, eventos, plenária, fórum. Cada dispositivo de trabalho foi montado coletivamente a partir de questões situadas: qualificar o debate teórico-prático com equipes multiprofissionais, produzir articulações para implementação da Lei nº 13.935/2019, pensar estratégias para enfrentamento da precarização das condições e vínculos de trabalho de psicólogos(as) e assistentes sociais em municípios e estado, expandir o debate da atuação na educação básica alcançando estudantes e outros(as) colegas, construir organização coletiva

de trabalhadores(as). Encontrar. Conversar. Partilhar. Debater. Fortalecer. Essa coletânea em suas escritas compartilha com leitoras e leitores essas forças e movimentos.

Este livro é um convite para profissionais e pesquisadoras(es) do cotidiano educacional contarem na escrita a respeito das práticas construídas com a Educação, as perguntas surgidas, as experimentações possíveis, os debates, os cotidianos, as relações cultivadas, as políticas de trabalho organizadas. Contar a partir do *entre* que desfaz as fronteiras disciplinares, borra os especialismos, e possibilita um mergulho de aprendizagem e transformação, de expansão fruto do encontro *entre*, coletivo. É uma oportunidade de visibilizarmos como o trabalho entre Psicologia, Serviço Social e Educação tem se constituído no Espírito Santo e assim fortalecermos a aliança com os movimentos de defesa e ampliação da educação pública.

O primeiro capítulo “Carta endereçada”, de Danielly Escórpio Barbosa Silva, foi escrito para partilha no “Encontro Estadual Psicologia na Educação: equipes multiprofissionais na Educação Básica no Espírito Santo”, que aconteceu em 06 de dezembro de 2024. Danielly se endereça à psicóloga que em 2018 iniciou sua atividade profissional no campo educacional em equipe multiprofissional, e a colegas imersos no exercício de construir um trabalho com a educação. É uma carta aberta em reflexões e reposicionamentos, que acolhe dúvidas e encoraja a seguir inventando redes e coletivos.

“O que pode uma escola?” foi escrito por Maria Izabel Costa da Silva a partir do exercício como pedagoga no trabalho no campo educacional. Uma escola é campo complexo, feito de muitas e variadas relações e tensões. A pergunta interpela as práticas que constroem o cotidiano educacional e se posiciona na aposta na educação em sua força de transformação social.

Em “Crise estrutural do capital e política de educação: reflexões sobre o Serviço Social e Psicologia na educação básica”, Natália Silva Nicácio e Silvia Neves Salazar propõe reflexões sobre o Serviço Social e a Psicologia na educação básica brasileira, e os desafios da atuação

no contexto da Lei nº 13.935, considerando a crise estrutural do capital, em uma realidade na qual são cada vez mais complexas as expressões da questão social.

Janaína Mariano César e Adriana Marcondes Machado, em “Psicologia, Educação e equipe multiprofissional: a produção de perguntas”, convidam nessa escrita a pensar sobre as perguntas e respostas que formulamos na relação com a Educação, o que mobilizam e produzem. *Como fazemos educação? A serviço de qual educação trabalhamos? O que pode uma equipe?* São modos de problematizar e reposicionar saberes e fazeres nas práticas educacionais no contexto do trabalho em equipes multiprofissionais.

Em “Assistentes sociais e psicólogos(os) em equipe multiprofissional na educação básica: confluências e problematizações”, Silvia Neves Salazar, Marcia Roxana Cruces Cuevas e Janaína Mariano César compartilham encontros tecidos entre professoras dos departamentos de Serviço Social e Psicologia da Universidade Federal do Espírito no trabalho com assistentes sociais e psicólogos(os) situados em equipes multiprofissionais na educação básica neste estado. A escrita problematiza os desafios da confluência entre saberes e práticas desses diferentes campos de formação e atuação e aponta o dispositivo coletivo de Plenária Ampliada e Fórum de trabalhadores(as) como efeitos do exercício de confluir.

O capítulo “Assistentes sociais e psicólogos na educação básica capixaba: entre o chegar, o permanecer e o qualificar”, é escrito por um conjunto de profissionais de Psicologia e Serviço Social, Daylane Lopes de Calais Silva, Jéssica dos Anjos, Ribeiro, Monica Miniguite De Nadai, Nate de Palma Rosa Garcia, Suliana dos Santos Ferreira e Teyliana Ribett Tavares. A escrita coletiva aborda a experiência de trabalho em equipe multiprofissional na educação básica na rede estadual de ensino do Espírito Santo. Partilham um potente movimento de trabalhadores(as) que culminou na Plenária Ampliada de assistentes sociais e psicólogos(as) da educação básica e a construção de um fórum de trabalhadores(as).

Anna Clara Ribeiro Rodrigues e Ylana Chagas Barbosa em “O estágio em Serviço Social na educação básica: um relato de experiência” produzem reflexões a respeito da experiência de estágio em Serviço Social realizado através da parceria da Universidade Federal do Espírito Santo com uma secretaria de educação municipal. A escrita partilha os desafios da inserção de estagiárias neste espaço sócio-ocupacional e o compromisso da profissão em defesa da educação pública.

“Em prevenção e enfrentamento às violências no espaço escolar: a experiência da Apoie/Sedu ES”, Amanda Stafanato Verediano, Felipe do Carmo Menegone, Izabela Pinheiro Campos, Sânia Bozzi Kumaira e Shirley Silva Martiniano Barbosa, profissionais de Psicologia e Serviço Social, apresentam o trabalho de equipes psicossociais que compõem a Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar (APOIE) na Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU/ES), na reflexão sobre as práticas educacionais de prevenção, intervenção e enfrentamento às violências.

No capítulo “Desafios postos ao trabalho atual de assistentes sociais na educação básica pública no Espírito Santo”, Adriana Freire Pereira Férriz, Carlos Felipe Nunes Moreira, Sheila Amaral Rosa, que compõem o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESSE), grupo interinstitucional que reúne em parceria três universidades públicas brasileiras (UNESP, UERJ, UFBA), partilham resultados da pesquisa “Tendências do trabalho de assistentes sociais na educação básica pública no Brasil” realizada em âmbito nacional, aprofundando análises a respeito de desafios específicos enfrentados por assistentes sociais, e condições e particularidades que influenciam sua atuação na educação básica pública no Espírito Santo.

Em “Psicólogas(os) em equipes multiprofissionais na política de educação pública: partilha de questões” Danielly Escórcio Barbosa Silva e Janaína Mariano César compartilham problematizações fruto de pesquisa-intervenção, realizada no âmbito do Mestrado em Psicologia Institucional, a respeito das práticas de trabalho de equipes

multiprofissionais, com a interface da(o) profissional de psicologia, perspectivando a direção dos fazeres e desafios cotidianos no trabalho com a educação pública.

O capítulo “Das requisições às atribuições e competências do(a) assistente social na educação básica pública no Estado do Espírito Santo”, tem autoria de Cristiano Costa de Carvalho, Eliana Bolorino Canteiro Martins e Pâmela Rocha Nascimento. O texto é fruto da pesquisa “Tendências do trabalho de assistentes sociais na educação básica pública no Brasil” realizada em âmbito nacional pelo GEPESE, composta pelas(o) autoras(r). O texto apresenta um recorte dos resultados da referida pesquisa especificamente sobre o Espírito Santo, com destaque para a discussão das principais requisições, demandas e atribuições para a(o) assistente social na educação básica capixaba.

Convidamos ao(à) leitor(ra) a observar que este livro é dedicado ao exercício de sentipensar (ESCOBAR, 2016) as práticas de trabalho cotidianas com o campo da Educação. A coletânea contempla escritas de/com psicólogas(os) e assistentes sociais situados em equipes multiprofissionais e pesquisas que buscam explicitar reflexões e desafios que pulsam na atuação na educação pública.

Nessas páginas há um exercício de pensar situadamente com experiências no estado do Espírito Santo, em municípios e rede estadual. Compreendemos que a localização evita generalizações e possibilita diálogos que acolhem e se alimentam da diversidade de práticas que compõem os movimentos de equipes multiprofissionais no contexto educacional.

Por fim, explicitamos nossa alegria pelos movimentos de encontros e confluências que possibilitaram emergir este livro e pela contribuição de todas as pessoas nessa composição coletiva de escrita e pensamento. Nossa aposta é que esse fazer educação cotidiano tem força e sentido pelo que possibilita existir contra os poderes e opressões que desprezam a vida. Cultivar essa “força afirmativa que testemunha a favor da própria existência” (LAPOUJADE, 2017, p. 93) é,

sobretudo, o exercício ético-político que buscamos aprender coletivamente nas lutas pela educação pública.

Janaína Mariano César

Silvia Neves Salazar

Marcia Roxana Cruces Cuevas

Referências

- ESCOBAR, A. Sentipensar con la Tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las Epistemologías del Sur. **Revista de Antropologia Iberoamericana**, [s. l], v. 11, n. 1, p. 11-32, 2016.
- LAPOUJADE, D. **As existências mínimas**. São Paulo: Les Editions de Minuit, 2017.

Carta endereçada¹

Danielly Escórcio Barbosa Silva

De: Dani de 2024

Para: Dani de 2018

02 de dezembro de 2024.

Querida Dani de 2018²,
Espero que esteja bem!

Resolvi escrever esta carta para você, não no intuito de solucionar problemas, pelo contrário, talvez ficar com eles como aponta Haraway (2023), ficar no sentido de que ainda precisamos pensar juntas, problematizar, refletir, analisar. A Adriana Marcondes Machado,

1 O termo “Carta endereçada” é inspirado no trabalho realizado pela professora e pesquisadora Adriana Marcondes Machado (2023), como proposta de um exercício de escrita como gesto micropolítico que tensiona aquilo que imobiliza o pensamento.

2 Esta carta foi escrita por ocasião do evento “Encontro Estadual Psicologia na Educação: equipes multiprofissionais na Educação Básica no Espírito Santo”, que aconteceu no dia 06 de dezembro de 2024, na Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES.

professora e pesquisadora da USP, me inspirou a escrever quando ela faz referência à proposta da escrita como podendo agir no impedimento de pensar “quando os problemas referentes ao cotidiano do trabalho são contornados como algo institucional – inacessível, fruto do domínio de uma relação de assujeitamento que anula a capacidade de agir” (MACHADO, 2023, p. 76). Ela me inspira no sentido de juntas ampliarmos a análise desse contexto no nosso tempo e movimentarmos potências.

Na verdade, tenho pistas de como você está! Parece assustada, com medo, parece que não vai dar conta disso não... Mas, ao mesmo tempo, sabe que tem algo grande aí. O ineditismo de trabalhar em uma equipe multiprofissional na política de Educação te atrai enquanto desafio e enquanto possibilidade de contribuir na construção de uma educação que seja crítica, transgressora, nos moldes de bell hooks (2017) e Freire (1996).

Por isso também parece bem esperançosa, cheia de brilho no olhar, vibrando com o que pode ser possível contribuir com a educação que queremos construir. Quero te dizer algumas coisas que talvez possam ser sentidas durante seu percurso. A primeira delas é exatamente sobre percursos. Você parece se sentir perdida por aí e sozinha e está tudo bem. Pode ser uma percepção do lugar que se encontra, mas talvez possamos deslocar ou ampliar a análise, talvez possamos enxergar outro(s) lado(s) também. Quando falamos em Psicologia na Educação, estando dentro de uma secretaria de educação, que é o seu caso e sendo você a única psicóloga aí (por enquanto), não temos quem esteja *achado(a)*, no sentido de que possa ser uma referência de direção para você na psicologia dentro da secretaria. Entretanto, temos referência de psis nas outras políticas, profissionais outras(os) dentro da secretaria, documentos publicizados e outros serviços aos quais você possa recorrer, como o próprio Conselho, tanto o Federal como o Regional de Psicologia, referência de professoras(es), colegas na Universidade e a busca pelos estudos, pela memória e atenção aos percursos que já temos.

Há percursos da história da Psicologia na Educação, da Lei nº 13.935/2019 e o seu próprio. Sim, você tem um percurso que merece ser olhado, é preciso atenção. Essa palavra – atenção – pode ser uma boa companhia nessa caminhada e na vida. Você não chega aí na educação desprovida de bagagem, tem um *know how* aí que pode ser bom vir à tona. A sua própria vida vivida (BOCK, 2003) já é um percurso. Lembra quando você passou pelas políticas de saúde e assistência? O que ficou para você? A política de saúde, por exemplo, historicamente se apresentando nesse lugar de cuidado, pode contribuir muito com esse saber por aí na educação. E a política de assistência? Foi um banquete de aprendizagem sobre redes quando você passou pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), lembra? A política de assistência contribuiu para que você testemunhasse conexões (SILVA, 2024), guarda isso aí porque você pode precisar na educação. Guardar uma coisa, como destaca Antônio Cícero (2006), no sentido de olhar, fitar, mirar por admirar, iluminar ou ser por ela iluminado(a). Por isso, como destaca o autor, escrevemos, publicamos, para guardá-la e assim, ela também nos guarda.

Despret (2022), autora de diversas obras que investigam as relações multiespécies, também nos alerta através do comportamento das aranhas, que as redes, teias, antes de serem armadilhas, também conservam acontecimentos, são memórias. E a(s) memória(s) podem ser caminhos potentes na construção de direção na educação. Se puder, guarde isso de novo, você pode precisar!

Sabe por que eu estou frisando tanto isso de guardar direção? Porque você pode encontrar gentes e mais gentes trilhando as direções mais diversas por aí. Não guardar direção pode trazer um sentimento de confusão ou estar perdida. Falo de cuidado e atenção com a direção que acreditamos e, da mesma forma, com as outras também que podem se configurar como armadilhas. Fiquemos atentas, se possível!

Pode ser que você sinta muita raiva, que você perca a paciência por muitas vezes e por razões diversas também, como por exemplo, quando se deparar com centralizações de poder, hierarquização

de saberes, fragmentação de vínculos de trabalho, heterogestão, dificuldade na criação de espaços de construção coletiva, movimentos não-dialógicos, uma educação bancária (baseando-se no pressuposto de que os conhecimentos são meramente depositados, desprovidos de crítica e guardados para uso futuro), que não é a direção que entendemos ser o caminho ético-político, além da precariedade das condições de trabalho que poderá vivenciar. Ao guardarmos a direção, os caminhos das nossas práticas podem se tornar talvez mais possíveis de serem sustentados e, sendo possível essa sustentação, podemos ampliar a análise e convidarmos a potência das práticas para a conversa.

Tenta se aproximar também da história da Educação, como ela se constituiu e vem construindo suas políticas de trabalho e do encontro dessa história com a psicologia. As histórias, como disse antes, são memórias e as memórias nos dão as mãos para a gente não se perder no caminho.

Ah! Outra coisa que eu não posso esquecer de te falar, pega na mão também da sua rede de apoio para seguir, seja ela um(a) outro(a) psi, seja outro(a) profissional, como a(o) assistente social, por exemplo. Pode ser uma pessoa só, duas ou mais, mas alguém(ns) que acredite junto com você. Ela pode te ajudar no fortalecimento da direção.

Escuta só! Pode não ser possível fazer tudo o que você planejar, idealizar, mas te digo que planejar pode movimentar forças e contribuir na direção. Desbravar é isso também, aprender a esperar o tempo das coisas. Você pode esbarrar na falta de gente para construir com você e aí, vem a (re)invenção das nossas práticas e tensionamento de formas de aparecer o que precisa aparecer: *FALTA GENTE, com letras maiúsculas mesmo e em itálico*. Afinal, como é isso de construir políticas de trabalho na Educação sem gente?

Podem aparecer formas criativas de (re)invenção das práticas para que, ainda que com equipes desfalcadas, cultivemos o compromisso ético-político que acreditamos, sem perder de vista

as condições de trabalho que queremos e consideramos saudável. Deslocar e (re)inventar nossas práticas, de forma que não sobrecarregue, para quem está nesse contexto, também é cuidar. Problematicar como essa sobrecarga é produzida também é cuidar. Você pode se perguntar diversas vezes: Como é que faz, diante disso tudo? E aí, podemos mudar a pergunta para: Como posso fazer a educação com a direção ético-política que acredito e com o que tenho? Guarde também isso, se puder: fazer junto-com convoca um coletivo e, para nós, coletivo pode somar forças.

No final de 2019, será implementada uma Lei Federal que, apesar de ser uma conquista, precisará também de atenção. Ela vai surgir após um longo esforço das categorias profissionais de Psicologia e Serviço Social, mas precisará ser regulamentada nos estados e municípios. Falo aqui com você em 2024 e te digo que, até hoje, ainda não foi regulamentada no estado do Espírito Santo. A atenção que te convido a olhar para esse movimento de regulamentação é pelo fato de não ser apenas a regulamentação de uma lei, mas de esforços em conjunto pela educação.

É uma Lei bem importante sim, mas virá com algumas lacunas, como por exemplo, não estará tipificado o número de psis e assistentes sociais para o quantitativo de escolas e/ou estudantes e, ao mesmo tempo que isso pode ser o caos, vai te fazer encontrar um coletivo de profissionais potentes, tanto trabalhadores(as) nas equipes quanto docentes e colegas na Universidade que vão dar as mãos, construir análises junto com você e vamos juntas até um encontro estadual, olha só que grande e potente essa nossa rede!

Bonito essa nascente de um coletivo de forças que se amplia a cada encontro, a cada luta em conjunto por uma direção ético-política do fazer psi em equipes multiprofissionais na educação com demais profissionais de outras categorias também. E juntas vamos seguindo

nessa força da direção que acreditamos com a educação, trazendo vida e sentido para esse tempo! Nos vemos na Plenária³!

Com coragem,

Dani de 2024.

Referências

- BOCK, A. M. B. Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. *In*: BOCK, A. M. B. (org.). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CICERO, A. **Guardar**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- DESPRET, V. **Autobiografia de um polvo e outras narrativas de antecipação**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HARAWAY, D. **Ficar com o problema**: fazer parentes no chthuluceno. Tradução de A. L. Braga. São Paulo: n-1 edições, 2023.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- MACHADO, A. M. **Quando a escrita toca a produção institucional**. São Paulo: Blucher, 2024.

3 A Plenária Ampliada de assistentes sociais e psicólogos(as) com atuação na educação básica aconteceu no dia 6 de dezembro de 2024, a partir de dois eventos que aconteceram ao mesmo tempo na Universidade Federal do Espírito Santo: o *1º Encontro Estadual Psicologia na Educação: Equipes Multiprofissionais na Educação Básica no ES* e o *I Seminário Estadual Serviço Social na Educação*. A Plenária deliberou pela construção de um Fórum de profissionais e aprovou a composição de sua coordenação.

SILVA, D. E. B. **O fazer psi em equipes multiprofissionais na política de educação pública:** caminhas na construção de redes de cuidado. 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

O que pode uma escola?

Maria Izabel Costa da Silva

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p. 17).

Como egressas do ensino fundamental e médio, muitas de nós já presenciamos ou protagonizamos situações na escola de humilhação, exclusão, injustiças, negligência e acolhimento, encorajamento, amizade, alegria, entre colegas ou com a equipe escolar.

Como trabalhadora do campo da educação há 16 anos, sem contar os anos de graduação nos quais habitava as escolas como estagiária, percebo muitas situações sensíveis se manifestarem, que exigem atenção permanente na condução, intervenção e, principalmente, um trabalho sistemático diante de situações de violências e desigualdades, por meio da construção de experiências na escola em que os conflitos possam ser tratados de forma crítica.

Além das questões desafiadoras que atravessam as relações cotidianas no campo educacional, também vivemos diversas situações envolvendo as mudanças nas políticas educacionais, suas diretrizes e

ordenamentos: momentos de avanços ou retrocessos, e/ou tudo isso ao mesmo tempo, o que colabora para permanentes tensionamentos.

A cada uma dessas situações vivenciadas nos colocamos sempre a pergunta: de que forma nos posicionar? Como conduzir nossas práticas de modo a fortalecer uma aposta ético-política? E que aposta ético-política é essa?

Antes de explicitarmos tais apostas, destacamos o momento presente no qual ocorre a implementação da Lei nº 13.395/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Tal acontecimento traz em seu bojo comemorações, dúvidas, desconfiças, riscos e potencialidades que provocam toda uma comunidade de profissionais envolvidas (os) a se debruçar sobre essa proposta e trazem para o cotidiano da escola novas configurações, desafios e... práticas.

A Educação é um campo de muitas complexidades, no qual se estabelecem disputas expressas em discursos e práticas das mais variadas ordens. Ao mesmo tempo que nela se operam modos de normalização e mercantilização da vida, também se operam modos de resistências e de potencialização dos processos de singularização e diferenciação da vida (HECKERT; ROCHA, 2012). Nessa multiplicidade que atravessa o campo educacional:

[...] a escola que se apresenta como burocratização, produzindo carências e julgamentos, é também virtualidade, ou seja, plano que comporta rupturas em que diferenciações são agenciadas, expressando a potência e os paradoxos que a compõem (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 91).

Compreender a escola como esse lugar onde a produção de experiências de potencialização, singularização e diferenciação da vida é possível, apesar das formas que a aprisionam, é condição não apenas para conseguir sobreviver em meio aos tantos desafios, como a falta da devida valorização salarial e de condições de trabalho, entre

outros, mas sobretudo, para reafirmar a importância desse campo de atuação, a educação, como estratégia para a transformação de nossa sociedade em uma comunidade mais justa e igualitária, do ponto de vista econômico, e diversa, do ponto de vista social.

Como pedagoga de uma instituição que conta com a contribuição de psicólogas, assistentes sociais e equipe de enfermagem em seu quadro de trabalhadoras há algum tempo, é possível notar a potência que o trabalho coletivo multidisciplinar e multiprofissional pode produzir no cotidiano da escola, inclusive diante dos diversos desafios que se apresentam nessa construção. Os debates entre as áreas enriquecem o campo de atuação e constroem um plano comum de análise e intervenção.

Ao comporem o território da educação, numa unidade de trabalho que de modo algum é sinônimo de ausência de tensões, o campo da psicologia, da saúde e do serviço social entrelaçam-se na teia complexa que são os processos formativos nas escolas, tecendo análises, olhares, problematizações e contribuições que extrapolam seus campos de atuação “tradicionais”, rompendo as armadilhas dos especialismos, do isolamento e da fragmentação do trabalho.

Isso dá trabalho! Os processos e efeitos do trabalho coletivo não “caem do céu”, não estão dados nem garantidos *a priori* e nem para todo o sempre. É fruto de um exercício/esforço permanente de abertura ao diálogo, de escuta entre as profissionais, de debates e divergências, de leitura conjunta das complexas realidades que se apresentam e, novamente, da aposta ético-política que todas investem.

Mas... não sejamos ingênuas... sabemos que nem tudo são flores... e nem sempre “dá tudo certo”, há rompimentos, implosões, explosões. Aliás, pretender que dê tudo certo é uma ilusão. Trabalhar com certo ou errado reduz muito a complexidade que é a vida e as experiências com a educação.

A questão que se coloca não é a de ter uma receita pronta de como trabalhar na tratativa dos tantos desafios que emergem no dia a dia da escola (violências, negligências, desigualdades, exclusões,

evasões, reprovações, diagnósticos, etc. etc. etc.), tampouco com isso dizemos que a construção de diretrizes não sejam importantes, mas antes, o que nos parece mais importante é a capacidade de afirmarmos uma aposta ético-política comum: a compreensão e a afirmação política da educação como ferramenta de transformação social, como prática da liberdade (FREIRE, 2000; HOOKS, 2013). Uma educação para o fortalecimento dos sujeitos, que contribua para uma mudança social.

Num país como o Brasil, no qual a baixa escolaridade está diretamente associada às desigualdades de classe, raça e gênero, defendemos o acesso à educação como direito inalienável, reconhecendo a importância que tal acesso tem para a transformação das condições de vida econômica da população como um todo, como condição indispensável para o próprio desenvolvimento do país e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como nos afirma Paulo Freire: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (2000, p. 67).

Mas que tipo de educação pode contribuir para essa transformação social? Pois sabemos que quando dizemos “educação”, não podemos falar como se fosse algo neutro, universal, dado de antemão. Há disputas pelos currículos, formatos, princípios, métodos. Aqui retornamos à nossa aposta ético-política e trazemos Paulo Freire (2000) para sublinhar de que educação estamos falando:

[...] uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo. Faz parte também desta percepção lúcida da mudança a natureza política e ideológica de nossa posição em face dela independentemente se estamos conscientes disto ou não. Da mudança em processo, no campo dos costumes, no do gosto estético de modo geral, das artes plásticas, da música, popular ou não, no campo da moral, sobretudo no da sexualidade, no da linguagem, como da mudança historicamente

necessária nas estruturas de poder da sociedade, mas a que dizem não, ainda, as forças retrógradas (p. 17).

Freire fala de uma perspectiva de atenção e trabalho nas diversas dimensões que compõem nossa vida em sociedade junto às quais as práticas da escola podem e devem atuar, caso se proponha de fato contribuir para uma transformação social. De que modo, por meio de nossas práticas, reproduzimos forças de conservação da desigualdade e injustiça, e como trabalhamos para a mudança dessa realidade?

No ambiente escolar ocorre o encontro entre sujeitos vindos das mais variadas realidades de vida. Muitos desses sujeitos advêm de realidades nas quais os direitos básicos são negados, como saúde, moradia, educação, lazer, cultura, trabalho e renda dignas. Sujeitos por vezes invisibilizados e excluídos em função de gênero, raça, etnia, sexualidade, deficiências, religião etc. Acessam a escola em meio a muitas dificuldades e resistências, trazendo suas lutas e potências, e encontram nela também dificuldades e/ou suportes. Outros, porque vêm de lugares privilegiados, podem não ter vivido dificuldades financeiras ou as discriminações que atingem a certos grupos. O que torna o compromisso com a educação antiracista, anticapacitista, diversa e plural cada vez mais pertinente.

É na multiplicidade do que pode se passar e emergir nesses processos formativos, que abrigam realidades sociais as mais distintas, que podemos interrogar qual potência de transformação habita as atividades produzidas na escola.

Ao falarmos de educação, estamos inevitavelmente falando de formação. Sabemos que “todos os espaços sociais educam” e que “homens e mulheres aprendem por toda a vida nas experiências de mundo e de trabalho” (PAIVA, 2012, p. 52). Mas aqui, destacamos a formação que se opera no processo de escolarização, o qual deve ser tomado como processo de formação humana e não apenas como treinamento para o mercado de trabalho (PAIVA, 2012).

Reconhecer os processos de escolarização como processo de formação humana é reconhecer que cada ação, cada ato, cada prática, é produtora de realidade, de subjetivação, e, portanto, é política. São nossas práticas, em agenciamentos coletivos, que fazem existir realidades. A realidade está sendo produzida o tempo todo nas e pelas práticas (MORAES, 2010). Nelas moram possibilidades de mudança.

E assim nos perguntamos: Como produzir transformações nas práticas, nas experiências? Pode uma escola transformar? Podemos, trabalhadoras (es) da educação, estudantes, famílias, transformar a escola e com ela nos transformar?

É fundamental a necessidade de um olhar atento às mais diversas questões, como nos sinalizou Paulo Freire, e entre estas, sem dúvida, as questões relacionadas às relações étnico-raciais que constituem a sociedade brasileira. Nossa história impregnada de colonialismo se reatualiza todos os dias por meio de novas e antigas estratégias de manutenção do privilégio da branquitude (BENTO, 2022).

Há um abismo social que exclui a maioria da população indígena, preta e pobre das condições de vida dignas, por meio de processos que inviabilizam o acesso e permanência à educação e trabalho, e de uma lógica de epistemicídio (CARNEIRO, 2020) que desqualifica saberes próprios dessas comunidades e prejudica sua existência como sujeitos de conhecimento capazes de percorrerem os mais diferentes caminhos que desejarem.

Chama atenção os recorrentes episódios de discriminação de gênero, homofobia, transfobia em que se reforçam estereótipos engessados e se produzem violências de todas as ordens contra os corpos que ousam subverter padrões normativos.

É preciso reafirmar a crítica à psicologia, ao serviço social e à pedagogia quanto atuam para a manutenção e adequação dos sujeitos ao status quo, como se constituiu em um determinado momento da história. A atuação destes (as) profissionais, observando o compromisso social dessas profissões, deve trabalhar pela garantia dos

direitos humanos, e ainda mais, pela garantia de existência e dignidade de todos os seres, e não apenas os humanos (KRENAK, 2022).

Nossa aposta traz a esperança, conforme aponta Sueli Carneiro (2020), que, ao denunciar as perversas formas de violência que se operam na escola, afirma que há “[...] formas criativas de reapropriação dos aspectos da educação que permitem os múltiplos escapes, de múltiplas formas e plurais singularidades em resistência. [...] educação como instrumento de afirmação pessoal e social” (p. 325; 334).

A cada vez que, como pedagoga, trabalhadora de uma escola, acompanho estudantes que saem da escola ou passam por adoecimento em função dos processos instituídos no cotidiano educacional e das experiências vivenciadas com colegas e trabalhadores(as), me questiono o que pode uma escola produzir.

Porém quando também acompanho experiências e relatos de colegas profissionais do campo da educação, de estudantes, apontando que: “aqui tive experiências que mudaram minha vida”, “aqui tive oportunidades”, “aqui aprendi a olhar as coisas com criticidade”, “aqui desenvolvi formas de lidar com os desafios da vida”, “aqui desenvolvi relacionamentos que levarei pra vida”, “aqui me senti valorizada”, “aqui senti que se preocupam comigo”, também me alcança o que pode uma escola.

O que temos produzido com nossas práticas para uma educação pública? Somos parte deste tempo presente, que é o nosso, e atuamos para o fortalecimento de um plano comum, que tem ações e efeitos coletivos, no qual a educação se inscreve.

As partilhas que ouvi de diversos estudantes sobre os impactos que a escola produziu falam de experiências do que pode uma escola gerar, sem totalizações ou garantias, quando se experimentam conversa e escuta, a possibilidade de retraçar caminhos e relações; quando há encaminhamentos formativos em vez de punitivos; quando há enfrentamento às diversas formas de violência e discriminações, na defesa do direito à diversidade e pluralidade de formas de existência.

As experiências de afirmação da importância da escola confirmam um caminho de fomento e promoção das artes, da cultura, dos esportes, da pesquisa, da extensão, o incentivo e apoio à autonomia, organização e representação estudantil. Enfatizam os espaços não apenas individuais, mas também coletivos de diálogo com estudantes, famílias, equipe. Quando colegas trabalhadores(as) analisam o cotidiano escolar enfatizam o efeito de saúde, a ampliação do coeficiente de gestão democrática da escola, se reconhece e fortalece as reivindicações coletivas por melhores condições de trabalho e por políticas educacionais comprometidas com a vida vivida.

Nessa escrita partilhamos desafios com apostas no campo da Educação e reverberamos a força do chamamento explicitado por bell hooks (2013, p. 50):

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo, que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade.

A educação como espaço de produção de conhecimentos, de experiências transformadoras, de resistências, de produção de subjetividades singulares e potentes, e de transformação social: tal é nossa aposta ético-política ao trabalhar na escola e nossa partilha com todas as pessoas que se endereçam a essa experiência.

Referências

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

- CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- HECKERT, A. L. C.; ROCHA, M. L. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, [s. l], n. 24, p. 85-93, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000400013>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- MORAES, M. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, M.; KASTRUP, V. (org.). **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. 26-51.
- PAIVA, J. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação profissional e EJA. In: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. R. (org.). **EJA e educação profissional**: desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 45-66.

Crise estrutural do capital e política de educação: reflexões sobre o Serviço Social e Psicologia na educação básica

Natália Silva Nicácio • Silvia Neves Salazar

Este artigo propõe algumas reflexões sobre o Serviço Social e a Psicologia na educação básica brasileira, considerando a crise estrutural do capital como um fenômeno que reconfigura as demandas e os desafios desse campo de atuação, que ganha novos contornos com a aprovação da Lei nº 13.935 de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação. A partir dessa reflexão, busca-se refletir sobre as políticas educacionais, sob o impacto da crise estrutural do capital, e a inserção destas categorias no universo escolar, diante da lógica do mercado e das precárias condições e relações de trabalho. Outro elemento tratado no artigo refere-se a forma como essas categorias têm sido requisitados(as) a darem respostas imediatas a questões e problemas que

comparecem nas escolas, diante de uma realidade em que são cada vez mais complexas as expressões da questão social.

Crise estrutural do capital e a conformação da política social de educação

A Política de Educação resulta de formas historicamente determinadas de enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado. Elas expressam ações institucionalizadas para responder ao acirramento da questão social. Logo, constituem uma das estratégias de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resultam da luta política da classe trabalhadora, ao dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais (CFESS, 2011).

Nestes termos, consideramos a definição de Estado Social (BOSCHETTI, 2016) como categoria teórica importante para compreendermos a natureza do Estado capitalista que emerge após a Crise de 1929, e se expande no Pós Segunda Guerra Mundial nos países de capitalismo central e periférico. Esse Estado Social, que é estruturalmente determinante do capitalismo, é permeado por relações contraditórias. Por um lado, o Estado Social revelou-se imprescindível para criar as condições objetivas de reprodução e integração da força de trabalho ao sistema capitalista, bem como à reprodução ampliada do capital, desempenhando um papel crucial na sustentação das relações de produção capitalistas. Por outro lado, a ampliação dos direitos trabalhistas e sociais, conquistados por meio da luta da classe trabalhadora, garantiu o acesso a bens e serviços antes inexistentes, como aposentadoria, seguro-saúde, seguro-desemprego etc. (BOSCHETTI, 2016).

Ou seja, apreendemos a compreensão do Estado Social como um Estado que no contexto do capitalismo tardio, desempenha um papel central na regulação das relações econômicas e sociais. Esse Estado se fundamenta na criação de um sistema de proteção social de caráter capitalista, estruturado em políticas sociais como trabalho, educação, saúde, previdência, habitação, entre outras, que conformam uma dada direção do controle do Estado sobre as relações sociais desse modo de produção. Pontuar tal definição se faz importante para compreender que o Estado social, ao ampliar suas funções dentro da sociedade capitalista e no contexto da democracia burguesa, não atua apenas como um instrumento da burguesia, nem se limita a ser uma concessão unilateral frente à pressão da classe trabalhadora. O reconhecimento histórico de direitos sociais pelo Estado social é fruto de um longo e contínuo conflito de classes, marcado por perspectivas tanto revolucionárias quanto reformistas, mas igualmente influenciados pelas condições objetivas do desenvolvimento das forças produtivas (BOSCHETTI, 2016).

E é nesta dinâmica das relações sociais de produção e reprodução do capital, em que também se consolidam as políticas sociais públicas, que o sistema capitalista se desenvolve a partir dos ciclos de crise. Carcanholo (2019), enfatiza que as crises do capital são um desdobramento das contradições inerentes ao próprio sistema capitalista. Ele argumenta que a crise não deve ser vista como um evento isolado, mas como parte de um ciclo contínuo de acumulação e desvalorização do capital. O autor destaca que a natureza cíclica das crises é uma característica fundamental do capitalismo. Isto é, as crises no capitalismo fazem parte da própria lógica de seu funcionamento. Ao percorrer o processo de circulação que engloba desde a produção de circulação de mercadorias, o objetivo do capital é de sua constante valorização e não a satisfação das necessidades sociais. Necessidades estas, que se manifestam na circulação de mercadorias. Assim, pontua Carcanholo (2019), as crises ocorrem porque o processo de produção e de realização têm lógicas próprias. Nesta direção, o:

[...] objetivo do capital é a apropriação da mais-valia na forma de lucro, e esta se concretiza no plano da individualidade, isto é, segundo a lógica privada que caracteriza a esfera da circulação de mercadorias, independentemente das necessidades sociais do consumo. A produção – inclusive o seu caráter social – é uma característica de qualquer modo de produção. Só que este caráter social dos trabalhos privados, na época histórica específica do capitalismo, é intermediado pelas trocas de mercadorias que ocorrem na esfera da circulação e, nesta, realização e apropriação têm como característica privada, independente do caráter social da produção: a causa do aparecimento de crises no modo de produção capitalista é divergência entre as condições de produção e as de realização (apropriação). É a divergência entre o caráter social de uma e o caráter privado da outra (CARCANHOLO, 2019, p. 345).

Segundo Nakatani e Marques (2020), desde o final da década de 1960 e ao longo da década de 1970, as bases para a reprodução ampliada do capital começaram a se esgotar, levando a uma queda na taxa de lucro e a um aumento da superacumulação de capital. Essa superacumulação, por sua vez, resulta em crises financeiras periódicas, que são manifestações de uma crise mais ampla do sistema capitalista.

Para reconstruir suas bases para um novo processo de acumulação, o capital moveu-se para encontrar novos espaços de valorização para esse capital acumulado em excesso e para esta crise em questão. Assim, as respostas para um novo processo de acumulação, segundo Carcanholo (2019) foram: I) processo de reestruturação produtiva que promoveu a redução dos tempos de rotação do capital elevando a taxa de mais-valia, conseqüentemente da taxa de lucro; II) reformas estruturais nos mercados de trabalho que implicaram o aumento da taxa de mais-valia, tanto nos países centrais da acumulação mundial de produção de capital quanto nos países periféricos; III) aumento da parcela do valor pelo capitalismo periférico para apropriação/acumulação nos países centrais, seja por mecanismos

ligados a concorrência dentro e entre setores produtores de mercadorias, ou ainda por formas de remessa de recursos como serviço da dívida externa e transferência de lucros e dividendos, em função do investimento direto estrangeiro; IV) expansão dos mercados, dada a intensificação dos processos de abertura comercial e liberalização financeira; V) mudança da lógica de apropriação/acumulação do capital, segundo as determinações dadas pelo que Marx denominou de capital fictício (CARCANHOLO, 2019). Ainda, pontua o autor, todo esse processo foi impulsionado, respaldado e referenciado por uma ideologia neoliberal que se torna hegemônica. E o que esses elementos, que expressam uma resposta do capital ao novo modo de acumulação, tem relação com a Política de Educação? E mais ainda, qual a relação dessa análise com a inserção de assistentes sociais e psicólogas(os) na educação básica?

A resposta exige uma leitura de totalidade, e de como as relações sociais no modo de produção e reprodução do sistema capitalista interferem na totalidade da vida social. Embora seja uma resposta complexa, essa compreensão exige uma série de mediações para a apreensão concreta de como a crise estrutural do capital traz uma série de determinações na política de educação brasileira, e de forma mais aproximada com nosso objeto de reflexão, como a própria Lei nº 13.935/2019 vai se consolidando no universo escolar, de todas as regiões do Brasil. Evidentemente com algumas particularidades históricas, econômicas e político culturais da nossa realidade brasileira, todas as regiões sofrem as inflexões do capital numa tendência de redução dos investimentos nas políticas sociais públicas e de mercantilização universal da vida. Corroborando com Iamamoto, “A mundialização do capital tem profundas repercussões na órbita das políticas públicas, em suas diretrizes de focalização, descentralização, desfinanciamento e regressão do legado de direitos do trabalho” (2009, p. 26) Como destacaremos mais a frente, a redução de recursos nas políticas sociais públicas e a precarização das relações e condições de trabalho também são tendências do capital que incidem na

Política de Educação, impactando o trabalho de assistentes sociais e psicólogas(os) que se inserem na educação básica.

Nestes termos, a crise atual do capitalismo se diferencia pela sua persistência e pela incapacidade de recuperação plena do padrão de acumulação. Essa crise evidencia a saturação do modelo de desenvolvimento econômico, com sinais como queda na taxa de lucro, altos índices de desemprego e crise ambiental.

No contexto de uma crise estrutural prolongada, o capitalismo intensifica o poder sobre o trabalho, promovendo reestruturações produtivas que aumentam o desemprego e a exploração. As medidas adotadas para conter a crise incluem cortes de direitos trabalhistas, congelamento de legislações, privatizações, aumento de impostos, redução de gastos sociais e reformas regressivas, reforçando a precarização e as desigualdades (BORGES; MATOS, 2020) (NAKATANI; MARQUES, 2020) (CARCANHOLO, 2019).

Em se tratando de países periféricos e dependentes, como o Brasil, os impactos são ainda mais profundos. A crise contemporânea aprofunda ainda mais a dependência dessas economias na lógica global de acumulação de capital. A competição entre capitais aumenta, e a transferência de mais valia gerada nesses países para as economias centrais, obriga as economias periféricas a aumentarem a exploração do trabalho para sustentar alguma dinâmica interna. O que se vive hoje, portanto, não é uma nova crise da economia mundial, mas uma segunda onda da mesma crise – iniciada lá em 2007/2008 – consequência da natureza de sustentação da lógica do capital fictício que o Estado capitalista promove dentro do capitalismo contemporâneo (CARCANHOLO, 2019).

Além disso, a pandemia de Covid-19 escancarou nossas antigas questões estruturais acerca das desigualdades sociais no âmbito educacional. Estas têm sido agravadas diante das conectivas ondas da pandemia, que vitimou, no Brasil, mais de 700 mil vidas, resultando em severos desdobramentos em todos os complexos sociais (BORGES; MATOS, 2020), até os dias atuais.

Destarte, o aprofundamento da crise mundial e seus desdobramentos, principalmente a partir de 2008, evidenciou que as crises no capitalismo são constitutivas do movimento do capital, manifestando-se ciclicamente. A reestruturação produtiva do capital e do trabalho nos países da periferia capitalista, como o Brasil, se faz mais presente a partir de 1990, e caracteriza-se predominantemente nas diversas formas de desregulamentação, flexibilização, terceirização e intensificação do trabalho.

A reestruturação dos processos de produção está cada vez mais fundamentada no uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), o que resulta em processos contínuos de flexibilização dos contratos de trabalho, como terceirização, contratos temporários, trabalho remoto (home office), jornadas de trabalho parciais ou com base em tarefas/projetos específicos. (RAICHELIS, 2020).

O tripé terceirização, flexibilização e precarização é a expressão emblemática que tipifica a nova morfologia do trabalho em tempos de profunda degradação nas suas formas de realização, que está presente nos diferentes espaços ocupacionais (RAICHELIS, 2020).

Neste sentido, se faz também necessário compreender que a Educação, seja ela em qual nível for, enquanto uma política social, tem desempenhado um papel de grande relevância ao longo do processo de expansão da sociedade capitalista, principalmente quando consideramos as rápidas transformações tecnológicas e científicas que ocorreram durante o último século. A importância da política de educação vai desde o papel que desempenhou no desenvolvimento das forças produtivas como na sua dimensão estratégica no contexto das disputas ideológicas e da esfera política. Assim sendo, a trajetória histórica da educação como uma parte essencial da vida social assume uma posição importante no cenário do pensamento e da ação política da sociedade capitalista, delineando uma arena também de disputas. (ALMEIDA, 2007). Não restringir a definição da Política de Educação em sua funcionalidade ao capital, expressa compreender esse campo de disputas de interesses e antagonismos, que também

se conforma no interior da Política Social de Educação. Portanto, um campo de lutas e disputas, que apesar de se mostrar desafiador, entendemos como um campo de conquistas e defesa de direitos, numa perspectiva das práticas educacionais humanistas e contra-hegemônicas.

Particularidade do serviço social e a política de educação: uma área de atuação que se amplia diante da crise estrutural do capital

Cabe pontuar que a concepção da Política de Educação que defendemos no Serviço Social brasileiro é aquela baseada em Lukács (1979), que a entende como um complexo social fundado pelo trabalho, sendo assim está intrinsecamente ligada à forma como os seres humanos existem, ao ser social e à estruturação da sociedade. Nesta direção, sua função social é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias que existem numa sociedade de classes como a nossa. Portanto,

[...] se a educação, sob o prisma do capital, se converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada deste sistema metabólico, também e a partir dessa dinâmica é que se instauram as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora, cujas condições dependem de um amplo processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana autorrealizadora (CFESS, 2011, p. 18).

A história da educação, segundo Almeida (2007), revela uma interconexão cada vez mais complexa de instituições que desempenham diferentes funções de socialização. Além da escola, a família, as instituições religiosas, os movimentos sociais e outras instituições que contribuem para a formação do amplo e diversificado campo

educacional. Embora muitas dessas instituições tenham passado por transformações profundas nas suas funções educativas, impulsionadas pelas necessidades de expansão do próprio capital, elas não desapareceram completamente nem perderam algumas das suas características centrais. Trata-se, portanto, de uma tarefa histórica, protagonizada por sujeitos políticos que compõem uma classe e precisam forjar processos de autoconsciência a partir da ação política, que produzam uma contra- hegemonia que atravesse todos os domínios da vida social, que impregne os modos de vida dos sujeitos singulares e sociais e as instituições educacionais (CFESS, 2011).

Diante da sociabilidade do capital que sustenta uma dominação ideológica pela cultura da intensificação do trabalho, da competitividade, da desigualdade, entre outros elementos que conformam uma sociedade que desumaniza os sujeitos sociais, pensar a inserção de assistentes sociais e psicólogos/as no campo da educação básica exige apreensão da direção social estratégica da educação ampliada que defendemos, apreendendo as tensões e contradições que se expressam também neste campo da política social.

Embora pareça um campo recente, a relação entre o Serviço Social e a Política de Educação vem sendo construída desde os estágios iniciais da profissão nos anos 1940. Essa inserção do Serviço Social na Política Social de Educação parte de um processo de demandas formuladas pelas classes dominantes em relação à capacitação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora, mas também das exigências da classe trabalhadora por seus direitos. Entretanto, tal processo é marcado por um padrão de escolarização necessário às condições de reprodução do capital, em diferentes ciclos de expansão e de crise.

Ora, se a relação do Serviço Social com a educação também é uma relação da educação com o desenvolvimento contraditório do capital, cabe compreendermos em qual momento nos encontramos. A crise estrutural do capital tem implicações profundas e multifacetadas na Política de Educação Básica no Brasil. Essa crise, caracterizada por uma série de contradições do sistema capitalista, que reflete

na mercantilização da educação e na imposição de políticas educacionais, prioriza a formação de competências em detrimento de uma educação crítica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, é comprovada como uma resposta a essa crise, alinhando-se com as diretrizes de organismos internacionais que promovem a flexibilização curricular e a pedagogia das competências como soluções para os desafios da crise estrutural do capital. (SANTOS; JUCÁ; SANTOS, 2023).

E nesta direção, quais rebatimentos da crise estrutural do capital impactam sobre a Política de Educação? Cabe pensarmos, concordando com Moura e Segundo (2023), que perante uma crise estrutural capitalista, as diretrizes educacionais são elaboradas com o objetivo de formar um novo perfil de trabalhador, alinhado ao modelo econômico baseado no conhecimento e na informação para o mercado. Nesse contexto, a educação, institucionalizada como política pública sob a responsabilidade do Estado, adapta-se às dinâmicas da sociedade de classes. Ela passa a desempenhar um papel, que aparentemente se coloca como “solução”, para os problemas sociais e de ferramenta estratégica para sustentar o capital em momentos de crise.

A resposta do Estado, mediada por políticas de austeridade, tem se conformado a partir da implementação de reformas que visam adaptar a educação às exigências do mercado, em vez de promover uma educação inclusiva e de qualidade (MOURA; SEGUNDO, 2023). A apropriação do sistema educacional pelo capital promove uma reestruturação da educação formal, que passa a se reconfigurar em conformidade com as demandas do mercado, orientando-se por padrões de eficiência, eficácia, racionalidade e utilidade características do sistema de produção burguês. Dessa forma, é possível compreender por que a educação, enquanto prática social, reproduz os valores, concepções e comportamentos alinhados ao sistema político-econômico dominante, amparados pelo Estado (MOURA; SEGUNDO, 2023). A compreensão desse processo é fundamental para que profissionais que se inserem no campo da educação, como neste artigo que permeia

reflexões que se voltam para o trabalho de assistentes sociais e psicólogos(os) na educação básica, apreendam que a Política Social de Educação expressa suas possibilidades e potencialidades, enquanto processo formativo que transforma o ser social, mas ao mesmo tempo o campo dos limites e desafios inscritas na lógica do capital.

Nestes termos, e em contraposição a esse modelo do capital, Moura e Segundo (2023) pontuam que a escola também pode se transformar em uma ferramenta de apoio às aspirações revolucionárias da classe trabalhadora. Para isso, deve assumir um papel que contempla tanto a luta por condições objetivas – como salário, alimentação e infraestrutura – quanto por condições subjetivas essenciais às atividades educativas, com base no princípio da emancipação humana. Dessa forma, evidencia-se a teia complexa de conflitos entre valores e ideologias que também se expressa no ambiente escolar. A educação pública, ao se relacionar com o sentido da vida social e coletiva conectando passado e futuro e reunindo diferentes gerações, constitui um verdadeiro campo de forças. Trata-se de um espaço de disputa, debate entre grupos, interesses, representações e ideologias (MOURA; SEGUNDO, 2023).

Neste contexto, o neoliberalismo, como um paradigma dominante, tem contribuído para a desregulamentação e a flexibilização das relações de trabalho, refletindo-se também nas condições de trabalho dos educadores, das equipes multiprofissionais e na qualidade do ensino oferecido. Embora a regulamentação da Lei nº 13.935/2019 expresse um avanço das categorias de assistentes sociais e psicólogos/as na educação básica, sua consolidação está permeada por muitos desafios. O neoliberalismo como uma teoria político-econômica sustenta uma estrutura ideo-política, em que o Estado tem um papel restrito, mas fundamental, na criação de condições que permitam mercados livres e protegidos, com mínima interferência em suas dinâmicas. Nesta direção do Estado neoliberal, a intervenção estatal, quando necessária, deve ser pontual e voltada à preservação da liberdade de mercado e da propriedade privada, evitando distorções

causadas por pressões externas (HARVEY, 2008). É neste processo histórico marcado por tensões e contradições, que a política de educação também se inscreve como campo de disputa de uma série de determinações: ideológica, econômica, política e social, que invade a totalidade da vida social.

Harvey (2008) pontua ainda que o neoliberalismo envolve intensa “destruição criativa”, transformando não apenas antigos poderes e estruturas institucionais, mas também abalando as formas de divisões de trabalho, das relações sociais, das políticas de bem-estar, tecnologias, dos modos de vida, das atividades reprodutivas e das conexões com a terra e a cultura. Ao tratar a lógica de mercado como uma ética capaz de guiar todas as ações humanas, abordando as éticas acima, o neoliberalismo destaca a centralidade das relações contratuais no mercado, na defesa de que o bem social é maximizado à medida que se amplia o alcance e a frequência das transações de mercado, enquadrando todas as ações humanas nesse domínio de mercantilização da vida.

Nesse contexto, é impossível dissociar as ações e os direcionamentos escolares da lógica político-econômica do Estado, cuja existência, na contemporaneidade, está profundamente imersa em um capitalismo intensificado por sua expressão neoliberal. Tudo está interligado, o neoliberalismo possui uma responsabilidade significativa pela gestão global, não apenas das condições materiais, mas também de outros aspectos fundamentais de vida e trabalho, que também vem impactando na degradação das instituições educacionais. A norma neoliberal, na medida em que se estende para além do campo econômico, é também a racionalidade do capital que se transforma em lei social geral (MOURA; SEGUNDO, 2023). O que expressa a máxima da lei geral da acumulação capitalista que invade a totalidade da vida social.

No Brasil vive-se um liberalismo ultra-acirrado, intitulado por alguns estudiosos de ultraliberalismo, em que as práticas profissionais são orientadas por um conservadorismo extremo, chamado de

ultraconservadorismo. Seria uma nova etapa do projeto neoliberal, com a conjugação de um projeto ultraconservador, que busca naturalizar desvalores, para legitimar o neofascismo e que vai repercutir nos estratos mais baixos da classe trabalhadora, uma vez que estes são vistos como mais dispensáveis (BORGES; MATOS, 2020).

Diante de todo este contexto e assumindo aqui as ações destrutíveis do neoliberalismo ou ultraliberalismo, o que não se pode perder de vista é que a crise estrutural do capital, legitimada por uma ideologia dominante, provoca sérias consequências aos demais complexos sociais, sobretudo na educação. Ela afeta o conjunto de relações sociais estabelecido no interior de seu sistema e, dessa maneira, constitui alternativas e estratégias para a manutenção e a continuidade desse modo de controle do sistema, ao efetuar, portanto, uma série de reformas a favor do grande capital. Isto posto, a educação, o complexo social responsável pela formação da classe trabalhadora, é forçada a adotar a difícil tarefa de salvaguardar a ordem do capital, cuja existência se encontra ameaçada pelas próprias contradições operacionalizadas entre capital e trabalho (MOURA; SEGUNDO, 2023).

A realidade da sociabilidade capitalista está dada concretamente em nossa vida cotidiana. Mas não podemos negar que a disputa de projetos de educação e de sociedade também se colocam neste universo das relações sociais. Resta saber como a classe trabalhadora construirá suas lutas em torno de uma educação pública, de qualidade, garantido acesso e permanência a crianças e adolescentes. E nesta direção, crítica e propositiva, em sintonia com a defesa e interesses da classe trabalhadora que convocamos assistentes sociais e psicólogas(os) para contribuírem com o avanço da consolidação dos seus projetos profissionais no âmbito da educação básica.

A dinâmica da sociabilidade burguesa: desafios na educação básica

Diante destas transformações da sociabilidade do capital, que envolve profundas mudanças das relações e condições de trabalho na sociedade contemporânea, a subalternização também de assistentes sociais e psicólogos(os) à ordem do mercado e das mudanças nas bases da ação do Estado se agravam, e as manifestações da “questão social”, matéria-prima da intervenção profissional de assistentes sociais, assumem novas configurações e expressões (YAZBEK, 2009). Neste contexto, a intervenção profissional também enfrenta a necessidade de renovação e mudança, resultado das transformações que ocorrem nas relações sociais que peculiarizam o desenvolvimento do capitalismo no país. À medida que novas situações colocam para a profissão novas exigências, o Serviço Social é obrigado a atualizar-se, redefinindo estratégias e procedimentos, adequando-se a novas demandas e requisições do mercado de trabalho (YAZBEK, 2009), sem perder, entretanto, sua direção social estratégica e de compromisso com os interesses e demandas da classe trabalhadora.

A recente inserção do Serviço Social em outras frentes da Política de Educação foi impulsionada além da luta das categorias de assistentes sociais e psicólogos/as, principalmente por três tendências observadas no campo das políticas sociais a partir dos anos 1980: 1) O enfrentamento da pobreza a partir de políticas públicas que estabelecem condicionalidades em relação à educação escolarizada; 2) A interface de diferentes políticas setoriais, em especial aquelas dirigidas aos segmentos sociais em situação de vulnerabilidade social, tornando o acesso à educação escolarizada um marco na afirmação dos direitos sociais de crianças e jovens; 3) a ampliação da compreensão da educação como direito humano, adensando as práticas sociais organizadas em torno de diversos e abrangentes processos de formação humana, criando uma arena de disputas ideológicas fortemente mobilizadoras dos paradigmas educacionais em disputa no âmbito do

Estado e da sociedade civil como os de: empreendedorismo, empregabilidade e emancipação (ALMEIDA, 2007).

Assim, nos parece mais acertado afirmar que nova não é a relação do Serviço Social e da Psicologia com a Educação, mas sim a requisição de respostas profissionais dessas categorias em novas frentes neste campo, respostas para as expressões da questão social, advindas da contradição capital x trabalho, cada vez mais complexas, que atravessam amplos segmentos da sociedade brasileira. E que comparam no cotidiano das escolas de uma forma mais agravante na contemporaneidade. Podemos elencar algumas destas expressões da questão social como: as diferentes formas de violência; as questões relacionadas à evasão e a não permanência na escola; os elementos que expressam a cultura do ódio também nas escolas, são algumas das manifestações do agravamento da questão social. E como a comunidade escolar tem compreendido essa realidade? A apreensão dos elementos mais gerais da formação sócio-histórica, política e econômica atual que conformam a nossa realidade podem indicar pistas para apreensão dos nossos limites nas escolas, mas também nossas possibilidades. Nossa capacidade teleológica de planejar, avaliar e propor ações profissionais e coletivas é condição *sine qua non* para avançarmos na perspectiva da educação potencializadora, pensada a partir das necessidades reais das crianças, jovens e famílias da classe trabalhadora.

Neste sentido, as atribuições e competências das/dos assistentes sociais e psicólogas(os) não podem ser concebidas como estáticas, uma vez que o fazer profissional possui um caráter histórico e mutável na trama das relações sociais vigentes da sociedade. O que pontuamos é que não se pode perder de vista o contexto da crise estrutural do capital para que se compreenda as requisições e respostas que, o Serviço Social e a Psicologia, são chamadas a dar no âmbito da Política Social de Educação Básica. Problematicar as tendências atuais da formação, como a escola unitária que vem sendo construída pelo estágio atual das forças produtivas, nos oferece elementos para compreender

a ação profissional que queremos imprimir neste espaço sócio-ocupacional, no caso do Serviço Social, em sintonia com nosso projeto ético-político. E de forma articulada com as profissões, como a Psicologia e a Pedagogia que também fortalecem o projeto de educação emancipadora e potencializadora dos direitos e políticas sociais que defendemos.

E qual a concepção de escola unitária, em que essas categorias podem fortalecer? Segundo Saviani (2022) a proposta da escola unitária, por exemplo, é construída sobre a base do conceito do trabalho como princípio educativo que compreende três significados. Primeiro, o trabalho é considerado um princípio educativo na medida em que, com base no grau de desenvolvimento social alcançado historicamente, influencia a natureza da educação de forma geral. Em segundo lugar, o trabalho é princípio educativo ao estabelecer exigências específicas que o processo educativo deve atender, visando à participação direta dos indivíduos no trabalho socialmente produtivo. Por fim, o trabalho é princípio educativo ao determinar a educação como uma modalidade específica de trabalho: o trabalho pedagógico.

Focaremos no objeto deste ensaio que é a inserção de assistentes sociais e psicólogas(os) na educação básica. Assim, o primeiro sentido do trabalho como princípio educativo, serve como referência para a estruturação do ensino fundamental. O nível de desenvolvimento alcançado pela sociedade contemporânea impõe a necessidade de um conjunto mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o qual não é possível exercer a cidadania, ou seja, participar ativamente da vida social.

[...] isto significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo,

um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (SAVIANI, 2015, p. 160).

Esta é uma das dimensões do “chão escolar” onde assistentes sociais e psicólogos/as se inserem a partir da Lei nº 13.935/2019, e têm sido desafiadas/os a construir uma atuação em equipes multiprofissionais nos diversos municípios brasileiros. Compreender esta tendência é fundamental para a mediação de como essas categorias profissionais se legitimam diante das requisições institucionais, postas na realidade das diversas escolas municipais brasileiras. Fundamental nesse processo também é a apropriação consistente do que são as competências e atribuições privativas do Serviço Social e da Psicologia neste espaço? Contribuindo para pensar o trabalho coletivo nestas equipes multiprofissionais. E assim quais são as respostas construídas, se estão em consonância com um projeto restrito ao desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo, ou em consonância com a construção de sujeitos e saberes na perspectiva da liberdade, da autonomia, de uma formação crítica e popular. Isso significa pensar nos projetos profissionais na perspectiva emancipatória.

Ainda, se tratando dos trabalhadores da educação, é preciso compreender que essa dinâmica das forças produtivas também produz a precarização das condições de trabalho e os vínculos frágeis de contratação, que atingem também o trabalho social de diferentes categorias profissionais, entre elas assistentes sociais, que têm no Estado (nas três esferas de poder) seu principal empregador (RAICHELIS, 2020). E é evidente que este é um elemento que vem perpassando a realidade da contratação de muitos assistentes sociais e psicólogos/

as nas escolas municipais. Contratos temporários, frágeis, que incidem numa dinâmica de fragilização dos vínculos entre os sujeitos envolvidos nas escolas. Nestes termos, o processo de trabalho desenvolvido pelas equipes multiprofissionais, compostas por assistentes sociais e psicólogas(os) tende a ser descontínuo, visto que muitas vezes os contratos são temporários e findam exatamente quando as equipes compreendem, e tem mais propriedade do processo de trabalho desenvolvido no cotidiano das escolas.

É neste contexto que é preciso avançarmos no debate e em pesquisas que abordam a inserção de assistentes sociais e psicólogos(as) no campo da educação básica. O crescimento dessas equipes no universo escolar, por vezes, está alicerçado num contexto em que a noção de desenvolvimento da educação está pautada por “produtividade” expressa no “bônus desempenho” aos profissionais da educação. A busca por resultados mensuráveis é reflexo de uma concepção gerencialista, que entende a educação como um produto que pode ser medido, a despeito de um conjunto de especificidades históricas, sociais e culturais, inclusive em escala global (MATOS, 2015).

Ao relacionarmos os contextos políticos, econômicos e sociais, destacamos três modalidades de ação profissional do Serviço Social na educação brasileira. Importante situá-las para que tenhamos a nitidez da direção que assumimos no nosso trabalho cotidiano, por vezes capturado por posturas conservadoras, que podem contribuir para retrocessos de ações no campo da Política de Educação. Uma modalidade de atuação é a terapêutica, que expressa o primeiro momento da intervenção de assistentes sociais. Atuava na intervenção em situações de desvio ou problemas sociais, buscando tratar as condições que afetam os indivíduos no ambiente escolar. Uma intervenção focalizada no indivíduo, análise esta descolada das relações sociais que determinam uma série de questões da vida. Outra era a abordagem comunitária, um segundo momento que perpassou o Serviço Social brasileiro, e que envolvia ações que visavam a mobilização e organização da comunidade escolar, promovendo a participação e contribuindo para

a construção de vínculos sociais. E uma terceira modalidade de atuação, expressa na perspectiva da proteção social (terceiro momento, a partir da CF 1988), atuando na garantia aos direitos e acesso à educação, especialmente em contextos de vulnerabilidade, desigualdade e exclusão social (DENTZ; SILVA, 2015).

De fato, apontam Borges e Matos (2020), a profissão surge como um dos mecanismos que o capitalismo dispõe para minimizar os efeitos da questão social, mas ao compreender o caráter de classe desta demanda, e as contradições que envolvem a existência da profissão nesta sociabilidade, parte da categoria historicamente encontra e constrói a legitimidade social do Serviço Social, dando a este um caráter de luta pela superação dessa mesma ordem que originou a profissão. Assim, a construção da legitimidade social da profissão, na direção do projeto ético-político do Serviço Social, se pauta em uma recusa ao histórico conservadorismo da profissão e aponta para a construção do exercício profissional comprometido com a justiça social e a liberdade, valores centrais do código de ética, promulgado em 1993 (BORGES; MATOS, 2020).

É histórico então o tensionamento ao Serviço Social e a Psicologia também, enquanto profissões chamadas por vezes para responder às demandas das instituições que expressam um modelo estatal de enfrentamento à questão social, consoante ao padrão atual do capitalismo. A forma estatal e a forma capital estão em sintonia, cujas tendências se expressam pela crescente rotinização de atividades e padronização dos processos de trabalho; alto nível de prescrição das tarefas e atividades com produção intensa de manuais, cartilhas, orientações, monitoramento, definição de metas, quantificação de atividades (nº de visitas, entrevistas, cadastros); e fortalecimento de mecanismos de controle dos serviços e benefícios, que se transformam em controle dos(as) beneficiários/as (RAICHELIS, 2020). Entretanto,

A profissão de Serviço Social está em movimento, como tudo que tem e faz história. Nesse movimento – que é real e independente

da vontade dos sujeitos envolvidos -, temos o desafio coletivo de emprendermos respostas às demandas que nos são solicitadas e que consideramos pertinentes, bem como também precisamos sempre apurar nosso discernimento sobre as requisições enviasadas que são dirigidas à profissão (MATOS, 2015, p. 696).

Nestes termos, o cotidiano que permeia o espaço escolar, exige apreender as mediações necessárias para construção da intervenção profissional de assistentes sociais e psicólogas(os) em sintonia com o projeto ético político de defesa da educação crítica e emancipatória. Projetos que se colocam numa perspectiva crítica radical a sociabilidade do capital, que nos possibilite compreender as expressões da questão social vivenciadas por crianças e jovens nas escolas; numa direção que expresse o compromisso com a comunidade escolar (estudantes/famílias e trabalhadoras(es) da escola); e que se traduz nas respostas concretas que, assistentes sociais e psicólogas(os) se propõem a construção neste cotidiano escolar, dos diferentes espaços sócio-ocupacionais da Política de Educação Básica.

Considerações finais

Longe de concluir as reflexões aqui iniciadas, a tônica neste ensaio é pensarmos na política de educação e consequentemente na Escola, como um espaço de contradição e disputa também de projetos de sociedade. Afinal, a escola também é *locus* privilegiado de diversas expressões da questão social.

Neste sentido, problematizar com um olhar crítico para que estão sendo requisitados as/os assistentes sociais e psicólogos/as nestes espaços, a partir de mediações em que possamos elencar os desafios, e construir respostas profissionais, em sintonia com a defesa da inserção e permanência com qualidade de crianças e jovens nas escolas, expressa uma direção teórica e ética na produção de conhecimentos,

que apontam para as potencialidades da ação profissional dessas categorias, também no campo da política social de educação básica.

Se as profissões se constituem e consolidam na dinâmica histórica da sociedade, assim são os seus dilemas e as suas respostas. Não há como descolar as análises políticas, econômicas e sociais das requisições feitas ao Serviço Social e a Psicologia, assim como a atuação profissional no atual contexto de crise do capital.

Do ponto de vista histórico, embora a educação básica ainda não se efetive plenamente como um direito de acesso e permanência a todas/os crianças e adolescentes no Brasil, não há dúvidas de que a escola é um espaço privilegiado do direito aos conhecimentos produzidos ao longo da humanidade. E é no campo das possibilidades de ampliação do acesso e permanência à educação, na perspectiva do desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva, que assistentes sociais e psicólogas(os) assumem essa tarefa coletiva, e têm buscado construir espaços de debates e pesquisas importantes nesta direção.

Referências

- ALMEIDA, N. L. T. **O Serviço Social na educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais.** [S. l.: s. n.], 2007. Disponível em: www.cress-mg.org.br. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BORGES, M. E.; MATOS, M. C. As duas faces da mesma moeda: ultraneoliberalismo e ultraneoliberalismo no Brasil da atualidade. In: BRAVO, M. I. S.; MATOS, M. C. de; FREIRE, S. M. (org.). **Políticas sociais e ultraneoliberalismo.** Uberlândia: Navegando, 2020. p. 216.
- BOSCHETTI, I. **Assistência social e trabalho no capitalismo.** São Paulo: Cortez, 2016. p. 23-59.
- CARCANHOLO, M. D. Conteúdo e forma da crise atual do capitalismo: lógica, contradições e possibilidades. In: NOVAES, H.; MACEDO, R.; CASTRO, F. (org.). **Introdução à crítica da**

- economia política.** Marília: Lutas Anticapital, 2019. p. 345-367. Disponível em: <https://seer.ufu.br>. Acesso em: 3 jan. 2025.
- DENTZ, M.; SILVA, R. R. D. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 121, p. 7-31, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- IAMAMOTO, M. O Serviço Social na cena contemporânea. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília, DF: UnB, 2009. Disponível em: <https://www.abepss.org.br>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- MATOS, M. C. de. Considerações sobre atribuições e competências profissionais de assistentes sociais na atualidade. **Serviço Social & Sociedade**, [s. l.], n. 124, p. 678-698, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.046>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- MOURA, L. R. de; SEGUNDO, M. das D. M. A crise estrutural do capital e as estratégias neoliberais na educação básica pública brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 23, p. e023031, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- NAKATANI, P.; MARQUES, R. M. **Capitalismo em crise.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- RAICHELIS, R. Atribuições e competências profissionais revisitadas: a nova morfologia do trabalho no Serviço Social. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (org.). **Atribuições privativas do(a) assistente social em questão.** [S. l.]: CFESS, 2020. v. 2. Disponível em: <https://www.cfess.org.br>. Acesso em: 2 fev. 2025.

- SANTOS, L. S.; JUCÁ, W. G.; SANTOS, L. S. Crise estrutural e flexibilização curricular: a BNCC e a construção de competências para a educação. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 27, n. 55, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1463>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- YAZBEK, M. C. O significado sócio-histórico da profissão. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF: CFESS; ABEPSS, 2009. p. 125-141. Disponível em: <https://www.cressrn.org.br>. Acesso em: 3 fev. 2025.

Psicologia, Educação e equipe multiprofissional: a produção de perguntas

Janaína Mariano César • Adriana Marcondes Machado

Em 2019 foi aprovada a Lei nº 13.935 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Por quase 20 anos essa lei foi sendo gestada, com mobilização de entidades do Serviço Social e da Psicologia. Tal mobilização busca integrar assistentes sociais e psicólogos(as) às equipes escolares, em uma perspectiva de trabalho multiprofissional (CFP, 2022).

Essa recente lei se dá no processo histórico da relação entre Psicologia e Educação. No Brasil, acompanhamos essa relação desde o início do século XX em histórias em que dominam processos de segregação, exclusão, preconceito e discriminação daqueles(as) que reincidentemente eram tratados(as) como inaptos(as), inadequados(as), loucos(as) e deficientes (LOBO, 2008; MACHADO, 1997; PATTO⁴,

4 Os livros citados e outros escritos, artigos, capítulos de livros, vídeos, que compõem a obra de Maria Helena Souza Patto encontram-se disponíveis de modo gratuito no ambiente virtual: <https://mariahelenasouzapatto.site/>.

2022; 2022a). Os processos históricos desiguais e excludentes que marcam nosso país estão presentes no modo de construir educação e nos desafios vividos no cotidiano escolar por psicólogos(os) e equipes multiprofissionais. A não garantia básica para se acessar e permanecer na escola, a produção de desigualdades regionais e a precarização do trabalho criam obstáculos para a ação de trabalhadores(as) no campo educacional.

Compreendemos que a formalização dessa Lei, nesse contexto histórico do país, se soma à necessidade de reflexão sobre o que um(a) psicólogo(a) faz na educação, questionamento que é formulado por profissionais psis, por assistentes sociais, por pedagogas(os), professoras(es), equipes pedagógicas, pais, mães e estudantes.

O que um(a) psicólogo(a) faz na educação? é um tema discutido em materiais produzidos pelo Conselho de Psicologia, Conselho de Serviço Social e outras entidades (CFP, 2019; 2022), presentes no próprio texto da Lei nº 13.935/2019, nas portarias de regulamentação do trabalho de equipes multiprofissionais em estados e municípios. Esses materiais discutem atuações com estudantes, famílias, docentes, rede escolar, redes de proteção à criança e à(ao) adolescente e outros territórios, muitas vezes enredadas no cotidiano das escolas.

Em uma rápida pesquisa na internet e mídias digitais vemos que essa pergunta também aquece uma quantidade considerável de textos e vídeos que abordam a relação Psicologia e Educação, com disponibilização de aulas, teorias, orientações, roteiros de trabalho, “dicas” sobre a atuação, atribuição, função, sobre o papel do(a) psicólogo(a) escolar e educacional, o que pode e o que não pode fazer. Os esforços de respostas, bastante presentes na última década, exigem cautela.

Essa escrita convida a pensar sobre as perguntas e respostas que formulamos na relação com a educação, o que mobilizam e o que produzem. Atentar para as perguntas feitas é uma forma de trabalho, que envolve abrir, mexer, recolocar essas questões. Desse exercício surgem outros problemas que ampliam a possibilidade de análise sobre as ações. A pergunta *O que um(a) psicólogo(a) faz na educação?* ao

dar contorno sobre fazeres, apresenta um problema: nela o campo da educação surge como espaço/ambiente/local no qual pareceria óbvio e natural o(a) especialista adentrar. O modo como a pergunta frequentemente é formulada faz com que os substantivos presentes na questão – os(as) especialistas e a educação – sejam colocados separadamente e sua ligação é feita por um fazer: “o que psicólogos(as) fazem na educação?”.

Para uma torção na questão “o que psicólogos(as) fazem na educação?”, situemos uma das palavras substantivas – educação – para então interrogar: “Como fazemos educação?”.

Como fazemos educação?

Da população brasileira de cinco anos e mais, no final do século XIX, quase 90% era analfabeta. Em 1950, 57,2% ainda vivia essa condição (FERRARO, 2002). Do total de crianças em idade escolar no Brasil 71,2% não frequentava a escola em 1920 (BRASIL, 1920).

Em 1930 foi criado o Ministério de Educação e Saúde que priorizou o surgimento da universidade brasileira, unificando faculdades isoladas.

Em 1971 foram fixadas as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. O ensino passou a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos de idade, havendo expansão da escolaridade obrigatória e gratuita.

No início de 1990, 2/3 das crianças e adolescentes brasileiros entre 7 e 14 anos apresentavam dificuldades para acessar a escola ou permanecer nela. 21,5% dos(as) jovens de 15 a 19 anos eram analfabetos(as) (IBGE, Censo Demográfico, 1991).

Em 1996, a Educação Básica – que inclui Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio – é afirmada no art. 4º da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), como um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada.

O Ensino Médio (EM), terceira etapa da educação básica, foi o último a ser ofertado e popularizado no Brasil na política pública de Educação (BRASIL, 1996). Ainda assim, o projeto de universalização do Ensino Médio não contava com fonte própria de recursos, que só foi possível em 2006 com a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação). Somente em 2009, através da Lei nº 12.061 (BRASIL, 2009), torna-se dever do Estado assegurar a oferta ampla do Ensino Médio gratuito.

Também em 2009 através da Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), é que a frequência escolar para pessoas entre 4 e 17 anos se torna obrigatória, o que expande e legitima o direito ao acesso tanto ao Ensino Médio quanto à Educação Infantil.

O Ensino Médio, tem pouco menos de duas décadas de existência, e já sofreu grandes reformas de alteração da organização curricular e carga horária. Isso é efeito do acirramento das disputas quanto a seus sentidos e finalidade. A última reforma recém implementada que instituiu o Novo Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o Novo EM e a Base Nacional Comum Curricular para o EM foi realizada com muitas tensões. O ponto mais grave das reformas: disputas que defendem a adequação do Ensino Médio às demandas de mercado de trabalho e setores empresariais (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Em 2024 pela Lei nº 14.945/2024 instituiu-se a Política Nacional de Ensino Médio, que revoga parcialmente a Lei nº 13.415/17. Em 2025 uma nova reforma está em implementação.

Concomitante a isso... Em 2022 59,4% dos(as) jovens brasileiros(as) de 15 anos ou mais que não sabiam ler e escrever viviam no Nordeste (IBGE, Pnad Contínua, 2022).

No terceiro trimestre de 2022, 19,5% das pessoas com deficiência não sabiam ler e escrever, enquanto essa taxa era de 4,1% para pessoas sem deficiência. 25,6% das pessoas com deficiência concluíram

o Ensino Médio, enquanto 57,3% das pessoas sem deficiência o fizeram (IBGE, Pnad Contínua, 2022).

Em 2022, 7,4% dos(as) jovens brasileiros(as) de 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever eram pessoas pretas ou pardas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas: 3,4% (IBGE, Pnad Contínua, 2022).

Em 2022, no grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo era de 23,3% entre pessoas pretas ou pardas, enquanto entre pessoas brancas era de 9,3% (IBGE, Pnad Contínua, 2022).

A partir de 2019 há intensificação de projetos de militarização das escolas públicas no Brasil. Antes da criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) em 2019, havia 13 colégios militares federais e cerca de 60 escolas militares estaduais de educação básica, ligadas a polícias militares e corpo de bombeiros.

Até dezembro de 2019, registrou-se 240 escolas públicas militarizadas – 155 estaduais e 75 municipais – 79 delas estavam na Bahia. Essas escolas tiveram maior expansão nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte do país. O PECIM foi encerrado em 2023, mas esse número continuou a crescer (SANTOS; ALVES, 2024).

Em 2024 a Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação estima a existência de mais de 800 escolas públicas militarizadas.

Dito isso, fazemos uma educação seletiva, excludente e desigual. Uma educação em disputa que requer a reflexão: para qual educação trabalhamos?

A serviço de qual educação trabalhamos?

Garantir o direito à educação exige considerar o acesso, a permanência, as funções da educação, o modo de compreender as infâncias e as juventudes, o racismo, o capacitismo, o sexismo, o etarismo, a desigualdade social, a insegurança alimentar, a organização do trabalho

e modos de gestão, os vínculos de trabalho e sua precarização, a terceirização do trabalho, o sofrimento profissional e os efeitos da pandemia por Covid 19.

As situações e experiências vividas formalizam problemas:

Há a criança com deficiência que pede à mãe algum dinheiro para, na escola, poder pagar um colega para ser seu amigo.

Há o professor negro e periférico, exausto por se deslocar entre escolas distantes uma da outra, que trabalha três turnos para reunir condições básicas para a vida e que sonhou um dia ser professor, quando em uma dessas mesmas escolas trabalhava como auxiliar de serviços gerais.

Há a professora que decide não dar mais aulas ao perceber que, em detrimento do tempo necessário para estudar e preparar as aulas, dedica horas, inclusive durante as noites e os finais de semana, para dar conta das burocracias, para inserir informações no sistema: presenças, planos de aula, diários e avaliações.

Há a garota negra que cursa o ensino médio, fica sonolenta nas aulas e está para ser reprovada por faltas. É jovem aprendiz⁵, trabalha até tarde da noite em empresa de cargas e descargas e quer estudar no ensino superior.

Há a equipe de uma escola que se vê enredada em contextos difíceis, necessitam de apoio, pedem explicações, também se veem em situações limite e não há tempo para pensar as articulações técnico políticas necessárias para agir naquilo que cria esse cenário complexo.

A complexidade do cotidiano escolar tensiona certezas, boas intenções, visões totalitárias, sejam otimistas, sejam pessimistas,

5 Programa de aprendizagem profissional com previsão na Lei nº 10.097/2000, ampliada pelo Decreto Federal nº 11.479/2023, conhecida popularmente como Lei da Aprendizagem. Prevê a contratação de jovens entre 14 e 24 anos como aprendizes no quadro de funcionários de empresas com atuação no território nacional. Determina que a jornada de trabalho do menor aprendiz não ultrapasse 6 horas diárias (30 horas semanais), caso esteja cursando o ensino fundamental.

dicotomias e idealizações e pede que as vidas em jogo estejam envolvidas no debate como forma de cultivar educação nesse trabalho diário.

As propostas formalizadas em políticas públicas habitam tensões entre forças reativas de operação de sujeição e desigualdade e forças ativas que potencializam práticas de liberdade. Tomamos parte nessa tensão. Somos nela constituídos. O trabalho de psicólogas(os) e de equipes multiprofissionais é situado como ação em uma política pública. Isso exige pensar junto, com as(os) outros(as), os caminhos dessa política.

A função pública da política está sempre em jogo nas ações. Isso convoca: Qual é nossa matéria de trabalho quando estamos a fazer educação como política pública?

Qual é nossa matéria de trabalho no fazer educação como política pública?

Um aluno com deficiência não ter amigos, um professor sentir-se exausto e querer sair desse trabalho, uma estudante sem tempo para estudar, pois também trabalha, uma criança que não para em sala de aula, uma equipe que busca e precisa de apoio, são situações que chegam à psicologia.

No processo histórico da relação entre psicologia e educação há a construção de uma expectativa de que psicólogas(os) dariam conta de nomear, avaliar e resolver o que preocupa educadores(as). Expectativa produzida historicamente e nutrida em equipes educacionais, famílias e psicólogos(as). Ocorre que o lugar de avaliador(a) é gerado junto à existência “da” criança ou “da(o)” jovem fracassada(o), com problema. Nomear, avaliar e resolver são ações que coemergem da relação entre psicólogas(os) e educadoras(es), é produção conjunta. A depender de como nos situamos no trabalho, (re)produzimos aquilo mesmo que pretendemos modificar e reforçamos que quem precisa de mudança é a outra pessoa: “a” criança, “a(o)” jovem, “o(a)” professor(a). Essa

lógica está na base da produção dos encaminhamentos do campo da educação para o campo da saúde (MACHADO, 2003).

O desencanto com o trabalho experimentado por docentes, a exclusão vivida por crianças, a discriminação no corpo de sujeitos, convocam à necessidade de analisar o processo de produção dessas situações, as concepções que as fundamenta, e nossa participação e presença nessas construções. Trabalhar com o cotidiano escolar implica considerar os efeitos de nossa presença e nossos discursos na produção das situações vividas.

Distinguir as forças em jogo na produção das situações preocupantes é uma operação necessária ao fazer educação como política pública. Essa distinção envolve pensar com os fios de uma rede complexa, interseccional, na qual se produzem demandas, saberes, discursos, políticas e atravessamentos sociais, econômicos, étnico-raciais e de gênero.

Nessa problematização, seguimos atentas (os) para não alimentar uma forma de pensar que gera determinismos que obstaculizam a potência de vida: que além de depositar a necessidade de mudança na outra pessoa, a aprisiona em adjetivos: a criança “é” assim, a família “é” desse jeito, a escola “é”, a psicóloga “é”.

O perigo desses determinismos exige colocarmos nossas práticas e nossos discursos institucionais no centro da análise e perceber a presença de reducionismo quando nomeamos os (as) profissionais que trabalham nas escolas como resistentes às propostas que são ofertadas pela psicologia, sem que tenha havido um processo de discussão e construção comum de acordos e propostas.

O trabalho em um campo de forças institucional, em movimento, reversível em seus arranjos, em que afetamos e somos afetados (as) pede uma mudança na formulação dos problemas: da centralidade nos indivíduos para a interrogação das práticas e redes de relações no cotidiano escolar e territórios de vida. Nesse sentido, o que se problematiza é produção institucional (MACHADO, 2023).

A atuação institucional comparece formulada nas orientações para o trabalho de psicólogas (os) na educação básica, organizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019). Essa noção, que enuncia um plano de trabalho e intervenção, é estratégica. Por institucional nomeamos uma dimensão de relação de forças que produz a disposição material dos lugares e dos instrumentos de trabalho, horários, ritmos, programas, sistemas de autoridade, modos de afetividade, divisão do trabalho, aspectos geracionais, raciais, de gênero, de sexualidade, normas, sistemas de controle, organização do aprendizado e da produção, procedimentos de ensino, relações de formação, relações de amizade, de trabalho, de subjetivação. Os modos de viver a escola são produção institucional.

O trabalho com essa dimensão expõe a inseparabilidade entre indivíduo e sociedade, entre psicológico e social. Nessa direção, ao colocar em análise a situação de uma criança, um professor ou uma equipe multiprofissional, busca-se pelas relações presentes em uma teia complexa institucional e interseccional na qual estamos incluídos(as).

Por interseccionalidade nomeia-se um modo de ver e considerar diversas desigualdades presentes em uma mesma situação. É uma forma de “identificar melhor o que acontece quando diversas formas de discriminação se combinam e afetam as vidas de determinadas pessoas” (CRENSHAW, 2004, p. 11), o que possibilita não perder de vista, nas diferentes situações no cotidiano educacional, o entrecruzamento entre relações étnicas, raciais, de idade, gênero, classe, orientação sexual, religião, localização geográfica, entre outras.

A situação da criança com deficiência que pede à mãe dinheiro para, na escola, pagar um colega para ser seu amigo, o que põe em análise? Mirar a teia complexa institucional e interseccional que constrói a situação faz ver uma criança e uma mãe... e o quê mais? Essa teia inclui e se liga a outras, envolvendo colegas, equipes, profissionais da educação, modos de relação, discriminações, cotidiano escolar, metodologias de ensino-aprendizagem, organização do tempo e

espaço, relações com o território, com outros equipamentos e exige o exercício de uma educação não racista, não capacitista e equitativa.

Analisar uma situação na teia complexa institucional-interseccional em que ela se formaliza não é tarefa de um ou outro profissional. É algo que ocorre na composição com profissionais, alunas e alunos, familiares e pessoas que participam de outros equipamentos.

Refletir essa produção não se faz sozinho(a). Isso exige grupalidade. Por grupalidade nomeamos uma dimensão relacional de interdependência que possibilita nossa existência (CÉSAR, 2008). É uma dimensão coletiva que está presente em nós e no mundo. Exige cultivo... Plantar, cuidar, para acordar em nós essa potência de produzir laço e de se abrir para o encontro. Grupalidade se cultiva com espaços e tempos de troca, de circulação da palavra e dos afetos, com experiências em que há discordâncias e tensões. O trabalho grupal nos ajuda a descentrar, deshierarchicalizar, refletir. Tempos e espaços para o exercício de grupalidade não estão dados. Aquele professor que trabalha vários turnos, a professora sobrecarregada de tarefas e burocracias, a jovem que estuda e está no programa de aprendiz 30 horas por semana, a mãe que cria sozinha o menino, dificilmente conseguem participar. Participar não está garantido. Há uma racionalidade técnico-burocrática de organização do trabalho e dos processos de ensino-aprendizagem que não privilegia o encontro (SILVA, CÉSAR, BARROS, 2016).

Fissurar essa lógica é direção para o fazer educação como política pública.

No cotidiano escolar vivem-se experiências de tempo-espaço grupais: salas de aula, momentos de planejamento pedagógico, reunião com famílias, reunião de professores(as), conselho de escola, grupos formais e não formais de estudantes e de docentes. Esses espaços grupais se institucionalizam e se esvaziam de vitalidade quando não se pode levantar questões sobre o que neles acontece ou sobre a escola. Cada grupo é um arranjo provisório, em que os modos de funcionar são construídos, e que precisa ser provocado em seus graus

de abertura para a composição e a diversidade (GUATTARI, 1981, BARROS, 1997). Uma sala de aula experimentada como um dispositivo grupal de trabalho permite fissura na relação hierárquica e na submissão aos especialismos, quando se provoca que as pessoas se ouçam e tenham interesse umas às outras. Reconhecer a presença umas das outras (HOOKS, 2013) implica pertencimento, confiança, acolhida e participação.

O campo de forças institucional-interseccional do trabalho demanda constante reflexão sobre o lugar institucional que se ocupa. A ampliação da forma de analisar e lidar com as situações vividas exige-se envolver em práticas formativas para estudar sobre o trabalho institucional com processos grupais e o cultivo de grupidades com a teia de pessoas e dos grupos implicados no cotidiano escolar.

Essa direção está na contramão de uma racionalidade administrativa no campo da educação que produz fragmentação, hierarquização dos saberes, verticalidade nas decisões, trabalho individualizado, distâncias e separações. Nesse contexto, o que pode uma equipe?

O que pode uma equipe⁶ no fazer educação como política pública?

A Lei nº 13.935/2019 indica no seu primeiro artigo que as redes públicas de educação básica passarão a contar com serviços de psicologia e de serviço social e que isso acontecerá por meio de equipes multiprofissionais.

A atuação como equipe é uma estratégia de trabalho encontrada nas políticas públicas sociais. Está presente no Sistema Único de Saúde, SUS, que produziu no Brasil a partir da década de 1990

6 Tomamos de empréstimo essa pergunta formulada por Beth Barros e Regina Benevides de Barros (2007) a respeito do trabalho de equipes no campo da política pública de saúde.

um novo direcionamento para as práticas em saúde pública: universalidade, equidade, integralidade, regionalização, descentralização administrativa e participação popular. A atuação através de equipe multiprofissional está presente explicitamente na formulação do Programa de Saúde da Família (PSF), implantado com um caráter substitutivo em relação ao modelo centrado no médico e no hospital.

A lógica de pensar no trabalho com equipes é uma estratégia para enfrentar a grande especialização no campo da saúde (PEDUZI, 2001); é uma metodologia de trabalho para substituir as práticas convencionais em saúde centradas apenas na cura de doenças, para se realizar promoção e prevenção (FERNANDES E FARIA, 2021); é um novo arranjo para estimular dia a dia a construção de novas formas de relação entre equipes e usuários (as) e com a produção de saúde coletiva (CAMPOS, 1999), por isso a equipe multiprofissional se vincula a uma população territorialmente bem definida.

A atuação como equipe multiprofissional no Brasil está também na política pública de assistência social organizada por meio do Sistema Único de Assistência Social, SUAS, e que busca modificar a lógica clientelista e assistencialista centrada na caridade, na filantropia, na benesse, para o trabalho com serviços, programas e projetos que buscam a afirmação e garantia de direitos de indivíduos, grupos e comunidades.

As equipes no SUAS são grupos de profissionais com diferentes conhecimentos (NOB-RH/SUAS, 2006). As equipes realizam um trabalho situado, ligam-se a certo território e conjunto de usuários (as) e a certo nível de proteção social (básica ou especial, de média ou alta complexidade).

Na política pública de educação há a presença de equipes pedagógicas que atuam na gestão escolar, na implementação das políticas educacionais, formadas por um conjunto de profissionais: diretor, coordenador (a) pedagógico (a), supervisor (a) pedagógico (a), corpo docente, monitores (as), etc. As equipes formadas por profissionais de psicologia, serviço social, fonoaudiologia, nutricionista, entre outras

profissões, estão presentes em algumas redes estaduais e municipais no Brasil, com lotação em secretarias, superintendências e escolas.

Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) a construção do trabalho multiprofissional viveu um incremento com a expansão dessa rede. Em 2008 os IFs são criados pela união dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), das escolas agro-técnicas, das escolas técnicas ligadas às universidades federais. Nessa mudança da política de educação profissional e tecnológica há uma expansão de novos campi pelo Brasil e uma ampliação significativa de profissionais: pedagogos (as), psicólogos (as), assistentes sociais, técnicos (as) educacionais, nutricionistas, entre outros (as) profissionais técnico-administrativos (as). Com esse incremento os IFs nas suas redes, que também abarcam a oferta da educação básica, têm construído uma trajetória de trabalho com equipes multiprofissionais.

A Lei nº 13.935, promulgada em 2019, não inaugurou o trabalho de psicólogos (as) e assistentes sociais na relação com o campo educacional. Não inventou o trabalho em equipes multiprofissionais. Normatizou essa organização e presença de equipe com composição mínima de profissional de psicologia e serviço social nas redes de educação básica.

Há equipes multiprofissionais conviventes no fazer educação, com saberes-fazeres diversos e complexos, que trabalham com um campo de forças institucional e com um desafio: trabalhar junto. O que pode uma equipe?

A lógica de atuação como equipe nas políticas públicas surge como uma estratégia para gerar mudança nas formas de cuidado, de acompanhamento e de fazer educação. O enfrentamento das lógicas biomédicas, assistencialistas, desiguais e excludentes e a quebra da centralidade do trabalho em especialistas exige uma modificação na gestão dos processos de trabalho.

Os acontecimentos vividos no cotidiano educacional colocam problemas, que forcem a pensar a forma como psicólogo(a), assistente social, docente, pedagoga (o), diretor (a), supervisor(a), estudante

agem. Forçam pensar outros jeitos de agir em situação. A atuação que se constrói junto das situações vividas pede outro modo de operar o trabalho, exige uma cogestão (CAMPOS, 2000). Gestão é o processo de pensar, de avaliar, de planejar, de criar, de decidir, de fazer. Uma cogestão é a partilha desses processos com diferentes trabalhadoras (es) e com as diferentes pessoas, grupos, redes e comunidades envolvidas em cada situação. Nesse modo de cogestar o trabalho a atenção se amplia. Do trabalho focado no (a) estudante para atenção às redes onde está a (o) trabalhador (a), a escola, o (a) estudante e, também, sua família, seu território... (BARROS; BARROS, 2007).

Compreendemos que as equipes de trabalho situadas no fazer educação como política pública se apresentam com função estratégica, mobilizam uma metodologia de trabalho, impulsionam novos arranjos para construir outras relações. Isso é possível quando não se fecham sobre si, quando não se enrijecem nos contornos disciplinares, quando se expandem incluindo aqueles e aquelas com quem se trabalha. O encontro entre diferentes pessoas e saberes traz mais possibilidade de acessar as teias institucionais e interseccionais e agir nelas.

Nas experiências tecidas com equipes multiprofissionais no campo das políticas públicas aprendemos: que o arranjo em equipes também pode fortalecer especialismos e outros centralismos. Não há garantias. A mudança nas lógicas de trabalho é um desejo e uma luta cotidiana, porque a modificação das práticas é exercício dia a dia.

Compreendemos a partir do cotidiano de trabalho que não é porque juntamos profissionais em um mesmo espaço e nomeamos “equipe” que uma composição acontece. A organização como equipe não é garantia de trabalho compartilhado. A equipe é expressão do trabalho coletivo. Para isso, há que se gerar estratégias para cultivar grupalidade. Não é ação espontânea. Pede abrir tempo-espço para conversa sobre as questões preocupantes e construir estratégias, para analisar a produção das demandas que chegam, para partilhar e se considerar os efeitos do que é feito. A equipe é efeito de aprendizados cotidianos, feitos em situação, com as contribuições de diferentes

pessoas e percursos profissionais. Isso não é fácil ou simples. É complexo, porque complexas são as teias institucionais-interseccionais que fazem a educação.

O que profissionais de psicologia fazem tem relação com qual educação se está a serviço. Isso mobiliza a gestão que fazemos do trabalho e a atuação como equipe. A Lei nº 13.935/2019 reforça o trabalho como equipe multiprofissional nas redes de educação básica o que requer uma atuação estratégica: enfrentar a lógica de especialização e fragmentação do trabalho definindo juntamente com a equipe, as ações e funções do trabalho desses especialistas na escola. As decisões sobre as funções não são abstraídas da realidade, dependem das condições e relações de trabalho, de quem decide e como se decidem as atribuições.

A abertura para cogerir o trabalho e viver as tensões e interferências desestabilizadoras é exercício cotidiano. Não tem solução mágica, e há um rigor: as ações dependem de gestos cotidianos, de análises constantes e de relações de cultivo de grupariedades.

Referências

- BARROS DE BARROS, M. E.; BARROS, R. B. A potência formativa do trabalho em equipe no campo da saúde. *In*: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A.; BARROS DE BARROS, M. E. (org.). **Trabalho em equipe sob o eixo da integralidade**: valores, saberes e práticas. Rio de Janeiro: IMS-UERJ: CEPESC: ABRASCO, 2007.
- BARROS, R. B. Grupo e produção. *In*: BAREMBLITT, I. *et al.* (org.). **Saúde e loucura**: grupos e coletivos. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br>. Acesso em: 14 nov. 2024.

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 nov. 2024.
- BRASIL. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. **Altera o inciso VII do art. 4º e o inciso VI do art. 208 da Constituição Federal, dispondo sobre o acesso ao ensino fundamental e médio**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria Geral de Estatística. **Recenseamento geral do Brasil: 1920**. Rio de Janeiro: Tip. da Estatística, 1920. v. 4, pt. 4: população. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br>. Acesso em: 7 nov. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução nº 269, de 13 de dezembro de 2006. **Aprova a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB-RH/SUAS**. Brasília, DF: CNAS, 2006. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br>. Acesso em: 25 nov. 2024.
- CAMPOS, G. W. Equipes de referência e apoio especializado matricial: um ensaio sobre a reorganização do trabalho em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 369-382, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 8 nov. 2024.
- CAMPOS, G. W. **Um método para análise e co-gestão de coletivos**: a constituição de sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituição: o método da roda. São Paulo: Hucitec, 2000.
- CÉSAR, J. M. **Processos grupais e o plano impessoal**: a grupalidade fora no grupo. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. Disponível em: <https://sta.sites.uff.br>. Acesso em: 25 nov. 2024.
- CFESS. **Diálogos do cotidiano – assistente social**: reflexões sobre o trabalho profissional. Brasília, DF: CFESS, 2023. (Caderno

- 4). Disponível em: <https://www.cfess.org.br>. Acesso em: 7 nov. 2024.
- CFESS. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na educação**. Brasília, DF: CFESS, 2011. Disponível em: <https://www.cfess.org.br>.
- CFP. **Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica**: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935. 2. ed. Brasília, DF: CFP, 2022. Disponível em: <https://site.cfp.org.br>. Acesso em: 7 nov. 2024.
- CFP. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília, DF: CFP, 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br>. Acesso em: 7 nov. 2024.
- CRENSHAW, K. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília, DF: Unifem, 2004.
- FERNANDES, P. M. P.; FARIA, G. F. A importância do cuidado multiprofissional. **Diagnóstico & Tratamento**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 1-3, 2021. Disponível em: <https://periodicosapm.emnuvens.com.br>.
- FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 7 nov. 2024.
- GUATTARI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- IBGE. **Censo demográfico 1991**. Rio de Janeiro: IBGE, 1991. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br>. Acesso em: 7 nov. 2024.
- IBGE. **PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 7 nov. 2024.

- LOBO, L. F. **Os infames da história:** pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. *In:* AQUINO, J. G. (org.). **Erro e fracasso na escola.** São Paulo: Summus, 1997.
- MACHADO, A. M. O institucional que insiste e o trabalho grupal. *In:* MACHADO, A. M. **Quando a escrita toca a produção institucional.** São Paulo: Blucher, 2023.
- MACHADO, A. M. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do que? *In:* MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia escolar:** práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 2022.
- PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 2022.
- PEDUZZI, M. Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 103-109, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590>.
- SANTOS, E. J. F.; ALVES, M. F. Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br>. Acesso em: 7 nov. 2024.
- SILVA, F. H.; CÉSAR, J. M.; BARROS DE BARROS, M. E. (org.). **Saúde e trabalho em educação:** desafios do pesquisar. Vitória: EDUFES, 2016.

Assistentes sociais e psicólogas(os) em equipe multiprofissional na educação básica: confluências e problematizações

*Silvia Neves Salazar • Marcia Roxana Cruces Cuevas •
Janaína Mariano César*

Foi um rio que passou em minha vida...

Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio. Ao contrário: ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente (BISPO DOS SANTOS, *apud* LIMA, 2024, n. p.).

Trazemos para iniciar a escrita a imagem do encontro de rios e do que se vê e sente ao presenciar a explosão de forças que acontece no contato entre velocidades e ambiências de diferentes cursos d'água. Na experiência compartilhada por Bispo dos Santos (2023) esse encontro de ampliação de forças gera confluência, que é quando se “passa a ser gente e outra gente”.

Essa imagem nos evoca uma questão, mobilizadora dessa escrita, realizada por uma profissional vinculada a uma equipe multiprofissional que atua no contexto educacional no Espírito Santo. Na oportunidade de um encontro formativo com assistentes sociais e psicólogas(os), realizado de forma remota, em que duas das autoras foram convidadas a trazerem aspectos ligados às relações entre Serviço Social e Educação, Psicologia e Educação, a profissional pergunta:

(...) o que vocês entendem sobre a atuação de assistentes sociais e psicólogos na educação enquanto equipe multi... As atuações são fragmentadas ou separadas ou juntas e integradas sem diferenciação? Existe um ponto de separação das duas atuações? Como pensar, nessa prática, [uma] forma individual das categorias e ao mesmo tempo integrada enquanto equipe multi?

O problema enunciado em relação a atuação em uma equipe multiprofissional tem relação com o exercício profissional vivido no Espírito Santo, e em outros estados brasileiros. A atividade em equipes multiprofissionais é presente há décadas no campo da saúde pública, da assistência social e no campo da educação. Porém, neste último, desde 2019, a Equipe passa a figurar no texto da Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019), que dispõe de serviços de serviço social e psicologia nas redes de educação básica, através de equipes multiprofissionais. No Espírito Santo há equipes sendo organizadas antes da normatividade da Lei e que, com ela, tiveram um impulso de crescimento nos últimos cinco anos. Na rede estadual em 2024 são mais de 240 profissionais (psicólogas(os) e assistentes sociais contratadas(os))

(ESPÍRITO SANTO, 2025). O encontro entre assistentes sociais e psicólogas(os) no campo de trabalho também não é recente e acontece em diversos estabelecimentos e políticas sociais, porém esse encontro se recoloca no curso de outro rio, a educação pública.

Buscamos nessa escrita partilhar problematizações surgidas do encontro com práticas e saberes no campo educacional: Psicologia, Serviço Social e Educação Básica; universidade e escola – e, concomitantemente, aproximar do movimento permanente das águas dos rios, assumindo uma estética viva ao trazer toda a força que temos vivido, por meio da articulação de possíveis, desde nossas partilhas, apostas e construções.

Iniciamos nosso primeiro movimento de escrita trazendo a força da confluência, do encontro de águas que quando se juntam podem se misturar e, nisso, se reinventar na afirmação do vivo. Essa confluência entre saberes, experiências e práticas não está isenta das tensões e contradições da realidade cotidiana que nos inserimos. Bispo dos Santos repara, observando seu cotidiano, que um rio não deixa de existir ao encontrar outro. A vantagem da confluência é que os rios diferentes passam a ser o que eram e o que também são quando juntos... outro rio. Embora tenhamos histórias e áreas de conhecimento a princípio distintas, o modo como temos praticado o Serviço Social e a Psicologia nos tem conectado a um modo de olhar para as práticas educacionais e constituir pistas de trabalho que ampliam saberes e direções outras que buscam se afastar das que pouco tem ampliado a vida no cotidiano das escolas.

É a potência desses encontros que articula essa escrita, partilhando a força experimentada na confluência constituída, que nos leva à sustentação de um exercício de cuidado diante dos acontecimentos escolares bem como, concomitantemente, insistir na força inventiva que comparece no encontro de nossos saberes na educação básica no atual momento da ampliação da Lei nº 13.935/2019, que reúne a psicologia, o serviço social e a educação no espaço-tempo normativo da escola. Desse modo, a escrita deste texto objetiva

partilhar problematizações surgidas na confluência que nos constitui, sendo o próprio exercício de confluir, de entrar em composição entre campos de saberes e práticas, o problema ao qual nos dedicamos neste trabalho.

Quando olhamos para nosso encontro como um encontro de rios, é importante dizer que não é trivial a aproximação entre áreas de estudo como a Psicologia, Serviço Social e Educação. Como explicita a questão trazida pela colega vinculada a uma equipe multiprofissional há diversas formas de se constituir Equipe, de fazer encontro entre saberes e fazeres. “[...] fragmentadas ou separadas ou juntas e integradas sem diferenciação?”. A questão não é trivial e interpela o próprio sentido de uma Equipe Multiprofissional e o modo como esse arranjo de trabalho afeta o trabalho já conhecido de psicólogos(as) e assistentes sociais. Há, então, implícita nessa formulação, a pergunta sobre como se trabalha em Equipe?

Há formas, como a colega mesma aponta “fragmentadas ou separadas”, em que, ainda que haja encontro, este não produz alterações em quem se encontra, os campos, os fazeres permanecem os mesmos: juntos, porém separados, fragmentados. Esse modo está articulado a uma lógica verticalizante e linear, que gera fragilização das forças, hierarquizações, violências, e que reproduzem a dinâmica da sociabilidade colonialista e capitalista. Esse é o *modus operandi* do modo de produção capitalista que alimenta lógicas de fragmentação do trabalho, separando e hierarquizando atividades de planejamento e de execução, e entre trabalhadores(as) no incentivo à competição e individualização do trabalho. Mas, há outra forma, indicada na pergunta da colega profissional, para o trabalho de assistentes sociais e psicólogos(as) a partir de equipes multiprofissionais, “juntas e integradas sem diferenciação”. Nesse caso, o encontro pode gerar um tipo de junção, cujo efeito é o de indiferenciação, que expressa o apagamento da diversidade, dos contextos históricos, e das práticas que produzem saberes e fazeres construídos em uma perspectiva mais ampliada da vida.

Bispo dos Santos (2015) aponta outra lógica de organização e pensamento, que é inspiradora para o trabalho com a educação. Trata-se de um modo de operar de forma circular e heterogênea, olhando para todas as direções, apreciando a diversidade e pluralidade de corpos, saberes e experiências, conversando e aprendendo. Esse modo, advindo das matrizes culturais de povos contracolonizadores, permitiu resistir às mais diversas formas de opressão ao longo dos séculos. Esta é uma lógica de confluência. Confluir não seria estar junto e cada um na sua tarefa, no seu saber, no seu quadrado. A fragmentação e isolamento obstaculizam confluências. Há formas de pensar os acontecimentos escolares alimentados por essa lógica: atuam sobre estudantes, sobre famílias, como se os problemas estivessem localizados em pessoas, e assim não se atua com intervenção nos processos institucionais, nos modos de relação, no sistema de ensino, nas relações com o território, outras políticas etc. Confluir também não é renunciar aos percursos que constituem cada profissional ou cada campo de saberes e práticas, não é uma indiferenciação. Deixar tocar, misturar e transformar esses mesmos percursos possibilita variação e expansão: *“a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente”*.

Envolve construir saberes não ensimesmados, que expandam os campos profissionais e, sobretudo, fortaleçam o campo de atuação: a educação pública. Esse exercício move a atuação em educação básica, ampliando o movimento ético/estético/político/inventivo, fluído e incessante de sustentação de problematizações de nosso próprio fazer, no contexto da escolarização. Ou seja, experimentamos a força da confluência na medida em que assumimos a articulação dos enfrentamentos institucionais, dos estudos, análises e cuidados com os próprios atores e protagonistas a que se destinam as políticas públicas em contexto.

A escrita deste texto se orienta diante da luta “contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do

discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 71). Operar com confluência é uma forma de resistência e não é operação espontânea e conquistada de uma vez por todas. É construção. Vemos que as equipes multiprofissionais têm lidado com os desafios de confluir, de ampliar as forças, seja pelo encontro entre assistentes sociais e psicólogos(as) – afinal como é ser profissional em uma Equipe Multi? –, seja pelo encontro com outros profissionais do campo educacional – como é ser Equipe Multi com equipes escolares? Compartilhamos tais apostas e desafios.

Encontros entre universidade, assistentes sociais e psicólogos(os) na educação básica

O encontro entre professoras de uma mesma universidade pública dos cursos de Serviço Social e Psicologia com assistentes sociais e psicólogos(os), inseridas(os) na política de Educação Básica do Espírito Santo, surge dos desafios à reflexão e construção de alternativas sobre o trabalho das equipes multiprofissionais em sua construção nessa área de atuação profissional.

Partimos de trajetórias diferentes, mas no encontro de rios ora mais agitados e desafiadores, ora mais calmos e potencializadores, construímos um coletivo, que se propõe à reflexão crítica e propositiva do trabalho com equipes multiprofissionais na educação básica. E foi nesse encontro, entre assistentes sociais e psicólogos(os), em uma perspectiva crítica à lógica das relações sociais do capital, que supera o fatalismo, mesmo diante de uma realidade tão desafiadora, que persistimos em refletir e contribuir na construção desse fazer profissional com a educação.

No contexto das equipes multiprofissionais, o encontro do curso de Serviço Social e da Psicologia, Ufes, com essa experiência na educação básica, acontece ainda em 2019, antes mesmo da promulgação da Lei nº 13.935 e se fortalece em 2020, durante a pandemia de Covid-19. Duas assistentes sociais e uma psicóloga, efetivadas no concurso

público de uma prefeitura do Espírito Santo, enviam, aos departamentos de Serviço Social e Psicologia da Universidade, solicitação de orientação para planejar o trabalho profissional no campo educacional. Além de uma inserção recente na Secretaria Municipal de Educação, as assistentes sociais e psicóloga vivenciavam um contexto trágico aberto pelo período pandêmico, de inúmeros desafios para as escolas. As solicitações são respondidas, curiosamente, por professoras de cada curso, em uma atuação com a mesma secretaria e Equipe, porém de forma separada. Sequer sabiam que os dois departamentos haviam sido acionados ao mesmo tempo. Eis a lógica de fragmentação do trabalho que também atravessa a universidade.

A partir dessa demanda, uma relação é tecida entre curso de Serviço Social e assistentes sociais, curso de Psicologia e psicóloga. Desde agosto de 2020, docentes do Núcleo de Estudos do Trabalho/NET (Serviço Social/Ufes) iniciaram articulação com as assistentes sociais, através do desenvolvimento dos primeiros estudos, da assessoria e pesquisa sobre o trabalho de assistentes sociais na educação básica. Tal aproximação da universidade a essa realidade concreta culminou também na abertura do primeiro campo de estágio supervisionado⁷, na educação básica para o Serviço Social da Ufes, em 2021.

O Curso de Psicologia/Ufes na trajetória de sua constituição cultiva, na interface com a Educação, atividades de ensino, pesquisa e extensão na relação com o campo educacional. A demanda recebida pela psicóloga da equipe multiprofissional possibilita a contração de uma relação que durante a pandemia possibilitou convite à profissional para participação em atividade de extensão realizada (CÉSAR, CRUCES CUEVAS, 2023) e desenvolvimento de pesquisa

7 “O estágio supervisionado é parte essencial no processo formativo e espaço no qual o estudante tem contato mais direto com a realidade. Ele oportuniza que o aluno faça uso dos conhecimentos teórico-práticos para intervir nesta realidade, por isto tem sua base na supervisão direta (acadêmica e de campo)”. (LEWGOY & GONÇALVES, 2018, p. 2).

sobre o fazer de psicólogas(os) em equipes multiprofissionais (SILVA, 2024). Em 2019, além do contato estabelecido por estas profissionais, as docentes da Psicologia/Ufes foram acionadas pela Equipe Multiprofissional que se organizava na rede estadual, lotada na Secretaria de Estado da Educação. Um plano de estágio é iniciado no início de 2020 e suspenso em decorrência das ações de enfrentamento à pandemia com isolamento social.

Importante resgatar que a articulação entre universidade e campo de atuação de assistentes sociais e psicólogas(os) inseridas(os) na política de educação básica expressa uma importante tarefa na produção do conhecimento, a partir das experiências profissionais concretas de docentes e profissionais do campo de atuação dessa política social de educação. Partimos da perspectiva de que a universidade se constitui como um espaço privilegiado para a produção de conhecimento através da pesquisa, do ensino e da extensão. Trata-se de uma concepção crítica de universidade em sintonia com as demandas da classe trabalhadora, e que visa propiciar o acesso ao conhecimento construído coletivamente para a formação integral do homem como sujeito crítico. Entretanto, a universidade é contraditoriamente, um espaço de disputas e tensões, onde comparecem também diferentes projetos societários, e diferentes projetos de educação.

Ao nos inserirmos enquanto assistentes sociais e psicólogas(os) na política de educação básica, reconhecemos que se trata de um processo histórico de luta e de defesa de uma concepção de educação como dimensão da vida social. E como campo de disputa de uma série de determinações: ideológica, econômica, política e social que invade a totalidade da vida social. Nos termos de Almeida (2007), entender a política de educação como campo de disputas, significa que:

É inegável que a educação tem ocupado um lugar de destaque ao longo do processo de expansão da sociedade capitalista, sobretudo, se tomarmos as rápidas transformações tecnológicas e científicas ocorridas durante o século passado. Contudo, de forma alguma,

podemos reduzir sua importância ao particular peso que teve no desenvolvimento das forças produtivas. Salientamos, em especial, sua dimensão estratégica no âmbito das disputas ideológicas e da esfera política. Destarte, a dinâmica histórica da educação como instância da vida social ocupa um lugar de destaque no largo espectro do pensamento e da ação política, demarcando uma arena de disputas intensamente polarizadas. (ALMEIDA, 2007, p. 01).

Não obstante, neste contexto das relações sociais do capital compreendemos a importância da inserção de assistentes sociais e psicólogos(os) na educação básica contribuindo para o fortalecimento da concepção da política de educação centrada nos processos de conquistas e ampliação de direitos sociais, assim como para a defesa da inserção e permanência, com qualidade, de estudantes ao ensino básico. Essa direção, não implica desconsiderar que estamos inseridos na dinâmica das relações sociais que demarcam a realidade capitalista, e embora tais relações nos imponham limites, afirmar os projetos profissionais na perspectiva crítica, humanista e propositiva é a direção ético-política que assumimos.

Nestes termos, a regulamentação da Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019) é fruto de um processo de lutas coletivas, e de organização das categorias de assistentes sociais e psicólogos(os) na política de educação básica que se coloca em curso. A defesa pelo cumprimento dessa lei tem movimentado entidades, Conselhos, trabalhadores(as).

Essa construção de equipes multiprofissionais no Espírito Santo, em redes municipais e estaduais é marcada por desafios que vão desde a compreensão do trabalho dessas equipes multiprofissionais nas escolas, as condições precárias de inserção, até questões que envolvem o financiamento público. São muito os desafios e há um especialmente importante: constituir encontro entre diferentes profissionais e percursos formativos e de trabalho: Assistentes Sociais, Psicólogos(as), Professores(as), Coordenadores(as), Pedagogas(os), Supervisores(as), Técnicos de serviços gerais, Diretores(as). A fragmentação,

hierarquia, individualização, especialismo marcam historicamente a constituição da ciência na rigidez das disciplinas científicas e divisão de saberes. O encontro com a educação faz saltar a problemática do modo de produção de conhecimento moderno, profundamente colonialista e fundador de desigualdades. Atravessar os limites que geram quem sabe e quem não sabe, quem pode e quem não pode, quem pensa e quem faz é direção ético-política para o trabalho com a educação, e se faz no exercício constante de confluir.

Ampliação de forças e desdobramentos de encontros com equipes multiprofissionais no contexto educacional

Compartilhamos que a universidade, na figura de professoras de dois departamentos, é acionada por trabalhadoras situadas no contexto educacional. Esse trabalho se realizou inicialmente sem interlocução nas práticas de ensino e pesquisa que foram sendo desenvolvidas. No entanto, as profissionais realizavam costuras em seu cotidiano como Equipe Multiprofissional entre os trabalhos e análises com a universidade. Essa troca entre profissionais convoca cada vez mais as professoras em seus projetos a produzirem encontro e trabalho compartilhado, enfrentamento as fragmentações vividas cotidianamente no campo de saberes e práticas. São esses movimentos de aproximação do curso de rios, a princípio diferentes, que oportunizam um primeiro encontro em outubro de 2023, envolvendo docentes de Serviço Social e Psicologia e assistentes sociais e psicólogas(os) de equipe multiprofissionais vinculadas à Secretaria de Educação do Estado e ao município, com os quais já se vinha realizando práticas de acompanhamento através do Estágio curricular obrigatório desde 2022.

Os encontros mensais e presenciais com as equipes tinham como organização um revezamento nos espaços de realização entre universidade, estado e município, de forma a oportunizar a participação de

mais colegas das equipes, observando não ser simples a negociação para liberação das trabalhadoras para a atividade. O encontro possibilita partilhas sobre as primeiras experiências de trabalho nas escolas, desafios em relação à implementação da Lei nº 13.935, processos de precarização e ingerência no trabalho, instabilidade em relação aos vínculos de contrato, demandas recebidas, estratégias construídas. No encontro há, sobretudo, circulação da palavra, abertura de tempo-espço para o pensar compartilhado sobre questões pertinentes ao trabalho, momentos de estudos entre o grupo, possibilitando qualificar o debate teórico-prático e as trocas de experiências coletivas.

Os encontros grupais, em seus debates, mobilizaram estratégias de como fortalecer o trabalho de equipes multiprofissionais com a educação em seus processos formativos, na ampliação do debate sobre a implementação da Lei nº 13.935. Deste processo em curso, apresentamos em 2022 o trabalho no XVII Congresso Brasileiro de assistentes sociais/CBAS intitulado: *“Uma experiência da extensão: a elaboração do plano de trabalho do serviço social na área da educação básica”*. O referido trabalho foi fruto da assessoria que o NET/Ufes desenvolveu através do projeto de extensão com assistentes sociais, a partir da demanda recebida em 2019. A elaboração do Plano de Trabalho teve por finalidade dialogar com a instituição e situar o trabalho do Serviço Social na área da educação, a partir da realidade concreta vivenciada pela Equipe Multiprofissional de uma Secretaria Municipal de Educação. O documento elaborado neste processo de assessoria foi organizado a partir de elementos centrais que pautaram a construção do Plano/Projeto de Trabalho. Numa perspectiva de construção coletiva na qual os saberes se articulam, debater e elaborar o plano/projeto de trabalho expressa uma escolha a partir da necessidade de planejar qual direção seria tomada neste processo de inserção das Equipes nas escolas.

Nesse trabalho coletivo é fundamental que Assistentes Sociais e Psicólogas(os) tenham compreensão dos fundamentos teóricos, éticos e técnico-operativos do seu fazer profissional. Fundamentos estes

que orientam o trabalho de cada categoria, e, não perdendo as particularidades do trabalho de cada área de atuação, seja possível avançar e fortalecer as propostas coletivas das equipes multiprofissionais. Assim, o plano de trabalho:

...não é um mero instrumento e, muito menos, um manual a ser seguido; ele deve condensar as possibilidades e os limites colocados ao profissional para executar suas tarefas e deve iluminar sua constante avaliação da eficácia de seus instrumentos, técnicas e conhecimentos para atingir as metas propostas, que devem estar articuladas aos elementos presentes no espaço sócio-ocupacional, como também referendar os compromissos profissionais (COUTO, 2009, p. 4).

Neste caminho de referendar os compromissos ético-político profissionais, a eleição do plano de trabalho é um instrumento importante de construção, também coletiva, de um documento que vai contribuindo para dar legitimidade ao trabalho das Equipes. Entre alguns elementos do plano de trabalho, destacamos: a definição das competências e atribuições do trabalho do Serviço Social e da Psicologia, com suas particularidades na política social da Educação; o público alvo e suas demandas; os objetivos geral e específicos das categorias; a definição das etapas para o desenvolvimento do trabalho; os resultados esperados e as formas de avaliação; a definição do cronograma para as ações propostas, e as referências bibliográficas utilizadas para a elaboração do plano de trabalho. A eleição do plano de trabalho no campo da política de educação básica, contribui para demarcar as ações de cada categoria profissional e o trabalho coletivo nas equipes multiprofissionais. Implica planejar e projetar as escolhas profissionais a partir das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Logo, compreendemos que “pela mediação da consciência, mulheres e homens decidem acerca dos fins e dos meios, fazem

escolhas, avaliam as situações concretas e vão acumulando conhecimento e experiências” (HORST, 2023, p. 116).

De fato, a experiência de encontros da universidade entre profissionais assistentes sociais e psicólogos(os) na educação básica tem produzido uma articulação do conhecimento coletivo, e vem possibilitando a consolidação de espaços de debates, na direção do fortalecimento e defesa da política de educação pública, democrática, laica e de qualidade, juntamente aos diversos sujeitos sociais que integram, articulam e materializam a educação como direito humano fundamental. E mesmo diante das adversidades do contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo, esses encontros vão construindo e consolidando experiências profissionais que potencializam espaços de reflexão, debates e elaboração de propostas da política de educação efetivamente pública, em sintonia com os direitos da classe trabalhadora, e afinadas com nossos projetos profissionais.

A experiência de apresentar um trabalho no CBAS em 2022, nos levou a outra proposta. No 9º Encontro Internacional de Política Social/EIPS/ 16º Encontro Nacional de Política Social/ENPS, em 2023, realizamos um Minicurso intitulado: “Elementos para discussão e elaboração do Plano de Trabalho do Serviço Social”. A proposta contou com a participação de 55 profissionais e estudantes de Serviço Social, oportunizando o debate e trocas de experiências coletivas. O objetivo central do Minicurso era contribuir para o debate do plano/projeto de trabalho como instrumento fundamental para a construção do processamento do trabalho do Serviço Social no âmbito dos espaços sócio-ocupacionais, em sintonia com o Projeto Ético Político do Serviço Social. No Minicurso foi desenvolvida uma oficina a partir de elementos centrais que orientam a elaboração do Plano de trabalho do Serviço Social, nos diferentes espaços sócio-ocupacionais. O debate subsidiado pelos fundamentos teórico-metodológicos do Serviço Social, trouxe a importância da compreensão do planejamento no cotidiano de trabalho, das atribuições e competências profissionais, a partir da Lei 8662/93, que Regulamenta a profissão de

assistentes sociais; o debate sobre o trabalho profissional do Serviço Social no campo das políticas sociais, a Lei nº 13.935/2019, e a importância do Plano de Trabalho na construção de respostas concretas às expressões da questão social no universo escolar.

Refletir sobre o trabalho de forma multidisciplinar exige avançarmos nesta construção coletiva, e no ano de 2024 consolidamos encontro entre assistentes sociais e psicólogas(os) na educação básica do Espírito Santo. Além das reuniões mensais, onde o grupo foi se ampliando, de forma articulada com o Núcleo de Estudos do Trabalho/NET do curso de Serviço Social, e com a Rede de Estudos e Práticas Conectivas em Políticas Públicas do curso de Psicologia, ambos vinculados a Ufes, desenvolvemos em 2024 no 10º Encontro Internacional de Política Social e 17º Encontro Nacional de Política Social o minicurso intitulado: “Elementos para o debate do trabalho de assistentes sociais e psicólogas(os) na educação básica”, com apresentação pelas profissionais Psicólogas e assistentes sociais dos trabalhos desenvolvidos em suas redes de atuação.

Com o objetivo central de avançarmos no debate e consolidação desse trabalho multiprofissional buscamos contextualizar aspectos históricos da inserção de assistentes sociais e psicólogas(os) na Política Social de Educação Básica, a partir das lutas das categorias e entidades de representação como Conselhos Federais: CFESS, CFP, e Conselhos Regionais. O debate crítico busca contribuir para a superação de desafios cotidianos, como a não compreensão do que faz a(o) Assistente Social e o(a) Psicólogo(a) no contexto educacional, questão que comparece nos diferentes espaços sócio-ocupacionais. Por vezes, as dificuldades das(os) profissionais em identificarem suas atribuições e competências na educação básica, a partir do acervo teórico e normativas legais construídas pelas categorias e campos de saber historicamente, fragiliza a própria dinâmica do trabalho profissional na educação básica, que esbarra em infinitos desafios. E aqui resgatamos a importância do Plano de trabalho como um instrumento

fundamental para construção do que compete ao Serviço Social e a Psicologia na Equipe Multiprofissional.

O encontro formativo entre universidade pública, assistentes sociais e psicólogas(os), através do tripé acadêmico ensino, pesquisa e extensão, em que se alcança um universo amplo de equipes multiprofissionais nas redes estadual e municipal, situadas em territórios também diversos, possibilitou uma ampliação de forças, que culminou em eventos mobilizadores das duas categorias profissionais e uma Plenária Ampliada de assistentes sociais e psicólogas(os) da educação básica do Espírito Santo, em dezembro de 2024.

O *Seminário Estadual de Serviço Social na Educação* organizado pelo CRESS 17ª Região e NET/Ufes, objetivou em um primeiro momento discutir o cenário nacional e o Serviço Social na educação básica, e, no segundo momento, debater sobre o papel do profissional de Serviço Social na educação básica. O *Encontro Estadual Psicologia na Educação: Equipes Multiprofissionais Na Educação Básica no ES* foi organizado por um coletivo de trabalhadoras de equipes multiprofissionais, docentes da Psicologia e Serviço Social e participação do Conselho Regional de Psicologia do ES 16ª Região.

O evento, que aconteceu na Ufes, em concomitância com o Seminário Estadual de Serviço Social, reuniu cerca de 115 participantes, destes mais de 80 profissionais vinculados a equipes multiprofissionais de 31 municípios do estado do ES, voltados para o debate das práticas no contexto educacional. Entre os aspectos debatidos observou-se os aspectos históricos que permeiam as relações entre Psicologia e Educação, e que pode a organização em torno de equipes multiprofissionais nesse campo com a composição de equipes escolares. A matéria de trabalho é o próprio fazer educação e isso implica que o aspecto “multiprofissional”, como estratégia de trabalho, expanda-se para além de assistentes sociais e psicólogos(as), incluindo as equipes escolares, compostas pelo corpo de professoras(es), pedagogas(os), supervisoras(s), coordenadoras(es), diretor. O evento composto por duas mesas de debate mobilizou pesquisadoras, professoras

e profissionais de equipes multiprofissionais na partilha de saberes e práticas e dos desafios e estratégias em torno das lutas por uma educação pública, diversa e plural.

O Seminário com assistentes sociais trouxe a possibilidade de discutir sobre as particularidades da atuação profissional, a partir da análise do campo da política de educação, marcado por interesses do grande capital, que segue uma tendência de privatização das políticas sociais. Assim, seguindo as orientações dos organismos internacionais a política de educação é atravessada por rotinas burocráticas e de controle, e com menos tempo para uma atuação mais pedagógica, em uma perspectiva humanista. Afinal, o importante são os índices de aprovação de estudantes, em uma perspectiva mais quantitativa que qualitativa. Diante disso, a realidade aponta o agravamento das expressões da questão social que comparecem nas escolas, de forma ainda mais explícita como por exemplo: as diferentes expressões da violência, o aumento dos problemas de evasão, e não permanência na escola; elementos da cultura do ódio que invadem o universo das escolas, com situações devastadoras como as que aconteceram recentemente no Espírito Santo.

Esses elementos explicitados no Seminário e que comparecem na realidade das escolas do Espírito Santo, e que não difere do que acontece na realidade nacional, contribuem para reafirmar que o que caracteriza a atuação de assistentes sociais nas escolas é o trabalho que incide sobre as expressões da questão social. Entretanto, essa afirmação é pouco útil se a questão social não é compreendida como nosso objeto de trabalho. Apreender a questão social e suas expressões como o objeto de intervenção do Serviço Social exige mediações concretas com a realidade histórica que vivemos. E com as particularidades de vida dos sujeitos, usuário/a da política social de educação. Por isso precisamos questionar: Como vivem as crianças e famílias das escolas? Como esses segmentos são atravessados pela condição de classe, raça e gênero? Quais expressões da violência, moradia, desemprego, não acesso a informações e serviços sociais esses segmentos vivem?

Na escola comparecem diversas expressões da questão social, que apreendidas na particularidade das profissões, e em uma perspectiva de totalidade, possibilitam a apreensão da realidade vivida por estes estudantes, famílias e toda comunidade escolar, em todas as suas dimensões. Trata-se de uma análise que supera a leitura imediatista, fragmentada e superficial das expressões da questão social que comparecem nas escolas. Nas palavras de Iamamoto (2008, p. 163):

O Serviço Social tem na *questão social* a base de sua fundação enquanto especialização do trabalho. Os assistentes sociais, por meio da prestação de serviços sócio-assistenciais – indissociáveis de uma dimensão educativa (ou político-ideológica) – realizados nas instituições públicas e organizações privadas, interferem nas relações sociais cotidianas, no atendimento às variadas expressões da *questão social*, tais como experimentadas pelos indivíduos sociais no trabalho, na família, na luta pela moradia e pela terra, na saúde, na assistência social pública, entre outras dimensões.

Na medida em conhecemos o objeto de nossa intervenção, avançamos na possibilidade de construção de ações coletivas com outras categorias, e ações coerentes com o projeto profissional do Serviço Social, da Psicologia e da Educação – projetos que assumem a direção da defesa de uma educação pública, de qualidade e inclusiva.

É nesta direção, que vale destacar um momento importante de confluência das forças mobilizadas nos encontros dos dois eventos – a realização da Plenária Ampliada entre assistentes sociais e psicólogos(os) inseridas(os) na educação básica. A Plenária estava prevista para o período da tarde na programação dos dois eventos concomitantes. Durante os eventos, uma comissão, formada por Psicólogos(os) e assistentes sociais de equipes multiprofissionais acompanhou os debates com registro de questões levantadas pelas pessoas presentes. Ao final, essa comissão de cerca de seis profissionais sistematizou os registros que diziam dos principais desafios que perpassam o

universo das equipes multiprofissionais, assim como algumas proposições para encaminhamentos e avanços em 2025. Essa sistematização foi apresentada na Plenária para pactuação e assim recolocada em alguns pontos e acrescida de outros, na apresentação e debate coletivo. Entre os desafios, destacamos⁸: o desconhecimento de gestoras(es) do fazer profissional do Serviço Social e da Psicologia, e suas contribuições na educação básica; redução do trabalho destes(as) profissionais a tarefas burocráticas/tarefeiras; disputa do orçamento e garantia de orçamento mínimo para a educação básica; um ponto forte elencado pelas/os profissionais refere-se à precarização das condições e relações de trabalho em que se inserem as equipes, por vezes sem espaço físico mínimo para atendimento das demandas da comunidade escolar e com vínculos precários de trabalho.

A Plenária Ampliada realizou como encaminhamento a organização de um Fórum Estadual de Assistentes Sociais e Psicólogos(os) na educação básica do Espírito Santo para movimentação de ações de enfrentamento à precarização e debate da implementação da Lei nº 13.935/2019. Com a aprovação dos encaminhamentos houve eleição e aprovação nesse dia da equipe de coordenação do Fórum composta por representação de profissionais psicólogos(os) e assistentes sociais da região metropolitana de Vitória e interior do estado, de redes municipais e estadual, observando composição paritária em todas essas condições.

Todo esse processo de construção coletiva que culminou nos encontros realizados no dia 06 de dezembro de 2024, entre assistentes sociais e psicólogos(os) do Espírito Santo, com a participação dos Conselhos Regionais das referidas categorias, assim como de docentes dos cursos de Psicologia e Serviço Social da Ufes, apontam para um processo de construção coletiva que, embora inicial tende a

8 Os desafios destacados acima foram apresentados na Plenária Ampliada entre assistentes sociais e psicólogos(os) que trabalham na educação básica no Estado do Espírito Santo, que aconteceu na Ufes em 06/12/2024.

potencializar a importância do debate, e de proposições em articulação com as entidades representativas, na perspectiva de debater o papel das equipes profissionais no universo escolar. Os encontros das duas categorias com a realização da Plenária Ampliada e a criação do Fórum Estadual de Assistentes Sociais e Psicólogas(os) na educação básica do Espírito Santo expressam movimentos de confluência para a luta e construção coletiva, em sintonia com uma política de educação alicerçada por projetos alternativos ao capital, e que apontam para uma formação crítica. O caminho está em processo de construção, e é possível afirmar que nestes encontros de rios, entre o Serviço Social, a Psicologia e a Educação estamos produzindo alterações onde os campos, os fazeres e as práticas já não parecem ser os mesmos.

Considerações finais

Há dois elementos que se inscrevem no debate contemporâneo da inserção das Equipes de assistentes sociais e psicólogos/as na educação básica, e que vai exigir radicalidade crítica e aprofundamento na construção de alternativas em direção ao projeto de educação crítico. O primeiro elemento refere-se à forma como a lógica do modo de produção capitalista tem incidido sobre as precárias relações e condições de trabalho de assistentes sociais e psicólogas(os) na educação básica. O que não é diferente do que acontece com o conjunto da classe trabalhadora, que se insere nesta política social pública. O outro elemento se refere à importância da formação continuada e permanente dessas equipes⁹. Como por exemplo destacamos a impor-

9 Na relação com esse segundo elemento, promovemos o curso de formação continuada “O trabalho de assistentes sociais e psicólogas(os) com a política de Educação Básica no Espírito Santo”, cadastrado como projeto de extensão na Ufes. Com total de 50 horas, em cinco módulos, o curso foi realizado de agosto a dezembro de 2025 e contou com a frequência de 60 profissionais de Psicologia

tância da construção de projetos/planos de trabalho articulados ao compromisso social da Psicologia e do Serviço Social como profissão.

Há ainda um elemento que consideramos importante para as relações entre Serviço Social, Psicologia e Educação e que nomeamos nessa escrita, na inspiração de Bispo dos Santos, de exercício da Confluência. Confluir é exercício diário, que exige abrir tempo-espço no cotidiano educacional intenso e impensado de tarefas, pressões e metas verticais, para conversar e analisar coletivamente o que acontece entre e com profissionais, escola, estudantes, territórios. Confluir é desafio para assistentes sociais e psicólogos(os) na educação, para seus Conselhos profissionais, para os cursos de formação na universidade. Confluir é especialmente um movimento a ser cultivado com outros(as) profissionais, entidades, representações do campo da Educação. Perspectivamos que é o cultivo de estratégias de confluência que podem possibilitar fortalecer na diversidade dos rios, de seus trajetos e movimentos o encontro em torno das lutas pela Educação.

Referências

- ALMEIDA, N. L. T. de. **O Serviço Social na educação**: novas perspectivas sócio-ocupacionais. [S. l.]: CRESS-MG, 2007. Disponível em: www.cress-mg.org.br. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.
- BISPO DOS SANTOS, A. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília, DF: INCT, 2015.
- BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. **Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 1993.

- BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.** Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 fev. 2025.
- CÉSAR, J. M.; CRUCES CUEVAS, M. R. Educação em tempos de pandemia: vamos conversar? *In*: DAROS, F. R.; CÉSAR, J. M.; TAVARES, G. M. (org.). **Corpos em quarentena: clínica, política e processos de subjetivação.** Vitória: Edufes, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br>. Acesso em: 28 mar. 2025.
- CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação.** Brasília, DF: CFESS, 2013.
- CFESS. **Serviço Social na educação: uma inserção possível e necessária.** Brasília, DF: CFESS, 2001.
- COUTO, B. R. Formulação de projeto de trabalho profissional. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília, DF: CFESS; ABEPSS, 2009.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Ação psicossocial e orientação interativa escolar – APOIE: equipes APOIE.** Vitória: SEDU, 2025. Disponível em: <https://apoie.sedu.es.gov.br>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HORST, C. O planejamento e a elaboração do projeto de trabalho no exercício profissional de assistentes sociais. *In*: HORST, C. H. M.; ANACLETO, T. F. M. (org.). **A dimensão técnica-operativa no trabalho de assistentes sociais.** Belo Horizonte: CRESS-MG, 2023.
- IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** São Paulo: Cortez, 2008.

- LEWGOY, A. M. B.; GONÇALVES, F. M. O estágio supervisionado no curso de serviço social de uma universidade pública no sul do Brasil: a percepção dos acadêmicos. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL*, 16., 2018, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: ABEPSS, 2018.
- LIMA, M. B. **Um manifesto contracolonizador das inteligências artificiais**. São Paulo: Jornal da USP, 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br>.
- SILVA, D. E. B. **O fazer psi em equipes multiprofissionais na política de educação pública**: caminhos da construção de redes de cuidado. 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

Assistentes sociais e psicólogos na educação básica capixaba: entre o chegar, o permanecer e o qualificar

*Daylane Lopes de Calais Silva • Jéssica dos Anjos Ribeiro •
Monica Miniguite De Nadai • Nate de Palma Rosa Garcia •
Suliana dos Santos Ferreira • Teyliana Ribett Tavares*

O presente texto é resultado de uma escrita coletiva a partir de nossa experiência profissional na educação básica na rede estadual de ensino do Espírito Santo, no período de 2023 e 2024. A contratação da força de trabalho de psicólogos e assistentes sociais nas unidades de ensino público capixaba foi realizada após luta da classe trabalhadora, em especial dessas categorias, luta que culminou na aprovação e implementação da Lei nº 13.935 de 2019. Nesse contexto, é importante destacar que, o que demandou nosso fazer profissional nas escolas se deu, principalmente, a partir da oferta de atendimentos individuais aos estudantes, da execução de ações coletivas relacionadas à prevenção

de violências e dos enfrentamentos às inúmeras expressões da questão social comparadas no contexto da educação.

Neste tempo, dedicamos nossos gêneros, raças e perspectivas de contribuir com uma educação libertadora, e no percurso de reflexão de cada escrita, nos deparamos com a certeza que fizemos parte da continuação de uma luta histórica e social da classe trabalhadora, assim como a defesa mantida dos demais colegas de categoria, que vêm ofertando tempo, energia, trabalho e articulações coletivas para a aprovação e a implementação da recente Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019). Reconhecendo, portanto, a importância e do caráter indispensável de profissionais da psicologia e do serviço social nas unidades escolares, sobretudo após o período de pandemia da Covid-19, que evidenciou inúmeras desigualdades educacionais e outras fragilidades sociais e emocionais dos estudantes, iniciamos em 2024 uma organização coletiva no Espírito Santo. Lutamos não só pela efetivação da referida lei, no âmbito estadual e municipal, mas também pela legitimidade e fortalecimento da atuação profissional das categorias nas equipes multiprofissionais das escolas.

Reunindo as contradições, fragilidades, precarizações, desconfortos e possibilidades, descrevemos aqui sobre nosso atual contexto sócio-ocupacional. Em meio a inúmeras reflexões, registramos uma primeira experiência de encontro estadual entre psicologia e serviço social na educação, no final de 2024, que viabilizou a inauguração de um Fórum. Espaço este onde foi possível, ainda, encaminharmos as percepções e decisões coletivas para a defesa de outro projeto político, social e educacional, diferente ao que é posto sob os moldes capitalista e de Estado burguês. Nesta direção, sob uma perspectiva crítica e propositiva, partimos da “defesa intransigente da Educação pública, laica, crítica, de qualidade e com financiamento público, como um direito universal” (CFESS, 2022). E como nos ensinou Paulo Freire (2019, p. 127): “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Nestes termos, partindo de uma reflexão crítica e criadora desta realidade, e das particularidades do universo escolar, afirmamos que as estratégias de enfrentamento às violências e a outras expressões da questão social nas escolas são múltiplas, e nos convocam às lutas de estudantes e educadores na contemporaneidade, logo uma luta que se coloca ao longo dos períodos históricos.

E na direção dessa reflexão crítica e propositiva, neste capítulo vamos discorrer sobre uma iniciativa que, além de fruto de uma luta histórica, também pode inaugurar um novo espaço-tempo na escola, engrandecendo suas estratégias de enfrentamento às violências contra as juventudes e a ampliação do acesso e permanência na educação: a inserção de psicólogos e assistentes sociais nas redes de educação básica.

A inserção de assistentes sociais e psicólogos(os) na educação básica: a experiência da APOIE

O serviço social e a psicologia não chegam à política de educação em 2019, no entanto, é nesse momento que se estabelece uma ampliação significativa da presença desses/as profissionais na rede de ensino capixaba. Como afirma Toledo (2024), a inserção das equipes multiprofissionais na educação “trata-se de um importante acontecimento nessas duas profissões que, historicamente, têm a política de educação como um dos seus campos de estudo, atuação e proposição de ações socioeducativas” (p. 105).

A Lei nº 13.935/2019 dispõe sobre a inserção das equipes multiprofissionais nas políticas de educação, enquanto a Lei nº 14.819 (BRASIL, 2024) institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, ampliando a primeira. Ambas as legislações são importantes avanços das lutas promovidas pelos: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselho Federal de Psicologia (CFP), bem como os Conselhos Regionais das categorias. Cabe

recordar que o Projeto de Lei nº 3.688/2000 (BRASIL, 2013) já indicava a inserção de assistentes sociais na educação.

Neste processo de implementação da Lei nº 13.935/2019, em curso e em estágios extremamente diferenciados nos vários municípios do estado brasileiro, na realidade do Espírito Santo é criada em 2019 a Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar (APOIE) no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU). A APOIE inicia seu trabalho com duas profissionais efetivas: uma psicóloga e uma educadora, além de uma assistente social contratada por meio de processo seletivo para designação temporária. No mesmo ano, foi publicada a Portaria nº 108-R, que determinou a atuação da APOIE na rede de educação estadual. As profissionais iniciaram os trabalhos na educação básica com o objetivo de apoiar as escolas no acompanhamento e orientação das demandas psicossociais dos alunos, focando no desenvolvimento integral dos estudantes. E, em 2021 ocorreu a ampliação da equipe com atuação para além da SEDU, sendo estabelecida a inserção de duplas psicossociais em todas as 11 (onze) Superintendências Regionais de Educação do estado. Em maio de 2023 a antiga Portaria foi revogada pela publicação da Portaria nº 111-R, que instituiu a Gerência da APOIE, previu a inserção de profissionais nas unidades escolares e estabeleceu dois eixos de trabalho: “Prevenção e Diálogos” e “Apoio, acolhimento e orientações” (APOIE, 2023).

As equipes externas da APOIE, localizadas nas SREs e escolas, têm como responsabilidade a implementação de ações voltadas à prevenção, acolhimento e orientação dos estudantes, com ênfase na promoção da convivência democrática, respeito à diversidade e na participação ativa da comunidade escolar. Essas equipes desempenham também um papel fundamental no acompanhamento das demandas psicossociais dos estudantes, facilitando a articulação entre as unidades escolares e os serviços de proteção e promoção de direitos.

Por sua vez, a G-APOIE, conforme as diretrizes estabelecidas pela Portaria nº 111-R, assume a responsabilidade pela elaboração de

diretrizes de atuação, organização de programas de capacitação para os profissionais da rede escolar, com o foco de assegurar o bem-estar dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de uma educação integral e inclusiva. Além disso, a G-APOIE busca articular ações intersetoriais com diversas secretarias e segmentos da sociedade.

Em 2024, a Sedu avançou significativamente em suas ações voltadas ao bem-estar dos estudantes e à garantia do direito à educação. A APOIE se destacou ao realizar 69 fóruns regionais e municipais, com a participação de 4.601 pessoas, entre professores, estudantes, famílias e outros profissionais. Até outubro de 2024, o programa acompanhou 8.120 demandas individuais, realizou mais de 10 mil ações coletivas e impactou 449 mil pessoas, fortalecendo as relações escolares e enfrentando desafios socioemocionais (APOIE, 2025).

Analizando esse histórico, é possível identificar que as articulações, a criação e ampliação da APOIE se desenvolveram em consonância com as discussões e decisões nacionais. Além do Espírito Santo, o estado de Minas Gerais, a prefeitura de São Paulo e a de Campinas publicaram editais de contratação das equipes multidisciplinares desde a promulgação da Lei de 2019 (TOLEDO, 2024).

Em 09 de agosto de 2023, os psicólogos e assistentes sociais chegaram às escolas estaduais do Espírito Santo, nomeados como equipe Apoie-Escola. A contratação desses profissionais aconteceu como uma das medidas anunciadas pelo Governo do Estado, dentro do eixo “Ações Pedagógicas e Psicossociais” do “Plano Estadual de Segurança Escolar” (ESPÍRITO SANTO, 2023), lançado frente ao atentado na Escola Estadual Primo Bitti no município de Aracruz¹⁰.

O início do trabalho nestas equipes se desenvolveu através de alguns objetivos, entre eles, o de contribuir para que a escola cumpra

10 O atentado ocorreu em 25 de novembro de 2022, quando foram assassinadas três professoras – Maria Penha Pereira de Melo Banhos, Cybelle Passos Bezerra Lara e Flávia Amoss Merçon Leonardo – e a estudante Selena Sagrillo Zuccoloto, de 12 anos, além de outras 10 pessoas que foram feridas.

com suas responsabilidades no enfrentamento às violações de direitos e às violências contra as juventudes. A exemplo da Lei Estadual 11.147/2020, que define a obrigatoriedade da Notificação Compulsória das situações de violência pelas instituições de ensino, ainda não é aplicada no cotidiano da maioria das unidades escolares. As notificações são importantes para a quantificação e qualificação dos dados, assim como para iniciar linhas de cuidados para os estudantes.

Outro desafio é a pouca articulação com as redes sócio e intersectorial dos territórios, resultando em encaminhamentos individualizantes e na falta de orientação aos jovens e suas famílias para o acesso aos serviços disponíveis. A articulação das equipes multiprofissionais com a rede de serviços e a realização de encaminhamentos com acompanhamento do processo torna-se fundamental no trabalho coletivo – escola e equipamentos sociais. Para Heckert:

A separação da escola com relação aos demais equipamentos sociais é efeito de uma economia de poder que esquadrinhou o tecido social, visando ao controle dos corpos e do espaço social, e a otimização da produção. Hoje, estes dispositivos de controle operam por meio de novas tecnologias, barrando o direito à educação com novos matizes. Outros modos de governo da vida emergiram, conferindo à escola funções e perspectivas diversas da sua constituição como templo universal do saber. Contudo, essa forma-escola encarcerada em seus domínios territoriais convive com tecnologias de poder que delineiam práticas educacionais e expectativas, e que pautam problemas a serem solucionados com os quais muitas vezes nos aturdimos, posto que a escola fechada em si mesma não tem condições de lidar (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 88).

Além deste desafio do trabalho junto aos equipamentos da rede socioassistencial, a inserção das equipes nas escolas exige dos profissionais da educação que já estavam presentes neste espaço, certa

disponibilidade em estabelecer novos movimentos de trabalho; cooperação para fortalecer fluxos já existentes e uma abertura para novas conversas.

Para as psicólogas e assistentes sociais recém-chegadas na educação básica é fundamental a criação de estratégias que promovam encontros com a comunidade escolar. Tais encontros são primordiais para criar compreensões coletivas sobre a atuação das novas equipes, uma vez que há expectativas da comunidade escolar que não correspondem com o prescrito para as áreas. Um exemplo disso está presente nas leis e portarias supracitadas, como o Art. 6º da Portaria 111-R que define que as atribuições da APOIE não contemplam a “[...] atuação na perspectiva da psicologia clínica, da gestão de pessoas e da apuração para fins administrativos e/ ou judiciais”.

Neste sentido, a costura entre psicólogos e assistentes sociais com os demais trabalhadores da educação é realizada por meio da criação de ações coletivas, reflexão- propositiva sobre o cotidiano e construção de ações transdisciplinares, dentro do plano de atuação das unidades escolares, objetivando assim, ampliar a atuação multiprofissional, não se restringindo aos atendimentos estudantis e individuais. Assim, as duplas Apoie-Escola são responsáveis por um grupo de escolas – uma média de 03 a 05 unidades de ensino da rede estadual, o que na prática, requer maiores movimentos de organização, de aproximações, diálogo e reflexão.

Apesar dos esforços e compromisso ético-político nas nossas experiências, observamos que, mesmo com a notória necessidade da atuação de assistentes sociais e psicólogos nestes espaços, as categorias ainda não foram devidamente reconhecidas e regulamentadas na educação básica, uma vez que trata-se de uma inserção recente no espaço escolar, e um agravante é que o fazer profissional têm sido permeado por frágeis e precários modos contratuais de trabalho, o que vem desencadeando uma rotatividade de profissionais diante dos vínculos precários de trabalho, ajustados, obviamente, aos interesses capitalistas, na perspectiva privatizadora e tecnocrata.

Mesmo diante dos limites dessa lógica do sistema capitalista, reforçamos que a incorporação efetiva e de maneira transdisciplinar de psicólogos e assistentes sociais na educação básica, expressa a importância de continuidade dessa luta coletiva. Tal fato sinaliza a importância do próprio processo histórico de inserção dessas categorias no universo escolar, visando a consolidação desse trabalho profissional das equipes na política de educação. Nesta direção, é fundamental a construção de espaços coletivos e de participação, que possibilitam elencar as reais demandas das comunidades escolares em seus territórios, tendo como leitura as contradições existentes na Política de Educação e suas disputas socioeconômicas e culturais.

Das relações multiprofissionais e interdisciplinares na educação básica: a transdisciplinaridade como possibilidade de rompimento de barreiras na educação

Nossa experiência profissional na política educacional capixaba está permeada por diversas possibilidades e desafios no contexto escolar. Antes de tudo, precisamos destacar que cada unidade escolar possui suas particularidades, influenciadas por sua localização territorial, o nível de interlocução com as políticas intersetoriais e até mesmo o nível de oferta dos serviços públicos no território. Essas diversas realidades já apresentam as direções prioritárias de articulação e/ou fortalecimento do equipamento escolar, alunos e indivíduos no território.

Além disso, as relações institucionais nas escolas também se diferenciam, tanto ao nível de gestão, quanto ao nível operacional. Somando-se ao complexo investimento estatal em padronizar a política educacional, muitas vezes realizado sem diálogo efetivo com os professores, demais trabalhadores e atores da educação, bem como os estudantes, familiares e territórios, transformando o espaço escolar, na linguagem de Heckert e Rocha (2012), em uma “maquinaria”.

Com importantes estratégias e dispositivos de disciplina e controle, há um tensionamento para o aumento da produção dos trabalhos multifuncionais e tarefeiros, baseado em metas, resultados e premiações.

No âmbito da educação formal, é inegável que a educação se situa na contradição capital e trabalho, em que as expressões da questão social se apresentam, se produzem e se reproduzem, demandando intervenções articuladas e multiprofissionais, diante da cada vez mais complexa realidade social, que se expressa também na pluralidade escolar. Nesse cenário, a atuação de assistentes sociais e psicólogos, assim como em outros espaços ocupacionais, estão inseridas em relações institucionais que muitas vezes expressam uma “queda de braço” entre o que é demandado aos profissionais e uma atuação comprometida com direcionamentos éticos e políticos das profissões.

Assim, a chegada de profissionais da psicologia e do serviço social na educação se direciona também à promoção do diálogo e articulação com os demais profissionais, visando fortalecer uma educação pública que seja libertadora e democrática, buscando facilitar a compreensão do acúmulo e contribuições que ambas as categorias podem prestar à essa educação, objetivando-a na vida dos estudantes e seus familiares.

O olhar desses profissionais deve estar atento às dinâmicas de poder estabelecidas, a considerar que dependendo da sua postura, sua conduta pode reforçar práticas institucionais excludentes e estigmatizantes de estudantes, famílias e comunidades. Contudo, ressalta-se que engendradas em dinâmicas de poder hierarquizadas, ao assumirem compromissos éticos profissionais, assistentes sociais e psicólogos se veem localizados em conflitos ameaçadores da manutenção de seus empregos, sobretudo, diante de vínculos de trabalho fragilizados por contratos temporários.

Falamos de um chão, portanto, tecido por correlações de forças e diferentes perspectivas de educação, cuja expectativa do trabalho multiprofissional seja focalizado e setorizado, uma vez que nessa lógica o que se espera é o ajustamento dos indivíduos a realidade, se impondo aos profissionais da educação respostas imediatistas às

complexas expressões da questão social. Neste sentido, assistentes sociais e psicólogos são desafiados a tecer relações na perspectiva de defesa dos direitos a educação pública e de qualidade, calcadas em relações mais humanizadas, oportunizando a reflexão crítica e propositiva, sem o deslocamento dos reais desafios, aprimorando olhares e a atuação integrada da equipe escolar.

Nestes termos, em nosso cotidiano, se faz necessária a defesa intransigente dos direitos humanos e a construção de práticas pedagógicas de prevenção e de fortalecimento coletivo, por meio de Plano de Trabalho e/ou outro instrumento institucional que respalde a atuação profissional na perspectiva multiprofissional e transdisciplinar na escola. Esse instrumento viabiliza o tempo de planejamento e de execução das ações, além de possibilitar importantes diagnósticos de demandas psicossociais, resultando em respaldos técnicos e éticos na construção de intervenções junto a outros atores coletivos, dentro de um fluxo de trabalho. A coletivização das demandas deve guiar o trabalho, não se restringindo a realização de atividades em grupo, mas sim se propondo a pensar também quais os atravessamentos de demandas que se apresentam individualmente. Nesse sentido, o alcance de uma prática educacional transdisciplinar aponta caminhos de integração entre os profissionais da educação e o fortalecimento do processo de trabalho educacional, evitando a redução das demandas à patologização e criminalização dos modos de vida dos estudantes, de suas famílias e de seus territórios.

A transdisciplinaridade ganha contornos no processo de reconhecimento, de leitura e de intervenção, diante das complexas realidades e demandas que se apresentam no contexto escolar, cujo objeto de trabalho é a educação. Assim, o alcance de intervenções articuladas e de múltiplos saberes, abre espaço para o aprofundamento de muitas outras questões não identificadas em situações trabalhadas por uma equipe ou setor escolar. A intervenção entre os saberes/fazeres não busca criar uma estabilidade rígida, mas promover um processo de desestabilização e transformação dos saberes estabelecidos

(HECKERT; BARROS, 2007). Isso significa que, ao integrar diferentes conhecimentos e práticas, as fronteiras entre áreas do saber se tornam mais fluidas e abertas à criação de novas abordagens. A transdisciplinaridade, portanto, não apenas questiona os limites fixos das disciplinas, pois ao fazer isso propõe um trabalho conjunto entre diversos saberes, operando na compreensão das complexas realidades e das vulnerabilidades psicossociais presentes no ambiente escolar, bem como na invenção de intervenções transformadoras.

A atuação transdisciplinar se dá, assim, por meio da colaboração com os demais membros da comunidade escolar, reafirmando, de forma coletiva, o papel fundamental das profissionais da Psicologia e do Serviço Social no enfrentamento das complexidades da vida que se apresentam nesse espaço. As profissionais, nesse processo, desempenham suas funções articulando e promovendo olhares e ações integradas ao que se passa no cotidiano escolar.

Ressalta-se a importância de investir no fortalecimento da atuação multiprofissional e transdisciplinar, objetivando eliminar os distanciamentos dos saberes presentes na educação, assim como potencializar as linhas de cuidado, de prevenção e de combate às vulnerabilidades psicossociais.

Dos atendimentos psicossociais nas escolas

A atuação das equipes exige uma reflexão ampla e cuidadosa, reconhecendo que os indivíduos não existem isoladamente, suas experiências estão em constante relação com as interações sociais, culturais, políticas e estruturais que compõem o ambiente em que vivem. Contudo, a lógica de trabalho frequentemente desconsidera esses multifatores, tratando os estudantes como números, em vez de reconhecê-los como sujeitos integrais em processo de formação. Essa abordagem, muitas vezes pautada em atitudes punitivistas, contribui para a perpetuação de violências e preconceitos.

Para enfrentar essas questões, é fundamental que a prática multiprofissional se proponha a transformar o espaço escolar em um ambiente de fortalecimento e proteção dos sujeitos, sendo necessário desnaturalizar as violências, os preconceitos e os discursos que reforçam desigualdades estruturais, como racismo, machismo e pobreza. Além disso, é essencial combater atitudes que culpabilizam estudantes e famílias pelos desafios enfrentados, principalmente dentro de uma perspectiva familista que atribui às famílias toda a responsabilidade por questões que são resultado de desigualdades estruturais e negligências diversas.

O modelo ecológico de Bronfenbrenner (1996), conforme citado por Assis, Njaine e Marriel (2023), oferece uma base teórica sólida para compreender os fenômenos relacionados ao comportamento humano. Essa abordagem destaca a interação dinâmica entre fatores presentes em diferentes níveis – individual, relacional, comunitário e social -, enfatizando que os comportamentos não podem ser analisados de forma isolada, mas devem ser entendidos dentro de um contexto mais amplo.

No nível individual, é fundamental evitar análises reducionistas que atribuam exclusivamente ao sujeito ou à sua família a responsabilidade por comportamentos ou dificuldades enfrentadas. É crucial reconhecer que as experiências individuais estão intrinsecamente conectadas a condições ambientais, sociais e estruturais que frequentemente restringem as oportunidades de desenvolvimento e ação. Muitos estudantes, frequentemente rotulados como “problemáticos”, vivem em contextos marcados por vulnerabilidades sociais que comprometem o acesso a direitos essenciais, como saúde, educação e lazer. Essas condições adversas refletem-se diretamente em comportamentos observados no ambiente escolar, destacando a importância de compreender esses fenômenos de maneira ampla e contextualizada, e não como uma questão individual, isolada das relações sociais.

No âmbito relacional, a qualidade das interações entre estudantes, profissionais e familiares desempenha um papel central no

processo educativo. Relações pautadas no acolhimento, no diálogo e na empatia têm o potencial de se transformar em importantes fatores de proteção, enquanto aquelas permeadas por conflitos, desconfiança e punição tendem a intensificar as dinâmicas de violência. É fundamental refletirmos sobre as práticas escolares que, muitas vezes, reproduzem preconceitos e estigmas, especialmente em relação às famílias de classes sociais mais baixas. Estas famílias frequentemente enfrentam julgamentos e desconfiança, mesmo quando se esforçam para prover cuidados e proteção em condições adversas.

No nível comunitário, a escola, localizada em contextos muitas vezes marcados pela violência urbana, deve reconhecer os desafios impostos pelo entorno e resistir à lógica punitivista que culpa os indivíduos ou a comunidade local. Em vez disso, é necessário promover redes de apoio e políticas públicas que ampliem e garantam o acesso aos serviços sociais fortalecendo as relações comunitárias, e permitindo à escola ser um espaço de convivência e inclusão.

Por fim, ainda na perspectiva do modelo ecológico, no nível social, é imprescindível reconhecer que desigualdades estruturais, como racismo, machismo e pobreza, moldam as experiências das populações que vivem condições de vida mais empobrecidas. Crianças e adolescentes que crescem em contextos de exclusão não enfrentam apenas a escassez material, mas também o descaso social que os marginaliza. Nesse contexto, devemos adotar uma postura transformadora, comprometida com a promoção de um ambiente inclusivo e equitativo, em que a garantia de direitos seja uma responsabilidade compartilhada.

Dos desafios da implementação da Lei nº 13.935 no Espírito Santo

A Lei nº 13.935 é um marco no reconhecimento da importância de equipes multiprofissionais na garantia de uma educação integral e

inclusiva. Contudo, sua implementação enfrenta desafios significativos, em grande parte decorrentes de questões estruturais, financeiras e administrativas. Entre os principais desafios, destaca-se a ausência de regulamentação detalhada nos municípios e estados para implementação de recursos, o que tem dificultado, por exemplo, os parâmetros para a contratação e atuação das equipes multiprofissionais nas secretarias municipais de educação, e nas escolas.

A falta de recursos financeiros é uma barreira significativa para a implementação da Lei nº 13.935. Embora a Lei nº 14.276/2021 tenha autorizado que estados e municípios utilizem parte dos 30% dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) para remunerar profissionais de Psicologia e Serviço Social, muitos gestores não destinam esses recursos a essa finalidade.

No Espírito Santo, o serviço da APOIE tem contribuído com a efetivação da Lei nº 13.935/2019, a partir da inserção de psicólogos e assistentes sociais na Rede de educação estadual. No entanto, a inexistência de cargos efetivos específicos para esses profissionais na Secretaria de Educação do Estado, bem como a não destinação de recursos orçamentários exclusivos a essas categorias são desafios que podem comprometer a continuidade do serviço, que completou 5 anos de existência em novembro de 2024.

A realidade dos serviços psicossociais na educação capixaba apesar de avançar, é marcada pela precarização, que remonta à sua origem e se reflete até os dias atuais. Desde os primeiros momentos de implementação da Lei nº 13.935, a escassez de profissionais especializados foi um fator determinante para a estruturação desse serviço. Essas circunstâncias dificultam a consolidação das equipes psicossociais, por conseguinte, precarizam e prejudicam o atendimento das inúmeras demandas que surgem no contexto escolar. Enfatizamos as questões de precariedade envolvendo a consolidação dos profissionais psicólogos e assistentes sociais, mas destacamos que é uma situação que constitui as condições de todos os profissionais da educação, submetidos a vínculos e condições precárias.

Tal cenário reflete a lógica do Estado em promover políticas sociais ineficazes, com sucateamento dos serviços prestados e sobrecarga de trabalhadores, que precisam atender a uma demanda excessiva com recursos limitados. Dialogando, assim, com o que Antunes (2018) aponta ao refletir particularidades da classe trabalhadora no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990 no contexto da consolidação do neoliberalismo. O autor apresenta transformações na dinâmica de acumulação do Capital que se expressaram em flexibilização, terceirização e informalidade nas formas de contratação de trabalhadores, acentuando a precarização das condições de trabalho no país.

A instabilidade contratual dos profissionais tem sido um dos principais desafios enfrentados no contexto educacional capixaba. Os trabalhadores são contratados de forma temporária, o que gera uma constante incerteza quanto à continuidade de suas funções. Tal precarização contratual compromete não apenas a qualidade do trabalho, mas também a construção de vínculos duradouros com a comunidade escolar. A falta de estabilidade resulta em um atendimento fragmentado e ineficaz, uma vez que os profissionais, ao terem seu tempo limitado nas instituições e a sua permanência incerta, não conseguem estabelecer um acompanhamento contínuo e consistente dos alunos e das famílias.

Além disso, a sobrecarga de responsabilidades, aliada a uma remuneração que não condiz com a complexidade do trabalho, gera um ambiente de alta pressão e desvalorização profissional. O baixo investimento por parte do poder público na remuneração e nas condições de trabalho reflete a falta de reconhecimento da importância dos serviços psicossociais na promoção de um ambiente escolar saudável e acolhedor. Trata-se de um comprometimento do próprio direito à educação. Essa sobrecarga de trabalho e a falta de valorização, somadas à precarização das condições laborais, tornam os trabalhadores ainda mais suscetíveis a um ambiente de trabalho hostil e desestabilizador. A pressão gerada pela exaustão física e mental, aliada à insegurança quanto ao futuro profissional, contribui para o surgimento de

um ciclo de desmotivação e fragilidade emocional. O que tem desencadeado um processo de rotatividade de profissionais, e descontinuidade do trabalho desenvolvido pelas equipes multiprofissionais.

Neste contexto, as decisões arbitrárias no ambiente de trabalho têm se tornado um fator significativo de precarização para muitos trabalhadores, que frequentemente enfrentam situações de preconceito e silenciamento. Esses trabalhadores, muitas vezes, se veem em um cenário no qual a falta de respaldo e segurança institucional os coloca em posição vulnerável, sem garantias de proteção ou de reconhecimento de seus direitos.

A arbitrariedade das decisões, que muitas vezes são tomadas sem justificativas, gera um ambiente de insegurança e instabilidade para os trabalhadores. A ausência de transparência nas decisões pode ser vista como uma forma de controle, silenciando aqueles que tentam se manifestar contra práticas ou posturas desrespeitosas, sejam elas relacionadas a preconceito, discriminação, sejam relacionadas a outras formas de injustiça. Esse cenário, além de prejudicar o bem-estar e a motivação dos profissionais, contribui para a criação de uma cultura organizacional tóxica, em que os servidores se sentem desvalorizados e temerosos em expressar suas opiniões ou discordar de decisões que consideram inadequadas.

Além disso, a falta de respaldo das chefias e a ausência de um sistema de segurança jurídica e institucional deixam os técnicos à mercê de mudanças de função, remanejamentos, demissões ou outras formas de retaliação. Esse cenário de perseguição e pressão, muitas vezes disfarçado de “reestruturação” ou “ajustes organizacionais”, pode resultar na marginalização desses profissionais, que são forçados a aceitar condições de trabalho degradantes ou a se submeter ao silêncio em nome da manutenção do emprego. Nestes termos, a ausência de políticas de proteção aos trabalhadores torna mais grave essa situação, perpetuando um ciclo de insegurança e opressão dentro do ambiente de trabalho.

A construção de um ambiente profissional mais justo e seguro requer, portanto, a implementação de práticas de gestão baseadas em transparência, respeito e garantias de proteção aos direitos dos trabalhadores, criando um espaço onde as decisões não sejam arbitrárias e onde os profissionais possam se posicionar sem o receio de represálias. Destarte, trata-se de uma perspectiva que vai na contramão da lógica neoliberal em que se estruturam as relações sociais contemporâneas do modo de produção capitalista.

Perspectivas de intervenção e luta a partir do fórum

A partir dos desafios que envolvem a inserção, permanência, reconhecimento e qualificação da atuação de assistentes sociais e psicólogos na educação capixaba, a considerar a conjuntura desafiadora e a necessidade de fortalecer o interesse coletivo na materialização da Lei nº 13.935/2019, no segundo semestre de 2024 criamos um Grupo de Trabalho, reunindo técnicos da rede estadual do Estado do Espírito Santo, professoras do Departamento de Psicologia e do Serviço Social da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e representantes dos conselhos regionais de Serviço Social (CRESS-17) e Psicologia (CRP-16), para pensar estratégias de construção de espaços coletivos e de luta, para avançar na efetivação da Lei nº 13.935/2019 no Espírito Santo, bem como promover processos de escutas e reflexão sobre nossas práticas profissionais, especialmente no cenário de disputas da Lei, em seu âmbito nacional e capixaba.

Iniciamos uma organização para pensar a execução da política pública através do Grupo de Trabalho, que constituiu uma Plenária Ampliada com os profissionais psicólogos e assistentes sociais que atuam na educação básica no Espírito Santo. Os eventos que culminaram na Plenária ocorreram no dia 06 de dezembro, na Ufes. Na Plenária foi aprovada a criação do Fórum Estadual de Trabalhadores

da Educação Básica Capixaba e elegeu-se sua coordenação com composição ampla e diversa incluindo representação de profissionais de Psicologia e Serviço Social, do interior do estado e da grande Vitória, de redes municipais e estaduais.

Tomando nota ao que Santos, Backx e Guerra (2017) nos dizem sobre “pensar o trabalho faz parte da busca de superação do instituído no cotidiano profissional” (p. 29), foi possível planejar, organizar e executar o 1º Encontro Estadual Psicologia na Educação: Equipes Multiprofissionais na Educação Básica no ES (Figura 1) simultaneamente à 1ª. Edição do Seminário Estadual Serviço Social na Educação (Figura 2), nas dependências da Ufes – um processo que colocou em xeque o desafio de articular os profissionais como um coletivo, frente às lógicas individualistas de trabalho. No entanto, a construção desse espaço evidenciou a necessidade de provocar o debate, reflexões e escuta de profissionais que por vezes se sentem isolados e desmotivados diante da forma como essa atuação profissional tem se colocado de forma tão desafiadora.

Figura 1: Convite de divulgação do 1º Encontro Estadual Psicologia na Educação: equipes multiprofissionais na educação básica no Espírito Santo



Fonte: https://www.instagram.com/crp16es/p/DC2GiFuxKTF/?img_index=1.

Figura 2: Convite de divulgação do Seminário Estadual Serviço Social na Educação



Fonte: Disponível em <https://www.sympla.com.br/evento/seminario-estadual-servico-social-na-educacao/2740497>.

Ao final do *Seminário Estadual do Serviço Social* e do *Encontro Estadual de Psicologia*, as categorias foram reunidas em uma Plenária Ampliada, organizada pelo referido Grupo de Trabalho, e divulgada pelo CRESS-17, CRP-16, Ufes e Gerência APOIE/SEDU. Neste momento se fizeram presentes 91 psicólogos e assistentes sociais que atuam nas diversas modalidades de ensino, alocadas na Grande Vitória e demais municípios do Estado do Espírito Santo, bem como estudantes, pesquisadores e demais interessados no debate.

No horizonte de avançarmos no debate e construirmos propostas concretas apresentaremos a seguir uma sistematização da programação e dos debates de ambos os eventos, que ocorreram simultaneamente. Importante registrar que cada categoria se reuniu das 8h às

16h para os debates e encaminhamentos de propostas para a plenária ampliada. No meio da tarde, assistentes sociais e psicólogas(os) participantes dos eventos se encontraram em um café da tarde (oferecido pelo CRP-16 e CRESS-17) e foram encaminhadas para a Plenária Ampliada.

O *Encontro da Psicologia*, organizado pelo Grupo de Trabalho e pelo CRP-16, começou com a primeira mesa de debates pensando a intersecção entre Psicologia e Educação, com ênfase nos desafios históricos enfrentados pela categoria e nas implicações da Lei nº 13.935/19. A mesa contou com a participação da Prof.^a Dr. Maria Elisabeth Barros de Barros (DPSI/PPGPSI/Ufes), da Dra. Prof.^a Janaina Mariano Cesar (DPSI/PPGPSI/Ufes) e de Amanda Stefanato Veridiano, psicóloga (APOIE/SEDU), com mediação de Daylane Lopes de Calais Silva, psicóloga (APOIE/SEDU).

O debate promoveu reflexões fundamentais sobre o papel da psicologia no contexto educacional, trazendo um resgate histórico até o sancionamento da Lei nº 13.935/19. A discussão enfatizou a necessidade de um exame crítico da lei, destacando que, apesar de sua sanção em 2019, ela exige um debate aprofundado para evitar interpretações limitadoras e aplicações inadequadas. Tal reflexão fortaleceu a importância de um trabalho pautado na atuação de equipes multiprofissionais, em contraposição a modelos disciplinares, que buscam preservar a especificidade e o rigor técnico das diferentes áreas do saber, ao mesmo tempo que fomentam uma atuação coletiva integrada. Outro ponto importante foi a necessidade de maior investimento de recursos públicos em políticas sociais públicas, que precisam ser construídas de forma participativa, com diálogo constante e ampla inclusão de todos os atores envolvidos no processo educacional.

O debate sobre as implicações da Lei nº 13.935/19 mostrou as contradições e divergências que ocorreram durante o processo de tramitação, uma vez que alguns grupos viam a lei como um mecanismo de controle, enquanto outros a reconheciam como uma oportunidade de fortalecer a rede de apoio intersetorial nas escolas. Vale

salientar que, embora a lei tenha sido sancionada em 2019, ela não marca o início da presença desses profissionais nas escolas, mas sim a formalização e consolidação de uma trajetória histórica de luta que já vinha sendo construída pela relação entre a Psicologia, o Serviço Social e a Educação.

A reflexão sobre a atuação desses profissionais no ambiente escolar foi um dos eixos centrais do debate. Destacou-se que os indivíduos no contexto escolar não existem de forma isolada, mas sim em constante interação com outros indivíduos, com as políticas sociais públicas e com as dinâmicas sociais que permeiam suas vidas. A atuação da psicologia e do serviço social, portanto, é institucional, sendo necessária em um campo de relações de poder e saberes diversos, e interseccional, pois deve compreender e lidar com as múltiplas desigualdades que afetam os sujeitos e as comunidades escolares.

Uma provocação relevante que emergiu do debate foi a necessidade de repensar o papel do psicólogo na educação, desafiando a visão tradicional de “especialista” e propondo uma atuação mais integrada e multidisciplinar. Esse repensar da prática profissional é fundamental para refletirmos sobre que concepção de educação e de ser humano estão subjacentes a nossas práticas. Com frequência, os psicólogos são chamados a ocupar uma posição normativa, exigindo comportamentos padronizados dos alunos, como a calma ou a contenção das emoções. No entanto, é essencial reconhecer que os sujeitos são diversos e que a atuação deve ser sensível aos contextos políticos, sociais, econômicos, e territoriais em que estudantes e famílias estão inseridas.

A inclusão de psicólogos e assistentes sociais nas escolas também foi vista como uma oportunidade de somar forças pela transformação da educação e promoção de práticas democráticas e descentralizadoras. Nessa direção, a atuação desses profissionais deve se alinhar ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, e integrar-se às redes comunitárias, com o objetivo de fortalecer as políticas sociais públicas e garantir um atendimento articulado à realidade das comunidades escolares. As diretrizes para as atuações podem ser encontradas nas

Referências Técnicas para a atuação de psicólogas (os) na educação básica (CFP, 2019) do CFP e nos *Subsídios para a atuação de assistentes social na política de educação* (CFP, 2012) do CRESS. Além desses materiais, foram elaborados coletivamente: *Psicologia e Serviço Social na Educação Básica: Lei nº 13.935/2019 – Essa luta tem história* (CFP, 2019) e *Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935* (CFP, 2019).

Por fim, o debate ressaltou a importância da reflexão sobre as alianças formadas para combater o controle social presente em muitas escolas. A presença de psicólogos não deve ser utilizada para legitimar práticas punitivas, mas sim para garantir a proteção dos estudantes, por meio de uma escuta atenta e uma atuação voltada para o coletivo. O trabalho do psicólogo na educação não pode ser reduzido a uma função individualizada ou especializada, mas deve ser uma prática de escuta sensível aos acontecimentos da comunidade escolar, sempre com foco na promoção da inclusão, autonomia e no respeito à diversidade, na perspectiva de contribuir para a permanência e conclusão qualitativa de estudantes ao ensino.

Na segunda mesa foi discutido o trabalho das equipes multiprofissionais na educação básica no Espírito Santo, com a participação de Danielly Escorcio B. Silva, psicóloga (Secretaria Municipal de Educação SEME/Cariacica), Monica Miniguite de Nadaí, psicóloga (APOIE/SEDU) e Rute Janaina da Costa Silva professora (SEDU/Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Zumbi dos Palmares) com mediação da Prof.^a Marcia Roxana Cruces Cuevas (DPSI/PPGPSI/Ufes).

O debate destacou os desafios e avanços das equipes psicossociais nas escolas do município e do estado. Ressaltou-se a importância da integração de diferentes atores da comunidade escolar, como os professores. Foi enfatizado que o olhar ampliado das equipes é fundamental para compreensão das realidades emocionais e sociais dos estudantes. Outro ponto abordado foi a precarização do trabalho das equipes psicossociais, exemplificado pela experiência inicial em

Cariacica, onde a equipe contava apenas com uma psicóloga. Nesse cenário, a atuação integrada com outros profissionais da rede inter-setorial se mostrou essencial para a realização do trabalho coletivo. O debate também refletiu sobre o crescimento dessa atuação ao longo do tempo, destacando os avanços e desafios ainda enfrentados pelas equipes multiprofissionais.

O Encontro teve um grande alcance com a participação de profissionais que atuam nas redes municipais, estaduais e federais em 31 cidades do Espírito Santo, são elas: Aracruz, Barra de São Francisco, Bom Jesus do Norte, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Domingos Martins, Fundão, Guarapari, Guaçuí, Iconha, Iúna, Jaguaré, João Neiva, Linhares, Marataízes, Marechal Floriano, Nova Venécia, Pedro Canário, Piúma, Rio Bananal, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa, São Gabriel da Palha, São José do Calçado, São Mateus, São Roque do Canaã, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória.

O *Seminário Estadual Serviço Social na Educação*, por sua vez, aconteceu no Auditório do Centro de Ciências Exatas (CCE) da Ufes e proporcionou um emocionante resgate sobre o Serviço Social na educação básica, rememorando a luta da categoria por uma educação de qualidade e o compromisso desta com o acesso e a permanência da classe trabalhadora nos espaços educacionais.

A primeira mesa abriu importante debate sobre a Política Nacional de Educação, através da Prof^a. Juliana Melim (Departamento de Serviço Social/Ufes), que discorreu acerca dos interesses e acordos burgueses em relação à política de educação e como esta se encontra em uma acirrada disputa.

Silvia Salazar, também do Departamento de Serviço Social/Ufes, buscou refletir com as/os profissionais presentes, sobre a direção teórico/prática que o Serviço Social defende, resgatando a concepção da política de educação defendida pela categoria profissional, na defesa de uma educação pública, de qualidade e em sintonia dos interesses e direitos da classe trabalhadora. Na segunda mesa, a professora provocou indagações quanto às dimensões teórico-metodológica,

técnico-operativa e ético-política da categoria, relacionando às complexas realidades sociais e as inúmeras contradições no espaço sócio-ocupacional da educação.

Os pensamentos e contribuições ganharam exemplos práticos com a experiência da assistente social Ylana Chagas (SEME/Cariacica), que discutiu os “Caminhos e possibilidades para atuação do/da assistente social na Educação Básica”. O dia contou com a mediação de Natália Nicácio, assistente social e conselheira do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) da 17ª. Região/ES.

Cumpramos ressaltar que o referido *Seminário* foi organizado pelo CRESS-ES, que considera importante promover o espaço para a categoria, diante das demandas encontradas no período do ano de 2024. O Conselho contribuiu com a organização e apoio na realização da plenária final.

Estes estratégicos espaços ressaltaram o caráter afirmativo da atuação dos profissionais de serviço social e psicologia no enfrentamento e prevenção das violências e violações de direitos. Ademais, foram oportunidades de qualificar a escuta coletiva quanto aos desafios e possibilidades comparadas nos debates do 1º *Encontro Estadual de Psicologia na Educação: Equipes Multiprofissionais na Educação Básica no ES* e na 1ª. Edição do *Seminário Estadual Serviço Social na Educação*. Destacou-se ponto de atenção aos municípios, que sinalizaram maior isolamento na atuação profissional, se vendo sobrecarregados e com menores possibilidades de atuação em rede, devido a precarização nas políticas sociais setoriais dos municípios, especialmente os que se encontram fora do eixo geográfico da Grande Vitória.

Realizamos uma sistematização a partir da relatoria realizada por componentes do Grupo de Trabalho que ficaram responsáveis por registrar as questões para posteriormente, serem apresentadas na Plenária. Portanto, a partir do que ouvimos nos debates realizados nos dois eventos, categorizamos os *Desafios na atuação Profissional Multiprofissional e Transdisciplinar* em:

1. Das Relações Multiprofissionais e Transdisciplinares na Educação;
2. Dos Atendimentos Psicossociais nas Escolas;
3. Das Relações Institucionais;
4. Dos Desafios da Implementação da Lei nº 13.935 no ES (Quadro 1).

Quadro 1: Sistematização Plenária Ampliada

Sobre os Desafios na atuação Profissional Multiprofissional e Transdisciplinar			
Das Relações Multiprofissionais e Transdisciplinares na Educação	Dos Atendimentos Psicossociais nas Escolas	Das Relações Institucionais	Dos Desafios da Implementação da Lei nº 13.935 no ES
Desconhecimento do fazer profissional das profissões de Serviço Social e Psicologia e suas contribuições na educação básica	A crescente lógica de mercantilização das pessoas e direitos sociais	Exigências que não dialogam com nossos Projetos Ético Políticos Profissionais	Vagariosidade na adesão dos municípios e na consolidação dos cargos de assistentes sociais e psicólogos(os) na educação
Resistência à chegada das equipes multi nas escolas: não colaboração com os fluxos de trabalho e pouca adesão ao trabalho multiprofissional e transdisciplinar	A necessidade de transformar o espaço da escola para que haja o fortalecimento e a proteção dos sujeitos	Redução do trabalho a tarefas burocráticas/ tarefas	Disputa do orçamento público e garantia de orçamento mínimo para o trabalho das equipes multiprofissionais

continua

Sobre os Desafios na atuação Profissional Multiprofissional e Transdisciplinar			
Das Relações Multiprofissionais e Transdisciplinares na Educação	Dos Atendimentos Psicossociais nas Escolas	Das Relações Institucionais	Dos Desafios da Implementação da Lei nº 13.935 no ES
Dificuldade na construção de diálogo e construção de linhas de cuidado, prevenção e combate às vulnerabilidades psicossociais	Desnaturalizar violências e preconceitos	Correlação de forças e disputas na Política de educação básica	Necessidade de realizar pesquisas para entender melhor a realidade dos municípios, quantos profissionais estão inseridos e suas condições de trabalho
	Combater atitudes e discursos punitivistas	Exigências do Modo de Produção de Capitalista	

continua

Sobre os Desafios na atuação Profissional Multiprofissional e Transdisciplinar			
Das Relações Multiprofissionais e Transdisciplinares na Educação	Dos Atendimentos Psicossociais nas Escolas	Das Relações Institucionais	Dos Desafios da Implementação da Lei nº 13.935 no ES
	Culpabilização dos sujeitos (estudantes, famílias, dentro da perspectiva familista)	Precarização das condições de trabalho (privatização, contrato temporário, fragilidades de direitos, desrespeito ao direito do nome social, não reconhecimento como trabalhadores da educação) que dificultam a qualificação do fazer profissional	

Fonte: Elaboração própria a partir da sistematização do debate na Plenária Ampliada entre Assistentes Sociais e Psicólogos(os), em dezembro de 2024.

A plenária ampliada definiu alguns pontos de atenção para as primeiras reuniões do Fórum, já em 2025, permitindo um debate dos pontos que foram sistematizados ao longo do dia nos dois eventos. As(Os) presentes puderam debater e acrescentar outros pontos pertinentes ao debate e houve encaminhamentos que foram também pactuados, são eles:

1. Escrita de carta aos parlamentares sobre a possibilidade de terceirização das equipes da rede estadual e fortalecimento dos cargos municipais;
2. Articulação para convocação de Audiência Pública sobre a implementação da Lei no estado;
3. Construção de um próximo encontro conjunto entre psicólogas e assistentes sociais no ano de 2025, convidando também entidades da educação;
4. Ações de promoção e acompanhamento para formação continuada;
5. Ações sobre sigilo, ética e autonomia profissional no campo da educação;
6. Inclusão dos cargos como profissionais da educação;
7. Respeito às 30h das assistentes sociais e luta pelas 30h das psicólogas;
8. Aproximação com demais entidades e movimentos sociais da educação capixaba;
9. Representação da ABRAPÉE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional) no estado do ES.

A constituição de um Fórum de assistentes sociais e psicólogas(os) na educação básica expressa uma articulação importante entre as categorias. O que exigirá um trabalho coletivo de mobilização e construção de propostas. Um Fórum funciona como um instrumento de organização coletiva, com efeitos de mobilização, que promove o acompanhamento das políticas sociais públicas através de diversas ações. Entre os objetivos pensados na Plenária, a constituição do Fórum possibilita a representação e a articulação dos trabalhadores psicólogos e assistentes sociais no campo da educação básica no estado. Nesse contexto, a criação desse espaço de debates e diálogos possibilita perspectivar a ampliação da inserção desses profissionais na educação básica, melhorias nas condições e relações de trabalho, bem como fortalecer as direções de trabalho e de encontros entre as equipes multiprofissionais, possibilitando que as/os trabalhadoras(es)

participem das elaborações que dizem respeito às categorias e ao novo campo de atuação.

Compreende-se que, embora as políticas sociais públicas apresentem contradições inerentes à sua própria natureza, isso não impede que elas possuam a capacidade de “expandir direitos, reduzir a desigualdade social e propiciar a equidade” (BOSCHETTI, 2009, p. 04), tampouco exime a necessidade de que as limitações decorrentes da correlação de forças sejam devidamente explicitadas. Se aloja em tal contradição, a lógica do Estado em promover políticas sociais respondendo às reivindicações da classe trabalhadora, ao mesmo tempo que denota um caráter ineficiente a essas políticas, com a baixa destinação de recursos para execução, imposição de condições e relações de trabalho precarizadas e exigências institucionais que vão na contramão da garantia de direitos sociais.

Nesse mesmo sentido, Behring e Boschetti (2009) argumentam que a formação do Estado brasileiro possui características específicas que o distanciaram da promoção do acesso a direitos sociais. Em um país periférico, estruturado sob a lógica racista da colonização, o Estado brasileiro se consolidou com a adoção dos princípios do liberalismo, mantendo, contudo, o caráter dependente e heteronômico da economia. Nas palavras das autoras: “O Estado brasileiro nasceu sob o signo de forte ambiguidade entre um liberalismo formal como fundamento e o patrimonialismo como prática no sentido das garantias dos privilégios das classes dominantes [...]” (p. 75). Assim, os direitos sociais, embora conquistados de maneira gradual, exigiram uma intensa pressão da classe trabalhadora, em um contexto de disputa de forças com as elites.

Conclusão

Este texto compõe nossas ações de organização coletiva como trabalhadoras(es) psicólogas(os) e assistentes sociais na educação básica.

Apresentamos algumas memórias dessas construções a quem nos lê, como parte de um processo de feitura. Feitura que é partilhada e realizada nos cotidianos das escolas, nas reuniões formativas, nas dúvidas e nas indignações. Afirmamos – com um ano e seis meses no chão da escola – nossa alegria em constituir um espaço tão importante como um Fórum de trabalhadoras(es) psicólogas(os) e assistentes sociais na educação básica. A articulação entre diferentes categorias profissionais na política de educação é um grande desafio em um cenário marcado por lógicas individualistas e precarização do trabalho. E a construção de um coletivo que transcenda as equipes psicossociais inseridas nas escolas é essencial para a promoção de uma educação integral, inclusiva e diversa.

Nosso trabalho potencializa a escola como espaço de acolhimento, de enfrentamento às violências e violações, de cuidado, proteção, inclusão, de acesso a direitos como cultura, saúde, assistência social, lazer, etc, embora também expresse um espaço de tensões e contradições que se confrontam perspectivas por vezes divergentes a educação que defendemos. Mas o tempo presente nos instiga ao avanço das reflexões coletivas, e construção de propostas em sintonia à defesa do direito à educação pública e de qualidade para tantas crianças e jovens.

Estamos vivendo uma expansão do número de escolas que oferecem educação em tempo integral. O tempo em que estudantes e as/os profissionais da educação vivem na escola, trazem novos e velhos desafios para uma educação integral, pública e de qualidade. Apresenta-se então uma maior relevância para o fortalecimento e a ampliação das equipes multiprofissionais no estado e no país, assumindo o compromisso social de nossas profissões.

Referências

- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ASSIS, S. G. *et al.* (org.). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz/CDEAD/ENSP, 2023.
- BEHRING, E.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, DF: CEAD-UnB, 2009.
- BRASIL. Projeto de Lei nº 3.688, de 31 de outubro de 2000. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Brasília, DF: Diário da Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de subsídios para a implementação da Lei nº 13.935/2019**. 1. ed. [S. l.]: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.cfess.org.br>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- CERQUEIRA, D.; BUENO, S. (org.). **Atlas da violência 2024**. Brasília, DF: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br>. Acesso em: 19 ago. 2024.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília, DF: CFP, 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia e Serviço Social na educação básica: Lei nº 13.935/2019 – essa luta tem história**. Brasília, DF: CFP, 2022. Disponível em: <https://site.cfp.org.br>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019**. Brasília, DF: CFP/CFESS, 2020. Disponível em: <https://psicologianaeducacao.cfp.org.br>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília, DF: CFESS, 2012. Disponível em: <https://www.cfess.org.br>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Ação psicossocial e orientação interativa escolar – APOIE: equipes APOIE**. Vitória: SEDU, 2024. Disponível em: <https://apoie.sedu.es.gov.br>. Acesso em: 21 ago. 2024.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Marcos legais e linha do tempo da APOIE**. Vitória: SEDU, 2024. Disponível em: <https://apoie.sedu.es.gov.br>. Acesso em: 21 ago. 2024.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Plano estadual de segurança escolar**. Vitória: Governo do Estado, 2023. Disponível em: <https://www.es.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Portaria nº 108-R, de 8 de novembro de 2019. **Institui a Ação Psicossocial e Orientação Interativa**

- Escolar – APOIE no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo.** Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 8 nov. 2019. Disponível em: <https://apoie.sedu.es.gov.br>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei nº 11.147, de 8 de julho de 2020. **Define a obrigatoriedade de notificação compulsória dos eventos de violência de interesse do Sistema Único de Saúde – SUS.** Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: <https://ioes.dio.es.gov.br>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Portaria nº 111-R, de 2 de maio de 2023. **Institui a Gerência de Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar – G-APOIE.** Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 2 maio 2023. Disponível em: <https://apoie.sedu.es.gov.br>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Governo do estado lança plano estadual de segurança escolar.** Vitória: Governo do Estado, 2023. Disponível em: <https://www.es.gov.br>. Acesso em: 2 mar. 2025.
- HECKERT, A. L. C.; BARROS DE BARROS, M. E. Fracasso escolar: do que se trata? Psicologia e educação, debates possíveis. **Aletheia**, Canoas, n. 25, p. 109-122, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- HECKERT, A. L. C.; ROCHA, M. L. da. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 24, p. 85-93, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590>. Acesso em: 17 dez. 2024.
- HORST, C. H. M.; ANACLETO, T. F. M. (org.). **A dimensão técnica-operativa no trabalho de assistentes sociais.** Belo Horizonte: CRESS-MG, 2023. Disponível em: <https://www.cress-mg.org.br>. Acesso em: 3 mar. 2025.

- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Informativo:** PNAD Contínua – Educação 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br>. Acesso em: 19 ago. 2024.
- SANTOS, A. M. dos; RAMALHO, L. P.; VON DENTZ, M. (org.). **Serviço Social na educação:** experiências do trabalho profissional e problematização em curso. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br>. Acesso em: 3 mar. 2025.
- SANTOS, C. M. dos; BACKX, S.; GUERRA, Y. (org.). **A dimensão técnico-operativa no serviço social:** desafios contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- TOLEDO, R. A psicologia vai à escola: aportes para a implementação da Lei nº 13.935/2019. **Revista Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v. 12, n. 22, p. 101-119, 2024. Disponível em: <https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br>. Acesso em: 16 dez. 2024.

O estágio em Serviço Social na educação básica: um relato de experiência

Anna Clara Ribeiro Rodrigues • Ylana Chagas Barbosa

Na conjuntura brasileira vivenciamos constantes ataques e sucateamento da educação pública, tanto no ensino básico como no ensino superior. Neste contexto, tem sido fundamental reforçar a importância da política social pública de educação no país, visto que ela possibilita a produção de conhecimento, pesquisa e extensão para o conjunto da sociedade. Na perspectiva da defesa da educação pública, esse trabalho é um relato de experiência de estágio em Serviço Social realizado através da parceria da Universidade Federal do Espírito Santo com uma secretaria de educação municipal¹¹, o que possibilitou a inserção de estagiárias neste recém espaço sócio-ocupacional para a profissão: a educação básica.

Essa produção também vai ao encontro do posicionamento político da profissão em defesa da educação pública gratuita e de

11 A identificação do município em questão foi omitida para preservar a confidencialidade dos dados.

qualidade, ao versar sobre o processo de estágio obrigatório supervisionado, alinhado com a Política Nacional de Estágio (PNE) da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), em uma rede de ensino básico pública municipal.

Nestes termos, o objetivo deste artigo busca evidenciar os seguintes pontos: A importância do estágio em Serviço Social nesse local de recém inserção profissional – a política de educação básica, e a concepção de educação que orienta o trabalho profissional, o estágio e a supervisão de campo nesse espaço, alinhado com os documentos regulamentadores da profissão, como o Código de Ética Profissional do(a) Assistente Social, a Lei de Regulamentação 8662 (BRASIL, 1993), as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social e a Política Nacional de Estágio (PNE) da ABEPSS.

À vista disso, esse trabalho é orientado metodologicamente na observância de análise documental, ao reconhecer a Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019) em âmbito federal, sua expressão através da atual Portaria Estadual 234-R (ESPÍRITO SANTO, 2024), que revogou portarias anteriores de 2019 e 2023 no Espírito Santo e um decreto municipal, que em 2020 institucionaliza a Equipe Multiprofissional no município do relato em curso. Além disso, é preciso destacar a permanência e a participação durante os períodos de Estágio I, II e III, no período de abril de 2023 até julho de 2024, em conjunto com as profissionais de Serviço Social do turno vespertino.

Ao falar do estágio obrigatório supervisionado em Serviço Social é preciso destacar sua importância ao possibilitar a articulação da dimensão teórico-prática (ABEPSS, 2010). Assim, nesse período de realização do estágio foi exigida a produção de documentos sistematizados sobre o trabalho do Serviço Social nesse campo, como: diários de campo, plano de estágio e relatórios. Esses foram fundamentais para compreensão e discussão das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa durante a preparação profissional a partir da imersão nesse espaço sócio-ocupacional.

Contextualização: equipe multiprofissional inserida na Secretaria Municipal de Educação

A Lei nº 13.935/2019 foi aprovada em âmbito federal e dispõe sobre a atuação do Serviço Social e da Psicologia nas redes de educação básica do Brasil. Essa legislação tramitou nas esferas Legislativas e Executivas durante quase 20 anos até sua aprovação no ano de 2019, resultado de um longo processo de luta das categorias profissionais do Serviço Social e da Psicologia, através de debates, e acompanhamento por parte do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e do Conselho Federal de Psicologia (CFP) no Congresso Nacional. Esse movimento de luta foi traçado de forma coletiva e ainda está longe de seu fim (CFESS, 2023).

Diante da promulgação desta Lei, surgiram diversas manifestações da mesma em âmbitos estaduais e municipais por todo o território brasileiro, já que em seu artigo diz: “Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições” (BRASIL, 2019). Contudo, essa deliberação possui apenas três artigos e dois incisos em seu corpo, acendendo diversos questionamentos sobre sua implementação e regulamentação.

A presença das equipes multiprofissionais (como garante a Lei) em estados e municípios do país revela também dificuldades para a sua plena implementação. Dessa forma, conforme destaca o CFESS: “A implantação da Lei nº 13.935/2019 tem expressado vários desafios, alguns até bem mais complexos e exigentes que a própria conquista da mesma” (2023, p. 66). Na realidade do Estado do Espírito Santo não se expressa de maneira diferente. Dois pontos desafiadores nos chamam atenção: as equipes multiprofissionais formadas por um(a) assistentes social e um(a) psicóloga(o), são muito pequenas, diante uma infinidade de escolas municipais e estaduais existentes nos territórios e, o segundo ponto, refere à forma como as gestões tem efetivado a vinculação dos profissionais para atuarem nas equipes nas

equipes multiprofissionais que, de modo amplo, tem sido efetuado por meio de contratos temporários destes(as) profissionais, resultando na ruptura dos vínculos construídos com as famílias, estudantes e profissionais das escolas.

Diante disso, urge a necessidade de compartilhar experiências, formas organizacionais e desafios nesse espaço sócio-ocupacional para as profissões de Serviço Social e Psicologia. Portanto, ao delimitar esse cenário para o Estado do Espírito Santo, é conhecido que existe no âmbito estadual de educação a atuação das “Equipes APOIE – Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar”, que foram instituídas pela Secretaria Estadual do Espírito Santo em 2019 e ao longo de sua existência tem aprimorado e ampliado o seu trabalho.

No entanto, nas esferas Municipais do Estado sabe-se pouco a respeito da abrangência da Lei em todo o seu território. Com isso, o CFESS destaca sobre esse desafio: “[...] a considerar os 5570 municípios em território nacional, pode-se indicar que há baixa capilaridade no que tange às leis municipais próprias que regulamentam a atividades de assistentes sociais no ensino básico” (CFESS, 2023, p. 40). Nesse caso, em situação de existência da Equipe na rede de ensino municipal, a mesma pode ser regulamentada por Portaria, Parecer, Lei ou Decreto, porém, sem padronização de funcionalidade.

Nesse sentido, o Município referido onde desenvolveu-se a experiência de estágio em Serviço Social é pertencente ao Estado do Espírito Santo e sua equipe multiprofissional é regulamentada por decreto municipal instituído em 2020. A partir da sua regulamentação, seu trabalho é realizado com lotação na Secretaria Municipal de Educação e possui uma abrangência de atendimento a todas as escolas municipalizadas, totalizando 128 escolas das suas 13 regiões (rurais e urbanas), somando 48 mil alunos matriculados em instituições de educação infantil, de ensino fundamental e médio, e em escolas de ensino fundamental em tempo integral e ensino médio em tempo integral.

Diante disso, a equipe multiprofissional divide-se em três turnos de trabalho (matutino, vespertino e noturno), e é composta por

profissionais de Serviço Social, Psicologia e Pedagogia (atual coordenação da Equipe). A atuação é realizada através de duplas “psicossociais”, isto é, a intervenção é feita por duplas de assistentes sociais e psicólogos(as) atuando em conjunto. Nessa realidade, em muitos momentos a equipe foi formada por duas duplas no turno matutino, vespertino e uma (1) dupla psicossocial no turno noturno, que trabalha exclusivamente com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em seu processo de organização e tomada de decisão dentro do organograma da Secretaria Municipal de Educação, a Equipe está inserida na subsecretaria pedagógica, que coordena a gerência de ensino, e posteriormente delibera sobre a Equipe Multiprofissional no local. Assim, a atuação das¹² profissionais é realizada dentro dos limites e possibilidades da realidade concreta em que estão inseridas.

Por conseguinte, as intervenções são realizadas em forma de atendimentos individuais e coletivos, com alunos, famílias e trabalhadores da educação após serem solicitadas via e-mail e/ou telefone pelas escolas. Após o primeiro contato é realizado o agendamento da visita à instituição escolar para ser possível debater com a equipe técnica e conhecer melhor a realidade local e dos sujeitos envolvidos, com o objetivo de construir respostas concretas às demandas encaminhadas à equipe. Importante ressaltar que se trata de um processo de trabalho em construção coletiva, logo permeado por desafios, e, ao mesmo tempo, trata-se de uma área de intervenção que vem apontando várias possibilidades de atuação e que carece de maior investimento em todas as dimensões.

12 Desse ponto em diante a produção utiliza o pronome feminino ao descrever as trabalhadoras da Equipe Multiprofissional, pois, em sua maioria, é composta por mulheres.

O estágio obrigatório supervisionado em serviço social na educação básica: relato de experiência

O processo de estágio supervisionado obrigatório na educação básica municipal deu-se através da cooperação entre as assistentes sociais da Equipe Multiprofissional e a Coordenação de Estágio de Serviço Social da Universidade Federal do Espírito Santo. Nesse movimento foram ofertadas vagas para a inserção de estagiárias no local. As primeiras estagiárias se inseriram em 2020, ainda no período da pandemia. A partir desse momento, a inserção já histórica do Serviço Social na educação básica gerou também a participação de estudantes.

Com isso, além do marco legislativo da Lei nº 13.935/2019 para a profissão, a consequente regulamentação da Equipe na rede de ensino municipal a partir de decreto em diário oficial, foi adicionado também a esse percurso o processo de supervisão em estágio de Serviço Social, um momento histórico e de resistência para as estudantes e as trabalhadoras da Equipe. Isto posto, o último momento citado se estabelece com obrigações e expectativas para todas envolvidas.

Neste processo é importante destacar o papel da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), compreendendo sua responsabilidade também com o estágio supervisionado, e a importância desse momento para a formação dos discentes em Serviço Social, em que a organização de forma coletiva da Política Nacional de Estágio (PNE) institui orientações, debates, direitos e deveres do estágio na formação e trabalho profissional (ABEPSS, 2010). Desse modo, o PNE evidencia “a urgência na defesa de um projeto profissional vinculado a um projeto de sociedade no horizonte estratégico da ampliação dos direitos, na direção da emancipação humana” (p. 1-2). Essa diretriz posiciona a profissão na contramão da lógica do neoliberalismo, estabelecendo orientações importantes para a concretização do estágio de forma qualificada na formação profissional, e não reduzindo o estágio à mão de obra barata, como é incentivado na lógica neoliberal.

Nessa perspectiva, esse documento caminha ao lado da direção ético-política da profissão e suas Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996) ao preocupar-se com esse momento da formação, garantindo que o estágio esteja alinhado com as defesas do Serviço Social brasileiro. Com essa construção coletiva a categoria se posiciona sobre a formação profissional, o estágio supervisionado, a educação e o trabalho na sociedade capitalista numa perspectiva mais ampliada (ABEPSS, 2010), em que seu posicionamento contra-hegemônico, o Serviço Social, defende o processo de estágio supervisionado aliado com a classe trabalhadora.

Esse movimento contra-hegemônico confronta a lógica neoliberal de precarização do trabalho com a retirada de direitos trabalhistas e a necessidade do mercado por mão de obra barata. Por isso, a profissão mesmo inserida nas contradições da sociabilidade do capital, estabelece normas, resoluções e diretrizes para a concretização do estágio supervisionado obrigatório e não obrigatório de forma qualificada, a partir da supervisão direta de assistentes sociais nos espaços sócio-ocupacionais, e docentes assistente sociais supervisores acadêmicos. Esses regimentos e orientações são de suma importância para que discentes não entrem em campo sem arcabouço teórico, meramente reproduzindo a ordem burguesa, determinações institucionais e, conseqüentemente, contribuindo para a retirada de direitos.

Portanto, existe a necessidade da articulação das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa também nesse espaço. Nesse caminho, a ABEPSS determina a inserção no campo de estágio apenas após a conclusão do 4º período do curso, com a aprovação nas matérias de Fundamentos Teóricos Metodológicos do Serviço Social III e Fundamentos Éticos e Ética Profissional. E depois, durante o cumprimento do estágio, o mesmo deverá ser supervisionado também academicamente com as matérias de Estágio Supervisionado I, II e III (ABEPSS, 2010). Sobre esse momento na formação profissional destacamos no documento da ABEPSS que:

O estágio se constitui num instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do(a) estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir, posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social, que vem se agravando diante do movimento mais recente de colapso mundial da economia, em sua fase financeira, e de desregulamentação do trabalho e dos direitos sociais (ABEPSS, 2010, p. 11).

O projeto do Serviço Social brasileiro a respeito da formação profissional já dá indícios sobre a sua defesa em prol da educação pública de qualidade. E aponta na vasta produção acadêmica, e várias normativas e resoluções que orientam o exercício profissional e o estágio a preocupação com a indissociabilidade entre teoria e prática. Diante disso questiona-se: por que esse momento de desenvolvimento discente é fundamental na formação de futuros profissionais?

Para responder a essa questão é válido utilizar os princípios listados pela ABEPSS (2010), no qual julgam indissociáveis durante a realização do estágio. Entre eles destacamos a conexão da supervisão acadêmica e a supervisão de campo, que gera importantes contribuições no ensino-aprendizagem de estagiários ao reforçar essa formação em conjunto – assistentes sociais do campo e assistentes sociais da academia. Além disso, destacamos que tal processo de formação coletiva proporciona o incentivo ao “desempenho do(a) estudante, na perspectiva de desenvolvimento de sua capacidade de investigar, apreender criticamente, estabelecer proposições e intervir na realidade social” (ABEPSS, 2010, p. 13).

Essa articulação – estagiária/supervisora assistente social de campo e supervisora assistente social acadêmica, possibilita para a(o) discente a articulação entre formação e o exercício profissional com um rigoroso apoio acadêmico, através do acompanhamento de assistentes sociais e docentes na formação profissional de estagiárias(os).

Embora marcado por alguns desafios impostos pela dinâmica da sociabilidade burguesa à classe trabalhadora, as normativas do estágio supervisionado em Serviço Social contribuem para esse movimento da dialética unidade teoria e prática, desmistificando falácias como o discurso: “Na teoria a prática é outra”. Em uma outra perspectiva, o projeto profissional do Serviço Social reforça o fortalecimento da relação ensino, pesquisa e extensão. Sobre isso, a ABEPSS (2010) diz: “o estágio possibilita a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, numa perspectiva de totalidade” (p. 14). Assim, ao incorporar esses preceitos esse momento do estágio supervisionado se torna imprescindível e potencializador para a formação de estudantes/estagiários. Dessa forma, segundo Liporoni *et al.* (2017):

As atividades de estágios realizadas de forma articulada e coesa possibilitam aos alunos, a aquisição e aprimoramento de habilidades, conhecimentos científicos e de instrumentos necessários à formação de um profissional competente, crítico e comprometido com a qualidade dos serviços no mercado de trabalho (LIPORONI *et al.*, 2017, p. 17).

Para isso, ressaltamos a importância de cada sujeito nesse processo de formação, cumprindo seu papel com compromisso ético-político. À vista disso, a Coordenação de Estágio desempenha uma função fundamental na garantia de condições para a realização do estágio supervisionado obrigatório, organizando e planejando previamente o estágio, além de articular e atualizar os campos de estágio que tenham condições de receber estagiários/as de Serviço Social. Assim, ressaltamos também a importância da(o) supervisor(a) de campo na recepção de discentes, na orientação no campo e na elaboração de documentos/atividades requisitadas para a realização do estágio supervisionado de forma qualitativa (ABEPSS, 2010).

Nesse percurso cabe também destacar ao supervisor acadêmico as contribuições com o debate contribuindo para a interlocução das

dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa através das mediações com a realidade concreta. Além das exigências da assiduidade às aulas e ao campo de estágio, o(a) supervisor(a) acadêmico(a) solicita documentos de Estágio (Plano de estágio, relatórios mensais e trimestrais) e avaliação do processo de aprendizagem. Por fim, compete ao(à) estagiário(a) em processo de formação a busca por conhecimento ao adentrar essa nova etapa conhecendo o campo em que está inserido, sua política, o trabalho do serviço social, as expressões da questão social, as correlações de forças e perfil dos usuários, e ainda construir os documentos solicitados (ABEPSS, 2010).

Ao considerar todos os aspectos levantados sobre o estágio supervisionado obrigatório, propomos o exercício dialético de imaginar-se no cenário de estágio em Serviço Social na educação básica, levando em consideração os aspectos históricos e políticos que estão intrínsecos à inserção da categoria nesse campo de atuação. Por isso, ao adentrar nesse universo de qualificação profissional foi preciso levar em consideração a realidade vivida pelo Serviço Social e pela equipe multiprofissional atuando em conjunto na educação básica.

Compreendemos que são muitos os desafios, mas é preciso avançar no debate e na construção de propostas para o enfrentamento coletivo de tais desafios. Em um primeiro momento, ao dizer sobre os desafios de estágio em Serviço Social na educação básica é preciso levar em consideração a recente inserção da categoria nesse espaço sócio-ocupacional e os desafios da regulamentação da Lei nº 13.935/2019 em âmbito municipal. Esses fatores se materializam por vezes na falta de informação por parte dos trabalhadores da educação sobre a atuação da profissão de Serviço Social e Psicologia nesse espaço, e outro grande desafio, como já sinalizamos, são os contratos de trabalho fragilizados com que assistentes sociais e psicólogos(os) tem se submetido na área da educação básica.

Nessa perspectiva, a dificuldade para a regulamentação plena dessa legislação apresenta-se em forma de contratos de trabalhos precarizados, temporários, sem concurso público e na ausência de

condições para a realização de uma intervenção profissional de forma qualificada, visto que, entre outros elementos, ainda não se tem a definição do financiamento para mantê-la. Esses fatos citados afetam diretamente o trabalho do Serviço Social e consequentemente da(o) discente em processo de formação, que ao ser inserida(o) neste espaço sócio-ocupacional, também enfrenta desafios na consolidação da profissão na atuação no campo educacional.

Nesse caminho, esses fatos expressam-se nesse relato de experiência em que vivenciamos no campo o excesso de demandas indevidas para a Equipe Multiprofissional. O acúmulo de funções e ainda as fragilidades do espaço institucional eram constantemente discutidas internamente pela equipe para fortalecer o trabalho das profissionais, além da realização de debates externos com o objetivo de situar os setores do espaço da Secretaria de Municipal de Educação sobre as atribuições dessa Equipe e o seu trabalho desempenhado.

Considerando essas questões, surge a necessidade constante de apreensão dessa Política Social articulada a assimilação da dimensão teórico-metodológica do Serviço Social. Uma das formas de enfrentamento para tais desafios foi a construção do instrumento “plano de trabalho da equipe multiprofissional”, no qual, foi realizado por assistentes sociais em parceria com o Núcleo de Estudos sobre o Trabalho (NET) da Ufes. Esse momento consistiu em uma importante decisão para o planejamento do Serviço Social no local, já que “quando elaboramos um projeto de trabalho para o setor em que estamos inserida/os, temos maiores condições de avançar nas nossas defesas, logo, de qualificar o trabalho” (HORST; ANACLETO, 2023, p. 125). Assim, a produção desse documento contribuiu para solidificar e direcionar o trabalho do Serviço Social dentro do espaço sócio-ocupacional.

Ademais, esse instrumento se mostrou imprescindível para o trabalho nesse recente espaço-sócio-ocupacional ao reunir elementos teóricos-metodológicos, ético-políticos e técnicos-operativos direcionados ao cotidiano de trabalho na educação básica com dados da realidade local. Nesse sentido, a parceria entre as profissionais do

Serviço Social da Secretaria Municipal de Educação com o Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Espírito Santo demonstra a relação dessas assistentes sociais através do reconhecimento da importância dos fundamentos do Serviço Social, seu processo de trabalho, exercício profissional e a educação continuada. Dessa maneira, esse movimento foi de suma relevância para o reconhecimento do trabalho da Equipe por parte das estagiárias.

No entanto, outro desafio refere-se às condições para a realização do trabalho a partir da sua regulamentação em diário oficial, através do decreto municipal em 2020. O modelo de intervenção destinado à Equipe coloca vários limites, observando a quantidade de usuários dessa política, referenciada nas 128 escolas e de forma que atinja os 48 mil alunos da rede pública de ensino municipal. Como responder de forma qualitativa às expressões da questão social advindas do amplo e diverso espaço escolar? O que identificamos por vezes são processos de adoecimento pelas condições laborais e organização do trabalho vividos pelas profissionais diante de tantos limites institucionais. Essa realidade em conjunto com contratos temporários resulta em uma grande rotatividade de profissionais dentro da Equipe, dificultando a continuação de projetos e planejamentos.

Contudo, mesmo com as dificuldades apresentadas nesta realidade vivida pelas profissionais, a educação básica apresenta-se como uma grande potencialidade de intervenção profissional levando em conta a possibilidade de realização de atendimentos individuais e coletivos com estudantes, suas famílias, corpo técnico escolar, e comunidade. Nesta direção, enquanto “[...] assistentes sociais, como trabalhadoras(es) do campo da educação, nos juntamos para contribuir com a amplificação dos direitos sociais, bem como nos posicionamos a reivindicar este campo de atuação com dignidade” (CFESS, 2023, p. 70). Desse modo, entre outros elementos, esse campo possibilita a ação com os filhos da classe trabalhadora em uma perspectiva de ampliação de direitos.

Ademais, durante a vivência no estágio foi possível observar ações individuais e coletivas com alunos, suas famílias e/ou outros trabalhadores da educação. Apreendemos as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política ao presenciar esses movimentos no cotidiano, com discussões sobre o trabalho profissional em campo, e durante a supervisão acadêmica. Além da possibilidade de aprofundar a dialética teórico-prática, intervir, construir e planejar atendimentos e intervenções.

O projeto de educação que deve orientar o estágio e o trabalho na educação básica

Partindo do pressuposto que nenhuma intervenção é dotada de neutralidade e todo trabalho e ação defende um projeto, precisamos questionar qual é o projeto de educação que o Serviço Social defende ao se inserir nesse espaço sócio-ocupacional, e que envolve o estágio supervisionado? Essa discussão ganha espaço ao pensar na educação no sistema capitalista, sua materialização no Brasil e as perspectivas diferenciadas presentes nessa Política. Dito isso, de acordo com Frigotto (2006):

As concepções, os projetos e as políticas de educação escolar e de educação profissional em disputa hoje, no Brasil, ganham sentido como constituídos e constituintes da especificidade de projeto de sociedade em disputa pelo capital e pela classe trabalhadora (p. 242).

Diante dessa realidade, o Serviço Social brasileiro se posiciona em sua história ao lado do projeto de sociedade da classe trabalhadora na perspectiva de ampliação de direitos. E, nesta direção, enxerga a sua inserção no espaço da educação básica como uma oportunidade para garantir o direito de acesso e permanência à Política de Educação.

Desse modo, “[...] compreendemos que perpassam pela educação os interesses, conflitos e as mediações entre as classes, tendo a escola uma função social, sendo a educação um direito social” (CFESS, 2023, p. 103).

Logo, apreendemos a política de educação marcada por contradições e tensões. Assim, a educação contra-hegemônica, a Política de Educação, e o espaço escolar não estão descolados dos acontecimentos que envolvem o sistema capitalista neoliberal no Brasil. E a profissão atua na direção de fortalecimento da educação pública, gratuita e de qualidade. Nestes termos: “[...] para o CFESS, a educação é política pública de proteção social, uma vez que está inscrita na totalidade da dinâmica do capitalismo e nas particularidades deste, para países como o nosso” (CFESS, 2023, p. 102). Esse posicionamento ilustra o acúmulo teórico e político da categoria para orientar o fazer profissional nesse espaço sócio-ocupacional.

Ainda que a política de educação básica se constitua como um espaço recente de atuação de assistentes sociais e psicólogas(os), ao pensar na Lei nº 13.935 que é do ano de 2019, além de um cenário desafiador para o conjunto da classe trabalhadora, o Conselho Federal de Serviço Social tem trabalhado em conjunto com os Conselhos Regionais para produzir documentos e seminários na perspectiva de contribuir para a educação permanente da categoria de assistentes sociais.

O trabalho profissional ao ser direcionado pelas defesas históricas da profissão, ou seja, pela defesa dos interesses e direitos da classe trabalhadora, caminha na direção da materialização ético-política do Código de Ética, da Regulamentação da profissão (Lei 8662/1993), das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) e da Política Nacional de Estágio (PNE) da ABEPSS (2010), entre outros documentos e normativas. Esses documentos profissionais foram construídos coletivamente por frentes da profissão, e são basilares para o trabalho profissional do Serviço Social também na área da política de educação básica. Embora com inúmeros desafios, temos consolidada uma

produção teórica importante do Serviço Social brasileiro, que nos possibilita de forma qualitativa consolidar esse trabalho na política social de educação básica.

Considerações finais

Conclui-se que o estágio obrigatório supervisionado em Serviço Social regulamentado a partir da PNE é um momento potencializador ao fortalecer e articular as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, contribuindo qualitativamente para a formação profissional de discentes. Além disso, esse processo do estágio supervisionado, atrelado a experiência em campo da Equipe Multiprofissional na educação básica municipal contribuiu para a vivência de desafios postos pela realidade, mas também proporcionou muitos aprendizados, além do desvendamento de possibilidades da atuação profissional, e a disposição para fortalecer esse movimento tão importante para a categoria de assistentes sociais que lutam por uma educação pública, gratuita e referenciada.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**: com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. [S. l]: ABEPSS, 2010.

- BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.** Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 26 fev. 2025.
- BRASIL. **Código de ética do(a) assistente social.** Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, de regulamentação da profissão. 10. ed. rev. e atual. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 26 fev. 2025.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Diálogos do cotidiano – assistente social:** reflexões sobre o trabalho profissional. Brasília, DF: CFESS, 2023. (Caderno 4).
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Portaria nº 234-R, de 16 de setembro de 2024. **Estabelece e regulamenta a estrutura metodológica e as atribuições do trabalho dos assistentes sociais e psicólogos das equipes da Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar – APOIE.** Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 16 set. 2024. Disponível em: <https://apoie.sedu.es.gov.br>. Acesso em: 19 mar. 2025.
- FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288.
- HORST, C. M.; ANACLETO, T. F. M. (org.). **A dimensão técnica-operativa no trabalho de assistentes sociais.** Belo Horizonte: CRESS-MG, 2023. Disponível em: <https://cress-mg.org.br>. Acesso em: 28 fev. 2025.
- LIPORONI, A. A. R. C.; PIANA, M. C.; LIMA, M. J. de O. Supervisão de estágio em serviço social: desafios para a formação profissional. In: LIPORONI, A. A. R. C.; PIANA, M. C.; LIMA, M. J. de O. (org.). **IV Fórum de Supervisão de Estágio em Serviço Social.** São Paulo: [s. n.], 2017.

Prevenção e enfrentamento às violências no espaço escolar: a experiência da APOIE/SEDU-ES

*Amanda Stafanato Verediano • Felipe do Carmo Menegone •
Izabela Pinheiro Campos • Sânia Bozzi Kumaira •
Shirley Silva Martiniano Barbosa*

A escola, além de ser compreendida como espaço de socialização do conhecimento produzido historicamente, se apresenta como lugar de vivências, encontros, afetos e interação. Nela circula uma diversidade de ideias, saberes, corpos e sujeitos, que experimentam o cotidiano escolar e os processos de aprendizagem. O encontro com diferentes formas de ser e estar no mundo pode produzir embates e antagonismos, assim como, comuns, respeito, acolhimento.

Considerando que vivemos em uma sociedade marcada por desigualdades e violências históricas, e que estas permeiam também o espaço escolar, neste capítulo, buscaremos apresentar a experiência de trabalho das equipes psicossociais que compõem a Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar (APOIE) na Secretaria de Estado

de Educação do Espírito Santo (SEDU/ES), no que tange às práticas educacionais de prevenção, intervenção e enfrentamento às violências. Como e quais violências têm comparecido enquanto demanda psicossocial? Quais diálogos e encontros têm sido possíveis no fortalecimento da dignidade dos sujeitos em sua integralidade e complexidade? Como temos abordado e atuando diante das violências decorrentes da diversidade sexual, de gênero e racial nas escolas? De quais ferramentas temos lançado mão para a promoção de uma convivência ética, respeitosa, coletiva e comprometida com as transformações sociais?

Ensejamos trazer para o diálogo alguns caminhos e percursos experimentados por psicólogos e assistentes sociais na política estadual educacional capixaba, alicerçados na defesa de uma educação crítica, emancipadora e comprometida com a garantia de direitos e com o enfrentamento às violências e desigualdades.

Levando em consideração que a escola se configura como um microcosmo (CERTEAU, 2003) das questões que se manifestam no tecido social como um todo, faz-se necessário considerar as relações escolares como importantes indicadores de como as intervenções do coletivo nos espaços educacionais podem contribuir para mitigar e enfrentar situações de violência, transpondo-as de uma escala micro para uma macro social.

A atuação psicossocial na Educação é atravessada, dialeticamente, por violências e desigualdades que se manifestam na sociedade e no espaço escolar, assim como, permeada por intervenções que caminham na direção de problematizar, desnaturalizar, enfrentar e prevenir tais cenários, buscando apontar deslocamentos, rupturas e transformações.

Para além de prática produzida e reproduzida por indivíduos nas relações interpessoais, compreende-se a violência enquanto fenômeno multideterminado, construído histórica e socialmente, conforme aposta Chauí (2000, p. 432):

[...] as várias culturas e sociedades não definiram e nem definem a violência da mesma maneira, mas, ao contrário, dão-lhe conteúdos diferentes, segundo os tempos e os lugares. No entanto, malgrado as diferenças, certos aspectos da violência são percebidos da mesma maneira, nas várias culturas e sociedades, formando o fundo comum contra o qual os valores éticos são erguidos. Fundamentalmente, a violência é percebida como exercício da força física e da coação psíquica para obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária a si, contrária aos seus interesses e desejos, contrária ao seu corpo e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte, a loucura, a autoagressão ou a agressão aos outros. (CHAUÍ, 2000, p. 432).

Assim, é importante analisar a violência a partir do contexto social, político e econômico em que está inserida, ou seja, do modo como a sociedade está organizada. Se a violência é produzida social e historicamente, ela pode ser também modificada, transformada. Aposta-se, portanto, na possibilidade de se efetuar outros modos de relacionar-se e, na escola, que convivam com as diferenças, sem recorrer a práticas de aniquilamento e de violência.

A escola configura-se como espaço crucial na formação dos sujeitos, através da socialização e produção do conhecimento, de vivências, interações e processos de ensino e aprendizagem que buscam o deslocamento do lugar comum ou de pensamentos cristalizados, podendo contribuir para a desnaturalização de preconceitos e desigualdades históricas. Aliança-se, aqui, a uma perspectiva educacional que possa ampliar saberes e corroborar a desconstrução de modos de existir que apequenam a vida, atrelando-se à luta por justiça social.

Na atualidade, o Brasil possui índices alarmantes de violência, conforme consta no Atlas da Violência (2024), sendo a principal causa da morte de jovens. Ao considerarmos o processo de formação social e econômico do Brasil, percebe-se a violência como característica que fundamenta os modos de produção escravista e,

posteriormente, capitalista, delineando relações sociais desiguais de classe, raça e gênero. Destarte, a violência pode ser percebida como fruto de estruturas sociais desiguais.

Safiotti (1987) aponta a simbiose entre Capitalismo-Racismo-Patriarcado, enfatizando que, embora tais sistemas de dominação, opressão e exploração sejam distintos, são coexistentes, uma vez que, ao se desenvolverem, se reproduzem e co-produzem mutuamente. Para ela, estes são fenômenos estruturantes da sociedade, que operam juntos e intensificam suas contradições. A noção de violência aparece como complexa, não podendo ser reduzida à definição única ou simplista, marcada pela dinâmica das estruturas e relações sociais desiguais.

De origem latina, o vocábulo vem da palavra vis, que quer dizer força e se refere às noções de constrangimento e de uso da superioridade física sobre o outro. No seu sentido material, o termo parece neutro, mas quem analisa os eventos violentos descobre que eles se referem a conflitos de autoridade, a lutas pelo poder e a vontade de domínio, de posse e de aniquilamento do outro ou de seus bens (MINAYO, 2006, p. 13).

Partindo desta compreensão acerca de violência, o presente artigo objetiva percorrer uma trilha contextual que exemplifique a atuação psicossocial diante da violência, no âmbito da política de educação, a partir da metodologia e experiências da Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar – APOIE (ESPÍRITO SANTO, 2023a). Para tanto, faz-se importante resgatar brevemente o histórico de atuação da APOIE junto às escolas públicas estaduais de ensino fundamental e médio do Estado do Espírito Santo vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo – SEDU/ES.

A APOIE surgiu em 2019 com uma Equipe Multiprofissional na unidade central da SEDU/ES, composta por profissionais de psicologia, serviço social e pedagogia. Insta frisar que essa equipe surgiu anteriormente à promulgação da lei federal 13.935 (BRASIL, 2019),

que disserta sobre a presença das equipes de assistentes sociais e psicólogos na educação básica.

Em abril de 2021, foram inseridas duplas psicossociais das 11 Superintendências Regionais de Educação (SREs), denominadas APOIE-SRE, preconizando a descentralização e a amplitude da atuação junto às unidades escolares da rede pública estadual, passando assim a registrar em painel de indicadores as intervenções e dados sobre as demandas psicossociais manifestadas nos espaços educacionais e escolares.

Em agosto de 2023, a APOIE passou pelo segundo processo de expansão das equipes, contando com duplas psicossociais nas unidades escolares, denominadas APOIE-Escola. A partir desse marco, da instituição da APOIE como gerência pelo Decreto 5971-R (ESPÍRITO SANTO, 2023), passando a denominar-se G-APOIE, bem como da publicação da Portaria 111-R (ESPÍRITO SANTO, 2023), posteriormente revogada para instituir a atual Portaria 234-R (ESPÍRITO SANTO, 2024), a metodologia de atuação das equipes APOIE se desenvolveu, possibilitando avanços na consolidação da política pública vigente.

Dito isso, o texto percorrerá as demandas psicossociais e o monitoramento dos dados e registros da atuação da APOIE sobre violências e saúde mental. Em seguida abordará sobre os dois eixos de atuação da APOIE, que orientam metodologicamente as equipes no enfrentamento das violências e outras demandas vivenciadas nas escolas, além da interface com as outras políticas públicas por meio da ficha de notificação de violências. E por fim, ilustrará esses levantamentos a partir do compartilhamento de experiência na escola estadual Primo Bitti, situada no município de Aracruz/ES.

Demandas psicossociais na educação capixaba: monitoramento de violências e saúde mental no contexto escolar

A atuação das equipes APOIE consiste na promoção de ações e intervenções realizadas com base em metodologia norteada por dois eixos: “Prevenção e diálogos” e “Apoio, Acolhimento e Orientações”. Esses eixos concatenam estratégias preventivas e interventivas voltadas para as demandas psicossociais escolares, por meio de ações coletivas, fóruns, diálogos com as redes intra e intersetoriais e do acompanhamento das demandas individuais. (ESPÍRITO SANTO, 2024).

Na busca por sistematização dos dados da APOIE, em parceria com o Escritório Local de Projetos, Processos e Inovação da Secretaria de Estado da Educação – ELPP/SEDU, as informações sobre acolhimentos individuais, ações coletivas e fóruns realizados são registradas em planilhas compartilhadas, armazenadas no Drive/Google da APOIE e, mensalmente, atualizadas no Painel de Indicadores.

Entre as demandas psicossociais registradas nesses instrumentos, com recorte temporal de abril de 2023 a dezembro de 2024, destacam-se as intervenções relacionadas à saúde mental; conflitos familiares; ansiedade; comportamentos agressivo, deprimido e autolesivo; bullying; violência sexual, física e psicológica; além de racismo e LGBTI+fobia. Esses dados não apenas ao que é quantificado, mas revelam como a organização social, cultural e histórica impacta na manifestação e reprodução dessas violências no âmbito escolar.

Sob a ótica da perspectiva histórico-crítica, entende-se que a manifestação das diversas violências nos espaços escolares, muitas vezes nomeadas como bullying, são complexas e diversas, manifestando atitudes racistas, LGBTfóbicas, capacitistas, gordofóbicas, sexistas e misóginas, por exemplo. Isso nos leva, em primeira instância, a inferir que muitos dados educacionais, sobretudo com interface psicossocial, ainda são subnotificados, o que enfraquece a criação de políticas, projetos, programas e ações específicas voltadas para prevenção

e intervenção das diversas violências. Assim, reitera-se a importância de atuar nomeando e conceituando essas violências, identificando redes de apoio e estratégias de enfrentamento, para quiçá, romper com os ciclos de violência e prevenir novas ocorrências.

Em corroboração a isso, se faz importante ressaltar, que as ações preventivas e interventivas preveem uma aposta em outras formas de se relacionar com as diferenças a partir da construção de relações sociais mais inclusivas, da mitigação dos efeitos e ocorrências das violências, bem como, de possível rompimento com os ciclos de violência. Marcando a relevância do desejo de mudança cotidianas nos contextos escolares, assim como nas questões macropolíticas.

Em segunda instância, uma análise qualitativa desses fenômenos observados e acolhidos no contexto escolar, pelas equipes APOIE, aponta que as questões de saúde mental estão frequentemente associadas às situações de violências relatadas. De maneira comum, os registros em planilhas e formulários de acompanhamento da APOIE revelam interações frequentes entre as violências manifestadas e questões de saúde mental, como crises de ansiedade, comportamentos deprimidos, isolamento ou comportamentos autolesivos, por exemplo.

Dessa forma, entende-se que a atuação psicossocial escolar e educacional precisa estar alicerçada à uma escuta atenta e à análise crítica das situações que são manifestadas neste contexto, sobretudo em relação a desigualdades e violências históricas como as de gênero/sexual, classe social, raça e etnia, que se interseccionam. Grifa-se a promoção de espaços de acolhimento e de escuta, por parte das equipes APOIE, que ensejem movimento e desaguem em ações que possam promover mudanças micro cotidianas e macro estruturais.

Nos tópicos seguintes, serão apresentados, de forma mais aprofundada, os eixos norteadores da atuação das equipes APOIE.

Eixo prevenção e diálogos: estratégias de atuação preventiva no combate às violências no ambiente escolar

O eixo “Prevenção e Diálogos”, da APOIE busca fortalecer a atuação de psicólogos e assistentes sociais na comunidade escolar, promovendo ações preventivas e fomentando diálogos que contribuam para o enfrentamento das violências vivenciadas nas escolas. Visando a promoção de ações e espaços de diálogos, com profissionais, estudantes e familiares com vistas à construção e troca de conhecimentos, à garantia de direitos, à prevenção e enfrentamento às situações de violências e violações.

A estratégia traduz uma mudança de paradigma nas unidades escolares, que implica a efetivação de políticas oriundas da conquista de direitos humanos e sociais. Para isso, exige-se um trabalho contínuo a ser realizado pela comunidade escolar. É muito comum que as ações preventivas, se constituam como ações isoladas, pontuais, focadas em determinadas temáticas, áreas ou com objetivos específicos, como as campanhas anuais de cada ano letivo.

Manter a continuidade das ações de forma integrada e continuada torna-se desafiador, uma vez que exige uma mudança ético-política; a partir da elaboração interventiva¹³, transversalizada e multidisci-

13 A intervenção, segundo René Lourau, é um dos pilares centrais da Análise Institucional (AI) e se configura como o elemento que delimita o campo de ação e a experiência analítica. No contexto do “paradigma dos três Is” – Instituição, Institucionalização e Implicação –, a Intervenção atua como um princípio dinâmico que transforma o campo socioanalítico. Ela não se reduz a uma aplicação de métodos preestabelecidos, mas se dá no processo vivo da análise, modificando tanto a encomenda inicial quanto a demanda efetiva de análise. Assim, a intervenção envolve todos os atores do campo institucional, incluindo aqueles que solicitam o trabalho, aqueles que expressam a demanda e aqueles que realizam a análise, criando um processo contínuo de transformação e questionamento das estruturas instituídas (PASSOS & BARROS, 2009).

plinar¹⁴, com planejamento, mapeamento e registro; e uma constante avaliação do processo em desenvolvimento para verificar se estratégias adotadas estão sendo efetivas.

Pensando no fortalecimento e força política das ações de prevenção e fomento de diálogo frente às situações de violências, este eixo metodológico se configura como norteador do trabalho da APOIE. O que implica a proposição de uma prática coletiva, que visa contrapor à lógica individualizante, meritocrática e competitiva da pós-modernidade, trazendo para a coletividade as questões psicossociais e os modos de pensar e lidar com elas. Busca-se abordar as temáticas em conexão com a realidade socioeconômica e histórica, apontando as contradições do modo de produção capitalista na atualidade, para não se cair em perspectiva de individualização das questões ou culpabilização dos sujeitos, sejam as famílias, sejam os profissionais, sejam os estudantes, e vislumbrar a criação de estratégias de invenção de outros modos de existir coletivamente.

A transversalidade, conforme proposto por Guattari, se trata de resistir à reprodução cronificada de hierarquizações ou à sua naturalização. A análise da transversalidade se compromete com tecer questionamentos, em diferentes níveis de enunciação, às relações de poder hegemonizadas, a fim de se conseguir chegar a um ponto de tensão analítica em que um grupo problematiza suas próprias referências e interferências, tornando-se sujeito de sua trajetória. Essa leitura da transversalidade é usada como recurso epistemológico para se pensar a complexidade da vida, das tramas sociais e de seus consequentes

14 A abordagem multidisciplinar não se limita à mera soma de saberes ou à justaposição de diferentes áreas do conhecimento, mas se insere em um campo dinâmico de forças, marcado por tensões, negociações e produções coletivas. A multidisciplinaridade, nesse contexto, não é apenas uma colaboração entre campos como psicologia, serviço social e educação, mas apresenta-se como uma aposta e mudança de paradigma, um espaço de problematização das fronteiras disciplinares e das implicações institucionais que atravessam esses saberes.

desdobramentos quando do delinear de ferramentas de intervenção e experimentação nos campos da promoção de saúde, da autonomia dos usuários e da desinstitucionalização da loucura.

No campo da educação, a transversalidade emerge como uma ferramenta para desafiar hierarquizações e promover um pensamento crítico sobre as relações de poder e saber. Apostar na transversalidade nesse contexto significa fomentar espaços de construção do conhecimento com a comunidade escolar, onde diferentes atores – educadores, estudantes, gestores e demais membros da comunidade escolar – possam questionar suas posições institucionais e os limites impostos por estruturas rigidamente estabelecidas. A prática transversalizada produz a possibilidade de romper com a reprodução automatizada de discursos e práticas, permitindo que o coletivo educativo se torne sujeito de sua própria trajetória. Dessa forma, a transversalidade na educação não apenas atravessa conteúdos curriculares e práticas pedagógicas, mas também ressignifica as relações no ambiente escolar, promovendo autonomia, participação ativa e uma abordagem mais crítica e integrada dos processos de ensino e aprendizagem (SIMONINI; ROMAGNOLI, 2018)

Sendo assim, a proposta do eixo é criar espaços de diálogo e troca entre profissionais, estudantes e familiares, visando à construção coletiva de conhecimentos, a implementação de um processo contínuo de formação, à garantia de direitos e à prevenção de situações de violência e violações. As ações buscam estimular o senso crítico e o pertencimento à realidade escolar, sendo utilizadas metodologias como assembleias, palestras, oficinas, rodas de conversa, tertúlias, fóruns, entre outras.

Nestes encontros são abordados temas como violência contra crianças e adolescentes; acolhimento e escuta; saúde mental; comunicação não violenta; relações sociais e convivência comunitária, ética, cidadania e direitos humanos; relações étnico raciais e enfrentamento ao racismo, respeito às diversidades, diversidade sexual e de gênero; bullying, cyberbullying e violências que atravessam este

fenômeno, situações de risco e violações de direitos, entre outras temáticas que se façam sentido ao diálogo, a realidade escolar e contexto social e político. Alguns temas estão previstos em calendário escolar, como Dia Internacional da Mulher, Dia da Família na Escola, Semana Estadual de Direitos Humanos, e dialogam com a proposta metodológica da APOIE.

Diferente de ações pontuais e isoladas, sugere-se uma abordagem contínua e integrada, pautada em um compromisso ético-político e na elaboração de plano de atuação diante das demandas psicossociais que emergem no cenário escolar. Para tanto, efetua-se momentos de escuta com os diferentes públicos da escola, buscando conhecer as questões que comparecem de modo mais latente, as relações, tensões e potencialidades daquele espaço, de modo a refletir a realidade escolar e territorial, e pactuar possíveis ações e projetos a serem executados durante o ano letivo. Vale mencionar que os caminhos a serem percorridos no plano de atuação podem ser redesenhados conforme necessidades identificadas no percurso, considerando a vivacidade da escola em suas diferentes expressões e o movimento de ação/reflexão/ação acerca da prática profissional (MEIRA; TANAMACHI, 2003).

O compromisso com a escuta, o diálogo, a continuidade e a transversalidade das ações busca contribuir com o processo de formação integral dos estudantes; com o fortalecimento de um espaço escolar democrático, participativo e conectado com a realidade sócio-histórica (MEIRA; TANAMACHI, 2003).

O trabalho visa ampliar a corresponsabilização da comunidade escolar pelas questões psicossociais. Portanto, as atividades são planejadas em parceria com as equipes gestoras e pedagógicas, assim como com docentes e estudantes das unidades escolares, com vistas a identificação de possíveis metodologias e demandas psicossociais que emergem naquele ambiente, considerando a realidade escolar, o território, as parcerias, necessidades e potencialidades daquele espaço.

As articulações com as redes intra e intersetoriais nesse eixo se dão de forma a integrar propostas preventivas e de fomento ao

diálogo para construções coletivas que culminam na promoção de estratégias de enfrentamento frente às questões psicossociais contextuais. É de suma importância que as ações de prevenção e diálogos estejam integradas ao pedagógico, pensando em estreitamento de vínculos e atuação com professores e pedagogos, bem como com os equipamentos, comitês, conselhos, secretarias e órgãos intersetoriais territoriais.

Eixo apoio, acolhimento, orientações: estratégias de intervenções das demandas psicossociais e articulação intersetorial no contexto escolar

Este eixo tem como foco a intervenção nas manifestações psicossociais que surgem no ambiente escolar, com o objetivo de compreender as particularidades de cada demanda e oferecer o suporte necessário para o enfrentamento dos desafios emocionais, socioeconômicos e comportamentais. Busca-se promover uma integração entre a comunidade escolar e a rede intersetorial, adotando uma abordagem holística que visa o cuidado, a participação social e o desenvolvimento integral do estudante.

Dentro desse contexto, a atuação da APOIE busca criar um espaço acolhedor, onde sejam oferecidas orientações e suporte psicossocial às necessidades individuais e coletivas dos estudantes, contribuindo com a promoção de um ambiente que respeite suas particularidades e subjetividades. A criação desse espaço é essencial para implementar uma abordagem inclusiva, fundamental para o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos. Como destacam Diskin e Roizman (2021), o ambiente escolar tem o potencial de se tornar um local de acolhimento e afeto, desempenhando um papel crucial na superação de realidades de desamor, desigualdade e violência.

Nesse sentido, as principais metodologias utilizadas, como escuta ativa, acolhimento, estudos de caso e articulação com a rede

intersetorial, são importantes para uma abordagem cuidadosa, atenta e comprometida com os sujeitos e a garantia de direitos.

A intervenção da APOIE em situações de violência, dentro do eixo de Apoio, Acolhimento e Orientações, busca oferecer suporte aos estudantes e profissionais envolvidos, promovendo um ambiente de escuta, acolhimento e encaminhamentos necessários para a promoção do bem-estar e acesso aos seus direitos. Nesse contexto, a oferta de acolhimento ao estudante visa proporcionar um espaço seguro para que ele possa expressar suas vivências e emoções, contribuindo para que ele se sinta validado, compreendido e não revitimizado, o que facilita a identificação de seus sentimentos, medos e da sua percepção sobre a situação de violência.

Por vezes, é importante um acompanhamento da demanda e da situação de violência, para garantir que as intervenções tenham continuidade e reflitam a longo prazo. Além disso, pode-se identificar a necessidade de ações ampliadas, como a realização de atividades coletivas com as turmas ou estudantes envolvidos. A equipe APOIE, em colaboração com os profissionais da escola, acompanha de perto as demandas do estudante, avaliando o impacto das intervenções e recriando as estratégias, conforme necessário. Esse acompanhamento pode incluir momentos de interação com o estudante e sua família, com o objetivo de ampliar a rede de apoio para o rompimento com a situação de violência e o processo de cuidado.

Além de ofertar o acolhimento ao estudante, o eixo também se propõe a orientar a escola e os responsáveis sobre como lidar com situações de violência, elaborando estratégias práticas em conjunto, e encaminhamentos à rede de serviços. Ademais, busca oferecer suporte tanto para a família quanto para a comunidade escolar.

De maneira complementar, a articulação entre os diversos setores das políticas públicas desempenha um papel importante dentro desse eixo, permitindo uma abordagem e atuação mais ampla e integrada das questões psicossociais que emergem no ambiente escolar. Esse trabalho envolve a articulação entre diversas áreas e serviços,

como saúde, assistência social, direitos humanos e outros, com o objetivo de garantir uma resposta coordenada e conjunta às necessidades dos estudantes. Além disso, facilita o compartilhamento de informações e recursos, tornando a intervenção mais abrangente e adaptada às especificidades de cada caso. Neste sentido, leva-se em consideração os marcadores de classe, raça/etnia e gênero, partindo do entendimento de que o contexto familiar e socioeconômico dos sujeitos, bem como o acesso a serviços e políticas públicas, reflete nas condições e possibilidades de intervir diante das violências.

Ao promover essa integração com as demais políticas públicas a APOIE contribui para a criação de uma rede de apoio que vai além da escola. Essa colaboração visa assegurar que o estudante receba o suporte necessário de forma coordenada, promovendo um cuidado integral e abrangente que favorece seu desenvolvimento emocional, social e acadêmico.

Com um trabalho estruturado, flexível e integrado, a APOIE tem desempenhado um papel crucial no desenvolvimento de estratégias de acolhimento e apoio, buscando proporcionar um ambiente seguro onde os alunos possam se expressar, ser ouvidos e receber o suporte para enfrentar violências e desafios. Dessa forma, a APOIE contribui significativamente para o desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos estudantes, fortalecendo articulações e processos interseccionais para que possam lidar com os impactos da violência -em seus diversos âmbitos- e ressignificar suas experiências de forma construtiva. Na mesma direção, visa provocar, no cotidiano escolar, deslocamentos e modificações institucionais, que problematizam modos e relações sociais que naturalizam as violências.

A notificação compulsória como estratégia de enfrentamento intersetorial e integral às violências: a escola enquanto dispositivo da rede de proteção

A violência configura-se como um problema social, histórico e político. Podendo ser entendido também como uma questão de saúde pública e uma violação de direitos humanos que pode impactar no desenvolvimento de indivíduos, grupos e sociedade (ALVES *et al.*, 2017). Para enfrentar essa realidade, mecanismos de notificação compulsória foram instituídos como estratégias fundamentais de intervenção e monitoramento. Em 2001, o Ministério da Saúde tornou obrigatória a notificação de violências interpessoais, incluindo maus-tratos contra crianças e adolescentes, pelo Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), conforme estabelecido na Portaria nº 1.968/2001 do Ministério da Saúde (BRASIL, 2001).

Posteriormente, evidenciou-se a necessidade de notificação compulsória para casos de suspeita ou confirmação de violência doméstica, sexual, autoprovocada, tentativa de suicídio, tráfico de pessoas, trabalho escravo, trabalho infantil, violências homofóbicas. No caso de violência extrafamiliar e/ou comunitária, serão notificadas as violências contra crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, pessoas com deficiência, indígenas e população LGBT (Portaria de Consolidação nº 4, de 28 de setembro de 2017), público com o qual a educação atua, ainda que composto majoritariamente por crianças e adolescentes.

Ressalta-se também a comunicação de casos suspeitos e confirmados de violências contra crianças e adolescentes ao Conselho Tutelar, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), procedimento este adotado pelas escolas.

Inicialmente, a responsabilidade pelo preenchimento das fichas de notificação era atribuída exclusivamente aos profissionais de saúde.

No entanto, a Lei nº 11.147, promulgada em 2020 no estado do Espírito Santo, ampliou essa responsabilidade para instituições de ensino e assistência social, tanto públicas quanto privadas. Essa ampliação teve como objetivo fortalecer a rede de proteção e garantir que casos de violência fossem identificados e encaminhados de maneira articulada aos órgãos competentes (ESPÍRITO SANTO, 2020).

Diante dessa nova legislação, a Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar (APOIE) atua na orientação, fomento e preenchimento das fichas de notificação. A APOIE contribui na abertura ao diálogo junto aos demais profissionais da educação e no fortalecimento da articulação entre as redes de saúde, educação e assistência social, e demais equipamentos e atores do Sistema de Garantia de Direitos, que se fizerem necessários. Segundo Deslandes, Mendes e Pinto (2015), a intersetorialidade é essencial para garantir uma abordagem integral dos casos de violência, permitindo que as intervenções sejam mais eficazes e que os indivíduos afetados recebam o suporte necessário.

Apesar dos avanços, a implementação do sistema de notificação compulsória ainda enfrenta desafios. Muitas instituições de ensino demonstram resistência ao preenchimento das fichas, temendo represálias das famílias, comunidades ou dificuldades burocráticas. Além disso, a falta de conhecimento específico sobre o processo de notificação e sobre as diretrizes legais pode comprometer a efetividade da política. Segundo Faraj, Siqueira e Arpini (2016), a notificação é um ato fundamental que busca garantir a proteção da criança e do adolescente, não sendo caracterizada como uma denúncia, mas sim como uma ferramenta para subsidiar políticas públicas e garantir o acompanhamento adequado dos casos, fortalecendo o acionamento da linha de cuidados.

A desigualdade na implantação do SINAN entre os estados e municípios também é um obstáculo a ser superado. Nem todas as regiões alimentam o sistema com a frequência e precisão necessárias, prejudicando a construção de um panorama realista sobre a violência

no país. Dessa forma, a capacitação contínua de profissionais ofertada pela política de saúde e a conscientização sobre a importância da notificação são medidas fundamentais para buscar garantir a efetividade da legislação e a proteção integral de crianças e adolescentes (DESLANDES *et al.*, 2015).

O preenchimento da ficha de notificação permite que os casos de violência sejam identificados, registrados e monitorados, o que é necessário para a implementação de políticas públicas de proteção e prevenção. Também contribui para o entendimento da prevalência e tipos de violência em uma determinada região ou grupo, o que colabora para a criação de estratégias de intervenção (SOUZA; PEREIRA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2021).

Na mesma direção, aponta-se a relevância e necessidade de ações educativas para sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da notificação e do cuidado a quem vive ou viveu alguma situação de violência. Muitas vezes, a ausência de conhecimento sobre o tema impede que os profissionais compreendam sua responsabilidade nesse processo. Portanto, a implementação de formação continuada e o fortalecimento da rede de apoio são estratégias fundamentais para que a notificação de violência ocorra e cumpra seu papel na proteção de crianças e adolescentes (ALVES *et al.*, 2017).

Neste sentido, a APOIE tem desenvolvido os fóruns de diálogos, que são espaços estruturados destinados à troca e socialização de conhecimento e experiências, discussões e reflexões sobre temas latentes no cenário escolar, com o objetivo de promover o entendimento mútuo e o desenvolvimento colaborativo entre profissionais da rede de ensino e demais profissionais da rede de proteção e garantia de direitos. Para além, são instrumentos utilizados para o encontro com outros sujeitos da rede de serviços e equipamentos, se configurando também como estratégia para atuação intersetorial no que tange à temática em questão.

Além disso, é essencial que as instituições de ensino fortaleçam a colaboração com outros órgãos de proteção, como os Conselhos

Tutelares e o Ministério Público, além da Vigilância Epidemiológica, para garantir que os casos de violência sejam acompanhados de forma eficiente. Para tanto, elenca-se a elaboração de relatórios e encaminhamentos, estudos de caso, contatos e articulações, de modo a impulsionar a construção de estratégias de intervenção e acompanhamento das situações. A construção de fluxos bem definidos para encaminhamentos e monitoramento das situações relatadas pode contribuir significativamente para o fortalecimento das políticas de proteção infanto-juvenil (FARAJ *et al.*, 2016).

Em conclusão, a notificação de violência é um instrumento essencial para garantir o acolhimento e a proteção da população em situação de violência. A ampliação da obrigatoriedade de notificação com a Lei nº 11.147/2020 é um avanço importante, mas sua implementação ainda encontra desafios.

O avanço desta lei depende não apenas de sua obrigatoriedade formal, mas também de um compromisso real dos profissionais de saúde, assistência e educação, da criação de mecanismos de suporte às vítimas e de uma constante sensibilização da sociedade sobre a importância de quebrar o ciclo de violência. A eficácia dessa legislação só será alcançada quando houver uma verdadeira mudança de mentalidade tanto nos profissionais quanto na comunidade, além da disponibilização de recursos adequados para dar suporte às vítimas e responsabilizar os agressores (SILVA; OLIVEIRA; PEREIRA, 2021).

O fortalecimento da intersetorialidade, a capacitação dos profissionais e o aprimoramento do SINAN são aspectos fundamentais para garantir a eficácia da notificação e, consequentemente, a segurança e o bem-estar dos indivíduos. Do mesmo modo, alerta-se que a ação de notificação precisa estar conectada a ações intersetoriais de âmbito institucional e também vinculadas a mudanças relacionais, culturais, sociais e estruturais no que se refere ao cenário da produção e reprodução das violências.

Estratégias de intervenção em caso de manifestação de violência no contexto escolar: ataque à escola Primo Bitti e desdobramentos

Ao dialogarmos sobre os atravessamentos das violências no espaço escolar, não podemos deixar de mencionar o episódio de violência brutal cometido contra as escolas do município de Aracruz/ES, em 2022, em que três professoras e uma estudante perderam a vida, e toda a comunidade foi afetada.

A violência perpetrada naquele dia atravessou e produziu diferentes efeitos na comunidade local e na população em âmbito estadual e nacional, impactando sobremaneira, profissionais, familiares e estudantes de Aracruz, e das demais redes de educação.

Contextualizando, era manhã do dia 25 de novembro de 2022, uma sexta-feira, quando um jovem entrou na escola estadual Primo Bitti portando uma arma de fogo e realizou uma série de disparos na sala dos professores. Posteriormente, o jovem se direcionou até a escola municipal Centro Educacional Praia de Coqueiral e efetuou novos disparos. O ataque foi fatal para Cybelle, Maria da Penha, Flávia e Serena, que permanecem vivas na memória de lutas pela educação pública, gratuita, de qualidade e emancipadora.

Partindo da compreensão da violência às escolas enquanto fenômeno complexo, fruto de múltiplas determinações (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2023) e que ocorre em determinado contexto social, econômico e político, ressalta-se o cenário nacional de incentivo e culto ao ódio e à violência, sobretudo contra mulheres, negros e negras, e LGBT's, bastante acentuado em 2016, com o impeachment da então presidenta da república Dilma Rousseff, e com o governo de Jair Bolsonaro, de 2019 a 2022. Em âmbito mundial, Donald Trump assumiu a presidência dos Estados Unidos em 2017, evidenciando o caráter conservador daquele governo (BOITO, 2019).

Boito (2019) caracteriza como neofascista o governo Bolsonaro e o movimento de apoio a ele. Para o autor, o fascismo é uma forma

do Estado capitalista, composta por ideologia e base social, e não um fenômeno histórico único, irrepetível, restrito a apenas a alguns países europeus no período 1919-1945. Desta forma,

[...] Embora não tenhamos um regime de ditadura fascista no Brasil, mas sim uma democracia burguesa deteriorada e em crise, temos sim um movimento neofascista ativo e um governo cuja chefia está entregue ao principal representante desse movimento (BOITO JR., 2019, p. 6).

Apontando diferenças e semelhanças entre o bolsonarismo e o fascismo clássico, acredita-se que se vive no Brasil, uma variante daquele fenômeno, que une o neoliberalismo extremado ao conservadorismo, e retoma, em condições históricas distintas, programas e ideologias daquele período.

Considerando então o avanço do neoliberalismo, da extrema direita e do conservadorismo em um contexto global (FRESU, 2017), cabe-nos olhar para os aspectos gerais do fenômeno da violência contra as escolas, sem perder de vista suas particularidades locais.

Há uma especificidade dos ataques às escolas se comparados a situações de violências cometidas em outros locais. A escola é o lugar onde se estuda e se aprende, onde se faz amigos, cria-se laços e pode-se começar a transformar o mundo (FREIRE, 1989). Estar na escola pressupõe o estabelecimento de vínculos, de relações sociais, de convivência com as diferenças, exigindo uma ética cuidadosa, de respeito ao outro e à diversidade. Assim, os ataques à escola são também ataques à vida, em sua amplitude, à diversidade, ao que diverge. Este espaço, portanto, apresenta-se como crucial para o desenvolvimento e a formação humana.

A escola é, em nossa sociedade, espaço de transmissão do legado humano, de cuidado e formação das novas gerações e de manutenção da cultura humana. Quando se ataca uma escola são

esses princípios que estão sendo destruídos. A escola é nossa resposta social à barbárie; um ataque à escola serve à barbárie (MACHADO; FONSECA, 2023, p. 1).

Utiliza-se o termo violência às escolas ou violência contra às escolas partindo do entendimento de que o autor da violência não é a instituição escolar em si ou práticas promovidas por ela ou dentro dela, mas que o alvo e lócus da violência é a escola, sua estrutura física e comunidade escolar (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2023).

Em pesquisa sobre violência contra as escolas, ressalta-se o massacre ocorrido em abril de 1999, em Columbine, nos EUA, quando mais de doze pessoas foram mortas, e mais de vinte feridas. Já no Brasil, o primeiro ataque à uma escola foi identificado em 2001 e até 2023, haviam sido contabilizados 36 ataques, sendo que 21 deles ocorreram de 2022 a 2023. Ao todo, mais de 35 pessoas perderam a vida e 70 ficaram feridas (D3e, 2023).

Entre outros aspectos, acredita-se que o aumento de tais ocorrências está relacionado ao processo de flexibilização de normas para o acesso e o porte de armas de fogo, promovido durante o governo Bolsonaro, quando se viveu cenário sociopolítico de intensificação de discursos e práticas que alimentavam a produção e reprodução de violências. Neste período, teve-se um crescimento do registro de armas de fogo e do quantitativo de munição comercializada no Brasil. Conforme o Anuário Brasileiro de segurança pública de 2022, citado na pesquisa, a cada hora uma criança ou adolescente morre em decorrência de ferimentos por arma de fogo, no Brasil (CAMPANHA NACIONAL, *et al.*, 2022).

A ideia de uma supremacia branca e masculina é elemento constitutivo dos grupos e movimentos extremistas citamos anteriormente, ancorados numa ideologia de defesa do racismo, do machismo e do ódio contra a comunidade LGBT, incitam e reproduzem práticas de violência. Assim, é relevante trazer para o debate a interferência das

redes sociais na disseminação de discursos de ódio e no planejamento dos ataques às escolas, através de plataformas digitais. Nestes espaços, os jovens são apresentados a conteúdos extremistas e é comum a reprodução de conteúdo preconceituoso, misógino e racista (CAMPANHA NACIONAL, *et al.*, 2022).

Aponta-se, neste sentido, a importância de desenvolver com a comunidade escolar diálogos sobre o uso das tecnologias, seus impactos na saúde e na sociabilidade. Há uma lógica no modo de vida atual que acentua o uso de tecnologias, sendo estas mediadoras das relações sociais, refletindo na diminuição do tempo-espaço para os encontros, no isolamento e em práticas cada vez mais individualizantes.

No cenário escolar, destacam-se os projetos de lei “Escola Sem partido” e “Ideologia de gênero”, bastante difundidos na mídia e no Poder Legislativo, que afirmavam um movimento e propostas de ações político religiosas de cunho conservador e reacionário, indicando a anulação do debate crítico e sobre as diversidades de gênero e sexualidade na escola (SILVA *et al.*, 2019).

Diante deste contexto altamente complexo, retomasse o ocorrido em Aracruz/ES. Após a violência cometida contra as escolas, a equipe da APOIE, juntamente com outros setores da SEDU, foi até a unidade escolar, realizou escuta dos sujeitos e posteriormente, participou de reunião do Conselho de Escola, que reuniu representantes dos professores, profissionais, familiares, estudantes, e sindicato, de modo a refletir sobre os passos que seriam desenhados a partir de então.

Reuniões foram realizadas com a rede intersetorial, englobando equipamentos estaduais e municipais, Ufes, conselhos das categorias e outros parceiros para pensar coletivamente em como contribuir com a comunidade afetada. Elaborou-se de plano de intervenção que objetivava acolher e escutar a comunidade escolar e de Aracruz, considerando os diversos impactos socioemocionais causados pela violência às escolas.

A intervenção contou com as equipes APOIE das SRES de Linhares, Cariacica, Vila Velha, Carapina e Colatina, além da Unidade

Central e parceiros como o Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação Moral da Unicamp – GEPEM, Vivescer (através do Instituto Península), Instituto Unibanco e Instituto Vita Alere (através do Núcleo de Intervenções Psicológicas em Emergências e Desastres – NIPED)¹⁵, que atuaram em Suzano/SP, quando houve situação de violência à escola, similar à da EEEFM Primo Bitti.

Foram realizados momentos coletivos de acolhimento aos profissionais, familiares e estudantes da escola, através da metodologia de círculos de diálogos, e acolhimento individual, a quem necessitasse, com profissionais de psicologia e serviço social. A ação aconteceu em um local indicado pela comunidade, fora da escola e posteriormente, na EEEFM Primo Bitti, com sua reabertura. Ocorreram também reuniões que abordaram os estudos sobre o fenômeno de violência contra as escolas no Brasil e no mundo, bem como, planejando a recepção dos alunos.

Os acolhimentos em grupo, assim como os individuais, oportunizaram acolher e escutar os sujeitos, trabalhando as emoções e sentimentos vivenciados a partir da violência ocorrida. Houve também oficinas de arte e cultura, no intento de re-ocupação e ressignificação do espaço escolar enquanto produtor de relações sociais de cuidado, solidariedade e pertencimento. Uma tentativa de reinvenção dos modos de ser e estar na escola, pelas vias do afeto e respeito.

Após a ocorrência desses momentos de acolhimento, importante dizer que a APOIE buscou atuar dando continuidade ao trabalho de articulação na rede de saúde, assistência social e direitos humanos do

15 A Vivescer é uma iniciativa do Instituto Península, organização social que atua na área da Educação contribuindo com o avanço de políticas públicas que impactem na carreira docente, desde a profissionalização e valorização até o desenvolvimento contínuo dos educadores. O Instituto Vita Alere é uma instituição de promoção em saúde mental com ênfase na prevenção e pós-venção do suicídio e cuidado dos processos de luto. O NIPED é um grupo de trabalho que conta com profissionais especializados em intervenção em situações de emergências e desastres.

município de Aracruz, com foco no acompanhamento dos estudantes e profissionais. Posteriormente, a escola passou a contar com uma dupla psicossocial específica, para trabalhar de maneira mais sistemática com a comunidade escolar, considerando a necessidade de apoio especializado diante dos prejuízos a curto, médio e longo prazo após violência cometida contra a escola.

Junto a isso, em janeiro do ano seguinte, organizou-se a Semana da Escola Aberta, ofertando espaços de círculos de diálogos, acolhimento individualizado, rodas de conversa, oficinas e demais atividades que ensejaram produzir saúde, cultura, esporte e lazer na comunidade de Aracruz. A ação teve a parceria das Secretarias Municipais de Assistência Social, Esporte, Cultura e Saúde de Aracruz, da Ufes e do Centro de Referência da Juventude.

Como desdobramento dessa experiência de trabalho houve a construção de orientações que indicam, em situações de ameaça, a realização de momentos de escuta aos sujeitos e suas famílias, de modo a buscar entender o contexto, motivações e outros, apontando a proposição de ações que visem o fortalecimento de vínculos com a comunidade escolar, através da relação escola-estudante-família. Ser visto e ouvido pela escola pode ser parte importante de um processo mais amplo de reconhecimento, valorização e pertencimento, assim como, identificar e potencializar as capacidades, habilidades e relações que produzem alegria, respeito e companheirismo. Na mesma direção, aposta-se na inserção do estudante e sua família em programas ofertados pela rede educacional ou por demais serviços da rede, ampliando o cuidado intersetorial, os espaços de convivência e a possibilidade de investir e efetivar sonhos e projetos pessoais e coletivos.

Acredita-se que outros caminhos podem ser percorridos e inventados, pelas equipes psicossociais no campo educacional, a partir da articulação e parceria junto à comunidade escolar e a profissionais das políticas públicas, movimentos e coletivos que ampliam processos de grupalidade, cuidado e vida.

Grifa-se o fortalecimento de uma educação alicerçada nos direitos humanos e a construção de uma cultura de acolhimento no espaço escolar, entendida não como ausência de conflitos e discordâncias, mas como modo de ser e estar no mundo que busque escutar, conhecer, e aprender com o outro segue como direção ético-política. Para tanto, evidencia-se a implementação de programas, ações, projetos e políticas que fomentem e incentivem o respeito, a solidariedade, e entendam as dissidências como necessárias e inerentes ao processo de convivência e de desenvolvimento humano (SALLES, 2019).

O trabalho de psicólogos e assistentes sociais busca promover suporte e acolhimento à comunidade escolar diante das questões psicossociais latentes, produzindo estratégias individuais coletivas para lidar com elas, alargando a vida, seus sentidos e o da educação.

É desafiador o processo de trabalho diante de violências produzidas histórica e socialmente, que são resultado do modo de produção capitalista, racista e patriarcal, substancialmente desigual, que naturaliza e reproduz violências cotidianamente. Este mesmo sistema produz modos de vida e de subjetividades individualizantes e competitivos, em que não se tem tempo para o cuidado e o fortalecimento das relações humanas, demandando por produtividade continuamente e acentuando a complexidade da atualidade.

Assim, a atuação de assistentes sociais e psicólogos(os) não pode romper com essa lógica, de modo isolado, rapidamente ou sem alianças. Tampouco deve corroborar a produção de normalidade ou de ajustamento e adaptação dos indivíduos à realidade. Há ainda, um projeto histórico de precarização das políticas públicas, de cansaço e desvalorização profissional na educação. Ressalta-se, portanto, a necessidade de co-responsabilização dos diversos setores públicos à uma atuação conjunta, além do:

[...] controle público das plataformas digitais; o desarmamento da população; Fortalecimento de espaços coletivos de construção de discussão das políticas; as melhorias na condições de vida

e trabalho; o investimento em trabalhadores e trabalhadoras da área da educação, saúde e assistência social; o fortalecimento da autonomia das escolas; o cuidado físico e material das escolas... Nada fácil, nem haveria de ser. Mas, sem isso, tenderemos a pactuar com um pensamento que torna o alvo da violência, a escola, a responsável pela produção da violência (2023, MACHADO; FONSECA, p. 03).

Concordando com tal pensamento, revela-se como impreterível um processo de atuação e intervenções intersetoriais junto às políticas públicas de educação, saúde, assistência social, segurança, direitos humanos e outras. Acredita-se que o Estado, a sociedade e a família devem se co-rresponsabilizar pela produção e reprodução de discursos e práticas que afirmem, expandam e defendam a vida, o bem-estar comum e que visem garantir direitos, ao invés de desprezá-los, ou aniquilá-los. Para a modificação de questões históricas no Brasil, bem como do cenário educacional, político, social e econômico que vigora, é necessária a ruptura com o sistema capitalista em sua vertente ultraneoliberal, que segue perpetuando e atualizando violências e desigualdades sociais de gênero, classe e raça/etnia.

Considerações finais

Por fim, espera-se que o percurso trilhado neste capítulo tenha oportunizado o encontro com parte da trajetória e modos de fazer da Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar no que tange as estratégias lançadas mão para lidar com as demandas psicossociais vinculadas a violências no espaço escolar.

Em um primeiro momento, discutiu-se a respeito destas demandas, trazendo dados e tipos; além do caminho institucional implementado pela APOIE na SEDU/ES, posteriormente, trazida à memória a experiência e plano de ação desenvolvido em Aracruz. Na parte

seguinte, realizou-se apresentação dos Eixos “Prevenção e Diálogos” e “Apoio, Acolhimento e Orientações” norteados pela temática em voga, finalizando com apontamentos sobre a Notificação de violências e seu papel para o cuidado, intervenção e proteção dos sujeitos, aquecimento da rede de serviços e implementação de políticas públicas específicas.

O trabalho de prevenção, intervenção e enfrentamento às violências e violações de direitos, executado pelas equipes psicossociais na rede pública estadual de educação do Espírito Santo aparece como aliado no processo de transformação social. Ressaltam a promoção de ações que caminham na direção do acolhimento, da escuta, do fazer junto e do entendimento de estudantes, profissionais e famílias como sujeito de direitos, protagonistas de suas vidas, que podem modificar o curso da história, com transformações no espaço escolar.

A APOIE faz coro a uma atuação comprometida com a construção cotidiana de uma cultura de acolhimento. Portanto, busca efetuar modos de escutar que estejam atentos a realidade e necessidades da comunidade escolar. Uma escola democrática que acolhe às diversidades, aposta e investe na grupalidade, nos processos de aprendizagem, no desenvolvimento integral, considerando as habilidades e fragilidades dos seres como inerentes ao processo é horizonte de trabalho daquelas e daqueles que se aliam com a desconstrução de preconceitos, desigualdades e opressões, bem como com um projeto ético-político de profissão e de sociedade.

Referências

ALVES, J. M. *et al.* Notificação da violência contra crianças e adolescentes por profissionais de saúde. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 26-32, 2017.

- BOITO JUNIOR, A. **O neofascismo no Brasil**. Boletim LIERI, [s. l], n. 1, maio 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.968, de 25 de outubro de 2001. **Institui a notificação compulsória de violência doméstica, sexual e outras violências contra crianças e adolescentes**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2001.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil**: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental. [S. l]: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022. Disponível em: <https://n9.cl/4rnpb>.
- CERQUEIRA, D.; BUENO, S. (org.). **Atlas da violência 2024**. Brasília, DF: Ipea; FBSP, 2024.
- CERTEAU, M. **A cultura no plural**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota técnica CFP nº 8/2023**: a psicologia na prevenção e enfrentamento à violência nas escolas. Brasília, DF: CFP, 2023.
- DESLANDES, S.; MENDES, C. H. F.; PINTO, L. W. Proposição de um índice do enfrentamento governamental à violência intra-familiar contra crianças e adolescentes. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 1709-1720, 2015.
- DISKIN, L. **Paz**: como se faz. São Paulo: Palas Athena, 2021.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei nº 11.147, de 8 de julho de 2020. **Define a obrigatoriedade de notificação compulsória dos eventos de violência de interesse do Sistema Único de Saúde – SUS**. Vitória: Governo do Estado, 2020.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto nº 5.971-R, de 18 de abril de 2023. **Altera a estrutura organizacional básica e transforma**

- cargos de provimento em comissão e funções gratificadas no âmbito da Secretaria de Estado da Educação – SEDU.** Vitória: Governo do Estado, 2023.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Portaria nº 111-R, de 2 de maio de 2023. **Institui a Gerência de Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar – G-APOIE.** Vitória: SEDU, 2023.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Portaria nº 234-R, de 16 de setembro de 2024. **Estabelece e regulamenta a estrutura metodológica e as atribuições do trabalho dos assistentes sociais e psicólogos das equipes da Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar – APOIE.** Vitória: SEDU, 2024.
- FARAJ, S. P.; SIQUEIRA, A. C.; ARPINI, D. M. Notificação da violência: percepções de operadores do direito e conselheiros tutelares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 36, p. 907-920, 2016.
- FREIRE, P. **A escola**. [S. l.: s. n.], 1989.
- MACHADO, A. M.; FONSECA, P. F. **Violência às escolas**: reflexões. São Paulo: Jornal da USP, 2023.
- MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.
- MINAYO, M. C. de S. Um fenômeno de causalidade complexa. In: MINAYO, M. C. de S. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. 132 p.
- PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.
- SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- SALLES FILHO, N. A. **Cultura de paz e educação para a paz**: olhares a partir da complexidade. Campinas: Papirus, 2019.

- SILVA, A. S. de A.; OLIVEIRA, T. C. de; PEREIRA, A. L. de. Notificação da violência como estratégia de vigilância em saúde: perfil e desafios no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 8, 2021.
- SILVA, E. M. *et al.* A “ideologia de gênero” e a “escola sem partido”: faces de uma mesma moeda em ações políticas conservadoras no Brasil e no Espírito Santo. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 615-631, fev. 2019.
- SIMONINI, E.; ROMAGNOLI, R. C. Transversalidade e esquizoanálise. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 915-929, dez. 2018.
- SOUZA, R. A. de; PEREIRA, A. L. de; OLIVEIRA, T. C. de; OLIVEIRA, P. M. de. Notificação da violência como estratégia de vigilância em saúde: perfil de uma metrópole do Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 8, 2021.
- VINHA, T. *et al.* Dados para um debate democrático na educação. In: VINHA, T. *et al.* (org.). **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil**: causas e caminhos. São Paulo: D3e, 2023.

Desafios postos ao trabalho atual de assistentes sociais na educação básica pública no Espírito Santo

*Adriana Freire Pereira Férriz • Carlos Felipe Nunes Moreira •
Sheila Amaral Rosa*

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESSE), grupo interinstitucional, articulado e vinculado aos Programas de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tem realizado desde 2011 pesquisas, publicações, eventos nacionais e internacionais para refletir sobre o trabalho de assistentes sociais na área educacional, sempre sintonizado com as principais entidades representativas do Serviço Social.

O GEPESSE compartilha da perspectiva teórica que compreende o Serviço Social como uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho, possuindo uma formação generalista, tendo como fundamento do seu trabalho os conhecimentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos que possibilitam a atuação

de assistentes sociais no largo espectro das políticas sociais. É, portanto, um trabalho profissional inserido no trabalho coletivo, em variados processos de trabalho. Não há um Serviço Social especializado para cada campo de atuação profissional, como foi admitido em tempos remotos da profissão. Todavia, não podemos negar que em cada área temática, mais precisamente, em cada política social, o trabalho de assistentes sociais tem suas particularidades considerando as especificidades dessas políticas e dos variados espaços sócio-ocupacionais existentes, tanto na esfera privada quanto pública, nas instâncias federal, estadual e municipal.

Partindo desta compreensão, o GEPESE deu início, em 2021, a uma pesquisa de abrangência nacional intitulada “Tendências do trabalho de assistentes sociais na educação básica pública no Brasil” financiada via Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 – Universal. O objetivo geral da referida pesquisa foi identificar e analisar as novas tendências do trabalho de assistentes sociais na educação básica brasileira. E é com base nesta pesquisa que o presente capítulo busca tecer contribuições em torno da temática.

Vale destacar ainda os objetivos específicos da pesquisa: a) Mapear a produção do conhecimento sobre o Serviço Social na educação básica no Brasil; b) Identificar as bases legais a partir das quais são recrutados, lotados e reconhecidos os profissionais de Serviço Social na educação básica; c) Identificar a presença de assistentes sociais na educação básica nos municípios brasileiros; d) Identificar os programas, projetos, serviços e setores a partir dos quais assistentes sociais desenvolvem seu trabalho; e) Mapear as requisições, formas de apreensão e respostas profissionais; f) Identificar os fundamentos teóricos que sustentam o trabalho de assistentes sociais (concepção de educação, de política de educação, da própria profissão) na educação básica; g) Refletir sobre os desafios do trabalho de assistentes sociais no trabalho coletivo desenvolvido na área da educação.

A política de educação básica no Brasil está organizada em redes estaduais e municipais (educação pública), distribuídas em 26 estados,

no Distrito Federal, nos 5.570 (cinco mil quinhentos e setenta) municípios brasileiros (INEP, 2023). Nesse sentido, esta complexidade da amplitude do território brasileiro foi, sem sombra de dúvidas, o maior dificultador na realização da investigação.

A pesquisa ocorre em um momento histórico importante para os estudos sobre o Serviço Social na educação e para o próprio contexto de atuação de assistentes sociais na educação básica no Brasil, uma vez que com a aprovação da Lei nº 13.935/2019 – que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social na rede pública de ensino –, o Conjunto CFESS/CRESS (Conselho Federal de Serviço Social e seus Conselhos Regionais) vem se mobilizando constantemente para implementar essa legislação.

Dessa forma, os resultados da pesquisa poderão oferecer subsídios para, além de localizar a presença de assistentes sociais na educação básica brasileira, compreender melhor o trabalho que vêm sendo realizado e a identificação de importantes indicadores referentes às atribuições e competências de assistentes sociais na política de educação básica, ao mesmo tempo que alimenta a luta pela implementação da referida legislação.

O desenvolvimento da pesquisa contou com uma metodologia densa, estruturada em três fases. A primeira fase tratou de uma pesquisa bibliográfica a partir da produção de conhecimentos em teses e dissertações de todos os Programas de Pós-Graduação em Serviço Social do Brasil (desde a implantação dos programas até 2023) e dos trabalhos publicados nos Anais dos sete eventos do GEPESS (2011 a 2023), já concluída. A segunda fase da pesquisa consistiu no mapeamento da presença de assistentes sociais na educação básica pública em todo território nacional, também já concluída. Ainda no percurso metodológico da investigação, destacamos a importante estratégia de realização de Encontros Estaduais (nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal), com o intuito de mobilizar a reflexão sobre política de educação básica, na particularidade de cada estado e identificar as experiências profissionais existentes. A terceira fase da pesquisa

compreendeu a pesquisa de campo, por meio da aplicação de um formulário eletrônico via *Google Forms*, com questões fechadas e abertas. Respostas de extrema relevância foram obtidas e dizem respeito às condições de trabalho, às tendências e aos desafios de assistentes sociais que trabalham neste nível de ensino.

Das 683 respostas advindas de todas as regiões do país, 60 delas (ou seja, 8,8% do total) referem-se ao estado do Espírito Santo. A análise dos dados gerais da pesquisa será sistematizada em relatórios divididos por estado e divulgados em um momento futuro. Neste artigo há parte desses resultados e algumas análises preliminares sobre as tendências do trabalho de assistentes sociais na educação capixaba, mediada por uma abordagem mais ampla sobre o tema. Antes de discutir os desafios enfrentados por assistentes sociais na educação básica no Espírito Santo identificados na etapa da pesquisa de campo, é necessário apresentar os resultados das fases anteriores.

As três fases da pesquisa do GEPESSE no Espírito Santo

O levantamento bibliográfico e atualização da produção de conhecimento sobre a interface entre Serviço Social e educação, realizado entre 2021 e 2022, identificou 358 produções acadêmicas sobre essa temática, das quais 38 abordavam especificamente o trabalho de assistentes sociais na educação básica. No entanto, no estado do Espírito Santo, embora tenham sido localizadas dez produções relacionadas à tal interface, nenhuma delas tratava do trabalho de assistentes sociais na educação básica pública.

A segunda fase, realizada entre 2022 e 2024, teve como foco o mapeamento de estados e municípios com a presença de assistentes sociais atuando na educação básica pública em todas as regiões do Brasil. Esse mapeamento foi viabilizado por meio de diversas estratégias, incluindo a identificação de municípios por meio de editais

de concursos públicos que previam vagas para assistentes sociais na educação, o levantamento de cidades com *campi* de Institutos Federais para verificar a atuação desses profissionais nesses locais e a consulta a registros de cargos e folhas de pagamento municipais disponíveis no Portal de Transparência.

Adicionalmente, contou-se com a colaboração de pesquisadores do GEPESE que auxiliaram na identificação de municípios e profissionais atuantes. Os municípios identificados foram contactados diretamente para a obtenção de informações detalhadas sobre a presença de assistentes sociais na rede municipal de educação básica. Essas solicitações foram realizadas com base no direito constitucional de acesso à informação e na Lei de Acesso à Informação, utilizando diferentes meios de comunicação.

Além dessas estratégias, foi realizado o Encontro Estadual de Pesquisa do GEPESE. O evento, realizado *on-line* e simultaneamente em vários estados, foi dividido em duas etapas devido à abrangência territorial do país. A primeira etapa ocorreu nos dias 16 e 17 de agosto de 2023, abrangendo os estados do Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. E a segunda etapa ocorreu nos dias 13 e 14 de setembro de 2023, contemplando os demais estados brasileiros. Durante o evento foram identificados 550 assistentes sociais atuando na educação básica pública no Brasil, dos quais 147 (27% do total) estavam na região Sudeste e 38 no estado do Espírito Santo (26% da região).

Como resultado do mapeamento geral, foram identificados 1.345 municípios no Brasil com a presença de assistentes sociais atuando na educação básica pública, sendo 684 (51% do total) na região Sudeste e 45 no Espírito Santo (7% da região). No total, constatou-se a atuação de 2.661 profissionais no território brasileiro, dos quais 1.472 (55% do total) estão na região Sudeste e 155 no Espírito Santo (11% da região).

A terceira fase consistiu na pesquisa de campo, que contou com a participação de 683 assistentes sociais que atuam ou atuaram na educação básica pública nos últimos três anos. Desse total, 301 respostas

(44% do total) foram coletadas na região Sudeste, distribuídas entre os estados da seguinte forma: o Espírito Santo obteve 60 respostas (20%), Minas Gerais registrou 130 (43%), o Rio de Janeiro teve 45 respostas (15%), e São Paulo, 67 (22%). Essa etapa foi realizada por meio de um formulário eletrônico semiestruturado, com 39 itens, que incluíam questões fechadas e abertas, permitindo a coleta de dados quantitativos e qualitativos sobre o perfil profissional e suas condições de trabalho.

Faz-se importante, antes de abordar a questão central do artigo – os desafios do trabalho de assistentes sociais na educação básica pública no Espírito Santo –, apresentar o perfil das profissionais respondentes a fim de contextualizar os dados para a análise dos desafios específicos enfrentados por tais profissionais, assim como condições e particularidades que influenciam sua atuação.

Perfil das assistentes sociais que atuam na educação básica capixaba

Entre 60 assistentes sociais respondentes do Espírito Santo, 50 são mulheres cisgênero (83%), quatro homens cisgênero (6,5%), uma pessoa não binária (1,5%) e três não informaram sua identidade de gênero (5%). Quanto à faixa etária, 21 profissionais (35%) têm entre 30 e 39 anos, seguidos por 20 (33%) na faixa de 40 a 49 anos. Em relação à **pertença étnico-racial**, 25 se identificam como pardos/as, 24 como brancos/as e 10 como pretos/as. Em termos percentuais, 58% negros/as e 40% brancos/as.

No que se refere ao **tempo de atuação** na área da educação, 22 profissionais declararam atuar há menos de um ano, enquanto 27 possuem entre um e três anos de experiência. Apenas três atuam entre quatro e nove anos, e quatro relataram experiência de 10 a 19 anos. Uma profissional possui entre 20 e 29 anos de atuação, enquanto outras três respostas apresentaram informações imprecisas.

Quanto ao **tempo de vínculo** com a instituição atual, 29 profissionais atuam há menos de um ano, 23 entre um e três anos, quatro atuam entre quatro e nove anos, e dois entre 10 e 19 anos. Uma profissional não está atualmente vinculada a nenhuma instituição, e, além disso, uma resposta foi registrada como imprecisa.

Quanto ao **tipo de vínculo**, 41 profissionais foram contratados por processo de contratação simplificado, 10 possuem vínculo estatutário, dois estão vinculados via CLT, seis declararam outros tipos de vínculo e um foi cedido por outra secretaria. Em relação à **carga horária semanal**, sete profissionais cumprem 20 horas, 21 trabalham 30 horas e 32 possuem jornada de 40 horas. Quanto à **faixa salarial**, quatro profissionais recebem até R\$ 2.118,00, 28 estão na faixa entre R\$ 2.119,00 e R\$ 4.236,00, 27 recebem entre R\$ 4.237,00 e R\$ 6.354,00, e apenas um profissional recebe entre R\$ 6.355,00 e R\$ 8.472,00.

No que diz respeito ao **alcance da atuação**, três profissionais atendem exclusivamente uma escola, 20 acompanham entre duas e cinco escolas, oito atuam em seis a dez unidades e 29 atendem mais de 10 escolas. Por fim, quanto à **distribuição por ente federativo e setores educacionais de atuação**, 28 profissionais possuem vínculo com o sistema estadual, 31 com o municipal e um atua em ambos. Dessas, 28 estão alocadas em escolas, 33 na secretaria de educação em nível central, sete em creches, quatro em coordenadorias, divisões, projetos ou núcleos setoriais e quatro em outros setores.

Desafios para o serviço social na educação básica no Espírito Santo

A inserção de assistentes sociais na política de educação básica brasileira é fruto de um longo percurso histórico da categoria que tem se materializado de formas diversas. O Conselho Federal de Serviço Social aprovou em 2013, após extenso processo de construção coletiva,

o documento denominado “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação”. Nele afirma-se que o Serviço Social inserido em tal política tem, entre suas responsabilidades, que participar dos “[...] processos de garantia do acesso, da permanência, da gestão democrática e da qualidade da educação” (CFESS, 2013, p. 37). Dados preliminares da pesquisa nacional do GEPESE mostram que, nos dias de hoje, intervir em situações de evasão e em casos de infrequência representam, em média, 80% das principais requisições apresentadas a assistentes sociais na educação básica pública em todo o país.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Câmara dos Deputados em 2014 a partir da Lei nº 13.005, estabelece diretrizes para o alcance de vinte metas no prazo de 10 anos, entre elas: a universalização do ensino fundamental, a elevação da taxa de matrículas no ensino médio, o fomento da qualidade da educação básica e a efetivação da sua gestão democrática (BRASIL, 2014). Neste mesmo período, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) iniciou discussões para a definição internacional de quais conhecimentos, competências, habilidades e valores os estudantes de países da periferia capitalista precisam dominar para “prosperar e moldar as suas vidas e o mundo em 2030” (OCDE *apud* SILVA; FERNANDES, 2019, p. 271).

O Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA), criado no início do século XXI e desde sempre bem adequado aos propósitos hegemônicos da OCDE, interferiu significativamente no processo de elaboração do Plano Nacional de Educação 2014-2024 ao ser adotado, juntamente com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como estratégia de aferição de qualidade na educação nacional (FERNANDES, 2019). Nesse sentido,

[...] a criação do Pisa acompanha o movimento do capital internacional, protagonizado pelas potências capitalistas centrais para mensurar e controlar a capacidade instalada de capital humano

disponível de modo a fazer frente às relações de produção nacionais em um jogo competitivo determinado pela divisão internacional de trabalho e a formação de um exército de reserva de trabalhadores. A ferramenta também serviu aos propósitos de disseminação internacional de uma política educacional de raiz tecnicista que atende aos propósitos de mercantilização da educação por meio de mecanismos de regulatórios do setor, como *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização), qualidade total e meritocracia (FERNANDES, 2019, p. 146).

A necessidade de reestruturação do modo de produzir capitalista passou a requisitar nos países de economia periférica e dependente – sobretudo após 2008, quando se teve início a última longa crise do capital mundial ainda em curso –, um tipo de força de trabalho adequada às exigências atuais postas à valorização. Ou seja, para a expropriação dual do excedente econômico, uma formação educacional precarizada da classe trabalhadora das periferias do sistema é necessária para a redução dos custos com o capital variável e suficiente para a garantia da realização da mais-valia. Em uma forma de organização social na qual a mundialização do capital é pressuposta para a manutenção do sistema societário vigente, a busca pelo aumento da taxa média de lucro requer um forte movimento de exportação de capitais para regiões menos desenvolvidas, de modo desigual e combinado. E “o triunfo dos mercados é inconcebível sem a ativa intervenção das instâncias políticas dos Estados nacionais, no lastro dos tratados internacionais [...]” (IAMAMOTO, 2008, p. 108).

Essas breves considerações iniciais auxiliam na compreensão de certas características históricas da educação básica pública no Brasil, tal como o seu caráter propedêutico, sua profunda heteronomia e a unilateralidade na formação. Além de permitir uma constatação imprescindível à problematização do Serviço Social na política educacional: garantir acesso e permanência, principalmente na perspectiva de atingir acriticamente as metas e índices educacionais externamente

impostas, passa a ser cada vez mais um elemento mobilizador da requisição e da presença de assistentes sociais na educação básica.

Para analisar os desafios do trabalho de assistentes sociais na educação básica pública no estado do Espírito Santo foram consideradas duas perguntas principais da pesquisa de campo: a questão número 30, que indagava sobre os três principais limites ou dificuldades enfrentadas por profissionais de Serviço Social no exercício do trabalho na educação, e a pergunta número 39, questão aberta, que indagava sobre os principais desafios para o trabalho de assistentes sociais na educação básica.

Os resultados demonstraram que 65% dos respondentes indicaram a compreensão dos gestores e/ou diretores escolares acerca das atribuições e competências de assistentes sociais como uma das principais dificuldades. Em seguida, a insegurança do emprego foi mencionada por 36,7%, enquanto 26,7% assinalaram a insuficiência de condições e recursos para a realização do trabalho. Outros desafios destacados foram a intensificação do trabalho (25%), a pressão pelo aumento da produtividade e por resultados imediatos (15%), a individualização do trabalho e a falta de trabalho coletivo (15%), a ausência de educação permanente (11,7%) e as condições salariais aviltantes (10%). Além disso, 10% afirmaram não identificar limites ou dificuldades no trabalho, enquanto 8,3% apontaram as precárias formas de contratação e 6,7% mencionaram a falta de perspectivas de progressão na carreira.

As respostas da questão 30 ressaltam algumas dificuldades específicas relatadas pelas assistentes sociais, tais como a jornada de trabalho além de 30 horas semanais, a necessidade de atender múltiplas escolas sem auxílio financeiro para transporte e deslocamento, a falta de instrumentos adequados para o exercício profissional, a ausência de orientação sobre a atuação nas escolas, a autonomia relativa e a carência de capacitação prática e permanente.

A identificação dos principais limites e dificuldades enfrentadas pelos profissionais respondentes a partir da questão 30 serviu de

base para a análise das respostas à questão 39. A relação entre essas duas questões possibilitou a categorização dos desafios enfrentados por assistentes sociais na educação básica pública no Espírito Santo em três grandes eixos:

1. Precarização das relações de trabalho;
2. Desconhecimento e/ou falta de reconhecimento do trabalho de assistentes sociais; e
3. Condições objetivas do trabalho e infraestrutura insuficiente.

No primeiro eixo, de 60 profissionais respondentes, 15 apontaram como desafios a precarização das relações de trabalho. Tais profissionais relataram desafios relacionados às formas precárias de contratação e a insegurança na permanência no trabalho, evidenciadas pelos contratos temporários, a alta rotatividade de profissionais no quadro de funcionários e a falta de regulamentação específica sobre a atuação do assistente social na educação. Podemos observar de forma mais enfática no fragmento da resposta 20: “[...] para mim o maior desafio é a insegurança sobre a permanência do trabalho na política de educação, forma de contratação temporária gera ansiedade, incerteza e insegurança”.

Além disso, a sobrecarga de trabalho também foi destacada, visto que o número reduzido de assistentes sociais em relação à demanda atendida gera acúmulo de funções e ampliação das responsabilidades sem suporte institucional adequado. Conforme reforça a respondente 47:

- 1) Número elevado de escolas que são referência para cada dupla (assistente social e psicóloga/o), atualmente a minha realidade, são 64 escolas para cada dupla; 2) Número reduzido de profissionais na equipe; 3) Grande rotatividade dos profissionais em decorrência do vínculo de contratação [...].

Outro ponto mencionado foi a baixa remuneração, considerada incompatível com a carga de trabalho, bem como a desvalorização

da profissão e da identidade profissional da assistente social. Tal desconhecimento pode estar atrelado ao desconhecimento das atribuições privativas do profissional de Serviço Social, como aparece na resposta 47:

Por parte de outros profissionais da educação, **existe um desconhecimento e/ou dificuldade de entender e respeitar a autonomia relativa dos profissionais** (assistente social e psicólogo/a), assim como, seu código de ética e legislações específicas das categorias (grifos nossos).

De maneira geral, as respostas neste eixo evidenciam que a precarização das relações de trabalho impacta diretamente a qualidade da atuação dos assistentes sociais na educação, dificultando a efetivação do Serviço Social na política educacional no estado. Identificou-se aspectos que comprometem as condições éticas e técnicas de trabalho, a exemplo da ausência de espaços adequados para a realização das atividades e da dificuldade de construção de vínculos com os estudantes, devido ao grande número de escolas atendidas e, em consequência disso, grande número de estudantes/famílias demandantes do trabalho desse profissional. Podemos observar estes aspectos na fala seguinte: “Falta de espaço para escuta individual dos estudantes; fragilização do trabalho ao não conseguir criar vínculos com os estudantes devido ao pouco tempo no espaço escolar por estar em até 03 escolas” (Respondente 24) (*sic*).

Os cortes no orçamento público para investimentos em políticas sociais e a recomposição alargada da superpopulação relativa tornaram-se, a partir do neoliberalismo, a tela econômica e política hegemônica do Estado intervir junto às expressões da questão social. Paradoxalmente, uma intervenção baseada na desintervenção direta. Seguindo a lógica neoliberal, uma série de “contrarreformas” (BEHRING, 2017) voltadas para a garantia da reprodução ampliada

do capital e para a dinamização da economia passaram a ocupar as principais funções do Estado.

As contrarreformas estatais e a precarização geral do mundo do trabalho têm efeitos diretos no âmbito do Serviço Social na educação básica pública. A nova morfologia do trabalho nas sociedades capitalistas – marcada pela necessidade de flexibilização da produção e das relações de trabalho –, na qual exige trabalhadores flexíveis e polivalentes, além da proletarianização de largos segmentos da classe trabalhadora, têm trazido consequências não só no que se refere ao trabalho simples, mas também na esfera do trabalho complexo (ANTUNES, 2020), na qual se insere a ação profissional de assistentes sociais.

Formas precárias de contratação por parte do Estado, remunerações salariais aviltantes, condições inadequadas para realização do trabalho, ausência de uma política de educação permanente, intensificação e pressões por produtividade não estão desassociadas dos pressupostos neoliberais de contenção e recuo nos investimentos públicos em políticas sociais, incluindo a educação.

Não por acaso a pesquisa nacional do GEPESE constatou que entre as principais dificuldades encontradas no trabalho de assistentes sociais na educação básica em todo o país, para 40% das entrevistadas, estão os recursos e as condições insuficientes à realização do trabalho; e, para 24%, as poucas condições salariais enfrentadas pela categoria. O valor pago pela força de trabalho está relacionado com os custos gerais envolvidos nessa formação, e essa afirmação teórica cabe para analisar tanto a realidade particular de assistentes sociais quanto da classe trabalhadora em geral.

No segundo eixo, que trata do desconhecimento e da falta de reconhecimento do trabalho de assistentes sociais, de 60 profissionais respondentes, 18 destacaram desafios relacionados a esse aspecto. Um dos principais entraves apontados foi a falta de compreensão sobre as atribuições do Serviço Social na educação, evidenciada tanto pelo desconhecimento da função de tais profissionais quanto pela confusão com as atribuições da Psicologia.

Além disso, observou-se resistência da equipe escolar à inserção do Serviço Social no ambiente educacional, expressa na dificuldade de aceitação da assistente social como parte da equipe e nos desafios de articulação com professores e demais profissionais da unidade, principalmente quando se refere às experiências recentes, a exemplo da inserção de assistentes sociais na rede estadual.

A inserção do assistente social como técnico na rede estadual de educação básica de ensino está em construção, o principal desafio observado ao longo deste período de atuação é o pertencimento, é muito importante o trabalho do assistente social [...]; temos um olhar diferenciado no contexto escolar, mas ainda parece ser invisível, **a escola tem a dificuldade de reconhecer o mesmo como necessário**, o deslocamento para várias escolas também torna o trabalho árduo, geralmente chegamos cansados e não somos acolhidos de maneira positiva (Respondente 22) (grifos nossos).

Outro fator relevante identificado foi a invisibilização e desvalorização da atuação profissional dentro da escola, o que se reflete na falta de reconhecimento e na dificuldade de validação de sua presença no espaço escolar. O fragmento a seguir reitera esta posição.

Por ser uma política tão recente, a comunidade escolar ainda está presa à presença e atuação do profissional de Psicologia no espaço escolar, com agravante de atuação CLÍNICA!!! Sendo assim, **o assistente social não é validado neste espaço**, precisando se utilizar do convencimento e dos instrumentos do seu fazer profissional para que seja percebido e considerado nesta política pela comunidade escolar (Respondente 11) (grifos nossos).

A análise dessas respostas evidencia que a falta de conhecimento sobre o Serviço Social e a resistência à sua atuação dificultam sua

consolidação como parte integrante da comunidade escolar, o que impacta diretamente na efetivação do trabalho profissional e no atendimento às demandas educacionais.

De acordo com a pesquisa nacional do GEPESSSE, a principal dificuldade encontrada para 67% das assistentes sociais entrevistadas que atuam na educação básica em todo Brasil é a pouca ou equivocada compreensão de gestores e/ou diretores escolares acerca do Serviço Social na educação. Parece bastante coerente a expectativa do Estado capitalista para com o Serviço Social – enquanto profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho –, de ser bem alinhada às funções de controle da classe trabalhadora e de difusão da ideologia dominante junto a esta classe, *pari passu* à “[...] criação de condições favorecedoras da reprodução da força de trabalho, através da mediação dos serviços sociais [...] no processo da reprodução das relações sociais” (IAMAMOTO, 1982, p. 94). Não é, portanto, casual o fato de assistentes sociais em escolas e creches serem tão demandados cotidianamente a realizar atividades ora de caráter disciplinador com estudantes e famílias, ora de cunho regulador nas demandas que envolvem o acesso a direitos sociais.

Esse anseio conservador do Estado, de parte de seus gestores e direções escolares junto ao Serviço Social, exige ser cada vez mais compreendido por assistentes sociais como elemento inerente aos movimentos de disputa entre o projeto hegemônico de educação e os projetos alternativos de formação e sociabilidade humanas. O fazer profissional voltado para a garantia de acesso, de permanência, de qualidade e da gestão democrática da educação atende aos interesses dominantes em formar determinado tipo de força de trabalho e, contraditoriamente, às aspirações da classe trabalhadora no sentido de melhores condições de reprodução da vida social. Nunca é demais lembrar que o Serviço Social, polarizado por interesses de classes contrapostas, reproduz e reforça:

[...] as contradições básicas que conformam a sociedade do capital, ao mesmo tempo e pelas mesmas atividades em que é mobilizado para reforçar as condições de dominação, como dois polos inseparáveis de uma mesma unidade. É a existência e compreensão desse movimento contraditório que, inclusive, abre a possibilidade para o assistente social colocar-se a serviço de um projeto de classe alternativo àquele para o qual é chamado a intervir (IAMAMOTO, 1982, p. 94) (grifos nossos).

No terceiro eixo, referente às condições de trabalho e infraestrutura institucional insuficiente, 14 dos 60 profissionais respondentes apontaram desafios relacionados a esse aspecto. Entre os problemas destacados, a falta de estrutura e recursos materiais para o desenvolvimento das atividades foi mencionada por alguns profissionais, que relataram a carência de materiais pedagógicos e estruturais, a inexistência de espaços adequados para atendimentos individuais e sigilosos e a ausência de equipamentos básicos, como computador e mesa de trabalho. Como explicitado pela respondente 9:

A falta de liberdade, uma vez que tem várias hierarquias, burocracias, dificultando a agilidade e acesso a outras redes (saúde, promotoria), a falta de recursos pedagógicos para trabalharmos com o público (papel, TV, bexiga), a falta de tempo dos profissionais da educação, uma vez que todos têm compromissos, não podendo parar os serviços para trabalhar em conjunto e/ou ser realizado um trabalho com os mesmos sobre temáticas que podem auxiliá-los, as cobranças e prazos acabam adoecendo os profissionais e ocasiona falta de tempo para melhorar o trabalho realizado. Se tem mais dificuldade em realizar ações com os professores do que com os alunos. Falta local.

Além disso, foram identificadas barreiras institucionais e burocráticas que dificultam a atuação de assistentes sociais na escola. Essas

barreiras incluem a falta de autonomia nos processos de trabalho, o excesso de hierarquias e burocracias que comprometem a articulação com outras redes de atendimento e a dificuldade em seguir o fluxo de acionamento e articulação intersetorial. Outro desafio mencionado foi a ausência de transporte adequado e as dificuldades de deslocamento entre diferentes escolas, o que compromete a efetividade do trabalho desenvolvido. A carga horária excessiva e as dificuldades na conciliação com outras demandas também foram apontadas por uma das profissionais respondentes, que destacou o impacto da jornada de 40 horas e do acúmulo de atendimentos em múltiplas escolas na qualidade do trabalho realizado. Conforme relata a respondente 33: “falta de estrutura nas escolas para garantir o sigilo e condições materiais de trabalho (sala própria, computador, mesa), sobrecarga de trabalho, jornada de 40h e atendimento a 3 escolas no mês” (*sic*).

O leque de desafios apresentados pelos respondentes também conta com uma visão distorcida da realidade das famílias, muito reforçada por uma ideia da responsabilização do pobre pela sua condição de pauperismo. Tal visão também reafirma uma dificuldade de entendimento sobre a política pública enquanto direito social. Podemos vislumbrar estas ideias na fala seguinte:

Falta de entendimento do trabalho psicossocial com os demais profissionais da escola, falta de sensibilidade desses profissionais na condução de problemas na escola, muita culpabilização da pobreza, da família, isenção da responsabilidade da escola enquanto política pública (Respondente 40).

A função assumida pelas políticas sociais também requer análise crítica a partir de suas contradições, significando, dialeticamente, o resultado de reivindicações organizadas da classe trabalhadora e meio de atender aos interesses do capital e de sustento da ordem estabelecida. Importante demarcar que a Constituição brasileira de 1988 foi aprovada já em período de ascensão global da hegemonia

neoliberal e que, no neoliberalismo, “[...] ao invés do direito constitucional impor e orientar a distribuição das verbas orçamentárias, o dever legal passa a ser submetido à disponibilidade de recursos” (IAMAMOTO, 2008, p. 149). Para o neoliberalismo, desde as suas fases mais iniciais, a desigualdade é um valor positivo que vitaliza a concorrência, seja entre mercados, seja entre indivíduos. Justificam-se, então, os objetivos explícitos da OCDE em organizar uma política de educação capaz de internalizar conhecimentos, competências, habilidades e valores neoliberais junto aos filhos da classe trabalhadora nos países da periferia capitalista.

As requisições para o Serviço Social no âmbito da política educacional no século XXI estão subsumidas às exigências de organismos multilaterais para com países da periferia do capital no que tange a melhorias nos índices educacionais, principalmente de infrequência, evasão escolar e conclusão do curso. E a Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social na rede de educação básica, precisa ser entendida nesta esteira permeada de contradições, pois ao mesmo tempo que a citada lei representa o produto de uma luta histórica de décadas encabeçada por entidades profissionais como o Conjunto CFESS/CRESS e o Conselho Federal de Psicologia (CFP), ela também é plenamente funcional aos interesses das classes dominantes.

Considerações finais

O trabalho de assistentes sociais na educação básica pública no Brasil tem sido um tema de interesse do GEPESSSE que vem desde 2011 se dedicando à realização de estudos, pesquisas e sistematizações de experiências profissionais na área da educação básica. É neste contexto que o GEPESSSE realizou a pesquisa nacional intitulada “Tendências do trabalho de assistentes sociais na educação básica pública no Brasil” nos anos de 2021 a 2024, com o suporte financeiro do

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e com colaboração de pesquisadores e profissionais da educação de várias regiões do país.

O presente texto teve como foco dois objetivos específicos da pesquisa: identificar a presença de assistentes sociais na educação básica nos municípios brasileiros e refletir sobre os desafios postos a assistentes sociais no trabalho coletivo desenvolvido na área da educação. Tais objetivos foram alcançados de forma satisfatória no que se refere ao estado do Espírito Santo.

Para efeito deste texto, foram considerados os dados referentes à região Sudeste e de modo específico ao Espírito Santo, principalmente os dados do mapeamento de profissionais do estado e as informações coletadas na terceira fase da pesquisa a partir de 60 respostas capixabas ao formulário aplicado de forma *on-line*.

Os resultados da pesquisa no estado do Espírito Santo apontaram para a identificação de três eixos de análise: precarização das relações de trabalho; desconhecimento e/ou falta de reconhecimento do trabalho do assistente social; e condições objetivas do trabalho e infraestrutura insuficiente.

No que se refere à precarização das relações de trabalho, foi constatada a existência de desafios relacionados às formas precárias de contratação e a insegurança na permanência no trabalho, evidenciadas pelos contratos temporários, a alta rotatividade de profissionais no quadro de funcionários e a falta de regulamentação específica sobre a atuação de assistentes sociais na educação. A análise também revelou certa falta de conhecimento sobre o Serviço Social e a resistência à sua inserção como parte integrante da comunidade escolar, impactando diretamente na efetivação do trabalho profissional e no atendimento às demandas educacionais.

No que concerne às condições de trabalho e infraestrutura institucional insuficiente, ficou evidente a falta de estrutura e recursos materiais para o desenvolvimento das atividades, a carência de materiais pedagógicos e estruturais, a inexistência de espaços adequados

para atendimentos individuais e sigilosos e a ausência de equipamentos básicos.

A reflexão incontornável a ser feita é: como realizar um trabalho profissional de qualidade sob bases tão desfavoráveis? As respostas aceitáveis aqui podem ser muitas, exceto aquelas que apontam para o fatalismo imobilizante. Além do enfrentamento de tal cenário só ser possível a partir de ações coletivas e organizadas junto aos instrumentos de luta da classe trabalhadora (sindicatos, partidos políticos, conselhos profissionais e movimentos sociais), não cabe a assistentes sociais inseridos na política de educação básica aguardar as condições ideais para, só então, realizar um trabalho comprometido e de qualidade. A desigualdade gritante precisa ser, cada vez mais, o combustível da reflexão crítica e da revolta prática contra o *status quo*.

Desta forma, um dos requisitos indispensáveis para atuação na política de educação é identificar qual concepção de educação norteia a organização do trabalho coletivo e quais outras concepções estão presentes e em disputa no cotidiano profissional. De acordo com o Conselho Federal de Serviço Social (2013), a compreensão de educação a qual o Serviço Social brasileiro hegemonicamente defende e filia-se é aquela que

[...] não se dissocia das estratégias de luta pela ampliação e consolidação dos direitos sociais e humanos, da constituição de uma seguridade social não formal e restrita, mas constitutiva desse amplo processo de formação de autoconsciência que desvela, denuncia e busca superar as desigualdades sociais que fundam a sociedade do capital e que se agudizam de forma violenta na realidade brasileira. A concepção de emancipação que fundamenta esta concepção de educação para ser realizada depende também da garantia do respeito à diversidade humana, da afirmação incondicional dos direitos humanos, considerando a livre orientação e expressão sexual, livre identidade de gênero, sem as quais não se viabiliza uma educação não sexista, não racista, não homofóbica/

lesbofóbica/transfóbica. [...] A perspectiva de democratização está na base de construção dos processos de emancipação humana e uma educação fundada nesta compreensão não pode deixar de fortalecer os processos de socialização da política, de socialização do poder como condição central de superação da ordem burguesa (CFESS, 2013, p. 22).

Ou as ações profissionais de assistente sociais que visam a garantia do acesso, da permanência, da qualidade e da democratização da gestão nas escolas incorporam os elementos cada vez mais aviltantes da realidade social – junto ao trabalho com estudantes, familiares, professores e demais trabalhadores – como matéria-prima do inconformismo e da ação transformadora, ou o Serviço Social estará inserido na educação tão somente para alavancar acriticamente índices e atingir metas educacionais impostas por organismos multilaterais ao Estado brasileiro. A devida compreensão desse movimento contraditório é o que abre, como já afirmado antes, “[...] a possibilidade para o assistente social colocar-se a serviço de um projeto de classe alternativo àquele para o qual é chamado a intervir” (IAMA-MOTO, 1982, p. 94).

A pesquisa do GEPESE, por seu caráter nacional, reuniu um conjunto amplo de dados que compõem o banco de dados com informações acerca do trabalho de assistentes sociais vinculados à política de educação básica em todo o Brasil. Tais dados sobre a realidade nacional serão analisados, estado por estado, pelos integrantes do Grupo e devidamente socializados em iniciativas futuras.

Referências

- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma**. São Paulo: Cortez, 2017.

- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília, DF: CFESS, 2013. Disponível em: <https://www.cfess.org.br>. Acesso em: 21 jan. 2025.
- FERNANDES, E. F. **A política da OCDE para a educação básica: das mesas de reuniões internacionais à carteira escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1982.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2023: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br>. Acesso em: 26 fev. 2025.
- SILVA, M. A. da; FERNANDES, E. F. O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 5, p. 271-300, 2019.

Psicólogas(os) em equipes multiprofissionais na política de educação pública: partilha de questões

Danielly Escórcio Barbosa Silva • Janaína Mariano César

Este trabalho é fruto de uma pesquisa-intervenção¹⁶ (LOURAU, 1993), que buscou acompanhar a atuação de psicólogas(os) em equipes multiprofissionais na política de educação pública no Espírito Santo, visando analisar as práticas desse fazer psi. A presença de equipes multiprofissionais na educação básica, reforçada pela promulgação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica (BRASIL, 2019), introduz desafios para a atuação de psicólogas(os) e assistentes

16 Essa escrita origina-se da pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2021 e 2024, a saber: SILVA, D. E. B. O fazer psi em equipes multiprofissionais na política de educação pública: caminhos da construção de redes de cuidado. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

sociais. A pesquisa buscou acompanhar os debates vinculados à implementação das equipes multiprofissionais no âmbito das práticas educacionais no contexto brasileiro e os modos como no Espírito Santo as práticas do trabalho psi em equipes multiprofissionais têm se constituído, discussões e experiências testemunhais (SILVA, 2024) de psicólogas nessa implementação na educação básica no estado.

A escrita é fruto de um percurso, que possibilita o encontro com múltiplas vozes, carregadas de sentidos e afetos que expressam uma experiência coletiva (BAKHTIN, 1992). O percurso em sua porosidade e nuances explicita conflitos, contradições, jogos de forças – tensão, bloqueios, resistências – que alcançam sujeitos e grupos, o que faz com que um percurso, mesmo que a princípio vivido por uma pessoa, seja fruto de um “nós”. A pesquisa que se interessa pelo trabalho de psicólogas(os) em equipes multiprofissionais tem relação com o percurso de uma das autoras como psicóloga na política de educação pública no município de Cariacica – ES, em construção com outras vozes que fazem o caminho, ao caminhar.

Um concurso público feito no ano de 2016 e a posse em setembro de 2018 possibilitaram assumir a vaga de psicóloga em uma Secretaria Municipal de Educação. Chega-se assim a Cariacica, município do Estado do Espírito Santo, situado na Grande Vitória, com cerca de 388 mil habitantes, uma região cuja história é marcada por forte presença indígena e, com os processos de colonização a composição em sua população das culturas afrodiáspóricas e europeia (IBGE, 2013). A escolha pela atuação na Secretaria Municipal de Educação, entre as possibilidades nas políticas públicas do município, foi movida pelo que representava o novo em um percurso construído meio aos campos da saúde e assistência social em outros municípios. É possível então ver uma psicóloga no encontro da Psicologia com a Educação, com pouco contato anterior com esse campo de atuação, e que chega ao município para compor com colegas de outras categorias profissionais que ainda não haviam sido convocadas(os) via concurso ou

contratadas para compor a equipe. A equipe estava surgindo com uma pessoa inicialmente. Há aí o desafio de situar, de construir *um lugar*.

Desse desafio nasce uma curiosidade e necessidade de conhecer o trabalho que era realizado por psicólogas(os) em equipes multiprofissionais. A aproximação com colegas de profissão aponta uma ressonância quanto à busca por se localizar, por construir saberes e fazeres como psicólogas(os) no contexto da política pública de Educação, do fazer de uma equipe multiprofissional. Havia a noção de que o trabalho a ser realizado não compreendia o atendimento clínico ou o modo de acolhimento da política de assistência social, compreensão advinda do encontro com documentos publicizados pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019), Conselhos Regionais de Psicologia, participação em eventos e produção de conhecimento na relação entre Psicologia e Educação. Mas, se o trabalho não era esse, o que seria? Ou como seria? Havia aí um desafio: lidar com a construção do lugar da Psicologia e de uma equipe multiprofissional, atuações que caminham juntas, no nascimento de práticas de trabalho coletivo na Educação e, ao mesmo tempo, executar as ações dessa política, ou seja, *trocar a roda do carro com o carro andando*, expressão costumadamente ouvida nesse processo, e conviver-provocar as expectativas a respeito do que fazer.

Esta pesquisa se produz como um convite para olharmos os caminhos e desafios de construções das práticas de trabalho nas políticas públicas, no que diz respeito às equipes multiprofissionais na Educação, com a interface da(o) profissional de Psicologia. Construir sentidos para o trabalho na aliança com um território, com um campo de atuação. É uma pesquisa-intervenção, que se vincula ao movimento da Análise Institucional Socioanalítica, desenvolvida na França (LOURAU, 2004) e apropriada e reinventada no Brasil (RODRIGUES, 2024) e que afirma a inseparabilidade entre pesquisar e intervir (LOURAU, 1993). Como direção metodológica, indica o acesso ao cotidiano como espaço/tempo privilegiado de articulação das análises micro e macropolíticas (AGUIAR; ROCHA, 2003).

A pesquisa contou com revisão bibliográfica a respeito do trabalho de equipes multiprofissionais na Educação no Brasil e concepções e práticas presentes no Espírito Santo, estudo de materiais legais, acompanhamento dos debates locais e nacionais a respeito da implementação de equipes multiprofissionais e produção de diários de campo. Foram realizados encontros com seis psicólogas, mulheres, atuantes em equipes multiprofissionais nas redes escolares municipais e estaduais na região metropolitana de Vitória, ES. Buscou-se acompanhar a construção de saberes-fazeres em equipes multiprofissionais na Educação pública, através de entrevistas-conversa, com roteiro semiestruturado, que permitiram a problematização da experiência em que aberturas, conexões, silêncios e digressões eram bem-vindas.

O encontro da Psicologia com a educação tem história pra contar...

Olhar para a perspectiva histórica constituiu-se como modo de cuidar de percursos e constituir um conhecimento situado. São caminhos batidos, com pegadas de muitas gentes, não acabados, refeitos em luta de forças. Os contornos de certo encontro entre psicologia e educação podem ser dimensionados ao final do século XIX e início do XX, fortemente influenciados por correntes europeias e estadunidenses. Nesse contexto as escolas normais, surgidas a partir do início da década de 1830, serviram como palco de debates sobre a criança e seu processo de aprendizagem, cujas temáticas se concentravam no desenvolvimento, ensino e questões relacionadas. No final desse período há debates que seriam considerados essenciais às práticas psi, na aliança com ideias higienistas, como: aprendizagem e inteligência (DÁVILA, 2006). O encontro psicologia e educação esteve fortemente vinculado a um modelo médico, com seu caráter privativo e individualizado, tendo por principal foco a identificação e a correção de dificuldades individuais das(os) estudantes (ANTUNES,

2008). Modelo amplamente influenciado pela psicomетria e corrente behaviorista, em uma constante busca por avaliar habilidades cognitivas e classificar estudantes a partir do uso de testes psicológicos e de inteligência. Tais práticas têm como efeitos: normalização, culpabilização e naturalização de desigualdades.

A aplicação de testes psicológicos de nível mental, de habilidades específicas, de prontidão para a aprendizagem, de motivação para a realização, de interesses e de personalidade, a coleta de dados através de roteiros de anamnese clínica, de entrevistas diagnósticas, de roteiros de observação do comportamento, sobretudo no contexto escolar (...), convergiram quase unanimemente para idêntica constatação: os integrantes das “camadas desfavorecidas” são portadores de deficiências perceptivas, motoras, afetivo-emocionais e de linguagem suficientes para explicar seu baixo rendimento em testes de inteligência e, conseqüentemente, seu fracasso escolar e social (PATTO, 1984, p. 114).

Tais práticas analisadas por Patto (1984) reduzem a relação entre teorias psicológicas à instrumentos de medição e diagnóstico, em uma perspectiva de intervenção com estudantes e famílias voltadas para ideias e práticas que reforçam a desigualdade social e racial. Durante o século XX tais abordagens reducionistas são criticadas, principalmente a partir da problematização do aprender, entendido como um fenômeno complexo e multifacetado, atravessado por forças sociais, econômicas, epistemológicas, metodológicas e institucionais. Os movimentos de crítica aos saberes e fazeres que alimentam a psicologia brasileira põe em questão a produção do fracasso escolar e suas análises individuais, com explicações em torno de uma biologização e/ou psicologização de estudantes e suas famílias (PATTO, 1990). A biologização produz um reducionismo em relação aos acontecimentos escolares ao atribuir questões da vida cotidiana, comportamentos e sofrimentos ao funcionamento biológico, tendo, conseqüentemente,

como forma de tratamento a via do especialismo médico, com atenção para diagnósticos, laudos, medicamento e/ou intervenções biomédicas. O psicologismo contribui na legitimação de tecnologias de ajustamento. Como aponta Cecília Coimbra (1995): “Há um imperialismo psicológico, no qual tudo se torna psicologizável: há uma sociologia psicológica, uma antropologia psicológica etc.” (p.35). O perigo está em desconsiderar que fenômenos psíquicos são culturais e históricos e assim gerar uma despolitização do sofrimento e o enfraquecimento da luta por justiça social.

Partimos da perspectiva de que, o fracasso escolar é produção social e histórica, fenômeno complexo e multifacetado que convoca a uma análise ampla de fatores sociais, políticos, de divisão de classes e desigualdades raciais (PATTO, 1990) que constitui a Educação no país. Segundo Bourdieu e Passeron (1982), a reprodução social é o processo de transmissão de valores, atitudes e hábitos culturais dominantes, que contribui para manter as desigualdades sociais. A escola também desempenha esse papel de reprodução de forças de dominação. Trabalhar no cotidiano educacional diante dos percursos históricos que atravessam nossos saberes e fazeres exige análise constante do lugar que ocupamos, dos interesses que nos movem como profissionais. Esse exercício ético-político faz aliança com uma atuação crítica, contextualizada, feita com as pessoas no cotidiano da educação.

Nesse percurso histórico temos os movimentos pela oferta de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, feitos por entidades vinculadas à Psicologia e ao Serviço Social, conselhos profissionais, associações ligadas ao ensino e à pesquisa. São movimentos que ganham força com o projeto de lei 3688 (BRASIL, 2013) a partir dos anos 2000, e que culminaram na Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019). Importante considerar que a lei não inaugura a relação entre psicologia e educação, pelo contrário, surge nesse percurso histórico acentuando os desafios críticos já visibilizados, com a formulação de uma lógica de organização do trabalho operada com equipes multiprofissionais como arranjo estratégico.

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 (BRASIL, 2019).

Em algumas experiências no contexto educacional também estão presentes as equipes multiprofissionais profissionais de pedagogia, fonoaudiologia, além da psicologia e serviço social. As equipes têm por direção a complementariedade de saberes, de forma a compor uma multiplicidade de práticas que se expande na composição com as equipes escolares. Trata-se de um movimento que não é dado *a priori*, pois a equipe não surge por um decreto de lei, sua construção acontece no enfrentamento às centralizações de poder, hierarquização de saberes, fragmentação de vínculos de trabalho, heterogestão, rareamento dos espaços de análise coletiva, desencontros com os territórios onde estão situados as próprias unidades escolares e o trabalho das equipes.

O texto da lei (BRASIL, 2019) aponta uma direção de trabalho para as equipes multiprofissionais, como mencionado nos parágrafos 1º e 2º:

§ 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.

A Lei *aponta* direções que são amplas e precisa de ser situada constantemente para ser perspectivada. O que se busca como melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem? Quais relações

a construir com a comunidade escolar? Como dimensionar um projeto político pedagógico? Como analisar as redes públicas de educação? As ações não são neutras, por isso há exigência ético-política de retomar constantemente a direção histórico-crítica em relação à atuação dessas equipes. Importante seguir qualificando o debate sobre as possibilidades e limites da atuação da(o) psicóloga(o) no contexto de equipes multiprofissionais.

O artigo 1º, citado acima, indica que os serviços de Psicologia e Serviço Social têm como direção *atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação*. Sabemos que as políticas de educação são marcadas por tensionamentos, os mais diversos. Tensionamentos que vão desde forças de normalização da população e privatização das políticas para benefício de projetos e grupos com interesses particulares, até mobilizações em torno de uma educação efetivamente pública, diversa e plural. Nesta direção, as necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação estão em debate. Mais que atendê-las, as equipes multiprofissionais podem sustentar o exercício de sua problematização, na construção de propostas em sintonia com a defesa de direitos, e afinadas com o compromisso ético-político profissional. Conforme apontam Bertasso e Anjos (2022):

Ao mesmo tempo em que a Psicologia Escolar considera um avanço a implementação de uma lei que (re)abre as portas da escola para a sua atuação, deve, ao mesmo tempo, se posicionar, com vistas às mudanças, contra concepções e ideias oriundas da classe dominante que elaboram determinadas leis que preconizam a manutenção da sociedade (p.125).

Interrogar as necessidades e prioridades das políticas educacionais é um compromisso ético-político. Essa direção pode auxiliar a pensar o lugar da(o) psicóloga(o) no contexto educacional. Logo, a compreensão do fazer psi passa pela atenção articulada à constituição das políticas educacionais em uma perspectiva crítica.

Articular a Lei nº 13.935 a um percurso histórico que lhe é mais amplo é um dos desafios na atuação de psicólogas(os) em equipes multiprofissionais, que implica problematizar: a relação com a implementação da lei, a precarização das condições de trabalho e o modo de contratação e sustentação do vínculo, entre outros elementos. Há desafios importantes nas relações quanto à implicação com as lutas presentes nesse campo pela Educação pública, que alcançam outras(os) profissionais na relação com salários e condições de trabalho, além de estudantes e famílias quanto ao direito à Educação. Há diálogos a serem ampliados e efetivas parcerias de trabalho a serem construídas com entidades, equipes escolares, professoras(es), pedagogas(os), gestão escolar. A implementação não é de uma lei, mas de esforços os mais diversos pela Educação.

Nessa direção, pensar as práticas de trabalho da psicologia em equipes multiprofissionais implica dimensionar uma complexidade de questões que atravessam não apenas essa categoria profissional, mas o campo educacional.

Como forma de contextualizar a emergência recente e a necessidade de estudos sobre e como as práticas de trabalho se constituem em equipes multiprofissionais no campo educacional, fez-se importante levantar o quantitativo aproximado de psicólogas(os) que atuam em equipes na política de educação de alguns dos municípios que fazem parte da região metropolitana da Grande Vitória. Esse quantitativo é de difícil acesso, posto não haver dados organizados disponíveis, e ainda em relação ao dimensionamento dessa presença há o impacto de mudanças frequentes em curto período, o que indica que a maior parte das(os) profissionais atuam no estado e municípios através de contratos temporários e com alta rotatividade nessa vinculação.

A região da Grande Vitória é composta por sete municípios: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. Quase 50% dos quatro milhões de habitantes do estado do Espírito Santo estão nessa região metropolitana, em uma área que representa apenas 5% do território capixaba (ESPÍRITO SANTO, 2023). Em

2021, ano de início da pesquisa, dos sete municípios que compõem a região metropolitana, em consulta a profissionais que atuam nas equipes, apenas três municípios estavam em processo de implantação das equipes multiprofissionais no campo educacional: Cariacica, Viana e Vila Velha. No ano de 2023, obtivemos a informação através de colegas psicólogas(os), que o município de Serra havia implantado uma equipe em abril de 2023. Em relação ao estado, na vinculação com a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, Sedu, a organização do trabalho em equipes multiprofissionais teve início em 2019 com uma equipe, com psicóloga, assistente social e pedagoga. Nos anos seguintes há uma expansão e ampliação do trabalho, alcançando em outubro de 2024 o número de mais de 250 profissionais contratados(as), cerca de 140 duplas constituídas de psicólogas (os) e assistentes sociais, atuando na Sedu e nas superintendências regionais e unidades escolares (ESPÍRITO SANTO, 2025).

Vemos que desde 2019, antes mesmo da promulgação da Lei nº 13.935, havia equipes multiprofissionais sendo organizadas na Educação pública no ES e que nos últimos cinco anos há expansão nas redes estaduais e na ampliação de contratações na grande Vitória e alguns municípios do interior. Esse dimensionamento visibiliza a significativa expansão da atuação como equipe multiprofissional no ES e indica a importância do acompanhamento e problematização dos vínculos e práticas de trabalho.

Na pesquisa realizada, a entrevista-conversa com profissionais implicou a busca por acompanhar aspectos processuais do trabalho, de dimensionar a construção das práticas. Através de um roteiro semiestruturado, as perguntas objetivavam disparar uma experiência de conversa entre colegas como oportunidade de análise coletiva do trabalho. O material foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, através do parecer 6.098.075. Privilegiou-se no agendamento dos encontros, realizados de modo presencial, a pactuação com as participantes de locais, dias e horários em que pudessem se sentir confortáveis.

A pesquisa não privilegiou o acesso a participantes mulheres, mas foram estas que se disponibilizaram ao convite realizado. Estas são profissionais que estavam atuando ou tinham recém atuado em equipes multiprofissionais na rede pública de Educação (municipal ou estadual) no Espírito Santo. Aproximamo-nos inicialmente de colegas psicólogas(os) a partir da mesma lotação no município de Cariacica, no caso duas psicólogas da equipe multiprofissional e em seguida duas psicólogas atuantes nas equipes multiprofissionais vinculadas à rede estadual. Através destas buscamos indicações de outras participantes e assim acessamos duas profissionais do município de Vila Velha. As seis profissionais estão vinculadas às redes educacionais que primeiramente no estado iniciaram a organização de equipes multiprofissionais. Realizamos o contato e agendamento de encontro com uma profissional atuante no município de Viana, que indicou uma sobrecarga de trabalho que a impossibilitava participar. Também foi o caso de um profissional de Vila Velha que pelo mesmo motivo não aceitou o convite.

Das profissionais com quem conversamos apenas uma tinha experiência anterior de trabalho no campo da Educação, em que a vinculação e organização do trabalho não acontecia por meio de equipe multiprofissional. Quanto ao vínculo empregatício das psicólogas nessa política há predominância do contrato por regime de designação temporária. Das seis profissionais cinco têm contratos temporários e apenas uma é servidora efetiva municipal, cedida ao estado. Em relação a especializações ou cursos de pós-graduação, apenas duas delas haviam realizado processos de formação que dialogavam com o campo educacional. A formação e o tipo de vínculo de trabalho surgem como aspectos fundamentais nas entrevistas-conversas e merecem continuidade de debates e ações tanto formativas quanto de enfrentamento à precarização do trabalho de profissionais que atuam nesse campo.

Psicólogas(os) em equipes multiprofissionais na educação pública: partilha de questões

A pesquisa trabalhou com a força do testemunho (SILVA, 2024) como direção de valorização de saberes de trabalhadoras(es) diante de processos autoritários, em que saberes e fazeres são desvalorizados, e diante da relação acadêmica, em que os sujeitos são tomados como objetos que não produzem conhecimento. O gesto testemunhal é inspirado no trabalho de bell hooks (2017): “[...] Se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é um terreno tão fértil para a produção de uma teoria feminista libertadora, é porque geralmente constitui a base da nossa teorização” (p. 97). bell hooks tem os processos de liberdade como problema e matéria de trabalho, dentro de um contexto vivido colonialista, racista e patriarcal. Em sua obra o gesto testemunhal é afirmado no contexto de lutas e enfrentamento a opressões.

Esse gesto inspirador possibilitou incluir a experiência da pesquisadora, psicóloga na rede escolar de Cariacica, e conversar com participantes da pesquisa como colegas, de modo a oportunizar uma análise coletiva do trabalho (BARROS, 2002). A entrevista-conversa aponta pistas relativas ao trabalho de psicólogas(os) em equipes multiprofissionais, que vibram (DESPRET, 2022) a direção dos fazeres e problematizam desafios cotidianos no trabalho com a educação. Abordaremos algumas dessas pistas em um cenário que exige atenção.

As primeiras perguntas, disparadoras para a conversa, buscavam conhecer a profissional e sua trajetória de formação e trabalho. Perguntamos pelas experiências profissionais anteriores ao ingresso na política de Educação pública, como foi a chegada no campo educacional; o que mobilizou esse ingresso e permanência nessa atuação; e qual relação entre o trabalho e a formação acadêmica (disciplinas, graduação, especialização etc.). A formação salta como uma questão nas falas das colegas psicólogas. “(...) *Teoria é muito longe da prática (...)* Precisa sair do elitismo da Psicologia, tinha que aproximar planejamento na prática”, relata uma das profissionais. Enquanto outra colega diz:

“(...) vou ser sincera, não tinha matéria sobre políticas públicas. Eram pinceladas. Não tinha noção teórica sobre como era a Psicologia na educação (...) Nem na Psicologia Social o professor falou sobre CRAS, CREAS. Não tem manual. Aprende no trabalho”. Outra colega aponta “[...] A universidade não dá bagagem como deveria. Muito rasa. Tenho dois anos na educação. Já avançamos, mas podemos muito mais. Precisa muita divulgação, ainda se tem uma ideia da clínica”; E, ainda, “[...] na graduação pincela todas as áreas, mas não traz bagagem de nada. Tudo o que você pode viver, mas não te dá conhecimento nenhum (...). Muito direcionada para clínica. As outras áreas bem superficiais. Não tive matéria nessa área. Não tive estágio, nem disciplina na educação. Era clínica; saúde e social. Não ligo nada à educação. Tudo muito raso, até a descoberta na educação”.

Há a enunciação da falta/dificuldade/ausência do debate na graduação sobre políticas públicas em geral e em relação à política pública de Educação e à Psicologia na relação com a Educação. Essa sensação de que “falta bagagem” é acrescida pela sensação de estarem em um campo de atuação novo em seus percursos e que nele ocupam lugar de construção de modos de trabalhar com equipes multiprofissionais.

Segundo Patto (1984), a aplicação de testes de inteligência e de prontidão para a aprendizagem ou a realização de diagnósticos psicológicos foi a atuação das(os) psicólogas(os) considerada então a mais frequente na década de 1960 em estabelecimentos de ensino. Em segundo lugar, estava a prática clínica terapêutica e, finalmente as(os) que se dedicavam a programas preventivos, com orientação a pais, professoras(es) e administradoras(es) tendo como orientador das ações a promoção da higiene mental infantil. Essas eram as direções de atuação de psicólogos(os) mais frequentes e que alcançavam a formação.

A Psicologia no Brasil tem seu surgimento com forte presença do modelo médico clínico como fundamentação de abordagens e práticas (PATTO, 1990). Desde a regulamentação da Psicologia como profissão em 1962, o exercício profissional desenvolveu-se predominantemente na área clínica, em consultórios particulares e vinculada

ao tratamento de problemas psicológicos. A Psicologia se desenvolve especialmente como serviço privado e elitizado, cuja imagem é a do atendimento clínico psicológico (GUZZO *et al.*, 2010).

Ana Bock (2010) lembra a pesquisa realizada em 1988 pelo Conselho Federal de Psicologia, que produziu o livro *Quem é o psicólogo brasileiro*, que naquele momento histórico não havia um instrumental de trabalho diversificado. Psicólogos(as) realizavam os mesmos fazeres independente do contexto em que atuavam. Nos anos de 1980 isso começa a se modificar. Há uma ampliação das práticas que se instituem como possibilidade de trabalho em Psicologia. Ela ainda comenta, em diálogo com Ana Maria Almeida, que psicólogos(as) ao realizar atividades distintas daquelas tradicionalmente realizadas (atendimento clínico, avaliação diagnóstica, aplicação de testes, entrevista, anamnese) tinham dificuldade em reconhecer as práticas outras que consideravam legítimas. “Tudo isso significa que já havia um novo jeito de se colocar na sociedade, comprometido com necessidades, com carências, com exigências que vinham de outros segmentos da população” (BOCK, 2010, p. 251), mas que eram sentidas ainda como práticas menores. Hoje essa avaliação em relação aos fazeres atravessa as práticas psi. Fazeres ligados a práticas grupais, a comunidades e territórios, às políticas públicas, aos processos institucionais são vividos como desafio no que parecem se distanciar de atividades que marcavam ou identificavam o campo da Psicologia. Essa sensação de novidade, de não se sentir instrumentalizado, também encontra relação com a história das práticas em Psicologia e do que ainda se conserva na formação de psicólogos(as).

Não à toa que, durante o séc. XX há todo um movimento pelo reposicionamento da Psicologia em seu compromisso ético, e nisso a formação é preocupação fundamental. Patto (1981) comenta a respeito da relação entre psicologia, educação e a urgência de fortalecer a formação e a atuação de psicólogos(as) no contexto educacional. Com os processos de redemocratização no país a partir do final do século XX vemos uma ampliação de campos de atuação vinculados

às políticas públicas, assim como o compromisso social da Psicologia na defesa de direitos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os Cursos de graduação em Psicologia tiveram mudanças importantes a partir dos anos 2000, que rompem com o modelo tradicional e dominante de se fazer reforma curricular restrita ao re-arranjo de disciplinas. Há um movimento de priorizar uma formação ampla para psicólogos(as), respeitando a multiplicidade de teorias e metodologias, mas confluyente em seu compromisso ético com a população brasileira. O movimento pelas novas diretrizes, aprovadas em 2023 (BRASIL, 2023) se realizou em um enfrentamento à ampliação desmedida do ensino à distância, a expansão das redes de ensino superior com oferta de cursos de formação que objetivam a educação como negócio, e à precarização das condições de trabalho de equipes escolares. É diante do contexto histórico político em que a Educação é tomada por interesses privados e mercadológicos que as DCN's aprofundam diretrizes para a formação em defesa e promoção das políticas públicas compreendidas como dispositivos promotores de direitos e emancipação humanos.

Nesse sentido, é importante problematizar os processos de formação no contexto histórico político em que vivemos, em que a educação superior, assim como a educação básica, é campo de disputas. Situar-se nesse campo também compõe o trabalho com a Educação.

Na conversa tecida com as participantes buscamos pensar nos processos formativos ligados à qualificação no âmbito do curso de graduação e pós-graduação, uma formação *oficial* e como nela tem sido possível fortalecer o compromisso ético-político com a profissão, com a produção de conhecimento e a intervenção em nosso mundo. Também colhemos processos formativos cultivados no percurso da vida vivida (BOCK, 2003), nas políticas de educação permanente, na produção de saberes no campo do trabalho, e, na atuação em outras políticas públicas, já que uma grande parte das psicólogas tinham experiências anteriores de trabalho nas políticas de saúde e assistência social, como uma das psis pontua: “(...) *Lá no abrigo, (tive)*

outra oportunidade de trabalhar com equipe multiprofissional com educadores, me encontrei com a Psicologia Social-Histórica e me encantei pela Psicologia e pela equipe. A união dos profissionais é o caminho para a equipe”.

Como os percursos vividos contribuem para a atividade no cotidiano educacional? Ao mesmo tempo que comparece a importância de fortalecer os processos de formação na relação Psicologia e Educação, de modo que a formação possa dar acesso aos processos históricos que marcam a problematização da Psicologia na interface com a Educação, há também uma formação no âmbito do trabalho, na aprendizagem entre trabalhadoras(es) e com as políticas públicas que tem auxiliado e fortalecido a construção do exercício em equipes multiprofissionais. Esses saberes são importantes de serem valorizados e podem ser fortalecidos e qualificados na construção de espaços de análise coletiva do trabalho, que possibilite troca, debate de saberes e fazeres, (re)posicionamentos na atuação. Há uma formação permanente, vinculada ao cotidiano e ao aprendizado entre pares, que gera aprendizado, confiança, apropriação e pertencimento ao campo de trabalho. Estes, no entanto, são processos formativos que têm sido obstaculizados, bloqueados, pelas próprias condições de trabalho, o que aprofunda o problema da formação.

A pista *Organização do trabalho e cuidado com os fazeres*, nos provoca a pensar sobre as equipes multiprofissionais como uma política de trabalho na Educação e o lugar das (os) profissionais nessa construção.

Em nossas sociedades ocidentais modernas a luta de trabalhadoras(es) no campo do trabalho tem uma longa história, marcada pelas tensões da exploração meio a um modo de produção capitalista que aprofunda dominações. Um exemplo trazido por Souza *et al.* (2011) é o do Movimento Operário Italiano (MOI), na década de 1970, em que trabalhadores de uma fábrica se aliaram a profissionais de saúde para compreenderem os efeitos da relação saúde e trabalho e assim modificar essas condições. Essa experiência aponta para a busca e protagonismo de trabalhadoras(es) nas lutas no campo do trabalho.

Como aponta Barros *et al.* (2011), as(os) trabalhadoras(es) não chegam ao trabalho vazias(os), sem nada na mão ou no corpo, não chegam sem repertórios de trabalho ou de conhecimentos, “como simples executores(as)” (p. 43). Esse pensamento se encontra com a tradição das clínicas do trabalho (LHUILIER, 2012) no âmbito da psicologia, que problematizam a relação saúde e trabalho. Os processos de saúde e adoecimento constituem questão importante no encontro com as psicólogas na pesquisa.

Uma das profissionais aponta a “(...) *atuação com poucos profissionais para demanda, que tem indagado o cuidado em saúde mental (...)*”. Segundo ela, há uma demanda de trabalho, número de escolas, quantidade de estudantes, abrangência da rede escolar, muito superior ao grupo mínimo existente de profissionais para acompanhamento. Ao mesmo tempo, há dificuldade de garantir tempo-espço para pensar processos de trabalho e os problemas vividos, “(...) *às vezes é comum entrarmos em uma lógica produtivista, neoliberal, lógica imediatista. Desafio de parar pra pensar na demanda que chega – na encomenda – o que cabe e o que não cabe? Por exemplo, a escola quer agendar quatro famílias seguidas, sem conversar com eles. Poder compor com isso é desafio. Se fosse pra dizer um desarranjo da equipe, eu já presenciei colegas cansados, exauridos, por causa de um quantitativo muito grande de demandas e poucos profissionais. Há uma necessidade de acolher essas demandas e pensar estratégias – junto com a escola. Cansaço(...)*”.

A discussão sobre os modos de organização do trabalho visibiliza aspectos vividos de precarização, com equipes mínimas para a cobertura de extensos territórios, fragilização dos vínculos de trabalho com prevalência de contratos temporários, processos de gestão que autoritários obstaculizam a construção do trabalho e a autonomia profissional, como aponta uma das psis: “(...) *minha dupla também veio sem preparo. Tem um sistema com uma lógica não muito lógica. Se questionar a gestão é malvisto (...) não quero entrar em conflito com a gestão porque sou contrato (...)*”.

A condição precária e transitória do vínculo de trabalho, o impedimento de espaço-tempo de análise coletiva do trabalho e a formação fragilizada tornam trabalhadoras(es) reféns à ingerência e heterogestão no trabalho. Parece existir uma lógica do medo, como pontua Machado e Fonseca (2023):

Há um modelo de vida e de convivência produzido em políticas de isolamento, individualismo, competitividade e medo. Políticas que produzem vidas (...) em que não temos tempo, enquanto educadoras(es), para analisar e pensar ações em relação aos acontecimentos cotidianos. Vida-tarefa, sem garantia das condições necessárias para aquilo que nos é cobrado fazer e, assim, o tempo de encontro, conversa e organização coletiva se esvai. Vida em que professoras(es) – e as próprias escolas – são ameaçadas(os) quando fazem aquilo que é função de seu trabalho: produzir reflexão. O isolamento, o individualismo, a competitividade e o medo são matéria desse modelo de vida e de convivência e impedem a possibilidade do exercício do pensamento para combater e enfrentar as práticas machistas, racistas, misóginas e preconceituosas em que nos forjamos (MACHADO; FONSECA, 2023).

As profissionais visibilizam desafios nessa vida-tarefa, que atravessa o campo educacional: corpos exauridos diante de demandas para as quais não há tempo de pensar, convocação a tarefismos em que o sentido do trabalho escapa, não se sentir preparado, não poder preparar-se, não ter preparação que consiga dar conta das opressões vividas e acompanhadas nos corpos de estudantes, professoras(es), famílias, viver impedimento da ação na condição autoritária de gestão. As profissionais compartilham nas entrevistas que recorrentemente são convocadas por cargos em posição superior hierárquica a realizarem tarefas incompatíveis com o compromisso ético-político da profissão: participação em ocorrências, investigações, quebras de sigilo profissional. *“Tentamos um movimento de entendimento, temos*

tentado construir esse movimento do que é e não é o fazer da equipe, com profissionais da escola”, compartilha uma colega psicóloga. São condições não naturais, não inerentes ao campo educacional ou ao campo das políticas sociais, e que exigem organização coletiva para enfrentamento. E é essa organização que é obstaculizada pelas políticas de isolamento e medo.

Quando colocamos em análise as formas como o trabalho se organiza, de modo autoritário em suas diversas maneiras de centralismos, acentuado por heterogestão, terceirizações, produção de adoecimento, dimensionamos a alimentação de relações violentas no trabalho, que impactam diretamente na saúde das(os) trabalhadoras(es). Como aponta Lhuillier (2012):

A falta de reconhecimento dos esforços desenvolvidos pelos trabalhadores para que o trabalho seja feito, para fazer face ao real, como a negação da delegação implícita da gestão de contradições entre diferentes exigências, concorre para o silêncio sobre o trabalho real. O que se faz não pode ser dito. O que é dito que deve ser feito e não pode fazer-se. Desde então, as possibilidades de pensar, compartilhar, debater dificuldades encontradas, provas que a atividade comporta, se reduzem. Visto que os espaços-tempo de elaboração da atividade se corroem sob a pressão da intensificação e da individualização do trabalho (LHUILIER, 2012, p. 29).

“O que se faz e não pode ser dito. O que é dito que deve ser feito não pode fazer-se” (LHUILIER, 2012, p. 29). Aqui há um modo de pensar a relação entre o trabalho e a saúde, objeto das clínicas do trabalho (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011), em que encontramos a abordagem da Clínica da Atividade, com Yves Clot. De modo geral, as clínicas do trabalho, de tradição francesa, têm como ponto de proximidade, na análise do trabalho, um aspecto importante que é o fato de que o trabalho comporta dimensões de prescrição, de normas e inteligibilidades construídas na história de um ofício e uma dimensão

não prescrita, real, que acolhe e se articula com as infidelidades do meio, com o que não pode ser previsto. Não há nisso desobediência ou insubordinação, há o próprio movimento do vivo negociando no ato de trabalhar o que está prescrito e o que efetivamente é feito para o trabalho acontecer. Entre o trabalho prescrito e o trabalho real há a criação do trabalho, as tensões e lutas em relação aos processos de sujeição e as forças de reapropriação do trabalho como elaboração e transformação. Há aí possibilidade de gestão, de cogestão, que é imprescindível para gerar saúde. Adoecer no exercício profissional não é um problema pessoal. Isso implica analisar as condições de trabalho impostas pela dinâmica das relações sociais do modo de produção capitalista, na qual se constitui nossa sociabilidade.

De outro modo uma prática que é indicada como geradora de saúde é a produção de redes, o fortalecimento do coletivo: “[...] o coletivo tende a mudar a percepção. Acho o individual pequeno, trabalhar aquele ser (...) o coletivo me enche mais os olhos no que pode alcançar. A educação é coletiva(...). Acho que assim (coletivo) garante melhoria na saúde emocional e prevenção”. Outra colega indica “As reuniões em conjunto são uma estratégia de cuidado. Todas com direito de falar, pensar, construir. Por enquanto, só consigo pensar essa estratégia”.

Barros e Pimentel (2012) buscam colocar em discussão as práticas psi e a constituição de políticas públicas, de modo que há “uma aposta na produção do comum nas práticas em Psicologia e, em especial, quando atuamos com políticas públicas” (p. 05), destacando a importância da cogestão em um trabalho que gere vida e não o oposto.

Dimensionamos que as questões que envolvem a formação de profissionais, ponto importante nas entrevistas realizadas, é inseparável da análise em relação à organização do trabalho e condições laborais. Os processos formativos na constituição dos currículos traduzem interesses, privilegiam certo modo de produção de conhecimento, invisibilizam outros. É campo de disputas, como são os processos de trabalho. Há forças implicadas na constituição de sujeitos que se adequem às condições as mais brutais de existência e trabalho. O

compromisso da atuação de psicólogas(os) em equipes multiprofissionais é com o enfrentamento a essas condições, nas quais também estamos inseridas(os), e que de forma interseccional atinge a famílias, estudantes, territórios, equipes escolares. Nesse ponto, esse compromisso caminha com o trabalho de fortalecimento de coletivos e redes.

O trabalho em *Rede* comparece como outra pista de análise observando a importância que ocupa no trabalho de equipes multiprofissionais. Está presente nas orientações para o trabalho de psis na Educação, realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia (2019, 2023) e comparece nos materiais da construção da Lei nº 13.935/2019. A figura da rede é pertinente à construção da própria equipe como uma estratégia de trabalho: articular e fomentar na relação com a educação sua conexão com redes intersetoriais, redes de políticas públicas, redes de trabalhadores(as).

Há desafios nessa direção, como aponta uma das colegas: *“Acho que um desafio é desvincular a atuação do atendimento clínico individual da prática do psicólogo na Educação. Isso porque ainda buscamos respostas individuais – bastante complexo isso. Ampliar o olhar para demandas que têm comparecido. Pensar saídas coletivas. Que políticas públicas têm sido ofertadas para além da Educação nos territórios? Ainda é pouco [...]. Acho que em relação às práticas exitosas, as equipes têm tido experiências diferentes, dependendo do território. A articulação com a rede de serviços – Universidades; ONGs; buscar fortalecer a rede de proteção junto à escola – ainda frágeis, sobretudo saúde e assistência; mas buscar a escola conhecer essa rede – o que é ofertado? Movimento de diálogo – ir até o serviço. Bastante importante isso”*.

Os desafios implicam a afirmação e qualificação da atuação da Psicologia no trabalho com a grupalidade. Pensar saídas coletivas não é fruto de espontaneísmo, é direção de trabalho, exige manejo com grupos, aprendizado na circulação da palavra e da análise, abertura para composição. Exige aprendizado de circulação entre redes também. É exercício dia a dia, posto que o trabalho com a rede desafia as lógicas de dominação. Pensar a rede a partir de forças que “(...) não

tem centro, comando, não tem hierarquia. Ela se faz com movimento, isto é, com o modo como as linhas se conectam, produzindo zonas de contato em razão de demandas, situações (...) que fazem parte do trabalho na escola” (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 85).

E há experiências nessa direção, como compartilha outra psicóloga “[...] *penso equipe com apostas individuais e coletivas nesse fazer na educação pública. A partir da própria atuação dessas profissionais – enfrentando dilemas juntos e pensando estratégias juntos. Não necessariamente concordar uns com os outros, mas estar juntos. A partir da atuação no ‘chão da escola’, no dia a dia, compartilhar potencialidades [...]*”.

Este é um dos desafios do trabalho nas escolas diante da precarização das políticas públicas, é também um compromisso ético-político: produzir coletivo, alimentar redes de cuidado, sustentar os dilemas e discordâncias como parte do estar junto. Algo que acontece no cotidiano, com as pessoas e grupos, e com abertura de espaço tempo. Não há manual, como aponta uma colega em entrevista. E há trabalho de apropriação de percursos históricos da Educação como política pública e da Psicologia em seu reposicionamento na defesa de direitos fundamentais à vida.

Considerações finais

As equipes multiprofissionais estão presentes no Espírito Santo antes mesmo da promulgação da Lei nº 13.935/2019. Com esta há um movimento de ampliação da inserção de profissionais de Psicologia e Serviço Social na educação básica. De modo geral, o vínculo de trabalho dessas equipes tem se dado por meio de contratação temporária, tanto nos municípios quanto nas redes estaduais, o que vulnerabiliza a atuação e precariza os processos de trabalho. As profissionais, mesmo diante de equipes mínimas, com número reduzido de trabalhadoras(es) e demandas as mais diversas no campo educacional, apontam as desigualdades políticas, sociais, econômicas, raciais e de gênero

que marcam nosso país, nomeiam o que produz sentido no trabalho ou a direção mais intensa do trabalho na equipe multiprofissional, apontam desafios, fragilidades e potências.

Na entrevista-conversa pergunta-se às psicólogas uma palavra ou frase que diz da principal direção do trabalho e elas apontam: Mudança. Cuidado. Transformação. Responsabilidade e Ética. Diálogo. Acolhimento. Não consideramos simples esse exercício, pois no início das conversas, de modo geral, enunciam o encontro com o trabalho no campo educacional como um processo de descoberta, de construção dessa direção. As palavras são pistas de princípios e de desejo, de organização de uma posição em relação ao trabalho e do que se busca realizar com as pessoas e situações com as quais se trabalha. Estes são indicativos vibrantes da direção de um exercício profissional, que pede que continuemos a acompanhar a implementação da Lei nº 13.935/2019 e a juntar forças na luta pela Educação pública.

Referências

- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s. l], v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l], v. 12, n. 2, p. 469-475, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARROS, M. E. B. Programa de formação em saúde e trabalho nas escolas públicas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 10, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br>. Acesso em: 26 mar. 2025.

- BARROS, M. E. B.; GUEDES, C. R.; ROZA, M. M. R. O apoio institucional como método de análise-intervenção no âmbito das políticas públicas de saúde: a experiência em um hospital geral. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 16, n. 12, p. 4803-4814, dez. 2011.
- BARROS, M. E. B.; PIMENTEL, E. H. do C. Políticas públicas e a construção do comum: interrogando práticas PSI. **Revista Polis e Psique**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 3-23, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.22456>. Acesso em: 28 fev. 2025.
- BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (org.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011.
- BERTASSO, M. L. L.; ANJOS, R. E. A Psicologia nas redes públicas de educação básica: uma análise da lei nº 13.935/2019 à luz da teoria histórico-cultural. **Revista Gesto-Debate**, Campo Grande, v. 22, n. 7, p. 119-145, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.55028>. Acesso em: 28 fev. 2025.
- BOCK, A. M. B. A Psicologia no Brasil: entrevista concedida a I. N. C. Tada e E. G. de Andrade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s. l.], v. 30, n. spe, p. 246-271, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- BOCK, A. M. B. Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, A. M. B. (org.). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 fev. 2025.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1, de 11 de outubro de 2023**. Brasília, DF: CNE/CES, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 25 mar. 2025.
- BRASIL. Projeto de Lei nº 3.688, de 31 de outubro de 2000. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- COIMBRA, C. M. B. **Guardiões da ordem**: uma viagem pelas práticas psis no Brasil do “milagre”. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica**: orientações para regulação da Lei nº 13.935 de 2019. Brasília, DF: CFP, 2021. Disponível em: <https://site.cfp.org.br>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Audiência pública Psicologia e Serviço Social nas escolas (Lei 13.935/19)**. Brasília, DF: CFP, 2023. 1 vídeo (3h 3min 45s). Disponível em: <https://www.youtube.com>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- DÁVILA, J. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil (1917-1945). São Paulo: UNESP, 2006.
- DESPRET, V. **Autobiografia de um polvo e outras narrativas de antecipação**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar – APOIE**: equipes APOIE. Vitória: SEDU, 2025. Disponível em: <https://apoie.sedu.es.gov.br>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Plano de desenvolvimento metropolitano da Grande Vitória**. Vitória: COMDEVIT, 2023. Disponível em: <https://planometropolitano.es.gov.br>. Acesso em: 5 mar. 2025.

- GUZZO, R. S. L. *et al.* Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s. l.], v. 26, n. esp., p. 131-141, 2010.
- HOOKE, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cariacica**: história & fotos. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- LHUILIER, D. A invisibilidade do trabalho real e a opacidade das relações saúde-trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 13-38, jan./abr. 2012.
- LOURAU, R. **René Lourau na UERJ**: análise institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro: Eduerj, 1993.
- LOURAU, R. Objeto e método da análise institucional. In: ALTOÉ, S. (org.). **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MACHADO, A. M.; FONSECA, P. F. **Violência às escolas**: reflexões. São Paulo: Jornal da USP, 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br>. Acesso em: 21 fev. 2025.
- OLIVEIRA, C. M. C.; BRITO, H.; ZAHN, J. Redes. In: BONALDI, C. M.; BREMENKAMP, C. C.; JUNIOR, J. A. C. (org.). **Caderno de formação**: saúde no trabalho em educação. São Paulo: Fundacentro, 2018.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.
- PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- RODRIGUES, H. B. C. **Análise institucional, genealogia, história oral**: fabricando intercessores em pesquisa e intervenção. Curitiba: Appris, 2024.
- SILVA, D. E. B. **O fazer psi em equipes multiprofissionais na política de educação pública**: caminhos na construção de redes de cuidado. 2024. Dissertação (Mestrado em

Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

SOUZA, K. R.; MUNIZ, H. P.; ATHAYDE, M. As comunidades ampliadas de pesquisa. *In*: BRITO, J.; NEVES, M. Y.; ATHAYDE, M. (org.). **Caderno de textos**: programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas. Rio de Janeiro: ENSP/FIO-CRUZ, 2011.

Das requisições às atribuições e competências da(o) assistente social na educação básica pública no Estado do Espírito Santo

*Cristiano Costa de Carvalho • Eliana Bolorino Canteiro Martins •
Pâmela Rocha Nascimento*

O texto tem o intuito de contribuir com o processo reflexivo sobre o Serviço Social na educação básica, aproximando-se da realidade do estado do Espírito Santo, a partir dos resultados parciais da pesquisa do GEPESE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação) denominada: “Tendências do trabalho de assistentes sociais na educação básica pública no Brasil”, que apresenta como objetivo geral analisar as tendências do trabalho de assistentes sociais na educação básica pública no Brasil. Ela foi organizada em três fases, sendo: 1. Pesquisa bibliográfica – em teses/dissertações e Anais dos eventos do GEPESE; 2. Realização de mapeamento das(os) assistentes sociais que estão inseridos na educação básica pública; 3. Pesquisa

de campo a partir da utilização de um formulário *on-line* para assistentes sociais (período: julho até setembro de 2024), tendo obtido 683 respostas em todo país. Consideramos pertinente abordar neste capítulo um recorte dos resultados da referida pesquisa especificamente sobre o estado do Espírito Santo, tendo como objetivo destacar e interpretar as principais requisições, demandas e atribuições para a(o) assistente social na educação básica capixaba.

Importante salientar que a inserção de assistentes sociais na educação básica remonta às origens da profissão no Brasil ainda na primeira metade do século XX e vem se expandido ao longo do tempo. Diferentes determinações influenciam a presença desta/e profissional no âmbito da política educacional e, especificamente, na educação básica.

Contudo, o GEPESS, criado e inscrito no diretório de grupos de pesquisa do CNPq, em 2010, na sua trajetória histórica, vem efetivando estudos, pesquisas e eventos sobre o Serviço Social na educação, justamente nesta direção, cumprindo a função social de um grupo de pesquisa (produção de conhecimentos que possam contribuir com as demandas sociais e socializá-las).

A mobilização e luta da categoria profissional de assistentes sociais, por meio de suas entidades representativas, Conselho Federal e Regionais de Serviço Social (CFESS/CRESS), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), em prol da educação pública, laica, de qualidade, para todos e pelo reconhecimento da significativa contribuição das(os) assistentes sociais nesta política social, está sedimentada na concepção da educação escolarizada como um direito humano e social, que deve ser conquistado. Mesmo configurado como direito social na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), esse direito ainda não se concretizou na realidade brasileira, sendo cotidianamente violado, inclusive na educação básica.

A dualidade desqualificada da escolaridade dos segmentos da classe trabalhadora em confronto com a proporcionada à elite sempre foi uma marca da trajetória histórica da política educacional (SAVIANI, 1991; 2002; 2007). Portanto, é de extrema relevância considerar que o processo de revolução burguesa ocorrida no Brasil e a dimensão heteronômica e dependente da educação não logrou a educação escolarizada pública como parte constitutiva de um processo civilizatório.

Na sociabilidade capitalista, assim como a riqueza, construída socialmente, não é distribuída de forma igualitária, o conhecimento acumulado historicamente pela sociedade, também não está ao alcance de todos e todas. No contexto atual, principalmente em países de capitalismo periférico e dependente como o Brasil, a educação escolarizada tem sido conduzida para atender às demandas do capital, ou seja, gera uma formação profissional acrítica, aligeirada, desprovida de qualidade e, ainda muitas vezes tratada como uma mera “mercadoria”, um nicho de mercado visando ampliar a lucratividade do capital.

Desta forma, assistentes sociais que trabalham na área da educação se mobilizam na direção contra-hegemônica do capital, disputando espaços contraditórios presentes no universo educacional, tendo como referência a visão ampliada de seguridade social, portanto, que deve incluir a política educacional. Assim, a categoria profissional defende

[...] a concepção de seguridade social não formal e restrita, mas constitutiva de um amplo processo de compreensão, de denúncia, que desvela e preconiza a superação das desigualdades sociais que compõem os princípios da sociedade capitalista e que se intensificam de forma violenta na nossa realidade, indicam as competências e atribuições da e do Assistente Social, apontando para as articulações e estratégias visando a nossa inserção, atuação e consolidação no exercício profissional na educação em

conformidade com o projeto profissional ético-político do Serviço Social (CRESS-SC, 2024, p. 05).

Ademais, o trabalho do(a) assistente social inserido numa equipe multidisciplinar visa contribuir para o acesso, a permanência e a conclusão desta etapa da educação, estimulando a efetivação de uma gestão democrática neste espaço educacional; em conjunto com os demais profissionais da educação, empenha esforços para a efetivação da educação de qualidade, socialmente referendada (CFESS, 2013). Atingir esses objetivos exige uma perspectiva de totalidade em relação aos sujeitos que compõem esse universo, estudantes/famílias e os trabalhadores da educação, e para além dos muros da escola, em relação ao território, à sociedade, e reconhecendo a importância da intersetorialidade com as demais políticas sociais, considerando-se a “escola” como parte integrante do sistema de proteção social da criança e do adolescente.

Portanto, o Serviço Social atua na prestação de serviços sociais e concomitantemente realiza a dimensão político-pedagógica ou educativa da profissão. Salientamos ainda que o Serviço Social é uma profissão eminentemente interventiva que articula as dimensões investigativa e educativa no seu fazer profissional, além de contar com uma autonomia relativa, regulada por um Código de Ética Profissional e pela Lei que regulamenta a profissão (CFESS, 1993) e subsidiada por uma formação profissional alicerçada nas Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social (ABEPSS, 1996).

Na trajetória histórica do Serviço Social, nas últimas décadas ocorreram avanços na direção da construção de um projeto ético-político profissional pautado na defesa das classes historicamente subalternizadas, bem como no empenho pela eliminação de todas as formas de opressão, exploração e preconceito. Esse projeto profissional tornou-se constitutivo das dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas fundamentais para a compreensão da realidade social, do Estado, das políticas sociais, das expressões

da “questão social”, para o seu enfrentamento no cotidiano do trabalho das(os) assistentes sociais, que se efetiva fundamentado na razão crítica dialética. Na mesma perspectiva que apresentamos a reflexão sobre a temática deste texto. Contudo, inicialmente é preciso compreender a concepção de atribuições e competências profissionais. Segundo Raichelis (2020, p. 12), “[...] atribuições e competências profissionais remetem à forma de ser das profissões na divisão sociotécnica do trabalho na sociedade capitalista, de acordo com as prerrogativas legais, no caso das profissões regulamentadas como o Serviço Social”.

Embora relevantes, as definições legais e normativas das atribuições e competências não são suficientes para garantir a legitimidade social frente aos empregadores e, principalmente, na relação com os usuários dos serviços sociais. Para além da disputa pelo monopólio das atividades privativas em si mesmas, se faz necessário analisar as respostas profissionais às demandas e requisições do cotidiano institucional, os conteúdos e a direção das atividades realizadas no âmbito do trabalho coletivo que assistentes sociais, juntamente com outros profissionais, realizam no enfrentamento das expressões da questão social, pela mediação das políticas sociais, em que exercem funções de operacionalização, planejamento e gestão (RAICHELIS, 2020). Ademais, as atribuições privativas são exclusivas de assistentes sociais e as competências são compartilhadas com outras profissões.

Ainda de acordo com Raichelis (2020), a interpretação das atribuições e competências do(a) assistente social não são estáticas e não podem ser congeladas frente às transformações do trabalho – que Ricardo Antunes (2018) denomina a “nova morfologia do trabalho” – e as novas configurações das expressões da questão social no atual estágio do capitalismo mundializado e financeirizado no século XXI, considerando ainda a particularidade da inserção periférica e dependente do Brasil, no contexto do desenvolvimento capitalista desigual e combinado. Também consideramos necessário revisitar as concepções de demanda institucional e demanda profissional, tendo

como referência a interpretação de Pontes (1995, p. 167) de que “[...] a demanda institucional representa a requisição de resultados esperados dentro dos objetivos institucionais e colados ao esperado pela instituição do profissional, logicamente em consonância com o perfil ideológico da organização”.

Portanto, o que normalmente fica evidente na política de educação são requisições sedimentadas no imediatismo e no pragmatismo. Em relação à demanda profissional, Pontes afirma que:

[...] é a legítima demanda advinda das necessidades sociais dos segmentos demandatários dos serviços sociais. A demanda profissional incorpora a demanda institucional, mas não se restringe a esta, podendo e devendo ultrapassá-la. A construção da demanda profissional impõe ao profissional a recuperação das mediações ontológicas e intelectivas que dão sentido histórico à particularidade do serviço social numa dada totalidade relativa (PONTES, 1995, p. 174).

Assim, possibilita desvelar a universalidade, singularidade e particularidade dos fenômenos sociais que compõem a categoria teórica da mediação, de extrema relevância na construção e efetivação do trabalho profissional de assistentes sociais na perspectiva de totalidade.

O capítulo está organizado da seguinte forma: ainda na introdução destaca o significado sócio-histórico da profissão do Serviço Social e traz uma breve argumentação teórica sobre demandas, requisições, atribuições e competências profissionais do(a) assistente social. A primeira parte aborda, de forma sucinta, considerando os limites deste texto, a política de educação básica no Brasil e alguns indicativos da particularidade no estado do Espírito Santo, e se aproxima das análises interpretativas iniciais referentes às principais requisições que têm sido solicitadas às/aos assistentes sociais que atuam na política de educação básica, tendo como referência as respostas a algumas questões do mencionado formulário da pesquisa do GEPESSE. A intenção

é provocar o debate visando mobilizar o interesse em efetivar um processo de sistematização do seu trabalho profissional com vistas a potencializar e qualificar ainda mais as respostas a essas demandas na direção do projeto ético-político profissional de assistentes sociais.

A política de educação básica e o trabalho do(a) Assistente Social

É necessário partir de uma análise crítica sobre as políticas de educação, no contexto de crise do capital, da confirmação do ideário neoliberal na condução do Estado, que tem sido tomada como uma política estratégica para atender às demandas do capital (Behring, 2017), tanto em relação à formação de um trabalhador flexível, ou seja, formatado para o trabalho simples, como para aceitar os revezes da precarização, terceirização, uberização desta nova formatação do mercado de trabalho, o que caracteriza, segundo Antunes (2018), uma nova morfologia do trabalho.

A centralidade do interesse pela educação escolarizada se justifica também pelo reconhecimento como espaço estratégico para reafirmação ideopolítica dominante que confere naturalização ao modo de produção capitalista, considerando este como a única forma de produção e reprodução social possível.

Nesta perspectiva do capital, a política de educação também se realiza como fator de alívio à pobreza, mais uma vez ocultando as raízes das expressões da questão social e deslocando para os indivíduos/famílias a responsabilidade por sua condição socioeconômica, sendo esta “miragem” conveniente para ocultar a superexploração da força de trabalho, com outras roupagens considerando as novas formas assumidas pelo mundo do trabalho.

No espaço educacional, na escola, numa visão ampliada, há uma multiplicidade de sujeitos que entram em cena, em um espaço privilegiado ao estabelecimento de relações entre pessoas que se colocam

em movimento na construção, em conjunto, de valores e atitudes. Por outro lado, esse espaço escolar tem sido invadido por inúmeras expressões da questão social, ampliada pelo acesso de um segmento historicamente excluído da educação escolarizada – a classe trabalhadora, principalmente aquela em condições de extrema vulnerabilidade social e que são cotidianamente vilipendiados por sua condição de classe, gênero, raça/etnia, entre outros preconceitos.

O Censo Escolar de 2023 (INEP, 2024) aponta que o Espírito Santo dispõe de uma ampla rede de escolas de educação básica, totalizando 1.782 unidades públicas, distribuídas em 1.435 escolas municipais, 329 estaduais e 18 federais. Para esta análise, consideramos apenas os contextos da educação municipal e estadual, uma vez que a rede federal de ensino não foi contemplada nesta pesquisa. O Censo da educação básica no Estado do Espírito Santo aponta para problemas estruturais:

1. Infraestrutura escolar inadequada, como falta de bibliotecas, laboratórios de ciências, quadras esportivas e acesso à internet de qualidade;
2. Falta de professores qualificados, identificando carência de professores com formação específica em determinadas disciplinas;
3. Taxas significativas de evasão escolar principalmente no ensino médio;
4. Desigualdades regionais, especialmente entre as regiões urbanas e rurais, bem como entre municípios mais desenvolvidos e aqueles com menor infraestrutura;
5. Baixo desempenho em avaliações nacionais como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica);
6. Falta de inclusão e acessibilidade com muitas escolas sem estrutura física ou recursos humanos adequados para atender a essa demanda;
7. Dificuldades na educação infantil, pois a oferta de vagas em creches e pré-escolas ainda é insuficiente, especialmente em áreas

periféricas e rurais, podendo comprometer o desenvolvimento cognitivo e social das crianças;

8. Violência e indisciplina nas escolas, identificado especialmente situações de bullying e indisciplina são relatados em algumas escolas e que afetam o ambiente de aprendizagem.

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2024), o Espírito Santo, assim como outros estados brasileiros, precisa enfrentar esses desafios para garantir uma educação básica de qualidade e inclusiva para todos os alunos, pois não desenvolver estratégias para o enfrentamento identificados no Censo pode comprometer o aprendizado dos alunos e aumentar as desigualdades educacionais¹⁷.

É notório que ao iniciar a sua intervenção nas instituições educacionais se faz necessário a(o) assistente social conhecer as atribuições de cada profissional que compõe o trabalho coletivo na escola: diretor/a, vice-diretor/a, coordenador/a pedagógico, orientador/a educacional, psicólogo/a, inclusive funcionários de apoio. Assim, a(o) assistente social junto a estes profissionais deve ser considerado também participe do processo educacional, de forma direta ou indireta, inserido no trabalho coletivo dessas instituições educacionais. Desta forma, é essencial também compreender os estudantes, suas respectivas famílias e o território onde a escola está inserida, em uma perspectiva crítica e de totalidade.

As competências e as atribuições profissionais do assistente social estão descritas, respectivamente, nos artigos 4º e 5º da Lei nº 8.662 (CFESS, 1993), que regulamenta a profissão Serviço Social, mas para além, há particularidades em cada política social, que ampliam a forma de atuar das(os) assistentes sociais. Importante salientar que o trabalho do assistente social é mediado pelas requisições e demandas que expressam interesses contraditórios, ou seja, dos contratantes

17 De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2024), foram registradas 434.859 matrículas na rede de ensino fundamental público, 110.931 matrículas no ensino médio e 68.854 matrículas em creches.

do assistente social (trabalhador assalariado) como as dos próprios usuários. Portanto, “[...] o Estado absorve as demandas da classe trabalhadora desde que não se oponham às apresentadas pela classe dominante. Neste sentido, ao atuar nas políticas sociais, será requerido aos assistentes sociais atender às necessidades sociais, fundamentalmente aquelas funcionais ao capital e favorecedoras da reprodução da classe trabalhadora” (TORRES, 2017, p. 08).

No universo educacional, tensionado por interesses contraditórios e munidos de um arcabouço de conhecimentos teórico-metodológicos, técnicos-operativos e ético-políticos, é que assistentes sociais enfrentam os desafios para dar respostas às reais demandas dos usuários desta política social.

O serviço social na educação básica pública do Estado do Espírito Santo: as interfaces entre atribuições e requisições ao trabalho profissional

A discussão sobre o Serviço Social na educação básica pública tem se intensificado nos últimos anos, impulsionada pela mobilização da categoria profissional em torno da aprovação e implementação da Lei nº 13.935, de 2019. Além disso, essa pauta reflete as transformações sociais que incidem sobre as políticas educacionais, e se faz necessário reafirmar a educação como um direito social fundamental. Tais fatores marcam a expansão da inserção de assistentes sociais e psicólogos(os) neste espaço sócio-ocupacional. Embora possamos notar que assistentes sociais vêm integrando o quadro de profissionais na educação básica, faz-se necessário conhecermos onde esse contingente profissional está sendo alocado, bem como a tendência do trabalho profissional na educação básica pública do país, ou seja, as condições objetivas e o *modus operandi* do trabalho profissional.

Isto posto, nesta seção apresentaremos uma visão geral sobre a relação entre a comunidade escolar e o trabalho profissional,

atribuições e requisições feitas para assistentes sociais que atuam em escolas de educação básica pública no estado do Espírito Santo, com base nos resultados da pesquisa do GEPESSE, mencionada anteriormente. Para esse propósito, selecionamos algumas questões e respostas fornecidas que evidenciam particularidades relacionadas à temática central e, de forma articulada, apontam tendências sobre o trabalho profissional nas escolas dos municípios e do estado.

Na etapa da pesquisa que consistiu no mapeamento de assistentes sociais que atuam na educação básica no Brasil, foi possível identificar 2.661 profissionais atuantes, distribuídos entre as cinco regiões do país. A região Sudeste se destaca, pois concentra mais da metade destes profissionais, sendo 1.472 espalhados em 684 municípios.

Na Tabela 1 (Região Sudeste do Brasil), para fins deste texto, destacamos o estado do Espírito Santo, em que há 155 profissionais inseridos em 45 municípios. É o terceiro estado da região com a maior quantidade de profissionais identificados. São 37 profissionais atuantes em 37 unidades escolares e 118 trabalham na Secretaria de Educação. A tabela abaixo demonstra o panorama da Região Sudeste, grifado o estado do Espírito Santo.

Tabela 1: Quantidade de municípios e de assistentes sociais atuando na educação básica na Região Sudeste, por espaço sócio-ocupacional – Brasil (2024)

Estado	Quantidade de municípios identificados	Unidades escolares	Secretaria de Educação	Total
<i>Espírito Santo</i>	45	37	118	155
Minas Gerais	359	371	510	881
Rio de Janeiro	82	28	70	98

continua

Estado	Quantidade de municípios identificados	Unidades escolares	Secretaria de Educação	Total
São Paulo	198	127	211	338
Total	682	563	909	1472

Fonte: Elaboração própria (2024).

Em relação à distribuição das(os) profissionais respondentes por ente federativo, a pesquisa indica que a maioria está vinculada à esfera municipal, com um total de 31 profissionais, seguida por 28 profissionais inseridos na esfera estadual e apenas um atuando em ambas as esferas governamentais.

Apresentamos as primeiras aproximações com o resultado em relação ao Espírito Santo, foco deste texto, destacando as requisições, demandas e atribuições do assistente social na educação básica capixaba.

Inicialmente, verificamos por meio das informações da referida pesquisa que o trabalho de assistentes sociais na educação básica do Espírito Santo concentra-se principalmente no atendimento de estudantes, famílias e professores, nesta sequência de prioridade. Contudo, observa-se também uma atuação significativa com outros públicos, como a diretoria e os funcionários de apoio presentes na escola, evidenciando uma abordagem mais ampla e integrada. Agrupamos por categorias os três públicos-alvo que são prioritários no trabalho de assistentes sociais capixabas, sendo: Comunidade estudantil – os estudantes representam 98,33% do público ao qual o trabalho é direcionado. A atuação junto aos estudantes na perspectiva de assegurar os direitos sociais, garantir a qualidade dos serviços prestados, viabilizar o processo de ingresso, permanência e sucesso dos estudantes, configura-se atribuições das(os) assistentes sociais; Articulação com família: o trabalho com as famílias aparece com 86,87%, agregada a concepção de educação enquanto direto de todos e dever do

Estado e da família, ademais, é um complexo da vida social. A atuação junto às famílias imprime uma das atribuições dos(as) profissionais de colaborar com o fortalecimento da relação escola-família (CFESS; CRP, 2020). E também a Equipe escolar: nesta categoria podemos destacar a atuação profissional junto aos professores (75%); merendeiras (26,67%); auxiliares de serviços gerais (26,67%); porteiros (25%); inspetores de estudantes (23,3%) e a comunidade do entorno escolar (30%). Representam a comunidade escolar, e não obstante, integra o conjunto de atribuições das(os) assistentes sociais incentivar a participação da comunidade escolar em atividades formativas sobre temáticas relevantes à área (CFESS; CRP, 2020).

Os públicos em que o atendimento ocorre com menor incidência refletem demandas mais pontuais, geralmente associadas a ações administrativas ou programáticas. Essa análise reforça que o trabalho dos(as) assistentes sociais na educação ultrapassa o atendimento aos estudantes e às abordagens individuais, abrangendo, também, toda a comunidade escolar e o seu entorno; viabiliza a articulação entre as demandas dos diferentes sujeitos que compõem o ambiente escolar. Essas abordagens refletem a evolução da postura profissional e a compreensão da contribuição de assistentes sociais na educação, especialmente no contexto das escolas de educação básica pública. Essa percepção evidencia a dimensão político-ideológica que se destaca como uma característica da profissão, bem como o direcionamento na execução do trabalho na dinâmica própria da realidade escolar, pois “[...] as rotinas institucionalizadas nestes espaços cumprem uma função estratégica na produção de consensos, na internalização de valores e na reprodução dos lugares sociais” (CFESS, 2013, p. 45).

O trabalho de assistentes sociais incorpora questões de ordem política, social, cultural e econômica, muitas vezes vinculadas às condições de permanência dos(as) estudantes, à articulação com programas, projetos e ações relacionadas à área de atuação profissional e a diversas outras frentes presentes nesse espaço e que compõe matéria do Serviço Social na educação, especialmente da educação em

direitos humanos. Afinal, “a escola e a educação não são instâncias desvinculadas dos processos societários que particularizam a sociedade de classes, ao contrário, as constituem a partir de funções sociais importantes à manutenção e continuidade de suas formas de produzir a própria existência” (CFESS, 2013, p. 48).

As(Os) assistentes sociais, ao integrar o processo de trabalho coletivo, contribuem para gerar mediações que envolvem aspectos pedagógicos, culturais e socioeconômicos. A abordagem multidisciplinar visa direcionar prioritariamente as necessidades estudantis por considerar o impacto das expressões da questão social na vida escolar e no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

As competências e atribuições profissionais não se dissociam de uma direção ético-política e sua tradução em procedimentos técnicos no cotidiano dos estabelecimentos educacionais implica, necessariamente, no reconhecimento das condições objetivas a partir das quais se desenvolve o trabalho profissional. Por tanto, é fundamental a apreensão dos processos que hoje mediatizam a inserção e as formas de atuação de assistentes sociais na política de Educação e os embates presentes nesse campo sócio-ocupacional (CFESS, 2013, p. 35-36).

Esses elementos são determinantes para orientar as requisições profissionais e estabelecer as competências e atribuições necessárias do trabalho de assistentes sociais na educação básica. Os resultados da pesquisa apontam o panorama das principais requisições apresentadas aos profissionais no seu cotidiano de trabalho no Espírito Santo. A partir de uma análise de frequências das respostas foi possível elaborar uma tabela com as requisições mais recorrentes e mencionadas pelas/os respondentes. Confira a Tabela 2 a seguir:

**Tabela 2: Requisições mais recorrentes e mencionadas
pelas/os respondentes da pesquisa**

Requisições	Frequência
Atender aos alunos	54
Atender às famílias	52
Atender ou articular ação com o Conselho Tutelar	50
Acompanhar e atuar em situações de evasão	45
Acompanhar e atuar em situações de frequência escolar	43
Articular rede de serviços	43
Atuar em situações de natureza comportamental	42
Participar de reuniões de rede de proteção	41
Participar de reuniões de rede de serviços ou políticas intersetoriais	39
Atender os professores	34
Realizar e participar de campanhas	34
Acompanhar e atuar em situações de uso de álcool e drogas	31
Desenvolver atividades lúdicas e/ou recreativas	27
Atender demandas pontuais e individuais dos professores	25
Atender demandas pontuais e individuais dos diretores/coordenadores	23
Elaborar projetos	21
Desenvolver ações de assistência estudantil	17
Realizar levantamentos e/ou pesquisas	16
Atender demandas de órgãos de controle	12
Buscar articulação com os movimentos sociais	12
Participar de projetos governamentais	10
Desenvolver ações com o grêmio estudantil	8
Atuar nos conselhos de classe	5
Participar de projetos da sociedade civil	4
Elaborar editais	2

Fonte: Elaboração própria (2025).

É possível observar que as principais requisições do trabalho profissional estão diretamente relacionadas à comunidade escolar. Nesse sentido, o atendimento à comunidade estudantil, somado ao atendimento às famílias, corresponde a cerca de 90% e 86,67%, respectivamente, do trabalho realizado nos espaços escolares. O atendimento aos estudantes e às famílias se destaca como as requisições mais expressivas. Essa discussão perpassa as atribuições e competências do trabalho profissional nos espaços educacionais. Por isso, é importante considerar como se configura a requisição para a(o) assistente social atuar nas escolas de educação básica, como ilustrado anteriormente no cenário das requisições no Espírito Santo, e, principalmente, analisar como o trabalho realizado pelas/os assistentes sociais é compreendido pelos gestores. “Cabe ao assistente social a tarefa de imprimir finalidade à sua ação de forma crítica e consequente, a partir das determinações mais gerais e particulares do seu campo profissional” (BACKX, 2015, p. 130).

Constata-se que a requisição por atendimento a estudantes e suas famílias é uma demanda recorrente na educação (CARVALHO; MARTINS, 2025). Não obstante, as requisições nas escolas do Espírito Santo seguem a mesma tendência, como pode ser observado na Tabela 2. No entanto, apesar de ser uma requisição clássica no campo educacional, o que modificou foi o modo de abordagem do trabalho profissional diante dessas solicitações, em razão da postura crítica assumida pelo Serviço Social.

É possível analisar que por meio do atendimento a estudantes e suas famílias o trabalho de assistentes sociais na escola básica pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, promovendo e garantindo os direitos da comunidade escolar ao desenvolver compartilhamento de informações e conhecimentos. Além disso, a atuação profissional contribui para consolidar a escola como um território democrático e um espaço de fortalecimento da cidadania, bem como mobilizar o envolvimento das famílias no processo de ensino-aprendizagem e nos espaços de gestão escolar (CARVALHO; MARTINS,

2025). Essa perspectiva reafirma o compromisso do Serviço Social com uma educação transformadora, inclusiva e que respeita a diversidade (CFESS, 2013).

No entanto, é sabido que, de alguma forma, a essência das demandas pode carregar potencialidades, bem como aspectos contraditórios ou até mesmo conservadores. Isso pode ocorrer por diversos fatores, como uma interpretação equivocada de demandas para a profissão, seja por parte da gestão escolar, da equipe pedagógica, seja por parte do público atendido. Outro fator está relacionado à forma como as/os assistentes sociais são requisitados para atuar nos espaços escolares por parte dos gestores. Compreender essa dinâmica torna-se essencial, como aponta Backx (2015, p. 131): “[...] tanto para lidar com uma concepção tradicional de família (tão presente ainda nos livros didáticos e nas representações dos sujeitos que confrontam no cotidiano escolar), como para atendê-la de forma consequente”.

A questão sobre infrequência e evasão escolar se configura como uma marcante requisição para a(o) assistente social na educação básica pública no estado de Espírito Santo, conforme averiguarmos nas respostas da referida pesquisa GEPESSE.

Registramos que na fase da realização da pesquisa bibliográfica do GEPESSE, mencionada neste texto, essa tendência do trabalho de assistente social também é confirmada como uma das principais no país.

Consideramos infrequência e evasão escolar uma expressão da questão social por ser um fenômeno que implica múltiplos fatores, econômicos, sociais, culturais, pedagógicos, portanto, internos e externos à “escola” e sempre teve intensa repercussão na trajetória histórica da política de educação brasileira em todos os níveis de ensino e, especialmente, na educação básica, foco deste estudo.

Importante registrar que a preocupação com esse fenômeno – expressão da questão social (infrequência/evasão/abandono) – está presente em longa data por meio de vários estudiosos que pesquisam e trazem reflexões sobre esta temática em diversas vertentes, citamos

alguns: Pelissari (2012), Dore, Araújo e Mendes (2014), Silva Filho e Araújo (2017), além de Ferreira (s. d.).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007), faz uma distinção entre “evasão escolar” e “abandono”, designando a primeira expressão a quando o estudante se desliga da escola, porém retorna no ano seguinte, e a segunda terminologia refere-se à situação em que o estudante sai da escola e não retorna.

Concordamos com a concepção de Dore, Araújo e Mendes (2014), que classificam a evasão escolar como um fenômeno complexo, multifacetado e multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais, que podem resultar na saída provisória do aluno da escola (abandono) ou na sua saída definitiva (evasão). Desta forma, para enfrentar esse “problema” se faz necessário interpretá-lo em diversas perspectivas, sendo, da escola, do sistema de ensino e do próprio indivíduo.

De forma geral, a partir de estudos e contatos com assistentes sociais que atuam na educação básica, os motivos da evasão escolar estão circunscritos às seguintes situações: dificuldades de aprendizagem, que inclui também a forma didático-pedagógica, problemas de saúde, dificuldades socioeconômicas, incluindo o trabalho infantil, o bullying e várias expressões de preconceitos, violência urbana, entre outros.

O complexo fenômeno da evasão escolar, que logicamente incide sobre a permanência de estudantes na educação básica, tem sido uma requisição para a atuação de assistentes sociais principalmente na perspectiva de redução dos índices estatísticos com o intuito de atender às exigências de organismos internacionais para melhoria deles. Contudo, concordamos com a reflexão de Almeida (2011):

[...] pensar a inserção de assistentes sociais na área de educação nos coloca o desafio de compreender e acompanhar teórica e politicamente como que as requisições postas a este profissional estão articuladas às tendências contraditórias da política de educação

de ampliação das formas de acesso e de permanência na educação escolarizada diante de um cenário em que a realidade local encontra-se cada vez mais imbricada com a dinâmica de mundialização do capital (ALMEIDA, 2011, p. 25).

Ademais, é importante destacar que a formação profissional de assistentes sociais possibilita o desenvolvimento de competências para discernir o movimento contraditório que constitui o motor básico das relações sociais da sociabilidade capitalista.

A partir das respostas de assistentes sociais que atuam na educação básica, identificamos a intensidade da requisição institucional relacionada à articulação com o Conselho Tutelar, com 83,33% de citações e, de forma complementar a esta, em sentido mais abrangente, destacamos a articulação com a rede socioassistencial, com 71,67%. Portanto, evidencia-se que esse processo de articulação da rede de serviços sociais que existe nas políticas sociais tem sido historicamente uma relevante contribuição de assistentes sociais, independente em qual política social ele esteja inserido. Mas, antes mesmo de adentrar a esta questão, se faz necessário relembrar que o arsenal de conhecimentos que assistentes sociais possuem em relação às políticas sociais (sua gênese, desenvolvimento, organização) faz parte de sua formação profissional e configura-se como uma das atribuições das(os) assistente sociais.

Na trajetória histórica das políticas sociais no Brasil a setorialização tem sido uma característica marcante, que compromete a comunicação entre si, apresentando recortes fragmentados (JUNQUEIRA; INOJOSA; KOMATSU, 1997; SCHUTZ; MIOTO 2011). Consequentemente, o arranjo organizativo setorial das políticas públicas, fragmentado em múltiplos setores desarticulados, dificulta o atendimento às demandas e necessidades dos indivíduos (SCHUTZ; MIOTO, 2011). A intersetorialidade ainda não é efetivada no planejamento e, portanto, na execução das políticas sociais, a partir de uma visão integrada das expressões da questão social. Assim, o processo de articulação da rede

socioassistencial e demais políticas sociais se torna primordial para abarcar o acesso da população aos seus direitos sociais. Para além disto, a(o) assistente social poderá propor parcerias que gradativamente vão facilitando o acesso dos indivíduos da comunidade escolar aos serviços prestados pelo variado espectro de políticas sociais.

Os atores que compõem a comunidade escolar, em especial professores e gestores, geralmente não possuem conhecimentos sobre as normas/regras burocratizadas que compõem as demais políticas sociais. Neste sentido, a articulação escola/unidades educacionais e com as demais políticas setoriais, é uma das atribuições das(os) assistentes sociais e que tem sido bastante solicitada. É primordial, assim, a articulação de saberes, experiências na efetivação de propostas de enfrentamento a diversas expressões da questão social e da violação dos direitos sociais para alcançar efeitos sinérgicos em situações complexas visando o desenvolvimento social.

Consideramos ser de extrema necessidade a citada relação da escola com o Conselho Tutelar, órgão autônomo, permanente e não jurisdicional, que integra a administração pública local, desempenha a função estratégica de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, agindo quando os direitos de criança e de adolescentes forem ameaçados ou violados, seja pela própria sociedade, pelos pais/responsáveis, seja em razão de sua própria conduta (BRASIL, 1990). Ademais há uma intrínseca relação da “escola” (política educacional) com o Conselho Tutelar, conforme previsto no Artigo 56 do ECA, que aborda em quais situações o estabelecimento de ensino deverá comunicar ou acionar ao Conselho Tutelar.

Foi justamente nesta direção que a relação da escola com o Conselho Tutelar foi citada na pesquisa como uma das principais requisições postas para a(o) assistente social. Podemos inferir que o trabalho do referido profissional vai muito além de simplesmente “comunicar” ao Conselho Tutelar as situações referidas no artigo 56, mas sim efetivar ações estratégicas tanto de prevenção quanto de atendimento,

efetivando o devido acompanhamento dos estudantes e suas respectivas famílias.

No que tange à requisição expressiva relacionada ao atendimento às famílias, é dever do(a) profissional conduzir sua atuação em sintonia com as dimensões éticas, políticas, teóricas e investigativas. Seja em ações de execução, seja de orientação, seja de acompanhamento, o trabalho não deve se limitar apenas à dimensão técnica (CFESS, 2013). “Nesse sentido, revela-se a importância do projeto ético-político como norteador da ação profissional em suas diferentes dimensões” (BACKX, 2015, p. 130).

Essas observações são pertinentes do ponto de vista da compreensão do Serviço Social como uma profissão inserida na estrutura sócio-ocupacional das políticas sociais, como especialização do trabalho coletivo para a prestação de serviços que atendam às necessidades da sociedade, reproduzindo a ideologia dominante, mas com um direcionamento político em defesa dos interesses da classe trabalhadora.

Chama-nos a atenção a frequência na pesquisa da menção a atuar em situações de natureza comportamental (42%). Essa opção possui um número significativo de frequência e nos provoca a pensar sobre o seu significado e como as/os profissionais da área de Serviço Social recebem e interpretam essa requisição no cotidiano escolar. Por um lado, na literatura sobre políticas educacionais, o termo possui conotação de promover um ambiente educacional seguro, inclusivo e propício à aprendizagem com foco em questões como indisciplina, violência escolar, inclusão e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Uma das principais estudiosas do tema no Brasil é a Professora Telma Vinha (FE/UNICAMP) ao tratar de questões como indisciplina e violência escolar. Esse é um tema que necessita de uma melhor compressão e estudos sobre o trabalho e demandas para assistentes sociais. Para análise deste capítulo, identificamos que os estudos de Vinha (2003) têm se constituído como um dos principais expoentes teóricos que tem influenciado na formulação das políticas educacionais,

especialmente na Base Nacional Comum Curricular (2018). Por vez, é inegável que existem demandas significativas das políticas públicas de educação ao tratamento da questão da violência nas escolas e temas relacionados com o ‘clima escolar’.

Vinha (2003) parte da compreensão das causas da indisciplina e violência na escola perpassa pelo desafio de superar o fenômeno não apenas como falhas individuais de estudantes e famílias. A autora analisa comportamentos como sintomas de questões mais profundas e complexas que envolvem a estrutura e superestrutura, relacionados aos seguintes fatores: 1. Sociais e emocionais, dificuldades de relacionamento, falta de habilidades socioemocionais e problemas familiares; 2. Institucionais que demandam práticas pedagógicas inadequadas, falta de diálogo na escola e ausência de participação dos estudantes na construção das regras, e 3. Culturais, como influência de valores sociais que podem estimular a competição excessiva ou a desvalorização da escola como espaço educativo e reflexivo. A referida autora também destaca a necessidade de que as práticas pedagógicas devem possuir foco na convivência ética.

A demanda por atuar em situações de natureza comportamental, conforme a literatura, passa pela opção de uma ‘visão humanista’ e inclusiva. Vinha (2003) defende uma educação humanista, que valoriza o desenvolvimento integral do aluno (intelectual, emocional e social). Essa abordagem, conforme traz, é inclusiva, pois reconhece que cada estudante tem necessidades e desafios únicos, e que a escola deve adaptar-se para acolher todos na sua singularidade. Nos parece ser relevante o trabalho de assistentes sociais na educação básica pautado nas demandas por situações de natureza comportamental, afinal, o profissional da área possui uma densa formação ética-política para pensar e desenvolver a práxis em contextos de conflitos. No entanto, é necessário observar as questões apontadas como limites da abordagem humanista, entre elas, especialmente, a ênfase em conceitos como “autorrealização” e “individação” dos conflitos.

Contudo, José Paulo Netto (2012) (Informação verbal) destaca a crítica que este viés pode potencialmente reproduzir valores ocidentais individualistas, não sendo necessariamente aplicáveis na construção de culturas coletivistas, tampouco contribuem para superar a tendência de individualização dos ‘problemas sociais’ já que muitas das abordagens metodológicas nesse campo (comunicação não violenta, mediação de conflitos, justiça restaurativa, entre outras) desconsideram as estruturas econômicas e políticas que produzem as múltiplas formas de violências nas relações sociais. Essa tendência não é novidade na história da profissão e foi altamente combatida nos anos 1970 e 1980 no contexto do movimento de intenção e de ruptura com o conservadorismo.

É importante destacar que nas políticas públicas de educação, especialmente o documento Base Nacional Comum Curricular (2018), inclui o desenvolvimento de competências socioemocionais como parte essencial da educação, por isso a pesquisa identifica este aspecto como uma demanda que também tem sido apresentada para assistentes sociais, questão que nos desafia a pensar estratégias e ações que estejam em coerência com as formulações do projeto ético-político do Serviço Social.

Essa é uma requisição extremamente desafiadora para a profissão do(a) assistente social, considerando a influência da “pedagogia das competências” na Política de Educação, que traz a perspectiva das questões socioemocionais no sentido da ‘resiliência’ em relação aos ditames do capital que provoca o acirramento das expressões da questão social. Portanto, alertamos para a necessidade do aprofundamento das diversas nuances desta requisição posta nos espaços sócio-ocupacionais da política de educação de forma a não entrar em contradições de ordem ética e política.

Considerações finais

O capítulo possibilitou aproximar-se das informações que compõem as tendências do trabalho de assistentes sociais na educação básica pública no estado do Espírito Santo a partir da pesquisa realizada pelo GEPESSE. Por vez, antes de pensar as atribuições e competências de assistentes sociais na rede pública e estabelecimentos de educação básica do Estado e dos municípios, é importante destacar os dados do Censo Escolar de 2023. O Censo reforça a necessidade de reparação e superação de questões históricas e estruturais que devem ser mediadas por meio de políticas públicas focadas para viabilizar melhorias de infraestrutura das escolas; investir na formação e valorização dos professores, reduzir as desigualdades regionais e sociais nas políticas de educação, combater a evasão escolar, promover a inclusão, permanência e a acessibilidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos na instituição escolar, especialmente provenientes dos segmentos populacionais (preto, pobre, deficiente, LGBTQI+) que historicamente foram excluídos dessa política pública.

Também é imprescindível refletir sobre as condições das particularidades do trabalho do(a) assistente social na educação básica; suas atribuições e competências incidem sobre a necessidade de reconhecer que política de educação básica, apesar de garantida constitucionalmente como direito social de todos e dever do Estado, regulamentado por legislações, ainda não se efetivou como um direito social e não é acompanhada das condições objetivas e subjetivas de permanência estudantil. Infelizmente não há, neste nível de ensino (educação básica), uma política de assistência/permanência estudantil.

Sobre as requisições às atribuições e competência de assistente social na educação básica, o estudo revela que o trabalho se concentra principalmente com estudantes, famílias e trabalhadores/as da escola. Assim, entendemos os/as profissionais possuem interface direta com a comunidade escolar no cotidiano. Nesse sentido, o atendimento à comunidade estudantil, somado ao atendimento às

famílias, corresponde a cerca de 90% das demandas do trabalho realizado nos espaços escolares, um ‘tête-à-tête’ com os múltiplos sujeitos da comunidade escolar.

As demandas sobressaem a questões relacionadas à infrequência, evasão, abandono e à violência escolar, e o trabalho com a rede de serviços e políticas intersetoriais se configura como aspectos marcantes nas requisições e competências para a(o) assistente social, ou seja, a demanda demonstra que o ambiente escolar evidencia as expressões da questão social e assistentes sociais têm sido demandados a dar respostas diante de questões históricas e estruturais, o que é bastante complexo e desafiador para uma profissão.

As questões presentes neste espaço sócio-ocupacional têm exigido conhecimentos e competências referentes à realidade social dos estudantes/famílias e do contexto educacional (organização da política educacional e sua efetivação no espaço institucional), envolvendo, assim, todos os atores da comunidade escolar (estudantes/famílias, professores, gestores) a encontrarem estratégias para efetivar a permanência desses estudantes – e com qualidade. Persiste o desafio de desenvolver ações ancoradas na construção de um ambiente escolar que propicie aos estudantes um sentimento de pertencimento, de fazer parte do processo decisório nas instâncias participativas e deliberativas existente na área da educação. Portanto, revela a necessidade de contribuir com o processo de democratização da política educacional em várias instâncias e também viabilizar uma formação integral que incida sobre a construção de uma consciência crítica, permitindo um reconhecimento de si mesmo como ser social, sujeito de direitos e das tramas da sociabilidade capitalista.

Por outro lado, podemos inferir que ainda é reduzida a interpretação e coletivização das demandas sociais para mobilizar aspectos que extrapolam as “requisições institucionais”, com a necessidade de: realizar levantamentos e/ou pesquisas; buscar articulação com os movimentos sociais; participar de projetos governamentais; desenvolver ações com o grêmio estudantil e atuar nos conselhos de classe

(leia-se articulação política em torno do fortalecimento profissional) e também nos conselhos municipais de políticas sociais, sinalizando algo bastante preocupante já discutido por José Paulo Netto (2012) ao definir as demandas históricas no âmbito das políticas sociais sob viés conservador. Esse é um ponto para refletir em torno das tendências aqui identificadas.

Referências

- ALMEIDA, N. L. T. de. Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos(as) assistentes sociais. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na educação**. Brasília, DF: CFESS, 2011. p. 12-27.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social**: com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.
- BACKX, S. O Serviço Social na educação. *In*: REZENDE, I.; CAVALCANTI, L. F. (org.). **Serviço Social e políticas sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015. p. 121-137.
- BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma**. São Paulo: Cortez, 2017.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. São Paulo: Atlas, 1991.

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CARVALHO, C. C. de; MARTINS, E. B. C. Tendências do trabalho de assistentes sociais na educação básica pública brasileira: o trabalho social com famílias. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL*, 17., 2025, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: ABEPSS, 2025. Disponível em: <https://www.abepss.org.br>. Acesso em: 6 fev. 2025.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Resolução nº 273, de 13 de março de 1993. **Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências**. Brasília, DF: CFESS, 1993.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para o trabalho do assistente social na política de educação**. Brasília, DF: CFESS, 2013.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **A(o) psicóloga(o) e a(o) assistente social na rede pública de educação básica**: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019. Brasília, DF: CFP, 2020.
- CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DE SANTA CATARINA. **Caderno digital CRESS Santa Catarina debate**: Serviço Social na educação. Florianópolis: CRESS-SC, 2024.
- DORE, R.; ARAÚJO, A. C.; MENDES, J. S. (org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília, DF: Instituto Federal de Brasília, 2014.

- FERREIRA, F. A. Fracasso e evasão escolar. **Brasil Escola**, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2024.
- JUNQUEIRA, L. A. P.; INOJOSA, R. M.; KOMATSU, S. Descentralização e intersetorialidade na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza. In: CONCURSO DE ENSAYOS DEL CLAD, 11., 1997, Caracas. **Anais [...]**. Caracas: CLAD, 1997. Disponível em: <http://150.162.8.240>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- NETTO, J. P. **Marxismo e humanismo**. [Entrevista concedida ao] Instituto Humanitas Unisinos – IHU. São Leopoldo: IHU, 2012. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br>. Acesso em: 7 fev. 2025.
- PELISSARI, L. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- PONTES, R. N. **Mediação e Serviço Social**: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social. São Paulo: Cortez, 1995.
- RAICHELIS, R. Atribuições e competências profissionais revisitadas: a nova morfologia do trabalho no Serviço Social. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Atribuições privativas do(a) assistente social em questão**. Brasília, DF: CFESS, 2020. v. 2.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 35. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

- SCHUTZ, F.; MIOTO, R. C. T. Intersetorialidade na política social: reflexões a partir do exercício profissional dos assistentes sociais. *In*: CONGRESSO O DIREITO À SAÚDE E A PROTEÇÃO SOCIAL EM FAIXAS DE FRONTEIRAS: UM BALANÇO DO DEBATE ACADÊMICO NA AMÉRICA DO SUL, 2011, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas: UFPel, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Revista Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica 2024**. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- TORRES, M. M. Exercício profissional do assistente social: analisando a dimensão técnico-operativa e as atividades desenvolvidas. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL E COLÓQUIO NACIONAL SOBRE O TRABALHO do(a) ASSISTENTE SOCIAL, 1.; 4., 2017, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: UFAL, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

Sobre os autores e as autoras

Adriana Freire Pereira Férriz

Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2012). Mestrado em Sociologia Rural pela UFPB (2004) e graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2001). Atualmente é professora associada no Instituto de Psicologia e Serviço Social, no curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Temas que estuda: política de educação e de assistência social e a inserção do assistente social na educação, ensino superior e expansão dos cursos de Serviço Social. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da educação. E-mail: adriana.ferriz@ufba.br.

Adriana Marcondes Machado

Docente do curso de graduação e pós-graduação no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), coordenadora do Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP e do grupo de pesquisa Escrita e Formação. E-mail: adrimarcon@uol.com.br.

Amanda Stafanato Verediano

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2015). Pós-graduada em Psicologia em Interface com a Justiça pela Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo (2018). Mestra em

Ensino de Humanidades pelo Programa de Mestrado Profissional do Instituto Federal do Espírito Santo (2020). Compõe a Gerência da Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar (G-APOIE) na Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. E-mail: asverdiano@gmail.com.

Anna Clara Ribeiro Rodrigues

Graduanda em Serviço Social na Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: aclarar04@gmail.com.

Carlos Felipe N. Moreira

Professor adjunto na Faculdade de Serviço Social da UERJ. Graduado em Serviço Social pela UERJ (2006), mestre (2010) e doutor (2018) em Serviço Social pela UERJ. Pesquisador no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Serviço Social na Área da Educação (GEPESSSE), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Co-coordenador do Núcleo de Sistematização de Experiências no Campo das Políticas Públicas (NSEPP), da Faculdade de Serviço Social da UERJ. Trabalhou como Assistente Social na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, no Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE), da Secretaria de Educação, de 2007 a 2015. Graduando no curso de Pedagogia da UERJ desde 2022-1. E-mail: felipe_pito@yahoo.com.br.

Cristiano Costa de Carvalho

Assistente social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local. Doutorando em Serviço Social pela FCHS/ UNESP. Bolsista CAPES em período *sanduíche* no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES/ISCTE, Lisboa/Portugal). Professor no IEC/PUC Minas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESSSE). E-mail: ss.cristiano@gmail.com.

Eliana Bolorino Canteiro Martins

Assistente Social. Mestra em Serviço Social pela UNESP/Campus de Franca. Doutora em Serviço Social pela PUC/SP, com pós-doutorado em Serviço Social pela UERJ. Livre-docente pela UNESP/Campus de Franca. Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social UNESP/Franca. Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq – Nível 2. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESSSE). E-mail: elianacanteiro@terra.com.br.

Danielly Escórcio Barbosa Silva

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestre em Psicologia Institucional pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI/Ufes). Psicóloga em uma equipe multiprofissional na Educação Básica do município de Cariacica-ES, desde 2018. E-mail: daniellyescorcio.de@gmail.com.

Daylane Lopes de Calais Silva

Psicóloga, especialista em Prevenção às Violências, Promoção da Saúde e Cuidado Integral e Saúde Mental. Integrante do Fórum Estadual de Assistentes Sociais e Psicólogas(os) na educação básica Capixaba. Atua como psicóloga na Apoie-escola desde agosto de 2023. E-mail: daylanelopescs@gmail.com.

Felipe do Carmo Menegone

Graduado em Psicologia (MULTIVIX/2015). Pós-graduado em Psicologia e Educação (2018). Especialista em Saúde Mental e Atenção Psicossocial. Compõe a Gerência da Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar (G-APOIE) na Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. E-mail: felipemenegone@gmail.com.

Izabela Pinheiro Campos

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/2018). Mestre em Psicologia Institucional (Ufes/2022).

Integrante da Gerência da Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar (G-APOIE) na Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU/ES). E-mail: izabelapinheiroc@gmail.com.

Janaína Mariano César

Psicóloga, professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional (CCHN/Ufes). E-mail: janaina.cesar@ufes.br.

Jéssica dos Anjos Ribeiro

Psicóloga e especialista em Análise do Comportamento. Pós-graduanda em Impactos da violência na escola – Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Atua como psicóloga na Apoie-escola desde agosto de 2023. E-mail: jessicadosanjos.psicologia@gmail.com.

Marcia Roxana Cruces Cuevas

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, na linha de pesquisa Políticas Públicas, trabalho e processos formativos-educacionais. Professora-pesquisadora atenta às políticas de formação e cuidado e em pensar e efetivar práticas na psicologia e na educação desde saberes contra coloniais e feministas. Interessada nos processos de aprendizagem, criação e inventividade. Aposta em práticas de pesquisa que evidenciam, pela via do trabalho manual, uma formação inventiva. E-mail: marcia.roxana@hotmail.com.

Maria Elizabeth Barros de Barros

Psicóloga. Professora titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional (Ufes). Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas e o Programa de Formação

e Investigação em Saúde e Trabalho PFIST/NEPESP/Ufes. E-mail: betebarros@uol.com.br.

Maria Izabel Costa da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008). Especialização em Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Mestre em Psicologia Institucional (PPGPSI/Ufes). Doutoranda em Psicologia Institucional (Ufes). Atua como pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo desde 2008 e tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional; orientação, supervisão e administração educacional; formação de professores; processos de ensino-aprendizagem; políticas públicas educacionais; direito à educação; educação de jovens e adultos; desenvolvimento humano; formação integral. E-mail: mariaizabelifes@gmail.com.

Monica Miniguite De Nadai

Psicóloga e mestre em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do Fórum Estadual de Assistentes Sociais e Psicólogos(os) na Educação Básica e do Fórum LGBTQIA+ de Vitória. Atuou como psicóloga na Apoie-escola de agosto de 2023 a janeiro de 2025. E-mail: monicaminiguite@gmail.com.

Natália Silva Nicácio

Assistente Social, mestre em Política Social pelo Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade Federal do Espírito Santo e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade Federal do Espírito Santo. Conselheira do CRESS 17^a Região/ES – gestão 2023-2026. E-mail: nicaciox@gmail.com.

Nate de Palma Rosa Garcia

Assistente social e mestre em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB). Pessoa trans não-binária, vice-coordenadora do Instituto Brasileiro de Transmasculinidades do Espírito Santo e integrante do Fórum Estadual de Assistentes Sociais e Psicólogas(os) na educação básica capixaba. Atua como assistente social na Apoie-escola desde agosto de 2023. E-mail: nateprosa@gmail.com.

Pâmela Rocha Nascimento

Mestra em Serviço Social pela Universidade Federal da Bahia (2023) e graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Bahia (2016). Assistente social de formação, pesquisadora e estudiosa da área temática “Serviço Social na Educação”; “Produção de Conhecimento em Serviço Social na Educação”; “Trabalho de assistentes sociais na educação na região Nordeste do Brasil”. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (GEPESSE). E-mail: pamelarochanascimento@gmail.com.

Sânia Bozzi Kumaira

Graduada em Serviço Social (Ufes/1995). Especialista em Gestão em Saúde (Ufes/2022). Especialista em Gestão Pública Municipal (IFES/2014). Especialista em Processo Socioeducativo com Crianças e Adolescentes (Ufes/1998). Integrante da Gerência da Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar (G-APOIE) na Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU/ES). E-mail: sbkumaira@gmail.com.

Silvia Neves Salazar

Assistente Social, docente do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do Núcleo de Estudos do Trabalho – NET/Ufes. E-mail: snsalar03@gmail.com.

Sheila Amaral Rosa

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Bahia (PPGSS/UFBA). Realizou graduação em Serviço Social (2024) e bacharelado interdisciplinar em Humanidades (2019) pela UFBA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação (GEPESS). E-mail: sheila.amaral@ufba.br.

Shirley Silva Martiniano Barbosa

Graduada em Psicologia (FAVI/2012). Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (Ufes/2015). Integrante da Gerência da Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar (G-APOIE) na SEDU/ES. E-mail: s.martiniano@hotmail.com.

Suliana dos Santos Ferreira

Especialista em Assistência Social e Saúde Pública, pós-graduanda em Psicologia Social e Comunitária pelo Instituto Cooperativo Parentes. Atua como assistente social na Apoie-escola, integrando o Fórum Estadual de Assistentes Sociais e Psicólogas(os) na Educação Básica Capixaba. E-mail: sulianna.ferreira@gmail.com.

Teyliana Ribett Tavares

Assistente social, mestre em Política Social pela Universidade Federal do Espírito Santo e integrante do Fórum Estadual de Assistentes Sociais e Psicólogas(os) na educação básica capixaba. Atua como assistente social na Apoie-escola desde novembro de 2023. E-mail: teyliana.tavares@gmail.com.

Ylana Chagas Barbosa

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (2004), especialista em Administração e Planejamento de Projetos Sociais. Conselheira do Conselho Regional de Serviço Social do Espírito Santo, gestão 2023-2026, compondo o Conselho Fiscal

e a Comissão Permanente de Ética. Assistente social há 20 anos, dos quais, os últimos 6 anos com atuação na Educação Básica. Atuação em diversas áreas: Assistência Social, Saúde da Mulher, Saúde Mental, Criança, Adolescente, Idoso, Penal, Habitação, Saúde Pública, Saúde Privada, Educação Básica. E-mail: ylana2679@gmail.com.

Índice remissivo

A

Análise 157, 204, 227, 261

Assistentes sociais 9, 10, 12, 14, 15, 17,
18, 19, 25, 26, 30, 41, 42, 45, 47, 49,
50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 60, 61,
72, 76, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87,
88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98,
100, 102, 103, 104, 106, 107, 108,
109, 113, 116, 118, 119, 120, 121, 124,
127, 128, 129, 131, 132, 137, 138, 139,
140, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 149,
151, 154, 157, 174, 178, 180, 181, 182,
183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191,
192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200,
201, 202, 211, 226, 229, 230, 231,
233, 234, 235, 237, 238, 239, 240,
241, 242, 244, 245, 246, 247, 248,
249, 250, 251, 252, 253, 254, 255,
257, 263

Atribuições 19, 51, 53, 58, 74, 89, 90,
91, 106, 144, 149, 178, 182, 189, 191,
192, 229, 230, 231, 233, 234, 237,
238, 239, 240, 241, 242, 244, 247,

248, 252

Atuação 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 26, 30,
33, 37, 44, 53, 54, 55, 57, 61, 65, 68,
70, 71, 72, 73, 74, 76, 79, 82, 83, 84,
85, 89, 91, 93, 98, 101, 102, 103, 104,
106, 108, 109, 110, 113, 116, 117, 119,
120, 121, 122, 123, 124, 128, 131, 136,
137, 138, 143, 144, 145, 147, 148, 151,
153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162,
166, 174, 175, 176, 178, 180, 181, 182,
184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 193,
195, 198, 199, 201, 202, 203, 204,
207, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216,
217, 218, 222, 223, 225, 231, 240,
241, 242, 244, 246, 249, 265

C

Campo educacional 12, 14, 15, 16, 28,
29, 44, 61, 72, 80, 83, 84, 144, 173,
210, 211, 212, 213, 219, 220, 223,
224, 244

Capitalismo 38, 39, 40, 42, 43, 48, 50,

53, 55, 57, 90, 147, 231, 233
 Código de Ética Profissional 135, 232, 255
 Coletivo 9, 10, 16, 17, 25, 30, 53, 56, 73, 83, 88, 89, 90, 92, 95, 105, 109, 116, 117, 121, 122, 127, 129, 143, 151, 159, 181, 189, 198, 199, 204, 221, 223, 233, 237, 242, 249
 Confluência 17, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 94, 96, 97
 Cotidiano 11, 16, 19, 22, 29, 30, 34, 35, 51, 54, 56, 61, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 80, 87, 90, 97, 105, 106, 109, 110, 117, 144, 146, 149, 150, 163, 199, 204, 207, 217, 223, 233, 242, 245, 249, 252
 Criança 61, 65, 66, 67, 68, 165, 170, 205, 232, 248

D

Debate 15, 47, 54, 66, 76, 88, 90, 91, 92, 95, 96, 101, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 126, 142, 143, 170, 171, 179, 209, 214, 217, 235, 254, 255
 Desafios 10, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 46, 47, 50, 56, 61, 77, 83, 84, 86, 88, 91, 93, 94, 95, 104, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 119, 121, 122, 123, 129, 133, 136, 137, 138, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 161, 163, 165, 167, 179, 181, 183, 185, 189, 190, 192, 193, 195, 196, 198, 202, 204,

207, 210, 213, 219, 222, 223, 224, 237, 238, 250
 Desigualdade 32, 45, 55, 64, 66, 128, 161, 165, 197, 199, 206
 Direito 14, 31, 34, 50, 57, 62, 63, 64, 90, 101, 104, 105, 114, 126, 129, 146, 147, 178, 184, 196, 197, 210, 221, 230, 238, 252, 262

E

Educação Básica 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 26, 29, 37, 41, 42, 45, 47, 49, 50, 52, 54, 57, 58, 60, 63, 64, 68, 70, 72, 74, 76, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 100, 102, 103, 106, 107, 116, 117, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 154, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 207, 208, 216, 223, 225, 226, 229, 230, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 250, 252, 255, 256, 257, 260, 263, 264
 Educação Pública 16, 18, 19, 20, 26, 34, 47, 49, 77, 80, 82, 90, 93, 94, 99, 108, 109, 122, 129, 134, 141, 147, 148, 168, 181, 202, 203, 213, 223, 227, 230
 Educacional 12, 14, 15, 16, 19, 28, 29, 34, 42, 45, 46, 61, 68, 72, 79, 80, 83,

84, 87, 91, 92, 97, 101, 107, 109, 114,
119, 144, 151, 152, 156, 173, 175, 180,
188, 191, 193, 197, 207, 208, 209,
210, 211, 212, 213, 215, 217, 219, 220,
223, 224, 230, 231, 232, 235, 237,
238, 244, 248, 249, 253, 262

Emancipação 47, 51, 139, 199, 200, 216

Encontro 9, 11, 14, 15, 16, 24, 25, 32,
69, 73, 79, 80, 81, 83, 86, 87, 88, 91,
92, 97, 101, 127, 134, 150, 166, 175,
203, 204, 205, 212, 218, 219, 224

Enfrentamento 10, 14, 15, 18, 34, 38,
50, 55, 72, 85, 87, 95, 102, 105, 110,
123, 129, 143, 144, 150, 151, 154, 156,
157, 159, 161, 164, 176, 177, 199, 208,
212, 213, 216, 220, 222, 233, 237,
248, 255

Ensino Médio 65, 137, 187, 236, 237,
255

Equipe Escolar 28, 109, 193

equipe multiprofissional 16, 17, 22, 60,
68, 71, 74, 78, 79, 81, 84, 136, 137,
143, 144, 204, 208, 211, 212, 217,
224, 260

Escola 56, 104, 106, 121, 154, 160, 171,
173, 256

Escolar 18, 103, 104, 127, 132, 137, 149,
150, 153, 165, 175, 178, 209, 224,
226, 227, 236, 252, 258, 259, 260,
261, 263, 264

Espaço escolar 10, 18, 56, 106, 107, 111,
145, 147, 150, 151, 160, 168, 172, 174,
175, 176, 191, 193, 236

Espaço sócio-ocupacional 18, 52, 89,
123, 134, 135, 137, 143, 144, 146, 147,
238, 239, 253

Espírito Santo 2, 10, 11, 15, 16, 17, 18,
19, 21, 25, 26, 27, 79, 83, 84, 86, 91,
92, 93, 95, 96, 99, 100, 101, 103, 104,
112, 113, 116, 117, 118, 121, 122, 132,
134, 135, 136, 137, 139, 145, 149, 151,
153, 165, 176, 179, 180, 183, 184, 185,
186, 189, 190, 198, 202, 203, 205,
210, 211, 212, 223, 228, 229, 230,
234, 236, 237, 238, 239, 240, 242,
244, 245, 252, 258, 259, 260, 261,
262, 263, 264

Estágio 15, 18, 51, 84, 85, 99, 134, 135,
137, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 148,
149, 214, 233

Estudante 66, 72, 73, 84, 104, 141, 161,
162, 163, 168, 173, 246, 250

Estudos 22, 82, 84, 88, 161, 167, 172,
182, 197, 210, 230, 246, 249, 255

Ético-político 10, 14, 20, 24, 52, 55,
89, 106, 142, 160, 176, 207, 209, 216,
219, 223, 232, 235, 249, 251

Exercício 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19,
20, 30, 55, 61, 69, 73, 74, 79, 80, 81,
82, 87, 97, 98, 141, 143, 145, 152, 189,
207, 209, 214, 217, 219, 221, 222,
224, 231, 257

Experiência 10, 12, 13, 17, 18, 35, 79,
83, 88, 90, 100, 101, 102, 107, 121,
123, 134, 137, 139, 144, 148, 150, 154,
157, 173, 175, 185, 203, 205, 211, 212,

213, 217, 225, 256, 262

F

Família 4, 44, 67, 73, 94, 111, 162, 173,
175, 196, 240, 241, 245

Fazeres 10, 11, 14, 17, 19, 62, 72, 81, 96,
109, 204, 205, 206, 207, 213, 215,
217

Formação Continuada 96, 127, 166

Formação Permanente 217

Fórum 17, 26, 95, 96, 101, 116, 126, 127,
129, 149, 260, 262, 263, 264

G

Gênero 14, 31, 32, 33, 67, 68, 76, 93,
151, 153, 156, 159, 163, 171, 175, 179,
185, 199, 223, 228, 236, 264

Gestão 35, 48, 65, 71, 72, 74, 75, 106,
107, 116, 187, 194, 200, 210, 218, 219,
220, 221, 232, 233, 244, 245, 256,
262, 264

H

História 24, 33, 44, 55, 58, 77, 121, 130,
131, 146, 176, 203, 205, 215, 217, 220,
224, 227, 251

I

Infância 11, 12, 13, 14

Intervenção 18, 28, 30, 38, 47, 50, 54,
56, 68, 77, 82, 93, 94, 109, 116, 138,
144, 145, 146, 151, 156, 157, 159, 161,
162, 163, 164, 166, 167, 168, 171, 172,
176, 178, 188, 191, 202, 204, 206, 216,
224, 225, 227, 237

L

Lei nº 13.935/2019 15, 23, 41, 47, 53,
61, 70, 74, 80, 91, 95, 102, 103, 113,
116, 121, 130, 131, 133, 136, 139, 143,
182, 197, 202, 222, 223, 224

M

Movimento 17, 25, 43, 55, 67, 80, 82,
97, 136, 139, 140, 141, 142, 145, 148,
156, 160, 168, 169, 171, 187, 188, 195,
200, 204, 208, 215, 216, 219, 220,
221, 223, 236, 247, 251

Multidisciplinar 30, 91, 120, 157, 158,
232, 242

Multiprofissional 10, 16, 17, 22, 30, 60,
68, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 81, 84,
91, 92, 106, 108, 109, 110, 111, 124,
136, 137, 143, 144, 204, 208, 211, 212,
217, 224, 260

P

Pedagogia 33, 46, 153, 208, 251

Pergunta 16, 25, 29, 61, 62, 70, 79, 81,

189, 224

Pesquisa 15, 18, 19, 35, 36, 61, 84, 85, 87, 92, 134, 142, 170, 178, 181, 182, 183, 184, 187, 189, 192, 194, 197, 198, 200, 202, 203, 204, 205, 207, 211, 212, 213, 215, 218, 227, 228, 229, 230, 234, 236, 239, 240, 242, 243, 245, 248, 249, 251, 252, 258, 261

Plenária 17, 26, 92, 94, 95, 96, 116, 118, 119, 123, 124, 126, 127

Política de educação 16, 18, 26, 37, 41, 43, 44, 48, 56, 72, 85, 86, 89, 90, 93, 96, 98, 99, 102, 107, 121, 122, 129, 131, 135, 147, 153, 181, 182, 186, 187, 190, 192, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 210, 227, 234, 235, 245, 246, 251, 252, 254, 255, 258

Políticas públicas 11, 14, 41, 50, 66, 70, 72, 73, 82, 112, 154, 162, 163, 165, 166, 172, 173, 174, 175, 176, 203, 204, 214, 215, 216, 217, 221, 222, 223, 225, 247, 250, 251, 252, 262

Políticas sociais 39, 41, 50, 52, 80, 91, 93, 114, 119, 120, 123, 127, 128, 181, 191, 192, 196, 220, 232, 233, 238, 247, 248, 249, 254

Práticas 1, 4, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 24, 25, 28, 29, 32, 33, 34, 44, 48, 50, 66, 67, 70, 71, 73, 74, 77, 80, 81, 82, 87, 92, 93, 96, 105, 108, 109, 110, 112, 115, 116, 120, 121, 151, 152, 159, 162, 170, 171, 175, 178, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 211, 214, 215, 219, 221, 222, 225, 226, 227, 250, 261

Prevenção 10, 18, 71, 100, 103, 109, 110, 123, 125, 151, 155, 157, 158, 159, 161, 166, 172, 176, 177, 221, 248

Problematização 10, 67, 133, 158, 188, 205, 206, 209, 211, 217

Produção 14, 17, 26, 29, 35, 38, 39, 40, 41, 43, 46, 55, 56, 60, 61, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 77, 81, 85, 87, 96, 105, 108, 116, 134, 135, 138, 141, 144, 148, 152, 158, 167, 170, 174, 175, 178, 181, 182, 183, 188, 192, 204, 205, 206, 207, 213, 216, 217, 220, 221, 224, 227, 230, 235, 241

Professor 12, 21, 22, 65, 66, 68, 69, 104, 107, 121, 122, 130, 161, 168, 171, 193, 195, 200, 214, 236, 240, 241, 243, 248, 252, 253, 258, 261, 262

Profissão 18, 45, 50, 55, 56, 59, 90, 97, 134, 135, 139, 140, 143, 144, 147, 149, 176, 180, 181, 191, 194, 204, 214, 216, 219, 230, 232, 234, 237, 241, 245, 249, 251, 253

Psicologia 1, 4, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 25, 26, 27, 36, 37, 51, 52, 53, 55, 57, 60, 61, 68, 75, 77, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 102, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 127, 131, 132, 136, 137, 138, 143, 178, 179, 182, 192, 193, 197, 202, 203, 204, 205, 207, 209, 213, 214, 215, 216, 217, 221, 222, 223,

224, 225, 226, 227, 228, 258, 260,
261, 262, 264
Psicólogo 16, 22, 61, 67, 72, 76, 83, 84,
103, 119, 120, 121, 122, 136, 178, 190,
191, 203, 209, 211, 213, 215, 220, 222,
223, 237, 255, 260, 261, 262

Q

Questão social 17, 38, 50, 51, 55, 56,
91, 93, 94, 98, 101, 102, 108, 109, 141,
143, 145, 191, 201, 233, 235, 236, 242,
245, 247, 248, 251, 253

R

Raça 14, 31, 32, 76, 93, 153, 156, 163,
175, 236
Racial 151, 185, 206
Redes 15, 16, 23, 26, 29, 37, 60, 61, 67,
70, 72, 73, 74, 79, 86, 91, 92, 95, 98,
99, 102, 105, 112, 117, 120, 122, 130,
136, 149, 155, 156, 160, 165, 168, 171,
177, 181, 195, 196, 202, 205, 207,
208, 209, 211, 212, 216, 221, 222,
223, 225, 226, 227, 255
Reflexões 16, 18, 19, 37, 47, 56, 75,
101, 117, 119, 129, 149, 166, 178, 227,
245, 257
Resistência 10, 29, 32, 34, 35, 83, 124,
139, 165, 193, 198, 203

S

Saberes 11, 14, 15, 17, 24, 26, 33, 53,
67, 70, 72, 73, 74, 80, 81, 82, 87, 88,
93, 109, 110, 120, 150, 152, 158, 204,
205, 206, 207, 208, 213, 216, 217,
248, 261
Serviço Social 1, 4, 29, 30, 33, 37, 44,
60, 70, 71, 72, 79, 80, 88, 98, 99, 101,
102, 108, 110, 117, 120, 123, 130, 133,
134, 139, 143, 149, 153, 158, 172, 177,
186, 202, 207, 208, 225, 226, 234,
238, 255, 256
Sociedade capitalista 38, 39, 43, 85,
140, 231, 233

T

Trabalho 4, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17,
18, 19, 22, 24, 25, 28, 29, 30, 32, 33,
35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45,
47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57,
58, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69,
70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 80, 81, 82,
83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93,
94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 104,
105, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 115,
117, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 127,
128, 129, 132, 133, 134, 135, 137, 138,
139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146,
147, 148, 149, 150, 157, 158, 160, 162,
163, 164, 172, 173, 174, 175, 176, 178,
180, 181, 182, 183, 185, 188, 189, 190,
191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198,

199, 200, 201, 202, 203, 204, 205,
207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215,
216, 217, 218, 219, 220, 221, 222,
223, 224, 225, 227, 228, 229, 232,
233, 234, 235, 237, 238, 239, 240,
241, 242, 244, 245, 246, 248, 249,
250, 252, 253, 255, 256, 261
Transformação 16, 30, 31, 32, 35, 109,
120, 157, 176, 221
Transformações 33, 43, 45, 50, 85, 114,
151, 176, 233, 238

V

Violência 34, 51, 93, 105, 112, 130, 131,
132, 151, 152, 153, 155, 156, 159, 161,
162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169,
170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178,
179, 246, 249, 250, 253, 261

