

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA  
DOUTORADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA**

Sandra Carla Pereira de Lima França

**EDUCAÇÃO E “INTERDISCIPLINARIDADE”:  
uma análise da inserção do/a assistente social e do/a psicólogo/a  
no espaço escolar**

Recife  
2019

**Sandra Carla Pereira de Lima França**

**EDUCAÇÃO E “INTERDISCIPLINARIDADE”:  
uma análise da inserção do/a assistente social e do/a psicólogo/a  
no espaço escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco na linha de pesquisa: Práticas Psicológicas Clínicas em Instituições, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia Clínica, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Francisco.

Recife  
2019

F814e França, Sandra Carla Pereira de Lima  
Educação e “interdisciplinaridade”: uma análise da inserção  
do/a assistente social e do/a psicólogo/a no espaço escolar / Sandra  
Carla Pereira de Lima França, 2019.  
150 f. : il.

Orientadora: Ana Lúcia Francisco  
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.  
Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica. Doutorado  
em Psicologia Clínica, 2019.

1. Educação. 2. Serviço social. 3. Psicologia. 4. Abordagem  
interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Título.

CDU 37:159.9

Ficha catalográfica elaborada por Mércia Maria R. do Nascimento – CRB-4/788

**Sandra Carla Pereira de Lima França**

**EDUCAÇÃO E “INTERDISCIPLINARIDADE”:  
uma análise da inserção do/a assistente social e do/a psicólogo/a  
no espaço escolar**

Tese apresentada em 03 de junho de 2019,  
como requisito para obtenção do título de  
Doutora no Programa de Pós-graduação em  
Psicologia Clínica da Universidade Católica de  
Pernambuco.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Valdenice José Raimundo  
Universidade Católica de Pernambuco

---

Profa. Dra. Simone Dalla Barba Walckoff  
Universidade Católica de Pernambuco

---

Profa. Dra. Lucinda Maria da Rocha Macêdo  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Santos  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Ana Lúcia Francisco (orientadora)  
Universidade Católica de Pernambuco

Para todos/as educadores/as que atuam na Educação brasileira, em especial, na Educação Básica da rede pública, o meu respeito e reverência pelo compromisso e luta cotidiana frente a demandas marcadas, profunda e historicamente, pela desigualdade social.

Para os/as assistentes sociais e psicólogos/as que, nas propostas de atuação interdisciplinar, constroem a postura do respeito e do diálogo diante das suas contradições teórico-metodológicas e especificidades práticas.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão, gratidão e gratidão.

A meu Deus, pelo dom da vida, pelo cuidado com os detalhes em cada uma das experiências vivenciadas e conquistas alcançadas em minha trajetória;

Aos meus pais, Selma e Lima, pelo amor e dedicação que possibilitaram a construção das necessárias relações de afeto em meu desenvolvimento e pelo investimento em meus estudos que permitiram que eu chegasse até aqui;

Ao meu marido Jurandi, pelo amor, companheirismo e parceria que cultiva em nossa relação e, em especial, durante a jornada de elaboração da tese, pelo grande apoio, paciência e, sobretudo, compartilhamento de atividades sem os quais não teria conseguido concluir;

Ao meu filho Davi, amado, pedaço de mim e que, à sua maneira, também contribuiu com a elaboração da tese ao ser minha fonte de inspiração e fortalecimento para seguir em frente;

Às minhas irmãs Jane, Rosi e Dayse, pelo apoio durante esta produção e compartilhamento de vida e de inesquecíveis experiências em família;

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Francisco, pela aprendizagem e pelo exemplo de competência demonstrada, especialmente na capacidade de unir exigência e sensibilidade, marcas do nosso processo de produção;

Aos gestores, funcionários e professores da Escola Liceu de Artes e Ofícios pela acolhida e contribuição para a concretização dessa produção, em especial, a Ana Maria pelo compromisso e apoio com a execução do Projeto de Extensão e com a tese, a Rege e Gilvânia pelo valioso apoio para os contatos e encontros com os sujeitos de pesquisa;

Às assistentes sociais da Fundação Fé e Alegria, Catarina e Amanda, pelo significativo apoio para a realização das atividades do grupo lúdico com os/as alunos/as no processo de pesquisa;

Aos/as responsáveis pelos/as alunos/as, participantes da pesquisa, pela confiança e disponibilidade em cooperar com a realização desta produção;

Aos/as alunos/as do Liceu, participantes do Projeto de Extensão e aqueles/as que também participaram como sujeitos da pesquisa, pela relação construída e pela contribuição para a realização do estudo;

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco pela acolhida, oportunidade de troca e pela possibilidade de vivenciar novas experiências e construir novos olhares;

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica, em especial, a Nélia pelo apoio e interesse em ajudar;

Às professoras da Banca de Qualificação, Profa. Dra. Valdenice Raimundo, Prof. Dra. Simone Dalla, Profa. Dra. Fátima Santos e Profa. Dra. Lucinda Macêdo, por aceitarem o convite, pelo comprometimento e observações enriquecedoras que contribuíram, significativamente, para fundamentar e desenvolver as reflexões.

A todos/as os/as professores/as da minha trajetória de estudos desde a infância nos primeiros níveis até a fase adulta na universidade, pelas aprendizagens, oportunidades de crescimento e pelo privilégio de contar com atuações comprometidas que, mesmo distantes pelo tempo já passado, se revelam como de grande contribuição para o coroamento de um longo e rico processo educativo através da conclusão do doutorado.

Rendei graças ao Senhor,  
pois Ele é bom e seu amor  
dura para sempre.  
(1 Crônicas 16: 34)

“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (Art.1º, LDB nº 9.394 / 1996)

“Embora o Serviço Social e a Psicologia possuam acúmulos teórico-políticos diferentes, o diálogo entre essas categorias profissionais aliará reflexão crítica, participação política, compreensão dos aspectos objetivos e subjetivos [...]” (CFESS, 2007, p. 41).

“A interdisciplinaridade é abordada como exigência muito mais que a presença de profissionais de diferentes formações em uma mesma equipe ou projeto. Parte do pressuposto de que entender a própria profissão, sua base, ideias e práticas como superiores, quando comparadas a quaisquer outras, é o primeiro passo rumo a qualquer outra direção ou destino, exceto à interdisciplinaridade. Aprender com os conhecimentos das outras áreas e apropriar-se deles com o devido respeito de conhecimentos diferentes, e também legítimos é o que materializa a interdisciplinaridade. A discussão é direcionada para que diferentes bases teóricas, práticas e orientações tenham como desafio colocar em favor do público alvo, as diferenças que as constituem”. (CARVALHO, 2012).

## RESUMO

A presente tese tem como objetivo compreender como a inserção do assistente social e do psicólogo contribui nas respostas às demandas psicossociais na Escola Liceu de Artes e Ofícios. Sua proposta foi construída a partir da experiência no Projeto de Extensão intitulado Educação e Cidadania, executado pelo curso de Serviço Social da Universidade Católica de Pernambuco em 2016. Nesse projeto, através de atividades semanais como oficinas, exibição e discussão de vídeos, rodas de diálogo e palestras, buscava-se proporcionar aos alunos/as reflexões referentes ao cotidiano não apenas escolar, mas, também, familiar e comunitário. Sua proposta consistia em promover a construção de valores que contribuíssem com a formação cidadã dos participantes, baseado na compreensão da educação para além do ensino formal. Deste modo, para problematizar a proposta de tese, partimos do pressuposto de que a realidade escolar é afetada pela dinâmica psicossocial e que apresenta demandas que vão além do processo de ensino-aprendizagem. A violência, a relação professor-aluno, os conflitos familiares, bullying e as drogas são exemplos de fenômenos psicossociais que perpassam o âmbito escolar, influenciando o seu contexto. Por entendermos que tais demandas requerem uma atuação profissional interdisciplinar que proporcione uma leitura ampla da realidade e contribua para a reflexão e construção de uma proposta de trabalho que abranja a complexidade deste cotidiano escolar, nesta tese nos propomos a tomar como campo-tema a interdisciplinaridade no contexto escolar, buscando compreender de que modo a interação Serviço Social e Psicologia podem responder às demandas psicossociais que emergem nesse campo. Nesta direção, a tese tomou como base o método cartográfico de análise e, com uma abordagem qualitativa, adotou como recursos de pesquisa a entrevista narrativa, o grupo lúdico e a observação das demandas referentes aos alunos/as, suscitadas nas relações e vivências que perpassam a realidade deste público na escola. Como sujeitos da pesquisa foram entrevistados 4 (quatro) gestores (diretora, vice-diretora, coordenador pedagógico e orientadora educacional), 4 (quatro) profissionais, sendo 1 (uma) psicóloga do quadro funcional da escola, 1 (uma) psicóloga e 2 (duas) assistentes sociais que executam projetos sociais na escola, 1 (um) voluntário do projeto de extensão Educação e Cidadania e ainda 2 (duas) professoras da escola. O grupo lúdico, por sua vez, foi realizado com 8 (oito) alunos/as que participaram do projeto de extensão. Em seu desenvolvimento, a investigação permitiu uma análise da educação enquanto campo de atuação profissional de dimensão interdisciplinar que requer, no âmbito escolar, estratégias e intervenções que contemplem a abrangência das suas demandas e as inovações do processo educacional atual, uma reflexão sobre a importância da extensão e sua contribuição para a formação profissional, e ainda a discussão das aproximações e especificidades entre a profissão de Serviço Social e Psicologia em um contexto marcado por uma frequente atuação conjunta.

Palavras-chave: Educação; Serviço Social; Psicologia; Interdisciplinaridade; Demandas psicossociais.

## ABSTRACT

This thesis aims at understanding how the insertion of the social worker and the psychologist contribute to the answers regarding the psychosocial demands in the High School of Arts and Crafts. We built its proposal based on the experience in the Extension Project entitled Education and Citizenship, done by the Social Service course of the Catholic University of Pernambuco in 2016. In this project, based on weekly activities such as workshops, exhibition and discussion of videos, dialogues, and lectures, we aimed at providing students with reflections related to daily life, not only at school, but also related to the familiar and community contexts. The proposal was to promote the construction of values that would contribute to the citizens' formation of the participants, founded on the understanding of education beyond formal education. Thus, to problematize the thesis proposal, we start from the assumption that the school reality is affected by the psychosocial dynamics and presents demands that go beyond the teaching-learning process. Violence, the teacher-student relationship, family conflicts, bullying and drugs are some examples of those psychosocial phenomena that permeate the school environment, influencing their context. As we understand that those demands require an interdisciplinary professional performance that provides a broad reading of reality and contributes to the reflection and construction of a work proposal that encompasses the complexity of this school daily life, in this thesis we propose to take as the field- theme the interdisciplinarity within the school context, seeking to understand how the interaction Social Work and Psychology can respond to the psychosocial demands that emerge in this field. In this sense, the thesis took into account the cartographic method of analysis and, with a qualitative approach, adopted as research resources the narrative interview, the ludic group and the observation of the demands identified with the students, raised in the relationships and experiences that pervade the reality of that particular audience at school. As research subjects we interviewed: 4 (four) managers (principal, vice-principal, pedagogical coordinator and educational advisor), 4 (four) professionals, being 1 (one) psychologist of the school staff, 1 (one) psychologist and 2 (two) social workers who perform social projects at school, one (1) volunteer from the Education and Citizenship extension project and two (2) school teachers. The ludic group, in turn, was performed by 8 (eight) students who participated in the extension project. In its development, the research led us to an analysis of education as a field of professional action of interdisciplinary dimension that requires, at school, strategies and interventions which include the scope of their demands and the innovations of the current educational process, a reflection on the importance of extension and its contribution to the professional qualification, as well as the discussion of the approaches and specificities between the profession of Social Work and Psychology in a context marked by a frequent joint action.

Keywords: Education; Social service; Psychology; Interdisciplinarity; Psychosocial demands.

## LISTA DE SIGLAS

- ABEP:** Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
- ABRAPEE:** Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
- AI-5:** Ato Institucional nº 5
- BNCC:** Base Nacional Comum Curricular
- CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBAS:** Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
- CCJC:** Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
- CFESS:** Conselho Federal de Serviço Social
- CFP:** Conselho Federal de Psicologia
- CONAE:** Conferência Nacional de Educação
- CONED:** Conselho Nacional de Educação
- CTCH:** Centro de Tecnologia e Ciências Humanas
- EEAA:** Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem
- EJA:** Educação de Jovens e Adultos
- Enem:** Exame Nacional de Ensino Médio
- Enem:** Exame Nacional do Ensino Médio
- Faintvisa:** Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão
- FASA:** Fundação Antônio dos Santos Abranges
- FHC:** Fernando Henrique Cardoso
- FIES:** Financiamento Estudantil
- Fundeb:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- Fundef:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- Funeso:** Fundação de Ensino Superior de Olinda
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Ideb:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IFRN:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
- LDB:** Lei de Diretrizes e Base da educação
- OSCIPS:** Organização da Sociedade Civil de interesse público
- ONG:** Organização não-governamental
- PCN:** Parâmetros Curriculares Nacionais
- Pisa:** Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PL:** Projeto de Lei
- Pnac:** Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

**Pnad:** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio  
**PNE:** Plano Nacional de Educação  
**PNE:** Política Nacional de Educação  
**PREVUPE:** Pré-vestibular da Universidade de Pernambuco  
**Proinape:** Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas  
**Pronatec:** Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
**ProUni:** Programa Universidade para Todos  
**RCNEI:** Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
**SEE:** Secretaria de Estado de Educação  
**SENAI:** Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
**SESI:** Serviço Social da Indústria  
**SISU:** Sistema de Seleção Unificada  
**SME:** Secretaria Municipal de Educação  
**TALE:** Termo de Assentimento Livre e Esclarecido  
**TCLE:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
**UFMA:** Universidade Federal do Maranhão  
**UFPE:** Universidade Federal de Pernambuco  
**UnB:** Universidade de Brasília  
**USP:** Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1:** Produções científicas levantadas a partir dos descritores Educação, Serviço Social e Psicologia e Psicologia

**Quadro 2:** Produções científicas levantadas através dos descritores Serviço Social e Psicologia na Educação

## LISTA DE CARTAZES

**Cartaz 1:** Projeto Educação e Cidadania

**Cartaz 2:** Respeito as diferenças

**Cartaz 3:** Machismo (1)

**Cartaz 4:** Personalidades Negras / Racismo (1)

**Cartaz 5:** Personalidades Negras / Racismo (2)

**Cartaz 6:** Contribuições africanas / Racismo (1)

**Cartaz 7:** Contribuições africanas / Racismo (2)

**Cartaz 8:** Contribuições africanas / Racismo (3)

**Cartaz 9:** Trabalho infantil (1)

**Cartaz 10:** Trabalho infantil (2)

**Cartaz 11:** Trabalho infantil (3)

**Cartaz 12:** O trabalho do assistente social

**Cartaz 13:** Respeito as diferenças

**Cartaz 14:** Machismo (2)

**Cartaz 15:** Racismo

**Cartaz 16:** A escola que temos e a escola que queremos

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	14
1.1 O processo acadêmico-profissional de aproximação com o tema da tese.....	14
1.2 A construção do campo-tema objeto de estudo .....	21
1.3 A literatura científica sobre o tema da tese .....	26
1.4 A sistematização do conteúdo produzido e a estruturação da tese .....	37
2 A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL .....	39
2.1 A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB nº 9.394 / 1996) .....	49
2.2 O Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005 / 2014) .....	52
2.3 Os Projetos de Lei nº 3688 / 2000 e nº 837 / 2003 .....	59
3 SERVIÇO SOCIAL, PSICOLOGIA E INTERDISCIPLINARIDADE .....	62
3.1 Interdisciplinaridade: Aproximações conceituais .....	63
3.2 A proposta de atuação interdisciplinar do serviço social e da psicologia na Educação .....	69
4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS NA PESQUISA .....	80
4.1 Participantes da pesquisa e recursos .....	83
4.2 Procedimentos de compreensão dos dados .....	86
5 APRESENTAÇÃO, COMPREENSÃO DAS NARRATIVAS E RESULTADOS .....	89
5.1 As entrevistas narrativas com os gestores .....	91
5.1.1 Analisador 1 .....	93
5.1.2 Analisador 2 .....	95
5.1.3 Analisador 3 .....	97
5.1.4 Analisador 4 .....	101
5.2 As entrevistas narrativas com os profissionais .....	106
5.2.1 Analisador 1 .....	110
5.2.2 Analisador 2 .....	117
5.2.3 Analisador 3 .....	121
5.3 As entrevistas narrativas com as professoras .....	123
5.3.1 Analisador 1 .....	123
5.3.2 Analisador 2 .....	123
5.3.3 Analisador 3 .....	125
5.4 A entrevista narrativa com o voluntário do Projeto de Extensão .....	127
5.4.1 Analisador 1 .....	127
5.4.2 Analisador 2 .....	128
5.5 O grupo lúdico com aos/as alunos/as participantes do Projeto de Extensão ...	128
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	139
REFERÊNCIAS .....	143
ANEXOS	

## **1. INTRODUÇÃO:**

### **1.1 O processo acadêmico-profissional de aproximação com o tema da tese**

Esta tese é resultado de reflexões desenvolvidas durante as experiências vivenciadas no processo de execução do Projeto de Extensão Educação e Cidadania, elaborado e desenvolvido pelo curso de Serviço Social da Universidade Católica de Pernambuco em 2016, período que compreende a pesquisa, embora o projeto tenha sido iniciado desde 2013. A ideia do estudo foi concebida à medida que as experiências forneciam elementos reflexivos e revelavam articulações teóricas sobre as quais foi baseada nossa discussão, tendo como recorte central as demandas psicossociais no espaço escolar e a intervenção interdisciplinar do/a assistente social e do/a psicólogo/a.

Salientamos, contudo, que ao ampliarmos o olhar com relação à concepção do campo-tema objeto desta tese, identificamos, para além da referida experiência de extensão, que a aproximação com a temática e com a discussão pretendida foi sendo construída ao longo da nossa formação acadêmica, a qual, mesmo iniciada junto a área da Criança e do Adolescente, faz parte desse processo que alcançou a área de Educação e envolveu, em sua condução, muitos diálogos com a área de psicologia, ao refletir sobre demandas psicossociais, dimensão socioeducativa e interdisciplinaridade.

São caminhos dos quais destacamos a produção monográfica da graduação em Serviço Social (UFPE, 1997.1), a qual abordou a adolescência em conflito com a lei e o princípio da socioeducação, sendo resultante da experiência do estágio curricular realizado em 1996 na 2ª Vara da Infância e Juventude do Recife, no qual tive a oportunidade de conhecer a psicóloga Ana Lúcia Francisco que viria a ser a professora-orientadora dessa produção. É importante ressaltar que a graduação em Serviço Social tem em sua estrutura curricular o diálogo com diferentes áreas de conhecimento, como Sociologia, Psicologia e Filosofia, por exemplo e que essa natureza da formação me proporcionou, já desde esse início da trajetória acadêmica, uma prática frequente de troca de informações e a partir daí a construção de um olhar sobre a importância da interdisciplinaridade que, mesmo imaturo naquele momento, significou a abertura para reflexões e discussões com esse enfoque.

Nesse contexto da graduação, ressalto o cumprimento da disciplina de Psicologia Social que, diante das leituras, atividades e discussões desenvolvidas se mostrou, dentre as demais áreas de conhecimento que faziam parte do currículo na época, a mais próxima em termos de objeto e de campo de atuação.

No curso de especialização Intervenção Psicossocial à Família no Judiciário (UFPE, 2000.1) a produção monográfica desenvolvida tratou da violência contra crianças e adolescentes, tendo como orientadora a professora, doutora em psicologia, Fátima

Santos (UFPE) e proporcionando, desde aqui, um diálogo fecundo com a psicologia nas experiências seguintes de formação acadêmica.

No mestrado em Serviço Social (UFPE/UnB, 2003.2), por sua vez, foi abordada a mesma temática da monografia da graduação. A dissertação - O bem e o mal da lei: a liberdade assistida sob a perspectiva do adolescente infrator - teve como orientadora a professora Fátima Santos (UFPE) - a mesma que orientou a produção da especialização - e como co-orientadora a professora, também doutora em psicologia, e integrante do Instituto de Psicologia (UnB), Ângela Almeida, através do mestrado sanduíche pelo Programa de Intercâmbio da CAPES realizado na UnB.

A aproximação com o objeto de discussão desse estudo também foi resultante de um acúmulo de experiências da prática docente, que em nossa trajetória foi iniciada em meados de 2004, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), enquanto professora substituta.

No entanto, ainda que as experiências profissionais vividas tenham sido de suma importância em nosso aprendizado, para fins do trabalho de tese recortamos as reflexões e aprendizagens decorrentes da execução de atividades de extensão, como cursos e projetos, que se deram de maneira mais consistente em nossa atuação junto à Universidade Católica de Pernambuco. O conjunto das práticas docentes e de gestão vivenciadas a partir de 2009 - ano de ingresso como professora assistente na referida universidade - constituem um momento enriquecedor de maturidade profissional diante dos desafios impostos.

No que diz respeito ao ensino destacamos, por excelência, a prática no curso de graduação em Serviço Social da Universidade Católica de Pernambuco, principalmente na ministração da disciplina Serviço Social e Interdisciplinaridade em 2014.1. A identificação e engajamento dos alunos na disciplina foi um elemento motivador para o desenvolvimento das atividades e reflexões. Foram realizados debates e palestras por assistentes sociais e psicólogos/as convidados que atuam de forma interdisciplinar, além da elaboração de estudos que, requeridos pela disciplina, culminaram na aprovação e apresentação de trabalhos em congressos da área e na publicação de artigos científicos.

Neste processo, destacamos, ainda como contribuição para o recorte da proposta de tese, a identificação com a temática da educação que, mesmo tendo permeado toda a nossa experiência acadêmica, até então não havia se constituído como parte integrante das nossas reflexões e objeto de estudo. E isso ocorreu, sobretudo, no contexto da atividade extensionista do Projeto Educação e Cidadania, conforme já indicado. Neste projeto, através de atividades realizadas semanalmente, no contra turno das aulas, como oficinas, exibição e discussão de vídeos, rodas de diálogo e palestras, buscava-se proporcionar aos alunos/as reflexões referentes ao cotidiano escolar, familiar e

comunitário, no sentido de promover a construção de valores que contribuíssem com a formação cidadã dos alunos/as participantes. Sua concepção envolveu a perspectiva abordada em uma experiência anterior vivenciada no Projeto de extensão “Integrando conhecimentos e promovendo ações de cidadania”, também elaborado pelo referido curso e desenvolvido no bairro de Águas Compridas, em Olinda - PE.

O projeto Educação e Cidadania foi elaborado a partir de demandas da gestão da escola junto à Universidade e teve o apoio da Fundação Antônio dos Santos Abranges (FASA) e da Pró-reitoria Comunitária, através do Instituto Humanitas. A proposta teve caráter interdisciplinar ao buscar integrar as diversas áreas do conhecimento presentes no espaço universitário, de modo que ações de cidadania fossem promovidas de forma mais ampla, tendo presente o diálogo e a contribuição de diferentes profissões. O público foi constituído pelos alunos/as do ensino fundamental da escola, pais, mães ou responsáveis, embora a adesão e engajamento com as atividades do projeto tenham se restringido aos alunos/as.

O projeto contou com o apoio de um aluno do 5º período e uma aluna do 3ª período do curso que, na condição de voluntários, contribuíram no planejamento e na execução das ações. Como atividades direcionadas para a formação profissional desse aluno e dessa aluna eram realizadas, quinzenalmente, leituras e discussões referentes ao Serviço Social na educação, buscando proporcionar reflexões sobre um campo de atuação desafiador e em ascensão na contemporaneidade.

Neste sentido, foi dada aos alunos voluntários a possibilidade de articular a discussão teórica à realidade e de vivenciar aprendizagens além dos limites da sala de aula, enriquecendo a formação profissional com a troca de conhecimentos e experiências. O contato com situações concretas e a elaboração de estratégias para lidar e intervir junto a elas, confirmam a importância da prática de extensão no âmbito formativo, sendo possível perceber que sua perspectiva, indissociável da pesquisa e do ensino, garante a função pedagógica para a formação profissional no contexto acadêmico.

Para além disso, a promoção de ações junto à comunidade escolar e, a partir dessa, a construção e o compartilhamento de reflexões tendo como objetivo mudanças nas formas de pensar e de agir na perspectiva da transformação da realidade social foi, em nossa compreensão, o principal papel do projeto de extensão.

No que diz respeito aos alunos/as participantes, a experiência envolveu discussões sobre valores éticos que perpassam a vida em sociedade, levando-os a compreenderem a complexidade da realidade social, contribuindo com o amadurecimento e aprofundamento das relações entre os/as alunos/as e seus familiares, bem como na abordagem de temáticas que buscaram promover reflexões sobre o cotidiano juvenil e

fomentar um processo de revisão de posturas e atitudes; de reelaboração dos seus conceitos, relações, ações e vivências; e ainda de estabelecer diálogos entre sujeitos para a elaboração de novas sociabilidades, nas quais o respeito, a valorização do/a outro/a e a coletividade fossem abordadas/ resgatadas.

Destacamos nessas discussões, o trabalho quando da abordagem de diferenças de gênero, raça e classe<sup>1</sup> no âmbito da escola, devido a surpresa e o interesse dos participantes ao nos referirmos a igualdade de direitos tanto para o homem quanto para mulher, mostrando-nos a importância de debates sobre esta temática.

Desta forma, o desenvolvimento da proposta potencializou os esforços já empreendidos pela escola no sentido de garantir uma educação libertária e emancipatória e assegurar a melhoria da qualidade do ensino em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9394/96) e com as diretrizes da política educacional do Estado de Pernambuco, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e capazes de interagir de forma coletiva, enfrentando os desafios cotidianos. A escola busca, ainda, aprimorar e fortalecer o processo ensino-aprendizagem através de uma metodologia de projetos com participação efetiva dos alunos, visando atingir os indicadores de desempenho propostos pela referida política educacional de Pernambuco.

Foi, portanto, com esse intuito que o planejamento das atividades envolveu temas referentes à vivência escolar, familiar e comunitária como racismo, gênero, uso de drogas, bullying, trabalho infantil, meio ambiente, coletividade, consumismo, valorização da escola e respeito as pessoas com deficiência, sendo abordados através de atividades como oficina de origami, de teatro, de bonecos, de grafiteagem, de jogos digitais e de libras, além, como já indicado, de exibição de filmes e rodas de diálogos. Todas essas atividades eram direcionadas para o desenvolvimento de reflexões e aprendizagens sobre os temas indicados acima.

Dentre as atividades citadas, inicialmente destacamos a primeira oficina realizada no projeto em março de 2016, ou seja, aquela que iniciou o processo e a construção da relação da equipe com os participantes. Antes da sua realização foi apresentada a proposta e explicado como seria a sua execução, sendo, através de uma dinâmica de apresentação, solicitado que os participantes sugerissem temas e atividades a serem inseridas no projeto ao longo do ano de 2016.

A primeira oficina abordou o tema “O mundo que temos e o mundo que queremos” com a perspectiva de desenvolver as primeiras observações e diálogos com os alunos/as participantes. Sua dinâmica consistiu na ilustração da realidade do mundo atual, de

---

<sup>1</sup> Estudos sobre gênero, raça e classe se inserem em um campo de pesquisa de dimensão ampla e determinante para proposta de análises como desta tese, mas, embora se trate de um campo de investigação de extrema importância, não será discutido no escopo deste trabalho, na medida em que foge aos propósitos da temática em tela.

acordo com a visão dos mesmos e no compartilhamento e discussão dessas ilustrações, finalizando com a construção coletiva do mundo desejado.

É possível afirmar que essa foi uma das principais atividades que permitiu em sua dinâmica observar as diversas e divergentes perspectivas do contexto social por parte dos alunos/as, o que revelou a realidade e necessidade de cada um, o grau de engajamento e participação nas situações que se colocam na sociedade. Foi ilustrado em cartazes questões como o contexto da violência, do avanço da tecnologia, das drogas e, ainda, do desrespeito ao meio ambiente.

A oficina de origami abordou a coletividade a partir da apresentação da lenda japonesa sobre o tsuru (ave sagrada do Japão, símbolo da saúde, fortuna e longevidade), que trata das consequências da bomba atômica que atingiu as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki e do posterior empenho de crianças para a conquista da paz mundial. Ao final foram ensinadas as técnicas para a dobradura do papel e realizada uma discussão sobre a importância da visão coletiva, do respeito ao outro e da solidariedade. Foi uma oficina com bastante participação, sobretudo no debate.

A oficina referente ao racismo partiu de um painel com a pergunta: o que é racismo?, solicitando aos participantes a indicação de expressões que o caracterizasse. Foram discutidos ditos populares, tais como: ovelha negra, nuvem negra, cabelo ruim e dia de branco. Um momento importante de aprendizagem se deu através das discussões referentes ao racismo religioso e as contribuições dos escravizados trazidos do continente africano para a construção do Brasil e para a cultura brasileira no âmbito do vocábulo, culinária, danças e personalidades negras. Ao final os participantes foram divididos em grupo, sendo solicitado aos mesmos a produção de cartazes para serem apresentados como forma de socialização das informações recebidas.

Ainda nessa oficina foi desmontado coletivamente o painel construído no início como uma simbologia de destruição do racismo e, por fim, distribuído o doce nego bom se constituindo também como um momento de reflexão.

Á discussão de gênero foi conduzida através de uma roda de diálogo após a exibição do vídeo “Acorda Raimundo, acorda” e, no momento seguinte foi associada a discussão de racismo através do vídeo “Vista a minha pele”. Foram discussões interessantes de muito compartilhamento de exemplos e vivências.

A reflexão sobre o uso de drogas se deu através da oficina de jogos digitais, sendo uma das mais marcantes, segundo os participantes. Foi utilizado o laboratório do curso de jogos digitais da universidade, onde os alunos/as tiveram a oportunidade de refletir sobre as drogas através de um jogo, no qual as etapas eram avançadas à medida que se refletia sobre as consequências do seu consumo.

O trabalho infantil foi debatido a partir do repasse de informações no âmbito legal e da exibição e discussão de vídeos com abordagem sobre a diferenciação entre trabalho infantil e a execução de atividades domésticas no sentido de compartilhar as obrigações na convivência familiar. Foi solicitada a confecção de cartazes para a fixação das aprendizagens e socialização no grupo.

O meio ambiente, por sua vez, foi trabalhado através da exibição do filme Wall-E que trata do lixo e da poluição de gases tóxicos na atmosfera. Wall-E é um robô que tem a tarefa de limpar o planeta. A discussão suscitou o compartilhamento de outras aprendizagens e, principalmente, de sugestões para o enfrentamento dessa questão.

Quanto ao tema do consumismo, a oficina abordou com base no contexto capitalista de sociedade, a diferença entre consumo e consumismo, o consumo excessivo de produtos supérfluos considerados no imaginário coletivo como sendo de primeira necessidade e ainda as estratégias da propaganda comercial nesse âmbito.

A oficina de libras permitiu a aproximação com o tema da pessoa com deficiência e a importância do respeito às diferenças. Seu desenvolvimento teve a atenção dos/as alunos/as, de maneira significativa, para a aprendizagem de expressões em libras, com interessantes momentos de descontração para reflexões e, principalmente, para a sensibilização em contribuir com o acesso dessas pessoas aos espaços e convívio social.

Por fim, no que diz respeito a temática do bullying, destacamos que foram relatadas, pelos alunos/as, a importância das discussões desenvolvidas e as mudanças de comportamento. A promoção de reflexões acerca de comportamentos que fragilizam a aprendizagem e as relações sociais vivenciadas na escola, e as conseqüentes ações de cidadania buscadas no projeto foram significativamente evidenciadas nos relatos emocionais referentes às razões que motivavam atitudes e referências ao outro, caracterizadas como ofensivas e pejorativas baseadas no desrespeito com os colegas na escola, com a família e com a comunidade. Foram momentos de diálogos, esclarecimentos e pedidos de desculpas colocados entre os participantes, sendo verificado, a partir das experiências nessas atividades, o desenvolvimento de novas posturas.

Dessa maneira, foi observado que a experiência os atingiu e produziu efeitos quando, em uma reunião de avaliação junto aos responsáveis pelos alunos/as, foi colocado, por exemplo, que foram identificadas mudanças de comportamento dos alunos/as também nas relações familiares, sendo verificado em situações e vivências corriqueiras que os mesmos passaram a demonstrar mais colaboração, abertura ao diálogo e menos reações agressivas com a família.

Essas experiências vivenciadas na escola, ao serem articuladas àquelas já relatadas sobre a nossa trajetória acadêmica, permitiram a construção de reflexões referentes a natureza das demandas que perpassam o espaço escolar. São reflexões que dizem respeito a ampla dimensão e complexidade dessas demandas e, sobretudo, aos seus elementos constitutivos, os quais, em nossa discussão, são referentes aqueles de ordem social e psicológica, que em um movimento permanente, no processo de desenvolvimento dos sujeitos, determinam as suas experiências de vida. Nessa perspectiva, ressaltamos que nosso enfoque parte das vivências familiares e comunitárias dos alunos/as e de suas repercussões no seu cotidiano, através das relações estabelecidas, dos sonhos e dos projetos construídos, ou não.

É com esse sentido que buscamos aqui discutir as demandas psicossociais do espaço escolar, considerando que, embora não caiba delimitar o social e psicológico como sendo aspectos isolados que meramente se fundem no cotidiano, mas como elementos constitutivos que, embora reúnam uma gama de influências de um conjunto de outros determinantes como o âmbito histórico, político e cultural, revelam, no cotidiano, as expressões centrais dos sujeitos em seu processo de desenvolvimento e nas formas de existir.

São essas reflexões que ao se relacionarem fundamentaram a produção de conhecimentos e contribuíram para a elaboração desta tese.

Após essas observações, consideramos também importante apresentar algumas informações, obtidas junto a gestão, sobre a Escola Liceu de Artes e Ofícios<sup>2</sup> que, como campo da pesquisa, se constituiu, ainda durante o desenvolvimento do projeto de extensão em 2016, como um espaço de reflexões privilegiadas para o avanço do que se pretendia estudar e, portanto, um ambiente propício para a colheita de dados, valendo aqui ressaltar que na perspectiva cartográfica seria melhor dizer produção de dados.

O Liceu foi fundado em 1880 e até os anos de 1970 era administrado pela sociedade maçônica, a qual não podendo mais mantê-lo repassou para a Universidade Católica de Pernambuco. Nesse processo, foi estabelecido um convênio com o estado, no qual este assumia apenas a responsabilidade pelo salário dos professores através do chamado, à época, salário-aula; e a Universidade, assumia a infraestrutura, os materiais, a manutenção e todos os demais recursos e serviços para seu funcionamento.

Atualmente o Liceu tem um público constituído por 1.060 (mil e sessenta alunos/as) de várias comunidades da Região Metropolitana do Recife, oferecendo o Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano) e o Ensino Médio. Sua clientela é formada por crianças e adolescentes de diversas camadas sociais. Essa característica revela muito de

---

<sup>2</sup> O processo histórico do Liceu de Artes e Ofícios é abordado na Tese de Doutorado de Marcelo Mac Cord intitulada de "Andaimes, casacas, tijolos e livros: uma associação de artífices no Recife, 1836 - 1880" do Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

sua história, uma vez que, trata-se de uma escola pública com “status” de escola privada, pois até 2007, através do convênio, já citado acima, com a Universidade Católica de Pernambuco, eram oferecidas bolsas para todos os alunos/as e havia uma seleção para ingressar na escola. A partir do referido ano a escola foi estadualizada, e dessa forma, tornou-se pública, mas a tradição de ser uma escola privada foi perpetuada e o vínculo com a Universidade também, o que reforçou a visão de escola privada construída em muitos anos.

É esse contexto que faz do Liceu uma escola diferenciada e constituída por alunos/as oriundos tanto de famílias com um favorável perfil socioeconômico como de famílias vulneráveis socialmente, sendo esta última a realidade da maioria delas. Inclusive, no primeiro grupo de famílias há registros de casos em que, diante da perda do poder econômico por parte de algumas delas (e são muitas), há um interesse de que seus filhos, já que a partir de então vão precisar estudar na rede pública, não estudem em qualquer escola pública, mas em uma escola “de nome”, diferenciada. O ingresso dos alunos/as no Liceu é administrado pela Secretaria de Educação, através de um sistema de cadastro na internet e tem uma grande procura por parte da população.

Quando da já referida estadualização, em 2007, foi ampliado o convênio e, portanto, aumentaram as responsabilidades do estado para com a escola. Os professores são da rede estadual e o pessoal administrativo, que antes era constituído, apenas por funcionários da Universidade, passou a ser constituído também por servidores públicos. A responsabilidade da Universidade, dentre outras questões, envolvia a infraestrutura, vigilância, funcionários administrativos e equipe de gestão (diretor, vice-diretor e secretário). Na condição de escola pública os alunos/as do Liceu puderam ser alcançados pelas políticas públicas.

Por fim, ressaltamos os objetivos da instituição, que é assegurar a melhoria da qualidade do ensino em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9394/96); contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes; e buscar aprimorar e fortalecer o processo ensino-aprendizagem através de uma metodologia de projetos com a participação efetiva dos alunos/as.

## **1.2 A construção do campo-tema objeto de estudo**

A realidade social brasileira apresenta, na contemporaneidade, a perpetuação de problemáticas construídas ao longo de sua história política e econômica marcada pela desigualdade. Esse contexto é caracterizado por diversos fenômenos como a violência, o desemprego e a falta de acesso a direitos sociais, apenas para citar alguns.

Estas questões assumem uma dimensão tão significativa que afetam as relações cotidianas e interferem nas dinâmicas institucionais. E quando analisadas a partir da chamada Questão Social<sup>3</sup> configuram-se como categoria teórica que, segundo Iamamoto (2011), diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista que tem como raiz a produção social coletiva e a apropriação privada dos seus frutos. Os desdobramentos desta contradição “[...] está na origem do fato de que o desenvolvimento nesta sociedade [...] faz crescer a distância entre a concentração/acumulação de capital e a produção crescente da miséria, da pauperização [...]” (IAMAMOTO, 2011, p. 27).

Tais desdobramentos, ao perpassarem o cotidiano escolar, por exemplo, vão além das demandas mais diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, exigindo, intervenções que considerem a ampla dimensão e influência dessa realidade social que, por sua vez, tem significativo impacto na constituição do psiquismo. E se considerarmos a questão social nesse cotidiano escolar, Lopes e Silva (2012) afirmam que a escola é “[...] um espaço onde a questão social e suas expressões tem um lugar que foi historicamente negado. Negar as expressões da questão social é negar, por consequência, direitos sociais historicamente constituídos”. (p. 165)

É a partir dessa realidade, associada à experiência no projeto de extensão já apresentada, e considerando que a dinâmica escolar é afetada por aspectos de âmbito social e psicológico, que construímos o objeto de pesquisa, parte deste trabalho de tese. Tomando como campo o projeto de extensão realizado, nos propomos a compreender de que modo a inserção e atuação do/a assistente social e do/a psicólogo/a pode contribuir para fazer face às demandas psicossociais? ou dito de outra forma: de que modo a atuação de assistentes sociais e psicólogos/as pode contribuir para dar suporte às demandas psicossociais no campo escolar? há nesse encontro um trabalho interdisciplinar?

Destaca-se que é sobre a indagação da perspectiva interdisciplinar de intervenção que perpassa o enfoque deste estudo. Inclusive, é possível que pareça estranho ao leitor trazer o título de uma tese colocando entre aspas um de seus termos. Entretanto, objetivando dirimir a estranheza, é preciso esclarecer que o ‘entre aspas’ do conceito de interdisciplinaridade ainda se encontra muito pouco trabalhado teoricamente no campo das ciências humanas, ainda que o vocábulo seja corrente em diversas discussões, propostas de intervenção e atividades.

---

<sup>3</sup> Categoria teórica que se constitui como objeto de atuação do Serviço Social, sendo definida com base no referencial teórico-metodológico que fundamenta a profissão hoje e que, portanto, define a forma de compreensão da realidade social e a intervenção do/a assistente social frente as suas demandas. Na análise do processo de surgimento e institucionalização da profissão no Brasil a obra “Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica” de Iamamoto e Carvalho (1993) aborda teoricamente a sua discussão.

De forma específica pretendemos: identificar as demandas psicossociais dos discentes da Escola Liceu de Artes e Ofícios; mapear a ação profissional do/a assistente social e do/a psicólogo/a e suas contribuições às demandas na Escola Liceu de Artes e Ofícios; e discutir a interdisciplinaridade enquanto perspectiva de atuação do/a assistente social e psicólogo/a frente as demandas psicossociais no espaço escolar.

A questão-problema, indicada acima como objeto de nossa investigação, permeou os contatos com a escola, a utilização dos recursos de pesquisa e, principalmente, respaldou a nossa análise na busca de desenvolver um estudo em conformidade com a sua proposta.

Destacamos que a perspectiva cartográfica, dada à peculiar dinamicidade proposta para uma investigação científica, ampliou o campo-tema estudado, permitindo surgir novos elementos de análise que agregaram significativas reflexões ao estudo, que se referem, principalmente, à atuação profissional do Serviço Social e da Psicologia e a análise das especificidades e aproximações na intervenção desses profissionais no espaço escolar. Essa ampliação ocorreu diante da flexibilidade da pesquisa cartográfica, visto que em sua perspectiva, é preciso ir a campo com a possibilidade de mudar de rumo, pois há uma diferença entre o prescrito - definição o que é para fazer durante a pesquisa - e o real - o modo como se faz. E como a cartografia visa a transformação, em sua pesquisa não se revela o que está “por trás” do fenômeno, mas este se constitui nesse processo, nesse caminho, nesse movimento.

Na perspectiva de aproximação entre os campos profissionais em questão, Guzzo (2008) em sua análise sobre a psicologia nas instituições escolares e educacionais, por exemplo, compreende o capitalismo como sistema econômico que determina a qualidade das relações sociais, com profundos impactos na produção e distribuição da riqueza e do conhecimento e ainda na produção da miséria e da desigualdade social e, portanto, na formulação das políticas sociais frente aos direitos como a educação. Afirma, ainda, que “Sem um conhecimento profundo e fundado na realidade qualquer intervenção resultará na manutenção do estado das coisas [...]” (GUZZO, 2008, p. 59), ou ainda “[...] que pouco adianta uma ação que não leve em conta o contexto político e social [...]” (GUZZO, 2008, p. 59).

Essa compreensão alcança diretamente o campo teórico-metodológico e o exercício profissional do Serviço Social, ampliando as possibilidades de um diálogo com o profissional de psicologia, tendo como base a mesma perspectiva de leitura da realidade social.

No âmbito do Serviço Social, Iamamoto (2011) afirma que o desafio é redescobrir alternativas e possibilidades para o trabalho profissional no cenário atual, traçando horizontes para a formulação de propostas que façam frente à questão social e que

sejam solidárias com o modo de vida daqueles que a vivenciam, não só como vítimas, mas como sujeitos que lutam pela conquista e preservação da sua humanidade. As diversas expressões da questão social como violência, precariedade das condições de vida e conflitos familiares que se apresentam na escola, acarretam a fragilização das relações no ambiente escolar. Isto é reafirmado por Almeida (2000) quando defende que as demandas advindas da área educacional decorrem do contexto social e incidem sobre diversas situações.

Nesta perspectiva, as questões dirigidas a profissionais como assistentes sociais e psicólogos/as que atuam no contexto escolar, através do atendimento aos alunos/as e encaminhamentos de suas demandas, bem como na elaboração e implementação de projetos que buscam viabilizar estratégias de enfrentamento das citadas problemáticas, exigem ações que visem conhecer a realidade social e construir, a partir da sua leitura, propostas de intervenção no espaço institucional.

É neste sentido, ou seja, na busca do conhecimento da realidade social no âmbito escolar para a construção de propostas de intervenção, que as experiências vivenciadas no projeto de extensão: Educação e Cidadania, já citado, permitiram refletir sobre a complexidade das demandas desse espaço institucional. E, considerando o campo educacional como espaço de construção da cidadania e de fortalecimento dos educandos como sujeitos de direitos, foi possível identificar, em uma primeira aproximação, que as demandas da escola, na qual foi realizado o projeto, são caracterizadas por questões de ordem social a partir do cotidiano juvenil, como por exemplo, o fenômeno da violência ou dos conflitos na relação professor-aluno, entre outros que serão abordados. São relações, atitudes e práticas que perpassam o cotidiano escolar e para as quais os alunos/as, educadores, equipe técnica e gestores precisam refletir como forma de construir novas vivências.

Neste contexto, a articulação do Serviço Social com a Psicologia a partir de um enfoque interdisciplinar tem a perspectiva de uma leitura psicossocial da realidade escolar, podendo potencializar processos educacionais que contemplem posicionamentos em defesa dos direitos e enfrentamento das desigualdades sociais. É importante observar, no entanto, que para essa leitura psicossocial esses profissionais precisam dialogar e que a abertura ao diálogo - enfoque que buscamos refletir e defender em nossa discussão - é fundamental à intervenção.

É importante ressaltar que a interdisciplinaridade, segundo Vasconcelos (1997), deve ser entendida a partir de uma reciprocidade, enriquecimento mútuo e que exige a identificação de uma problemática comum e de uma plataforma de trabalho conjunto. Para o referido autor a interdisciplinaridade gera “[...] uma fecundação e aprendizagem

mútua, que não se efetua por simples adição ou mistura, mas por uma recombinação dos elementos internos [...]” (VASCONCELOS, 1997, p. 141).

Para Jorge e Pontes (2017) o encontro entre as disciplinas permite interações e diálogos que podem “[...] proporcionar diferentes formas de enxergar e abordar uma realidade de trabalho” (p. 176), enriquecendo, desse modo, a intervenção. No entanto, em seu exercício perpassa a necessidade de posturas e atitudes abertas para o diálogo e para a troca de conhecimentos, tanto por parte dos profissionais diretamente envolvidos no trabalho como por aqueles que fazem parte da gestão institucional na qual o trabalho é realizado; o que atribui à interdisciplinaridade o sentido de princípio norteador a uma realidade e intervenção (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995). Nesta perspectiva, podemos destacar a seguinte observação de uma assistente social ao término de uma pesquisa sobre um trabalho interdisciplinar citado em Jorge e Pontes (2017): “[...] a prática profissional em conjunto com as outras profissões exige, além de uma disponibilidade subjetiva, uma condição favorável no trabalho que requer que a gestão oportunize o tempo para o encontro e diálogo [...]” (JORGE; PONTES, 2017, p. 186)

Neste sentido, a interdisciplinaridade também pode ser compreendida como uma horizontalização das relações de poder entre os diferentes campos do saber (VASCONCELOS, 1997 apud JORGE; PONTES, 2017). É também nesse sentido que os referidos autores afirmam que as práticas interdisciplinares sugerem “[...] uma democratização do conhecimento, que cria novos campos teóricos e até mesmo novas disciplinas [...]” (JORGE; PONTES, 2017, p. 179). Por isso, na reflexão de Vasconcelos (1997) é também destacado que as práticas interdisciplinares autênticas, quando prolongadas, tendem para a criação de campos do saber como a psicossociologia, por exemplo.

Ainda segundo os autores Jorge e Pontes (2017), a interdisciplinaridade se opõe a divisão do saber em disciplinas e busca extrair suas relações de interdependências, de conexões recíprocas, de trocas entre as especificidades e de integração entre as disciplinas. Nesse enfoque a interdisciplinaridade precisa ser pensada a partir de uma perspectiva histórica, sendo necessária condições objetivas para o seu desenvolvimento.

Ainda nesta análise da interdisciplinaridade, ressaltamos, segundo Gomes e Diniz (2013) em seu debate atual, que o Serviço Social busca desenvolver uma competência profissional que se fundamente no diálogo com diversas áreas do saber. Neste sentido, também destacamos que:

“O vínculo entre a produção de conhecimento em Serviço Social e o processo sócio-histórico gerou, por sua vez, a capacidade de interlocução entre pesquisadores provindos do Serviço Social com aqueles ligados a outros saberes. Ampliou-se a inserção e a interlocução interdisciplinar, e com elas, a construção do reconhecimento científico dessa ‘nova’ perspectiva de análise do real”. (SPOSATI, 2007, p. 18).

Em que pese as significativas contribuições das discussões empreendidas pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), em direção ao estímulo ao trabalho interdisciplinar no campo do serviço social e de pesquisas que ressaltam a sua importância, consideramos importante o levantamento do estado da arte acerca desta questão.

O estado da arte, realizado com o objetivo de mapear as produções existentes quanto ao campo, objeto desta tese - a atuação interdisciplinar dos profissionais de Serviço Social e de Psicologia no espaço escolar - nos permitiu desenvolver críticas e reflexões, que podem ampliar as produções sobre esta temática que ainda hoje apresenta poucas produções e intervenções.

### **1.3 A literatura científica sobre o tema da tese**

Partindo do nosso objeto de tese temos como propósito, aqui, apresentar algumas considerações referentes ao Estado da Arte sobre a discussão proposta. Considerando este levantamento como um produto da discussão sobre o tema, apresentá-lo é de fundamental importância para a construção do campo-objeto desta tese. O Estado da Arte é realizado por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de uma determinada temática em uma específica área de conhecimento.

Essa revisão buscou identificar teorias e procedimentos de pesquisa construídas e empregadas no desenvolvimento de estudos correlatos e quais as suas contribuições científicas e sociais. O objetivo, portanto, foi fazer, através da sistematização das áreas de conhecimento, períodos, espaços, formas e condições de produção, um levantamento e análise do que se produziu (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI e ENS, 2006).

Nesse sentido, o levantamento pode se constituir em um referencial para as pesquisas posteriores identificarem o que já foi discutido sobre a temática e o que ainda precisa ser pesquisado.

No que diz respeito à construção do Estado da Arte do nosso estudo, foram analisadas dissertações, resumos e artigos científicos, tendo como fontes de consulta, para as dissertações, o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), levantadas através dos descritores “Educação, Serviço Social e Psicologia” e “Psicologia” e, para os resumos e artigos científicos do site de busca Google, sendo utilizadas para a identificação dos mesmos, os descritores “Serviço Social e Psicologia na Educação” sem recorte temporal. Destacamos que, dentre as 16 (dezesseis) produções levantadas, apenas 3 (três) abordaram a Psicologia na Educação.

A leitura, análise e sistematização, em conjunto, dessas produções consistiu em um momento enriquecedor do estudo ao permitir o acesso a uma visão panorâmica dos

diversos fatores que fazem parte da discussão proposta, das formas de condução de diferentes pesquisas científicas na área e ainda as possíveis articulações e reflexões para o desenvolvimento da tese.

Assim, apresentamos a seguir, primeiramente, a sistematização das produções encontradas no referido banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como forma de identificar, a partir dos descritores indicados, as contribuições ao estudo.

Quadro 1:

Produções científicas levantadas a partir dos descritores Educação, Serviço Social e Psicologia e Psicologia

<b>Autoria</b>	<b>Título</b>	<b>Local e ano de publicação</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Palavras chave</b>
RODRIGUES, Maria Luiza da Costa.	Educação escolar e violência: demandas, perspectivas e desafios.	Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2013	Dissertação	Educação. Violência. Violência escolar. Serviço Social.
MELO, Mariana Libanio.	Serviço Social na Educação: análise das tendências dos perfis pedagógicos do assistente social	Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013	Dissertação	Educação. Perfis pedagógicos. Serviço Social. Projeto ético-político
LIMA, Andreia da Silva	As racionalidades do processo de trabalho do Programa Interdisciplinar de apoio às Escolas (Proinape)	Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013	Dissertação	Racionalidade. Processo de Trabalho. Serviço Social. Educação.
MEDEIROS, Izabelle Emanuelle Santos	A questão da instrumentalidade do Serviço Social e as dimensões político-sociais no exercício profissional do assistente social na área de Educação: uma instrumentalidade de respostas?	Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013	Dissertação	Instrumentalidade Serviço Social. Educação.
PANTOJA, Gleidson Alves.	O olhar de assistentes sociais da educação sobre a prática profissional: estudo em uma perspectiva fenomenológica no distrito D'agua em Belém do Pará	Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará, 2014	Dissertação	Assistente Social. Prática Profissional. Fenomenologia. Educação e Cultura
DAROS, Michelli Aparecida.	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, a evasão escolar e a atuação do Serviço Social: uma experiência em construção (2008 - 2013)	Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014	Dissertação	Serviço Social. Educação profissional e tecnológica. Evasão escolar.

MANGIACAVALLI, Maria Angélica da Silveira Correa	A educação como práxis: fundamento da psicologia sócio-histórica e da teoria educacional de Paulo Freire	Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015	Dissertação	Psicologia Social. Psicologia Sócio-histórica, Teoria educacional de Paulo Freire, Práxis, Autonomia, Transformação Social
SILVA, Liliane Alves Veloso.	História, diretrizes, avanços e desafios na Psicologia Escolar no Distrito Federal: as vozes dos psicólogos escolares das equipes de apoio à aprendizagem de Ceilândia	Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2015	Dissertação	Psicologia escolar. Orientação pedagógica. Psicólogo Escolar

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

A dissertação de Rodrigues (2013) abordou, a partir da discussão sobre a educação escolar e a violência, o espaço escolar como categoria histórica e seu redimensionamento nas últimas décadas do século XX. Foi analisada a educação em seu processo histórico e a violência como uma questão estrutural, considerando que a desigualdade social é um campo profícuo para a violência e que a escola reproduz as contradições sociais. Através de uma pesquisa quanti-qualitativa o estudo objetivou investigar a violência no Colégio Estadual Parque Amazônia em Goiânia - GO, buscando conhecer as estratégias utilizadas para o seu enfrentamento e o trabalho do Serviço Social.

No trabalho de Melo (2013) encontramos uma análise referente ao Serviço Social na Educação em Natal - RN com destaque nas tendências dos perfis pedagógicos dos assistentes sociais no âmbito do ensino. O exercício profissional dos assistentes sociais é considerado como sendo um cenário de interesses divergentes e de lutas de classes e as instituições de ensino inseridas nesse contexto são espaços facilitadores para a compreensão dos perfis pedagógicos dos assistentes sociais, bem como do seu papel político e de sua prática educativa. Nesta perspectiva, e a partir de um entendimento crítico e da utilização de entrevistas semiabertas, foi analisada a intervenção e os determinantes do cotidiano profissional do/a assistente social enquanto trabalhador assalariado.

A dissertação de Lima (2013) aborda a análise das racionalidades presentes no trabalho desenvolvido pelo Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (Proinape) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Para o seu desenvolvimento o estudo considera a tendência contemporânea de racionalização das políticas públicas que impactam no processo de trabalho coletivo.

O trabalho de Medeiros (2013) versou sobre a análise da instrumentalidade enquanto mediação no movimento entre o universal e o singular, no contexto do exercício

profissional do Serviço Social na área de educação. O campo da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e o seu objetivo foi analisar como a instrumentalidade do Serviço Social se particulariza no exercício profissional das assistentes sociais que atuam nos campi dessa instituição. Com base no método crítico-dialético, buscou-se analisar a educação profissionalizante brasileira e, como técnicas de pesquisa foram utilizados o levantamento bibliográfico e documental, a revisão de literatura, a pesquisa de campo e ainda entrevistas quanti-qualitativas. Os resultados revelaram as particularidades da instrumentalidade na atuação dos assistentes sociais na área de educação, como sendo a condição de trabalhador do assistente social, as condições materiais objetivas nas quais o trabalho é desenvolvido no IFRN, com ênfase nas suas dimensões prático-sociais.

Pantoja (2014) teve como objetivos centrais a análise da prática profissional do/a assistente social na área de educação e do grau de influência dos modos de vida dos assistentes sociais em seu processo de trabalho. Para o desenvolvimento da pesquisa dialogou com a fenomenologia para a interpretação dialética dos resultados e com a teoria marxista como suporte à leitura da realidade vivida. A partir das entrevistas foi possível a discussão das problemáticas do cotidiano profissional do Serviço Social tais como: a escassez de profissionais, as condições estruturais para a realização de intervenção profissional e a violência no âmbito escolar. No estudo foi ressaltado, ainda, a necessidade de maior abertura para a pluralidade de ideias na condução teórico-metodológica da prática profissional.

Daros (2014), por sua vez, buscou analisar as ações do Serviço Social frente a redução da evasão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e, para tanto, delimitou como objeto, o estudo do processo de proposição e implantação de ações e estratégias de combate à evasão escolar nos 27 campi do IFSP, enquanto objetivo do Programa Nacional de Assistência Estudantil. Nesse sentido, o seu objetivo foi analisar as estratégias propostas e implementadas pelo Serviço Social. Foram realizadas pesquisas documental, bibliográfica e empírica. E como resultados foram apresentados os principais motivos da evasão escolar como sendo o trabalho, as dificuldades de aprendizado e o desinteresse dos estudantes pelos cursos. E por outro lado, ainda como resultados do estudo, destacaram-se os motivos que contribuíram para a permanência dos estudantes na instituição, como sendo os vínculos e as reflexões desenvolvidas junto aos mesmos pelo Serviço Social. As entrevistas foram semiestruturadas e realizadas com 6 (seis) assistentes sociais que em suas falas/respostas evidenciaram as suas contribuições junto a essa demanda.

Nesse sentido, a pesquisa buscou fomentar o debate sobre a dimensão política, ideológica e educativa da profissão e, para tanto, identificou e analisou diversas

tendências dos perfis pedagógicos caracterizados como ajuda, participação e emancipação, de acordo com as condições institucionais, conjunturais e do próprio direcionamento profissional do assistente social.

A dissertação de Mangiacavalli (2015) traz uma perspectiva de análise baseada na constatação de que a educação brasileira é atravessada pela cisão entre trabalho manual e intelectual. Busca contribuir para a superação dessa condição, através do diálogo com a psicologia e a educação, partindo do pressuposto de que a teoria educacional de Paulo Freire e a Psicologia Sócio-histórica, buscam a transformação social e a formação integral do homem. E é nesse sentido que o estudo considera e também busca colaborar com a possibilidade de superação da cisão disciplinar entre Educação e Psicologia, com o intuito de alinhar uma vertente da Psicologia sócio-histórica, a chamada Psicologia Social da Educação. Para seu desenvolvimento foram analisadas as obras de Freire “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Autonomia” à luz das mesmas categorias levantadas na obra de Vigotski, com ênfase no seu livro “Psicologia Pedagógica”.

A pesquisa de Silva (2015) objetivou investigar a atuação dos/as psicólogos/as escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da cidade de Ceilândia - DF e de como eles estão se apropriando da orientação pedagógica implantada na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE - DF). A proposta parte das mudanças apontadas pela literatura no que se refere as concepções e práticas individualizantes dos/as psicólogos/as escolares na direção de uma atuação crítica com base no contexto social, histórico e cultural do desenvolvimento humano e de suas relações interpessoais. Por meio de análise documental e entrevistas com 20 (vinte) psicólogas/ escolares procurou-se verificar a aproximação da prática dos pesquisados com a orientação pedagógica atual. Como referencial teórico foram discutidos os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural do desenvolvimento humano e a Psicologia Escolar contemporânea. Como resultados foram indicados os avanços teórico-conceituais nas concepções de desenvolvimento e de aprendizagem e nas propostas de atuação do/a psicólogo/a escolar; e a necessidade de apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos da orientação pedagógica atual. E como contribuição do estudo, foi colocado ainda a possibilidade de que o conhecimento e as reflexões construídas subsidiarem a formação inicial e continuada em Psicologia Escolar e impactarem nas políticas públicas educacionais especialmente na ampliação do número de psicólogos/as escolares.

Observamos que os estudos realizados indicam, através de temas como: perfis pedagógicos dos assistentes sociais no ensino; análise da instrumentalidade; o contexto e demandas da Educação no que diz respeito a violência e a evasão escolar, por

exemplo, a atualidade dessas discussões e a necessidade de colocá-los em movimento, no entanto, é preciso ressaltar que quando as produções se propõem a tratar da intervenção profissional no âmbito escolar, as mesmas pouco abordam a perspectiva interdisciplinar e a sua importância e contribuição diante da dinâmica e demandas da escola - tema que perpassa nossa proposta de investigação.

São discussões que focam a necessidade de maior abertura para a pluralidade de ideias na prática profissional; que enfatizam o diálogo entre a psicologia e a educação, no sentido de colaborar com a possibilidade de superação da cisão disciplinar entre essas áreas; ou ainda, que discutem as concepções e práticas individualizantes dos/as psicólogos/as escolares buscando direcionar para uma atuação que considere o contexto social. Apenas em uma pesquisa se verifica uma maior aproximação quando essa busca discutir o Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (Proinape), embora sua ênfase recaia na racionalização das políticas públicas que impacta o trabalho coletivo.

A discussão proposta, portanto, se mostra importante como contribuição para a tese à medida em que é direcionada para refletir sobre a atuação interdisciplinar dos assistentes sociais e psicólogos/as, enquanto profissionais cuja formação e intervenção estão vinculadas às demandas da escola e que possuem uma trajetória de diálogo em diversos espaços.

A partir daqui passaremos a apresentar abaixo a sistematização referente as publicações encontradas e analisadas nas páginas do site de busca Google.

Quadro 2:

Produções científicas levantadas através dos descritores Serviço Social e Psicologia na Educação

<b>Autoria</b>	<b>Título</b>	<b>Local e ano de publicação</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Palavras chave</b>
LOPES, Eleni Melo Silva.	Serviço Social e Educação: As perspectivas de avanços do profissional de Serviço Social no sistema escolar público	XV Ciclo de Debates Zilda Feres, Marília - SP, 2005.	Resumo	Serviço Social, Educação, Sociedade
ALVES, Ilza Maria Silva	Desafios e possibilidades de atuação do assistente social: a área da educação como espaço sócio-ocupacional	XIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, 2010	Resumo	Educação, Serviço social, Espaço sócio-ocupacional.
GONÇALVES, Amanda Boza; SILVA, Claudia Neves da.	Serviço Social e Educação: possíveis contribuições	X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 2011	Resumo	Educação; Escola; Serviço Social; Prática Profissional

CARVALHO, Fabiana Aparecida.	O Serviço Social e a interdisciplinaridade	Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária, 2012	Artigo	Serviço Social, Interdisciplinaridade, Prática profissional, Conhecimento
DANTAS, Regilane Maria Silva; GALÃO, Emily Souza; DANTAS, José Hilton Silva; ARAUJO, Josefa Kelly Cavalcante de Farias	A atuação interdisciplinar do Assistente Social, Psicólogo e Educadores no âmbito escolar: desafios e perspectivas para uma educação inclusiva.	Congresso Internacional de Educação e Inclusão, 2014	Resumo	Educação. Interdisciplinaridade. Inclusão Social
FLORENTINO, Bruno Ricardo Bérgamo (UFSJ); FLORENTINO, Angra dos Reis (UNESP).	O assistente social a serviço da educação pública: possibilidades e desafios	Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2179 - 9636, Ano 5, n. 17, fevereiro de 2015. www.faceq.edu.br/regs	Artigo	Assistente Social. Serviço Social. Educação. Exercício Profissional. Desafios.
SPAGNOL, Cátia Aparecida PIANA, Maria Cristina	Serviço social e educação: uma reflexão interdisciplinar	I Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos, 2015	Resumo	Serviço Social. Educação. Interdisciplinaridade.
PINHO, Marileia de Jesus Mendes Everton; PINHEIRO, Fernanda Costa PEREIRA; Marlyane Santos; SILVA, Weline Leite.	A dimensão pedagógica do serviço social na política de educação: Análise de experiências no município de São Luís - MA	VII Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2015	Resumo	Serviço Social. Educação. Dimensão Pedagógica.

Fonte: Site de busca Google

A produção de Lopes (2005), com base nos Projetos de Lei (PL) n.º 3.688 de 2000 e n.º 837 de 05 de julho de 2003, discute sobre a introdução do/a assistente social no quadro de profissionais da educação da escola pública e, para tanto, desenvolve uma breve análise das correntes sociológicas funcionalistas e crítico reprodutivista de Durkheim e Bourdieu, em contraposição com a linha do materialismo histórico e com a teoria do conhecimento em Gramsci. Considera que há a necessidade deste profissional na educação, pois no cotidiano escolar enfrentam-se complexas questões sociais que o campo pedagógico não consegue dar conta sozinho precisando de outros saberes, como o do assistente social.

Alves (2010) defende, através de sua discussão, que a assistência social no âmbito da educação é aquela inserida no campo dos direitos, da universalização dos acessos, das ações pró-permanência de qualidade, e da responsabilidade estatal com a educação, agindo em favor da democratização do ensino público, gratuito e de qualidade e viabilizando a igualdade de condições para promover o ingresso, a permanência e conclusão dos estudos destes alunos/as. Neste sentido, busca socializar a atuação do/a

assistente social na área educacional, expandir os direitos e contribuir para a discussão de que o Serviço Social se apresenta como uma profissão voltada para o atendimento das demandas sociais da população.

Gonçalves e Silva (2011), por sua vez, discutem a escola enquanto instituição com significativa influência social, caracterizada pela presença de situações diversas que se conflituam no cotidiano escolar. Para os autores, o assistente social, no espaço escolar deve conciliar os seus saberes com as experiências que lhe são trazidas e com os conhecimentos dos demais agentes institucionais, avaliando e revendo o seu exercício profissional. São discutidas as possíveis contribuições do Serviço Social em instituições escolares, por meio do desenvolvimento de um projeto de extensão do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina - PR, no qual docente, assistentes sociais e discentes tiveram a oportunidade de conhecer o cotidiano escolar entre os anos de 1991 e 1994. Foi abordado, ainda, outro projeto de extensão iniciado em 2010, também com a finalidade de debater as contribuições da prática profissional do/a assistente social em escola. Foi defendido que a atuação do Serviço Social deverá ser implementada como uma ação complementar da política social de educação.

O artigo de Carvalho (2012), trata de uma reflexão sobre o diálogo entre a psicologia, a pedagogia e o serviço social. A interdisciplinaridade é abordada como exigência muito mais que a presença de profissionais de diferentes formações em uma mesma equipe ou projeto. Parte do pressuposto de que entender a própria profissão, sua base, ideias e práticas como superiores, quando comparadas a quaisquer outras, é o primeiro passo rumo a qualquer outra direção ou destino, exceto à interdisciplinaridade. Aprender com os conhecimentos das outras áreas e apropriar-se deles com o devido respeito de conhecimentos diferentes, e também legítimos é o que materializa a interdisciplinaridade. A discussão é direcionada para que diferentes bases teóricas, práticas e orientações tenham como desafio colocar em favor do público alvo, as diferenças que as constituem.

O trabalho de Dantas et al (2014) sistematiza uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de fomentar a discussão sobre a inserção do profissional de Serviço Social na educação e os desafios e perspectivas para uma educação inclusiva através de atuação interdisciplinar entre psicólogos/as e educadores/as. É abordado, também, as atuais condições de implementação da Política de Assistência Social no âmbito escolar, em articulação com a Política Nacional de Educação, conforme preceitua o Projeto de Lei 3.466/2012 que dispõe sobre a instituição do Serviço Social nas Escolas Públicas, Entidades Filantrópicas, Organizações da Sociedade Civil de interesse público (OSCIPS) e Fundações no âmbito da Educação. A sua base teórica possibilitou um aprofundamento sobre a interdisciplinaridade entre esses profissionais, frente aos desafios para a atuação com outras especialidades. Os autores partem da compreensão teórica de que a

interdisciplinaridade corresponde a um grau elevado de relação entre disciplinas compartilhadas em uma mesma plataforma de trabalho e, portanto, analisar a inserção do profissional de Serviço Social no âmbito educacional para a uma atuação interdisciplinar com educadores e psicólogos/as implica em repensar as Políticas Educacionais na atual conjuntura brasileira e os desafios destes profissionais.

Florentino e Florentino (2015) buscaram introduzir uma discussão referente a algumas notas sobre a atuação do/a assistente social no campo da educação a partir da análise do Projeto de Lei de nº 3.688 de 2000 e nº 837 de 2003 que dispõem sobre serviços de Psicologia e Serviço Social na Educação Básica. Foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica e, como resultados, foram apresentadas as justificativas para a inserção do/a assistente social na escola pública.

Spagnol e Piana (2015), desenvolveram um estudo sobre o Serviço Social e a Educação como áreas parceiras e a inserção do/a assistente social na chamada “nova” demanda que se manifesta na educação. Foi realizado levantamento bibliográfico e pesquisa de campo e destacada a importância do trabalho interdisciplinar entre as duas áreas, buscando viabilizar um melhor atendimento profissional na Educação.

Já o resumo dos autores Pinho et al (2015), é resultado de estudos realizados no Curso de Especialização em Políticas Sociais e Processos Pedagógicos em Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e aborda a dimensão pedagógica do/a assistente social na política de educação. Sua construção parte da análise de experiências de trabalho de assistentes sociais no Município de São Luís em duas instituições de ensino, refletindo sobre os desafios para implementação do Projeto Ético Político do Serviço Social.

Em conjunto, as produções aqui indicadas permitem, em uma breve análise, verificar que a discussão referente ao Serviço Social na Educação é o principal tema abordado, demonstrando a necessidade e importância dessa reflexão, diante da ampliação dessa atuação profissional no espaço escolar nos últimos anos, enquanto que a Psicologia, por sua vez, já apresenta uma trajetória e atuação consolidada na escola.

As discussões que tratam da interdisciplinaridade tem como enfoque a defesa de que a atuação do Serviço Social na escola é um ação complementar à política de educação; partem - assim como em nosso estudo - de experiências extensionistas; abordam a perspectiva interdisciplinar entre assistentes sociais, psicólogos/as e educadores fundamentadas na reflexão das políticas sociais e das legislações que perpassam a escola; refletem sobre o Serviço Social e a Educação como áreas parceiras, sendo apresentados argumentos como justificativas para a inserção do/a assistente social na escola pública; e, principalmente, defendem uma compreensão de

interdisciplinaridade enquanto grau elevado de relação entre disciplinas compartilhadas em um mesmo ambiente de trabalho.

Essa perspectiva envolve a dimensão valorativa da proposta interdisciplinar no sentido de interesse, compartilhamento e “abertura” dos profissionais para o diálogo e atuação conjunta e, desse modo, contribui para a reflexão que buscamos desenvolver nessa tese.

Retomamos, agora, nossa discussão com ênfase na educação e a cidadania, enquanto perspectivas propostas no projeto de extensão. Verificamos que essas não se restringem à transmissão de conhecimentos ou mesmo as experiências no âmbito escolar. Dão-se no entendimento da construção coletiva da identidade social, cultural e histórica, na relação com a família, com a comunidade, com a partilha de saberes e através da participação social e da promoção da autonomia.

Essa é a perspectiva de educação que a LDB nº 9.394 / 96 preconiza em seu artigo 1º quando afirma que a mesma abrange os processos formativos que se desenvolvem na família, no trabalho, nas instituições, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais. É uma compreensão ampla de educação que a considera como uma construção a partir de diversas experiências do cotidiano.

Assim, esse trabalho busca contribuir para a promoção de reflexões sobre a atuação interdisciplinar dos/as assistentes sociais e psicólogos/as na área de educação, ou mais especificamente, na inserção do profissional de serviço social e de psicologia para prestação de serviços junto à equipe técnica das escolas públicas de educação básica, conforme previsto no Projeto de Lei nº 3688 / 2000. É importante, no entanto, destacar que, diferente dos/as assistentes sociais, os/as psicólogos/as, em muitos casos, já compõem a equipe das escolas, mas não necessariamente desenvolvendo uma prática interdisciplinar, foco desta tese.

Esta investigação, portanto, se coloca como possibilidade de contributo para mais uma etapa de amadurecimento teórico em nossa trajetória acadêmica a respeito de principais abordagens - espaço escolar, demandas psicossociais e interdisciplinaridade - e para a construção de propostas conjuntas de intervenções profissionais no enfrentamento das expressões da questão social no contexto escolar.

Ressaltamos que a educação convoca os indivíduos para um trabalho coletivo, enquanto o cotidiano social das relações interpessoais salienta o individualismo, gerador das mais diversas formas de violências. Desafiar os educandos para a construção de uma postura crítica, criativa, a escolherem valores que dignifiquem a existência humana, a vivenciarem práticas respeitosas, a serem indivíduos dispostos a aprender e a compartilhar.

É com base nessa perspectiva que o estudo pretende contribuir com reflexões sobre a importância da inserção do/a assistente social e do/a psicólogo/a na escola; e sugestões para a prática interdisciplinar desses profissionais, mesmo considerando que “[...] não se trata de uma tarefa fácil que traga resultados imediatos [...]” (CFESS, 2013, p. 23).

Destacamos, ainda, que a educação, na visão de Freire (1999), deve efetivar-se como prática da liberdade. A prática educativa como um caminho para a constituição de sujeitos livres que se entendam como sujeitos de direito, como sujeitos da história. Neste contexto a execução do projeto de extensão, já relatado, teve a possibilidade de contribuir na constituição desses sujeitos, impactando na realidade social dos alunos/as na escola, na família e na comunidade. E dessa maneira, a presente tese, ao se propor a desenvolver uma análise da atuação interdisciplinar do/a assistente social e psicólogo/a no espaço escolar e, para tanto, toma como base para sua reflexão a experiência desenvolvida no referido projeto, também tem a possibilidade de contribuir para a construção de sujeitos livres, repercutindo na vida e na realidade deles. Nessa perspectiva Tonet (2014) defende que pensar a educação é se debruçar sobre a formação integral das pessoas e para isto precisamos estudar a realidade escolar e propor atividades para a sua transformação.

Destacamos também que as várias possibilidades de alcance desta meta, dentre elas a pesquisa interventiva, na medida em que ao implicar pesquisador e participante pode proporcionar transformações significativas nos modos de relação com os outros e com a realidade na qual estamos inseridos.

Sabemos que uma proposta de educação voltada para o exercício da cidadania traz uma concepção estratégica de superação das injustiças e das desigualdades sociais. Nesse sentido, a consideração da escola como espaço de promoção de uma educação laica, a defesa de uma aprendizagem libertária e emancipatória e, ainda, a partilha de diferentes saberes, permitiram ao projeto, construir reflexões a respeito de como enfrentar os desafios cotidianos, levando os alunos/as a reverem suas posturas, práticas e relações.

Assim, fica evidenciado o direcionamento dos sujeitos na busca dos direitos universais de cidadania e o importante papel da educação como ferramenta crucial de emancipação humana, conduzindo-os a refletir e a se perceberem enquanto sujeitos - protagonistas de sua própria história, desmistificando ideologias conservadoras da educação como instrumento que reforçam a desigualdade social no contexto de uma sociedade capitalista.

O campo educacional é por natureza uma área interdisciplinar, o que significa que demanda a atuação de profissionais de diferentes campos do saber. O conhecimento

produzido pelo Serviço Social e pela Psicologia na educação, certamente, contribuirá com a proposição de uma educação para além da perspectiva mercadológica, considerando os seus princípios éticos e formativos, podendo, também, alcançar outros profissionais sensíveis a tal perspectiva.

Essa reflexão remete para a importância do trabalho interdisciplinar na educação, visto que os diferentes olhares e perspectivas de análise frente a realidade social, cultural e econômica possibilitam ampliar o senso crítico do aluno.

Esse é um dos desafios para a partilha de conhecimentos entre os professores, gestores, assistente sociais, psicólogos/as, equipe pedagógica e outros profissionais que atuando em conjunto e de forma complementar, com as suas aproximações e especificidades, buscam a interação dos conteúdos, sendo, neste sentido, a interdisciplinaridade compreendida como uma forma de possibilitar o vínculo das disciplinas entre si e a construção de um conhecimento mútuo, fundamental para a qualidade das intervenções profissionais.

#### **1.4 A sistematização do conteúdo produzido e a estruturação da tese**

Diante do que foi abordado até aqui sobre o processo de aproximação com o tema e de compreensão e construção do campo-tema objeto de tese, que trata da intervenção interdisciplinar do/a assistente social e do/a psicólogo/a junto as demandas psicossociais do espaço escolar, apresentamos agora, a partir das leituras, reflexões e procedimento metodológico adotado no estudo, como foram sistematizadas e estruturadas as análises e tecidas as considerações e notas conclusivas da pesquisa.

A primeira discussão aborda A Educação Pública no Brasil a partir do processo histórico da educação brasileira que apresenta, na contemporaneidade, um cenário marcado, entre outros aspectos, pela desigualdade de acesso, precariedade, violência, bullying e ainda pelo avanço da tecnologia que oferece diversos e desafiadores recursos de comunicação, aprendizagem e relações no processo de educação. Na discussão é também caracterizado o Plano Nacional de Educação com seus princípios e diretrizes para a efetivação da Educação como direito social e política pública e, ainda, o Projeto de Lei nº 3688/2000 que defende a inserção do/a assistente social na escola, sendo abordado também o Projeto de Lei nº 837/2003 que propõe a participação dos/as profissionais de Serviço Social e Psicologia nas escolas brasileiras.

O segundo tópico trata do Serviço Social e da Psicologia no espaço escolar, através da perspectiva teórica, trajetória histórica e princípios que norteiam cada uma das profissões nesse contexto. As demandas psicossociais se colocam como elementos de análise nesta parte da tese. Aqui, a escola é abordada em sua complexidade como um

campo fértil, um espaço de atuação do/a psicólogo/a e do/a assistente social que, como áreas afins, constroem formas de enfrentamento das demandas psicossociais da escola. São discutidas ainda as contribuições que o Serviço Social e a Psicologia oferecem nesse campo.

Na sequência das reflexões apresentamos como terceira discussão o Serviço Social, a Psicologia e a Interdisciplinaridade, sendo destacados nessa proposta de intervenção os aspectos referentes as aproximações, contradições e especificidades de ambas as áreas, a partir de enfoques conceituais da interdisciplinaridade no campo das ciências humanas, no contexto capitalista de sociedade e nas suas repercussões e recortes entre as disciplinas, as áreas profissionais e as estruturas curriculares. São indicados e discutidos os conceitos referentes a multidisciplinaridade e transdisciplinaridade; e relação destes com a interdisciplinaridade como forma de dialogar com o enfoque central do objeto de tese e contribuir no avanço da reflexão sobre a intervenção conjunta dos/as assistentes sociais e psicólogos/as, tendo a escola como campo interdisciplinar por natureza, diante dos atravessamentos sociais e políticos que a constitui e determinam suas demandas.

Na reflexão ainda é observado que a relação interdisciplinar no contexto da prática do/a assistente social e psicólogo/a remete, com base nos princípios fundamentais do Código de Ética do/a Assistente Social, ao campo do pluralismo na perspectiva do respeito as diferentes correntes profissionais e, por sua vez, com base no Código de Ética Profissional do/a Psicólogo/a, ao respeito, consideração, solidariedade e colaboração como princípios que devem nortear o trabalho dos/as psicólogos/as com outros profissionais.

Na quarta parte da tese são abordados os caminhos metodológicos trilhados no desenvolvimento da pesquisa, apresentando os sujeitos e recursos utilizados para o seu desenvolvimento. São analisadas as informações levantadas através das entrevistas narrativas e do grupo lúdico, vinculando-os à questão indicada na proposta de tese. Trata-se da análise do campo empírico que registra uma fase essencial do estudo coroadando as reflexões com a articulação teórica anteriormente desenvolvida.

Esse desenvolvimento constitui a base para a análise dos resultados e das notas conclusivas do estudo na busca de compreender a inserção do/a assistente social e do/a psicólogo/a numa dimensão de necessidade e de importância desses profissionais para o campo escolar, tendo como perspectiva a atuação interdisciplinar, haja vista o seu potencial para contribuir para um enfrentamento efetivo frente as complexas e desafiadoras demandas psicossociais do âmbito escolar.

## 2. A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

---

“[...] a educação no Brasil caminhou por veredas tortuosas desde o início, reservada a uma elite dominante e totalmente exploradora, sempre esteve voltada a estratificação e dominação social. Esteve arraigada por diversos séculos em nossa sociedade a concepção de dominação cultural de uma parte minúscula da mesma, configurando-se na ideia básica de que o ensino era apenas para alguns, e por isso os demais não precisariam aprender”. (STIGAR; SCHUCK, 2018, p. 2).

## 2. A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

Para a abordagem da educação pública brasileira se faz necessário, a princípio, destacar que consideramos a importância desse campo de análise para o desenvolvimento cultural, econômico e social do Brasil. Essa dimensão histórica junto ao grande volume de debates, eventos científicos, pesquisas e produções acadêmicas já desenvolvidas sobre esse tema, atestam que sua discussão não é tarefa simples e que se exige a devida clareza dessa perspectiva, bem como o devido respeito por aqueles que já estão “na estrada” da educação e que com sua trajetória de atuação na área contribuem para o seu avanço e eficácia.

Nesse sentido, sem a pretensão de esgotar a discussão mas sim de abordar de maneira aproximativa a educação e, principalmente, conforme argumentado acima, entendendo que é preciso que se “peça permissão” aos profissionais e pesquisadores da área e, dentre esses, sobretudo, aos professores/as brasileiros, visto que são esses que tem, de fato, a legitimidade para debater tal discussão, pois possuem, além da formação/qualificação profissional, as vivências em sala de aula que lhes dão propriedade no assunto. Trata-se de um contexto no qual esses respeitáveis profissionais cotidianamente presenciam e são afetados pelas demandas psicossociais desse campo em meio a luta diária para garantir a efetividade da educação em um cenário onde, muitas vezes, são desvalorizados, mal remunerados e desrespeitados em suas relações na escola, sendo, por vezes, até atingidos por processos de adoecimento, necessitando de suporte de ordem médica e psicológica. Esse lugar do professor/a que evidencia sofrimento é fundamental para a reflexão da Educação no Brasil.

Destacamos, também, que nossa análise terá, como pressuposto, que a educação é um direito humano fundamental e determinante para o exercício dos demais direitos e que sua constituição é indissociável da totalidade histórico-social, sendo evidenciada nos diversos espaços da sociabilidade humana como na família, na religião e no trabalho, pois segundo Tonet (2005) “[...] a educação é uma parte dessa totalidade complexa que é o conjunto da sociabilidade” (p. 480).

Essa indissociabilidade da educação frente a totalidade histórico-social implica que para a sua compreensão no contexto brasileiro é necessário a reflexão da sociedade capitalista na qual a educação é influenciada pelos princípios da lucratividade, por exemplo. De acordo com Guzzo e Filho (2005) o sistema educacional é determinado pela realidade em que se insere e, dessa forma, as desigualdades do contexto capitalista reproduzidas através da produção coletiva da riqueza social e da apropriação privada do seu lucro, alcançam e influenciam o campo educacional.

Essa perspectiva determinou todo o processo histórico da educação no Brasil<sup>4</sup>, sendo desde os seus primórdios reservada a uma elite dominante e exploradora, e baseada na concepção de que o ensino era apenas para alguns e, por isso, os demais não precisariam aprender. De acordo com Stigar e Schuck (2018), “[...] desde os primeiros anos de nossa descoberta sofremos da falta de estrutura e investimento nessa área [...]” (p.1).

Nesse sentido, a partir daqui faremos uma breve apresentação e análise da educação nos períodos político-históricos do Brasil, como forma de verificarmos, em sua trajetória, os vínculos com as demandas psicossociais e com os desafios enfrentados pelos agentes da educação hoje. A ênfase será na desigualdade social que marca o nosso sistema educacional e que interfere em todos os aspectos da vida social da população brasileira. Por isso, a correlação de forças e os interesses em jogo, construídos no movimento da realidade brasileira ao longo de sua história são os determinantes das demandas e desafios indicados e que precisam ser desvendados como forma de construir propostas de intervenção que correspondam às suas características.

Um dos primeiros aspectos que podemos afirmar na análise proposta aqui é que desde o Brasil Colônia até os dias atuais a educação vem sendo marcada pelos fundamentos da baixa escolaridade de nossa população e da falta de recursos para a eliminação das diferenças entre as classes. Desse modo, a formação do modelo educacional brasileiro é, segundo Stigar e Schuck (2018), deficitário. Para esses autores, no contexto da natureza classista da sociedade brasileira “[...] a classe dominante tinha que ser detentora dos meios de conhecimento e de ensino. Isso implicou no modelo aristocrático de vida presente em nossa sociedade colonial [...]” (p. 3). Ainda segundo esses autores “[...] as oligarquias do período colonial e monárquico estavam profundamente fundamentadas na dominação via controle do saber [...]” (p. 2).

No Brasil Colônia, com a catequização, enquanto o embrião do ensino no Brasil, também fica evidenciada essa lógica uma vez que seu objetivo era converter o índio à fé cristã e em sua prática as escolas improvisadas eram para os índios e aquelas mais estruturadas eram para os filhos dos colonos.

No Brasil Imperial, com a supressão da ordem jesuíta e com a institucionalização das aulas régias<sup>5</sup>, enquanto primeira sistematização do ensino público oficial e laico no

---

<sup>4</sup> Para uma análise desse processo recomendamos as seguintes obras: (a) “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” de Dermalva Saviani, São Paulo: Autores Associados, 2013; (b) “História da Educação no Brasil - 1930/1973”, de Otaíza de Oliveira Romanelli, São Paulo: Vozes, 2012; (c) “História da Educação Brasileira. A Organização Escolar”, de Maria Luísa Santos Ribeiro, São Paulo: Autores Associados, 2008; (d) “500 anos de Educação no Brasil”, de Cynthia Grive Veiga, Eliane Marta Teixeira Lopes e Luciano Mendes de Farias Filho, São Paulo: Autêntica, 2007.

<sup>5</sup> As aulas régias foram criadas em Portugal e em suas colônias pelo alvará de 28 de junho de 1759, no contexto das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal, durante o reinado de Dom José I (1750 - 1777). Consistia no ensino elementar de letras e

reino, o Marquês de Pombal implementou uma Reforma na Educação<sup>6</sup>, dentro de um amplo contexto de reformas políticas e administrativas. Antes das aulas régias a educação, em todos os seus níveis, estava sob o total controle da Igreja.

No que diz respeito, especificamente, a perspectiva de diferentes posições e acessos privilegiados para alguns em detrimento de outros grupos - ênfase da nossa proposta de análise aqui - destacamos as transformações da Reforma direcionadas ao sistema universitário, diante da reformulação de estatutos da Universidade de Coimbra em 1772 e da criação do Real Colégio dos Nobres em 1761, que preparava os filhos da nobreza e da alta burguesia para a universidade, sendo posteriormente também determinada a ministração das aulas de comércio tendo como objetivo a preparação para as práticas contábeis e mercantis<sup>7</sup>.

Na República a ideia do ensino como direito público se fortaleceu, sendo este período marcado pela reestruturação da força de trabalho (não mais escrava) e pelo desenvolvimento da indústria. Benjamin Constant ao ser nomeado chefe do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos - órgão que se ocupava da Educação - propôs mudanças nos ensinos primário e secundário do Distrito Federal, priorizando disciplinas científicas como Matemática e Física, em detrimentos das humanas criadas no Império.

Se considerarmos nesse campo de análise a correlação de forças citada para a abordagem desse recorte, é verificada a resistência da elite e da Igreja católica para a implementação do projeto de Constant, o qual só teve maior avanço na proposta da reforma paulista, implementada de 1892 a 1896 que tinha como base a criação dos grupos escolares. Esse modelo era caracterizado por reunir em um mesmo espaço as antigas escolas de primeiras letras, sendo o ensino organizado em séries e os estudantes divididos por faixa etária.

Contudo, para além dessas características, ressaltamos o aspecto excludente do ensino nessa época diante da localização geográfica e do quantitativo de unidades escolares, visto que, embora uma parte significativa da população residisse nas áreas rurais, os grupos escolares, em sua maioria, eram construídos nas cidades. No campo as escolas eram isoladas, com uma sala e alunos de diferentes idades<sup>8</sup>.

---

humanidades, bem como nas classes de Gramática Latina, Grego e Retórica em substituição às classes e escolas dirigidas pelos jesuítas.

<sup>6</sup> Tinha como objetivo retirar o controle da igreja sob o ensino formal e instituir mudanças no sentido de aproximar o sistema português daquele em prática nas nações mais civilizadas da Europa. Além disso, foi criado o cargo de Diretor dos Estudos, que deveria supervisionar o progresso das reformas e definiu-se a admissão de professores por concurso.

<sup>7</sup> Para a análise desse período da educação brasileira consultar a obra: "A época pombalina: política econômica e monarquia ilustrada" de Francisco José Calazans Falcon, São Paulo: Ática, 1982.

<sup>8</sup> Para a análise desse período e suas características consultar as seguintes produções:

(a) "História das Ideias Pedagógicas no Brasil" de Dermeval Saviani, Ed. Autores Associados, 2007;

(b) "A Primeira República, as Escolas Graduadas e o Ideário do Iluminismo Republicano: 1889-1930" de Jorge Clark, Disponível em: <https://docplayer.com.br/20684044-A-primeira-republica-as-escolas-graduadas-e-o-ideario-do-iluminismo-republicano-1889-1930.html>. Acesso em: 10 dez 2018;

Todavia, em 1920, diante de um analfabetismo que atingia 80% da população, a concepção de uma Educação para todos e a defesa da escola pública e laica, igualitária e sem privilégios foi ganhando força através dos pioneiros da Nova Escola que combatiam uma educação centrada na elite e vinculada aos princípios católicos. Dentre esses pioneiros se destacaram Anísio Teixeira e Lourenço Filho. No contexto da reforma da educação em São Paulo, por exemplo, o então diretor-geral da Instrução Pública do estado, Antônio de Sampaio Dória propõe o ensino gratuito e obrigatório para a etapa inicial que correspondia dois anos. Sua preocupação era com a população de 7 a 12 anos que naquele momento se encontrava fora da escola. Sua proposta ganhou grande visibilidade no âmbito das reformas dos demais estados e influenciou fortemente a ampliação da rede de escolas e a reformulação curricular. Nesse contexto também foram fundadas várias escolas operárias em todo Brasil as quais eram geridas pela comunidade e tinham como base a Pedagogia libertária.

A Igreja católica, em reação ao avanço dessas práticas, pressionou os governos para o restabelecimento do ensino religioso e buscou continuar atuando na formação de professores. As elites, por sua vez, também tentavam reconquistar seu poder. Mas os escolanovistas cresciam e avançavam em suas concepções e articulações, sendo publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo iniciada uma fase em que se revela nitidamente a disputa pelo poder e os interesses em jogo no âmbito político da educação, embora assentado em um terreno de ideologia paternalista no qual os direitos eram repassados como favor do Estado. O citado ministério foi ocupado por Francisco Campos, um católico que, mesmo se mostrando influenciado pela Nova Escola, contribuiu para o retorno do ensino religioso nas escolas.

Também nesse período a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instrumento que define e regulariza a organização da educação brasileira, foi prevista na Constituição de 1934 e regulamentada em 1961. Essa Lei, diante de seu caráter seletivo, reproduzia a desigualdade social, embora sua contribuição para o avanço da democratização do ensino no Brasil seja inquestionável.

A igreja nesse momento também tinha influência no setor privado da educação, pois sendo proprietárias de muitas instituições, recebiam subvenções do governo. Os pioneiros da Nova Escola eram, veementemente, contra essas subvenções e nos debates com o governo este, ora acolhia os seus argumentos e ora cedia as pressões da igreja. Essa postura do poder público ficou evidenciada na Constituição de 1934, quando,

por um lado, garantiu o princípio da Educação como direito de todos e dever do Estado e, por outro, permitiu que o ensino fosse ministrado segundo a orientação religiosa dos estudantes.

No populismo dos anos 1950 e 1960, e mais precisamente, nos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, surgiram movimentos de Educação Popular, dentre os quais ressaltamos as propostas de Paulo Freire, que em 1962 através de uma experiência de alfabetização junto a trabalhadores rurais em Natal - RN, considerava as propostas didático-pedagógicas das cartilhas incapazes de atender às necessidades dos alunos. Nessa perspectiva, Romanelli (2012) afirma que “[...] a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se estar imerso” (p. 38). Para Freire (1999), a estrutura de classe das sociedades e, em decorrência, os privilégios de um grupo que impedem o acesso de outro aos bens para a satisfação das suas necessidades de sobrevivência, como, por excelência, a Educação. E essa educação tem um papel relevante para que seja possível a reflexão dos indivíduos sobre a sua própria condição social.

Essa perspectiva da educação, quando adentramos na análise do regime militar nos anos de 1960 e 1970 no Brasil, se mostra explicitamente contraditória com os rumos dados a educação nesse período. Na ditadura militar a educação para a construção de reflexões críticas, dentro dos princípios democráticos de acesso e com base na perspectiva freiriana foi extremamente coibida. A educação era um instrumento de controle, onde o foco eram a execução de atividades sem contextualização e nessa proposta de escolarização dezenas de brasileiros se tornaram analfabetos funcionais, através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) que utilizava estratégias de ensino e aprendizagens baseadas na mera concepção de desenvolver habilidades instrumentais ou, dito de outro modo, habilidades mecânicas, sem reflexões e articulações com o contexto e com a posição e o lugar que ocupavam na sociedade.

O general Arthur da Costa e Silva em 1968 promulgou o Ato Institucional nº 5 (AI-5) e, em 1969 o Decreto-lei nº 477 que assim determinava: "comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados". Com base nesse decreto muitos professores e alunos foram presos.

Durante o governo do general Emílio Médici é publicada em 1971 uma nova versão da LDB (Lei n. 5.692) que ficou vigente até os anos 1990, quando foi sancionada a nova LDB (Lei n. 9.394) em 20 de dezembro de 1996.

O incentivo ao patriotismo e a ministração obrigatória da disciplina Educação Moral e Cívica são exemplos desse período repressor, além de diversas outras

mudanças implementadas na educação com relação a sua organização, legislação, inserção de novos turnos de aulas dentro de sua política tecnocrata.

Mas esse regime entra em decadência a partir da crise do petróleo em 1973 e diante do fortalecimento dos movimentos sociais que reivindicavam a volta da democracia, ao Estado Democrático de Direitos. O general Ernesto Geisel e o seu sucessor, João Figueiredo, último presidente militar, promoveram um processo gradativo de abertura política que culminou com o fim da ditadura. Durante esse processo ocorreram diversas mudanças educacionais.

Ao se encerrar a ditadura militar no Brasil, Tancredo Neves ganha a eleição - ainda de caráter indireto - mas falece antes da posse e o seu vice-presidente José Sarney assume a presidência como o primeiro presidente da Nova República. No âmbito do processo de redemocratização são implementadas medidas de caráter universal na política nacional de educação que inovaram o sistema educacional brasileiro.

Em 1988 foi promulgada uma nova Constituição Federal que ficou conhecida como Constituição Cidadã ao garantir que as políticas públicas fossem reconhecidas como dever do Estado e direito do cidadão. Assim, a Educação<sup>9</sup> assumiu o patamar de direito subjetivo de todos. A garantia dos direitos fica explicitada em seu art. 6º: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição” (BRASIL, 2013). A Constituição de 1988 colocou a Educação a serviço do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho. Ainda neste período, destacamos, que em 1989, Fernando Collor de Melo, ao assumir a presidência institui o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac).

Com o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) nos anos de 1990 e sob o ideário do projeto neoliberal, as mudanças foram mais profundas no que diz respeito a desmonte dos direitos sociais e, mais especificamente, a privatização do ensino. Conforme Medeiros (2013):

“A Educação, desde os anos de 1990, vem sofrendo diversas perdas: falta de vagas nas escolas públicas, precárias condições estruturais, materiais e profissionais, formação deficiente dos professores, condições de trabalho e salários indignos, ‘boa vontade’, ‘esforço’, ‘dedicação’ e improvisações substituindo a profissionalização, e ainda o alto preço das mensalidades das escolas privadas, cada vez mais fora do alcance da presumida classe média” (p. 67)

---

<sup>9</sup> A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. 205, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988)

O surgimento e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/96), preconizava quanto a municipalização do Ensino Fundamental, a formação do docente em nível superior e a inclusão da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica. A LDB determinou que a União firmasse um pacto federativo entre as diferentes instâncias de governo para que fossem estabelecidas competências e diretrizes com o intuito de orientar os currículos. Foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que se tornou Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2007; e ainda amplas iniciativas de avaliação do ensino através do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Dessa forma foram instituídos o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Também em 2007 o Ministério da Educação adotou a estratégia das escolas de tempo integral e, para tanto, criou o Programa Mais Educação para custear o aumento da carga horária nas escolas.

O Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014), merece destaque na análise dessa trajetória, ao estipular diretrizes, metas e estratégias para o aumento do nível de escolaridade dos brasileiros e garantia de acesso à Educação, enquanto pontos determinantes para o enfrentamento da desigualdade social sob a qual foi construída a história da educação brasileira. Nesta perspectiva, o plano previa que fossem estabelecidas diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e criada uma Base Nacional que orientasse os currículos em todo o Brasil<sup>10</sup>.

Ao assumir a presidência, Luiz Inácio Lula da Silva convidou Cristovam Buarque para o Ministério da Educação e lançou o Programa Brasil Alfabetizado de combate ao analfabetismo que levou a uma significativa diminuição dessa taxa no país.

Essa dinâmica das iniciativas permaneceu e em 2009 a Emenda Constitucional nº 59 determinou a ampliação da obrigatoriedade escolar para 4 a 17 anos até 2016, tendo a Lei nº 12.796 de 2013 como reforço a essa determinação. Em 2010 foi aprovado o piso salarial nacional de 950 reais para os docentes com a proposta de que um terço da jornada fosse dedicada a formação e planejamento.

À parte do conjunto das ações governamentais desse período, mas com uma relevância em termos de influência na sociedade brasileira, registramos, aqui, o Programa Escola sem Partido difundido a partir de 2004 como um movimento político que afirmava representar os pais e estudantes contrários a chamada “doutrinação ideológica”

---

<sup>10</sup> Essa previsão da LDB fundamentou a aprovação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora a estrutura do currículo do ensino médio que constava na LDB tenha sido modificada quando da aprovação da referida BNCC.

nas escolas. Diversos Projetos de Lei, inspirados no movimento, foram apresentados, diante da notoriedade que o referido programa atingiu. Sua proposta vai de encontro a garantia de uma educação baseada na emancipação política, que propicia aos alunos/as a construção de reflexões críticas e posicionamentos frente a realidade e, deste modo, pode contribuir para a reprodução de desigualdades.

Em 2011 Dilma Rousseff se torna presidente da República e, com a proposta de continuidade da política do governo anterior, amplia o acesso dos brasileiros ao ensino através, no âmbito superior, do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). O Programa Ciências sem Fronteiras é também exemplo dessa ampliação; no âmbito do ensino técnico profissionalizante, implementou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

A referida presidente foi alvo de impeachment em 2016 e o vice-presidente Michel Temer assumiu o governo em agosto de 2016, extinguindo os referidos programas desenvolvidos por Dilma e cancelando a destinação de verbas dos royalties do petróleo para a educação e saúde.

A reforma do ensino médio nesse governo se constituiu na maior proposta de reforma dos últimos anos no Brasil e consistiu em profundas alterações na estrutura desse ensino no que diz respeito a oferta de disciplinas, ao aumento da carga horária e a contratação de professores. As mudanças foram determinadas pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Lei nº 13.415/2017)<sup>11</sup>, através (1) da flexibilidade na substituição de matérias da grade curricular por itinerários formativos, sendo estes agrupados em cinco grandes conjuntos: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional para a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes com o objetivo de permitir que o estudante se aprofundasse no estudo das áreas pelas quais tivesse maior interesse; (2) da implantação do sistema de créditos, com a organização em módulos e o aproveitamento de disciplinas no ensino superior; (3) da ampliação de 800 horas para 1.000 horas anuais e no ensino em tempo integral; e (4) na possibilidade de profissionais com “notório saber” dar aula no ensino médio sem diploma de licenciatura. Com isso, a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura e uma nova organização curricular do ensino médio. Para os seus idealizadores o BNCC tem como objetivo garantir a oferta de educação de qualidade à

---

<sup>11</sup> Documento de caráter normativo que orienta as políticas educacionais e define o conjunto de aprendizagens essenciais da Educação Básica a serem implementadas em todas as escolas do Brasil. Foi definida a partir de um debate coletivo realizado junto à sociedade com educadores, especialistas e em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), sendo entregue ao Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017. A Base orienta especificamente (a) a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas, (b) as políticas para a formação de professores, (c) a produção de material didático e (d) a avaliação.

todos os jovens brasileiros e aproximar as escolas da realidade, demandas e complexidades contemporâneas da sociedade.

Na análise dos especialistas, esse modelo poderia oferecer riscos de aumento da desigualdade social diante das precárias estruturas das escolas, pois ao poderem escolher o que seria oferecido, as escolas poderiam deixar de oferecer as disciplinas por falta de estruturas que garantissem a sua devida ministração.

Em janeiro deste ano de 2019 o presidente, eleito por voto popular, Jair Messias Bolsonaro, é empossado e indica para o Ministério da Educação, Ricardo Vélez Rodriguez, cuja análise das iniciativas, encaminhamentos e implementações de ações no campo da organização e estrutura da educação, carece aqui de dados mais consistentes da gestão, diante do curto espaço de tempo - apenas alguns meses - que assumiu o ministério até aqui. Destacamos, todavia, o conteúdo do seu discurso na cerimônia de transmissão de cargo em 02 de janeiro de 2019: “Nossa prioridade será a educação básica, com o desenvolvimento de políticas públicas de combate, principalmente ao analfabetismo, mas também de fortalecimento da educação em creches e escolas, de jovens e adultos, na educação especial de pessoas portadores de deficiências<sup>12</sup> e na gestão das escolas, para que os estudantes concluam seus estudos no devido tempo”.

Destacamos também que algumas intervenções do ministro causaram grandes repercussões como a indicação de ex-alunos, sem experiência de gestão, para as secretarias do ministério, a proposta de revisar os livros didáticos com relação a maneira em que a ditadura militar e o golpe de 1964 são abordados, a afirmação de que o brasileiro parece um “canibal” quando viaja ao exterior e de que a universidade não é para todos ou ainda o pedido às escolas para que seus diretores lessem para os/as alunos/as uma carta que continha o slogan oficial do governo e que os/as filmassem cantando o hino nacional e enviassem o vídeo ao ministério.

Esse contexto gerou uma série de polêmicas, levando a uma crise que culminou na demissão do ministro em 08 de abril de 2019 com apenas 97 dias de gestão, sendo indicado para o cargo o professor Abraham Weintraub que anunciou em 30 de abril um corte de 30%<sup>13</sup> no orçamento das universidades federais e com isso causou grande reação por partes de estudantes e professores em todo o país, os quais se organizaram para uma manifestação realizada em 15 de maio contra a resolução e em defesa de uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

Essa conjuntura marca a última das etapas do processo histórico da educação pública brasileira abordada nessa análise, embora seja necessário observar que qualquer tentativa de “fechar” uma discussão no atual contexto dessa área no Brasil compromete

---

<sup>12</sup> Pessoa com deficiência segundo a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência, 2017.

<sup>13</sup> Na análise de alguns segmentos da sociedade brasileira não se trata corte de 30%, mas sim de contingenciamento de 3,5%, sendo esse um dos pontos principais do teor do embate entre o governo e setores da Educação.

a dimensão e abrangência de suas análises e repercussões, pois o momento político é de grande efervescência e frente ao qual ressaltamos, por fim, um cenário educacional marcado, além da histórica desigualdade de acesso e precariedade, entre outros aspectos, pela violência<sup>14</sup>, falta de participação da família, bullying e pelo avanço da tecnologia que oferece diversos e inovadores recursos de comunicação e aprendizagem ao processo educacional na contemporaneidade, mas que, por outro lado, pode comprometer o ensino e suas relações e atendimento de suas demandas.

Partindo dessa reflexão, Sibilía (2012) em sua pesquisa sobre a crise na escola em tempos de avanço de aparelhagens tecnológicas, sobretudo diante da invasão dos aparelhos móvel, traz a seguinte questão: “Enquanto deslizamos velozmente a bordo deste século XXI, que tantas surpresas nos tem trazido, ostentando seus feitiços tecnológicos e seu estilo de vida globalizado, será que a escola se tornou obsoleta? O seu estudo se concentra nas profundas mudanças do contexto atual que apresenta uma nova configuração “[...] nos modos de ser e estar no mundo e que costumam se relacionar com a escola de modo conflitivo” (SIBILIA, 2012, p. 11), ou ainda como argumento para a crise na escola, afirma que são “[...] tendências próprias de nossa era [...] que impuseram a onipresença digital de nosso tempo [...]” (p. 54).

Retomando agora a análise proposta referente, particularmente, ao recorte da educação brasileira e de caráter público, destacamos que até os dias de hoje as marcas de um processo educativo precarizado e excludente se perpetuam, determinando que a educação direcionada a diversas gerações de jovens brasileiros, apesar de sua conquista como direito do cidadão e dever do estado, ainda se caracterize pela desigualdade social.

Por fim, relembramos outros aspectos importantes nessa análise referentes as escolas como instituições que refletem, historicamente, as contradições e dinâmicas do contexto social; e ainda as políticas públicas no campo da educação e as legislações que as embasam no sentido de reafirmar, na discussão, a necessidade de trazer elementos que configurem o momento atual da educação como reflexo das experiências do passado.

## **2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9394 / 1996)**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), promulgada em 20 de dezembro de 1996, é a legislação que norteia os direitos e deveres da população brasileira no âmbito da educação e regulamenta o sistema educacional público ou privado do Brasil, dividido entre educação básica e ensino superior. A primeira LDB foi

---

<sup>14</sup> O caso mais recente e trágico no Brasil ocorreu em 13 de março de 2019 na Escola Estadual Professor Raul Brasil, em Suzano - SP, quando, durante o intervalo das aulas, um adolescente de 17 anos e um jovem de 25 anos entraram na escola e dispararam contra alunos e funcionários, deixando 10 mortos e 11 feridos.

promulgada em 1961 (LDB 4024/61), sendo a atual caracterizada pela segunda vez que na história do Brasil, a educação conta com uma Lei dessa natureza para regulamentar todos os níveis da Educação.

A LDB 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Nesse sentido, na Educação básica temos a seguinte estrutura:

Educação Infantil: é gratuita mas não obrigatória, de competência dos municípios e consiste na oferta de creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos).

Ensino Fundamental: corresponde do 1º ao 5º ano (anos iniciais) e do 6º ao 9º ano (anos finais), sendo obrigatório e gratuito. É estabelecido pela LDB que, gradativamente, os municípios serão os responsáveis por todo o ensino fundamental, embora os municípios ainda estejam atendendo aos anos iniciais e os Estados os anos finais.

Ensino Médio: direcionado aos jovens até os 17 anos, é de responsabilidade dos Estados e, correspondendo ao antigo 2º grau (do 1º ao 3º ano), pode, ou não, ser técnico / profissionalizante.

O Ensino Superior, por sua vez, é de competência da União, podendo ser oferecido por Estados e Municípios, sendo, para tanto, exigido o atendimento aos níveis pelos quais são responsáveis. As instituições privadas de ensino superior são autorizadas e fiscalizadas pela União.

A educação brasileira conta ainda com algumas modalidades de educação, que perpassam todos os níveis da educação nacional. São elas:

Educação Especial: modalidade direcionada os/as educandos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Educação Profissional Técnica de Nível Médio: busca preparar os/as estudantes a exercerem atividades produtivas e para habilitação profissional, podendo ser realizada nas próprias instituições de ensino médio ou em instituições especializadas.

Educação do campo: modalidade da educação direcionada a população rural, buscando garantir um processo educativo baseado nas necessidades e interesses do contexto dos educandos/as.

Educação de Jovens e Adultos: atende os/as educandos/as que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade regular, considerando os seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Educação Indígena: sistema de ensino intercultural oferecido às comunidades indígenas com a perspectiva do respeito a cultura e língua das diferentes tribos. O Decreto 6.861 / 09 trata da educação escolar indígena tendo como proposta a sua organização por meio de territórios étnico-educacionais, observando as suas necessidades e especificidades.

Em seu conteúdo a LDB trata da educação a distância<sup>15</sup> através de seu artigo nº 80<sup>16</sup> ao estabelecer que o poder público incentivará o desenvolvimento de programas de ensino a distância em todas as modalidades. O decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017 regulamenta o referido artigo da LDB e considera a educação a distância como modalidade educacional que utiliza ferramentas e tecnologias de informação e comunicação para a realização do processo de ensino e aprendizagem. São recursos didático-pedagógicos e atividades educativas de acompanhamento e avaliação compatíveis, acionadas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

A LDB 9394/96 trata ainda, para além dessas determinações, dos recursos financeiros, das finalidades, dos princípios gerais da educação e da formação dos profissionais da educação, dentro de uma proposta de tornar a educação mais humana e formativa, considerando que o sistema educacional deve envolver a família, as relações humanas e sociais.

É neste sentido, que em seu art. 32 a LDB assegura, dentre os objetivos da formação básica do cidadão, “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (LDB, 1996, art. 32, II), e ainda “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (LDB, 1996, art. 32, III).

Nesta perspectiva, a área da Educação mesmo encontrando na LDB as diretrizes para a sua garantia e avanço, requer, diante da dinamicidade da realidade social, que essa lei seja alvo de constante estudo e inovações com o propósito de renovar e atualizar a sua perspectiva de implementação e alcance de acordo com as demandas sociais no sentido de rever princípios que podem determinar a ampliação de períodos de formação e a redefinição de idades em suas diferentes modalidades. Temos como exemplo de mudança a ampliação do período de 8 (oito) para 9 (nove) anos para o término do ensino

---

<sup>15</sup> A modalidade de educação a distância é um debate amplo e transversal travado por diversos segmentos e caracterizado por posicionamentos divergentes quanto a sua eficácia, por isso para a sua discussão é necessário um aprofundamento na leitura e reflexão da sua proposta e implicações. O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) é contrário a sua implementação no âmbito do ensino em Serviço Social ao considerar a educação a distância e o Serviço Social como incompatíveis, e ao defender a educação como um direito e a formação de qualidade em Serviço Social, conforme discussão em “Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social” (v. 1, Brasília - DF, 2015), publicada pelo CFESS.

<sup>16</sup> A LDB também aborda a educação a distância em seus artigos nºs 32, 47 e 87.

fundamental com idade inicial de 6 (seis) anos. A revogação dos parágrafos 2º e 4º do Artigo 36, da seção IV, que trata do ensino médio também são exemplos de mudanças em sua proposta. Destacamos ainda que desde sua promulgação, ocorreram inúmeras atualizações na LDB, sendo a última ocorrida em março de 2017, por meio da Lei nº 13.415.

Na discussão sobre a LDB ainda cabem as análises de diversos especialistas quanto as tensões entre os avanços e retrocessos da Lei que refletem a própria realidade da educação brasileira. Por isso, embora seja considerado como sendo a principal contribuição da LDB a construção de uma nova visão educacional, focada nos resultados da aprendizagem e não no ensino, o que significa dizer, por exemplo, que o/a professor/a seja participativo, que seu plano de trabalho seja construído conforme a proposta da escola.

O princípio da democratização da educação, a articulação com a família, o/a professor/a como educador/a com atuações que alcancem para além do ensino no sentido da busca pela garantia de uma efetiva aprendizagem, também perpassam a perspectiva de educação proposta pela LDB ou, como chamado acima, a nova visão educacional, embora seja necessário destacar nesse contexto também que seus desafios recaem na capacidade de implementação de suas estratégias nas escolas e de articulação com o Plano Nacional de Educação que trataremos a seguir.

## **2.2 O Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005 / 2014)**

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9394) de 1996 abordada acima, estabelecem que a educação nacional deve ser garantida como um direito de todos os brasileiros e como um dever do Estado. No entanto, conforme já fundamentado antes, quanto a marca da desigualdade e da falta de eficácia que acompanha a implementação das políticas educacionais no Brasil desde o início de sua história política, em decorrência da sua estrutura social, ressaltamos que, após 30 anos de promulgação da primeira e mais de 20 anos desta última, esse direito ainda não é garantido ao cidadão brasileiro em sua plenitude, sendo, por vezes, implementado de forma precarizada, negligenciado ou até mesmo negado.

Vale lembrar, também a partir dos argumentos apresentados, que esse tratamento dado à educação no Brasil alcança, ao longo de sua história, uma grande parcela da população e graves proporções na falta de acesso à educação como um todo. É nessa conjuntura que surgem as desigualdades no meio escolar, as quais com o recorte de gênero, raça e diferenças regionais do país, acentua ainda mais os profundos entraves e desafios para a consolidação das ações da política educacional.

Segundo a Organização não-governamental (ONG) Todos pela Educação, por exemplo:

“adolescentes negros e moradores das áreas rurais do país apresentam taxas de conclusão mais baixas do que as de seus pares brancos e de regiões urbanas em todas as etapas da Educação Básica. No Ensino Fundamental, a diferença entre negros e brancos é de 10,4 p.p., e entre jovens de áreas rurais e urbanas, 12 p.p. No Ensino Médio, essa distância se amplia para 19,8 e 19 p.p., respectivamente” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

A falta de compromisso e investimento na educação pública que remonta muitas décadas atrás, é observada, por exemplo, na Constituição de 1967. Segundo Saviani (2008) esta constituição “[...] eliminou a vinculação orçamentária [...] que obrigava a União, os estados e municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação” (p. 298).

Segundo dados da pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018 sobre a realidade da educação brasileira em 2017 e com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad Contínua), o Brasil tem 11,5 milhões de analfabetos que corresponde a 7% da população com mais de 15 anos que não sabem ler nem escrever. A taxa de analfabetos funcionais<sup>17</sup> é de 27%, 11,2 milhões de jovens (23%) de 15 a 29 anos não trabalham nem estudam. Desse grupo, 28,7% são mulheres e 17,4% são homens; e 25,9% são pessoas negras e pardas contra 18,7% de pessoas brancas. Quanto a evasão escolar temos que 25 milhões de jovens de 15 a 29 anos que não frequentam a escola e que não concluíram a graduação, sendo esse grupo constituído predominantemente pessoas negras e pardas (64,2%) e por homens (52,5%). O trabalho (39,7%), a falta de interesse (20,1%) e o cuidar de pessoa ou atividades domésticas (11,9%) se colocam como os principais motivos para a evasão.

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>18</sup> (Ideb) 2017, divulgado em 2018, o país não atingiu as metas nos anos finais do ensino fundamental e nenhum estado do Brasil atingiu a meta no ensino médio que era de 4,7, sendo alcançado apenas 3,8. Se compararmos esses números com aqueles alcançados pela escola privada, verifica-se uma grande contradição que confirma e acentua as diferenças de acesso a educação por parte dos brasileiros oriundos de famílias que põem custear os seus estudos.

---

<sup>17</sup> Pessoas que cursaram em algum nível a escola, chegando até, por exemplo, a aprender a escrever, mas que não conseguem compreender e interpretar textos ou mesmo fazer operações simples.

<sup>18</sup> Principal indicador de qualidade da educação básica do país. Foi criado em 2007 e seu resultado é calculado a cada dois anos pela média das notas de português e matemática dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e sobre os dados da aprovação escolar, obtidos pelo Censo Escolar.

A ONG Todos pela Educação, em 2018, divulgou, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio de 2012 a 2018 (Pnad-C/IBGE) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que a cada 100 crianças brasileiras só 53,7% sabe ler aos 8 ou 9 anos, que entre os jovens de 19 anos apenas 63,5% concluíram o Ensino Médio, que entre os que tem 16 anos, dois em cada 10 ainda não completaram o Ensino Fundamental, ainda, que 92,7% dos alunos/as que concluem o ensino médio não sabem matemática no nível adequado até os 19 anos.

Os dados acima, portanto, ajudam a elucidar a realidade e evidenciar o perverso caráter de classe que o acesso à educação assume no Brasil e que compromete, de forma estrutural, as intervenções nessa área.

Como forma de enfrentamento a essa lógica e baseado nos princípios da Constituição de 1988 e na LDB de 1996, já indicados aqui, o Plano Nacional de Educação<sup>19</sup> (PNE, Lei nº 13.005) de 2014, é resultado da luta política e, enquanto documento com diretrizes e metas para políticas públicas de educação no período de 2014 a 2024, apresen

ta um projeto original oriundo dos debates ocorridos na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010.

O Plano estabelece, para uma vigência de 10 anos, 10 diretrizes que versam sobre os princípios que devem nortear a elaboração e execução de ações na área, e 20 metas que buscam, sobretudo universalizar o acesso à Educação e tratar da organização e da gestão do ensino.

Segundo a comissão do II Conselho Nacional de Educação (CONED), o PNE é um documento-referência que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros. Assim, princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação contidas no Plano consideram tanto as questões estruturais como as conjunturais e definem objetivos de longo, médio e curto prazo a serem assumidos pelo conjunto da sociedade.

Nesse sentido, o Plano define-se como instrumento em função da política educacional a ser implementada, da legislação que lhe dá suporte e das condições para a sua execução, tendo como principal objetivo atender às necessidades educacionais da população. Por isso ele é, por concepção, uma proposta de inclusão social e um grande roteiro para que se consiga mudar os rumos da educação brasileira, estabelecendo a qualidade da educação como foco principal de sua execução.

---

<sup>19</sup> O primeiro Plano Nacional de Educação do Brasil foi aprovado em 1962, sendo modificado no ano de 1964 no contexto da ditadura militar ao serem introduzidas normas para a elaboração de planos estaduais. Nos anos da ditadura houve um aumento da educação privada e uma desvalorização da educação pública.

Conforme o documento: Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação (2014) do próprio Ministério da Educação, através da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino:

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução. (Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino - MEC/SASE, 2014)

Explicitamos, nessa análise, as diretrizes do Plano Nacional de Educação, elencadas com vistas ao cumprimento do que está disposto no artigo de número 214 da Constituição Federal. São elas: (1) Erradicação do analfabetismo; (2) Universalização do atendimento escolar; (3) Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; (4) Melhoria da qualidade da educação; (5) Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamentam a sociedade; (6) Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; (7) Promoção humanística, científica e tecnológica do País; (8) Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; (9) Valorização dos/as profissionais da educação; e (10) Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Ressalta-se, que tais diretrizes são profundamente desafiadoras, porque implicam numa mudança de valores, prioridades e princípios de atuação no campo educacional brasileiro. O caminho a ser percorrido para a sua concretização, requer que novas atitudes e medidas da classe política brasileira sejam desenvolvidas, além de uma constante vigilância da sociedade civil, acompanhada de reflexões e debates que garantam a atualização permanente do cenário da educação e de suas demandas. As diretrizes (1) e (3), por exemplo “mexem” com aspectos da nossa estrutura societal e implicam em mudanças radicais para o alcance de sua implementação.

Com base, mais uma vez, no documento: Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação (2014) do próprio Ministério da Educação, através da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino:

“A complexidade do modelo federativo brasileiro, as lacunas de regulamentação das normas de cooperação e a visão patrimonialista que ainda existe em muitos setores da gestão pública tornam a tarefa do planejamento educacional bastante desafiadora. Planejar, nesse contexto, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades que são históricas no Brasil. Para isso, é preciso adotar uma nova atitude: construir formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino, mesmo sem que as normas para a cooperação federativa tenham sido ainda regulamentadas”. (Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino - MEC/SASE, 2014).

Nesse sentido, é também importante destacar, que se faz necessário que as reflexões dessas diretrizes estejam vinculadas à realidade social, buscando acompanhar o seu movimento histórico.

Da mesma forma, ou seja, igualmente desafiadoras, de grande abrangência ou até mesmo talvez interpretadas por alguns como um “conto de fadas” ou inatingíveis, as metas do Plano vão mais além, no sentido de projetarem, em números, como deverá estar caracterizada a educação no Brasil em 2024.

São elas:

1. Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do PNE;
2. Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE;
3. Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento);
4. Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados;
5. Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental;

6. Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos(as) da educação básica;
7. Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio;
8. Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência do plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;
9. Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional;
10. Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional;
11. Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público;
12. Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público;
13. Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores;
14. Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores;
15. Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência do PNE, política

nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

16. Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino;
17. Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PNE;
18. Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal;
19. Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto;
20. Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência da Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Em conjunto, essas metas expressam compromissos estratégicos para a construção de uma política de estado de educação para a próxima década com o intuito de concentrar esforços para enfrentar a histórica desigualdade na educação brasileira.

O documento: Planejando a próxima década - conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação do Ministério da Educação, publicado em 2014, ao agrupar as metas pelo que buscam tratar, afirma que as metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, e 11 dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Envolve, portanto, uma área da educação básica que é

determinante e estrategicamente importante para o desenvolvimento das demais fases da educação que vem na sequência.

As metas 4 e 8 se referem a redução das desigualdades e a valorização da diversidade, que, segundo o documento, são imprescindíveis para a equidade, ou seja, sua atuação incide no combate a dois aspectos construídos historicamente no Brasil e que por isso remetem a grandes desafios para a educação no país.

O grupo que reúne as metas 15, 16, 17 e 18 se direcionam a necessária valorização dos profissionais de educação. O enfrentamento dessa questão muitas vezes é reduzida no senso comum, como o aumento do salário desses profissionais, mas é mais amplo e deve envolver iniciativas de valorização nas relações dos/as professores/as na escola. E, ainda, o grupo que trata da educação superior, com as metas 12, 13 e 14, fase tão importante diante do desmonte das políticas nessa área durante a década de 1990.

Por fim, as metas 19 e 20 abordam questões estruturais da educação brasileira, como a efetivação da gestão democrática da educação, bem como o investimento público na educação pública. Essas metas asseguram o desenvolvimento e contribuem para o alcance das metas, que de forma articulada buscam enfrentar os desafios da educação pública brasileira.

Contudo, em se tratando do seu caráter de política pública e de direito social que se contrapõe a negação revelada na história do Brasil, a Educação brasileira permanece seguindo com os inegáveis avanços do texto constitucional e na atualização das propostas da sua política como resultados de conquistas populares, mas que, por outro lado, ainda evidenciam um caminho longo e árduo a ser percorrido para a superação de seus entraves e de seus profundos desafios.

### **2.3 Os Projetos de Lei nº 3688 / 2000 e nº 837 / 2003**

A discussão referente a importância da atuação conjunta do/a assistente social e psicólogo/a no enfrentamento das demandas psicossociais na escola sinaliza agora os encaminhamentos no campo legal que revelam a necessidade, em âmbito nacional, de garantir intervenções profissionais mais amplas e com propostas mais efetivas ao considerarmos a natureza das demandas.

Neste sentido, destacamos inicialmente o Projeto de Lei 3.688/2000 do ex-deputado José Carlos Elias que foi aprovado por unanimidade em 2015 na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) da Câmara dos Deputados. O referido Projeto de Lei dispõe sobre a inserção do/a assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola, evidenciando que a atuação desse profissional foi identificada

como sendo fundamental ao espaço escolar. Destacamos que sua contribuição não é direcionada para a resolução de problemas, mas sim através de ações coletivas, redes de apoio a família, criação de espaços de diálogo e participação, articulação para prestação de serviços sócio-assistenciais nas comunidades e desenvolvimento de estratégias, promovendo no cotidiano das escolas, por exemplo, a aproximação da família com a escola, orientação, participação nas reuniões de pais, realização de palestras, elaboração e execução de projetos, e um conjunto de outras atividades que podem colaborar com as demandas da dinâmica escolar.

Outro aspecto dessa reflexão diz respeito a consonância dos princípios éticos e políticos do Serviço Social com a LDB, uma vez que essa representa a conquista de um direito social e o respaldo para a implementação da Educação enquanto política pública. Esse terreno de análise da política pública como direito social se vincula a natureza dos princípios do Serviço Social que em sua perspectiva de atuação defende os interesses da população em situação de vulnerabilidade social e que tem as políticas sociais como campo por excelência para sua atuação.

Vale aqui relembrar que o debate sobre o Serviço Social na Educação é recente, mas não a sua atuação, por isso podemos afirmar que o que os professores/as e gestores/as enfrentam na escola o/a assistente social já vivenciava, enquanto demanda, em outros espaços socio-ocupacionais.

E a requisição do/a assistente social na escola atesta o reconhecimento das possibilidades de contribuição desse profissional e, se ainda considerarmos, para além da escola, o leque de instituições do campo educacional que podem se configurar como espaço para sua atuação, tais como secretarias e conselhos de educação, vemos o grau de expansão e consolidação que pode alcançar a atuação do Serviço Social nessa área.

O Projeto de Lei nº 837 / 2003, do deputado Durval Orlato, por sua vez, diz respeito a participação de assistentes sociais e psicólogos/as na estrutura funcional das escolas. Foi apensado ao Projeto de Lei destacado acima e a um conjunto de outros Projeto de Lei que tratam da prestação de serviços na rede pública de Educação, envolvendo o atendimento das demandas psicossociais verificadas hoje no espaço escolar. A justificativa apresentada em sua proposta se refere a necessidade de inclusão de assistentes sociais e psicólogos/as entre os profissionais da educação, tendo como base no atendimento por equipes aos estudantes do sistema educacional da Educação Básica (ensinos fundamental e médio), buscando a melhoria do processo de aprendizagem e das relações entre alunos, professores e a comunidade escolar.

O projeto tramitou desde 2000 no Congresso Nacional e foi aprovado primeiramente na Câmara dos Deputados, depois seguiu para o Senado Federal, recebendo um texto Substitutivo PLC-60, elaborado pela Associação Brasileira de

Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e Conselho Federal de Psicologia (CFP). Aprovado em todas as Comissões do Senado, o PL retornou à Câmara dos Deputados e teve aprovação nas comissões de Seguridade Social e Família e de Educação.

No dia 28/05/2015, ABRAPEE, representada pela presidente anterior Marilda Gonçalves Dias Facci, esteve presente na Câmara dos Deputados em audiência com o Deputado Glauber Braga (PSB/RJ), relator da proposição na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), para discutir os encaminhamentos da votação do Projeto de Lei (PL) 3688/2000. Também estiveram presentes representantes do CFP, ABEP, Comissão de Educação do Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região (CRP-06, São Paulo), além da Universidade de Brasília - UnB, do Sindicato dos Psicólogos do Distrito Federal - Sindpsi - DF e Conselho Federal de Serviço Social (CFESS).

Durante a votação na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) da Câmara dos Deputados o PL 3.688/2000 foi elogiado por vários parlamentares durante os pronunciamentos da CCJC, como Maria do Rosário (PT/RS), Keiko Ota (PSB/SP – relatora da matéria na Comissão de Educação), Glauber Braga (PSB/RJ – relator do PL na CCJC), Rodrigo Pacheco (PMDB/MG), Cristiane Brasil (PTB/RJ), Marcos Rogério (PDT/RO), Ronaldo Fonseca (PROS/DF), Fausto Pinato (PRB/RJ) e Waldih Damous (PT/RJ).

A ABRAPEE encaminhou ao deputado Glauber Braga (relator o PL nesta Comissão) Manifesto conjunto elaborado com a ABEP, apoiando o PL 3688/2000 e assinado por 622 participantes do XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar & 37th Conferência Anual da Sociedade Internacional de Psicologia Escolar, realizado em São Paulo, de 24 a 27 de junho. As entidades organizativas da Psicologia e do Serviço Social estão juntas na luta, buscando realizar ações para que o PL seja sancionado.

E a partir dessas considerações de natureza política e jurídica que os citados Projetos de Lei envolvem, destacamos que os mesmos, ao corresponderem as iniciativas do poder público e das entidades representativas das categorias de Psicologia e Serviço Social, refletem, sobretudo, a compreensão no âmbito da sociedade de que a realidade escolar na contemporaneidade “clama” por intervenções que tenham a perspectiva de abrangência das demandas psicossociais que de maneira particular se apresentam nas escolas hoje e requerem formas de atuação com olhares plurais, diálogos constantes, discussões, entrelaçamentos e, principalmente, a construção de posturas que saibam lidar com os entraves profissionais.

### 3. SERVIÇO SOCIAL, PSICOLOGIA E INTERDISCIPLINARIDADE

---

“Embora o Serviço Social e a Psicologia possuam acúmulos teórico-políticos diferentes, o diálogo entre essas categorias profissionais aliará reflexão crítica, participação política, compreensão dos aspectos objetivos e subjetivos [...]” (CFESS, 2009, p. 27).

### 3. SERVIÇO SOCIAL, PSICOLOGIA E INTERDISCIPLINARIDADE

#### 3.1 Interdisciplinaridade: Aproximações conceituais

Na sociedade contemporânea o avanço da tecnologia torna obsoletas algumas áreas profissionais ao mesmo tempo em que faz surgir novas atividades. Este processo ocorre através dos recursos disponíveis hoje no mundo do trabalho que transformam, inovam e, complexificam esse contexto e as relações sociais dele decorrentes. Por isso a análise referente a qualquer atividade profissional implica, necessariamente, na reflexão dos processos e condições na qual é realizada.

Essa discussão parte de uma análise de sociedade capitalista que, a partir de um enfoque histórico-dialético, é caracterizada na relação contraditória entre capital e trabalho, tendo neste último a sua centralidade. Essa concepção compreende que o trabalho<sup>20</sup> é central porque determinou a transformação do homem enquanto ser natural para sua condição de ser social e, desse modo, conduziu os processos de desenvolvimento da humanidade decorrentes da referida transformação. Trata-se de uma compreensão dos primórdios da humanidade, quando o homem ao buscar na natureza recursos para satisfazer as suas necessidades de sobrevivência, acionou e desenvolveu a sua capacidade de criação, ou seja, sua capacidade de pensar, planejar e produzir. Esse potencial criativo que diferencia o homem dos demais animais, foi desenvolvido pelo trabalho, enquanto atividade que permitiu o despertar da condição social, pois a partir do trabalho o homem desenvolveu outros processos de sociabilidade com base na interação entre eles, tais como religião, artes e ciências.

[...] ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida, material e espiritual. Desde que há homem, há produção e desde que ele produz e transforma a natureza, há história". (GALLO, 1999 p. 49 apud BARROCO, 2008, p. 52).

É importante destacar aqui que o conceito de trabalho que essa concepção defende é diferente do que é comumente chamado de emprego, ou seja, atividade remunerada e com jornada de trabalho previstas. Trabalho é muito mais amplo. Trabalho é a ação do homem que ao transformar a natureza transformou a si mesmo. É o fundamento do ser social. É "[...] elemento estruturante da sociedade [...]" (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 336). Por isso, tem-se ainda nessa análise, a compreensão do trabalho como liberdade e realização humana.

---

<sup>20</sup> Essa discussão do trabalho como categoria teórica e com base no enfoque histórico-dialético é abordada em obras como: (1) "Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem", <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>.; (2) ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho, São Paulo: Boitempo, 2000; (3) GALLO, S. Trabalho e realização humana, In: Ética: fundamentos sócio-históricos, São Paulo: Cortez, 2008.

Nessa discussão Frigotto (2008) coloca que:

“Os homens na busca incessante de satisfazer suas múltiplas e sempre históricas necessidades de natureza biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética, estabelecem as mais diversas relações sociais. A produção do conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não é alheia ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário nelas encontra a sua efetiva materialidade histórica. (p. 43)

Mas retomando o enfoque da sociedade contemporânea sobre o qual iniciamos essa discussão, destacamos que tendo passado um longo período histórico de desenvolvimento da humanidade, e nos reportando ao contexto capitalista de sociedade, caracterizado por profundas contradições e desigualdades nas relações e condições de trabalho, uma vez que a natureza perversa do capital subjuga o trabalho ou a criatividade do homem enquanto ser social para garantir a sua acumulação, presenciamos, hoje, em um cenário de inspiração neoliberal marcado, além de outros processos, pela reestruturação produtiva, flexibilização e terceirização, a precarização do trabalho e das condições de vida que acentuam a desigualdade social.

Diante desse contexto Guerra (2012) afirma que: “Os últimos 30 anos são marcados por distintos e recorrentes processos de empobrecimento da vida material e espiritual” (p. 85) e, quando se analisam os avanços tecnológicos, “Pode-se constatar empiricamente que quanto mais se sofisticam meios e instrumentos de trabalho, mais se banaliza o humano [...]. Nesse contexto, a precarização dos sentidos da vida tem sido o próprio modo de ser da sociedade capitalista [...]” (p. 85). Isso é observado também em Gallo (1999) apud Barroco (2008) quando destaca que “Há um trabalho maldito, desgastante e sofrido. E o próprio Marx denunciou isso, dizendo que não há salário que possa pagar a degradação do corpo e da alma, o uso do ser humano para fins lucrativos”. (p. 52).

Ainda nessa perspectiva, Antunes e Alves (2004) afirmam que “O sistema [...] sob o controle do capital, tornou o trabalho ainda mais precarizado, por meio das formas de subemprego, desemprego, intensificando os níveis de exploração para aqueles que trabalham” (p. 335). O autor exemplifica esse cenário, através do aumento significativo do trabalho feminino, “[...] que atinge mais de 40% da força de trabalho em diversos países avançados, e que tem sido absorvido pelo capital, preferencialmente no universo do trabalho *part-time*, precarizado e desregulamentado” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 337). E se considerarmos os demais segmentos da sociedade como jovens, velhos, pessoas sem escolaridade e qualificação vê-se a reprodução, em grandes contingentes populacionais, dessa precarização.

Isso significa, conforme abordado sobre a centralidade que o trabalho assume na sociedade, que a classe trabalhadora, ou dito de outro modo, a classe assalariada, ou seja, pessoas que para sobreviver necessitam trabalhar, estão sendo afetadas em suas relações e histórias cotidianas, haja vista as condições a que estão sendo submetidas no mundo do trabalho hoje. São pessoas que nesse contexto, comprometem sua saúde, seu tempo, seu lazer, seus sonhos. Outro fator importante nessa discussão, diz respeito a dimensão, partindo das condições objetivas de trabalho, que as demandas sociais assumem diante de uma realidade social desigual, complexa e contraditória.

É através desse vínculo - mundo do trabalho e realidade social - que direcionamos, a partir daqui, a discussão para uma reflexão sobre um contexto social que, em permanente movimento, gera diversas demandas na atualidade e que exigem, para o seu enfrentamento, intervenções profissionais - alvo também das citadas transformações - mais amplas e qualificadas. É uma sociedade que hoje pensa, age, reage, se relaciona e sonha de forma rápida, virtual e transitória. E na qual, as atividades cotidianas, tanto as corriqueiras como as de trabalho, são executadas com o uso cada vez mais frequente de recursos tecnológicos que se tornaram “integrados fisicamente” às pessoas. O aparelho celular, por exemplo, armazena hoje toda a vida das pessoas, com uma variedade gigantesca de aplicativos que fazem com que a sociedade seja dependente dos seus recursos.

Nesta perspectiva, consideramos, com base em Raposo (2012), que “[...] as transformações societárias reconfiguram as necessidades sociais e criam novas necessidades ao metamorfosear a produção e a reprodução da sociedade, imprimindo modificações em todos os níveis [...]” (p. 167) e ainda, em se tratando da sociedade brasileira, que são verificadas nessas transformações, profundas alterações no âmbito da formação e prática profissional.

Ainda segundo Raposo (2010), no caso do Serviço Social, observa-se nos anos 80/90 “[...] profundas inflexões no campo ideo-teórico da profissão” (p. 168), provocadas, conforme sua análise, por um debate plural entre as diferenciadas vertentes teórico-metodológicas, sendo a vertente pós-moderna revelada como “[...] expressão da “crise da modernidade” e como uma das manifestações das necessidades de desenvolvimento do capitalismo no campo da teoria social”. (p. 168). Seu surgimento, de acordo com Santos (2007), ocorre na atual crise capitalista, sendo, em um viés neoconservador, caracterizada como alternativa diante da insuficiência da modernidade e em oposição às suas teorias sociais.

É importante aqui sinalizar que o Serviço Social tem um posicionamento crítico a pós-modernidade. Seu enfoque analítico considera que estamos na modernidade e que nela o capitalismo encontrou novas formas de se gerir, mas com a permanência das suas

raízes, com a reprodução daquilo que formata os interesses do capital. Na pós-modernidade, por sua vez, as perspectivas teóricas se relativizaram, são mutáveis e inconstantes, imprimindo “[...] características e tendências particulares que se traduzem na positividade e na revitalização do conservadorismo [...]” (RAPOSO, 2010, p. 168).

Essa discussão remonta a análise de Raposo (2010), que assegura que:

“No século XX, as mudanças ocorrem de maneira intensa, estabelecendo as bases de um pensamento racionalista e formal que se repõem em várias teorias sociais ligadas às Ciências Sociais (positivismo, funcionalismo, fenomenologia). Essas teorias negam a totalidade na constituição ontológica do real, instaurando um paradigma de exploração e ordenação da realidade social, contribuindo assim, no plano ideológico, para a reprodução e a legitimação da ordem burguesa”. (RAPOSO, 2010, p. 171).

Cabe destacar ainda que foi na transição do feudalismo ao capitalismo, processo no qual a humanidade sai de uma sociedade primitiva para uma sociedade de classes, que surgem as possibilidades das especificações da Ciência para o estudo da realidade, ou seja, da fragmentação do saber, que evoluiu de acordo com o avanço da sociedade capitalista ao iniciar-se “[...] uma fase em que a história não pode ser mais explicada somente a partir das potências não humanas [pois] torna-se necessária uma nova concepção de mundo que possa incorporar o papel ativo dos homens na história” (RAPOSO, 2010, p. 167).

A análise referente a interdisciplinaridade perpassa esse terreno de discussão ao sinalizar uma proposta ou possibilidade de remontar o conhecimento do todo e não mais de forma compartimentalizada, diante de uma sociedade que, antes, um todo racional, agora é constituída por pequenos fragmentos. Mas considerando a perspectiva e o contexto teórico anteriormente indicado encontramos a análise de Jorge e Pontes (2017) que defende que é preciso concentrar a atenção para identificar as disciplinas profissionais e a interdisciplinaridade. Sua reflexão parte dos gregos, que, com base em seu princípio ordenador e regulador das coisas, e em um saber de totalidade, onde “tudo era um”, acreditava que a unidade dava origem à multiplicidade.

Segundo o debate filosófico-científico, e conforme já indicado, a interdisciplinaridade surge na crise de paradigmas das Ciências. É isso o que afirma Santos (1998) apud Jorge e Pontes (2017) quando considera o movimento e a evolução do conhecimento humano sobre a natureza como dentro de uma legalidade, de uma hegemonia. E, portanto, nesse processo que se deu o crescimento das Ciências junto ao advento e avanço do capitalismo.

Um estudo que também contribui para esta discussão é o de Frigotto (2008) ao abordar a interdisciplinaridade como necessidade (imperativo) e como problema (algo a ser decifrado); e com um recorte no campo educacional - foco do nosso estudo -

entendido como objeto das Ciências Sociais. Ambas as perspectivas estão vinculadas em suas dimensões e se fundamentam no plano histórico.

Para ele a interdisciplinaridade é uma necessidade. Não é uma questão de método de investigação nem de técnica didática, mas de algo que se impõe de forma imperativa. É uma necessidade diante da própria forma do homem produzir-se como ser social e como sujeito e objeto do conhecimento social. Ele nos lembra também que essa necessidade é fundada no caráter dialético da realidade social que é diversa e intersubjetiva.

Já quanto a interdisciplinaridade como problema, Frigotto (2008) explica que esta se coloca “[...] pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e de outro pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico” (p. 47).

Tanto Frigotto (2008) como Jorge e Pontes (2017) partem da análise da produção do conhecimento no campo das Ciências Sociais em seu desenvolvimento e impacto na estruturação da sociedade capitalista.

Para Coutinho (2010) o conhecimento do todo ao ser limitado em ciências particulares evoluiu rapidamente através de um processo de especializações da Ciência que contribuiu para mascarar a compreensão das contradições que surgia com a sociedade capitalista.

É com essa leitura que para Japiassu (1976) considera que “[...] a interdisciplinaridade vai apresentar-se como uma necessidade de se opor a um tipo “tradicional do saber”, que compartimentaliza os conhecimentos científicos fazendo com que a mesma se afirme como uma “reflexão epistemológica sobre a divisão do saber em disciplinas, para extrair suas relações de interdependências e de conexões recíprocas” (p. 54). E, nesse sentido, a interdisciplinaridade é uma necessidade de troca e se apresenta como uma integração entre disciplinas.

Aqui, é preciso considerar as diferenças conceituais entre a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. De acordo com Vasconcelos (1997), a interdisciplinaridade, conforme já indicado, deve ser entendida na perspectiva da reciprocidade, da troca, da mutualidade que promove a aprendizagem coletiva; por sua vez, a multidisciplinaridade ocorre quando “[...] diferentes áreas trabalham isoladamente, em geral sem cooperação e troca de informações entre si [...]” (p. 141). Já a transdisciplinaridade se caracteriza na radicalização da interdisciplinaridade, ou seja, “[...] na criação de um campo teórico, operacional ou disciplinar de tipo novo e mais amplo”. (p. 142).

É preciso, também considerar que a multiprofissionalidade não condiciona ou garante a interdisciplinaridade. A discussão e compreensão dessa última envolve uma

dimensão mais ampla. Jorge e Pontes (2017) também abordam a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade, mas antes, destaca que:

“A grande dificuldade apresenta-se no uso abusivo da categoria como palavra que traduz algum tipo de relação mais próxima; e a equivocada interpretação empírica de que basta um grupo de diferentes profissionais para se formar um trabalho interdisciplinar, ou de que basta formar um grupo de pesquisa com diferentes áreas do conhecimento para se fazer interdisciplinaridade, levando-nos a uma não compreensão do que seja, exatamente, essa Interdisciplinaridade [...]” (p. 178)

E a partir daí apresenta, com base em outra obra de Vasconcelos (2002), a multidisciplinaridade ou multiprofissionalidade como uma atuação separada de profissionais de diferentes disciplinas; a interdisciplinaridade como horizontalização das relações entre as disciplinas; e a transdisciplinaridade como o surgimento de um novo campo teórico.

Retomando o enfoque específico da interdisciplinaridade, conforme proposto na pesquisa, temos em Ely (2003) que, a interdisciplinaridade enquanto método de trabalho se caracteriza por uma ação interventiva praticada por uma equipe que, através de uma troca intensa de conhecimentos, estabelece objetivos comuns e atuam de forma coesa, visto que competências isoladas - prática tradicional das profissões - nem sempre conseguem atender as exigências atuais do mercado de trabalho.

Nesta mesma perspectiva, Francisco (2001) recomenda que a interdisciplinaridade não seja concebida como uma teoria ou uma técnica, mas sim como um método, um instrumento de conhecimento e de interpretação. Ressalta, também, que a interdisciplinaridade não significa desvalorização das disciplinas e das especialidades, mas o desenvolvimento de articulação com outras competências; e, ainda, que a interdisciplinaridade não se aprende, mas se exerce, pois se trata de uma postura, uma atitude.

Cabe aqui registrar que a discussão conceitual da interdisciplinaridade perpassa dois campos teóricos. A que parte da concepção da interdisciplinaridade como resultante de uma ponte entre as fronteiras das disciplinas, como interação e integração de conhecimentos específicos; e aquela, na qual a interdisciplinaridade deve ser pensada partir de uma totalidade histórica, onde são necessárias condições objetivas e sociais para o seu desenvolvimento. Nesse último a interdisciplinaridade não é um conhecimento, mas um princípio norteador da realidade.

Por isso, para Jorge e Pontes (2017), “[...] discutir a interdisciplinaridade passa por diferentes visões sociais de mundo, ideologias que respondem a interesses de classes e determinadas realidades sociais [...]” (p. 178). E no plano mais cotidiano das relações humanas, Melo e Almeida (2000) afirmam que “[...] o desafio da integração dos saberes

não é só teórico-conceitual-epistemológico, mas também é ético-político, econômico e cultural, e depende da luta simultânea em todos esses planos". (p. 229)

Os anos 1990 registrou um crescimento significativo do debate a respeito da interdisciplinaridade, adquirindo ampla repercussão em diversos campos do conhecimento, enquanto estratégias de ação comum e troca de saberes.

O desenvolvimento de uma atividade profissional baseada na interdisciplinaridade apresenta um nível avançado de cooperação e coordenação e uma atitude de diálogo que permite a socialização do conhecimento, das linguagens e dos conceitos específicos das disciplinas. Tais elementos são fundamentais para uma interação eficaz no cotidiano institucional, pois, conforme defende Francisco (2001), para melhor captar o real, os limites próprios de cada disciplina se colocam como obstáculo que necessitam ser ultrapassados.

Por fim, destacamos nessa reflexão, que é, portanto, a partir da leitura crítica dos pressupostos da pós-modernidade que o Serviço Social discute a interdisciplinaridade, encontrando, desse modo, no campo teórico entraves e desafios para o seu desenvolvimento, embora os encontros, diálogos e trocas cotidianas com outros profissionais se mostrem importantes na sua atuação.

E, a despeito dos entraves teóricos, é preciso considerar, contudo, que uma intervenção profissional caracterizada por uma dimensão interdisciplinar, ou seja, uma intervenção que considere a abrangência dos fenômenos e, portanto, a possibilidade de uma ação profissional conjunta, assume uma importância fundamental na atualidade, ao permitir que cada área de conhecimento ofereça cooperação de acordo com a sua especificidade e viabilize, segundo Francisco (2001) uma atuação na qual seja requisitado de cada disciplina transpor seus limites teóricos e se inserir em outros campos do saber, enriquecendo a leitura dos fenômenos.

Essa reflexão ainda exige destacar que, como perspectiva de atuação, a interdisciplinaridade se constitui como um processo, uma postura dos profissionais envolvidos na intervenção, embora não seja algo consolidado, mas uma forma de atuação que se busca e que é profundamente necessária para qualificar as práticas profissionais.

### **3.2 A proposta de atuação interdisciplinar do Serviço Social e da Psicologia na Educação**

Segundo o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) a profissão de Serviço Social em seus diversos campos de atuação se define como aquela que:

“[...] se insere no âmbito das relações entre sujeitos sociais e entre estes e o Estado nos diversos contextos socio-históricos de atuação profissional. Desenvolve uma praxis social e um conjunto de ações de natureza socioeducativa, que incidem na reprodução material e social da vida, em uma perspectiva de transformação social comprometida com a democracia e com o enfrentamento das desigualdades sociais, fortalecendo a autonomia, a participação e o exercício da cidadania, na defesa e na conquista dos direitos humanos e da justiça social”. (CFESS, 2012).

Partindo dessa compreensão, destacamos, especificamente, a atuação do Serviço Social na área da educação que apresenta registros de experiências desde a década de 1930, embora só recentemente vejamos uma maior visibilidade de inserção e de discussão do Serviço Social no campo educacional. Dentre as discussões abordadas atualmente sobre essa questão, destacamos a pouca presença do profissional de Serviço Social no espaço escolar e as razões para tal, principalmente se considerarmos que a prática do/a assistente social tem relação direta com as demandas da educação, podendo, portanto, colaborar significativamente com a comunidade escolar, pois o que os gestores e professores enfrentam na escola os profissionais de Serviço Social, historicamente, já enfrentam em outros contextos sócio-ocupacionais.

É necessário, nessa reflexão, destacar que a proposta de Educação por parte do Serviço Social posta em seus princípios e seus documentos (Lei de Regulamentação da Profissão nº 8.662 / 1993, Código de Ética do/a Assistente Social - 1993 e Diretrizes Curriculares para a Formação Profissional, 1996) preza pela educação libertadora, emancipatória, para que os indivíduos tenham capacidades de criticar, que sejam sujeitos de direitos, que tenham condições de contribuir com a transformação da realidade. Ainda vale aqui destacar que o projeto de educação do Estado brasileiro se contrapõe a essa perspectiva ao dialogar com o projeto de educação do capital que não investe na perspectiva de educação libertadora, mas ao contrário, investe na educação para o trabalho no sentido de fortalecer a condição de exploração da classe trabalhadora.

Retomando o processo histórico da profissão, ressaltamos que nos anos 1930 se deu o surgimento do Serviço Social no Brasil, sendo instaurada, em São Paulo em 1936, a primeira escola de Serviço Social no Brasil. Foi um período marcado por práticas assistencialistas, bases conservadoras e com uma atuação voltada para o controle social da classe trabalhadora durante o ciclo de expansão capitalista experimentado no período varguista. A profissão atuava para a manutenção da ordem social e dos valores morais e, dessa forma, no campo da educação escolar sua ação consistia, segundo Souza (2008), em orientações às famílias e aos alunos.

O vínculo com a ideologia católica e com os interesses da classe dominante também marca o processo de surgimento e de institucionalização da profissão no contexto brasileiro. É com essa lógica que a questão social, enquanto objeto de atuação do Serviço Social na contemporaneidade vem sendo constituída por um conjunto de

sequelas decorrentes das contradições da sociedade capitalista e pela inserção da classe trabalhadora no cenário político. A questão social era concebida, nesta fase “[...] como uma questão moral, como um conjunto de problemas sob a responsabilidade individual dos sujeitos que os vivenciam [...]” (YAZBEK, 2009, p. 8), pois “[...] não havia uma crítica acerca das problemáticas sociais e sua relação com a sociedade. O indivíduo era culpabilizado por sua condição de miserável [...]” (BARBOSA, 2015, p. 109).

Nessa perspectiva e considerando a discussão referente a educação, destacamos que o então presidente Getúlio Vargas em 1942, com base em uma política interna de caráter desenvolvimentista, fundou o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), buscando a adequação da mão-de-obra às necessidades do setor industrial e para tanto convocou assistentes sociais para disciplinar e ajustar o trabalhador. Em 1946, no período do pós-guerra, é fundado o SESI (Serviço Social da Indústria) que junto ao SENAI alargou, com seus projetos educacionais, para além da escola, os espaços da educação formal brasileira.

É portanto, com esse sentido que o Serviço Social em seu processo de desenvolvimento e consolidação enquanto profissão vai construindo os seus pilares e, no caso do Serviço Social na Educação, os assistentes sociais vão compartilhando com os educadores, de acordo com Santos (2012) apud Amaro (1997), desafios semelhantes.

Cabe salientar, na história política e teórica da profissão, que foi a partir da década de 1960 e ao longo da década de 1970 que o Serviço Social, no contexto da ditadura militar no Brasil, vivenciou o chamado Movimento de Reconceituação. Neste movimento são questionados os princípios e fundamentos do Serviço Social em encontros e seminários de teorização a nível nacional, desenvolvidos a partir de inquietações e críticas com relação a sua prática voltada para os interesses do estado capitalista. Como resultado desse processo há o rompimento político com esse estado na década de 1980, no cenário da redemocratização brasileira, e adotando, ao final desse processo, um posicionamento em favor dos interesses da classe trabalhadora e como referencial teórico de análise e intervenção o materialismo histórico. O 3º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) realizado em São Paulo em 1979, chamado de Congresso da Virada se tornou o evento-símbolo desse momento da profissão ao substituir as autoridades políticas que compunham a sua mesa de abertura, por representantes da classe trabalhadora brasileira.

Esse processo atinge a formação profissional e os campos de atuação do Serviço Social, definindo deste modo um olhar que considera que o papel do assistente social, na escola, incide sobre o modo de viver e de pensar da comunidade escolar, a partir das situações vivenciadas no cotidiano da escola. Iamamoto (2011), nesta análise assegura que o fazer profissional do Serviço Social, ao contribuir para a socialização dos indivíduos

e influenciar na construção de hábitos, costumes e valores, corresponde ao objetivo primário da educação. É possível assim afirmar que o Serviço Social na educação, diz respeito a uma ação de caráter socioeducativo, voltada para reflexões e transformações na maneira de ser e de agir dos indivíduos.

Essa análise ressalta a dimensão pedagógica presente na prática do assistente social, a qual, segundo Abreu e Cardoso (2002), se inscreve no campo das atividades educativas formadoras da cultura, contribuindo para a mobilização e organização social.

Neste sentido, fica também evidenciado o projeto ético-político profissional do Serviço Social, o qual foi construído como resultado do processo político dos anos 60/70, conforme sinalizado acima, que tem como direção social o compromisso com a construção de um projeto societário de constituição de uma nova ordem social sem dominação e sem exploração.

“[...] o debate entre ética, política e profissão é parte de uma prática social voltada para a criação de novos valores, que é também o processo de criação de uma nova hegemonia no quadro das relações sociais. Ele não pode ser isolado da criação de novos sujeitos coletivos, da formação de uma vontade política voltada para a construção de novas relações sociais, onde tenha lugar a constituição de uma livre individualidade social, libertando o homem das travas da alienação no processo social da vida”. (IAMAMOTO, 2011, p. 97).

Martins (2012) acrescenta a essa discussão, os seguintes objetivos do Serviço Social na educação: contribuir para o ingresso, regresso, permanência e sucesso da criança e adolescente na escola; e favorecer a relação família-escola-comunidade. Compreendemos, assim, que o Serviço Social, nesse campo, contribui para a construção de uma educação emancipadora, necessária para a materialização de outra ordem social fundada na liberdade, justiça social, equidade, autonomia e na plena expansão dos indivíduos sociais.

Consideramos a escola como campo de atuação do Serviço Social e que este pode intervir através do atendimento de suas demandas, da elaboração e implementação de projetos que busquem viabilizar estratégias de enfrentamento frente à realidade e à dinâmica social ou até a uma participação mais efetiva no próprio processo de elaboração e implementação do Projeto político-pedagógico da escola, ou seja, uma prática que não se restringe, apenas, ao atendimento de forma isolada e pontual das famílias e alunos/as.

A contribuição do/a assistente social junto aos profissionais da educação reflete-se, ainda, em identificar os determinantes sociais, históricos e econômicos que afetam o campo educacional, através de uma leitura crítica da realidade dos/as alunos/as. Dessa forma, sua atuação é direcionada às expressões da questão social que comprometem o desenvolvimento escolar dos/as alunos/as.

Assim, o Serviço Social adentra na escola com o objetivo de contribuir com as ações de inclusão social, centrado no fortalecimento da cidadania e na emancipação dos sujeitos. É desta forma que, de acordo com Maciel (2013) o profissional de Serviço Social se situa, no sentido de buscar efetivar os direitos humanos e consolidar a cidadania.

Destacamos que o assistente social, diante da sua proposta de atuação e de seus princípios éticos, cumpre um papel importante na vida dos indivíduos. É nesse contexto que o/a assistente social pode contribuir para que os direitos básicos de cidadania, nos quais a educação ocupa papel fundamental, possam ser garantidos. Vale lembrar que na conjuntura atual de redução dos investimentos na área social, faz-se necessário que os profissionais comprometidos com a educação elaborem estratégias para superação dessa realidade, pois, de acordo com Azevedo (1997, p.15) “a ampliação das oportunidades educacionais é considerada um dos fatores mais importantes para a redução das desigualdades”.

Direcionando, agora, a análise para o campo da psicologia, destacamos inicialmente que segundo Antunes (1989) “a reflexão sobre o que é a Psicologia, de onde vem, para que e a quem serve, é algo tão imprescindível para o/a psicólogo/a como o conteúdo de suas teorias e o domínio de suas técnicas” (p. 32). Nesse sentido, a análise da trajetória histórica e dos fundamentos da Psicologia, conforme Cambaúva, Silva e Ferreira (1998), requer uma apreensão da Psicologia como uma prática social, ou seja “[...] que entende serem os seus fundamentos, históricos e filosóficos, intimamente ligados à própria forma do homem viver e se expressar na sociedade”. (p. 208).

Pensar sobre o mundo e estabelecer relações com outros e consigo mesmo suscitam processos subjetivos. A Psicologia é, assim, uma criação humana, concreta que busca compreender ações e atitudes humanas reveladas na dinâmica das relações sociais (Cambaúva, Silva e Ferreira, 1998).

A partir dessa perspectiva forma constituídas, de acordo com Souza (2010), diferentes abordagens psicológicas, a saber, psicanalítica, fenomenológica, estruturalista, behaviorista e materialista-histórica.

Na prática profissional da psicologia escolar, especificamente a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), afirma que são diversas as concepções teórico-metodológicas que a norteia, visando compreender as dimensões subjetivas do ser humano, embora a abordagem referente ao materialismo-histórico, baseada na vertente marxista, tenha influenciado de forma significativa a compreensão dos fenômenos psicológicos no campo da Psicologia Escolar e Educacional, levando esta a apresentar hoje, como princípio de sua atuação uma perspectiva que considera a desigualdade social e a estrutura de sociedade dividida em classes como recortes de análise necessários para sua intervenção.

Trata-se de uma leitura da realidade social no campo da psicologia desenvolvida a partir dos anos de 1970, período no qual são registradas mudanças estruturais nas concepções hegemônicas do pensamento psicológico, a partir de questionamentos que, segundo Souza (2010), foram iniciados, no caso brasileiro, na área de Psicologia Escolar e Educacional quando esta esboçou críticas à formação profissional e ao modelo de atuação psicológica em educação (Souza, 2010). Para a Psicologia Escolar e Educacional “[...] não seria suficiente encontrar no interior das teorias psicológicas as bases para a sua constituição na perspectiva desse novo objeto de estudo, embora não as abandone [...]” (SOUZA, 2010, p. 15).

Tais mudanças encontram-se articuladas às discussões e críticas que se estabeleceram no interior da ciência psicológica e produzem, atualmente, propostas de formação e de atuação profissional cujas perspectivas teóricas e metodológicas visam superar modelos subjetivistas e objetivistas de conceber o fenômeno psicológico e educacional (Patto, 1984; Tanamachi, 1997) na direção de considerar “[...] o fenômeno educativo enquanto produzido a partir de dimensões sociais, históricas e culturais” (SOUZA, 2010, p. 15).

São concepções que consideram a escola inserida em uma sociedade de classes que reproduz, por exemplo, relações de dominação e preconceito. São também compreensões de homem e de mundo que respaldam uma atuação baseada no compromisso ético-político, buscando uma educação democrática e emancipatória.

Para Guzzo (2016), a emancipação humana envolve um processo de conscientização e libertação através da qual o sujeito se torna agente de sua própria história e, nesta perspectiva, a intervenção psicológica deve se inserir em um campo de atividade profissional contrário à manutenção do status quo. Ela defende, ainda, que o/a psicólogo/a, como profissional social, deve atuar numa perspectiva de ação comunitária e coletiva junto às classes oprimidas.

O contexto político dos anos 1980 - década seguinte ao início do desenvolvimento da perspectiva crítica da Psicologia - foi marcado pela redemocratização do Estado Brasileiro, pela institucionalização de políticas públicas e pelas reformas educacionais que impulsionaram a referida perspectiva, a partir da ênfase ao pensamento marxista no percurso de construção crítica do objeto de atuação e do método de leitura da realidade da Psicologia e da Psicologia Escolar e Educacional.

Neste contexto, o marco do desenvolvimento da Psicologia Escolar no Brasil foi a Tese de Doutorado de Patto (1984) intitulada: *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica a Psicologia Escolar*, a qual analisou a predominância do referencial positivista de ciência, as abordagens psicológicas subjetivistas e objetivistas e, ainda, a ação do/a psicólogo/a escolar numa perspectiva de ajustamento dos alunos/as, visto que eram

desconsiderados os elementos institucionais e políticos inseridos na constituição do contexto escolar.

Esta condução na análise da referida tese evidencia que, nesse período, mesmo havendo uma leitura referente às diferenças sociais entre os indivíduos, se acreditava que as desvantagens sociais vivenciadas eram decorrentes de uma sociedade complexa e hierarquizada e não da desigualdade social gerada pelo capitalismo. Por isso, segundo Guzzo (2016), é necessário resistir às pressões de se patologizar famílias e indivíduos, formulando alternativas em termos de responsabilidades coletivas no plano das relações sociais e políticas públicas.

É preciso aqui destacar, também, que os primeiros currículos dos cursos de formação em Psicologia no Brasil foram fortemente marcados pelo caráter clínico com ênfase no atendimento individual em consultório, sendo baseados em disciplinas com enfoque no psicodiagnóstico e nas psicoterapias. Na área específica da Psicologia Escolar e Educacional, tal perspectiva conduziu a atuação para uma lógica baseada na escola como “[...] um espaço de aprendizagem e que a criança deveria a ela se adaptar [...]” (SOUZA, 2010, p. 14).

Outro aspecto importante é a diferenciação da Psicologia Escolar da Psicologia Educacional. A Psicologia Escolar compreende um campo de atuação do/a psicólogo/a, no qual a escola é seu espaço socioinstitucional e sua demanda é fundamentalmente delimitada pela intervenção junto aos problemas de aprendizagem e a chamada “queixa escolar”, enquanto que a Psicologia Educacional abrange de forma mais ampla a Educação como campo de pesquisa que vai além da instituição escola, ou seja, a área educacional percebe a educação como algo que não se reduz ao âmbito da escola, embora sejam incluídas em sua dimensão as questões escolares.

Contudo, na análise sobre as áreas de atuação e as abordagens teóricas do/a psicólogo/a brasileiro de Gondim e Bastos (2010), é possível observar uma maior abrangência da psicologia escolar, quando afirmam que as atividades do/a psicólogo/a escolar, dentre outras, são os problemas de ensino-aprendizagem; avaliação psicológica para fins de orientação psicopedagógica; relações professor-aluno; relação dos pais no processo educativo e o da escola como instituição promotora da educação formal; aplicação de testes psicológico; orientação vocacional/profissional; planejamento de política educacional e a participação em equipes técnicas.

A partir de seu referencial teórico metodológico de base materialista histórica, a tese de Patto (1984), aqui já indicada, questiona a delimitação entre Psicologia Escolar e Educacional quando a primeira se coloca apenas como aplicação de conhecimentos psicológicos e a segunda, por sua vez, como área de pesquisa para produção do

conhecimento. Em sua reflexão, a autora pretende inserir a discussão da ideologia como outra possibilidade de abordagem crítica.

Nesse mesmo enfoque e reiterando o pensamento da autora, ressaltamos a pesquisa nacional do/a psicólogo/a realizada pelo Conselho Federal de Psicologia, no fim dos anos 1980, a qual apontou que a área escolar começou a marcar suas diferenças e suas proximidades com a área educacional.

Segundo Gondim, Bastos e Peixoto (2010), nesse mesmo contexto se criticou a predominância do modelo clínico hegemônico e elitista de atuação psicológica. Foi abordado nessa análise que em 1992, um estudo crítico da produção científica disponível a esse respeito, detectou mudanças na atuação do/a psicólogo/a, indicando que o profissional “[...] já estava mais preocupado com o seu papel social e com as demandas coletivas, dando passos na direção oposta a um modelo individualista alicerçado no atendimento clínico de consultório [...]” (GONDIM; BASTOS, 2010, p. 176).

De acordo com Bastos e Achcar (1994), esse processo teve como um dos reflexos o crescimento da inserção do/a psicólogo/a em equipes interdisciplinares, integrando o conhecimento com outras áreas, como forma de oferecer respostas mais satisfatórias aos processos humanos.

O processo de avanço na delimitação dos pressupostos críticos da Psicologia Escolar e Educacional atinge nos anos 1990 a compreensão de que, na análise e intervenção frente as demandas educacionais, era necessário considerar os atravessamentos das relações escolares, sociais e políticas, diferentemente da atuação da Psicologia Escolar tradicional, onde “[...] historicamente, sabemos que o não aprendizado centrava-se em encontrar as causas nas crianças [...]” (SOUZA, 2010, p. 28).

Neste sentido, verifica-se, portanto, que é no campo da educação que a Psicologia inicia, no Brasil, uma aproximação com concepções teóricas que tem como pressuposto a desigualdade social a partir da estrutura classista da sociedade.

Deste modo, a concepção histórico-crítica, como já argumentado, permite analisar os determinantes dos “problemas de aprendizagem”, “[...] deslocando o eixo de análise do indivíduo para o interior da escola e para o conjunto das relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas [...]” (SOUZA, 2010, p. 28).

Nessa direção, a escola, na contemporaneidade, enquanto espaço de atuação do/a psicólogo/a, numa perspectiva crítica diante de sua complexidade e determinações históricas, apresenta demandas que requerem a contribuição desse profissional para a efetivação de direitos sociais, implementação de políticas públicas e construção da emancipação humana, desenvolvendo e evidenciando vínculos com o Serviço Social, uma vez que este tem na concepção histórico-crítica o fundamento teórico de sua

formação e o pressuposto de sua intervenção. É assim que as configurações das demandas do Serviço Social e da Psicologia evidenciam e constroem entre si a condição de áreas afins, bem como a condição de áreas que convergem para uma ação prática e interdisciplinar, considerando nessa reflexão que a questão social constitui o objeto do Serviço Social e o agir humano, em seus aspectos biológicos, afetivos, cognitivos e sociais, o objeto da Psicologia.

É possível nessa análise observar ainda, no que diz respeito ao Código de Ética do/as assistentes sociais (1993), que a perspectiva da garantia do pluralismo indicada no referido código oferece elementos a essa reflexão, uma vez que essa garantia se fundamenta no respeito às correntes profissionais democráticas e que sua perspectiva encontra-se prevista como princípio fundamental no código. Isso amplia e assegura a troca, a leitura, a discussão e a abertura para o diálogo com outras correntes, favorecendo a construção de propostas de trabalho profissional mais amplas e eficazes. Trata-se, em nossa reflexão, de um olhar que percebe as possibilidades de atuações profissionais a partir desse pluralismo e de que não se trata de uma mera relação entre a interdisciplinaridade e pluralismo mas sim de que a prática do/a assistente social e do/a psicólogo/a encontra-se nesse campo do pluralismos.

Esse processo envolve a dimensão política da profissão construída em sua trajetória histórica, na qual perpassaram diversas e divergentes correntes teóricas. É importante aqui destacar que, segundo Coutinho (1991), pluralismo diz respeito a abertura para o diferente, para o respeito a posição alheia, considerando que essa posição fornece sugestões e contribui para o desenvolvimento da outra posição. É preciso também ressaltar a distinção de pluralismo e relativismo ou ecletismo e de que não deve ser compreendido como possibilidade de neutralidade.

E, voltando a nossa discussão agora ao campo da Psicologia, é verificado que a mesma perspectiva do respeito a outros profissionais encontra respaldo no Código de Ética do Psicólogo ao abordar que o respeito, a consideração e a solidariedade devem respaldar a atuação do/a psicólogo/a com demais profissionais.

Aqui identificamos um “encontro” entre as áreas, em suas posturas, nas suas atuações e, sobretudo, em seus princípios, embora, mais uma vez, caiba aqui ressaltar que a atuação conjunta não garante a interdisciplinaridade.

Nesse contexto ainda destacamos que o surgimento de problemáticas na cena educacional contemporânea também conduz à necessidade de refletir em torno dos aspectos psicossociais que repercutem de forma negativa no desempenho dos/as alunos/as, fazendo com que a equipe pedagógica necessite recorrer aos profissionais de Serviço Social e de Psicologia.

O/a assistente social e o/a psicólogo/a encontram na escola, portanto, um campo fértil, não só para o ensino-aprendizagem de habilidades acadêmicas, mas também para formas de interação mútua que permitam levar o aluno a crescer, respeitar-se e respeitar os outros.

Desta forma, os profissionais de Serviço Social e Psicologia, mesmo considerando as suas especificidades, tem em suas mãos a possibilidade de elaborar de forma conjunta objetivos e procedimentos que busquem promover a cidadania e melhorar as relações interpessoais dos alunos.

“Embora Serviço Social e Psicologia possuam acúmulos teórico-políticos diferentes, o diálogo entre essas categorias profissionais aliará reflexão crítica, participação política, compreensão dos aspectos objetivos e subjetivos [...]”. (CFESS, 2009, p. 27).

Ressalta-se, ainda, que o trabalho de assistentes sociais e psicólogos/as na política de educação requer uma interface com outras políticas como saúde, trabalho, lazer e meio ambiente, na busca de garantir, de forma ampla e efetiva, o acesso dos usuários a reflexões que abordem tais aspectos enquanto direitos sociais. Por isso, nessa análise é necessário destacar, também, a complexidade da dinâmica escolar, as relações estabelecidas em seu cotidiano e as implicações do enfrentamento das problemáticas sociais que perpassam o seu ambiente.

A intervenção profissional em conjunto, portanto, pode proporcionar o fortalecimento de ambas as profissões e a produção de outros conhecimentos que vão enriquecer o potencial de cada sujeito envolvido, impulsionando-os a apreender novas formas de enfrentamento às expressões da questão social no contexto escolar.

No debate contemporâneo específico do Serviço Social, Gomes e Diniz (2012), afirmam que o Serviço Social busca desenvolver competências profissionais que se fundamentem no diálogo com outras áreas do saber. Essa análise remete à importância do trabalho conjunto do/a assistente social com outros profissionais, pois “O empenho ético-político dos assistentes sociais [...] somente se potencializará se advier de uma articulação com outras categorias [...]” (NETTO, 2005).

Esse é um dos desafios que se apresenta no fazer do/a assistente social no ambiente escolar - o exercício da partilha de conhecimentos com outros profissionais devendo atuar em conjunto, com base em uma proposta interdisciplinar, pois, dessa maneira, os conteúdos interagem como forma de complementação e proporcionam eficiência ao trabalho executado.

Nesta perspectiva, as intervenções que considerem a abrangência dos fenômenos e, portanto, a possibilidade de uma ação profissional conjunta, assumem uma importância fundamental na atualidade, permitindo que cada área de conhecimento

ofereça cooperação de acordo com a sua especificidade e viabilize uma atuação mais efetiva para a leitura e intervenção junto as demandas.

Destacamos por fim, que o trabalho conjunto dos profissionais de Serviço Social e Psicologia é de suma importância no espaço escolar diante dos seus campos de atuação serem caracterizados pelas vivências e relações humanas e sociais e, sobretudo, pelos princípios que regem o processo de intervenção de ambas as áreas. O conhecimento produzido pelo Serviço Social e pela Psicologia na educação contribui com a proposição de uma educação para além da perspectiva mercadológica, considerando os seus princípios éticos e formativos, podendo, também, ampliar o alcance e a repercussão das suas respectivas intervenções profissionais.

#### 4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS NA PESQUISA

---

“[...] O trabalho de pesquisa é composto por um processo contínuo, complexo, não linear, que implica organização e interpretação dos dados que acompanha toda a investigação e não apenas, ou de maneira particular, a análise dos dados e resultados como uma etapa do processo de pesquisa, entendida, inclusive em muitos estudos, como a etapa final. (ALVES-MAZZOTTI, 1996, p. 57).

#### 4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS NA PESQUISA

A proposta desse trabalho de tese foi compreender como a inserção do/a assistente social e do/a psicólogo/a, em uma atuação interdisciplinar, contribui no enfrentamento das demandas psicossociais da Escola Liceu de Artes e Ofícios, com enfoque na importância desta perspectiva de atuação no espaço escolar.

Como objetivos específicos nos propomos a: identificar as demandas psicossociais da Escola Liceu de Artes e Ofícios; mapear a ação profissional do/a assistente social e do/a psicólogo/a e suas contribuições às demandas na Escola Liceu de Artes e Ofícios; e investigar se a atuação interdisciplinar do/a assistente social e psicólogo/a contribui com respostas às demandas psicossociais.

Enquanto abordagem qualitativa foi necessário, inicialmente, a realização de uma pesquisa bibliográfica como forma de buscar outros estudos que oferecessem reflexões e contribuições à nossa investigação. Também se fez necessário a utilização de um método de análise que possibilitasse uma leitura ampla da realidade dos participantes, abrangendo suas vivências, relações, famílias e, sobretudo, as repercussões desse universo no espaço escolar, implicando em uma perspectiva interdisciplinar dos profissionais de Serviço Social e Psicologia.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa interventiva, cujo desenvolvimento apoiou-se no método cartográfico caracterizado por se constituir enquanto “[...] plano de produção tanto do conhecimento quanto da realidade conhecida” (KASTRUP; PASSOS, 2014, p. 8). Ou seja, parte do pressuposto que a realidade não está dada, mas é construída no processo de pesquisa, visto que “[...] o ato de conhecer é criador da realidade [...]” (KASTRUP; PASSOS, 2014, p. 16), pois “Pesquisadores e pesquisados estão mergulhados na experiência” (KASTRUP; PASSOS, 2014, p. 8).

Esse método não considera a experiência como uma vivência ou fato transcorrido, cujo processo a pesquisa irá conhecer através do levantamento de dados para posterior análise. A cartografia não se pauta no conhecido procedimento de coleta e análise de dados ou informações de um mundo supostamente dado, mas se ancora em uma compreensão da cognição inventiva, respondendo pela criação/transformação da experiência. Conhecer para a cartografia já é agir. Nessa perspectiva, são construídas pistas como forma de efetivar a validade da investigação, ou seja, a realidade é construída e não coletada, no sentido de que há um movimento intrínseco ao processo, uma relação de afetação do pesquisador com o campo e com os pesquisados que promove uma permanente construção de significados junto à realidade pesquisada, pois ela não busca revelar o sentido, mas sim multiplicar os possíveis sentidos.

[...] o método cartográfico se apresenta como uma forma fluída, cujo contorno figural é apenas suficiente para certo reconhecimento e distinção em relação a outras concepções de pesquisa, mas insuficiente para incluí-lo entre as formas fechadas dos modelos metodológicos orientados pelos pressupostos da representação”. (KASTRUP; PASSOS, 2014, p. 9).

Ressaltamos, ainda, que a cartografia implica na necessidade de se considerar a realidade do pesquisador e não o seu conhecimento, pois a sua realidade determinará a forma como identifica o campo de pesquisa e o analisa, assumindo um caráter de transversalidade como diretriz metodológica.

Nesta perspectiva, inserimos na discussão da natureza do método cartográfico, o que defende Severino (2000) quanto aos métodos, ao afirmar que estes são “procedimentos mais amplos de raciocínio, enquanto técnicas são procedimentos mais restritos que operacionalizam os métodos, mediante emprego de instrumentos adequados”. (SEVERINO, 2000, p. 162). Assim, na pesquisa cartográfica, é possível a utilização de diversos instrumentos de pesquisa.

A perspectiva histórico-crítica de análise, por sua vez, como referencial do Serviço Social e da Psicologia Escolar e Educacional conduziu a reflexão sobre a atuação conjunta das profissões no espaço escolar, visto que tal perspectiva permite compreender e analisar a atuação profissional em seu fundamento, movimento e estrutura.

Deste modo, a realidade escolar, com ênfase em suas demandas psicossociais, enquanto fenômeno central investigado, abrangeu as vivências e relações estabelecidas no cotidiano da escola no âmbito da gestão, do corpo funcional e dos executores de atividades sociais do Liceu, e ainda dos participantes do projeto de extensão Educação e Cidadania que, no contexto do estudo, se constituiu o ponto de partida para a aproximação e reflexão da referida realidade.

O percurso da pesquisa se deu no decorrer da fluência de movimentos e articulações de diversas etapas e situações e não meramente de uma sucessão de etapas. Um processo que em sua totalidade reúne momentos e espaços diferentes que se entrecruzam e se complementam na busca da compreensão do objeto de estudo e do alcance dos objetivos traçados, nos quais, como objetivo geral, temos: compreender como a inserção do/a assistente social e do/a psicólogo/a, em uma atuação interdisciplinar, contribui nas respostas as demandas psicossociais da Escola Liceu de Artes e Ofícios; e, como objetivos específicos: identificar as demandas psicossociais dos discentes da Escola Liceu de Artes e Ofícios; descrever a atuação interdisciplinar do/a assistente social e do/a psicólogo/a frente às demandas na Escola Liceu de Artes e Ofícios; e investigar se a atuação interdisciplinar do/a assistente social e psicólogo/a contribui com as respostas às demandas psicossociais.

Diante de considerarmos, conforme afirmado acima, o percurso da pesquisa, como um processo, é importante que antes de avançarmos na discussão dos resultados indiquemos os caminhos percorridos para a delimitação do estudo que vai além do que já foi abordado no início dessa produção quando da indicação do processo de construção e execução do projeto de extensão Educação e Cidadania.

Trata-se da abordagem de elementos que foram suscitados durante o estudo e que foram agregados por contribuírem significativamente com a reflexão proposta e com a escolha dos participantes e dos procedimentos de investigação. Com relação aos participantes, por exemplo, optamos por entrevistar, além dos sujeitos de pesquisa previstos - gestão e alunos/as participantes do projeto de extensão - integrantes do corpo funcional da escola, professores e voluntários do projeto de extensão, pois foi verificado que seria fundamental incorporar esses olhares na nossa análise, como forma de nos aproximarmos ainda mais e de maneira mais profunda do contexto da instituição.

Ainda nessa perspectiva da fluência da pesquisa e para exemplificar a relação construída no momento anterior ao estudo, indicamos a vivência na escola, junto à direção, à coordenação pedagógica e à secretaria da escola, desde o início do projeto em 2013 que proporcionou uma dinâmica na convivência semanal caracterizada por situações corriqueiras como solicitação de reserva de sala, de auditório, de informações sobre ajustes de atividades no calendário da escola, de equipamentos de som ou de solicitação para a inclusão no almoço dos participantes. Foram momentos considerados elementares, mas que ganharam importância para o desenvolvimento do estudo, a partir da relação construída entre a equipe do projeto e os funcionários da escola.

Por isso, a relação estabelecida entre pesquisador e entrevistados durante a execução do projeto de extensão se mostrou, por demais, relevante para garantir a interação na produção e valorizar o diálogo, tão necessários ao desenvolvimento do estudo.

A seguir, indicamos os participantes da pesquisa e os recursos que foram utilizados para o seu desenvolvimento, bem como os procedimentos para colheita e compreensão dos dados.

#### **4.1 Participantes da pesquisa e recursos**

A pesquisa de campo contemplou 8 (oito) alunos/as participantes do projeto de extensão, junto aos quais foi utilizado o grupo lúdico, abordando temáticas relacionadas as demandas psicossociais, suscitadas a partir de discussões, entre outras, sobre violência, bullying, uso de drogas, racismo e relação professor-aluno. O cotidiano dos alunos, para além da escola, permitiu uma aproximação com demandas inerentes ao campo de atuação profissional dos/as assistentes sociais e psicólogos/as e que não se

caracterizam como pontuais ou esporádicas, mas sim como frequentes e influenciadoras do processo ensino-aprendizagem. O grupo focou, principalmente, as vivências do cotidiano familiar e comunitário dos alunos e a influência deles no espaço escolar.

Os grupos foram formados a partir dos alunos/as participantes do projeto de extensão. Para a participação dos alunos/as no grupo foi, previamente, solicitado aos seus responsáveis a assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e apresentada a proposta do estudo. Aos alunos/participantes, foi solicitada a assinatura do TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido), sendo também apresentada a pesquisa no início da realização do grupo lúdico.

Consideramos, com base em Campos (2012), que a ludicidade possui uma linguagem universal com o propósito de ensinar, aprender e divertir na interação com o outro. A autora destaca que brincadeira é coisa séria, promove a socialização, a espontaneidade e a criatividade. Enquanto ferramenta para o desenvolvimento de pesquisas, o grupo lúdico contribui para quebrar resistências e beneficiar o caminhar para o campo relaxado. O jogo incita estímulos iniciadores que ativam o corpo e a psique para a ação e para a construção de novas descobertas. A interação enriquece e floresce o protagonismo ativo. O lúdico, neste sentido, é um facilitador para os processos e atividades grupais no campo socioeducacional.

Também foram delimitados como sujeitos participantes da pesquisa 4 (quatro) gestores da escola (diretora, vice-diretora, um coordenador pedagógico e uma orientadora educacional), a psicóloga da escola, 1 (uma) psicóloga e 2 (duas) assistentes sociais que executam projetos sociais na escola, 2 (dois) professores da escola e 1 (um) aluno voluntário do projeto de extensão, junto aos quais foram realizadas entrevistas narrativas, individuais e pré-agendadas, como forma de desenvolver relatos referentes as demandas psicossociais e, assim, em uma abordagem qualitativa, contribuir para o alcance dos objetivos da pesquisa.

A delimitação de gestores e profissionais como sujeitos de pesquisa tomou como critério de inclusão suas experiências no espaço escolar e a interação com os/as alunos/as, na medida em que, pela posição que ocupam são chamados em suas práticas cotidianas a intervir sobre as demandas que ali se apresentam.

É com base nessa perspectiva que delimitamos a seguinte questão como pergunta disparadora: Em sua experiência de que modo o Serviço Social e a Psicologia podem se inserir no cotidiano escolar? e, de acordo com a proposta das entrevistas narrativas, priorizamos a espontaneidade dos questionamentos e as respostas que permitiam trazer à tona as experiências profissionais dos entrevistados no campo educacional e, sobretudo, que contribuíssem com o conteúdo da pesquisa.

Como procedimento para a realização das entrevistas ressaltamos que, inicialmente, foi apresentado o projeto aos participantes e solicitada a assinatura do TCLE (Termo de Livre Consentimento e Esclarecido).

A narrativa se caracteriza enquanto conjunto de fundamentações teórico-metodológicas que reconhece a elaboração de narrativas como uma forma de organizar a realidade, de dar coerência à vivência. Trata-se de uma forma, dentre outras, que o discurso pode assumir para a construção de sentidos sobre os acontecimentos. É uma forma de conhecer a realidade, de como o indivíduo atribui significado à sua experiência. É falar do que acontece. É, portanto, um “[...] método de recapitulação de experiências passadas comparando uma sequência verbal de proposições com a sequência de eventos que de fato ocorreu”. (LABOV; WALETZKY, 1967 apud VIEIRA, 2001). Ou ainda um meio particular de compreender a vida, podendo um mesmo acontecimento ser contado de diferentes formas por diferentes indivíduos.

Para Ricouer (1994) a narrativa diz respeito a uma forma privilegiada de representação do tempo, ou seja, uma ordenação complexa e cronológica que corresponde a uma representação linear do tempo. Para ele, estudar a narrativa significa estudar a maneira como os indivíduos vivenciam e representam o tempo e, também, como os indivíduos vivenciam e significam a própria vida.

Nesta perspectiva, a narrativa não é uma mera transmissão da experiência, mas uma construção da experiência, a partir de um discurso contextualizado que vai assumindo sentido. Também não é uma forma de alcançar a verdade, mas de se aproximar desta. Tem caráter transitório e aberto, pois à medida que o fato é narrado a experiência vai sendo construída.

Bosi (2003), por sua vez, defende que a narrativa é o principal elo entre quem tem o que contar e aquele que se interessa por sua história, por suas memórias. Podemos afirmar que foi nesse ambiente que foram realizadas as entrevistas.

Para examinar a narrativa é preciso contemplar as práticas discursivas e seus contextos culturais, o que pressupõe a interpretação. Os processos linguísticos e culturalmente configurados que guiam o relato sobre as histórias de vida, por exemplo, apresentam o poder de estruturar a experiência perceptual, organizar a memória, segmentar e construir proposições sobre os vários eventos da vida. Assim, a narrativa não é organizar cronologicamente a experiência, mas ordenar os fatos e construir sentidos neste processo, embora para o seu funcionamento “[...] é preciso que os fatos denotados pelas proposições narrativas estejam ligados por uma relação cronológica e lógica” (VIEIRA, 2001, p. 601).

Ressaltamos, por fim, que os recursos aqui citados foram utilizados de maneira articulada, como forma de potencializar cada um e assim garantir um maior aproveitamento dos mesmos.

Para o registro e análise das experiências nos grupos lúdicos, nas entrevistas narrativas e nas demais vivências suscitadas durante o estudo, foram utilizados como recursos para a pesquisa, oficinas temáticas, a leitura/análise dos relatórios referentes a execução do projeto de extensão nos semestres anteriores ao analisado em nosso estudo, nos quais foram registrados os resultados esperados e os alcançados, bem como a análise/avaliação do projeto; e as observações realizadas durante a execução do projeto.

Para o registro das oficinas nos grupos lúdicos foi utilizado equipamento de videogravação, mediante autorização dos responsáveis, para posterior análise. As entrevistas narrativas, por sua vez, foram registradas através de equipamento de gravação, com a devida autorização dos participantes, abordando, conforme já indicado, as demandas psicossociais evidenciadas na escola.

Destaca-se ainda como recursos para o procedimento de colheita dos dados - conforme já indicado - a apresentação do projeto de pesquisa aos participantes e a solicitação de assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), tanto aos gestores como aos responsáveis pelos alunos/as participantes, sendo, a esses últimos, também solicitada a assinatura do TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido).

Na nossa investigação, tais recursos foram fundamentais para que o processo de pesquisa tivesse êxito, permitindo que fosse desenvolvida a análise referente a atuação interdisciplinar do/a assistente social e psicólogo/a no âmbito escolar, através da identificação de como se processam as demandas psicossociais que são evidenciadas nas vivências e relações na escola e, mais precisamente, nas atividades do projeto de extensão.

#### **4.2 Procedimentos de compreensão dos dados**

Após a colheita dos dados e suas devidas sistematizações, estes foram compreendidos através do método cartográfico de análise, conforme já indicado. Entretanto, cabe destacar que essa sequência é questionada na cartografia, uma vez que a proposta de pesquisa com base nesse método é construída “com” e “no” processo de pesquisa.

Segundo Alves-mazzotti (1996), o trabalho de pesquisa é composto por um processo contínuo, complexo, não linear, que implica organização e interpretação dos

dados que acompanha toda a investigação e não apenas, ou de maneira particular, a análise dos dados e resultados como uma etapa do processo de pesquisa, entendida, inclusive em muitos estudos, como a etapa final.

Assim, recoloquemos o que foi informado acima, nas primeiras linhas desse item, com o propósito de retirar a lógica sequencial que foi indicada na colocação, sobretudo, do termo “após” para, então, afirmar que a colheita dos dados e suas sistematizações se deram durante a própria aproximação da realidade para a constituição desta como campo da pesquisa, sendo portanto um processo contínuo, ou seja, no movimento constante da realidade com sua imprevisibilidade e fluência, na dinâmica dos encontros e desencontros, e que vai, assim, moldando o que será investigado.

Conseqüentemente, a compreensão da realidade, nesta mesma dinâmica, seguiu sendo “costurada” como uma interpretação procedida sem etapas sequenciais ou rígido planejamento, mas com muita clareza do que se quer estudar e, principalmente, abertura para “escutar” o real. Essa forma de condução da pesquisa determinou, por exemplo, que os participantes da pesquisa fossem ampliados.

Inicialmente as entrevistas narrativas seriam realizadas apenas com a gestão da Escola Liceu de Artes e Ofícios, mas durante a pesquisa a realidade mostrou que a discussão “passava” também por outros sujeitos que no contexto da escola vivenciaram e vivenciam experiências significativas para a reflexão proposta, permitindo que emergissem expressões e conexões da realidade que contribuíram em grande medida para a tese. Ou seja, um enfoque central para a compreensão na tese foi constituído com elementos que, num primeiro momento, não seriam abordados, e com sujeitos que não seriam investigados.

São palavras, gestos, forma de linguagens, sentimentos, atitudes e, sobretudo, existências, ou dito de outra forma, histórias de vida que revelam muito na pesquisa cartográfica. E os registros seguem nessa linha, isto é, buscam valorizar como ocorrem, se perpetuam e afetam as relações nas instituições, consolidando realidades e desafios cotidianos que requerem que sejam compreendidos para a efetividade das intervenções profissionais.

Com base nesta sua simultaneidade, o método, nos “autorizou” a criar, construir e compartilhar experiências embasadas no cotidiano e não na reflexão intelectual. Trata-se da autenticidade da experiência vivenciada e não daquilo que se ouviu falar. Portanto, a utilização deste método se apresentou como coerente com o estudo, na medida em que permitiu aproximações e análises ricas em detalhes baseadas nas vivências e relações do contexto institucional e interpessoal dos sujeitos de pesquisa.

Este processo de análise possibilitou não apenas a visualização da realidade escolar vivenciada na Escola Liceu de Artes e Ofícios, mas, num contexto mais

abrangente, na busca do alcance dos objetivos do estudo direcionados para a caracterização das demandas psicossociais e para a construção de formas de enfrentamento pelo/a assistente social e psicólogo/a em uma perspectiva interdisciplinar.

## 5. APRESENTAÇÃO, COMPREENSÃO DAS NARRATIVAS E RESULTADOS

---

“[...] o método cartográfico se apresenta como uma forma fluída, cujo contorno figural é apenas suficiente para certo reconhecimento e distinção em relação a outras concepções de pesquisa, mas insuficiente para incluí-lo entre as formas fechadas dos modelos metodológicos orientados pelos pressupostos da representação”. (KASTRUP; PASSOS, 2014, p. 9).

## 5. APRESENTAÇÃO, COMPREENSÃO DAS NARRATIVAS E RESULTADOS

O conteúdo referente a apresentação e compreensão dos resultados da pesquisa consiste na reunião e sistematização da discussão teórica desenvolvida até aqui, articulada aos dados provenientes dos recursos de pesquisa - no caso, das entrevistas narrativas e grupo lúdico. Conforme abordado no item anterior, destacamos que a proposta da perspectiva cartográfica fundamentou a análise do estudo permitindo, pela natureza da sua proposta, ir além de uma concepção convencional de pesquisa no sentido de buscar constatar ou verificar, através dos dados, o que foi proposto no estudo, como etapas sucessivas de um processo com início, meio e fim.

Nesse sentido, iremos retomar, a seguir, cada um dos recursos de pesquisa trabalhados, para avançar na análise da proposta de tese e construir resultados que permitam contribuir com uma reflexão, dentro de uma perspectiva cartográfica, sobre a importância da intervenção interdisciplinar do/a assistente social e do/a psicólogo/a no atendimento às demandas psicossociais no espaço escolar.

Considerando que a entrevista consiste em um recurso fundamental para acessar as experiências vividas destacamos, conforme já sinalizado antes, que, inicialmente, tínhamos previsto entrevistar apenas os gestores da Escola Liceu de Artes e Ofícios, mas no decorrer da investigação foi sendo revelado que a entrevista, junto a outros integrantes do referido espaço escolar, se colocava como imprescindível para corresponder a abrangência da proposta de tese e a efetivação de seu desenvolvimento.

O grupo lúdico, por sua vez, ao envolver os alunos/as que haviam participado do projeto de extensão Educação e Cidadania e abordar as temáticas que fizeram parte de suas atividades, permitiu um resgate das experiências vividas com suas reflexões, descontrações e aprendizagens que enriqueceram, sobremaneira, o momento de sua execução.

O grupo também foi enriquecedor para o estudo como um todo, ao proporcionar a reaproximação das vivências e formas de pensar dos referidos alunos/as participantes do Projeto de Extensão e com os quais foram desenvolvidas as primeiras inquietações e indagações para a construção da proposta de tese, ou seja, as experiências compartilhadas no Projeto de Extensão durante as quais, inicialmente, ainda não se pretendia o desenvolvimento desse estudo, mas que já se constituía como um espaço de importantes reflexões.

Cabe nesse momento ressaltar que o trabalho exploratório foi o que deu “chão” ao estudo, que os momentos vivenciados marcaram os/as alunos/as e, principalmente, que a tese possibilitou o retorno da experiência de extensão o que evidencia a sua

importância, a sua contribuição para a formação profissional e, sobretudo, como um ponto forte no contexto de uma universidade comunitária

Passemos, então, à compreensão dos resultados em busca de atingir os objetivos do estudo e fomentar novas discussões, não apenas referentes a efetivação e eficácia do trabalho interdisciplinar do/a assistente social e psicólogo/a frente as demandas psicossociais do espaço escolar, mas também sobre os diversos fatores que compõem a realidade escolar.

### **5.1 As entrevistas narrativas com os gestores**

Das quatro entrevistas com os gestores, três foram agendadas através de contatos feitos pessoalmente e de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado, sendo realizadas ao final ou mesmo durante as atividades do expediente escolar. Uma entrevista foi realizada através de email e vídeo, diante do fato do participante não pertencer mais ao quadro funcional da escola e, atualmente, residir em São Paulo.

Seguindo uma das pistas do método cartográfico - a atenção flutuante - a compreensão das entrevistas nos possibilitou perceber que as narrativas convergiam para a emergência de temas comuns (analísadores), os quais foram definidos conforme as leituras em profundidade das entrevistas avançavam.

Dessa maneira e tendo como principal suporte uma condução da entrevista baseada na pergunta disparadora: Em sua experiência de que modo o Serviço Social e a Psicologia deve se inserir no espaço escolar?, tais analisadores foram assim delimitados:

- (1) Trajetória profissional na educação / Experiência na Escola Liceu de Artes e Ofícios
- (2) Experiência do Projeto Educação e Cidadania
- (3) Demandas psicossociais na Escola Liceu de Artes e Ofícios
- (4) Inserção do Serviço Social e da Psicologia no espaço escolar / Interdisciplinaridade

Para a compreensão das entrevistas é preciso considerar, também, que as funções de 3 (três) dos gestores participantes já eram ocupadas pelos mesmos em 2016 - ano de realização do projeto de extensão e de enfoque do estudo -, o que significava não apenas o conhecimento do processo de execução do projeto de extensão mas, principalmente, uma relação construída com a nossa equipe através de diversos contatos suscitados em atividades, eventos, reuniões ou mesmo em encontros e cumprimentos nos corredores e espaços no cotidiano da escola, bem como da universidade. E sobre esta relação é possível afirmar sua continuidade mesmo com a gestora que não mais atuava na escola.

Esse contexto pode nos indicar, na perspectiva do método cartográfico de análise, o estabelecimento de vínculos importantes para a pesquisa. Trata-se da reflexão sobre o ethos de confiança no plano da experiência, que assume o sentido de aumento da potência, da disposição para o agir a partir dos vínculos construídos. Stern (1992) apud Ferraz, Rocha e Sade (2014), coloca nessa discussão a noção de sintonia, que diz respeito “[...] a instauração de um campo específico de realidade que dá sentido à experiência de si e de outrem [...]” (p. 73). E continua afirmando que existe um “[...] compartilhamento de estados afetivos [que], ocorre largamente sem ser notado, fora da consciência reflexiva”. (STERN, 1992, apud FERRAZ, ROCHA E SADE, 2014, p. 73). Entendemos que esse compartilhamento produz um ambiente favorável à execução da pesquisa.

São afetos de vitalidade, produzidos em pequenos gestos cotidianos que se dão no campo da sensibilidade, da intensidade, da afetação e não da razão, ou seja, não se trata, por exemplo, de dizer: confie em mim, mas de construir a confiança. E nesse campo é produzida a confiança para a constituição de um plano de experiência compartilhada, no qual as singularidades do encontro entre pesquisador e pesquisados se façam presentes. O pesquisador precisa saber criar um inter-esse por parte dos participantes. Esse inter-esse depende da confiança e esta, por sua vez, depende da sintonia.

Entretanto, é fundamental destacar aqui que, plano comum de inter-esse não significa homogeneidade. Existem divergências e estas tem um papel nesse processo que é fundamental para a construção da resistência, assumindo esta última a configuração de novas experiências, ou seja, de um convite para a criação de novas possibilidades, permitindo que “[...] os atores envolvidos na pesquisa reposicionem um em relação ao outro” (FERRAZ, ROCHA e SADE, 2014, p. 80). Para tanto, o pesquisador tem que ter sensibilidade para perceber na resistência dos participantes outras possibilidades, outros caminhos, novos estudos, o que torna esse contexto salutar para o desenvolvimento do estudo, pois o compromisso da cartografia é com a transformação, com a criação de novos territórios, com a ampliação da capacidade de análise dos indivíduos. É mudar a potência de vida. É potencializar o agir. É um compromisso político. É emancipatório. Nesta dimensão, pesquisar é inventar, dinamizar, afetar e ser afetado.

Após situarmos esse ambiente que respaldou o desenvolvimento das entrevistas com os gestores, iremos retomar os analisadores citados acima para iluminar nossas compreensões.

### **Analisador (1): Trajetória profissional na educação / Experiência na Escola Liceu de Artes e Ofícios**

Identificamos que um dos gestores (1) atua há 10 (dez) anos no Liceu, é aposentada desde 1988 da Secretaria Estadual de Educação com 25 (vinte cinco) anos de efetivo magistério em sala de aula e em cargos de gestão, conta com 30 (trinta) anos de atuação na Universidade Católica de Pernambuco, como professora do Departamento de Educação no Centro de Tecnologia e Ciências Humanas (CTCH); o outro gestor (2) faz 12 (doze) anos que atua no Liceu e 22 (vinte e dois) na Universidade. Já foi professora da rede estadual, é ex-aluna do Liceu no ensino médio, tendo cursado, também no Liceu, o curso de técnico em contabilidade, através do qual fez estágio na Universidade, sendo depois contratada; o terceiro gestor (3) tem mais de 10 (dez) anos que atua na educação e, atualmente, trabalha na gestão do Liceu e em outra escola pública estadual da Região Metropolitana do Recife (RMR) como professor de Língua Portuguesa; o quarto gestor (4) atua na educação desde 1999 com experiências na rede particular e pública, tendo atuado no Liceu de 2014 a 2017.1, ou seja, durante 3 (três) anos e 6 (seis) meses.

As narrativas referentes à caracterização da trajetória de cada um dos gestores se revelou como um momento de ricas recordações, permitindo observar que o acesso às vivências acumuladas na educação se constituiu como um disparador à experiência singular de cada participante, respaldando uma abertura comunicacional para a colheita destas experiências permitindo, com um “olhar para trás”, significar o presente, na perspectiva de que “[...] se cultiva a realidade no ato de conhecê-la”. (PASSOS; KASTRUP, 2014, p. 210). Trata-se de privilegiar o acúmulo das experiências, considerando que essas determinam o pensar, as opiniões, os projetos e os sonhos dos sujeitos.

Nesta reflexão destacamos também que a cartografia é regida por uma perspectiva ética-estética-política. É um modo de estar no mundo (ética), é agir criativamente (estética), é criar um modo de ser e de se posicionar (política). E esse modo de ser é construído nas experiências cotidianas que ao se cruzarem com as vivências pessoais definem valores e escolhas. Neste sentido, foi observado a relação construída dos participantes com a área de educação. Uma relação de pessoas que acreditam e investem na educação, e que com estas posturas são sensíveis para contribuir com as suas demandas. As falas evidenciaram satisfação, engajamento e compromisso, mesmo com as mudanças da realidade educacional na contemporaneidade. Mudanças tanto de ordem formal, no que diz respeito a estruturação do ensino, como nas relações dos alunos/as com a escola, professores, gestores e funcionários da instituição.

No que diz respeito a essas mudanças salientamos, conforme a discussão já desenvolvida sobre o campo educacional, que este é marcado, hoje, pelos desafios diante do avanço da tecnologia que imprime grande inovação de recursos, mas também possibilidade de comprometimento dos processos de ensino e suas relações. Tornar o ensino atrativo para os alunos/as para que estes se identifiquem com a escola e sejam ativos no processo de construção do conhecimento, implementar uma educação transformadora e reflexiva com relação aos valores e compartilhamentos sociais e, ainda, fomentar na família um efetivo compromisso com o desenvolvimento educacional dos seus filhos/as são apenas alguns desses desafios. Além disso é preciso considerar aspectos relacionados às dimensões política e pedagógica que dizem respeito, por exemplo, à formação dos professores, à proposta do Programa Escola sem Partido ou ainda às mudanças no ensino médio.

Com relação a esses desafios, destacamos as colocações da gestora que possui mais tempo de atuação na educação e que ao retomar as atividades após a aposentadoria, faz um paralelo da realidade das escolas na década de 1980 e nos dias atuais.

“A escola que eu deixei em 1988 não é a escola que eu encontrei em 2008. É totalmente diferente. Tudo era diferente. A própria estrutura das escolas. As pessoas que estavam a frente. Esse aluno de 1988 tinha pai e mãe, esse aluno era um aluno que tinha um acompanhamento da família. O aluno que nós temos hoje é um órfão, órfãos de pais e mães. A gente tinha uma presença mais constante da família na escola, a gente tinha um aluno que tinha limites. Hoje em dia os nossos alunos não querem e nem as famílias dão limites”. (gestor 1)

E quanto aos professores, o mesmo gestor afirma que:

“A gente enfrenta muitas dificuldades por conta dos nossos professores porque perderam o desejo de serem além de professores, de serem educadores. Eles hoje ministram as aulas e se um papel estiver no chão ele não diz [ao aluno] apanhe esse papel. Eles passam por cima igualmente. Eu fico estarecida com o que os alunos fazem e que os professores veem e não reclamam. Pois é, e esse aluno hoje é agressivo, eles tem uma forma de tratamento diferenciada com os professores. Quando eu entrava em sala de aula os alunos se levantavam, hoje em dia o professor se senta em cima do birô. Quando eu passo em sala de aula e vejo um professor sentado em cima do birô eu sou capaz de ter um ‘troço’. E olhe que eu já me políci muito. Eu mudei da água para o vinho”. (gestor 1)

“A minha geração eu acho que foi uma geração de mais compromisso profissional, de mais maturidade, de mais enfrentamento de dificuldades, sem esse alarde, a gente não fazia esse bicho de setes cabeças, a gente tentava na medida do possível mediar, hoje em dia um simples impasse dentro da escola é um cavalo de batalha, você tem que administrar esse problema com tudo e com todos. Muitas vezes só a gestão já resolvia esse problema.” (gestor 1)

“Professores independente de qualquer disciplina eles tem que buscar temas que eles possam trabalhar fora do âmbito de sala de aula. O aluno hoje não tem mais estrutura, o aluno hoje não aguenta ficar mais 30 (trinta) minutos sentado numa cadeira ouvindo um professor, porque a dinâmica do mundo hoje é muito proativa e eles tem outras coisas visuais e de interesse que eles não aguentam mais essa escuta. Eu não digo a eles não mas eu acho que o comportamento do aluno em sala de aula tem muito a ver com a postura do professor” (gestor 1)

Essas observações revelam que as mudanças da instituição escolar são reflexos de uma sociedade inserida em um movimento dinâmico que, mesmo sendo inerente a sua constituição, apresenta, nos últimos anos, uma maior velocidade e um conjunto de mudanças mais profundas, a ponto de, ao longo de apenas 20 (vinte) anos (1988 a 2008), ser identificado um novo aluno/a, um novo professor, uma nova família e uma nova escola, o que complexifica este contexto e desafia os seus integrantes a decifrar, acompanhar e corresponder, com suas atuações, a tais mudanças.

O gestor 2 acrescenta a esse contexto, alguns aspectos referentes a relação do poder público com o rendimento das escolas que, muitas vezes, compromete a continuidade de atividades consideradas, inclusive por ele, como de bom rendimento. E coloca também as iniciativas da própria equipe mediante os recursos disponíveis para o enfrentamento das demandas consideradas muito importantes - como a falta de engajamento e participação das famílias na escola - por se colocarem, frequentemente, como entraves aos processos de intervenção.

Mas o que acontece na lógica do governo, é que se sua escola sobe de índice você perde financiamento e por isso perdemos o programa mais educação, porque nós melhoramos e aí “não precisa mais”. Atualmente a gente tem o ProEMI que é o programa de ensino inovador mas ele é específico para o ensino médio, assim como o Mais Educação é específico para o ensino fundamental. Ele é mais amplo do que o Mais Educação porque nós a partir do macro-campo protagonismo juvenil, mundo do trabalho a gente tem autonomia para inserir os nossos projetos, ou seja os programas são poucos porque as demandas hoje são justamente as demandas psicossociais. Porque veja nós temos 1060 alunos e para esse projeto que eu e a [psicóloga] estamos fazendo só vieram 49 pais, mas eu disse tá ótimo eu pensei que só viessem 10. E a [psicóloga] ficou surpresa, animada porque eles adoraram todos eles e já queriam formar grupo e a gente quer ampliar com palestras, oficinas, eu disse [a psicóloga] a gente quer falar sobre problema hormonal, desenvolvimento biológico e psicológico da criança, tudo orientando os pais na educação. O nome do projeto é Liceu Cuida. (gestor 2)

Esse espaço de diálogo junto aos responsáveis, que incentivem e proporcionem a sensibilização para a participação dos responsáveis, como forma de contribuir com a relação da escola com as famílias, é sempre destacado como uma necessidade urgente para que atividades sejam efetivamente realizadas no espaço escolar.

### **Analizador (2): Experiência do Projeto Educação e Cidadania**

Observamos que os participantes, inicialmente, destacaram a importância dessa proposta e de sua contribuição para a escola, a partir das demandas contemporâneas já indicadas e pelo fato da definição das temáticas terem sido discutidos junto aos alunos/as e buscarem o desenvolvimento do compromisso ético, da solidariedade e da vontade de acertar.

Eu achei o projeto cidadania ótimo, tudo que venha a colaborar para o aluno entender que ele vive em sociedade, que ele tem deveres e não só direitos... E as crianças gostavam das oficinas, eles mesmo diziam e também porque eram de forma lúdica. (gestor 2)

Ou ainda:

Eu acho que ele deixou frutos. Aqui no Liceu alguns alunos que passaram pelo projeto eu acho que essa semente ficou plantada, pena que não teve mais que colocasse mais uma aguinha, quem regasse, para que ele pudesse florescer. Acho que é fundamental a gente precisa buscar outras formas, encontrar outros projetos, sair dos padrões tradicionais de sala de aula. (gestor 1)

A gestora 4 colocou que havia sido designada para acompanhar, para ser uma porta-voz, uma mediadora do projeto junto à direção da escola, no sentido de apoiar e divulgar o projeto. E nesta relação a mesma destacou que foi uma experiência que deixou boas recordações e que foi muito frutífero junto às crianças e às famílias. Ressaltou o trabalho de “formiguinha”, mas que foi muito proveitoso e que pela perspectiva interdisciplinar proporcionou muito aprendizado. Para ela essa experiência deveria ser repetida. Essa participante observou, ainda, que o projeto “[...] lançava desafios para nós, nos ajudava a olhar o nosso modo de atuar na escola, olhando uma outra área que nos visitava e que também tinha o foco no aluno [...]”. Essa observação enfatiza a contribuição do trabalho interdisciplinar na escola, enquanto campo plural que requer olhares e intervenções também plurais. (VASCONCELOS, 2009). E nesta análise o gestor 4 afirma:

“Toda uma transmissão de valores na escola, no estar na escola, então isso eu acho que a experiência desse projeto teve uma marca muito positiva nesse sentido, sobre o trabalho da educação para os valores” (gestor 4)

Ressaltamos, por outro lado, que os gestores participantes, embora tenham avaliado positivamente o projeto de extensão, fizeram as seguintes colocações e sugestões:

“Hoje eu acrescentaria [no projeto] o atendimento aos pais, mas sei que tivemos dificuldades deles aderirem, mas não sei com qual estratégia. A gente aqui na escola utiliza um whatsapp. As vezes eu noto esse conflito na criança porque ela escuta aqui uma coisa e em casa escuta outra. Como ela deve agir?. Ele aprende aqui que não deve jogar lixo no chão e em casa ver o pai jogando lixo no chão ela vai corrigir o pai e ele diz: que isso menino. Aí é por isso que tem que ser os dois mas de fato é difícil” (gestor 2)

“Eu acho que o projeto deveria ter direcionado as inscrições para aqueles alunos/as que mais precisavam das discussões. Ela foi aberta para quem tivesse o interesse em se inscrever. Acho que deveria ser para aqueles que precisavam que fosse trabalhado os pontos [temas] que o projeto tinha”. (gestor 3)

Essas observações acrescentam dados importantes para a elaboração de futuros projetos e atividades no campo escolar, ao indicarem aspectos voltados a dinâmica do projeto de forma que alcance mais diretamente os/as alunos/as que demonstram, em seus comportamentos, a necessidade de uma intervenção direcionada para reflexões de suas posturas e relações.

São observações que evidenciam a importância do projeto e a busca pelo aprimoramento de atividades consideradas necessárias ao processo de aprendizagem na escola, ao envolverem valores e princípios fundamentais ao convívio familiar, escolar e comunitário e que, portanto, vão além do ensino formal, alcançando uma perspectiva de cidadania mais ampla.

Os analisadores 3 e 4 abrangem elementos de compreensão que remetem diretamente à proposta da tese, uma vez que tratam dos aspectos centrais abordados no estudo. Isto porque, as demandas psicossociais na Escola Liceu de Artes e Ofícios (Analisador 3), bem como a inserção do Serviço Social e da Psicologia no espaço escolar (Analisador 4) concorrem para a construção de uma analítica que permite articular a discussão das dimensões sociais e psicológicas na constituição das demandas da escola com a interdisciplinaridade. Enquanto perspectiva de atuação do/a assistente social e psicólogo/a no âmbito escolar é preciso respeitar as especificidades teóricas que os distanciam e as intervenções práticas que os aproximam. Todavia, para que avancemos nessa perspectiva de reflexão, se coloca como necessário, discutirmos separadamente cada analisador para, então, os articularmos.

Desse modo, passaremos a abordar o Analisador 3.

**Analisador (3): Demandas psicossociais da Escola Liceu de Artes e Ofícios** trata das colocações dos gestores participantes, nas quais destacamos, em um primeiro momento, aquelas consideradas de ordem psicológicas. A narrativa nos parece significativa.

“A maior demanda hoje aqui na escola é do meu jovem que está entrando na adolescência, é a ocorrência mesmo de conflitos internos, dele com ele mesmo, a chamada crise existencial que eu tive na minha adolescência, mas o que acontece hoje é que dessa crise existencial está gerando uma depressão e eles não estão sabendo lidar com isso. Então eu atendo porque às vezes essa demanda vem dos professores, porque os alunos entram numa crise de ansiedade em plena sala de aula e precisa ser atendido por alguém. Então eu pergunto você está se perguntado porque é feia ou é bonito, porque está no mundo? como é que a senhora sabe? E eu digo: eu já tive essa idade minha gente, o que falta é: o que fazer com isso. Então o que eu percebo é que é um conflito interno, e aí eles entram em depressão dessa depressão já gerou tentativa de suicídio, automutilação. É porque também hoje a gente tem um atrativo que é positivo e negativo que é a internet redes sociais e ainda a influência ou a má influência dos amigos. E aí quando chegam os pais aí é outro problema, os pais não sabem lidar com eles”. (gestor 2)

Esse mesmo gestor, ainda nesse contexto e com relação aos pais, destaca as iniciativas da escola para o enfrentamento dessas questões:

“E o que acontece é que dessa crise existencial eles não querem falar para a mãe nem para o pai. Eu atendi inúmeros casos. E eu pergunto você falou para sua mãe. Eles dizem: não, porque eu não quero preocupá-la. Ela já tem preocupação demais. Mas aí eu disse: mas você sabe que mãe gosta de ficar preocupada? então porque você está tirando uma preocupação que é dela? que ela precisa compartilhar com

você? E tem professores que o aluno procura, que é mais próximo né? E foi por isso que a gente está iniciando um projeto de atenção aos pais agora, de orientação aos pais, a gente está começando, a lidar com esses problemas da contemporaneidade. Ainda é para o próximo ano. (gestor 2)

Essas colocações revelam a dimensão das demandas que adentram nas escolas hoje, que se tornam frequentes e que, embora já se fizessem presentes em anos anteriores, na contemporaneidade se mostram mais intensas, complexas e graves quando consideramos as suas possíveis consequências. A automutilação, por exemplo, foi citada tanto por outros gestores como também por outros participantes no trabalho de campo, sobretudo, por abranger um número significativo de alunos/as e pelo alto nível de autoagressão física e psicológica. Essa demanda, inclusive, fundamentou a elaboração de um projeto de extensão do curso de Psicologia da Universidade Católica de Pernambuco, o qual, através de oficinas realizadas por alunos/as da graduação e do mestrado, buscou compreender o desenvolvimento de tais comportamentos, bem como contribuir com suas escutas e intervenções. Outro gestor, que citou a automutilação, enfatizou a seriedade da demanda diante do quantitativo de alunos/as que apresentaram essa prática.

“Estamos com muitos casos, um número bem significativo, de 20 a 25 alunos/as com o processo de mutilação. Isso do que nós temos conhecimento” (gestor 3).

Para o gestor 4 as demandas citadas até aqui, decorrem da falta de autoconhecimento do pré-adolescente, do adolescente e do jovem e, dessa forma, se constitui na principal demanda das escolas atualmente, comprometendo a autoestima e a interação com o outro, podendo levar até ao suicídio. Foi destacado, também, a questão das novas configurações familiares, da sexualidade e da violência como questões centrais que perpassam hoje o contexto escolar.

“Então nós nos damos conta de um aluno que não se conhece, ele não tem essa autoestima equilibrada, uma autoestima importante que o ajuda a se relacionar com o outro, interagir, viver a juventude com alegria, com gozo. Então a gente tem aí esses problemas sérios da automutilação, a gente tem aí as questões de depressão, as questões de isolamento, de se deixar levar pelo isolamento, que leva para um caminho que desemboca no suicídio. Então eu acho que é uma demanda que nos preocupa muito. É uma demanda muito importante desses dias. É a fase da adolescência, das descobertas, das escolhas. É claro que quando se tem uma autoestima equilibrada e também toda uma questão de trabalhar as escolhas que ajuda a se situar no seio de uma família e aí entra a demanda da configuração das novas famílias. Lidar com essa configuração que não mais a família tradicional. E também a demanda da sexualidade. Então a gente percebe muito cedo uma experimentação precoce, ou uma antecipação, ou um despertar para a vivência da sexualidade muito rápida. Essa demanda também eu acho muito presente na escola hoje. E também a demanda da violência, da agressividade. (gestor 4).

Essas questões podem sugerir uma relação com a mudança de perfil dos alunos/as indicada pelo gestor 1 e, neste sentido, podem se constituir enquanto demandas da escola que, inclusive se articulam diretamente aos aspectos de ordem

socioeconômica, também enfatizados pelos gestores. Dizem respeito as condições que compõem a realidade social desses adolescentes e que devem ser aqui vinculadas diante do entendimento de que a desigualdade social, a falta de acesso a direitos considerados básicos para o desenvolvimento dos mesmos, e que são historicamente negligenciados pelo Estado, fazem parte do cotidiano dessas famílias de forma a banalizar tais condições e suas conseqüências. Nesta perspectiva podemos vincular as demandas abordadas acima ao contexto social e verificar a sua evidência também na escola, quando das seguintes afirmações dos gestores:

Eu diria que a filosofia e a pedagogia me deram uma base sólida de visão de homem e de sociedade. Então visão de homem como um ser pensante, um homem com a sua dimensão psíquica, como um ser social, que se constitui nas relações intersubjetivas e essa compreensão de homem foi muito importante para mim. E durante as aulas de pedagogia sobre o desenvolvimento da criança a gente ver o quanto a crianças dependem do meio e de condições favoráveis para o seu desenvolvimento, para sua maturidade. (gestor 4)

E aí existe sim o público da assistência social e a gente tem percebido, já tivemos casos aqui por exemplo de uma aluna que estava com fome a gente começou o fio da meada aí e aí a gente foi descobrindo e aí foi descortinando. Conhecer em que aquilo ali influencia na aprendizagem do aluno, o aluno estudar com fome. Como ele vai aprender? (gestor 2)

Porque existem algumas particularidades que por mais um agente tenha experiência de saber que aquele menino está com dor de cabeça porque muitas vezes não almoçou, não tomou café mas são situações que a gente supõe pelo contato diário (gestor 3)

Esses contextos precisam ser considerados na análise das demandas citadas anteriormente, no sentido de configurar as chamadas demandas psicossociais - foco dessa tese -, partindo do entendimento de que as questões de ordem psicológica necessariamente “conversam” com as questões de ordem social. Os sujeitos são constituídos nessa relação, nessa troca e nesse constante movimento.

É, portanto, nesse contexto, ou seja, na constituição dos seus específicos campos de atuação que consideramos profundas aproximações das áreas de Serviço Social e Psicologia, mesmo que os fundamentos teóricos que definem a leitura e interpretação de seus objetos sejam diferentes ou até contraditórios. Isto porque, o fundamento teórico do Serviço Social baseado no processo histórico como determinante da realidade e na estrutura classista e desigual da sociedade capitalista a partir de sua natureza caracterizada pelo antagonismo da relação capital/trabalho que gera pobreza e vulnerabilidades sociais manifestadas em diversas expressões da questão social não corresponde a forma de leitura da realidade conduzida pela Psicologia em sua perspectiva teórica, uma vez que seu olhar sobre a realidade social focaliza a dimensão subjetiva desencadeada nas vivências e relações dos seus usuários, sendo o seu percurso histórico e seus mecanismos de intervenção marcados por tal dimensão.

Cabe aqui observar também que a perspectiva teórica do Serviço Social com base no processo histórico é hegemônica na categoria profissional, fazendo com que os/as assistentes sociais estejam política e teoricamente a ela vinculada, ao passo que a Psicologia, em seus diversos campos de atuação, apresenta/adota um conjunto de perspectivas de análise e de intervenção que podem ou não dialogar com a perspectiva do Serviço Social.

Entretanto, conforme discussão já desenvolvida neste trabalho, as duas profissões em tela embora apresentem origens, perspectivas teóricas e trajetórias históricas específicas, os princípios e diretrizes que as norteiam, quanto a priorização e valorização das necessidades e direitos dos indivíduos com base em sua formação histórica e constituição psicossocial, bem como quanto a configuração de suas demandas, levam as mesmas a constantemente se encontrarem nas instituições e a dialogarem em suas intervenções.

Cabe ainda esclarecer que essa reflexão sobre o Serviço Social e a Psicologia não significa dizer que essas profissões sejam contraditórias na teoria mas não na prática, como se partindo da ideia de que a prática fosse diferente da teoria, ou dito de outra forma, como se teoria e prática fossem elementos dissociáveis. O que se quer aqui ressaltar são as profundas aproximações das duas profissões e as suas contradições no campo teórico já que o enfoque do Serviço Social contempla a dimensão objetiva a partir de uma leitura histórica da realidade e daí define a sua atuação prática nesse viés, enquanto que a Psicologia direciona a sua atuação na dimensão subjetiva, ou seja, nos processos vivenciados pelos indivíduos. É o Serviço Social em sua prática buscando compreender e intervir no contexto social e a Psicologia, por sua vez, buscando compreender e intervir no contexto subjetivo.

É, portanto, nesse enfoque que se considera as interfaces entre o Serviço Social e a Psicologia, defendida por Ferriz e Santana (2014), ao enfatizarem “[...] a emergência do termo psicossocial como um importante elo entre as duas disciplinas” (p.1) ou ainda como um pressuposto para a superação da dicotomia entre o individual e o social. Trata-se de uma interlocução materializada, conforme análise já desenvolvida, na proximidade de seus objetos e de seus espaços socioocupacionais; e na legislação que fundamenta a atuação de assistentes sociais e psicólogos/as em algumas de suas áreas de intervenção.

No campo da educação, por exemplo, Saviani (2002) apud Lopes e Silva (2012), ao defender a importância das múltiplas abordagens transversais para pensar e construir a educação, reforça que a escola está para além do contato professor-aluno.

É com base nesta perspectiva que passaremos a refletir o Analisador 4.

#### **Analizador (4): Inserção do Serviço Social e da Psicologia no espaço escolar**

Sua proposta busca analisar as especificidades e aproximações do Serviço Social e da Psicologia em uma perspectiva interdisciplinar. Para tanto, precisamos retomar alguns dos aspectos indicados por Ferriz e Santana (2014) que, em nossa compreensão, legitimam a aproximação de ambas as profissões em suas dimensões políticas. Trata-se, por exemplo, das lutas comuns com relação aos direitos referentes a redução da jornada de trabalho, pela aprovação de legislações que regulem as suas respectivas atuações, como no caso do Projeto de Lei nº 837 / 2003, já abordado antes, sobre a inserção de assistentes sociais e psicólogos/as na educação básica.

É com base nesse encontro das profissões no âmbito político e nas colocações dos gestores que vamos tecer as primeiras considerações sobre o serviço social e a psicologia na escola, ressaltando, conforme nossa proposta de análise, que esta instituição propicia, por excelência, o citado encontro, ao concentrar em seus muros um processo educacional de ampla dimensão pedagógica e que determina, sobremaneira, o desenvolvimento social e psicológico dos seus alunos/as ao acompanhar, de forma duradoura, uma fase de descobertas, construção de sonhos, de identidades, relacionamentos e projetos que permeiam a vivência escolar dos jovens definindo sua dinâmica e demandas.

E ainda nesse contexto, se considerarmos o cenário brasileiro marcado por uma pobreza que limita os processos de aprendizagem na escola e, dessa forma, compromete o desenvolvimento psicossocial dos seus jovens, verificamos que atuações profissionais, como as abordadas aqui, ou seja, com diretrizes de ação que partem dessa realidade social podem corresponder de forma efetiva com as demandas da escola. É nesse cenário que partimos da afirmação de que a atuação conjunta do/a assistente social e do/a psicólogo/a na escola é uma necessidade para a ação pedagógica, conforme indicado pelos gestores, e explicitada principalmente na primeira das colocações a seguir:

Eu acho que o Serviço Social e a Psicologia atuar na educação é uma questão de necessidade. Quando a educação precisa olhar ao seu objeto, ou seja, o aluno, porque o que é central no cotidiano da escola é o aluno, é o aprendizado do aluno. Então toda a escola, todos os educadores se voltam para o aluno. É para o aluno que a gente está olhando, é para as suas necessidades. Eu penso que não tem uma receita de como o Serviço Social e a Psicologia pode se inserir, mas eu penso que é a partir da necessidade de se entender o aluno no seu contexto social. Nós vivemos em uma sociedade extremamente desigual, onde uma boa parcela não tem o mínimo de recursos e onde poucos seguram a maior parte da riqueza. Uma sociedade extremamente desigual ela tem essa necessidade de uma maior compreensão desse aluno que precisa ser entendido em seu contexto social, na sua situação econômica e ele traz uma série de dificuldades de conhecimento de si, uma série de conflitos que não foram superados, então a psicologia ajuda e o Serviço Social vai entender esse aluno, esse aluno que é o foco da ação pedagógica. Então a psicologia contribui para ajudar no desenvolvimento psíquico da criança e o

Serviço Social na compreensão do que é que está por traz desse convívio social. As questões econômicas, sociais e tantas outras (gestor 4)

O universo da escola ganha de uma maneira extraordinária com a presença de outras áreas como o Serviço Social e a Psicologia e nesse sentido a escola ganha porque aí a gente pode contribuir para que a educação seja cada vez mais um compromisso não só de uma área, mas a educação como tarefa de outras áreas. (gestor 4)

Nunca nós tivemos tanta necessidade da presença desses profissionais na instituição como nós temos agora, diante de tantos problemas familiares, de ordem social. Inclusive tivemos essa semana uma reunião de gestores e uma das coisas que falamos diante das dificuldades apresentadas pelas escolas com relação a presença desses profissionais dessa área, em especial o pessoal de psicologia, mas quando nós dissemos que aqui nós tínhamos um apoio de uma assistente social e relatamos um pouco da nossa experiência foi que os diretores da GRE<sup>21</sup> e a diretora da GRE viu o quanto que é necessário a presença de uma pessoa que articulasse essa questão de ordem social até porque muitas vezes o psicólogo não dá conta, até por que não é a especificidade de sua área, enquanto que os dois para trabalhar conjuntamente seria uma boa atuação dentro da escola. (gestor 1)

A atuação do/a assistente social não vejo como necessariamente diarista. A psicóloga sim, pois eu vejo pelas circunstâncias todas dos problemas diários. A presença do psicólogo sim. Mas o/a assistente social eu já não vejo assim, nessa necessidade do diário. Mas assim, por exemplo, presente na reunião dos pais para se articular com a psicóloga para saber como é o problema da vida familiar daquele aluno e no caso de precisar de ver in loco como é isso e fazer isso. Orientar também as famílias porque eu vejo que a pessoa do Serviço Social tem uma visão mais global das coisas. Eu acho que a orientação do/a assistente social nas várias áreas, familiar, financeiro, tudo isso eu acho que mesmo ela não sendo uma especialista ela tem condições de dar esse suporte, essa orientação. Eu acho que é uma pessoa de muito peso, de muita ajuda dentro da escola. E, no caso, trabalhando com o psicólogo. (gestor 1)

Eu acho que uma profissão completa a outra. Porque existe a questão das demandas psicossociais. Existe uma demanda de ação social. A gente tem um público muito variado, pois temos filhos de empresários até filho de catador, aqueles alunos que precisam mesmo de assistência. (gestor 2)

A importância de um profissional na área de serviço social e psicologia. É de uma importância sobrenatural. Eu acho que o trabalho do/a psicólogo/a e do/a assistente social com as escolas que nós temos hoje é muito mais do que importante. A gente vai percebendo a importância de ter um profissional que atenda as necessidades que a coordenação não consegue atender, que a gente tem mais com um profissional da área de saúde como um psicólogo. E os meninos adquirem uma liberdade uma transparência que a coordenação não consegue atender. Eu trabalho em outra escola a noite e é só conteúdo em sala de aula. Não adianta trabalhar apenas o conteúdo e não trabalhar a motivação, que mesmo eles estando fora de faixa, mesmo eles trabalhando eles ainda tem chance de galgar alguma coisa na frente. (gestor 3)

Esse olhar sobre a realidade escolar eleva o grau de importância da atuação conjunta desses profissionais nessa área. São fatores que em um primeiro momento

<sup>21</sup> Conforme definição do Decreto Nº 40.599, de 03 de Abril de 2014, a Gerência Regional de Educação é um órgão integrante da estrutura básica da Secretaria de Educação que por competência deve exercer, em nível regional: as ações de supervisão técnica, orientação normativa e de articulação e integração, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino; promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição, com ênfase na melhoria da gestão da rede e da qualidade da aprendizagem do aluno; orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais; promover o desenvolvimento de recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado; coordenar o processo de organização do atendimento escolar, de apoio ao aluno e à rede física; aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento na respectiva jurisdição; planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das suas atividades; organizar o funcionamento da inspeção escolar no âmbito da sua jurisdição; coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais na sua jurisdição.

poderiam não ser considerados necessários para a dinâmica escolar, mas que com base na leitura histórica e social da realidade do Brasil, que interfere diretamente na realidade pessoal dos seus jovens, verifica-se a influência e contribuição para as vivências, as relações e o enfrentamento das demandas do espaço escolar.

E diante do fato do Liceu, em seu quadro funcional, não ter um/a assistente social e sim apenas um psicólogo/a, os demais gestores, ao verificarem a importância do apoio do profissional de Serviço Social vinculado a Fundação Fé e Alegria<sup>22</sup>, afirmam que:

Ela (a assistente social do Fé e Alegria) nos ajuda muito. Ela já fez algumas visitas, muita coisa, já tivemos casos de alunos que foi para o conselho tutelar e ela fez mediação. Já tivemos muitos casos. A demanda é muito grande. É muita coisa, a gente tem caso na DPCA, é porque nem sempre ela pode, mas tem casos que ela vai. (gestor 1)

Porque com a atuação da assistente social do fé e alegria a gente percebe isso. Se tivesse uma assistente social que desse conta, porque a assistente social do fé e alegria é específica para os alunos do fé e alegria, mas se tivesse na escola, para conhecer in loco. E assim ir aumentando a atuação. (gestor 2)

Depois que o fé é que a gente ver de perto a necessidade real. O fé ficou mais próximo da gente desde o ano passado mas só aí que a gente começa a perceber a atuação. Se tivesse aqui um/a assistente social trabalhando junto com a psicóloga e ainda digo mais uma psicopedagoga eu estaria no céu. Mas nunca a escola pediu formalmente mas existe esse plano inclusive de aumentar a carga horária [da psicóloga] para 40 horas porque com 20 horas ela não dá conta não, mas a gente quer ver se consegue uma assistente social e quem sabe de quebra a gente já pede uma psicopedagoga porque seria uma equipe excelente porque a gente tem uma demanda alta e essa demanda tá vindo para direção, para coordenação então a gente tá dividindo o tempo em “n” outras coisas. São 1060 alunos/as. (gestor 2)

“Uma das sugestões que eu fiz no fé foi se a gente poderia ter um reforço pelo menos no ensino fundamental, se eles teriam como arcar com isso, porque eles tem um orçamento anual que é aprovado. Mas aí eu perguntei se a gente poderia aumentar a aproximação, como a gente poderia fazer as visitas, como seriam as estratégias e a nossa ideia era ver justamente como atuar juntas a assistente social e a psicóloga mas de que forma nós ainda iríamos ver; mas eu vejo as duas profissões muito engajadas principalmente no contexto educacional”. (gestor 2)

A gente tem no Fé e Alegria uma assistente social e a gente você perceber o trabalho que é feito. Eles não têm psicólogo. E a gente consegue perceber o trabalho que ela consegue desenvolver. Elas fazem atendimentos periódicos com a família. E uma maneira da família também perceber que a escola faz parte só do conhecimento do aluno mas também das relações interpessoais. e isso quem faz é o assistente social e não o psicólogo. E eu acho aqui que nós aqui somos privilegiados porque temos uma psicóloga da escola e a parceira. A assistente social e a psicóloga no liceu fazem um trabalho de parceria apenas com os alunos que participam da fundação fé e alegria. E quando o trabalho é feito de maneira colaborativa os resultados são outros. (gestor 3)

Um dos gestores, inclusive, enfatiza que, recentemente, foi desenvolvido um vínculo maior com o Fé e Alegria e ainda outro faz referência a outras parcerias importantes para as intervenções na escola, como com a família, professores da escola e

<sup>22</sup> Organização da sociedade civil que integra a Federação Internacional de Fé e Alegria e que atua, sem fins lucrativos e através da Educação Popular, na promoção de processos educativos integrais e inclusivos para a construção de sociedades justas, democráticas e fraternas.

da universidade. São observações que evidenciam êxitos em atividades conjuntas já realizadas no Liceu:

“O Fé e Alegria era lá no bloco B e aí foi transferido para cá e aí vendo no dia a dia com as reuniões técnicas que a gente tem, o fé participa então ele opina, ele ver, ele observa. Eles estão mais próximos disso porque fisicamente eles estão mais próximos. Eles são considerados um ensino informal ou complementar. No momento só tem o fé, antes tinha o programa Mais Educação, tinha o Educação e Cidadania e tinha o fé. (gestor 2)

“Até o ano passado o Fé tinha um psicólogo; [a psicóloga da escola] sozinha não consegue dá conta de tudo e então nós fomos fazer esse trabalho de parceira; [a psicóloga da escola] fez uma parceria com uma professora da católica que trabalha com um grupo de alunos do mestrado e da graduação e que tem vindo dar assistência uma vez por semana. Antigamente a gente tinha muito mais problema de bullying, mas agora não, porque eles sabem que a escola tem feito um trabalho sistemático no contraturno, jogamos a responsabilidade também para a família. Porque o aluno sofre e então praitca, então precisa trabalhar isso para que ele não reproduza. Alguns trabalhos são grupais outros são individuais. Faz oficinas. Os professores vão identificando e encaminhando para ela [psicóloga da escola]”. (gestor 3)

Destacamos aqui a informação de um dos gestores sobre a presença do/a psicólogo/a no Liceu e o fato de ser um diferencial comparado as outras escolas.

“Nunca houve assistentes sociais nas escolas públicas. No segundo governo Arraes foi extinta a atividade de psicóloga escolar nas escolas públicas. O liceu é exceção. Só tem por conta do convênio com a Católica. A psicóloga é funcionária da católica”. (gestor 1)

Quanto ao Projeto de Lei nº 3688 / 2000 que defende a inserção do/a assistente social na escola, os gestores informaram:

“Eu acho que eu me lembro que foram algumas pessoas convocadas, mas acho que essas pessoas não foram convocadas para atuarem em escolas. Foi mais em secretarias, por exemplo na secretaria de saúde, no Hospital dos servidores tem assistente social, na GRE tem assistente social, algumas convocações ocorreram e é tudo gente nova. Mas vejo a necessidade nas escolas. Eu acho que em todas as repartições teria que ter um psicólogo e uma assistente social”. (gestor 1)

“Conheço sobre o concurso com relação a psicólogo. Mas tem muito enfrentamento para que esse projeto seja encaminhado, sobretudo em Brasília. Com relação a assistente social eu desconheço. Eu sei que existe um movimento grande dos psicólogos”. (gestor 3)

Ainda nesse enfoque os gestores indicaram exemplos de casos atendidos e que, através desses, fica também evidenciada a importância da atuação interdisciplinar dos profissionais em questão.

Eu lembro de um trabalho conjunto de assistente social e psicólogo só aqui. Uma criança atendida pelo fé que foi acompanhada. E a [assistente social] faz visitas nas casas, era um aluno que o ambiente que ele vivia era muito cercado de drogas. Ele foi reprovado, o pai e a mãe foram assassinados porque eram traficantes, ele vivia com uma tia que acolheu ele e que era a única que era “limpa” o resto dos tios todos eram envolvidos com o tráfico. Era uma luta do bem contra o mal. Ela adotou ele. Ele era o segundo filho que ela tinha adotado, mas os tios alimentavam, os tios iam por trás e faziam ele de avião ele vivia aqui com notas de 50 e 100 reais e teve

outras situações. A tia cansou, a tia teve que acionar o conselho tutelar e ela veio e tirou ele daqui. (gestor 2)

Tivemos um caso de um menino. Ele era rebelde, indisciplinado. Tudo o que não era padrão dentro de uma escola ele fazia. Não tivemos como dar conta, os professores, a escola, gestão e o serviço de psicologia, por que por mais que a gente conversasse com a família a gente não tinha dimensão de onde era que esse menino morava, quem a era a vizinhança desse aluno, e de como era esse ambiente familiar, então no momento em que a assistente social fez uma visita *in loco* que viu as condições de residência, de acomodação de uma família em um ambiente separado por uma cortina de pano. A casa não tinha um espaço de um metro quadrado. Então essa criança não vivia em casa. O espaço que ele tinha era aqui na escola, porque o de casa era na rua. Ele tinha outros irmãos então a família não cabia. Eles vivem pela rua. O pai era usuário de drogas pelas condições que foram detectadas. A mãe era doméstica, analfabeta então as coisas que a gente falava para ela fazer de ajuda com os filhos ela não fazia. Primeiro porque ela não sabia e segundo porque as condições não davam. Um professor daqui depois ajudou essa criança a sair daqui e ficar em uma escola mais próxima. O aluno não tinha nenhum pudor de fazer nada nem de dizer nada. Então nós tivemos condições de conhecer a família quando nós tivemos a presença dessa assistente social que era da católica e quem conseguiu foi uma professora porque formalmente a gente nunca teve. (gestor 1)

Com esses relatos é possível identificar não apenas a complexidade das demandas que chegam a escola, mas que os aspectos que as constituem apontam, principalmente, para a natureza psicossocial das mesmas, o que revela uma articulação determinante com o processo de formação no qual se encontram os jovens alunos/as e ainda com o contexto socioeconômico vivenciado por suas famílias, conforme já discutido.

São realidades que manifestam diversas expressões da questão social produzidas e reproduzidas num contexto de vulnerabilidade social em que se encontram essas famílias e que por ser histórico e estrutural alcança os seus diversos espaços e necessidades, perpetuando uma condição de vida com difícil possibilidade de se construir alternativas para a sua superação. A repercussão desse contexto para o desenvolvimento psicológico desses jovens também obstaculiza os sonhos, os projetos, as vivências e as relações que requerem um ambiente propício para que sejam construídas e permitam um desenvolvimento psíquico saudável.

Essa dimensão psicossocial no contexto de vida dos alunos/as é uma exigência fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e este, por sua vez, na dinamicidade da vida social, também contribui de forma determinante para o desenvolvimento daquele.

Através dos relatos foi possível confirmar também que a forma como a gestão faz a leitura dos casos já indica a clareza que a mesma tem de que esse contexto está diretamente relacionado às dimensões citadas, de que esta influencia diretamente na escola e ainda que, para sua intervenção, é necessária uma proposta que abranja a complexidade dessa demanda.

## 5.2 As entrevistas narrativas com os profissionais

Assim como os gestores, foram entrevistadas 4 (quatro) profissionais, sendo 2 (duas) assistentes sociais e 2 (duas) psicólogas. Uma das profissionais pertence ao quadro funcional da escola e as demais, através da execução de projetos sociais desenvolvidos na escola, estão a ela vinculados.

Da mesma forma que no item anterior, para a compreensão das entrevistas foi considerada a emergência de temas comuns (analísadores), tendo como principal suporte a condução da entrevista baseada na pergunta disparadora: Em sua experiência de que modo o Serviço Social e a Psicologia deve se inserir no espaço escolar?, tais analisadores foram assim delimitados:

- (1) Trajetória na educação e no Liceu de Artes e Ofícios / Demandas psicossociais
- (2) Inserção do Serviço Social e da Psicologia no espaço escolar/ Interdisciplinaridade
- (3) Aproximações e especificidades do Serviço Social e da Psicologia

É preciso informar que 3 (três) das participantes entrevistadas já exerciam as suas atividades em 2016 e que apenas 1 (uma), através da execução de um Projeto de Extensão intitulado “A atenção psicológica à ação arendtiana no plantão psicológico”, iniciou em 2018, suas atividades junto ao Liceu. Das 3 (três) primeiras, 1 (uma) é funcionária da escola e 2 (duas) atuam, conjuntamente, através da obra social dos jesuítas - Fundação Fé e Alegria. Com essas 3 (três), portanto, havia um contato já construído antes, na fase de realização do projeto, e ainda com 2 (duas) dessas, em especial, havia tido contato anterior, fora da escola, quando cursaram Pós-graduação nas quais fui professora. Apenas 1 (uma) dessas participantes foi conhecida por ocasião da entrevista.

Mesmo com essa variedade de aproximações e conhecimentos dos participantes entrevistados, destacamos o ethos de confiança no plano da experiência ao identificarmos abertura por parte dos mesmos e um ambiente favorável, conforme informado na análise anterior, com base em Stern (1992) apud Ferraz, Rocha e Sade (2014). A “abertura” e o “ambiente favorável” se deram, aqui, mediante a visibilidade que o Projeto Educação e Cidadania atingiu na escola e que, de alguma forma, já havia um vínculo, um diálogo construído em função das atividades do referido Projeto, as quais, para serem executadas, promoveram encontros e conversas casuais, mas que permitiram tal aproximação. Outro aspecto importante a considerar é a proximidade das propostas do Projeto de extensão Educação e Cidadania com as atividades do Fé e Alegria, ao qual estavam vinculadas duas das participantes entrevistadas, conforme já

informado. São experiências que aproximaram e construíram vínculos, portanto, “abertura” e “ambiente favorável”, tais como os relatos indicam:

Alguns dos nossos usuários estavam inseridos. Eu via como algo muito positivo pelo fato de eles estar atentos ao horário de participar, em sua maioria quando eles falavam para serem liberados para serem liberados para o Educação e Cidadania eu via como algo que fato atraísse eles e que não ficava apenas no campo da discussão, mas que eles conseguiram colocar em prática e era por iniciativa própria e eles diziam que era muito legal eu ouvia muito isso e no próprio contato com os pais/responsáveis eles falaram muito no cidadania. (profissional 3 / assistente social)

Eu lembro da [professora/coordenadora] quando apresentou. O projeto foi interessante justamente porque é uma demanda que a escola não consegue dar conta. Porque o que é que acontece, a gente tenta fazer atuação junto com os professores e sempre que acontece isso é um muro de lamentações. Eles dizem que são sobrecarregados, que não tem tempo de falar sobre cidadania. Por isso que eu digo que dentro de um lugar que tem meta a cumprir, que tem um currículo e que o professor tem que fechar se não fica aberto no sistema. Tem essa demanda específica e aí você trabalhar outras temáticas que é importante para pessoa enquanto ser humano. Então eu vejo que aqui no Fé e Alegria se a gente qualificar a experiência é até uma experiência inovadora, porque não tem nenhuma escola do Recife que faça isso, esse tipo de trabalho que é exatamente o complementar, né? a gente tem o conteúdo, mas e a parte complementar? Eu acho que o Projeto Educação e Cidadania pensava muito nisso. Fazer coisas sociais que eles fazem que lese vivem e aprofundar sobre isso para que eles possam. É um conteúdo a nível de informação que você consegue aproveitar: poxa vou usar isso para a minha vida, vou ser um cidadão crítico. Eu acho que o projeto veio para isso. (profissional 4 / assistente social)

Teve um trabalho muito bacana que foi a questão do bullying e foi muito proveitoso aquele trabalho e isso refletiu na postura dos alunos isso foi visível. Foi feito alguma coisa com grafiteagem eu percebi o benefício que aquele projeto trouxe para a escola. Eu acho que o liceu é agraciado ou por estar ligado a católica, por estar próximo a católica. Ela fez muito bem a escola, bom seria se pudessem continuar. O grande desafio é essa questão do contraturno, porque assim, eu sinto que os pais não estão tendo tanta autoridade, não é autoritarismo, mas autoridade com seus filhos de dizer: olhe isso aqui é bom para você e você vai e pronto. O menino diz eu não vou, eu não quero e fica por isso mesmo, fica sem uma reflexão. Olhe, mas vá pelo menos para ver se você gosta, não tem essa coisa. Se meu filho não quer não vai, então a grande dificuldade de se trabalhar no contra turno tem sido essa. Eu sinto isso também. Porque eu tento trabalhar aqui no contraturno oficinas profissionais com os meninos do ensino médio então uma vez por semana eles vem e eles vem assim com tanta preguiça que eles estão aqui, tudo bem, mas para sair de casa é um Deus nos acuda, eu já criei um “zap” para chamar esses meninos, e é tanta da coisa, e almoço tem na escola, mas o grande desafio é essa questão do contra turno porque eles dizem assim: e eu vou passar o dia todinho na escola e olha que é só um dia na semana. (profissional 1 / psicóloga)

Registramos, agora, algumas informações importantes que fundamentaram a compreensão das narrativas e que permitiram a construção de um entendimento do diálogo estabelecido entre o Serviço Social e a Psicologia na Escola Liceu e, por conseguinte, a elaboração analítica sobre o trabalho interdisciplinar das duas profissões no espaço escolar, conforme proposto na tese. Primeiramente são informações referentes aos vínculos estabelecidos entre a psicóloga e a escola quando da sua

efetivação enquanto tal e até mesmo da sua atuação anterior como estagiária e voluntária.

Ressaltamos que a gestão da escola já havia solicitado à Universidade, desde o término da atuação de um profissional de Psicologia anterior, a contratação de uma nova profissional na área diante da importância dessa atuação no enfrentamento das demandas institucionais. A gestão já não concebia mais a ideia de atuar sem a contribuição desse profissional.

Contudo, no que diz respeito ao Serviço Social a experiência é bem diferente. O Liceu nunca contratou um/a assistente social. Segundo as narrativas, a primeira atividade do Serviço Social na escola ocorreu através da parceria entre a psicóloga e a assistente social da Fundação Fé e Alegria no segundo semestre de 2017 a partir de uma demanda referente a falta de concentração dos alunos/as. A referida Fundação iniciou suas atividades na escola em 2008, portanto, tem 10 (dez) anos de atuação no Liceu. Segundo as informações, nos últimos anos a Fundação vem apresentando uma maior estruturação e consolidação, tendo inclusive, a partir deste período, uma sala para a assistente social.

Outro aspecto relevante é referente a experiência quanto ao trabalho conjunto entre assistente social e psicólogo/a na escola, conforme relatado nas entrevistas. Essa experiência se deu quando a assistente social pediu para participar de uma oficina sobre medo promovida pela psicóloga para 28 (vinte e oito) alunos/as. Essa oficina foi elaborada a partir de uma demanda identificada no relato, em abril de 2018, de duas mães de alunos/as, as quais afirmaram que 12 (doze) crianças estavam se automutilando no banheiro da escola. Diante disso a psicóloga buscou constatar e conversar com a coordenação pedagógica, a qual fez um levantamento e identificou nas redes sociais dos alunos/as muitos comentários sobre medo, sendo este observado como uma possível relação com a automutilação.

Durante a experiência a psicóloga observou que os alunos/as, a princípio, não gostaram da participação da assistente social por saberem que a mesma faz visitas domiciliares e que caso fossem realizadas visitas para essa específica atividade, poderia significar que a família teria mais acesso às informações referentes à situação, o que não era do interesse desses alunos/as.

Após essa experiência houve uma aproximação mais significativa da assistente social com a psicóloga e esta ressaltou que se sente amparada pela assistente social, pois a mesma “é uma danada”. A importância do trabalho conjunto das áreas de Serviço Social e de Psicologia no campo da educação, e especificamente na Escola Liceu, foi enfatizada diante das diversas demandas com destaque para o bullying, depressão, violência e conflitos familiares, como por exemplo, separação dos pais, alienação parental, abandono afetivo das crianças e alcoolismo.

Foi informado, ainda, que em março de 2018, 10 (dez) estudantes de psicologia, sendo 7 (sete) da graduação e 3 (três) do mestrado, sob a coordenação de uma professora do curso de Psicologia da Universidade, iniciaram um Projeto de Extensão para trabalhar a demanda da automutilação referida acima. Contudo, ainda não foi construída uma articulação dessa experiência com o trabalho realizado pela psicóloga na escola, embora tenha ficado evidenciada, diante da gravidade e urgência da demanda, a dimensão da necessidade de intervenção da psicologia neste campo e que caso fosse construída essa articulação poderia significar um fortalecimento da intervenção.

E nesta observação, se considerarmos que a psicologia apresenta hoje, como princípio de atuação no âmbito escolar, uma perspectiva que considera a desigualdade social e a estrutura de sociedade dividida em classes como um recorte de análise necessário para sua atuação, é possível afirmar também a necessidade da intervenção do Serviço Social, visto que este tem como base de sua atuação a compreensão da desigualdade social como elemento determinante das suas demandas. Mas essa articulação, embora efetivada em algumas atividades, ainda precisa avançar e se avaliarmos que nas demais escolas públicas, não há a presença desses profissionais e muito menos um trabalho articulado entre eles, vemos o quanto esse campo ainda precisa se expandir no atendimento de suas demandas.

Vemos que a escola é uma instituição que, por excelência, requer esta dimensão de atuação e que a Escola Liceu apresenta no âmbito das suas particularidades - como já discutido - demandas cujas respostas ganham qualidade com esta proposta de intervenção.

Por isso que a partir das primeiras iniciativas e experiências de um trabalho conjunto entre o/a psicólogo/a e assistente social na Escola Liceu, o pensar sobre a consolidação da relação do/a assistente social e do/a psicólogo/a se mostra necessário, considerando, também, que essa discussão na educação tem sido uma tarefa que se intensifica consideravelmente nos dias atuais. Grande número de profissionais, nos diferentes espaços de debate, em grupo de pesquisas e extensão, analisa a temática e, principalmente no âmbito do Serviço Social, pelo recente processo de reaproximação do Serviço Social à área educacional em todo o país.

No que diz respeito à atuação específica na Escola Liceu de Artes e Ofícios, observa-se, de forma já consolidada, a atuação do/a psicólogo/a com o desenvolvimento de um trabalho caracterizado basicamente pelo apoio à gestão, direcionado, dentro do seu campo de atuação, ao atendimento dos usuários e à realização de atividades coletivas elaboradas a partir das demandas institucionais, como relatado no caso da oficina sobre medo, requerendo desse agente uma compreensão dos aspectos subjetivos inerentes aos indivíduos e às suas demandas.

O assistente social, por sua vez, embora não integre, formalmente, a equipe de trabalho da escola em questão, apresenta, como já discutido, na natureza da sua profissão, elementos que o vincula ao campo educacional, ou seja, a realidade desse campo apresenta implicações e necessidades de intervenção que envolvem o objeto de atuação do profissional em Serviço Social, visto que a escola é um reflexo do contexto social. Dessa forma, a complexidade de tal ambiente requer uma intervenção que ofereça, de maneira mais ampla possível, possibilidades de superação das dificuldades, bem como de intervenções mais eficazes.

Por isso, a articulação entre o/a assistente social e psicólogo/a, na educação, pode contribuir de maneira significativa com a gestão escolar em seus desafios cotidianos, requerendo que os referidos profissionais enfrentem os impactos provocados pelo caráter das demandas, construindo respostas que, de acordo com Sposati, Falcão e Fleury (1995), reduzam ou previnam exclusões, riscos e vulnerabilidades sociais.

Essa perspectiva envolve, também, a reflexão sobre uma equipe interdisciplinar de educadores e instituições que possam, a partir de um trabalho articulado, contribuir com as complexas demandas do campo educacional. E, sendo assim, a atuação do/a assistente social e do/a psicólogo/a na área da educação é requerida como um campo de possibilidades por excelência para sua prática.

Passemos agora à compreensão das narrativas propriamente ditas, porém antes, destaco que se tratou de um momento por demais interessante diante da descoberta e aspectos relativos à dinâmica da atuação da Psicologia na instituição e o fato da importância atribuída pelas participantes entrevistadas à atuação do profissional de Serviço Social em conjunto com o psicólogo/a na escola.

Vejamos, portanto, a compreensão das narrativas com os profissionais.

### **Analizador (1): Trajetória na educação e no Liceu de Artes e Ofícios / Demandas psicossociais**

A profissional (1) tem graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco (2009), atua na Escola de Liceu de Artes e Ofícios como psicóloga há 5 (cinco) e reúne as experiências anteriores de estagiária curricular em 2008 durante a sua graduação, de voluntária em 2013 durante 6 (seis) meses, sendo em 2014 efetivada na instituição. Já trabalhou durante 6 (seis) anos na área educação popular com jovens de comunidades rurais.

A profissional (2) é psicóloga (1997), especialista em Psicologia e Saúde (2003), mestre Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004), doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009) e pós-doutora pelo Departamento de Psicologia da Aprendizagem,

Desenvolvimento e Personalidade (PSA) do curso de Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) em 2013. É professora da graduação em Psicologia da Universidade Católica de Pernambuco e coordenadora do Projeto de Extensão: A atenção psicológica à ação arendtiana no plantão psicológico na Escola Liceu de Artes e Ofícios.

A profissional (3) tem formação em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco em 2011, pós-graduação em Gestão da Política de Assistência Social pela Universidade Católica de Pernambuco em 2014, atua há 7 (sete) anos na Política de Assistência Social e há 5 (cinco) anos e (seis) meses na Fundação Fé e Alegria.

A profissional (4) tem formação em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco em 2010 e pós-graduação em Gestão de Recursos Humanos (2012) na Fundação Joaquim Nabuco e em Gestão de Programas e Projetos Sociais (2013) na Universidade Católica de Pernambuco; no Liceu é coordenadora da Fundação Fé e Alegria desde 2012, trabalha também em uma outra escola particular do Recife como assistente social e há 8 (oito) anos já atua na Educação.

Com relação a particular experiência no Liceu, cada participante entrevistada comentou sobre seu cotidiano. Tendo alguns, inclusive, analisado de maneira conjunta a experiência atual e as anteriores.

A profissional (1) colocou que em seu cotidiano profissional no Liceu surgem muitas questões referentes a conflitos familiares e observou que no caso dos jovens de comunidades rurais, público com o qual trabalhou em uma experiência anterior, se via mais a questão da autoestima; mas que identificava nas duas atividades a necessidade de se trabalhar com o assistente social, considerando essencial a presença desse profissional em ambos os contextos.

A profissional (2) ao destacar a sua trajetória na educação, abordou aspectos pertinentes a própria atuação dos profissionais de Psicologia e Serviço Social na educação, com referência às propostas teóricas e metodológicas dessas áreas, à ausência de assistente social na educação e, ainda, a forma como a psicologia historicamente atuou na educação.

Não trabalhei com assistente social. Eu nunca tive contato na escola com o Serviço Social. E eu tenho mais de 20 anos de profissão e não foram poucas as escolas que eu trabalhei e nenhuma tinha assistente social. E não é que não tive contato porque estava distante, mas eu não tive contato porque não existia. E eu acho que é absolutamente importante. A educação é absolutamente complexa, se tem uma coisa que é fundamental e complexa é a educação. E nós precisamos de profissionais de diversas áreas e de todas as demandas que eu te falei de violência caberia um assistente social, caberia tranquilamente um assistente social para dar encaminhamento as demandas dessas crianças e a gente não tem essa parceria. Eu já dialoguei com assistente social na adoção, o que foi bem interessante, mas na educação, nenhuma, nenhuma assistente social. E não tive contato com as assistentes sociais da Fé e Alegria.  
(profissional 2 / psicóloga)

Na verdade, eu acho que o lugar da psicologia é muito complicado na educação. A gente tem um histórico muito ruim que é justamente esse histórico de patologizar, o dizer que esse aluno é o culpado, então quando a gente para de olhar todo o entorno. Então eu me reporto ao aluno que se corta como o aluno que se corta simplesmente e eu perco todo o contexto de violência, de insegurança de incerteza que ele tá vivendo e eu acho que a psicologia tem feito isso “feiramente”, e que pena. E eu acho que a psicologia tem uma dívida com a educação imensa, e eu acho os nossos autores todos apontam para isso, os nossos autores da psicologia na educação todos denunciam isso. Não tem ninguém que diga: nossa como a psicologia foi legal com a educação. Eu sempre falo e as pessoas ficam bravas comigo, mas eu acho que a psicologia fez um desserviço. E isso é a psicologia como um todo, mas na educação como ela foi chamada como uma força revolucionária, como a pedagogia deu a ela essa tarefa, ela foi infeliz socialmente, historicamente, mas na educação foi ainda mais grave.

A profissional (2) ainda relatou que sua relação com o Liceu se deu em 2018, através da execução do Projeto de Extensão que foi proposto pela mesma dirigido à escuta dos alunos/as em plantões psicológicos, nos quais eram delimitadas as demandas e traçadas as possibilidades de prática. O projeto se propôs, portanto, a cartografar a instituição. Sobre esse processo, bem como sobre a escolha do Liceu para a execução dessa proposta, a referida profissional colocou:

A ideia o liceu foi um modo de fazer com que alunos da graduação tenham uma experiência clínica nesse sentido de atenção a demanda não no sentido de consultório, em um outro espaço para a prática e que fosse possível, que a universidade tivesse a prática de sair da universidade e foi então que eu pensei no liceu, era só atravessar a rua, e aí fui propus para [a psicóloga], que é absolutamente aberta, uma baita parceira. Foi então que eu propus esse trabalho. São de seis a oito plantonistas. É um projeto de extensão. A demanda não chegou para mim. Eu que propus. Eu acho que o plantão psicológico tem essa vantagem, ele escuta, e a partir da escuta eu vou delimitando as demandas e a partir da delimitação das demandas eu vou traçando possibilidades de prática. Então na verdade não tínhamos um projeto específico, nosso projeto era cartografar a instituição e a partir da cartografia, via plantão, executar as práticas, e foi isso que aconteceu.

A execução do projeto ocorria pela manhã, nas terças e quartas das 8h as 12h, e abrangia o ensino fundamental. O plantão funcionava com demanda espontânea, ou seja, o aluno “batia na porta” e era atendido. A qualquer momento os/as alunos/as podiam recorrer ao plantão e na hora em que eles/as quisessem. Ainda segundo a profissional (2), a procura era imensa e por isso os atendimentos eram constantes, mesmo tendo um número grande de estagiários.

E a gente tinha um jeito de trabalhar que era: você se corta, então quem sabe? posso chamar seu pai e sua mãe? então a gente tinha maior liberdade de trabalho nesse sentido. E como a nossa demanda era espontânea a nossa sala vivia cheia e eles tinham uma confiança muito grande. Tem também aliado a isso a idade das alunas/estagiárias da graduação, são jovens conversam sobre coisas que eles compreendem, mas tinha uma demanda muito grande.

Com o tempo a gente foi reduzindo esse plantão individual porque daí a gente já tinha escutado a demanda a partir dele e fazendo projetos mais coletivos, quais eram esses projetos: reunião com os pais, reunião com os professores, esses

encontros reflexivos a partir da escuta da demanda desses alunos. Nós não trabalhamos com oficinas.

No campo das demandas identificadas através do projeto de extensão, a profissional (2) destacou:

E o que a gente percebeu? que é uma população pobre com um nível de violência gigante, essas crianças vivem desde abuso sexual, e você tem “n” casos de abuso sexual, até espancamento, agressões, maus tratos, e tudo mais né? eu acho que esse ano o que saltou para gente foi esse contexto de violência e eu estou falando especificamente das crianças e nesse contexto de violência tinha uma onda de cortes na escola, de automutilação que era imenso, imenso que a gente tem uma aluna específica que vai tentar o mestrado o ano que vem para investigar isso e que me parece que não é uma automutilação isolada, mas uma automutilação vinculada a essa violência, então nós trabalhávamos muito com grupos, e na hora que a menina começava a falar do abuso que ela sofria ela tirava da lapiseira, ou d aquele negócio que aponta o lápis, ela tirava e começava a se cortar, no momento do atendimento, isso foi recorrente, e não era situações onde a criança queria de algum jeito chamar atenção, era de fato situações em que esse sofrimento havia, então existe um sofrimento dessas crianças muito grande e essa violência perpassa a escola, no machismo isso é gritante, no modo como os meninos se relacionam com as meninas e isso é grande, então a partir de todas essas demandas a gente começou a fazer trabalhos, um trabalho com os pais no sentido de: “precisa bater?” “dá para dialogar?”.

Na verdade a gente percebeu essas demandas, a demanda da agressão física da família em relação as crianças, de abuso sexual muito forte, de violência em todos os âmbitos, então eu acho que esses três aspectos saltaram muito para gente e a gente tentou negociar com a [psicóloga] e com a [gestão], no sentido de conseguir encontros com os pais, com pessoas que agente pudesse trabalhar essas pessoas, foi mais ou menos isso.

Com relação a esses encontros com os pais/responsáveis a profissional (2) afirmou que eram enviados bilhetes para convocar/convidar os mesmos, uma vez que já havia esse procedimento da escola para o envio de comunicação aos pais/responsáveis

Retomando a indicação da trajetória dos profissionais participantes, ressaltamos, no que diz respeito, especificamente à experiência no Liceu, que a profissional (3) colocou que em suas atividades diárias os/as alunos trazem muitas demandas, principalmente na área de violação de direitos e de conflitos familiares, e que, nesse caso, as demandas dos usuários estão relacionados, diretamente, aos serviços de convivência e fortalecimento dos vínculos. Para ela, essas demandas atestam a necessidade de um profissional de Serviço Social nesse espaço. A profissional (4) ressaltou, por sua vez, que a educação é um campo de acesso a todos, que é necessário um olhar para as diversas vulnerabilidades e que o trabalho junto às famílias é um grande desafio.

A gente, assistente social, é solicitado para dar esse apoio, tanto para as visitas domiciliares, como para usar os nossos instrumentais para poder entender e identificar algumas situações. Então vejo como de fundamental

importância a inserção desses profissionais nessa área. (profissional 3 / assistente social)

Como a educação é de acesso a todos não tem essa questão da renda a gente tem que olhar para as diversas vulnerabilidades. E o desafio maior é o acompanhamento do trabalho pedagógico, porque eu sinto que a escola ela limita, por exemplo, quando eu trago a situação de que um aluno é abusado sexualmente e que isso pode estar incidindo no rendimento dele na escola, no comportamento, as vezes a escola é um pouco fechada para entender isso. E a família saber identificar esses casos de vulnerabilidades. Esse alguém me traz esse relato eu consigo fazer a intervenção. A família com a própria equipe pedagógica. (profissional 4 / assistente social)

Vejo que uma assistente social para a escola é fundamental pelo fato de ser uma escola pública. Então existe a demanda toda vulnerável que é a população de Recife. É um campo de grande atuação para o Serviço Social aqui pelo fato de várias vulnerabilidades ele poder atuar. Tem campo. Tem muita demanda aqui nesse espaço. (profissional 3 / assistente social)

Acho que o Serviço Social poderia fazer uma análise social das famílias. Então saber quem é esse público de onde vem esse público, fazer esse diagnóstico social. A porta de entrada é a família. (profissional 4 / assistente social)

No campo da realização do trabalho do Serviço Social, a profissional (3) ressaltou que solicita que o atendimento seja articulado ao do/a psicólogo/a para que, numa perspectiva de atuação interdisciplinar, a intervenção alcance uma maior abrangência. Embora a instituição não tenha formalmente a proposta de um trabalho conjunto, na prática ele acontece com frequência, inclusive demandado não só do/a psicólogo/a, mas da própria coordenação. Relata que em alguns momentos se fez necessário, por parte da assistente social da Fundação, a delimitação do que era demanda da escola e demanda do Fé e Alegria, porque isso implicava numa questão de ordem teórico-prática para os profissionais, uma vez que a escola atua com base nas políticas educacionais do estado e a Fundação Fé e Alegria com base na Política Nacional de Assistência Social.

A Política de Educação resulta de formas historicamente determinadas de enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado, conformam ações institucionalizadas em resposta ao acirramento da questão social. Ela constitui uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em 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. A trajetória da política educacional no Brasil evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas a partir dos processos que restringiram, expulsaram e hoje buscam “incluir” na educação escolarizada largos contingentes da classe trabalhadora. (CFESS, 2010 / 2011, p. 19)

Assim, cada política contém suas diretrizes, princípios e público que, mesmo que se cruzem em suas implementações, exigem dos profissionais, leituras, conhecimentos, articulações com a rede, abrangências e demandas específicas. Cada política social tem, portanto, suas configurações e complexidades. Destacamos, ainda, que as políticas

sociais são, por excelência, campos de atuação do Serviço Social, haja vista que, conforme a perspectiva histórico-dialética que, inclusive, fundamenta a profissão hoje (discussão já abordado na tese), as políticas sociais são respostas às expressões da questão social.

E quando considerado o público, foi ressaltado a questão dos/as alunos/as serem, em sua maioria oriundos das camadas pobres da população do Grande Recife, sendo esse aspecto um dos pontos que também se coloca como de fundamental importância à atuação de um assistente social.

Nesse sentido, quando pedido para que fosse indicado a principal demanda, foi colocado o seguinte:

Alienação parental, conflitos familiares, as configurações familiares, que tem sido difícil para alguns adolescentes e crianças entenderem, e drogas, as lícitas e as ilícitas, os pais que são alcólatras, irmãos que estão presos, enfim tudo isso é uma demanda grande aqui na escola e esse ano de forma muito particular, a questão da automutilação, foi uma questão que eu só via crescer. E essa questão sempre foi maior com os alunos do fundamental parece que eles são mais sensíveis e esse sofrimento tem que ser passado para carne mesmo sabe? Os do ensino médio parece que eles lidam com isso de uma forma mais sutil, velada, os do fundamental conseguem expressar isso mais, mas foi crescente, até outubro eu só via crescer né? aí agora diminuiu, mas era incrível. E também porque teve as oficinas, inclusive ao pais falaram que os meninos que estavam nas oficinas eles conseguiram lidar melhor com isso, estão melhor, estão com o temperamento melhor, estão conseguindo conversar mais, dialogar mais com os pais, mas foi muito preocupante o número de alunos que surgiram se automutilando. E vamos ver isso se persiste no próximo ano. (profissional 1 / psicóloga)

A automutilação era a mais impactante, a mais numerosa, a mais explícita mas não era, para mim, a mais preocupante, porque ela parecia mais um modo de se expressar de todas as outras violências que essas crianças sofriam, então é diferente da escola da minha filha onde eu conheço três crianças que se automutilam, nas escolas que a gente pegava numa sala de 50 (cinquenta), 30 (trinta) se automutilam e não é coisa pouca não é uma coisa delicada você ver cortes em todos os lugares, então para mim fala muito da violência que essas crianças sofrem em todos os âmbitos e eu acho que essa violência, para mim, foi a que mais me chamou a atenção. Então você tem o que geracional a automutilação e tentativa de suicídio, mas você tem alguma coisa que fundamenta isso que é um algo muito mais impactante nessa população que é a pobreza que é o machismo, que é a violência cotidiana, que é o racismo, então isso a gente ver cotidianamente. (profissional 2 / psicóloga)

A principal é conflito familiar, são pais separados, e quando a criança chega com algum comportamento e a gente liga para algum familiar o que a gente escuta é: ah é porque ele fica com a mãe. E aí eu faço visita e consigo identificar. Fizemos um relatório do perfil dos atendidos no Fé e Alegria e vimos que são de Santo Amaro, são casas pequenas. (profissional 3 / assistente social)

Fragmentação dos vínculos familiares. Eu acho que é um problema da educação. Hoje independe da classe, porque aqui é um público muito variado e essa demanda vem de todos. (profissional 4 / assistente social)

E nessa perspectiva, a profissional 3 exemplifica através do relato de um caso que acompanhou e que evidencia, sobremaneira, a importância do olhar sobre a realidade

social, bem como da intervenção do Serviço Social frente as demandas do espaço escolar, uma vez que a análise dos determinantes sociais é o que define o campo de atuação do assistente social. E o caso a seguir é um exemplo típico para o atendimento dessa profissão, ao reunir elementos de ordem econômica, social e educacional e que num contexto histórico de produção e reprodução dessa realidade na sociedade capitalista brasileira alcança as singularidades das famílias, determinando relações e vivências precarizadas e vulneráveis que comprometem o desenvolvimento dos seus jovens, sobretudo das comunidades mais pobres das grandes cidades.

E num recorte do campo da educação, particularmente, observamos as dificuldades, que se elevam e se tornam grandes obstáculos, ou dito de outro modo e mais incisivo, grandes impedimentos para que o processo educativo seja efetivado. Vejamos o caso indicado que caracteriza a demanda.

Um caso até e chegou a me fez sentir um pouco frustrada. Ele era morador de Santo Amaro e ele vinha com todas as situações da violação de direitos. Tanto pelos pais terem sido mortos, era criado por uma tia paterna e ele tinha todos os vícios de uma criança sem educação, sem limites, sem disciplina e nada que pudesse a própria escola e a sociedade acolher. Ele tinha vínculo de afeto com a tia. E ela era a pessoa de referência para ele. Ele conseguia respeitar escutar ela. Foi uma briga constante porque queriam colocar para fora pelas demandas dos outros alunos e até de pais, porque apesar do liceu ser uma escola pública o público que se tem aqui é diferente e esse alunos fazia parte do público bem pobre. E nessa tentativa de fazer o trabalho com ele por várias vezes vinha: não, "mas aí ele não acompanha", "ele não quer nada". Então qualquer tentativa de trabalho com ele sempre ele era acusado. E aí foi até um trabalho muito bom que eu e a psicóloga fizemos. A gente acionou o Conselho Tutelar, a escola acionou a GRE por conta dessa tentativa de melhoramento, de comportamento e a próprio aproveitamento dele na escola, no entanto chegou o segundo semestre e a tia veio e tirou ele daqui. E aí foi isso que me frustrou, porque a gente trabalha com pessoas e esse trabalho é processual a gente não pode dizer que começou agora e amanhã a gente dizer que vai ter resultado. O pai morreu ele ainda não tinha nascido e a mãe morreu quando ele tinha um mês de vida. Então são 12 anos. Ele falava que queria ser igual o pai. E ele sabe que o pai traficava. Tinha uma foto do pai na sala quando eu fiz a visita. Então ele acabou saindo da escola, mas como fiquei muito apegada a ele sempre um educador ou outro me dizia: olha eu vi ele vendendo pipoca dentro do ônibus e soube até que ele estava traficando. A dificuldade dele era de relacionamento porque ele via escola como um espaço de lazer, ele não assistia aula, ele não tinha limites. (profissional 3 / assistente social)

Destacamos ainda, com esse relato, as repercussões de ordem psicológica que podem incidir nessas realidades e que de maneira, igualmente grave, comprometem a construção de processos intrínsecos e imprescindíveis às subjetividades, como autoestima, dignidade e respeito que expressem comportamentos e vivências saudáveis a si e ao outro. No processo de desenvolvimento psicossocial, a segurança e a confiança em si, respaldadas na valorização e aceitação pessoal, nas emoções autossignificadas proporcionam um processo de amadurecimento do ser que constrói raízes profundas e fundamentais às relações e experiências da vida social em seus diferentes espaços.

Lembremos, nesse contexto, que:

“A educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. (CFESS, 2010 / 2011, p. 16)

Partiremos do caso relatado, no conjunto dos seus aspectos objetivos e subjetivos, para refletirmos, com as narrativas das participantes entrevistadas, a dimensão interdisciplinar da atuação profissional do/a assistente social e do/a psicólogo/a no espaço escolar.

Assim, passaremos ao Analisador (2).

### **Analisador (2): Inserção do Serviço Social e da Psicologia no espaço escolar / Interdisciplinaridade**

Para essa discussão se faz necessário que iniciemos por algumas narrativas que “dizem muito” sobre o que está sendo discutido aqui.

Eu estive na reunião da Geres<sup>23</sup>, porque a gente tem se encontrado mensalmente, por algumas questões que tem acontecido na escola né? de automutilação e aí a gente está tentando fazer uma parceria com outras instâncias para ver se a gente consegue por conta da demanda. E a secretaria de saúde também está preocupada com isso e aí o secretário colocou [pela primeira vez eu vi] sobre a importância de um assistente social na escola, quando eu colocava que o meu trabalho por ser só quatro horas, que o tempo já é muito curto e também por não ser a minha área, a gente não tinha muito acesso as famílias, e deveria ser um componente assim, importante assim, significativo e aí ele concordou que nas escolas tivessem, pelos menos nessas escolas piloto, nas escolas que estão querendo viver uma experiência diferente no trato a essas crianças com automutilação. E aí ele ressaltou, perfeito se tivesse uma assistente social, seria muito bom. Era o pessoal da secretaria de saúde, colocando isso. (profissional 1/ psicóloga)

Eu acho que a gente tem dois modos de fazer a psicologia. Ou a gente trabalha com fenômenos intrapsíquicos e aí a gente se fecha; ou a gente se abre para dialogar com as diversas áreas, porque o fenômeno humano é isso, tudo que fala a respeito do humano nos interessa. Eu tendo mais, eu tendo absolutamente mais para esse segundo aspecto. Eu acho que nós temos que falar muito com a antropologia, com o Serviço Social, com as Ciências Sociais, com a filosofia. Eu acho que não há como não dialogar com essas áreas ou então a gente corre o risco de fazer na educação o que a gente tem feito historicamente que é de culpabilizar o aluno, culpabilizar a família, culpabilizar o professor, como se aquele fenômeno educacional fosse de uma pessoa só quando que não é. (profissional 2 / psicóloga)

O Serviço Social e a Psicologia são serviços com a finalidade parecida de fazer a intervenção no sujeito mesmo, então a escuta passa pelo assistente social e pelo psicólogo. É o cuidado. O Serviço Social e a Psicologia tem esse olhar de perceber na escuta se tem alguma coisa. No nosso curso a gente não tem disciplina da escuta, a gente vai aprendendo na vivência na escuta. Temos uma formação geral, mas cada vulnerabilidade a gente vai se aprofundando então no caso tanto o Serviço Social e a Psicologia se

<sup>23</sup> Gerência Regional de Saúde vinculada à Secretaria Executiva de Gestão Estratégica e Participativa da Secretaria Estadual de Saúde do Governo do Estado de Pernambuco.

aproximam muito, mas são de fato diferentes. A gente quer sentar com [a psicóloga], a gente quer qualificar esse atendimento e ver os casos de maior vulnerabilidade que chega a ela para a gente puder atender. Antes [este ano] as famílias vinham procurar e agora nós queremos ir às famílias e depois abrir para demandas espontâneas a gente quer fazer um atendimento conjunto. Porque ele é espontâneo, não é previsto pela instituição. (profissional 4 / assistente social)

Esse é um desejo do liceu e, sobretudo, meu, da gente fazer um trabalho em parceira. Porque com o fé e alegria alguns trabalhos que eu faço com a [assistente social] já vem dando certo. Porque uma coisa é o que o aluno coloca para mim aqui na sala e quando você vai ver a realidade em que ele se insere você amplia a visão do que ele tá passando, do que ele vive, enfim, a forma de convivência na família, revela muito o que o aluno repercute aqui. Então, assim, eu tenho feito até algumas visitas a alunos que estão mais próximos do meu bairro que eu sinto que é gritante, mas a gente tem trocado muitas experiências então eu de vez em quando sento com ela e aí falo tal aluno tá assim, assim e assim, você tem visitado? como foi? e tal. Geralmente ela me coloca que a família não quis nem atender e aí já sinaliza para um a questão familiar entende. Então é um a trabalho que acho que se encontram e se casam. Ela é muito comprometida com o trabalho dela então eu sinto que se a gente tivesse aqui alguém para fazer esse trabalho, alguém da escola porque imagina se tivesse uma pessoa liberada para isso, a gente ia fazer um trabalho muito legal. Então seria nisso, nesses olhares diferentes, que se encaixa, que se complementam. (profissional 1 / psicóloga)

O Serviço Social consegue ter o olhar do todo e ele consegue respeitar o olhar do outro profissional. Eu acho que um complementa o outro e com esse olhar que se tem um limite de intervenção. (profissional 3 / assistente social)

O contato com o psicólogo é muito forte. Porque é quem estar perto, quem faz a escuta. E o Serviço Social está perto também. (profissional 3 / assistente social)

Essas narrativas nos permitem compreender e afirmar que há clareza nesses participantes quanto a aproximação das duas profissões na escuta, no olhar e no respeito ao espaço do outro, embora tenha sido colocado que são “de fato diferentes”, tanto é que se complementam. Se retomarmos o caso indicado antes, é possível identificar esses aspectos quando destacamos os aspectos objetivos e subjetivos das demandas. É cabível portanto, mais uma vez, o reforço do que defende o CFESS: “Embora o Serviço Social e a Psicologia possuam acúmulos teórico-políticos diferentes, o diálogo entre essas categorias profissionais aliará reflexão crítica, participação política, compreensão dos aspectos objetivos e subjetivos [...]” (CFESS, 2009, p. 27).

E quando se avança para as narrativas do cotidiano profissional no movimento diário dos atendimentos, as participantes detalham, inclusive, como deveria acontecer, na prática, o trabalho conjunto do/a assistente social e psicólogo/a. O reconhecimento social é considerado como sendo possível de ser realizado por ambos os profissionais, assim como o trabalho junto às famílias. E destacam também, através da indicação das possibilidades de diálogos até com outros profissionais - pedagogo e professor - do universo escolar, a importância do trabalho conjunto, mais uma vez numa perspectiva de complementariedade. Há uma referência/indicação específica para a atuação do/a assistente social e também relatos sobre o que e como já acontece na prática. Ainda

nesse contexto, a profissional (1) e a (3) se referem ao Projeto de Lei nº 3688 / 2000 que trata da inserção do/a assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola e esta, mais uma vez, destaca a questão do trabalho com as famílias no sentido de que estas não relacionam a presença do/a assistente social em uma escola, diferentemente do que acontece com o/a psicólogo/a. No entanto, informa que quando a Fundação Fé e Alegria estava realizando suas atividades em uma comunidade havia uma procura pelo assistente social.

Não conheço [o projeto de lei]. Eu venho de São Paulo onde o psicólogo já é obrigatório nas escolas. Agora eu tenho minhas questões: não adiante eu ter um psicólogo na escola se ele não tem uma crítica em relação a educação. Então a escolha desse profissional tem que ser muito específica porque se vai fazer a mesma coisa que ele faz no consultório ele não vai resolver. Mas ainda assim já é um caminho. Nós já estamos conquistando um campo e com esse campo vem a exigência dele. (profissional 2/ psicóloga)

Então eu penso que o assistente social e o psicólogo deveriam fazer esse reconhecimento social de quem é esse público para daí intervir. Eu acho importante ter a família próximo trabalhar com a família tanto do psicólogo como o assistente social. Então eu acho que se fosse trabalhado com uma equipe "multidisciplinar" com psicólogo, pedagogo e assistente social poderiam fazer um trabalho de qualidade. E aí trazer o olhar de cada profissional. Porque as vezes o psicólogo não tem a vivência em sala de aula que o professor tem; porque assim a gente tem uma visão mais ampliada das problemáticas. (profissional 4 / assistente social)

Casos de abuso de violência que as vezes passa despercebido. O professor precisa ser ouvido. Eu penso que a partir do momento que a criança estar na escola todo mundo é responsável por ela. É muito importante ouvir esse relato do professor. Todos fazem parte do sistema de garantias de direitos. O Serviço Social vem com esse papel de informação para todo mundo, como dizer o que cabe a cada um, e articular a equipe. O Serviço Social tem muito esse potencial do trabalho em rede, então se articula com o CRAS o CREAS o Conselho Tutelar. (profissional 4 / assistente social)

Já ouvi falar até mesmo antes de vim trabalhar aqui, a importância é tremenda, realmente o alunos precisam, mas a lei de políticas públicas não sei o que é que tá faltando, é uma questão política mesmo né? que essa engrenagem que só quem está lá dentro para entender direito, mas eu sei que os professores e os gestores eles percebem o valor do trabalho, porque quantas vezes nas reuniões pedagógicas, nos plantões, os pais colocaram da importância de um psicóloga na escola, eles disseram o quanto o filho tem mudado, imagino que com o Serviço Social não seria diferente um profissional nessa linha. (profissional 1/ psicóloga)

Geralmente eu solicito para que nos atendimentos tenha essa articulação, porque quando parte do que já não é mais demanda dele [do Serviço Social] eu solicito a presença dela [psicóloga] para que a gente possa fazer isso juntas ou apenas ela. E na maioria das vezes é assim. Porque as vezes são questões relacionadas ao comportamento e aí a gente chama. Porque as vezes a família mesmo quando a gente solicita ela não vem e aí quando há o reforço, esse reforço da psicóloga a gente consegue fazer esse atendimento em conjunto. A articulação parte das duas. É bem equilibrado. As vezes as demandas que os educadores trazem para mim eu vou a procura dela, ou parte dela. Mas existe essa aproximação. (profissional 3 / assistente social)

Já ouvir falar, não busquei a fundo do que se trata. Mas é fundamental porque diante de algumas intervenções que a escola faz e não ser de acordo com a que algum especialista faz da área. Porque se um médico pode matar uma pessoa, um assistente social também pode de acordo com a forma que

ele intervém. Então à medida que o direito não é atendido que a gente não faz uma boa intervenção ele pode também comprometer a vida futura para sempre daquela pessoa. Então um assistente social, um psicólogo no espaço escolar num espaço onde é tão rico de demandas para essas profissões é fundamental por conta disso, porque assim existem pedagogos, existem professores, existem vários profissionais, no entanto alguns não tem a formação como nós temos para executar aquela prática. É uma questão de especificidade. (profissional 3 / assistente social)

Inserir um assistente social na escola. Essa discussão ainda não foi levada adiante, mas eu acredito que eles veem a importância. Para as famílias não tem clareza, por isso os pais não procuram, eles não veem, é como se não entendessem assim. Mesmo com toda a sensibilização em dizer quem é o profissional e qual sua função. Por eles mesmo eles não vem, não tem iniciativa de virem a escola procurar o assistente social na escola. Quando o Fé era instalado em uma comunidade em Olinda eles buscavam, mas aqui no espaço escolar ainda não, embora quando nós procuramos para fazer uma visita não tem resistência. (profissional 3 / assistente social)

Nessa perspectiva, a profissional (4) busca refletir tanto sobre a relação já estabelecida entre o Serviço Social e a Educação diante da própria proposta das duas áreas, como da distância entre elas na prática, em um terreno que tem muito a ser conquistado em termos de diálogo e de atuação conjunta. As demandas e natureza das ações na escola as aproximam, mas os poucos espaços escolares onde essa aproximação ocorre, bem como as poucas discussões no campo científico-acadêmico, mostram que falta um caminho a ser trilhado para essa efetivação e consolidação, conforme já observado na discussão referente ao Serviço Social na Educação.

Eu vejo que o Serviço Social ainda é um pouco afastado da realidade, da dinâmica da Educação, ainda talvez por não ser um campo de trabalho direto ou porque a gente se limita a pensar que educação é só escola, que se limita a escola, ou quando estar na escola achar que o trabalho se limita a concessão e bolsas. Mas eu percebo que quando sinto que o Serviço Social entra na educação ele quer mostrar que tem sentido fazer uma articulação com outras políticas, porque eu vejo que na educação é escola, é ensino formal é aquele currículo e as vezes não cabe para o Serviço Social está atuando dentro e a gente quer fazer uma articulação maior, uma educação no sentido ampliado, e que nela é possível vim a saúde, a assistência, a segurança então eu acho que isso falta principalmente no ambiente escolar. As vezes falta espaço para fazer essa articulação. Mas isso eu acho que não necessariamente a gente consegue fazer. É um espaço que precisa ser mais conquistado pelo Serviço Social, uma área que o Serviço Social está ganhando uma visibilidade, poucas publicações, mas mesmo assim é visto como uma área nova. O CRESS fez um seminário de Serviço Social e Educação. (profissional 4 / assistente social)

Nessa análise ainda é observado pela profissional (4) a importância da escola considerar a necessidade de trabalhar o social e suas demandas, de ver o quanto essas questões implicam, determinam a sua dinâmica. Coloca também em discussão as atribuições do/a assistente social na educação.

As vezes não tá bem delimitado quais as nossas atribuições, dos profissionais que estão se formando. E a escola é muito cartesiana tudo aqui é muito definido e assim: tem que cumprir índice, tem que cumprir meta e talvez parece que a escola não tem tempo para esse olhar social, mesmo sendo social, mas ela não tem tempo. E os profissionais de Serviço Social ainda não tem direcionamento de suas atribuições por aparte do CFESS e do CRESS. Temos textos e pesquisadores que falam da importância de estar aqui, mas não parâmetros de atuação, talvez fosse preciso construir para ficar mais claro para esse profissional o que fato ele pode fazer. (profissional 4 / assistente social)

Por fim, a profissional (4) relata os desafios e entraves do Serviço Social na Educação, com ênfase na importância do apoio da gestão e na visão e engajamento dos professores nesse âmbito:

A gestão da escola entende, mas a gente precisa de um apoio maior. No próximo ano a gente vai tentar trabalhar com alunos que a escola indique porque senão depois se perde o atendimento conjunto. Para que a escola indique o atendimento para o Fé para o aluno se não depois se perde. (profissional 4 / assistente social)

Agora com os professores é um longo caminho a percorrer. Eles não conseguem entender que isso pode ajudar muito os meninos e que vai refletir em sala de aula. Porque eles não conseguem entender que isso pode ajudar o aluno na própria escola. Pode ajudar eles a ler e a escrever melhor, a interpretar melhor um texto, a fazer uma prova melhor. E a questão é que os professores são funcionários. Então já tem esse cansaço por trás. Então tem essa resistência. Eles pensam que é mais trabalho. É uma mudança de cultura e a escola tem que passar essa sua proposta, mas quando eles não compram a proposta. E o mais desafiador é convencê-los de quanto isso é importante. Isso poderia ser previsto na própria grade, mas para você ter uma ideia de como o estado é fechado eles já têm um currículo de formação para o ano todo e o profissional vai e cumpre aquela formalidade, mas não sabe avaliar se isso tem um impacto então é um ambiente muito fechado muito formal. Para mim o mais desafiador e você entender que a educação é um processo a ser construído é essa a diferença do currículo não formal. (profissional 4 / assistente social)

### **Analizador (3): Aproximações e especificidades do Serviço Social e da Psicologia**

O trabalho interdisciplinar é mais uma vez, destacado nesse contexto, como um recurso que pode contribuir para a eficácia dos atendimentos na escola, considerando, no entanto, que se faz necessário que cada profissional tenha clareza do seu campo, do seu espaço e, principalmente, do limite desse campo e espaço. Essas questões, quando não devidamente verificadas na prática, são colocadas como entraves.

Como assistente social o mais desafiador é fazer esse trabalho multidisciplinar [interdisciplinar] porque fica cada um na sua caixinha com aquele compromisso de fazer as suas metas. O profissional que eu mais diálogo é o coordenador pedagógico e o psicólogo. A diferença no contato com a gestão e porque ele não está na ponta diretamente no atendimento. (profissional 4 / assistente social)

Eu penso que essa preocupação do bem-estar do homem eu acho que é uma coisa que converge. Nós psicólogos dentro das escolas, o nosso desejo é

promover uma saúde mental suficientemente boa de que o aluno deslanche no seu desenvolvimento acadêmico, escolar e eu acho que esse deve ser também o interesse de um assistente social em uma escola né? de dar um aporte, de ancorar, de acompanhar e eles trazem esse mundo lá de fora para cá, mas eles trazem muito mais no comportamento isso que o alunos está fazendo em sala de aula, ou com professor ou com a escola quando depredam o patrimônio público enfim, se você só ver isso é muito limitado, mas quando você ver que aquilo ali repercute numa violência doméstica, numa situação de aquele jovem e adolescente tá vivendo então você consegue ver a necessidade de uma atuação mais conjunta, então eu acho que o assistente social ele consegue também pela sua especificidade, ele consegue ver isso, e quando há essa interdisciplinaridade, quando se sentam para falar, sobre essa pessoa humana que se apresenta dessa forma, e cada um traz sua visão, então isso aí ajuda muito as pessoas a se compreenderem, se apropriarem de si, se empoderarem, e perceber que elas são maiores do que todas essas coisas que acontecem com ela. (profissional 1 / psicóloga)

Eu acho que tanto o assistente social como o psicólogo tem interesse nisso sabe, em promover a pessoa humana em sua integridade. Então eu penso que é por aí. Eu vejo tão necessário na escola, em hospitais, nas comunidades, é muito importante, esses profissionais trabalhando e rede. Na escola o psicólogo dialoga bastante com o pedagogo, tanto quanto com o assistente social. A gente faz a reunião com a equipe técnica da escola e se a gente tivesse lá também uma assistente social. O ideal seria contar com esses profissionais que dariam uma ajuda significativa. (profissional 1 / psicóloga)

Eu acho que é difícil dizer o que não tem nada a ver, pois os dois tratam do humano. E eu acho que o que aproxima é a política, os dois tratam do ser humano que se constitui aí no mundo. Num mundo “concretão”, com outras pessoas, com co-autoria, onde a política, não partidária, mas a política no sentido arendetiano, a política no sentido de que eu me constituo com o outro, com os outros para fundamentar. Então esse cuidado de como eu me constituo com outros, socialmente eu acho que se aproximam. Eu não consigo ver onde eles se distanciam, se distanciam porque os fenômenos são diferentes e aí cada um vai se concentrar e abarcar diferentes fenômenos, mas não tem como eles não dialogarem entre si, só se a gente pensar num ser humano isolado e aí não seria ser humano. (profissional 2 / psicóloga)

Eu acho que o Serviço Social deve saber que seu atendimento não é uma coisa terapêutico. É sim o que for da esfera social da intervenção e a nível individual, subjetivo é do psicólogo. O problema é esse os profissionais saberem o limite. Cada profissão tem seu limite. Na política de assistência e na jurídica vejo uma articulação maior entre o assistente social o psicólogo. Na jurídica também do que aqui na educação não. Mas em outros espaços é mais complicado. Na assistência isso já tá mais arrumado consolidado, porque a assistência como já está mais articulada a outras políticas ele consegue conversar bem mais com os outros profissionais. (profissional 4 / assistente social)

Na educação, pelo menos a nível de educação formal, de escola, ainda precisa avançar muito. É onde a criança e o adolescente passa mais tempo é na escola. É aqui que eles têm a atividade de maior convívio você ver que é extremamente importante ela passa boa parte na vida dela dentro da escola, tem questões que estão gritando lá fora e a escola abafa a escola não quer entender e as duas profissões são importantes. Acho que nenhum é mais importante que o outro. Mas a educação é uma área onde o encontro desses dois profissionais ainda está para efetivamente acontecer. Tem que ser construída. Nas demais escolas não tem. A educação teria que ter um parâmetro. Isso fortalece o nosso espaço. Se já houvesse um diálogo já consolidado já seria muito diferente, porque a escola é fechada ainda e com esses profissionais a escola abriria suas portas a escola teria um contato maior com a comunidade. (profissional 4 / assistente social).

### 5.3 As entrevistas narrativas com as professoras

Assim como junto aos demais participantes entrevistados iremos, inicialmente, discorrer sobre a trajetória das participantes, considerando, que as mesmas “dizem muito” sobre a sua visão e envolvimento com área de educação. Os analisadores construídos foram:

- (1): Trajetória na educação e experiência no Liceu de Artes e Ofícios
- (2): Demandas Psicossociais / Processo de Ensino-aprendizagem
- (3): Serviço Social e Psicologia no espaço escolar/ Interdisciplinaridade

#### **Analizador (1): Trajetória na educação e experiência no Liceu de Artes e Ofícios**

A professora participante (1) é graduada em Letras - Português/Inglês na Faintvisa (Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão) em 2011. Realizou estágio em 2000 na Prefeitura do Recife por 2 (dois) anos, em escolas particulares 6 (seis) meses e no Estado durante 1 (um) ano. Participou do núcleo de estudo contra o Bullying na Faintvisa e de cursos voltados para contação de história e teatro, com o foco no lúdico em sala de aula. Atuou na rede privada entre 2011 a 2015, em projetos pedagógicos com a temática da violência e no Projeto de Fortalecimento das aprendizagens na Escola Lions de Parnamini em 2016, no Pré-vestibular da Universidade de Pernambuco (PREVUPE) e na Prefeitura de Igarassu. Atua no Liceu de Artes e Ofícios desde 2016, estando vinculada, a partir de 2018, ao Coletivo Humanista que trabalha o Projeto Não Violência nas Escolas. Reúne um período de atuação de 12 (doze) anos - 2007 a 2019 - na Educação, com ênfase, desde 2016, na temática de Direitos Humanos e combate à violência.

A professora participante (2) tem formação em Biologia, com habilitação em Matemática até o 9º (nono) pela Funeso (Fundação de Ensino Superior de Olinda) em 1993. Atua na docência desde 2003 na rede pública nas disciplinas de Ciências, Biologia e Matemática e na Escola Liceu de Artes e Ofícios desde 2011. Atuou no Pro-jovem Urbano através de oficinas de reciclagem e no EJA (Educação de Jovens e Adultos). Além do Liceu trabalha em uma escola pública em Olinda.

#### **Analizador (2): Demandas Psicossociais / Processo de Ensino-aprendizagem**

A professora participante (1) apresenta como demandas das escolas de maior relevância, atualmente, aquelas identificadas como sendo de ordem psicológica. Vale

destacar que o espaço de fala/compreensão dessa participante é a sala de aula, na qual emerge ou, melhor dizendo, eclodem, um conjunto de demandas históricas, subjetivas, familiares.

Adolescentes predominantemente ansiosos, depressivos e inseguros. Relatos de violências no lar, nos mais diversos níveis (físico, psicológico). Falta de concentração e falta de autoconhecimento. Adolescentes com traumas de abusos sofridos em suas residências. Transtornos de atenção e aprendizagem. Adolescentes com reclamações constantes sobre a falta de diálogo em casa. Exigência da família além do normal, causando ansiedade. Desmotivação constante.

São aspectos que se vinculam àqueles já apresentados pelos profissionais e, principalmente, pelos gestores e, dessa forma, confirmam o caráter psicossocial das demandas que “invadem” a escola na atualidade. E quando a participante entrevistada indica as influências dessas demandas no processo de ensino-aprendizagem, que seria, a princípio, a “única” responsabilidade da escola, mas que ao ser afetada nesse processo, verifica-se que a dimensão escolar perpassa significativamente outros aspectos nessa análise. Ela afirma que a influência para a aprendizagem é:

Negativa, no sentido de não existir locais de acolhimentos para essas demandas, e o discente acaba sendo visto apenas como um número. Os seus processos emocionais não são considerados ou acolhidos e a produtividade torna-se um grande desafio para o adolescente. Os conteúdos deixam de ser absorvidos e apreendidos, os estudantes reforçam a apatia já existente e todo o desempenho escolar fica comprometido. (professora participante 1)

A professora participante (2) considera também essas questões, porém enfatiza aquelas ligadas à família como sendo as que mais impactam nessas demandas psicossociais e que, fortemente, influenciam no rendimento em sala de aula, na desmotivação, incômodo com as tarefas escolares, levando os alunos a sentimentos de incapacidade e frustração, afetando a aprendizagem naquele momento e nos momentos futuros, levando à modificação de comportamentos em sala de aula, em casa, na escola ou no convívio social como um todo.

Desses problemas familiares eu posso citar alguns como a separação dos pais, choque de gerações. Isso afeta muito em sala de aula. E a violência também, essa violência verbal e física é um dos problemas maiores dos problemas familiares. Os alunos me procuram para relatar os diversos abusos que são cometidos pelos familiares, onde na sua maioria são pelos pais, infelizmente. O bullying também e o excesso de atividades também percebo que atrapalha o rendimento escolar. Tem pais com medo de que o aluno fique ocioso em casa procuram deixar várias tarefas, como karatê, natação, dança e alguns outros. E enfim eu percebo que isso atrapalham o rendimento escolar. Os pais as vezes até por uma falta de conhecimento mesmo a gente sabe que tem que ter um controle de tais atividades, nem demais nem de menos. A sexualidade, a identidade de gênero, claro que não são em todos, mas em alguma parte ou em grande maioria. Isso afeta muito a aprendizagem do aluno. A sua necessidade também de se identificar com o grupo, isso faz com que eles mudem, levam eles a pintar, a mudar o corpo

para poder serem aceitos em determinados grupos. As drogas também. O sono também, eu acho que atrapalha muito o rendimento, por ficarem várias horas e muitas vezes até a madrugada navegando ou jogando na internet.

Nesse contexto e numa reflexão desse quadro, é colocado como o principal desafio da educação brasileira, hoje, a criação de espaços de acolhimento, de cuidado, pois são jovens que em suas vivências precisam ser compreendidos e priorizados.

Criar espaços de acolhimento para cuidar das questões emocionais dos adolescentes. No projeto Não violência nas Escolas, foi inclusive percebido, a necessidade dos alunos de conversar em sentido terapêutico sobre suas vivências e partilhá-las na tentativa de "reduzir o peso" dos problemas cotidianos e de lares onde o diálogo não existe. (professora participante 1)

A professora participante (2), por sua vez, assegura que a educação no Brasil melhorou muito nos últimos anos em termos de acesso, destacando que antes a educação era para poucos e que hoje é mais aberta; e não considera que haja um desafio na educação brasileira hoje, mas sim de várias ordens.

Eu não acredito que tenha um principal desafio na educação, mas que são de várias ordens esses desafios. Não é um desafio em si só, são vários e de várias ordens, como por exemplo, de ordem estrutural, pedagógica, financeira, social, cultural eu acho que não existe um desafio só, no meu ponto de vista.

### **Analizador (3): Inserção do Serviço Social e da Psicologia no espaço escolar/ Interdisciplinaridade**

E na continuidade de sua reflexão, a professora participante (1) observa, ainda, a importância da participação do/a assistente social e psicólogo/a nesse contexto, mostrando, inclusive, como, e em que momento e espaço de atuação frente às demandas, cada profissional se situa. É interessante verificar que esse "momento" bem como o "espaço de atuação" se encontram e dialogam, fortalecendo e dando qualidade à intervenção. Fica evidente que as demandas psicossociais precisam ser tratadas numa perspectiva interdisciplinar. Já a professora participante (2) enfatiza que é muito importante no processo de ensino-aprendizagem o papel do/a psicólogo/a e assistente social, porque a educação é muito complexa, muito impactante no desenvolvimento do ser humano.

O Serviço Social deve interagir na tentativa sanar a problemática socioeconômica que a escola vivencia, analisando conjuntamente com a equipe pedagógica, quais perfis são mais emergentes no contexto escolar e que demandam mais atenção. Seja através de palestras ou acionando as redes de cuidado e proteção da criança e do adolescente, quando necessário. A psicologia, nesse contexto, adentra no sentido de criar espaços de diálogo e acolhimento para as demandas geradas, tentando promover ações que reforcem os cuidados com a saúde mental e outras áreas de cuidados humanos nas escolas. (professora participante 1)

O papel do psicólogo e do assistente social na educação vem somar, vem adicionar, ajudando muito o professor. Acredito que esses dois profissionais quando são participantes eles promovem e desenvolvem, pelo menos na experiência que eu tenho, ações muito boas sobre temas muito pertinentes e que merecem muita atenção na escola sobre os problemas existentes no âmbito escolar. (professora participante 2)

Essa participante destaca, em sua observação, que no Liceu a mesma não teve oportunidade de trabalho com assistente social, embora tenha colocado que existe já há algum tempo um trabalho nessa perspectiva de envolver temáticas pertinentes ao desenvolvimento da educação e que vem trazendo muitos resultados. Indicou ainda, por outro lado, que em uma experiência anterior junto a um programa de educação para jovens, a mesma teve oportunidade de compartilhar a atuação com um/a assistente social e foi um trabalho muito exitoso, com uma participação muito proveitosa e séria da assistente social e da psicóloga e que ajudou até na vida pessoal dos alunos/as.

Nesse sentido relatou uma situação vivenciada por uma aluna que caracteriza o grau de violência sofrida por alguns jovens em seus conflitos familiares e que impactam o próprio aluno/a e a sua vivência na escola, mas o/a professor que se sensibiliza com essas questões.

A mãe agredia tanto ela verbalmente com palavras de baixo escalão que não precisa citar agora, mas que me deixaram muito frustradas, diminuição da autoestima dela e entre outros que não vale a pena citar, sabe. E quando eu lembro agora assim, eu até me arrepio das coisas que foram ditas por ela. Fora as agressões verbais essa mãe agredia essa filha fisicamente também, uma menina de 11 (onze) anos. Essas agressões físicas foram comprovadas por mim, pelas marcas no corpo, nos braços, nas pernas, nas costas, levando o pai a se separar. Essas agressões com a filha o pai acabou se separando dessa mulher, mas o que mais me impressionou nessa criança, nesse pré-adolescente foi o amadurecimento dela, onde só detectei devido a um alto grau de timidez, ela era muito calada na sala de aula, porém essa timidez também poderia ser por outros aspectos, por outras coisas, mas com relação a esses maus tratos também, porém ela chegou a mim e perguntou se eu tinha um tempinho para conversar com ela, eu achei tão assim fofinho isso e ao mesmo tempo fiquei assim já um pouco preocupada. Diante desse relato eu cheguei até as lágrimas mesmo, chorei muito, me abracei com ela e eu ainda me emociono até hoje [voz embargada] e realmente naquele momento eu não tive como lidar com a situação né?, pois além da minha condição de professora, de docente não consegui naquele momento separar a profissional do ser humano [voz embargada], mas encaminhei essa criança para a [psicóloga] e ela deve na condição de psicóloga ela tem muito mais condição do que eu, de ajudar.

Ainda nessa análise a professora participante (2), ressaltando a sua identificação com a área de educação para jovens e adultos, pois considera que esses diante dos desafios que lhes são impostos precisam de uma ajuda que considera “ajuda humana mesmo” e não apenas ajuda profissional, colocou que procura sempre se renovar e “chegar mais próximo” do alunos e que por isso é muito procurada pelos alunos que se sentem mais abertos a isso.

#### 5.4 A entrevista narrativa com o voluntário do Projeto Educação e Cidadania

Para esse participante entrevistado, enquanto estudante, não foi enfatizado, inicialmente, a trajetória na educação como os demais participantes, mas sim a sua experiência no projeto de extensão Educação e Cidadania em 2016 e a contribuição deste para a sua formação profissional.

Antes, porém, serão indicados os analisadores para a compreensão das narrativas. São eles:

- (1): Experiência no Projeto de Extensão Educação e Cidadania
- (2): Serviço Social e Psicologia na escola / Interdisciplinaridade

##### **Analizador (1): Experiência no Projeto de Extensão Educação e Cidadania**

O participante entrevistado sinalizou o potencial que a experiência significou para a sua formação profissional e, nesse contexto, estabelece a relação das suas vivências no projeto e, sobretudo, da realidade observada junto aos alunos/as participantes da extensão, com o conteúdo de sua formação.

Minha experiência no projeto de extensão Educação e Cidadania no ano de 2016 foi muito boa, pois foi meu primeiro contato com a prática do serviço social no campo da educação, onde eu pude ver de perto as demandas surgirem e pude experienciar as contradições que permeiam o ambiente escolar. Para minha formação foi de suma importância pois eu pude observar as crianças e adolescentes e também pude intervir nos momentos necessários, um dos momentos mais marcantes foi numa oficina ministrada por eu e minha companheira de extensão em uma atividade discutindo o consumismo na qual no momento foram levantada várias questões entre elas a diferença de classe que existe no mundo e podemos observar que algumas crianças já tinham uma certa consciência e outras imersas no contexto diário, não tinha a consciência de classe e isso foi fantástico por que podemos desconstruir e reconstruir conceitos de forma lúdica. Nesta atividade eu pude ver de perto as expressões da questão social tão falada na graduação.

É desse lugar, ou seja, da extensão que o participante fala e a partir daí constrói sua reflexão sobre o diálogo dos profissionais de Serviço Social e de Psicologia, destacando a necessidade de ser em sintonia já que o objeto de intervenção é o mesmo. Aqui observa-se que a compreensão de objeto de intervenção coloca-se numa perspectiva prática, isto é, é retirada a “carga” teórico-metodológica de construção desse objeto para cada uma das áreas e é evidenciado aquilo que no cotidiano, mas importa - a intervenção prática junto ao usuário.

O Serviço Social e a Psicologia devem esta ligadas e trabalhem em sintonia pois mesmo com as especificidades de cada profissão, o objeto de intervenção é o mesmo, o que propicia uma relação e complementação das profissões permitindo uma intervenção mais eficiente com bons resultados. Esses profissionais precisam estar sempre atentos para as demandas emergentes que vai surgir no decorrer do cotidiano entre eles os mais decorrentes e que podem afetar de várias formas as crianças e adolescentes seria o bullying, o

racismo, LGBGTQ fobia entre outros, para fazer o combate se faz necessário pautar atividades e promover capacitações para os professores e demais funcionários da escola para que estejam atentos e em qualquer situação que lhes chamem a atenção levar para as reuniões e lá discutirem juntos com o assistente social e o psicólogo qual seria a melhor saída para a situação.

Ainda em suas colocações destaca-se o sentido de complementação das profissões abordadas e ainda alcança a contribuição dessas, quando atuam interdisciplinarmente junto aos professores e demais funcionários da escola.

O participante entrevistado ainda coloca, nessa perspectiva:

A inserção desses profissionais deve se dar de forma correlacionada trabalhando juntos cada um com suas especificidades mais com um mesmo objetivo.

### **Analizador (2): Serviço Social e Psicologia na escola / Interdisciplinaridade**

Estabelecendo uma reflexão de maneira mais direta quanto a interdisciplinaridade, verifica-se um direcionamento específico para os aspectos aproximativos e os diálogos entre as profissões, bem como as demandas psicossociais e as requisições institucionais, apesar de suas especificidades no contexto escolar.

O Serviço Social e a Psicologia se aproximam no âmbito escolar através do objeto de estudo que neste caso são as crianças e adolescentes, a psicologia com sua dimensão do lado emocional demandando a escuta ativa das crianças e o serviço social através da escuta ativa e interventiva social buscando observar o contexto social, familiar, comunitário e escolar em que as crianças estão imersas para daí realizar uma intervenção mais eficiente. Para isso as duas categorias devem trabalhar em sintonia e com um olhar voltado para o objeto. Com isso eu acredito que no âmbito escolar a profissão que mais se aproximaria do serviço social e dialoga muito bem seria a psicologia. Essas profissões teriam muito a contribuir uma com a outra, tanto por aproximação do objeto de estudo quanto pela aproximação teórica. E também é importante ressaltar a importância dos profissionais de psicologia e serviço social na escola pois este ambiente é repleto de contradições e conflitos e para contribuir com a redução de alguns desses conflitos é a inserção desses profissionais. Ainda digo mais que se houver a inserção de um só desses profissionais a intervenção não vai ser tão eficiente quanto os dois pois o assistente social só vai conseguir avançar até determinado ponto vai chegar um certo momento que ele não vai conseguir avançar daí é de grande importância o psicólogo para conseguir avançar no que lhe compete e vice e versa.

## **5.5 O grupo lúdico com os/as alunos/as participantes do Projeto de Extensão**

A utilização desse recurso de pesquisa foi delimitado para um público específico do estudo - 8 (oito) adolescentes que participaram do Projeto de Extensão Educação e Cidadania em 2016. Os grupos lúdicos buscaram abordar as temáticas trabalhadas

durante a execução do referido projeto, as quais haviam sido construídas considerando as repercussões nas vivências familiares e comunitárias dos alunos e a influência dessas no espaço escolar.

Foram planejados para serem realizados através de dois encontros semanais, envolvendo, a princípio, um período de duas semanas, sendo necessários ajustes na agenda devido a algumas atividades da escola e a falta de participantes em alguns dos encontros, embora todos/as (participantes e pais/responsáveis) se mostraram disponíveis para esses ajustes. A postura de disponibilidade dos pais nos contatos foi de grande contribuição nesse processo.

Foram momentos de interação que promoveram reflexões e aprendizagens em um ambiente espontâneo, divertido e criativo. O convite aos participantes e o agendamento dos grupos requereu que, inicialmente, conhecêssemos os pais ou responsáveis e, para tanto, foi sugerido, por um integrante da gestão da escola, a nossa ida a Feira de Ciências da escola, já que nesta os pais estariam presentes e, portanto, seria uma oportunidade viável para os conhecer, explicar a proposta e solicitar autorização, mesmo que nesse primeiro momento, apenas verbal.

A sugestão foi seguida e na referida feira foi possível reencontrar os participantes, inclusive, aqueles de períodos do projeto anteriores ao estudo; e conhecer os pais/responsáveis, os quais foram receptivos à proposta.

Já na fase de realização dos grupos, outro aspecto importante a destacar é que por si só, o nosso próprio reencontro com os adolescentes, bem como entre eles, foi uma experiência determinante para definir a forma de efetivação dos grupos e, portanto, o seu replanejamento, uma vez que foi pensado, inicialmente, um tema para cada encontro. No entanto, o referido reencontro e ainda a sua dinâmica foi mostrando que não era possível conduzir dessa forma, pois os participantes relacionavam, lembravam, comentavam e traziam à discussão os diversos temas já trabalhados no projeto supracitado. Por isso, nesta dinâmica, dos 8 (oito) grupos, a princípio propostos, foram realizados 5 (cinco) e desses, serão aqui registrados e discutidos apenas 3 (três) diante dos mesmos, na medida em que permitem uma maior possibilidade de aproximação com o conteúdo desenvolvido como temática central da tese, ou seja, a inserção do/a assistente social e psicólogo/a no espaço escolar.

Cabe ressaltar que os grupos suscitaram recordações e que esse fato contribuiu para o engajamento dos participantes, sendo os grupos, como já afirmado com base em Campos (2012), se constituído como ferramenta de interação, socialização e de quebra de resistências, que beneficiam e agem como um facilitador para os processos e atividades grupais no campo socioeducacional.

As principais formas de expressão dos grupos lúdicos se deram através de elaboração de textos e de ilustrações em cartazes, os quais passamos a indicar, à medida que serão construídas as suas compreensões.

No primeiro grupo lúdico a questão das recordações suscitadas, conforme dito, marcou a experiência. Estiveram presentes 3 (três) dos 9 (nove) participantes, talvez por coincidir com uma programação de atividades de reforço da escola e ainda porque tínhamos um feriado prolongado naquela semana. O planejamento era iniciar com uma dinâmica de apresentação, exibir o vídeo: Por que ir a escola? e em seguida lançar as perguntas: O que é escola? O que a escola significa para você? que deveriam ser respondidas individualmente e depois, em uma atividade coletiva, seria solicitado a confecção de um cartaz. A proposta era que os participantes refletissem sobre as suas vivências na escola e ao final confeccionassem material ilustrativo ou textual, conforme já indicado. Destacamos que os enfoques dos cartazes foram redirecionados em virtude da dinâmica implementada no grupo quando do reencontro dos participantes.

A dinâmica de apresentação se deu no corredor em frente a sala, pois os/as alunos/as foram chegando aos poucos e à medida que cada um/uma chegava e aguardávamos os demais se deu a apresentação, ou dito de forma mais específica, se deu o reencontro. Foi muito interessante porque as lembranças, as conversas sobre o projeto em 2016 continuaram e este contexto permeou toda a conversa:

Eu lembro do que a gente discutiu no origami, na oficina de libras, de jogos, eu lembro também do vídeo sobre bullying que tinha uma menina na escola que não gostava dela porque a mãe dela trabalhava na limpeza da escola e ela era humilhada por isso. (aluno/a participante 1)

Eu lembro do filme de origami, lembro muito, da menina que morreu. Eu não esqueci disso. Eu dos jogos que era sobre violência ou sobre crack. Eu lembro do tempo, dos deuses, eu lembro dessa que a gente tinha que sobreviver para chegar lá no final. (aluno/a participante 2)

Eu lembro que no final eu ganhei um estojo, lembro dos lanches. Também teve dança e teatro. (aluno/a participante 1)

Teve um que era o racismo ao contrário. Que era uma menina branca que sofria um racismo de uma negra. E no mesmo dia que teve esse vídeo teve aquele que a mulher batia no cara. Ele ficava em casa cuidando do filho e da casa. (aluno/a participante 2)

Lembro nesse que ele era desempregado e era ele colocava a mesa. Na de teatro a gente fez uma peça que era em um ônibus e eu fui o pai. (aluno/a participante 1)

A de consumo e consumismo eu lembro até a apresentação que a gente fez no final. (aluno/a participante 1)

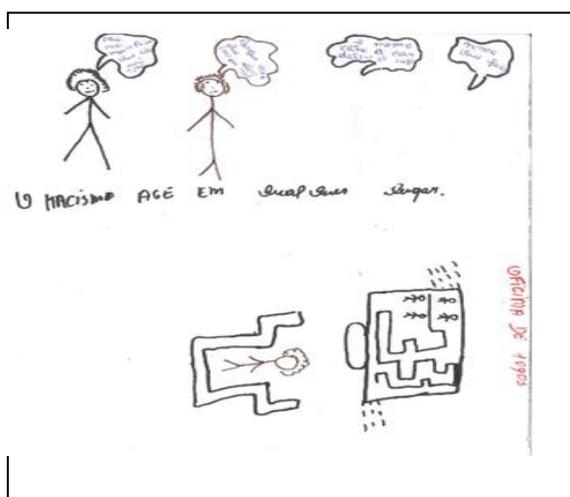
Lembro que a gente aprendeu sobre Jackson do Pandeiro que minha vó escutava muito. (aluno/a participante 1)



Cartaz 1: Projeto Educação e Cidadania



Cartaz 2: Respeito as diferenças



Cartaz 3: Machismo

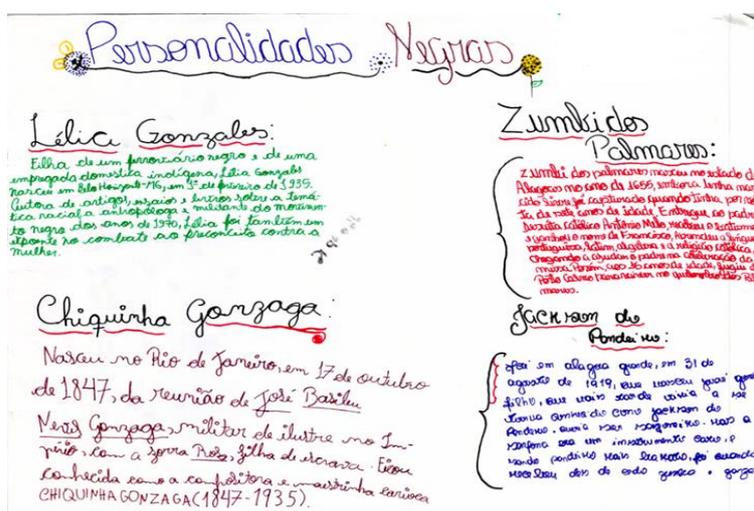
Em meio às lembranças os participantes indicaram as atividades que mais marcaram, dentre as quais destacamos jogos digitais e origami. Observamos nas narrativas que, por exemplo, essas ao serem indicadas, os remetiam à associação com a

aprendizagem proposta quanto a racismo, violência, bullying, família e gênero ficavam evidenciadas.

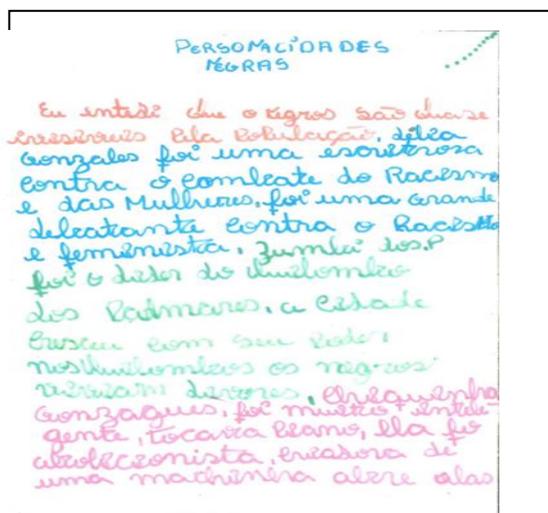
A parte do racismo eu não entendia muito bem. A violência contra os jovens negros, eu também não sabia de tudo aquilo. A cada 8 minutos se eu não me engano morre um jovem negro. (aluno/a participante 2)

Eu não tocava muito no assunto de racismo, mas depois desse dia da atividade eu estou mais ligado. (aluno/a participante 3)

Eu não sabia da gravidade do bullying. Não sabia que era tão grave assim. Eu sinceramente achava que o bullying era “frescura” mas depois soube de gente que está se matando porque sofre bullying e não sabia como falar. (aluno/a participante 3).



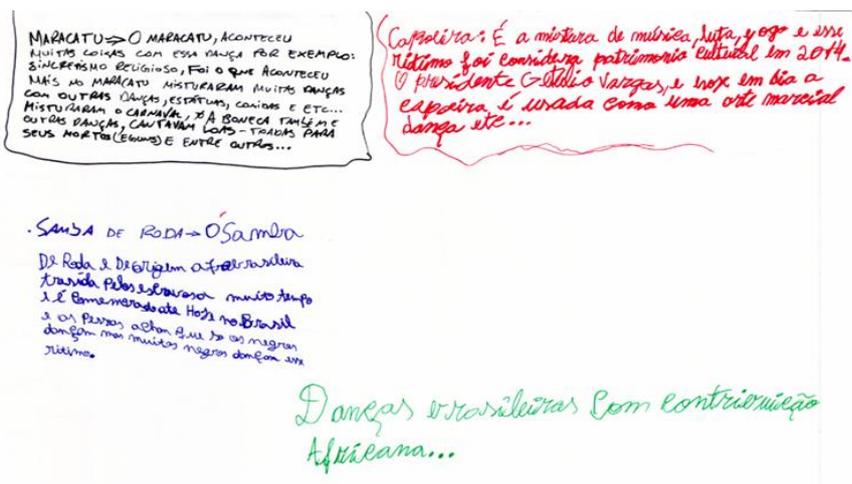
Cartaz 4: Personalidades Negras / Racismo



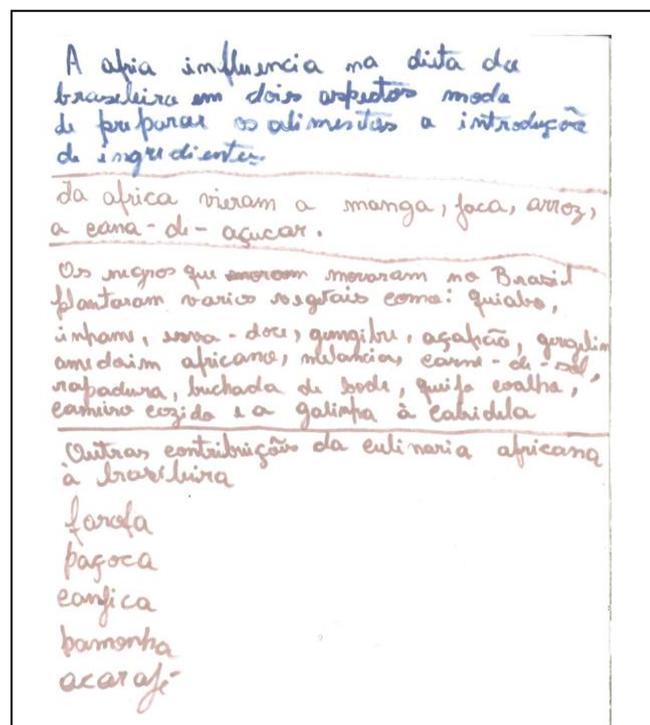
Cartaz 5: Personalidades Negras / Racismo



Cartaz 6: Contribuições africanas / Racismo



Cartaz 7: Contribuições africanas / Racismo

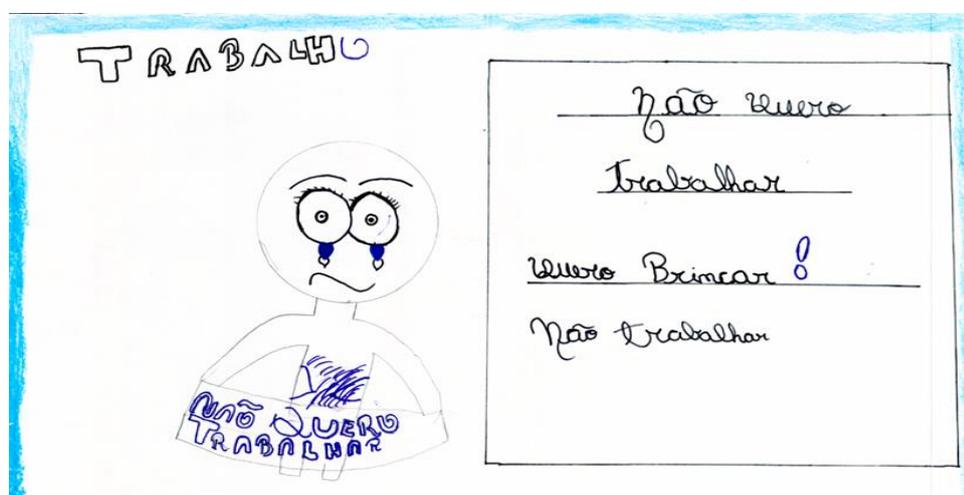


Cartaz 8: Contribuições africanas / Racismo

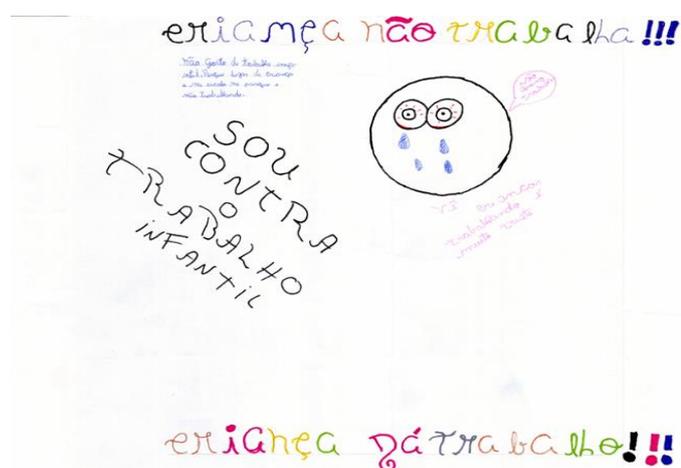
A seguir, apresentamos mais alguns dos cartazes produzidos, cujos enfoques foram redirecionados em virtude da dinâmica implementada no grupo quando do reencontro dos participantes:



Cartaz 9: Trabalho infantil



Cartaz 10: Trabalho infantil



Cartaz 11: Trabalho infantil

Alguns dos participantes também comentaram que já procuraram a psicóloga da escola e que acharam importante a contribuição da mesma. Destacaram, ainda, o que entendem sobre o papel da psicóloga e da assistente social na escola.

Ela induz a gente a ver as coisas por outro olhar. Ela conversa com agente. Ela fala sobre violência, bullying essas coisas. Também já veio aqui uma psicóloga aqui na escola e ela fazia oficinas com a gente. (aluno/a participante 1).

Ela [psicóloga] orienta o aluno na escola para ele não cometer erro na escola. Ajuda o aluno (aluno/a participante 2).

A assistente social também tem o papel da psicóloga, de orientar o aluno. (aluno/a participante 1).

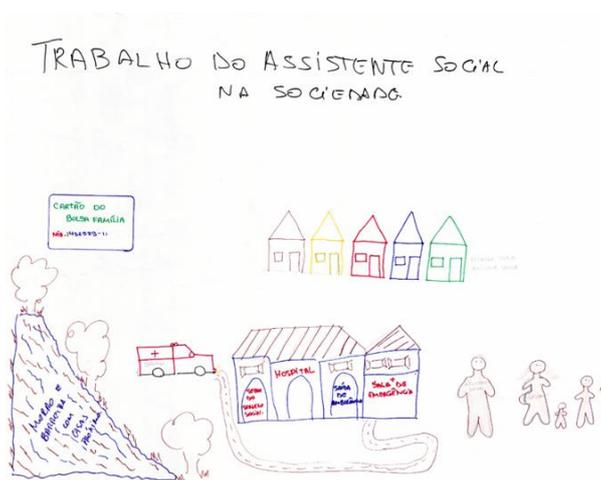
Eu não sei o que é assistente social. O que uma assistente social faz (aluno/a participante 3).

Eu não sei de assistente social nas escolas. Mas eu sei que tem uma assistente social no Colégio São José. (aluno/a participante 1).

A assistente social é aquela que quando algum aluno tem uma “prejudicação” em casa e essa assistente social vai procurar uma forma de melhorar a vida dele, o meio e as pessoas que ele vive. Por isso que elas fazem aquelas pesquisas sobre onde você mora, com quem você mora. (aluno/a participante 1).

Eu acho que é importante. Pode ajudar a pessoa quando está com dificuldade com a família. (aluno/a participante 3).

Essas percepções revelam uma compreensão baseada na perspectiva da ajuda, da orientação e do apoio que esses participantes tem dos profissionais de Serviço Social e Psicologia no âmbito escolar e considerando o fato de serem jovens e de estarem na condição de alunos, observamos que essa compreensão alcança a lógica da importância da atuação desses profissionais na escola. As falas levam também a concluir uma reprodução da ideia no imaginário desses jovens, de que na escola o/a psicólogo/a encontra-se mais presente do que o/a assistente social.



Cartaz 12: O trabalho do assistente social

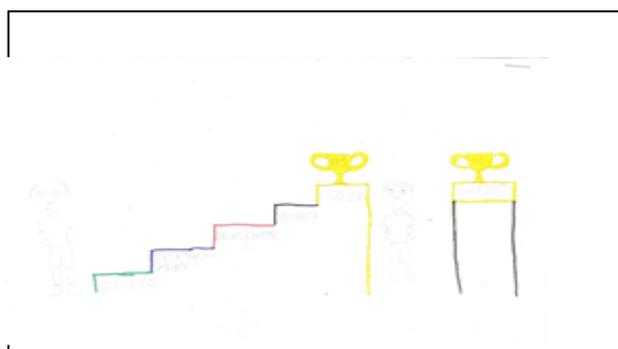
No segundo grupo, os alunos/as participantes do encontro anterior não estiveram presentes e por isso as atividades propostas, mais uma vez, foram caracterizadas como momentos de recordação, uma vez que aqueles que compareceram, estavam, assim como os participantes do encontro anterior, pela primeira vez, “reencontrando” o projeto Educação e Cidadania e, portanto, relembrando as experiências vivenciadas. Foi nesse ambiente que foram desenvolvidas narrativas e reflexões sobre as oficinas de origami, de jogos digitais, de teatro, de libras, de bullying e, principalmente, sobre a temática que cada uma dessas buscou trazer como reflexão. As figuras, a seguir, ilustram as referidas reflexões e as aprendizagens desenvolvidas com relação ao respeito as diferenças, ao racismo e ao machismo.



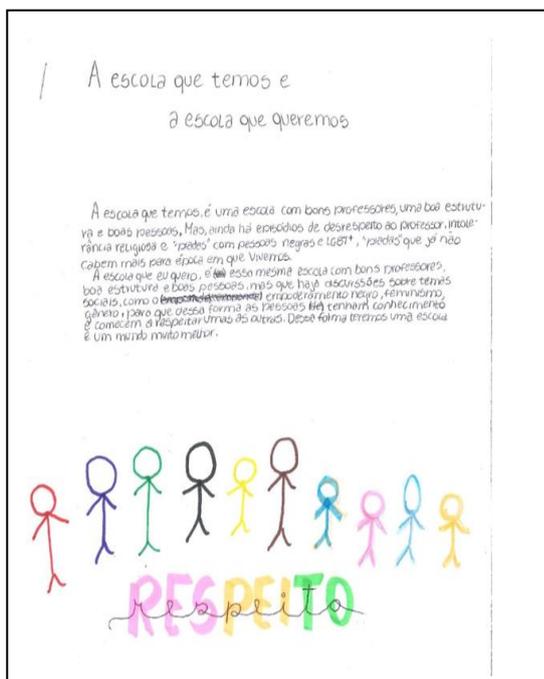
Cartaz 13: Respeito as diferenças



Cartaz 14: Machismo



Cartaz 15: Racismo



Cartaz 16: A escola que queremos

As observações referentes ao papel do/a assistente social e do/a psicólogo/a na escola os participantes apresentaram os seguintes relatos:

Eu acho que o psicólogo trata mais do bullying na escola (aluno/a participante 4)

Eu acho que todos os temas são dos dois, mas eu acho que os temas que tratam em relação a família e que precisa de intervenção é mais o assistente social (aluno/a participante 5).

O terceiro grupo reuniu todos os participantes e abordou o conjunto das experiências vivenciadas no Projeto Educação e Cidadania. As conversações durante a sua realização consistiram em relatos que podem ser considerados como um processo avaliativo do projeto, pois os participantes elencaram as contribuições, as oficinas mais marcantes, as repercussões no cotidiano e ainda o compartilhamento das experiências na família e nos demais espaços que frequentam ou as mudanças de posturas frente a uma prática de racismo, por exemplo. Como nos grupos anteriores foi um momento muito rico e com recordações muito proveitosas em reflexões e aprendizagens.

A riqueza desse espaço de diálogo e análise desses grupos se mostrou significativa aos propósitos do tema tratado nesta tese, à medida que foram expressões de pensamentos e opiniões dos/as alunos/as, ou seja, dos principais sujeitos do processo educativo, sobre os quais deve recair as prioridades, os investimentos e a qualidade das intervenções.

Desse modo destacamos a relevância do conhecimento e reflexões proporcionados nos encontros, tendo como referência a experiência e relação de afeto

construídas por ocasião do projeto de extensão; o alcance da proposta de extensão como contribuição central da proposta de formação profissional promovida pela academia e principalmente como contribuição às demandas de comunidades externas, quando se verifica que as discussões marcaram a experiência dos/as alunos/as em seus processos de desenvolvimento, que não foram esquecidas, mas sim reproduzidas nas vivências para além da escola; e, principalmente, que a compreensão da atuação do/a assistente social e psicólogo/a remete no imaginário coletivo desses alunos/as como uma atuação na qual “A assistente social também tem o papel da psicóloga”, o que nos permite indicar e confirmar uma aproximação e convergência de suas intervenções, sem direcionamento de ordem teórica mas real e de profundo significado indicado na expressão “Eu acho que todos os temas são dos dois” e que os dois oferecem orientação, ajuda e formas de melhorar a vida.

São reflexões que, ao serem suscitadas nos diálogos espontâneo e rico de afeto, foram relevantes na composição da análise sobre a inserção do/a psicólogo/a e assistente social na escola.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração dessa tese permitiu o desenvolvimento de reflexões sobre a relação do Serviço Social com a Psicologia no espaço escolar. Destacamos, após a sua construção que o pensar sobre essa relação tem sido uma tarefa que se intensifica consideravelmente nos dias atuais, impulsionada por uma discussão mais ampla, requerida a partir das desafiadoras demandas que se colocam, hoje, no campo educacional. Um grande número de profissionais e pesquisadores, nos diferentes espaços de debate, analisam a temática. E, no âmbito do Serviço Social, principalmente pelo recente processo de reaproximação deste com a área educacional, verifica-se uma produção maior de reflexões e produções nos últimos anos, embora ainda se considere um quantitativo reduzido diante da dimensão e complexidade que envolve a Educação brasileira.

A Psicologia, por já ter construído de forma mais consolidada um espaço de atuação na escola, apresenta em seus debates uma trajetória mais ampla, tendo, inclusive, entidades da categoria que tratam e produzem conteúdo específico para a área, como no caso da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), fundada há quase trinta anos.

Nesse sentido, relembramos que a contribuição do/a assistente social junto aos profissionais da educação é efetivada através do enfrentamento as expressões da questão social que enquanto demandas do campo educacional contemporâneo dificultam a aprendizagem do aluno e o seu desenvolvimento escolar.

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

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

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

São atuações que ganham relevância quando consideramos que na escola os jovens passam grande parte da sua e, principalmente, em um momento de descobertas, construção de projetos de vida que dão significado e “peso” a esse contexto, marcado, em si, pelas complexidades e contradições do mundo atual que incidem nos processos históricos referentes às marcas da educação no Brasil.

Essa prática, em conjunto com a atuação do assistente social, pode proporcionar o fortalecimento de ambas as profissões e a produção de outros conhecimentos que vão enriquecer o potencial de cada sujeito envolvido, impulsionando-o a apreender novas formas de enfrentamento às expressões da questão social que surgem de forma contextualizada na escola.

Mas, o que a atuação conjunta desses profissionais proporciona, sobretudo, diz respeito a leitura das demandas psicossociais da escola, em seus processos históricos e elementos constitutivos, e a forma de condução de uma prática baseada no diálogo, no respeito e no compromisso ético-político desses profissionais em contribuir com os educadores, com a gestão da escola, com a família e com os alunos/as, aqueles que estão mais próximos nesse cotidiano, com suas requisições, movimentos e processos objetivos e subjetivos. A complexidade de tal ambiente requer uma intervenção que ofereça, de maneira mais ampla possível, possibilidades de superação das dificuldades, de intervenções mais eficazes.

No que diz respeito à atuação específica na Escola Liceu de Artes e Ofícios, observa-se, de forma já consolidada, a atuação do/a psicólogo/a com o desenvolvimento de um trabalho caracterizado basicamente pelo apoio à gestão, direcionando sua prática ao atendimento e assessoramento dos diferentes atores desse campo institucional, o que requer uma compreensão dos aspectos subjetivos inerentes aos indivíduos e às suas demandas, bem como dos atravessamentos sociais, políticos e também institucionais que incidem no processo ensino-aprendizagem.

Já o assistente social, embora não integre formalmente a equipe de trabalho da escola em questão, apresenta, como já discutido, na natureza da sua profissão, elementos que o vinculam ao campo educacional, ou seja, a realidade desse campo apresenta implicações e necessidades de intervenção que envolvem o objeto de atuação do profissional em Serviço Social, visto que a escola é um reflexo do contexto social. Foi possível observar e discutir a atuação do Serviço Social na Escola Liceu de Artes e Ofícios através, conforme apresentado na discussão, dos encontros, diálogos, articulações e, sobretudo, do compromisso dos profissionais envolvidos, já que o/a assistente social não faz parte do quadro funcional da escola.

Ressaltamos, também, que a experiência vivenciada no Liceu, como reflexão para construção inicial da proposta e desenvolvimento desta tese se constituiu, em um

primeiro momento, como um espaço de aprendizagem; mas ao longo do processo foi mais além, nos permitindo identificar e ampliar a compreensão das demandas que aí emergem. Isto implica na reflexão da necessidade de uma atuação interdisciplinar do Serviço Social e da Psicologia, considerando que a escola é um espaço para a promoção de uma educação laica, que defenda uma sociedade sem preconceitos, que busque educar em uma perspectiva de cidadania a partir de uma concepção estratégica de superação das injustiças e das desigualdades sociais, ou seja, através da promoção de conhecimentos e reflexões sobre direitos sociais, condições de vida e igualdade de oportunidades. A atuação conjunta desses profissionais pode proporcionar ainda o pensar sobre o próprio desenvolvimento dos sujeitos, da sua história, da construção da sociedade em que se vive, das vivências, das relações estabelecidas, da coletividade, do compartilhamento pelo exercício da cidadania, da reflexão crítica sobre a realidade e da participação ativa nos mecanismos e dispositivos sociais.

Nesse sentido, a experiência no projeto nos conduziu a perceber o quanto é possível contribuir com a vida dos alunos/as, gestores e professores. Foi perceptível, após a implementação do projeto, o desenvolvimento de ações que correspondem às reflexões abordadas nas atividades; e a tese nos conduziu a uma identificação com esse espaço.

Nessa direção, ressaltamos, ainda, que a prática da extensão cumpriu o seu papel de proporcionar a troca de saberes científicos que partem do espaço acadêmico para a construção de diálogos fecundos com a comunidade, desenvolvendo um repensar nas ações dos indivíduos. A contribuição do projeto para a formação dos alunos foi verificada através do processo de construção de opiniões e reflexão sobre conceitos produzidos e impostos pela sociedade e reproduzidos pelos alunos/as em suas vivências. É essa perspectiva que permitiu ver de perto o quanto o/a assistente social e o/a psicólogo/a tem a contribuir com as demandas do espaço escolar.

No que diz respeito às aprendizagens e reflexões referentes a relação entre esses profissionais, destacamos, por fim, como mais um caminho acadêmico trilhado, conforme a trajetória apresentada no início dessa produção: a própria experiência no curso de doutorado foi um instigar constante da relação do Serviço Social e da Psicologia em nossa vivência nas aulas, nas atividades das disciplinas e nos diálogos com alunos/as e professores/as. Foram momentos que, inicialmente, se apresentaram como um espaço novo para a realização de um curso, mas que se revelaram, durante a construção da tese, principalmente no processo de compreensão das narrativas e construção dos resultados, como um espaço também de reflexão para a elaboração dessa produção.

Em seu conjunto, esses caminhos, tendo como coroamento a experiência no doutorado, mostrou, através de uma vivência e não apenas de uma elaboração teórico-

científica, que, de fato, as áreas profissionais de Serviço Social e Psicologia se encontram, dialogam e constroem intervenções através de uma aproximação no campo prático que permite afirmar que, embora os seus fundamentos teóricos tenham, cada um, especificidades que as distanciam em um terreno contraditório de discussão; as demandas “passam por cima” dessas distâncias e especificidades das referidas áreas e “exigem” uma aproximação, pois a realidade acontece, não espera resultados de estudos e superação de conflitos no campo teórico-metodológico. Ela, em um movimento constante, é produzida e reproduzida cotidianamente em um processo histórico que concretamente, já revela, por exemplo, que o/a psicólogo/a é o profissional com quem mais o/a assistente social dialoga nas instituições que demandam suas intervenções.

Por fim, vale retornar ao início dessa tese e na intenção contida em seu título. A “interdisciplinaridade” aspeada se dirige muito mais a uma interrogação e um desejo do que efetivamente a sua realização na prática. Ainda que seja frequente e de suma importância o trabalho conjunto do/a psicólogo/a e do/a assistente social e outras profissões afins, não se pode dizer de uma ação interdisciplinar, na medida em que esta se efetiva por uma troca de saberes, contribuição mútua e objetivo comum e não apenas por uma presença conjunta desses profissionais em uma dada ação.

Essas reflexões justificam a necessidade de criar um espaço entre esses profissionais para que suas ações se realizem em uma perspectiva de integralidade do ser humano, bem como, apontam para a necessidade de mais pesquisas que dobrem e desdobrem esta temática e outras afins como forma de contribuir com a promoção de ações interventivas mais efetivas e eficazes nos espaços que demandam a atuação do/a assistente social e psicólogo/a, como o campo da educação.

**REFERÊNCIAS:**

ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G. Mobilização Social e práticas educativas. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. 1. ed. Brasília: CFESS e ABEPSS, 2002.

ABREU, M. M. Serviço Social e a organização da cultura: Perfis pedagógicos da prática profissional, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases históricoconceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. Serviço Social e sociedade. São Paulo, n. 79, set. 2002

ALMEIDA, G. E. S.; MELO, A. I. S. C. Interdisciplinaridade: possibilidades e desafios para o trabalho profissional, In: Capacitação em Serviço Social e Política Social, módulo 4: O trabalho do assistente social e as políticas sociais - Brasília: UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, 2000.

ALMEIDA, N. L. T. Educação Pública e Serviço Social. In Revista Serviço Social e Sociedade. N. 63. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Políticas Sociais Setoriais e por segmento: Educação. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social, módulo 3, Brasília: UnB, Centro de Educação Aberta, 2000.

ALMEIDA, M. C.; KNOBB, M.; ALMEIDA, A. M. Polifônicas ideias: por uma ciência aberta, Porto Alegre: Sulina, 2003.

\_\_\_\_\_.; ALENCAR, M. M. T. Serviço Social, trabalho e políticas públicas. São Paulo: Saraiva, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação, Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n. 96, 1996.

AMARO, S. T. A. Serviço Social na escola: o encontro da realidade com a educação. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

\_\_\_\_\_. Serviço Social em escolas: fundamentos, processos e desafios, Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e história: uma relação possível? ou psicologia e história: uma relação necessária? In: Psicologia e Sociedade, n. 4, 1989.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital, In: Educação e Sociedade, v. 25, n. 87, Campinas - SP, maio/ago 2004.

AZEVEDO, J. M. L. A educação como política pública, Campinas, SP. Autores Associados, 1997.

BARBOSA, M. Q. A demanda social pela educação e a inserção do Serviço Social na educação brasileira, Campinas; Papel Social, 2015.

BARROCO, M. L. Ética: fundamentos sócio-históricos, São Paulo: Cortez, 2008 - (Biblioteca básica de serviço sócia; v. 4).

BARROS, L. M. R.; BARROS, M. E. B. O problema da análise em pesquisa cartográfica, In: Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum, v. 2, Porto Alegre: Salina, 2014.

BASTOS, A.V.B.; ACHCAR, R. Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. Conselho Federal de Psicologia. Práticas emergentes e desafios para a formação, (p. 249-266). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994

BERTOLLO, M.; MENANDRO, M. C. S.; ROLKE, R. K.; SOUZA, L. G. S. Oficina de orientação profissional em escola pública: uma abordagem psicossocial, In Psicologia: Ciência e Profissão / Conselho Federal de Psicologia, v. 1, n. 1, Brasília, CFP, 1981.

BRASIL, Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, Presidência da República Federativa do Brasil, Brasília, 2017.

BRASIL, Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009, Presidência da República Federativa do Brasil, Brasília, 2009.

BRASIL. Subsídios para a atuação de Assistentes sociais na política de educação. Conselho Federal de Serviço Social - CFESS, 2013.

BOSI, E. O tempo vivo da memória. Ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

CALIMAN, L. V.; SADE, C.; TEDESCO, S. H. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer, In: Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum, v. 2, Porto Alegre: Salina, 2014.

CAMBAÚVA, L.; SILVA, L. C.; FERREIRA, W. Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia, Estudos de Psicologia, 1998.

CAMPOS, L. V. Novo Ensino Médio: entenda a reforma; Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/educacao/novo-ensino-medio-entenda-reforma.htm>>. Acesso em 04 jan de 2019.

CAMPOS, M. G. C. O lúdico nos grupos terapêuticos, pedagógicos e organizacionais, São Paulo: Ágora, 2012.

CFESS Manifesta, Seminário Nacional de Serviço Social na Educação, Maceió - AL, CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS), CFESS defende Serviço Social crítico na Conferência Mundial, julho / 2012.

\_\_\_\_\_. Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação, In: Série 3 - Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais, Gestão 2010 - 2012, GT Serviço Social e Educação, 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 557 / 2009 de 15 de setembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Serviço Social na Educação. In: GT Serviço Social na Educação, Brasília / DF, set. 2001.

\_\_\_\_\_. Parâmetros para atuação de Assistentes Sociais na Política de Assistência Social, In: Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais, Brasília, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Ano da Psicologia na educação: textos geradores, 2008.

COUTINHO, C. N. O estruturalismo e a miséria da razão. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DALBERIO, M. C. B. Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade, São Paul: Paulus, 2009 - (Pedagogia e Educação).

ELY, F. R. Serviço Social e interdisciplinaridade, In: Revista katálysis, v. 6, n. 1, Florianópolis - SC, 2003.

FALCON, Francisco José Calazans. A época pombalina: política econômica e monarquia ilustrada. São Paulo: Ática, 1982. (Ensaio, 83).

FAVA, D. C.; MARTINS, R. Contribuição da abordagem cognitivo-comportamental para a atuação do psicólogo e professor na escola, In A prática da Psicologia na escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental, Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2016.

\_\_\_\_\_; MARIN A. Programa de intervenção no contexto escolar: revisão da literatura científica, In A prática da Psicologia na escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental, Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2016.

FERRAZ, G. C.; ROCHA, J. M.; SADE, C., O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir, In: Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum, v. 2, Porto Alegre: Salina, 2014.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". Educação & Sociedade, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002

FERREIRA, I. M. F.; MALTONI, J.; NEUFELD, C. B. Grupos para crianças e adolescentes em contexto escolar, In A prática da Psicologia na escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental, Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2016.

FERRIZ, A. F. P.; SANTANA, J. P. As interfaces entre o Serviço Social e a Psicologia, XVIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XIV Encontro Latino Americano de Pós-graduação e IV Encontro de Iniciação à Docência - Universidade do Vale do Paraíba, 2014.

FRANCISCO, A. L. Interdisciplinaridade: diálogos necessários entre saberes e práticas, 2001.

\_\_\_\_\_. Sobre a interdisciplinaridade, 2001.

FRANCISCHINI, R.; VIANA, M. N.; Psicologia Escolar: que fazer é esse?, Brasília, CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2016.

FREIRE, P. A Educação como Prática da liberdade. 23ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: Revista do Centro de Educação e Letras, UNIOESTE, v. 10, 2008.

GUERRA, Y. Serviço Social: dilemas da precarização e estratégias de enfrentamento. In: Crise Contemporânea e Serviço Social, Maceió: EDUFAL, 2010.

GONDIM, S. M. G.; BASTOS, A. V. B. O trabalho do Psicólogo no Brasil, Artmed, Edição 1, 2010.

GOMES, N. A.; DINIZ, C. A. S. Teoria e prática no Serviço Social: uma reflexão sobre a identidade profissional do assistente social e os desafios contemporâneos, In: III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, Belo Horizonte - MG, 7 a 9 de junho / 2013.

GUZZO, R. S. L.; FILHO, A. E. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora, In: Escritos Educacionais, v. 4, n. 2, dez / 2005.

\_\_\_\_\_. Psicologia em Instituições escolares e educacionais, In: Ano da Psicologia na educação: Textos Geradores, Conselho Federal de Psicologia, Ago/2008.

\_\_\_\_\_. Risco e Proteção: Análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola, In: Psicologia Escolar: que fazer é esse?, Conselho Federal de Psicologia, Brasília - DF, 2016.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. O debate contemporâneo do Serviço Social e a ética profissional. In: Serviço Social e ética: convite a uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios, PNAD Continua, 2018.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976

JESUS, T. S. Serviço Social na Educação: desafios e avanços. In: Serviço Social na Educação: um olhar a partir daqueles que estão na formação profissional, UFRB, Cachoeira: BA, 2012

JORGE, E. M.; PONTES, R. N. A interdisciplinaridade e o Serviço Social: estudo das relações entre profissões, Textos e Contextos, v. 16, n.1, Porto Alegre, jan/jul 2017, p. 175 - 187.

LEAL, M. C. O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação como marcos inovadores de políticas sociais. In: Política Social, família e juventude: uma questão de direitos, Sales et all (orgs.), 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, J. S.; SILVA, M. M. J. A formação da equipe multidisciplinar nas escolas: o protagonismo do GT de Serviço Social na Educação (GTSSSEDU), In: Caderno de Discussão, UFRB, 2012.

MAC CORD, M. Andaimos, casacas, tijolos e livros: uma associação de artífices no Recife, 1836 - 1880, Campinas: São Paulo, 2009.

MARTINS, E. B. C. O Serviço Social na área da Educação. In: Revista Serviço Social & Realidade. V 8 N° 1. UNESP, Franca: São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-político. In: Serviço Social na Educação: teoria e prática / org. Marcela Mary José da Silva, 2ª ed., Campinas, SP: Papel Social, 2012.

MEDEIROS, I. E. S. A questão da instrumentalidade do Serviço Social e as dimensões prático-sociais no exercício profissional do assistente social na área de educação, Dissertação de Mestrado em Serviço Social, UFRN, Natal - RN, 2013.

MELO, D. S. O Serviço Social como instrumentos de fortalecimento dos elos no processo de ensino e aprendizagem. In: Serviço Social na Educação: teoria e prática / org. Marcela Mary José da Silva, 2ª ed., Campinas, SP: Papel Social, 2014.

MINAYO, M. et al. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade, 23ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NETTO, J. P. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social, Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional; Brasília, 2005.

NOVAIS. L. C. C et al. Serviço Social na educação: Uma inserção possível e necessária. Brasília, CFESS, 2001.

OLIVEIRA, L. R. Serviço Social na educação: uma reflexão sobre a importância da inclusão do assistente social nas escolas. In: Serviço Social na Educação: um olhar a partir daqueles que estão na formação profissional, UFRB, Cachoeira - BA, 2012

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (org.) Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum, v. 2, Porto Alegre: Sullina, 2014.

PATTO, M. H. S., Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar, São Paulo: Vozes, 1984.

PAVAN-CÂNDIDO, C. C. Agressividade e problemas de comportamento da criança e família: um desafio para a escola, In A prática da Psicologia na escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental, Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2016.

PORTUGAL. Diretório para as povoações de índios do Pará e Maranhão. Coleção da legislação portuguesa desde a última compilação das ordenações redigida pelo desembargador Antônio Delgado da Silva. Legislação de 1750-1762, Lisboa, p. 507-530, 1830. Disponível em: <<https://goo.gl/Laua23>>. Acesso em: 1 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Alvará de regulamento dos estudos menores, de 28 de junho de 1859. Coleção da legislação portuguesa desde a última compilação das ordenações redigida pelo desembargador Antônio Delgado da Silva. Legislação de 1750-1762, Lisboa, p. 673-678, 1830. Disponível em: <<https://goo.gl/Laua23>>. Acesso em: 28 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei de 3 de setembro de 1759. Exterminando os jesuítas e proibindo a comunicação com os mesmos. Coleção da legislação portuguesa desde a última

compilação das ordenações redigida pelo desembargador Antônio Delgado da Silva. Legislação de 1750-1762, Lisboa, p. 713-716, 1830. Disponível em: <<https://goo.gl/Laua23>>. Acesso em: 1 ago. 2011.

POZZANA, L. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In Revista Psicologia, v. 25, nº 2, Rio de Janeiro - RJ, Mai/Ago. 2013.

RAMALHO, D. R. L.; Leandro D. P.; Oliveira, J. L. R. Serviço Social e Educação: desafio ao projeto ético político profissional. Artigo publicado no XIV ENPESS - 2014.

RAPOSO, C. T. M. O Serviço Social e a Pós-modernidade: os dilemas e os desafios na superação do “fatalismo” e do “messianismo” da prática profissional, In: Crise Contemporânea e Serviço Social, Maceió: EDUFAL, 2010.

RICOUER, P. Tempo e narrativa, Campinas: Papirus, 1994

ROMANELLI, O. O. A História da Educação no Brasil. Ed. Petrópolis. Vozes. 2002

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. In: Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, Curitiba - PN, set./ dez. 2006.

SANCHO, I. N; CARNEIRO, D. S.; RODRIGUES, K. A; SILVA, M. M. J. Serviço Social na educação: desafios e perspectivas. As atividades realizadas pelo grupo de trabalho uma contribuição na luta pela inserção do profissional de Serviço Social no âmbito escolar. In: Serviço Social na Educação: um olhar a partir daqueles que estão na formação profissional, UFRB, Cachoeira - BA, 2012

SANTOS, N. S. dos. Serviço Social e educação: contribuições do assistente social na escola. Vivências, Erechim, v. 8, n. 15, p. 124-134, 2012.

SANTOS, A. M., As práticas socioeducativas do assistente social inserido na política de educação, In: Serviço Social na Educação: teoria e prática / org. Marcela Mary José da Silva, 2ª ed., Campinas, SP: Papel Social, 2014.

SANTOS, J. S. Pós-modernidade, Neoconservadorismo e Serviço Social, In: Revista Temporalis, nº 10, jul. / dez. 2005, ABEPSS / Recife: Ed. Universitária, UFPE, 2006.

SAVIANI, D. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Escola e democracia. 35. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002

SEVERINO, A. Metodologia do trabalho científico, 21ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.

SIBILIA, P. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, T. T. F.; Apontamentos sobre Serviço Social e educação: um olhar a partir dos documentos legais existentes, In: Serviço Social na Educação: teoria e prática / org. Marcela Mary José da Silva, 2ª ed., Campinas, SP: Papel Social, 2014.

SILVA, L. V. S. Inserção do serviço Social na escola pública: a experiência do colégio estadual Adroaldo Ribeiro Costa In: Serviço Social na Educação: um olhar a partir daqueles que estão na formação profissional, UFRB, Cachoeira - BA, 2012.

- SOARES, A. R. a Psicologia no Brasil, In: Psicologia: ciência e profissão, n. 30, 2010.
- SOARES, I. O.; HERMES, G. Serviço Social na Educação: uma forma de organização das escolas públicas. In: Serviço Social na Educação: um olhar a partir daqueles que estão na formação profissional, UFRB, Cachoeira - BA, 2012.
- SOUZA, I. L., (Re) Descobrimo a escola como espaço de fazer profissional de Assistentes Sociais em Natal - RN, 2003. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.
- SOUZA, I. L. Serviço Social na Educação: saberes e competências necessários no fazer profissional, Natal - RN, Tese (Doutorado em Educação), 2008.
- SOUZA, M. P. R. A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios, USP, Tese (Doutorado em Psicologia), São Paulo - SP, 2010.
- SPOSATI, A. Pesquisa e produção de conhecimento no campo do Serviço Social, In: Revista Katálysis, vol. 10, Florianópolis - SC, 2007.
- SPOSATI, A.; FALCÃO, M.; FLEURY, S. Os direitos (dos desassistidos) sociais. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- STIGAR, R.; SCHUCK, N. Refletindo sobre a história da educação no Brasil. Disponível em: <http://www.opet.com.br/site/pdf/artigos/EDUCACAO-refletindo-sobre-a-historia-da-educacao-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 4 dez 2018.
- STERN, D. O mundo interpessoal do bebê: uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- TANAMACHI, E. R. Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de São Paulo, Marília - SP, 1997
- TEDESCO, S.; PASSOS, E.; KASTRUP, V. Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum, v. 2, Porto Alegre: Salina, 2014.
- TEIXEIRA, A. L. F. Um breve histórico da Educação brasileira: sob o signo da precariedade. In: Encontros, Ano 13, nº 24, 2015.
- TONET. I. A Educação numa encruzilhada. In: Trabalho, sociabilidade e educação - uma crítica à ordem do capital. MENEZES, A. M. D. e FIGUEIREDO, F. F. (orgs). Fortaleza: UFC, 2003.
- \_\_\_\_\_. Educar para a cidadania ou para a liberdade? In: Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005
- \_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. In: Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 116, out./dez. 2013
- \_\_\_\_\_. Educação, Cidadania e Emancipação humana, Ijuí: Unijuí, 2005. Disponível em: [http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO\\_CIDADANIA\\_E\\_EMANCIPACAO\\_HUMANA.pdf](http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf)Acesso em: 10 de nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. Atividades educativas emancipadoras, In: Práxis Educativas, v. 9, n. 1, 2014.

VASCONCELOS, E. M. Serviço Social e interdisciplinaridade: o exemplo da saúde mental, In Revista Serviço Social e Sociedade, nº 54, ano XVIII, São Paulo, julho/1997.

\_\_\_\_\_. Complexidade e Pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa, 4ª edição, São Paulo: Vozes, 2009.

VIEIRA, A. G. Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2001.

VIEIRA, J. J.; RAMALHO, C. C.; VIEIRA, A. L. C. A origem do Plano Nacional de Educação e como ele abordou as questões de gênero, Revista online de Política e Gestão Educacional, v. 21, n. 1, p. 64-80, 2017.

YAZBEK, M. C. O significado sócio-histórico da profissão. In: CFESS / ABEPSS (org.) Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais, Brasília - DF, 2009.

## **ANEXOS**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, \_\_\_\_\_ (nome, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG), estou sendo convidado/a a participar de um estudo denominado **Educação e Interdisciplinaridade: uma análise da inserção do assistente social e do psicólogo na área de educação**, da pesquisadora Sandra Carla Pereira de Lima França, aluna do curso de Doutorado em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco. O objetivo do estudo consiste em buscar compreender como a inserção do assistente social e do psicólogo para uma atuação interdisciplinar contribui no enfrentamento das demandas psicossociais na Escola Liceu de Artes e Ofícios, e seu desenvolvimento se dará sob a orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Francisco.

Como participante da pesquisa declaro que concordo em ser entrevistado/a uma ou mais vezes pela pesquisadora em local e duração previamente ajustados, permitindo a gravação das entrevistas.

Declaro que fui informado/a quanto aos riscos referentes a possibilidade de ser afetado/a emocionalmente no sentido de sofrimento ou mesmo algum incômodo diante das temáticas abordadas pela pesquisa e ainda que serão tomadas medidas de encaminhamento para apoio psicológico, caso se faça necessário. Também informo que recebi os esclarecimentos necessários sobre o desenvolvimento da pesquisa e estou ciente de que minha privacidade será respeitada e que as informações prestadas por mim serão utilizadas somente para os propósitos da pesquisa, sendo assegurado na análise e construção dos resultados que não serei identificado. Também fui informado/a de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e que me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e seus resultados.

Declaro ainda, que fui informado que, como retorno da minha participação na pesquisa, os resultados me serão disponibilizados para possíveis observações e que serei informado quanto a divulgação e publicação dos referidos resultados.

Assim, tendo sido orientado quanto ao teor do que foi aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar da pesquisa.

### DADOS DA PESQUISADORA PRINCIPAL

Nome: Ana Lúcia Francisco

Endereço: Rua Dr. Geraldo de Andrade, 75 / 1102, Espinheiro, Recife/PE

CEP: 52.021-220, Fone: (81) 99978-5724

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP  
SEPN 510 NORTE, Bl A, 3º Andar  
Ed. Ex-AINAN - Unidade II - Ministério da Saúde  
CEP: 70750-521 – Brasília/DF  
Fone: (61) 3315-5878 / Telefax: (61) 3315-5879

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

\_\_\_\_\_ (nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG), neste ato representado por mim, (nome do representante legal, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, grau de parentesco com o sujeito da pesquisa ou qualificação como tutor ou curador), está sendo convidado a participar de um estudo denominado **Educação e Interdisciplinaridade: uma análise da inserção do assistente social e do psicólogo na área de educação**, da pesquisadora Sandra Carla Pereira de Lima França, aluna do curso de Doutorado em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco. O objetivo do estudo consiste em buscar compreender como a inserção do assistente social e do psicólogo para uma atuação interdisciplinar contribui no enfrentamento das demandas psicossociais na Escola Liceu de Artes e Ofícios, e seu desenvolvimento se dará sob a orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Francisco.

A sua participação no estudo será no sentido de fornecer informações através de sua participação no grupo lúdico enquanto técnica de pesquisa prevista no referido projeto, tendo como proposta focar o cotidiano familiar e comunitário dos/as alunos/as e a influência dos mesmos no espaço escolar, através da realização de 8 (oito) encontros semanais com oficinas e rodas de diálogo em sua programação e com duração de 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos cada.

Declaro que fui informado/a quanto aos riscos referentes a possibilidade dele/a ser afetado/a emocionalmente no sentido de sofrimento ou mesmo algum incômodo diante das temáticas abordadas pela pesquisa e ainda que serão tomadas medidas de encaminhamento para apoio psicológico, caso se faça necessário. Também informo que recebi os esclarecimentos necessários sobre o desenvolvimento da pesquisa e estou ciente de que a privacidade dele/a será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o/a identificar, será mantido em sigilo; que as informações prestadas por ele/a serão utilizadas somente para os propósitos da pesquisa e que ele/a pode se recusar a participar do estudo a qualquer momento, sem precisar justificar. Declaro ainda que me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e seus resultados.

Declaro ainda, que fui informado que, como retorno da participação dele/a na pesquisa, os resultados me serão disponibilizados para possíveis observações e que serei informado quanto a divulgação e publicação dos referidos resultados.

Assim, tendo sido orientado quanto ao teor do que foi aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, autorizo a participação de \_\_\_\_\_ (nome do sujeito da pesquisa) na pesquisa.

**DADOS DA PESQUISADORA PRINCIPAL**

Nome: Ana Lúcia Francisco

Endereço: Rua Dr. Geraldo de Andrade, 75 / 1102, Espinheiro, Recife/PE

CEP: 52.021-220, Fone: (81) 99978-5724

**COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP**

SEPN 510 NORTE, Bl A, 3º Andar

Ed. Ex-AINAN - Unidade II - Ministério da Saúde

CEP: 70750-521 – Brasília/DF

Fone: (61) 3315-5878 / Telefax: (61) 3315-5879

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Nome e assinatura do responsável pelo sujeito da pesquisa

## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Eu, \_\_\_\_\_ (nome, nacionalidade, idade e endereço), estou sendo convidado/a a participar de um estudo denominado Educação e Interdisciplinaridade: uma análise da inserção do assistente social e do psicólogo na área de educação, da pesquisadora Sandra Carla Pereira de Lima França, aluna do curso de Doutorado em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco. O objetivo do estudo consiste em buscar compreender como a inserção do assistente social e do psicólogo para uma atuação interdisciplinar contribui no enfrentamento das demandas psicossociais na Escola Liceu de Artes e Ofícios, e seu desenvolvimento se dará sob a orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Francisco.

Declaro que concordo em cooperar com a pesquisa através da participação no grupo lúdico que tem como proposta focar o cotidiano familiar e comunitário dos alunos e a influência dos mesmos no espaço escolar, através da realização de 8 (oito) encontros semanais com oficinas e rodas de diálogo em sua programação e com duração de 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos cada. Declaro também que fui informado que meus direitos serão respeitados, que receberei todas as informações referentes a pesquisa e que caso eu não entenda algum procedimento ou mesmo alguma palavra emitida pela pesquisadora eu terei a garantia de explicação para eu compreenda claramente. Declaro ainda que fui informado/a quanto aos riscos referentes a possibilidade de ser afetado/a emocionalmente no sentido de sofrimento ou mesmo algum incômodo diante das temáticas abordadas pela pesquisa e ainda que serão tomadas medidas de encaminhamento para apoio psicológico, caso se faça necessário.

Também informo que estou ciente de que minha privacidade será respeitada e que as informações prestadas por mim serão utilizadas somente para os propósitos da pesquisa, sendo assegurado na análise e construção dos resultados que não serei identificado. Também fui informado/a de que minha participação é voluntária e que posso me recusar a participar do estudo a qualquer momento sem precisar me justificar e ainda que caso eu opte por não participar, não terei nenhum prejuízo.

Declaro ainda que fui informado sobre o livre acesso a todas as informações do estudo e que, como retorno da minha participação na pesquisa, os resultados me serão disponibilizados e que serei informado quanto a divulgação e publicação dos seus resultados.

Desta forma, afirmo que entendi as informações apresentadas neste documento, que conversei com a pesquisadora do estudo os detalhes aqui descritos e que tive a oportunidade para esclarecer as dúvidas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Assim, declaro o meu livre assentimento em participar da pesquisa.

**DADOS DA PESQUISADORA PRINCIPAL**

Nome: Ana Lúcia Francisco

Endereço: Rua Dr. Geraldo de Andrade, 75 / 1102, Espinheiro, Recife/PE

CEP: 52.021-220, Fone: (81) 99978-5724

**COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP**

SEPN 510 NORTE, Bl A, 3º Andar

Ed. Ex-AINAN - Unidade II - Ministério da Saúde

CEP: 70750-521 – Brasília/DF

Fone: (61) 3315-5878 / Telefax: (61) 3315-5879

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa