

Equipes escolares: mutidisciplina e intersectorialidade

 Silvia Cristina Yannoulas y Silvana Aparecida Souza

Resumo

Diversos estudos apontam as dificuldades para uma compreensão aprofundada da relação entre a política educacional e a situação de pobreza, considerando essa relação multi-determinada (*cfr.* Yannoulas, 2013). Esses estudos nos levaram a considerar necessária uma renovação do formato escolar, visando acolher e educar com qualidade a população escolar na sua totalidade, visando universalidade da política para além da garantia de acesso, através de um trabalho multidisciplinar, multiprofissional e intersectorial. Com o gradativo processo de universalização do acesso à educação básica, a parcela mais pobre da sociedade entrou e entrará massivamente à educação pública dos diferentes níveis educacionais, e novos conflitos e contradições da arena educacional surgirão ou se agravarão. Essa situação é particularmente significativa, pois desvenda de maneira contundente como o sistema educacional é atravessado pelo modo de produção capitalista, entremeando condições socioeconômicas com desempenho escolar e condicionalidades educacionais típicas dos programas de transferência de renda contemporâneos. Nesse sentido, as equipes multidisciplinares-multiprofissionais tornaram-se uma necessidade do trabalho escolar atual.

Palavras chave

Escola
Equipe multidisciplinar-
multiprofissional
Intersectorialidade
Pobreza
Política educacional

Equipos escolares: mutidisciplina e intersectorialidad

Resumen

Diversos estudios señalan las dificultades para comprender de manera cabal la relación entre política educativa y situación de pobreza, considerando esa relación multideterminada (*cfr.* Yannoulas, 2013). Esos estudios nos llevaron a considerar como necesaria la renovación del formato escolar, educar con calidad a la población escolar en su totalidad, y alcanzar la universalidad de la política más allá de la garantía de acceso, con un trabajo multidisciplinar, multiprofesional e intersectorial. A partir del proceso paulatino de universalización de la educación básica, la parte más pobre de la sociedad entró y

Palabras clave

Escuela
Equipos multidisciplinarios-
multiprofesionales
Intersectorialidad
Pobreza
Política educativa

entrará masivamente en la educación pública de los diferentes niveles educativos, y nuevos conflictos y contradicciones se presentarán o agravarán en la arena educativa. Esa situación es particularmente significativa, explicitando de manera contundente cómo el sistema educativo está atravesado por el modo de producción capitalista, entremezclando condiciones socioeconómicas y desempeño escolar –condicionalidades educativas típicas de los programas de transferencias condicionadas de renta contemporáneos. En ese sentido, los equipos multidisciplinares-multiprofesionales son hoy en día una necesidad del trabajo escolar.

Scholar teams: multidisciplinary and intersectorality

Abstract

Keywords

*School
Multidisciplinary and
multi-professional
team/Intersectorialidad
Intersectorality, poverty
Educational policy*

Several studies point out the difficulties for a deep understanding of the relationship between educational policy and poverty condition, considering this multidetermined relation (see Yannoulas, 2013). These studies led us to consider necessary a school format renovation, in order to receive and educate with quality school population as a whole, aiming the universality of politics for beyond the guaranteed access, by a multidisciplinary, multiprofessional and intersectoral work. With the gradual universalization access process to basic education, the poorest segment of society entered and will massively enter in public education of different educational levels, and new conflicts and contradictions of the educational arena will arise or worsen. This is particularly significant because it discloses, in an impressive manner, how the educational system is crossed by the capitalist mode of production, interweaving socioeconomic conditions with school performance and educational conditionalities that are typical of the contemporary income transfer programs. In this sense, multidisciplinary and multi-professional teams have become a necessity in the current school work.

Considerações iniciais

Acreditamos que os projetos de investigação surgem da surpresa. O nosso atual projeto de pesquisa sobre política educacional e política social não foi diferente. A primeira surpresa foi ao perceber que certas figuras profissionais, cotidianas nas equipes escolares argentinas, não eram frequentes nas equipes escolares brasileiras. A segunda surpresa: que as futuras assistentes sociais brasileiras, apesar de que as profissionais do serviço social estão inseridas no sistema educacional desde os inícios do século passado (*cfr.* CFESS, 2013), tinham poucas oportunidades de se apropriarem do debate da política educacional, mesmo sendo um dos direitos sociais garantidos constitucionalmente¹. Finalmente: que projetos de lei visando à inclusão de assistentes sociais nas equipes escolares circulam no Congresso Nacional do Brasil há quase duas décadas, sem ser aprovados e despertando fortes resistências de algumas organizações educacionais.

Essa surpresa foi indiretamente estimulada por projeto de pesquisa anterior, que desenvolvemos com apoio do Programa Observatório da Educação entre 2010 e 2013 (ver Yannoulas, 2013). O desconhecimento mútuo das profissionais da educação e do serviço social ficou evidente no decorrer da pesquisa, assim como a necessidade de gradativa aproximação entre ambas visando à garantia de qualidade da educação básica. Com a universalização do ensino fundamental, a parcela mais pobre da sociedade entrou massivamente na escola e novos conflitos e contradições surgiram. A título de exemplo: metade da população inserida nas escolas públicas brasileiras pode ser considerada

1. Compreendemos a educação como direito social, como dimensão da vida social que resulta de lutas passadas e presentes pelo acesso aos conhecimentos e à legitimação profissional, decorrentes da posse de credenciais educacionais numa sociedade capitalista estruturada em classes sociais em conflito e contradição. Nesse sentido, o sistema educacional está tensionado pela lógica capitalista de reprodução de privilégios, e o direito à educação é constantemente permeado por interesses distintos e contraditórios. Nossa visão do direito à educação refere-se à política educacional na sua conformação sócio-histórico-política, entendendo que as instituições educacionais são produzidas historicamente através de lutas políticas travadas por diferentes grupos sociais, no seu permanente anseio pelo acesso, permanência e sucesso escolar. A política de educação pode assim ser definida como “expressão da própria questão social na medida em que representa o resultado das lutas sociais travadas pelo reconhecimento da educação pública como direito social. E aqui deve ser ressaltada uma das principais características da realidade brasileira: o fato de a educação não ter se constituído, até o momento, em um direito social efetivo e universalmente garantido, um patrimônio da sociedade civil, conforme ocorreu em vários países como etapa fundamental do processo de consolidação do próprio modo de produção capitalista, ou seja, como um valor social universal e como condição necessária ao desenvolvimento das forças produtivas” (Almeida, 2004: 6). Portanto, a política de educação, assim como as demais políticas sociais estão circunscritas dentro de um processo social histórico, e vinculado a um determinado projeto societário hegemônico, mas também pode expressar elementos de um projeto contra-hegemônico.

em situação de pobreza, sendo beneficiária de algum programa de assistência social, com destaque para o Programa Bolsa Família (Duarte, 2012).

Assim, o projeto de pesquisa em curso tem por propósito coletar informação sobre equipes multidisciplinares-multiprofissionais na política educacional e nas escolas, na Argentina e no Brasil, visando análise comparada sobre seu funcionamento, capacidades e desafios na implementação de políticas intersetoriais e no desenvolvimento do trabalho escolar multiprofissional. A comparação com o que ocorre na Argentina parece relevante, à medida que se constata que lá os campos de estágio e projetos de formação em serviço social incluem a política educacional de maneira relativamente consolidada (cfr. Yannoulas, Girolami, 2016).²

O artigo tem por propósito apresentar o processo de tramitação no Congresso Nacional brasileiro dos projetos de lei sobre equipes multidisciplinares-multiprofissionais na educação básica, seus entraves e repercussões potenciais, com base em análise documental. Seguidamente, discute os resultados de revisão de literatura em torno de alguns conceitos chave que fundamentam os mencionados entraves e repercussões, tais como: equipe, intersetorialidade, multidisciplinaridade e multiprofissionalidade, todos eles considerados especialmente no que diz respeito à política educacional e ao trabalho profissional na educação básica. Com base nesses elementos, a análise documental e a revisão de literatura, pretende-se argumentar sobre a necessidade de incluir outros profissionais não educadores nas equipes escolares brasileiras, porém observando sua potencial contribuição crítica à qualidade do processo pedagógico.

O texto está organizado da seguinte maneira: a primeira parte problematiza o processo de tramitação dos projetos de lei no Brasil bem como as resistências de associações e organizações da esfera educacional. A segunda parte apresenta criticamente os resultados da revisão de literatura quanto aos conceitos chave em questão. Nas considerações finais pretende-se reforçar a necessidade de aprofundar a discussão sobre as equipes multidisciplinares-multiprofissionais nas escolas, fugindo ao simples fato da constatação da sua eventual funcionalidade para o tipo de gestão e administração atual da educação. Nesse sentido, o que interessa fundamentalmente é discutir o propósito pedagógico e social dessas equipes, paralelamente com suas vias de implementação.

Problematizando as Equipes Escolares: o projeto de lei e as resistências

No Brasil está sendo discutida a possibilidade de ampliação das equipes escolares com a potencial incorporação de profissionais das áreas Psicologia e Serviço Social (Projeto de Lei 3688/2000),³ debate reforçado pela Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 13/2007⁴, que propõe a garantia aos alunos de Ensino Fundamental e Médio de atendimento por equipe formada por psicólogos e assistentes sociais. No ano de 2013 esquentou o debate no Congresso Nacional, provocando reações negativas. Em primeiro lugar, dúvidas quanto ao financiamento desses serviços, arestas que foram resolvidas no interior do próprio debate parlamentar a partir de um acordo sobre o orçamento e financiamento. Mas também um conjunto de entidades vinculadas à área educacional manifestou resistência formalizada à constituição de equipes multidisciplinares-multiprofissionais ao interior do espaço escolar. A resistência foi estruturada formalmente a partir da Carta Aberta emitida em 10 de julho de 2013 pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), posteriormente referendada por outras instituições, quais sejam: Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho Nacional de Educação (CNE), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme).

2. Nesse trabalho, optou-se por usar o gênero gramatical feminino para fazer referência às categorias profissionais predominantemente femininas, tais como: Assistente Social, Pedagoga, Professora, Psicóloga, entre outras mencionadas. Além disso, esclarecemos que os resultados da comparação Brasil-Argentina não foram aprofundados dentro dos limites deste artigo, mas pode ser consultados no texto elaborado por Yannoulas e Girolami (2016).

3. O Projeto de Lei (PL) original foi apresentado em 2000 pelo Deputado José Carlos Elias (PTB/ES). Tramitou na Câmara entre 2000 e 2007 na Comissão de Educação e Cultura e na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), sendo aprovado. No Senado tramitou entre 2007 e 2009 nas Comissões de Educação e Assuntos Sociais, sendo aprovado em dezembro de 2009. O projeto retornou à Câmara pois houve emendas no Senado. Debatido em audiências públicas com presença do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e outras organizações, a relatora deputada Keiko Ota foi favorável a aprovação do texto substitutivo do Senado em abril de 2013. Entretanto, o deputado Alex Canziani encaminhou um pedido de vistas ao processo, por entender que, se aprovado, o projeto de lei teria alto impacto financeiro nos orçamentos de educação nos estados e municípios. Nos meses seguintes houve várias discussões e controvérsias na pauta da Comissão de Educação da Câmara. Os contrários à sua aprovação alegaram que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) não permite a inclusão de profissionais que não professores, acrescentando a falta de recursos específicos tornaria inviável a aprovação da lei. Em julho de 2013 houve empate inédito na votação, e após um acordo entre parlamentares sobre fontes de recursos financeiros (da Assistência Social, da Educação, e da Saúde), o projeto de lei foi aprovado por unanimidade, porém depois foi retirado de pauta pelo MEC (Fonte: sítio do CFESS, consultado em fevereiro de 2015). Para acompanhar o estado atual da tramitação do projeto de lei que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas escolas, ver <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>>. Para verificar as manifestações contrárias ao projeto de lei. Disponível em: <<http://undime.org.br/carta-aberta-entidades-se-posicionam-sobre-o-pl-3688-2000/>>.

4. Acrescenta inciso ao art. 208 da Constituição Federal de 1988, e foi apresentada em 2007 pelo Deputado Valtenir Luiz Pereira (PSB-MT). A comissão especial original para análise da proposta foi encerrada ao término da Legislatura em 2011, e o autor da mesma reiterou várias vezes a solicitação de composição de nova comissão (Fonte: sítio do CFESS, consultado em fevereiro de 2015).

Os argumentos contrários expressos na carta relacionam-se à: necessidade de formação pedagógica para o trabalho nas escolas; legislação vigente no Brasil que define o que deva ser considerado Profissional da Educação; definição de quais despesas podem ou não podem ser incluídas na categoria Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE); discordância com a natureza multidisciplinar da possível equipe (caso o PL se transforme em lei); e a defesa de que a constituição das equipes deveria ser arcada de maneira intersetorial, com cada pasta de cada esfera administrativa assumindo seus profissionais (*cf.* UNDIME, 2013).

De acordo com a carta redigida pela Undime, uma das justificativas para não haver profissionais de formação não-pedagógica nas unidades de ensino básico são determinações de diferentes normativas educacionais. Particularmente, a Lei 11738/2008 define quais são os profissionais da educação, não estando incluídos assistentes sociais e psicólogos (*cf.* Brasil, 2008). A redação do parágrafo 2 especifica os profissionais do magistério público como os docentes ou os que exercem suporte pedagógico à docência. Entretanto, o trabalho de equipes multiprofissionais em escolas não é estrita ou unicamente pedagógico. Por exemplo, ao considerar a experiência multidisciplinar na área da Saúde, os profissionais que compõe as equipes são caracterizados por resolução como profissional I de saúde, apesar da formação generalista. A resolução número 383 do Conselho Federal de Serviço Social - CFESS determina Assistentes Sociais como tal, capazes de atuar em outros segmentos; contudo com capacidade de contribuir em equipes multiprofissionais na política de saúde (*cf.* CFESS, 1999).

Para compreender a complexidade do reconhecimento profissional nas mais diferentes áreas, é necessário analisar como foi o processo de anuência pelos conselhos deliberativos desta política no Brasil, normativas que justifiquem a multidisciplinariedade neste segmento bem como o financiamento para manutenção dos recursos humanos. Dessa forma, é possível analisar como poderia ser a denominação de profissionais de formação generalista na educação. O sistema educacional brasileiro, em seu escopo legal, define especificamente o tipo e natureza de trabalhadores que podem ser considerados como trabalhadores da educação. Isso ocorreu já que, tendo recursos financeiros vinculados constitucionalmente nas três esferas de poder (federal, estadual e municipal),⁵ foi sendo necessário definir aquilo que poderia ser considerado como sendo atividades de “manutenção e desenvolvimento de ensino” (MDE), ou seja, quais atividades poderiam e mesmo as que não poderiam ser pagas com os recursos financeiros vinculados para a educação. Essa regulamentação foi necessária, pois era recorrente o fato de que prefeitos e governadores tentavam incluir toda natureza de despesa pública, como por exemplo cursos para o conjunto dos funcionários públicos, asfalto que passasse na rua em frente a uma escola, profissionais de segurança, para ser pago com os tais recursos vinculados da educação.

Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, definiu especificamente as despesas que podem e as que não podem ser consideradas como de “manutenção e desenvolvimento do ensino”, portanto, pagas como recursos vinculados da educação básica:

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

5. A Constituição Federal atualmente vigente no país define que a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

- I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;
- II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;
- III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;
- IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;
- V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;
- VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996).

Nessa esteira, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), um fundo financeiro de natureza contábil, implantado a partir de 1998 e com vigência de dez anos. O Fundef criou critérios de distribuição dos recursos destinados tão somente ao Ensino Fundamental (na época 1.º ao 8.º ano de escolarização básica). Passados os dez anos de sua vigência, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que ampliou a abrangência do Ensino Fundamental para a Educação Básica, que no Brasil inclui da Educação Infantil ao Ensino Médio. Nessa regulação, definiu-se um conceito amplo de Trabalhadores da Educação, que engloba todos os trabalhadores lotados na escola, os quais deveriam então possuir formação profissional para tal.

No entanto, havia nas escolas trabalhadores como Secretários de Escola, Zeladoras, Merendeiras, Inspetores de Alunos ou congêneres, que não possuíam qualquer formação pedagógica, pois ainda que tenham ingressado no trabalho em instituições escolares por meio de concurso público, estes, em sua maioria, não exigiam formação docente ou pedagógica. A solução encontrada para esse caso no Brasil foi promover um programa de formação em serviço desses trabalhadores que se denominou “Profuncionário”. Conforme consta no sítio eletrônico do Ministério da Educação - MEC, o Profuncionário é o Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública, em habilitação compatível com sua atividade educativa, preferencialmente na modalidade da Educação a Distância (EAD). Obedece ao disposto no art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, conforme a Lei nº 12.014/2009 e ao disposto no parágrafo único do art. 62-A da Lei de Diretrizes e Bases, por meio do qual a profissionalização tornou-se direito de todos os funcionários da educação. Trata-se de formação considerada inicial, que far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas (Brasil, 2016).

Em síntese, segundo a regulamentação do sistema educacional brasileiro, em uma conceituação mais ampla, por *trabalhadores da educação* são considerados todos que atuam em instituição escolar. No caso daqueles que trabalhavam na Educação Básica

e não possuíam formação profissional, tais como zeladoras, merendeiras e secretárias de escola, o governo federal instituiu um programa de formação em serviço, o Profuncionário, para suprir essa demanda. Por outro lado, a Lei 11738/2008, criou o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Em decorrência da definição do piso, foi necessário definir quais profissionais passariam a ter o direito a exigir tal piso. Essa definição, agora mais específica, diz respeito ao que seja considerada como *profissionais da educação*, que engloba diretamente a atividade da docência ou o suporte pedagógico a ela. Nesta categoria se inclui “direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 2008). Por último, tem-se os *profissionais do magistério*, considerados nessa denominação somente os docentes.

Faz-se necessário, portanto, debater em qual dessas categorizações profissionais entram ou entrariam as assistentes sociais e as psicólogas, no caso de sua atuação nas escolas brasileiras. Nesse sentido, parece que o projeto das equipes multidisciplinares-multiprofissionais está articulado com uma concepção de educação integral, que diz respeito à atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano, e não tão somente a escolarização curricular mínima. As escolas teriam de ser transformadas em grandes centros educacionais e culturais.

Parcialmente, a resistência de algumas das organizações assinantes [da Carta Aberta] poderia estar fundamentada no desconhecimento ou invisibilidade de modelos de equipes multidisciplinares-multiprofissionais no trabalho escolar. Mas, uma hipótese secundária afirmaria que a Undime tem se oposto ao Projeto de Lei fundamentalmente por uma questão econômica. A Undime congrega os gestores municipais de educação, que são responsáveis diretos pela educação municipal. Os municípios têm tido dificuldades crescentes em atender as demandas, sem que a União contribua solidariamente para efetivação das obrigações vinculadas à educação básica obrigatória, como prevê o regime federativo. A luta dessas entidades e de outras tem sido no sentido de aumentar o gasto da União com a Educação Básica, para que ela cumpra seu papel solidário na composição do gasto/investimento, contribuindo com o percentual mínimo de 18% estabelecido na legislação educacional. Assim, é possível que os dirigentes municipais visualizem na implementação e consolidação de equipes multidisciplinares-multiprofissionais um novo elemento de despesas.

De outro lado, pesquisa anterior mostrou (Yannoulas, 2013) que as gestoras educacionais da esfera da execução direta da ação educacional, ou seja, as diretoras de escola e as professoras que atuam no “chão da escola” que atendem alunos em situação de pobreza, aparentam não ser contrárias à implementação das equipes multidisciplinares-multiprofissionais nas escolas, isto porque percebem a complexidade da questão social que reflete na ação pedagógica, e sabem que a ação dos profissionais da equipe poderia colaborar para conduzir melhor tais problemas. Já os gestores do nível central, tanto na esfera municipal como estadual, parecem resistir ou mesmo ser contrários a implantação das equipes nos diferentes tipos de escolas da educação básica, talvez movidos não pela concepção pedagógica, mas sim pela questão orçamentária e financeira. Uma segunda questão se soma a esta última, que é a falta de compreensão do sentido da política social e da política educacional, da função a ser desempenhada pelas assistentes sociais nas escolas, da diferença entre assistência social e serviço social, dentre outras confusões que permeiam a mencionada Carta Aberta emitida inicialmente pela Undime.

Equipes Multidisciplinares-Multiprofissionais e Políticas Intersectoriais

É preciso ter familiaridade com o mundo da pobreza para se espantar com as resistências na implementação de políticas sociais que se combinam para um atendimento integral dos sujeitos inaugurando uma pedagogia emancipatória

(Ribeiro, 2014: 9).

Intersectorialidade e Multidisciplinaridade são conceitos relacionados, porém possuem suas especificidades. Na agenda das políticas públicas a temática da intersectorialidade acentuou seu crescimento e importância nas últimas décadas. Existiria consenso na bibliografia da área sobre a necessidade de constituir estratégias de gestão intersectorial visando superar a fragmentação das políticas públicas, especialmente as de carácter social, construindo interfaces entre setores e instituições governamentais para enfrentar a complexidade da questão social. Entretanto, como apontam os organizadores de recente coletânea sobre o assunto (Monnerat, Almeida, Souza; 2014), permanece notadamente uma escassez de produção bibliográfica sobre intersectorialidade, e mais ainda: falta consenso sobre o significado do termo, assim como uma visão crítica sobre a gestão intersectorial, que se afaste da visão de panacéia para todos os males.

Na pesquisa bibliográfica realizada em 2015 por Souza (2015, 2016) e utilizando a base de dados *Scientific Electronic Library On Line* - Scielo e base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD/IBICT, foram contempladas as produções localizadas que citavam o trabalho multidisciplinar-multiprofissional em escolas (argentinas, brasileiras e mexicanas) e selecionadas aquelas que discorrem sobre a forma que o trabalho é executado e quais profissionais fazem parte. Foram selecionadas 15 produções ao total (6 artigos e 9 dissertações/teses), que se referem ao período de 1999-2013, a maioria publicada entre 2010-2012 (talvez acompanhando o aprofundamento do movimento das políticas intersectoriais do atual modelo de regulação). A falta de produções anteriores ao presente século pode ser compreendida porque não havia disponibilidade das produções científicas online de maneira rotineira, e a posterior pela demora no processamento das publicações dos programas de pós-graduação e bases científicas.

Seis das produções científicas selecionadas são da Região Sudeste (o que não surpreende devido a aglutinação de publicações científicas e programas de pós-graduação nessa região brasileira). Considerando apenas os artigos científicos, foram selecionadas produções brasileiras, apenas uma argentina e não foi localizada produção alguma sobre o tema no México. As poucas produções selecionadas foram elaboradas por 32 autores, algumas delas contaram com mais de um autor (especialmente na área da saúde, área na qual a produção coletiva é rotineira).

As produções selecionadas classificadas segundo área de conhecimento apresentam concentração na área de educação (7) e saúde (4). Os assuntos mais trabalhados são referentes à psicologia escolar, inclusão escolar e saúde da criança e adolescente. Ao total são realizadas 56 referências aos profissionais que compõem as equipes multidisciplinares-multiprofissionais. Assistentes sociais e professoras são as profissões mais citadas para compor a equipe multidisciplinar (8 ocorrências cada profissão), após as Psicólogas (com 12 referências), e antes das pedagogas (7 ocorrências) e das psicopedagogas e fonoaudiólogas (6 referências cada profissão). As produções geralmente têm foco na atuação de uma única profissão dentro da equipe multidisciplinar e pouco analisam a atuação em equipe, sem romper com a ideia de co-laboração dos diversos saberes disciplinares e profissionais em torno da dimensão educacional.

Souza (2015, 2016) destaca uma utilização da noção de equipes multidisciplinares-multiprofissionais de maneira “naturalizada”, predominantemente em torno da educação inclusiva, sem reflexão sobre os conflitos envolvidos na atuação dessas equipes ou debate conceitual sobre o conceito de inclusão. Os profissionais que atuam nessas equipes são mencionados em caráter mais amplo, envolvendo profissionais da saúde, educação e serviço social, sem especificar como se realiza o processo de trabalho e a atuação coletiva da equipe.⁶ Quando aparece citado o trabalho multidisciplinar-multiprofissional, é “retratado com relação à questões muito específicas, por exemplo: como trabalhar com o aluno com dislexia e suas dificuldades na aprendizagem. Esse trabalho não tem uma atuação para além do desempenho escolar, ignorando a situação de pobreza das famílias envolvidas; isto é: o foco é a aprendizagem, sem reflexão crítica sobre as situações e contextos que envolvem essa aprendizagem” (Souza, 2016: 9).

6. Uma discussão aprofundada sobre processos de trabalho escolar, com base em revisão de literatura e análise documental, pode ser consultada em: Yannoulas, Rocha, Soares (2016).

Na produção levantada por Monnerat e Souza (2014), a reflexão sobre intersectorialidade na Saúde Coletiva e Administração Pública é maior, e a produção sobre Educação e Assistência Social notadamente inferior. Com relação à Administração Pública, a produção teórica aponta preocupação com a otimização de recursos humanos e financeiros, melhor alocação do gasto social, descentralização e propostas para gestão urbana. Na Saúde Coletiva, prevalece a noção de intersectorialidade da Organização Mundial de Saúde (OMS), bastante endógena ao dizer das autoras, como uma articulação de ações de outros vários setores para alcançar melhores patamares quanto a um problema de saúde previamente identificado. Nesse sentido, caberia à área da saúde a iniciativa e convocatória de outros setores. No que se refere à Assistência Social, o marco regulatório indica um desenho intersectorial, descentralizado e territorial; mas a clareza quanto a proposta legislativa e institucional se defronta com pouca reflexão teórica e limitada capacidade financeira para sua concretização. Sobre a política educacional, as autoras apontam que é a área com menor produção bibliográfica sobre intersectorialidade apesar do reconhecimento explícito da área quanto à sua necessidade face a complexidade da atuação e responsabilidade da escola devido ao aumento da cobertura de matrículas.

Entendemos por intersectorialidade a gestão e implementação conjunta de políticas públicas entre vários organismos setoriais como meio de potencializar a ação governamental. Ribeiro (2014) destaca que as diversas políticas sociais setoriais são uma tentativa de neutralizar a desigualdade de propriedade e as desigualdades decorrentes dela (de renda, alimentares, educacionais, de saúde, etc.), as quais combinadas tornam a pobreza um tema complexo. Os mecanismos estruturais que geram a pobreza continuam operando, mesmo que as políticas sociais consigam amenizar ou compensar parcialmente essas desigualdades. Assim, “a integração intersectorial desejada passa necessariamente pela construção criativa de um novo objeto de intervenção comum aos diferentes setores do Estado que lidam com as questões sociais” (Monnerat, Almeida, Souza; 2014: 14). Conforme ressaltam os autores, a gestão intersectorial se depara com os poderes instituídos e cristalizados na estrutura do Estado, requerendo enorme esforço político de negociação de interesses e construção de consensos visando articulação.

Segundo Pereira (2014), a intersectorialidade tem sido considerada uma nova lógica de gestão e/ou uma estratégia política de articulação de setores especializados. A intersectorialidade foi identificada como transcendência do “escopo setorial”, como articulação de experiências no ciclo da política, propiciando em maior ou menor medida uma tentativa política de rompimento com a tradição fragmentada técnico-burocrática da política social. Mas, numa compreensão dialética, histórica, contraditória e totalizante, a intersectorialidade não pode ser compreendida como uma mera prescrição técnica de administração e gestão, neutralizando sua essência conflituosa, envolvendo interesses que competem entre si. Assim, seria necessária “uma abordagem analítica mais complexa, dinâmica e relacional, que pode ser mais bem explicitada a partir do exame

da contribuição que o conceito de interdisciplinariedade poderá fornecer à noção de intersectorialidade” (Pereira, 2014: 27).

As equipas multidisciplinares-multiprofissionais também enfrentam a necessidade de negociação e construção de interesses, disputas académicas, corporativas e orçamentárias entre profissões. A noção de multidisciplinaridade e outras associadas se aproximam e também se diferenciam da intersectorialidade. Pode ser vista como recurso aglutinador de saberes independentes, sem propor o aniquilamento das especializações. Pereira (2014) aponta a otimização de saberes disciplinares, competências profissionais e relações sinérgicas em prol de um objetivo comum, sem suprimir as contradições. Para a autora, “refere-se a um conjunto de disciplinas ou ramos especializados de saberes que se agregam em torno de um tema, uma problemática ou um objetivo comum, mas não se interpenetram” (Pereira, 2014: 31).

Entenderemos por equipas multidisciplinares- multiprofissionais a ação conjunta de profissionais e trabalhadores de diferentes formações e com diversas capacidades, dentro da mesma estrutura institucional, por exemplo, a escola, o hospital, entre outros serviços públicos.

Mais especificamente sobre o conceito de equipa multidisciplinar, Pires (2006) e Peduzzi (2006) nos oferecem elementos informativos e reflexões sobre o campo da Saúde. Para Pires (2006) o trabalho multidisciplinar surgiu na saúde no momento de transformação do papel dos hospitais, concebidos a partir do século XVIII em espaços de tratamento e ensino. Profissionais de diferentes áreas disciplinares encontraram-se num mesmo espaço físico, colaborando em prol do cuidado da saúde de seres humanos, com a consequente perda de autonomia profissional perante os constrangimentos institucionais e gerenciais.

Peduzzi (2006) aponta que a noção de trabalho em equipa teria sido sistematizada a partir de três vertentes:

“1) A noção de integração, que constitui um conceito estratégico do movimento da medicina preventiva dos anos 50, da medicina comunitária dos anos 60 e dos programas de extensão de cobertura implantados no Brasil nos anos 70; 2) As mudanças na abordagem de saúde e de doença que transitam entre as concepções de unicausalidade e da multicausalidade; 3) As consequentes alterações nos processos de trabalho com base na busca de ampliação dos objetos de intervenção, redefinição da finalidade do trabalho e introdução de novos instrumentos e tecnologias.” (Peduzzi, 2006: 269).

Poderíamos pensar num paralelismo de questões, mesmo que diferentes temporalmente, para a área da política educacional. Conflituosa e contraditoriamente, o postulado da equipa multidisciplinar surge no contexto da racionalização para garantir melhor custo-benefício do trabalho escolar, ampliação do acesso e melhora da qualidade do serviço educacional, paralelamente com a conscientização da complexidade e multiterminação da relação entre escolaridade e situação de pobreza. Também Peduzzi chama a atenção para o fato de que, apesar da evolução no tempo, ainda persiste uma noção de equipa que se limita à coexistência de profissionais numa mesma situação de trabalho, compartilhando espaço físico e “clientela”. Na verdade, trabalho em equipa multiprofissional deveria significar uma “modalidade de trabalho coletivo que é construído por meio da relação recíproca, de dupla mão, entre as múltiplas intervenções técnicas e a interação dos profissionais de diferentes áreas, configurando, através da comunicação, a articulação de ações e a cooperação” (Peduzzi, 2006: 273). Para distinguir a qualidade desse trabalho coletivo, a autora propõe alguns critérios: qualidade da comunicação entre os integrantes, especificidade dos trabalhos especializados, valorização social dos diferentes trabalhos, flexibilização da divisão do trabalho, autonomia profissional de

caráter interdependente e construção de um projeto comum. Pires (2006) acrescenta outros critérios, complementares: o grau de fragmentação do processo de trabalho; a separação entre concepção, controle e execução; a padronização de tarefas atribuídas a cada profissional; a hierarquização das atividades com remunerações diferenciadas.

Kherroubi (2011) apresenta um panorama desses aspectos no que diz respeito ao trabalho escolar na França e a divisão do trabalho educativo no contexto escolar dos processos de massificação da Educação Básica. Num primeiro momento, houve uma recomposição do papel dos funcionários não docentes (década de 1970) para passar depois a uma ampliação de profissionais e uma divisão mais acentuada de domínios de ação (década de 1980). Entretanto, os estudos consultados pela autora parecem apontar de maneira consensual a fragilidade da ideia de equipe e de trabalhos complementares entre as diferentes categorias profissionais em prol do trabalho educacional. A coordenação dos trabalhos estaria comprometida por divergências profundas sobre a natureza do trabalho educacional, o que explicaria que a divisão do trabalho escolar seja considerada “resultado de processos locais de negociação, formais e informais, no decorrer dos quais cada categoria defende seu território, lutando para definir seu papel e seus objetivos próprios, assim como para preservar sua autonomia profissional” (Kherroubi, 2011: 664-665).

No caso da Argentina (casos levantados: Nación, Ciudad de Buenos Aires, provincia de Entre Ríos, provincia de Buenos Aires) a existência de equipes multidisciplinares-multiprofissionais é antiga, vinculada ao modelo burocrático de gestão e administração da educação, aparentemente já consolidada no quadro de recursos humanos das escolas de educação básica independentemente da implementação de programas específicos. Um primeiro levantamento exploratório para o caso brasileiro pareceria indicar uma associação forte entre a incorporação de outras profissionais à equipe multidisciplinar e a implementação de programas federais de caráter intersetorial tais como programa bolsa família e política nacional de assistência estudantil, entre outros, associados ao modelo pós-burocrático de gestão e administração da educação (*cf.* Lins, 2016).⁷

Embora se tenha registro de assistentes sociais atuando na educação desde a década de 30, é apenas a partir dos anos 1990 que se passa a vislumbrar a inserção desse profissional no campo escolar, num contexto histórico-econômico de desmonte do público (Estado), ampliação da responsabilidade familiar e de instituições do terceiro setor na provisão desse direito (ver Yannoulas, Girolami, 2016).

No Brasil não existe atualmente uma legislação unívoca quanto à composição das equipes escolares da educação básica, sendo a variação entre os estados e municípios muito grande. Cada rede ou sistema organiza conforme sua história, tradição e tensões. Por isso, há estados, como por exemplo Santa Catarina, que tem supervisor, orientador e diretor. Outros têm diretor, diretor auxiliar e coordenador pedagógico. O número desses profissionais também varia de sistema para sistema. Em geral, se define um porte de escola com base, por exemplo, no número de alunos para cada pedagogo. Mas isso é regulado em cada sistema, pelos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. Além da direção e coordenação pedagógica em cada escola, as secretarias de educação, em geral, possuem uma equipe de ensino, que acompanha, controla e auxilia a rede de escolas. Em municípios muito pequenos, às vezes nem secretaria de educação há, criando-se apenas um Departamento de Educação, dentro de alguma secretaria maior. Essa assincronia estrutural e falta de uniformidade administrativa e de gestão pedagógica no interior das redes que compõem o sistema constitui um sério obstáculo para o desenvolvimento da almejada educação básica de qualidade (para detalhes sobre o assunto da fragmentação administrativa e pedagógica, *cf.* Santos, 2014).

7. Para Krawczyk e Vieira (2012), na matriz ou modelo pós-burocrático de coordenação das políticas educacionais o controle hierárquico do modelo burocrático anterior é substituído pelo autocontrole, a obrigação de meios pela obrigação de resultados, a regulamentação pela avaliação.

A reforma global é substituída por micro mudanças induzidas do centro para a periferia do sistema educacional, fundamentalmente a partir de três elementos: a descentralização da gestão do sistema educacional, a incorporação da gestão privada na gestão pública, a autonomia institucional como capacidade de administrar os problemas e captar recursos, combinada com a (co)responsabilização dos indivíduos e mobilização da comunidade para o provimento e a qualidade da educação escolar.

Quanto à atuação do Serviço Social na educação brasileira, não há consenso sobre qual seria o papel dessa profissional nas equipes escolares, sendo posto como um dos grandes desafios pelo Conselho Profissional (CFESS, 2013). A atuação existente é heterogênea quanto aos níveis e as funções. Por exemplo, elas já estão presentes no trabalho educacional coletivo no que diz respeito ao acesso e permanência no nível superior e no ensino técnico dos institutos federais, integrando as equipes que gerenciam a assistência estudantil com base na Política Nacional de Assistência Estudantil. Em alguns estados, elas tem inserção nas escolas de Ensino Fundamental ou nas secretarias de educação e/ou de assistência social atuando junto à tríade: escola/família/instituições garantidoras de direito.

Considerações finais

Um dos desafios que enfrentamos na atualidade é refletir sobre a relação entre a política educacional e a política de assistência social no contexto mais amplo da proteção social. Com a universalização da educação, a parcela mais pobre da sociedade entrou massivamente na escola e novos conflitos surgiram e antigas contradições aprofundaram-se. Pensar a materialização da política educacional na sociedade capitalista é considerar a existência de conhecimentos construídos socialmente, porém distribuídos e apropriados de maneira desigual, o que reproduz privilégios e discriminações de diversas naturezas.

Estudos anteriores (*cf.* Yannoulas, 2013) nos levaram a apontar para a necessária renovação do formato escolar e suas equipes, visando educar com qualidade a população escolar atual. A luta por uma educação pública de qualidade para todos é pleiteada por diversos movimentos sociais e entendida como elemento fundamental de uma sociedade democrática. Mas, o debate sobre a universalização da educação deveria incluir uma problematização sobre o papel que o sistema educacional assume na realização de políticas sociais focalizadas, como os atuais programas de transferência condicionada de renda oriundos da política de assistência social. Na década de 1990, com a implementação do modelo neoliberal e sob influência dos organismos internacionais, o Estado brasileiro se desresponsabilizou parcialmente das suas funções com relação à provisão de educação básica de qualidade: ampliou gradativamente sua cobertura (IPEA, 2014), porém com baixa qualidade, processo que foi acompanhado de uma série de programas “voluntários” que tem o intuito de “resolver carências” (Souza, 2013), isto é: direitos sociais estabelecidos na legislação educacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), não satisfeitos. Essa situação é particularmente significativa, pois desvenda de maneira contundente como o sistema educacional é um construto burguês atravessado pelo modo de produção capitalista, entremeando condições socioeconômicas com desempenho escolar e condicionalidades educacionais.

O nosso objetivo com o atual projeto de pesquisa é o de estimular a reflexão sobre a complexidade da política educacional, suas contradições, limites e possibilidades, bem como a trama das suas inter-relações com o conjunto da política social. Nesse sentido, no texto problematizamos a relação entre Educação Básica e o trabalho de equipes multidisciplinares, incluindo outras profissões para além dos pedagogos e educadores, tendo como horizonte a ampla, contraditória e múltipla determinação da política educacional. Ou seja, mesmo salientando o papel relevante que a instituição escolar detém quanto aos objetivos pedagógicos, é necessário evitar um olhar circunscrito apenas aos objetivos pedagógicos, desenvolvendo uma perspectiva totalizante no campo da política educacional, entendida como um direito social fruto de lutas históricas e alvo de crescentes desconstruções pela lógica do capital.

Para assegurar justiça escolar, é necessário o aporte de políticas sociais, a fim de que a escola consiga “progressivamente apagar a influência das desigualdades sociais de nascimento sobre a carreira escolar dos alunos, a fim de estabelecer o reinado do mérito próprio dos indivíduos” (Dubet, 2008: 384). Experiências de implantação de políticas, programas e ações públicas que incorporam positivamente a desigualdade de classe e aportam apoio à escolaridade da população em situação de pobreza existem em diversos países. Entretanto, “há ainda a distância entre as declarações de princípios e as realizações: a oferta escolar permanece profundamente inigualitária, os estabelecimentos desfavorecidos permanecem menos dotados, os desvios se cruzam entre os melhores e os piores” (Dubet, 2008: 385).

Entendemos que é justamente nesse propósito que os novos profissionais deveriam contribuir para a qualidade da educação básica: não apenas trabalhando em prol de garantir o acesso e a permanência de novos grupos sociais no sistema educacional, mas na construção e consolidação de processos pedagógicos igualitários de qualidade no interior do mundo escolar.

Referências Bibliográficas

- » Almeida, N. L. T. (2004). *Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação*. Brasília: CFESS. Disponível em: <<http://www.assistentesocial.com.br/novosite/cadernos/cadespecial26.pdf>> (acesso: 19-04-2016).
- » Almeida, N. L. T. (2014). Descentralização e intersetorialidade: desafios para a consolidação da política pública de educação. In: G. L. Monnerat; N. L. T. Almeida; R. G. S. Souza (Coord.) *A intersetorialidade na agenda das políticas sociais*. Campinas, SP: Papel Social, pp. 231-260.
- » Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1> (acesso: 19-04-2016).
- » Brasil. *LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> (acesso: 19-04-2016).
- » Brasil. *Lei Nº 11738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 6º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm> (acesso: 18-04-2016).
- » Brasil. Ministério da Educação (MEC). Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12365>> (acesso: 18-04-2016).
- » CFESS. *Serviço Social na Educação*. Serviço Social na Educação. Brasília, CFESS/Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação, setembro 2001.
- » CFESS. *Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação*. Brasília, CFESS-CRESS/Grupo de Trabalho Conjunto Serviço Social na Educação, 2013.
- » CFESS. *Resolução n.º 383/99, de 29 de março de 1999*. Caracteriza o assistente social como profissional da saúde. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao_383_99.pdf> (acesso: 18-04-2016).
- » Duarte, N. de S. *Política Social: um estudo sobre educação e pobreza*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília. UnB, abril de 2012.
- » Dubet, F. Democratização escolar e justiça da escola. En *Democratização escolar e justiça da escola*, 33(3), septiembre-diciembre, 2008, pp. 381-393. Universidade Federal de Santa Maria.
- » IPEA. *Acompanhamento e Análise*, Brasília. N.17/2014, Vinte Anos da Constituição Federal, Vol. 2, Capítulo 1 Educação, pp. 17-81.
- » Kherroubi, M. (2011). Profissionais da Escola. En: A. Van Zanten (coord.). Petrópolis/RJ, Vozes, pp. 662-670.

- » Krawczyk, N. R.; Vieira, V. L. (2012). *Uma perspectiva histórico-sociológica da reforma educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990*. Brasília/DF: Liberlivro.
- » Lins, H. H. F. (2016) *Relatório final individual - Edital 2015 Proic/Cnpq/UnB – Legislações sobre as equipes multidisciplinares nas escolas e na política educacional: um estudo comparado*. Brasília/DF: UnB/TEDis, (mimeo).
- » Monnerat, G. L.; Souza, R. G. S. (2014). Intersetorialidade e Políticas Sociais; um Diálogo com a Literatura atual. In: G. L. Monnerat; N. L. T. Almeida; R. G. S. Souza (Coord.) *A intersectorialidade na agenda das políticas sociais*. Campinas, SP: Papel Social, pp. 41-54.
- » Peduzzi, M. (2006). Trabalho em Equipe. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - EPSJV. *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, pp. 269-276.
- » Pereira, P. A. P. (2014). A intersectorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. In: G. L. Monnerat; N. L. T. Almeida; R. G. S. Souza (Coord.) *A intersectorialidade na agenda das políticas sociais*. Campinas, SP: Papel Social, pp. 23-39.
- » Pires, D. E. (2006). Divisão Técnica do Trabalho em Saúde. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - EPSJV. *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, pp. 92-97.
- » Ribeiro, V. M. C. (2014). Prefacio In: G. L. Monnerat; N. L. T. Almeida; R. G. S. Souza (Coord.) *A intersectorialidade na agenda das políticas sociais*. Campinas, SP: Papel Social, pp. 9-12.
- » Souza, S. A. (2013). *Educação, trabalho voluntário e “responsabilidade social”*. São Paulo: Xamã.
- » Souza, M. C. (2015). *Relatório final individual - Edital 2014 Proic/Cnpq/UnB - Experiências com grupos multidisciplinares em escolas na América Latina*. Brasília/DF: UnB/TEDis, jul.
- » Souza, M. C. (2016). *Resumo Submetido Cbas 2016 Eixo Política Social Educação -Experiências com grupos multidisciplinares-multiprofissionais na educação latino-americana*. Brasília/DF: UnB/TEDis, mar.
- » UNDIME. (2013). *Carta aberta - entidades se posicionam sobre o PL 3688/2000*. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/carta-aberta-entidades-se-posicionam-sobre-o-pl-3688-2000>> (acesso: 18-04-2016).
- » Yannoulas, S. (coord.). (2013). *Política Educacional e Pobreza. Múltiplas Abordagens para uma Relação Multi-Determinada*. Brasília/DF: Liberlivro.
- » Yannoulas, S. C.; Rocha, A. P. de M. O.; Soares, K. J. (2016). *Processos de Trabalho na Escola e na Política Educacional - Revisão de Literatura Recente e Análise Documental*. Brasília/DF: UnB/TEDis, maio, apresentado no Seminário Internacional da Redestrado realizado em novembro de 2016 na cidade de México. Disponível em breve no site da Redestrado: <<http://redestrado.org/web/inicio.php?idioma=port>>.
- » Yannoulas, S. C.; Girolami, M. C. (2016). Equipos Multiprofesionales-Multidisciplinares en el Ambito Educativo: La Regulación de Políticas Educativas y El Alumnado en Situación de Pobreza. En *Educar em Revista*, maio (no prelo). Disponível em breve no site da *Revista da UFPR*: <<http://revistas.ufpr.br/educar>>.

- » Yannoulas, S. C., Lenarduzzi, Z. V. (2016). *Texto Generador del Taller: Entre la*
- » *Cooperación y el Conflicto - Equipos Multiprofesionales-Multidisciplinares en el Ambiente Educativo*. Brasília/DF: UnB/TEDis - UNER, junho (mimeo, circulação restrita).

Silvia Cristina Yannoulas

Professora do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília (SER/UnB), Brasil. Licenciada em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires (UBA), mestre em Ciências Sociais pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais Sede Acadêmica Argentina (Flacso/Argentina) e doutora em Sociologia pelo Programa Conjunto em Estudos Comparados sobre América Latina e o Caribe da Flacso/Brasil e UnB. Realizou estudos de Pós-doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFGM). Lidera o grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis). Foi coordenadora do Programa de Pós-graduação em Política Social (2013-2015) da Universidade de Brasília (PPGPS-UnB). E-mail: silviayannoulas@unb.br.

Silvana Aparecida Souza

Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em “Sociedade, Cultura e Fronteiras” (PPGSCF) e do curso de Pedagogia no Centro de Educação e Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - Campus de Foz do Iguaçu, Brasil. Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou estudos de Pós-doutoramento no Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade de Brasília (PPGPS-UnB). E-mail: silvana.souza@unioeste.br.

