

PROCESSOS DE TRABALHO NA ESCOLA E NA POLÍTICA EDUCACIONAL – UM ASSUNTO MULTIPROFISSIONAL¹

Silvia Cristina Yannoulas
UnB
silviayannoulas@unb.br

Ana Paula de M. Oliveira Rocha
UnB
annapmatos@gmail.com

Kelma Jaqueline Soares
UnB
kelmajaque@gmail.com

RESUMO: No Brasil há 16 anos 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. Debatido em audiências públicas no Congresso Nacional com a presença de organizações e associações interessadas, o PL teria alto impacto financeiro nos orçamentos de educação nos estados e municípios. Em outros ensaios discutimos a necessidade de equipes multidisciplinares-multiprofissionais na política educacional brasileira. Neste artigo, queremos debater especificamente os processos de trabalho que acontecem na Educação Básica, tendo em vista a meta 18 do PNE. Primeiramente, estabeleceremos uma caracterização sobre os significados e definições mais frequentes na literatura científica da categoria processos de trabalho, identificando e recompondo as propriedades e dimensões dos processos de trabalho envolvidos na política social - educação (trabalho na escola e na política educacional). A estratégia metodológica desenvolvida para a pesquisa de campo envolve análise bibliográfica e documental de material impresso e online, incluindo buscas em: dicionários e obras especializadas, Scielo (Scientific Electronic Library Online), Google Acadêmico, diretrizes curriculares para a formação de pedagogas, professoras de Educação Básica e assistentes sociais e sítios de organizações e associações de pesquisa vinculadas à problemática (MEC, CFESS, ABEPSS, entre outros). Frente aos documentos analisados, ponderamos o “processo de trabalho

¹ O texto apresenta resultados parciais do projeto *O Trabalho das Equipes Multidisciplinares nas Escolas e na Política Educacional*, que conta com o apoio do Cnpq (Bolsas Pibic e Bolsa PQ, Edital Ciências Sociais e Humanas 2015, Apoio à participação em eventos 2016).

docente” tem se caracteriza como um conjunto de novas habilidades e competências que conformam um docente polivalente, com multifunções. Por outro lado, existe a luta das entidades educacionais em defender o papel fundante da docência no “processo de trabalho docente”, se colocando contra as tentativas de fragmentação e esvaziamento desse processo. No que se refere ao processo de trabalho das Assistentes Sociais, no âmbito da política de educação, observa-se que esses pilares estão presentes e colocam ao Serviço Social a complexa tarefa de compreender o trabalho das assistentes sociais na mediação do individual para o coletivo, o que deve permitir a construção de alternativas concretas para a garantia do direito à educação.

PALAVRAS-CHAVE: Equipes Multidisciplinares-Multiprofissionais; Intersetorialidade; Processos de Trabalho Escolar-Educacional.

Introdução

No Brasil há 16 anos está sendo discutida a possibilidade de ampliação das equipes escolares com a potencial incorporação de profissionais das áreas de Serviço Social (e Psicologia): Projeto de Lei (PL) 3688/2000². Debatido em audiências públicas no Congresso Nacional com a presença do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e outras organizações e associações interessadas, o PL teria alto impacto financeiro nos orçamentos de educação nos estados e municípios.

Em outros ensaios discutimos a necessidade de contar com equipes multidisciplinares-multiprofissionais nas escolas e na política educacional (SOUZA, 2015, 2016; YANNOULAS; SOUZA, 2016), e recuperamos experiências de outros países. Neste artigo queremos debater os processos de trabalho que acontecem na Educação Básica, visando compreender o trabalho multidisciplinar-multiprofissional.

O recorte temático é o processo de reestruturação produtiva desencadeado com a crise do modelo de regulação fordista e o estabelecimento do capital financeiro, e suas repercussões para os trabalhadores e outros atores sociais “voluntariamente” envolvidos na Educação Básica. Consideramos que neste período os Estados nacionais reestruturaram

2 O PL 3688 foi apresentado em 2000 e tramitou na Câmara entre 2000 e 2007, sendo aprovado. No Senado tramitou entre 2007 e 2009, sendo aprovado com emendas. O projeto retornou em 2010 para a Câmara, foi aprovado nas comissões correspondentes entre 2010 e 2015, porém ainda não foi aprovado em Plenária. Ver: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>.

o campo das políticas educacionais, pautados no modelo de regulação pós-burocrático³, instaurando a lógica gerencialista intersetoriais e multidisciplinares na gestão pública, descentralizando responsabilidades, estabelecendo metas, realizando gestão por resultados. Este novo contexto acaba por intensificar as ações polivalentes dos(as) trabalhadores(as) da Educação Básica e também por limitar e constranger a realização de processos de trabalho coletivos nas equipes multidisciplinares-multiprofissionais que trabalham nas escolas e na política educacional. Mesmo sem ser uma transposição direta, as escolas constituem espaços de mediação, arenas de contradições e, portanto, compreendemos conjuntamente com Miranda (2006) que:

Não é possível compreender a natureza do trabalho docente e seu processo de trabalho apenas pela análise profunda de técnicas e procedimentos pedagógicos, do conhecimento como fonte do trabalho e da relação professor-aluno. Por isso, tomamos como ponto de partida o processo de transformação em curso na sociedade contemporânea, a fim de perceber como as escolas vêm se estruturando a partir de uma lógica não idêntica, mas de aproximações sucessivas da lógica organizativa do capital (p.39).

A estratégia metodológica desenvolvida para atingir o objetivo proposto de discutir a categoria “processo de trabalho” aplicada ao trabalho nas escolas e na política educacional envolveu a localização, sistematização e análise de material bibliográfico e documental, impresso e *online*, incluindo procuras em: dicionários e obras especializadas, Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), Google Acadêmico, diretrizes curriculares para a formação de Pedagogas, professoras de Educação Básica e Assistentes Sociais (MEC); e sites do CFESS – Conselho Federal de Serviço Social, da ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, Conselho Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE, da AnPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, da AnPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, do FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Centros/Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras e do CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

O sentido da procura foi o de tentar responder as **seguintes questões:**

a) Qual é a definição utilizada com mais frequência para abordar os processos de

³ De acordo com Maroy (2004), as formas de regulação pós-burocráticas são formas em transição, uma vez que estão em ruptura e filiação com as formas burocráticas, sendo inclusive delas descendente.

- trabalho escolar? (dicionários e obras especializadas).
- b) O que dizem os autores que estudaram o tema recentemente? (SciELO/Google Acadêmico).
- c) Que princípios orientam a formação para o processo de trabalho das áreas disciplinares e profissionais envolvidas? (diretrizes aprovadas pelo MEC).
- d) Que definições são dadas pelas associações de pesquisa e conselhos profissionais envolvidos nas equipes? Como aparece a categoria nos documentos circulados por elas?

Definindo os processos de trabalho

Neste tópico tentaremos responder à seguinte pergunta: *Qual é a definição utilizada com mais frequência para abordar os processos de trabalho escolar?*

O conceito de processo de trabalho foi elaborado originalmente por Karl Marx em *O Capital* (ANTUNES, 2004). O trabalho é um processo de mediação dos seres humanos com as forças da natureza, visando transformá-las em formas úteis e produzir valores de uso destinados à satisfação das necessidades humanas. Nesse processo de intercâmbio, os seres humanos transformam-se a si próprios operando na natureza com um projeto previamente idealizado, o que atribui um significado ao trabalho realizado.

Os elementos que compõem o processo de trabalho são a atividade realizada (o trabalho propriamente dito), o objeto que será transformado (matérias primas em estado natural ou produtos de trabalho anterior) e os meios de trabalho (instrumentos, incluído o conhecimento científico). Esses componentes são categorias de análise, abstrações teóricas para abordar e compreender certos aspectos da realidade; e precisam ser examinados de maneira dinâmica e articulada, pois é a sua relação recíproca que configura um processo de trabalho específico. Cada um desses componentes é distintivo do potencial de desenvolvimento do processo de trabalho em uma determinada etapa histórica, e deve ser compreendido à luz do modo de produção específico, definido de relações de produção que determinam as condições sociais nas quais o trabalho é realizado (LIEDKE, 2002; PEDUZZI; SCHRAIBER, 2002).

O significado do processo de trabalho é essencialmente qualitativo, referido à utilidade do resultado do trabalho para a satisfação das necessidades humanas. Entretanto, no contexto capitalista, o processo de trabalho se afasta da sua utilidade e do

valor de uso, assumindo um sentido quantitativo vinculado ao valor de troca das mercadorias produzidas (mais-valia). Assim, o processo de trabalho capitalista é fundamentalmente um processo de produção de mais-valia, e não de produção simples de mercadorias. O próprio processo de trabalho no capitalismo é a mola que produz e reproduz a relação capitalista (LIEDKE, 2002). Assim, o processo de trabalho no capitalismo tem um objetivo preciso: é um processo de valorização.

O objeto do trabalho não é um objeto natural, mas é produto de uma determinada perspectiva, que contém um projeto de transformação, uma finalidade, uma intencionalidade. Os instrumentos, materiais (equipamentos, material de consumo, instalações) e não-materiais (saberes), também não são naturais, mas construídos historicamente pelos seres humanos, com o objetivo de ampliar as possibilidades de intervenção sobre a matéria-prima. Os seres humanos envolvidos no processo são os agentes do processo de trabalho, intermediando os objetos e instrumentos do processo de trabalho através da atividade/ação (PEDUZZI, SCHRAIBER, 2006).

5

Processo de Trabalho no campo da saúde

Na área da saúde, envolvida conjuntamente com a assistência social no debate do mencionado PL, o conceito de processo de trabalho foi explorado pioneiramente por Donnagelo, que estudou o mercado de trabalho em saúde e a medicina como prática técnica e social. Seu discípulo Mendes Gonçalves foi o autor que, com bases na teoria marxista, formulou o conceito de “processo de trabalho em saúde”, ampliando para outros profissionais envolvidos nas práticas de saúde, especialmente enfermagem. O conceito de processo de trabalho em saúde diz respeito à dimensão do cotidiano do trabalho em saúde, da prática social do conjunto dos trabalhadores inseridos nos serviços de saúde. Esses estudos tiveram vários desdobramentos na América latina, constituindo o principal referencial para o estudo das políticas e estrutura do sistema de saúde de um lado, e das profissões e práticas de saúde de outro (PEDUZZI; SCHRAIBER, 2006).

A partir dos anos 1990 a reflexão sobre os processos de trabalho em saúde incorporou as questões relacionadas às formas de trabalho no modelo de acumulação flexível, aquelas que dizem respeito à regulação realizada pelo Estado (mecanismos institucionais de gestão do trabalho), e finalmente aquelas relacionadas com a

integralidade do cuidado em saúde e também com as relações entre os profissionais envolvidos. Assim, como debatem Peduzzi e Schraiber (2006),

[...] na atualidade, o conceito 'processo de trabalho em saúde' é utilizado no estudo dos processos de trabalho específicos das diferentes áreas que compõem o campo da saúde, permitindo sua abordagem como práticas sociais para além de áreas profissionais especializadas. Também é utilizado nas pesquisas e intervenções sobre atenção à saúde, cuidado em saúde e outros temas, permitindo abordar tanto aspectos estruturais como aspectos relacionados aos agentes e sujeitos da ação, pois é nesta dinâmica que se configuram os processos de trabalho (p. 205).

Ciampone e Peduzzi (2000) alertam para a diferença entre trabalho em equipe e trabalho em grupo no campo da saúde, especialmente a ser considerada ao analisar os processos de trabalho. O senso comum interpretaria que o trabalho em grupo reúne profissionais em um determinado tempo e lugar, com objetivos comuns. Entretanto, isso não se diferencia do trabalho realizado em sequência ou seriado do modelo taylorista-fordista, no qual cada profissional desenvolve apenas uma tarefa e cada indivíduo de uma série seria equivalente a outro sem diferenciação. Além disso, não pressupõe vínculo ou relação entre as pessoas envolvidas. Já no caso do tipo de trabalho em equipe haveria sim um vínculo que diferenciaria o tipo de sociabilidade desenvolvido. As autoras acrescentam, ainda, que é rara a literatura especializada sobre equipes de saúde que definam ou conceituem o tema, e indagam quais são as características que permitiriam identificar essa modalidade específica do trabalho coletivo:

A integração da equipe demanda, simultaneamente, preservar as diferenças técnicas e flexibilizar as fronteiras entre as áreas profissionais. A complexa conjugação entre especificidade, flexibilidade e articulação, torna-se ainda mais desafiadora a medida que, para além das diferenças técnicas entre as distintas áreas profissionais, expressa desigualdade entre os trabalhos especializados. Ou seja, evidencia a existência de valores sociais hierarquizando e disciplinando relações de subordinação entre as diferentes áreas de trabalho e seus respectivos agentes. (CIAMPONE; PEDUZZI, 2000, p.145).

Processos de trabalho na Educação Básica

Neste tópico tentaremos responder à seguinte pergunta: *O que dizem os autores que estudaram o tema recentemente?* Inicialmente, é importante destacar que houve mudanças ao longo do tempo nos estudos sobre o trabalho docente, com períodos alternados de maior produção sobre formação docente, relações de trabalho e outros

sobre processo de trabalho (ver OLIVEIRA *et. al.*, 2002). Os estudos sobre processo de trabalho anteriores ao século atual centravam suas análises em relatos das professoras⁴, sem conseguir ultrapassar a descrição da atividade em sala de aula. As lacunas sobre organização do trabalho na escola podem ser atribuídas à despolitização do debate e seu enfoque eminentemente técnico, justificado a partir de pressupostos do modelo taylorista-fordista, que, segundo os autores, reduziu a organização do trabalho escolar a uma questão técnica, sem conteúdo político. No entendimento de Oliveira *et. al.* (2002),

Tais estudos não conseguem refletir, mesmo porque não se propõem, as condições efetivas em que se realiza o trabalho na escola. A descrição da atividade do professor, do fazer em sala de aula, da realidade concreta do dia-a-dia da escola, são questões que exigem outras abordagens. (p. 53).

Esse esvaziamento político do debate em torno ao processo de trabalho escolar foi próprio dos anos de ditadura militar nos países latino-americanos, e fomentados por organismos internacionais como a Cepal-Ilpes (Comisión Económica para América Latina y el Caribe - Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social). Entretanto, na leitura de OLIVEIRA *et. al.* (2002), os processos de redemocratização da década de 1980 viabilizaram uma nova discussão do tema, sob outra perspectiva: a gestão democrática da educação, a escola como espaço de ação política e de trabalho, o reconhecimento das profissionais como trabalhadoras, a autonomia institucional, etc. Destaca-se que nesta década, o debate empreendido coloca a escola como local de trabalho, permeado por contradições.

Alguns autores norte-americanos e europeus foram traduzidos ao espanhol e português, como por exemplo Apple, Enguita, Nóvoa, Tardif, Lessard dentre outros, influenciando a nova produção latino-americana, e ajudaram a considerar as relações de classe, gênero e raça que atravessam o trabalho escolar. A definição de cunho marxista exposta no tópico anterior permeia as publicações e produções acadêmicas especializadas sobre o processo de trabalho escolar nesse novo contexto, compreendendo o mesmo para além do trabalho em sala de aula e espelhando as contradições da atual fase do regime de acumulação da sociedade capitalista (acumulação flexível) e as reformas educativas sucessivas nas quais o trabalho docente

4 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 profissões mencionadas.

contemporâneo se insere. A teoria da regulação também teve um impacto significativo nos estudos, permitindo a análise aprofundada das mediações, observando as relações entre os processos de descentralização e autonomia institucional, e os condicionantes políticos, sociais e econômicos envolvidos na determinação desses processos. Autores como Oliveira (2007) destacam a conformação de um novo modelo de regulação do trabalho docente, e Hypolito (2011) as diversas facetas do gerencialismo na organização do trabalho docente, incluídas suas nefastas consequências para as trabalhadoras da educação.

Voltando ao nosso propósito, a definição do processo de trabalho docente, buscamos no *Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente* publicado em 2010 pelo Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado), da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG uma conceituação o que permitiu ampliar o olhar sobre trabalho docente:

Refere-se a todas as ações, formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, nos diversos níveis de escolarização. Trata-se, portanto, dos fins e dos meios de todas as ações docentes, tanto em nível de sala de aula – trabalho pedagógico – quanto em nível de organização escolar – gestão do trabalho. [...] É importante destacar que o trabalho pedagógico é parte significativa do processo de trabalho, mas não pode ser tomado como sinônimo de trabalho docente. O processo de trabalho docente não deve ser reduzido a aspectos didáticos, pois se refere a formas mais amplas de organização e gestão do trabalho coletivo. (HYPOLITO, 2010, p. 1)

Essa definição ampla do que seja processo de trabalho docente também se reflete nos trabalhos apresentados em seminários especializados na temática, como por exemplo, aqueles organizados pela Rede Latino-americana de Estudos do Trabalho Docente em 2006:

Entre os aspectos mais estudados nos trabalhos selecionados para análise do VI Seminário da Rede ESTRADO está o processo de trabalho, entendido como a forma em que o professor realiza o seu trabalho na escola. O trabalho docente é tratado nesses textos como aquele que se refere ao processo de ensino/aprendizagem na regência de classe; englobando ainda as atividades realizadas com os demais trabalhadores da escola, pais e comunidade. As condições de trabalho, a autonomia e as avaliações são citadas como importantes intervenientes e, portanto, integrantes do processo, de trabalho docente. (DUARTE, AUGUSTO, 2007:8)

Na década de 1990, as peculiaridades do trabalho escolar foram examinadas minuciosamente por vários autores da área. O objeto de trabalho escolar é a produção e circulação de conhecimentos. Assim, o trabalho escolar tem a característica de reunir a transformação da natureza humana do trabalhador e do objeto-sujeito do trabalho:

A constituição e desenvolvimento do processo de trabalho escolar não tem como objeto a produção de materiais para o mundo do mercado da propriedade privada. O processo do trabalho escolar tem por objeto a produção e desenvolvimento de conhecimentos. Esse é o elemento objetivo por onde se definem as determinações e as contradições entre o processo de produção material e o processo de trabalho escolar. (CATAPAN, 1996, p. 93).

9

Formação profissional e circulação de mercadorias estão na base fundamental da discussão sobre processo de trabalho docente no capitalismo:

[...] se o esboço e o traço final do sistema capitalista são dados pelo seu núcleo duro, a produção de mercadorias, há outras esferas necessárias à sua viabilização, tais como: 1) a capacidade produtiva do trabalhador que pressupõe um determinado conhecimento (formação/qualificação) sobre o trabalho a ser realizado, e 2) a circulação das mercadorias (movimentação + consumo). São nestas duas esferas que a educação tende a se articular ao modelo contemporâneo de desenvolvimento da sociedade, naquilo que é próprio da formação de novos trabalhadores, assim como no consumo de mercadorias necessárias ao seu funcionamento, tais como mobiliário, alimentos, tecnologia e também uma mercadoria especial: a força de trabalho docente. (MIRANDA, 2006, p. 39).

Entretanto, se há características que aproximam o trabalho docente realizado por diferentes tipos de profissionais, também há aquelas que os diferenciam, especialmente segundo o contexto público ou privado da instituição escolar em que atuam, uma vez que as relações sociais de produção nestes espaços é distinta. Para elucidar esta discussão, Tumulo e Fontana (2008) apresentam quatro situações que ilustram possíveis formas de trabalho docente no capitalismo, são elas: i) a professora que ensina o seu próprio filho a ler; ii) a professora que ministra aulas particulares; iii) a professora que trabalha na rede de ensino privada e iv) a professora que trabalha em uma escola pública. Frente a estas situações analisam:

Partindo do princípio de que todos os trabalhadores docentes estejam submetidos à lógica capitalista, pois vivemos numa sociedade determinada por esta forma social, essas quatro situações ilustrativas do trabalho docente demonstram que todos esses professores, apesar de terem exatamente a mesma identidade no que se refere ao trabalho concreto – o trabalho de ensinar –, ou seja, executarem o mesmo

processo de trabalho e produzirem o mesmo produto, estabeleceram relações de produção completamente distintas. O primeiro produziu apenas um valor de uso para si (para sua família), o segundo produziu uma mercadoria de sua propriedade, porque lhe pertencem os meios de produção, e a vendeu. Ambos não participaram de nenhuma relação assalariada, ao contrário dos últimos dois. O terceiro estabeleceu a relação de produção especificamente capitalista, na medida em que vendeu sua força de trabalho para o proprietário da empresa escolar e, dessa forma, produziu mais-valia e, conseqüentemente, capital. Aqui se cumpriu a exploração especificamente capitalista. O quarto, apesar de ser também vendedor da força de trabalho, participou de uma relação de produção na qual não existe a produção de valor, de mais-valia e de capital. Embora estes últimos tenham estabelecido relações assalariadas, elas são de naturezas distintas. Dos quatro casos, apenas o terceiro é um trabalhador produtivo, embora considerando que todos produziram o mesmo valor de uso, o ensino. (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 168-169).

Nesta perspectiva, compreendemos que apesar de existirem diferenças importantes do ponto de vista da relação social de produção do trabalho, todas estas docentes realizam um mesmo processo de trabalho, o mesmo trabalho concreto.

Consultando as diretrizes para a formação das profissionais

Neste tópico tentaremos responder às seguintes perguntas:

- a) *Que princípios orientam a formação para o processo de trabalho das áreas disciplinares e profissionais envolvidas? (diretrizes aprovadas pelo MEC para os cursos de Pedagogia e Serviço Social).*
- b) *Que definições são dadas pelas associações de pesquisa e conselhos profissionais envolvidos nas equipes? Como aparecem as equipes multidisciplinares-multiprofissionais nos documentos circulados por elas?*

Pedagogia

Com o propósito de compreender os princípios que norteiam o processo de trabalho docente no Brasil, buscamos analisar os principais documentos que pautam a formação e atuação docente, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a saber: i) Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; ii) Parecer CNE/CEB nº. 7/2010, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; iii) Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define

as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; iv) Parecer CNE/CP nº 2/2015, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e v) Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Além desses documentos, também foram consultados publicações realizadas pelas entidades que representam os(as) educadores(as) ou que estão vinculadas à formação desses: FORUMDIR, ANFOPE, ANPED, CNTE, CEDES e ANPAE.

No geral, os documentos consultados não apresentam debate ou definição explícitos sobre o “processo de trabalho docente”, mas é evidente que faz parte deste processo a atividade relacionada ao ensino e aprendizagem, a atuação junto à comunidade escolar, bem como na gestão escolar e educacional na Educação Básica. Por sua vez, buscamos identificar outros elementos constitutivos do processo de trabalho presentes nestes normativos.

Analisando a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, em seu Artigo 4º, Parágrafo Único, é possível identificar que a ação docente compreende desde a produção e difusão do conhecimento, como as atividades voltadas à gestão micro, se pensarmos na unidade escolar, ou macro, relacionadas às redes de ensino.

Art. 4, Parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006).

Ainda no que se refere à Resolução CNE/CP nº 1/2006, em seu Art. 5º, prevê que dentre as aptidões esperadas das docentes formadas no curso de Pedagogia, estejam:

- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas,

com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento. (BRASIL, 2006)

Assim, o que se evidencia é que o processo de trabalho docente, tal como sugere Hypolito (2010), não se restringe às atividades relacionadas ao ensino e aprendizagem. Além dos conhecimentos disciplinares, relacionados ao trabalho pedagógico desenvolvido no contexto de sala de aula, as Pedagogas precisam desenvolver competências profissionais que estão para além, daquilo que é possível aprender e vivenciar concretamente no contexto dos cursos de formação, estando relacionadas aos desafios enfrentados no próprio exercício da docência. Destaca-se, que o referido documento não realiza um debate sobre os problemas socioculturais presentes no contexto escolar, tão pouco faz menção sobre qual seria o papel das docentes para a superação das “exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras”. Também não se entra no mérito sobre quais áreas de conhecimento estariam imbricadas em um “trabalho em equipe”.

Diante desse quadro, é possível voltar a um passado recente, quando em meados dos anos 1980, frente às mudanças no campo econômico, social e político, o Brasil vive os impactos da democratização da escola e da Educação Básica. As instituições escolares e o trabalho docente passaram por mudanças profundas em sua organização. As escolas passaram a atender a estudantes antes excluídos da escolarização formal elitizada, dentre elas pessoas oriundas das periferias e de regiões pauperizadas. Nesse cenário distinto, com a constituição da chamada “escola pública de massas”, pois passou a atender novos segmentos sociais, as funções que se esperam das instituições escolares e os desafios para as docentes são de outra natureza, se comparamos com a escola de tradição elitista do início do século XX. Ao invés de termos equipes multiprofissionais para atender a complexa realidade escolar, a qual passa a vivenciar em seu interior as mazelas de uma sociedade desigual, intensificam-se as funções polivalentes das professoras, que passam a ter que desenvolver múltiplas

habilidades e conhecimentos com vistas a assumirem uma série de novas incumbências dentro do espaço escolar.

Em 2005, o Conselho Nacional de Educação, submeteu à consulta pública, a minuta que futuramente daria corpo à então Resolução CNE/CP nº 1/2006. Na ocasião as entidades educacionais ANFOPE, ANPED, CEDES e FORUMDIR se organizaram em seminário para unificar suas posições frente ao texto apresentado. No término do seminário as entidades educacionais elaboraram um documento chamado Carta de Brasília, a qual foi encaminhada ao CNE, com a seguinte manifestação:

A Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. O pedagogo pode atuar na docência; na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares.

Assim, o curso de Pedagogia se caracteriza por ser ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado, sem distinção de grau na formação. Neste curso é construída a identidade do pedagogo como profissional inovador e criativo na sua atuação, capaz de analisar, compreender e lidar com as mudanças da e na vida social e suas implicações, no sistema educacional, na escola e no seu âmbito.

Nesse sentido, compõem o campo de atuação do pedagogo as seguintes áreas que se articulam ao longo do curso:

- a) Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores [...]
- b) Gestão Educacional [...]
- c) Produção e difusão do conhecimento do campo educacional. (Carta de Brasília, junho 2005)

No mesmo ano da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, foi realizado o Primeiro Encontro Nacional de Coordenadores de Curso de Pedagogia das Universidades Públicas, sob a promoção e apoio do FORUMDIR. Neste Encontro, os Coordenadores de Curso de Pedagogia expressaram que o trabalho docente caracteriza-se

como processos e práticas de produção, organização, difusão e apropriação de conhecimentos que se desenvolvem em espaços educativos escolares e não-escolares, sob determinadas condições históricas. Nesta perspectiva, o professor é um profissional da educação, em ação e interação com o outro, produtor de saberes na e para a realidade. A docência define-se, pois, como ação educativa que se constitui no ensinar/aprender, na produção de conhecimento e na gestão de contextos educativos, na perspectiva da gestão democrática. (BRASIL, 2006, p. 2)

É possível notar a ênfase dada ao conhecimento como atividade, instrumento e meio de trabalho docente tanto na Carta de Brasília como no documento do FORUMDIR. As entidades educacionais ressaltam o papel da docente enquanto sujeito do seu trabalho, produtora e disseminadora de conhecimento, cônica da realidade histórica e que trabalha na perspectiva de promover uma gestão democrática na educação. Assim, evidencia-se um esforço das entidades educacionais em romper com as heranças do modelo de produção taylorista-fordista na organização escolar brasileira, que acabou centrada em elementos de ordem técnica (Oliveira *et. al.*, 2002), ficando o trabalho docente reduzido à execução de tarefas.

Outro relevante documento é o Parecer CNE/CEB nº. 7/2010, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nele há inúmeras exigências feitas às professoras, requerendo que conheçam e saibam dialogar com o “mundo digital”, saibam trabalhar em equipe, saibam utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos na sua prática em sala de aula, dentre outros. Destaca, por sua vez, que “as atividades de integração com a comunidade são as que mais o desafiam” (BRASIL, 2010a, p. 55).

No referido Parecer, na seção destinada ao Ensino Fundamental, “impõe-se” que a adoção de algumas medidas operacionais é necessária para alcançar um “processo educativo com qualidade social”, dentre elas está: o “trabalho pedagógico desenvolvido por equipes interdisciplinares e multiprofissionais”. Apesar deste registro, não faz menção direta de quais profissionais comporiam estas equipes e também não aponta como viabilizar tal medida.

Já na Resolução nº 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, não há menção sobre as várias ações atreladas ao processo de trabalho docente e ficou suprimida a menção da realização de trabalho pedagógico desenvolvido por equipes interdisciplinares e multiprofissionais. Apenas em seu Artigo 56, que abre o Capítulo IV, intitulado “o Professor e a Formação Inicial e Continuada”, sublinha a tarefa de “cuidar” e “educar” na definição do perfil docente para a Educação Básica.

Art. 56. A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil

de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas. (BRASIL, 2010b)

No Artigo 57, § 2º, registra que os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, que atuam na Educação Básica, devem preparar as docentes para o desempenho de suas funções, considerando necessário:

- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
- b) trabalhar cooperativamente em equipe;
- c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;
- d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias.

15

Notamos que mais uma vez o trabalho em equipe é destacado, porém não se discute quais profissionais devem atuar neste trabalho e não se descreve o que se espera da ação dessa equipe. Merece também atenção, a tópico “d” que traz a necessidade de a docente buscar desenvolver competência para atuar junto à comunidade escolar e as famílias dos estudantes.

Podemos perceber nestes normativos que a compreensão de “processo de trabalho docente” é muito mais abrangente do que a “produção e desenvolvimento de conhecimentos” (CATAPAN, 1996, p. 93). O que fica evidenciado é que as docentes devem ser flexíveis e competentes para o exercício de multifunções. Tal dado, de certa forma, reflete que os procesos de reestruturação produtiva e econômica vividos pela sociedade contemporânea provocaram também mudanças drásticas no processo de trabalho docente.

A recente Resolução nº 2/2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada do magistério da Educação Básica, apresenta uma concepção de docência que coaduna com a visão polivalente do processo de trabalho docente.

como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (p.2)

A ANFOPE aponta nos documentos finais de suas reuniões anuais, (2004, 2006) que historicamente defende uma “uma concepção sócio-histórica de educador onde a docência seja base de sua identidade profissional”. Também ressalta a necessidade de uma formação teórica de qualidade, sendo esta um dos pilares fundamentais para a constituição de base de formação docente comum nacional.

No documento final da reunião da ANFOPE, realizada em 2006, é explicitado a defesa da entidade para a tese de que a base do Curso de Pedagogia é a docência, e que tal “está consubstanciada em todos os documentos de seus encontros nacionais, desde 83 até o momento” (ANFOPE, 2006, p.29). Também destacam que esta compreensão consta nos diversos documentos enviados ao Conselho Nacional de Educação (CNE) nos anos de 2001, 2002, 2004 e 2005, em que reafirma esta tese, com a seguinte formulação, a qual também foi subscrita pelas entidades: FORUMDIR, ANPED, CEDES, a saber

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base dessa formação, portanto, é a docência [...]considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos. (ANFOPE, 2006, p. 29)

Frente aos documentos debatidos, ponderamos o “processo de trabalho docente” tem se caracterizado como um conjunto de novas habilidades e competências que conformam uma docência polivalente, com multifunções. Por outro lado, existe a luta das entidades educacionais em defender o papel fundante da docência no “processo de trabalho docente”, se colocando contra as tentativas de fragmentação e esvaziamento desse processo.

Serviço Social

O debate sobre processo de trabalho na formação da Assistente Social é um tema caro. O movimento de ruptura denominado reconceituação (ver TRINDADE, 2001), começou a se expressar com o Seminário Regional Latino-americano realizado em 1965 em Porto Alegre, com uma forte crítica ao Serviço Social tradicional e o esforço em prol da construção de uma teoria e práxis do Serviço Social, própria da realidade latino-americana e à luz de um enfoque crítico. Espalhou-se pelo resto do continente ao longo de uma década. A resposta à crise de legitimidade da profissão trouxe consigo várias marcas que engendraram uma ruptura teórico-metodológica e instrumental-operativa. Considerando que o objetivo deste artigo é a discussão sobre a categoria processo de trabalho aplicada especificamente ao trabalho escolar, não será aprofundado o sentido dessa categoria para a formação e exercício profissional das Assistentes Sociais, mas, sim, como as diretrizes e princípios da profissão se relacionam com o trabalho em equipes multidisciplinares no âmbito da educação.

A atuação da Assistente Social no espaço escolar não é um fato recente ou livre de heterogeneidades. Por essa ótica, é possível afirmar que a Assistente Social atua em escolas há alguns anos e que a sua inserção não está limitada apenas ao espaço escolar, mas à política de educação como um todo, passando desde a intervenção em espaços socioprofissionais como escolas da Educação Básica (públicas ou privadas), nível superior (por meio da atuação na política de assistência estudantil) e também no âmbito do ensino técnico, o que ficou evidenciado com o avanço da aprovação da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Esse amplo espectro de atuação profissional no âmbito da política de educação brasileira, coloca às Assistentes Sociais o desafio de encontrar orientações ou balizadores da prática de atuação profissional nesse campo. É apenas a partir do ano de 2011, com a publicação do documento Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação (CFESS, 2011), que se observa a entrada do tema nos orientadores para a atuação dos profissionais nesse espaço socioprofissional, embora a presença de Assistentes Sociais no espaço da educação seja datada 1930 (ALMEIDA, 2011).

Mas, diante do objeto de reflexão deste artigo, observa-se que os parâmetros orientadores para o processo de trabalho em equipes multidisciplinares, seja no campo da educação, ou em outros campos de intervenção socioprofissional não ocupa centralidade nas publicações normativas tanto de formação de novas profissionais

(diretrizes do curso de graduação) como para as profissionais que já se encontram em exercício (CFESS, 2012a). Serão destacadas as principais definições sobre trabalho de equipes multidisciplinares por parte das principais instituições vinculadas à formação e atuação profissional, como o MEC, a ABEPSS e o CFESS.

As diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social (MEC, 2002) não apresentam princípios explícitos para a formação das profissionais nessa área, mas define as competências e habilidades (gerais e específicas) que devem ser desenvolvidas pelos cursos de graduação dessa profissão. Destaca-se a centralidade da capacitação teórico-metodológica e ético-política com vistas ao exercício de intervenções prático-operativas e a organização do curso que deve contemplar a interdisciplinaridade no projeto de formação da futura Assistente Social. Não se observa, no corpo do referido documento, qualquer referência expressa à definição de equipes multidisciplinares ou atuação em equipes. Consta apenas essa referência à interdisciplinaridade, sem qualquer detalhamento sobre o tema.

Cumprido destacar que a temática das diretrizes para o curso de Serviço Social não é fruto de um único documento. A comparação entre a diretriz de 2002 com a de 1999 permite entender que a diretriz de 2002 não apresenta elementos diferentes sobre o assunto de atuação em equipes multiprofissionais quando comparadas à anterior no que se refere ao já destacado sobre interdisciplinaridade e sobre a não referência às equipes multidisciplinares.

Além disso, ainda na publicação da Lei de Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, entende-se que o currículo pleno é definido por cada Instituição de Ensino Superior (IES). O que essa entidade postula é a existência de “núcleos de fundamentação”, que são conhecimentos indissociáveis e constitutivos da formação profissional. Trata-se do núcleo de fundamentos teóricos-metodológicos da vida social, núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica brasileira e o núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

Em síntese, os princípios que orientam o processo de trabalho das Assistentes Sociais, estão vinculados aos pilares teórico-metodológicos, ético-político e instrumental técnico-operativo. Por essa ótica e, conforme definição da ABEPSS (1996), a relação do Serviço Social com a Questão Social é elemento fundante da existência dessa profissão, a qual está inserida na divisão social do trabalho e que, por

meio dos três pilares destacados, orienta e executa a prática profissional. E essa execução ocorre na lógica do processo de trabalho, pautado em uma lógica dinâmica e contraditória própria da sociedade capitalista.

No que se refere ao processo de trabalho das Assistentes Sociais, no âmbito da política de educação, observa-se que esses pilares estão presentes já no primeiro documento do Cfess sobre o tema (2001), e colocam ao Serviço Social a complexa tarefa de compreender o trabalho das Assistentes Sociais na mediação do individual para o coletivo, o que deve permitir a construção de alternativas concretas para a garantia do direito à educação.

O documento Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação (CFESS, 2011) é fruto dos levantamentos feitos pelo grupo de trabalho do Serviço Social na Educação. Essa publicação sistematiza o resultado da pesquisa realizada em várias unidades da federação brasileira em parceria com os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS). Uma das perguntas a serem respondidas pelas participantes desse estudo se referia à participação do Serviço Social em equipes multidisciplinares e/ou interdisciplinares. A categorização das respostas obtidas indica que não é possível afirmar que as Assistentes Sociais desempenhem suas atribuições nessas equipes.

As repostas indicam que as profissionais integram equipes compostas por distintos profissionais (Pedagogas/os, Fonoaudiólogas/os, e outras). Mas, não, necessariamente, estão nas equipes formadas por docentes. Sobre a natureza dessa inserção das Assistentes Sociais nessas equipes, não é possível afirmar com precisão, mas é possível inferir que se trata de um trabalho multiprofissional e menos interdisciplinar, o que reforça os resultados da referida pesquisa, a qual identifica que as Assistentes Sociais vivenciam a invisibilidade do processo de trabalho no campo da educação e realizam boa parte das intervenções sociais sem a participação de outros profissionais.

A noção de interdisciplinariedade para o Serviço Social já está colocada pelo perfil de formação generalista e pela definição de inserção dessas profissionais no conjunto das relações sociais e na atuação alinhada com uma das categorias centrais na formação das Assistentes Sociais, que é a totalidade. Infere-se que a atuação da

Assistente Social em equipes multidisciplinares já é condição para a atuação dessa profissional e isso não seria diferente se o campo socioprofissional é o escolar⁵.

O documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (CFESS, 2013) não objetivou ser um parâmetro para a atuação das profissionais no campo da educação e se ateve a agir como um balizador para a atuação nessa área permeada de heterogeneidades. No que se refere, expressamente, à concepção de educação é possível afirmar que essa não está restrita à dimensão da instituição escola, mas, está ampliada e conjugada às, por meio da categoria totalidade, dimensões da vida social e sua face ontológica.

Esse documento é enfático ao afirmar que a atuação da Assistente Social na política de educação não está distante do que é preconizado pelo instrumento maior que são os princípios, direitos e deveres do Código de Ética Profissional e Político (CFESS, 2012b). Considerando alguns dos princípios do Código de Ética Profissional, em especial, a defesa intransigente dos direitos humanos e de recusa ao arbítrio e autoritarismo, além da autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais, observa-se que a concepção de educação que orienta o referido documento visa o alcance da emancipação, o que seria “o valor de caráter humano-genérico mais central do código de ética profissional” (BARROCO, TERRA, p. 58, 2012).

Assim, a concepção de educação que orienta a atuação das Assistentes Sociais não se vincula à ideia de que essa é apenas um campo de intervenção profissional voltada somente para a transmissão de saberes formais ou espaço de conformação ideológica ou, ainda, reprodutora da ordem social vigente. Seria, na realidade, instrumento de emancipação humana e meio de transformação social. Não se esgota, portanto, na instituição educacional, mas, vincula-se a uma função social de embates políticos e também teóricos.

Considerações Finais

O debate sobre as equipes multidisciplinares-multiprofissionais precisa ser aprofundado, considerando a Meta 18 do atual PNE: “Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e

⁵ A atuação das Assistentes Sociais em equipes multidisciplinares é regulamentada pela Resolução 557/2009 do CFESS. Consta nesse normativo a obrigação de manutenção da especificidade da atuação do Serviço Social.

superior pública de todos os sistemas de ensino (...)”, e especialmente a sua primeira estratégia: “estruturar as redes públicas de Educação Básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados”.

Segundo Yannoulas e Souza (2016), a regulamentação do sistema educacional brasileiro (a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996, a Lei n.º 11738/2008 que criou o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, e a Lei n.º 12.014/2009 que discrimina as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação), entende por trabalhadoras da educação todas as pessoas que atuam na instituição escolar. Porém, em decorrência da definição por lei do piso salarial, foi necessário estabelecer quais seriam as trabalhadoras que efetivamente teriam o direito a exigir tal piso. Assim, são consideradas as profissionais da educação aquelas pessoas que desenvolvem atividades de docência ou de suporte pedagógico a ela. Nesta categoria se inclui expressamente: “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, têm-se as profissionais do magistério, considerados nessa denominação apenas as trabalhadoras diretamente envolvidas no exercício de atividades de docência.

Considerando o papel da escola na sociedade e os novos contextos em que atua, avaliamos ser necessário, entretanto, debater em qual categoria de trabalhadoras poderiam ser incluídas as Assistentes Sociais (e as Psicólogas), no caso de sua atuação nas escolas brasileiras; e, mais especificamente, qual seria o aporte específico dessas profissionais no ambiente escolar e na Educação Básica, bem como o processo de trabalho a ser desenvolvido por elas como parte integrante da equipe escolar.

Referências

ABPESS. *Diretrizes gerais para o curso de serviço social.* Rio de Janeiro, ABPESS, 1996.

ALMEIDA, Ney L. “Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais”. In: CFESS. *Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação.* Brasília: CFESS, 2011.

ANFOPE. *Documento Final do XII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.* Brasília, DF, agosto de 2004.

ANFOPE. *Documento Final do XIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.* Campinas, SP, setembro de 2006.

ANFOPE/ANPEd/CEDES/FORUMDIR. *Documento Final VII Seminário.* Brasília, 2005.

ANTUNES, Ricardo (org.), *A dialética do trabalho. Escritos de Marx e Engels.* São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BARROCO, Maria Lucia Silva e **TERRA,** Sylvania Helena. *Código de Ética do/a Assistente Social comentado.* Brasília: CFESS; São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil,* 1988.

BRASIL. *LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394,* 1996.

BRASIL. *Lei n.º 11738,* 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1,* 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4,* 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 7,* 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 02,* 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares.* Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. *Diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social.* Brasília: MEC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei nº 11.892,* 2008.

CATAPAN, Araci H. O processo de trabalho escolar: determinações e contradições. In: *Perspectiva.* Florianópolis. v.14. n. 26. o. 93 - 104. jul./dez. 1996.

CFESS, *Serviço Social na Educação.* Brasília: CFESS/Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS, set. 2001.

CFESS, *Serviço Social na Educação.* Brasília: CFESS/GT Educação, setembro 2011.

CFESS, *Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação*. Brasília: CFESS, 2012a.

CFESS, *Código de ética do/a assistente social*. Brasília: CFESS, 2012b.

CFESS. *Resolução CFESS nº 557/2009*. Brasília: CFESS, 2009.

CIAMPONE, Maria Helena, **PEDUZZI**, Marina. Trabalho em equipe e trabalho em grupo: Programa Saúde da Família. In: *Revista Bras. Enfermagem*, Brasília, v. 53, n. especial, p. 143- 1 47, dez. 2000.

OLIVEIRA, Dalila A., **DUARTE**, Adriana C.; **VIEIRA**, Livia F. (orgs.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação-UFGM, 2010.

DUARTE, Adriana, **AUGUSTO**, Maria Helena. Trabalho Docente: Configurações Atuais e Concepções. XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, UFRS, novembro 2007.

FORUMDIR. *Documento final do I Encontro Nacional de Coordenadores de Curso de Pedagogia das Universidades Públicas*. Florianópolis, setembro de 2006.

HYPOLITO, Alvaro. Reorganização Gerencialista da Escola e do Trabalho Docente. In: *Educação: Teoria e Prática* – Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011.

HYPOLITO, Álvaro. Processo de trabalho docente. In: **OLIVEIRA**, Dalila A., **DUARTE**, Adriana C.; **VIEIRA**, Livia F. (orgs.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação-UFGM, 2010.

LIEDKE, Elida R. Processo de trabalho. **CATTANI**, Antonio D. (org.), *Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia*. Porto Alegre / Petrópolis: Editora da UFRGS e Vozes, 2002, Quarta Edição revista e ampliada, páginas 247-249.

MAROY, Christian. *Regulations and inequalities in European Education Systems: final report*. Bruxelles, 2004.

MIRANDA, Kenia. O proceso de trabalho docente: Interfaces entre a produção e a escola. *Boletim Técnico do SENAC*, V. 32, N. 2, maio/ago. 2006, p. 39-49.

OLIVEIRA, Dalila et al. Transformações na organização do trabalho docente e suas consequências para os professores. In: *Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, N. 11, julho de 2002.

OLIVEIRA, Dalila. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino- americano. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n.99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

PEDUZZI, Marina; **SCHRAIBER**, Lília B. Processo de Trabalho em Saúde. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV. *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006, p. 199-207.

PEDUZZI, Marina, Trabalho em Equipe. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV. *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006, p. 269-276.

SOUZA, Mayara Castro de. *Relatório final individual - Edital 2014 Proic/Cnpq/UnB – Experiências com grupos multidisciplinares em escolas na América Latina*. Brasília/DF: UnB/TEDis, jul./2015.

SOUZA, Mayara Castro de. *Resumo Submetido CBAS 2016 Eixo Política Social Educação - Experiências com grupos multidisciplinares-multiprofissionais na educação latino-americana*. Brasília/DF: UnB/TEDis, mar./2016.

TRINDADE, Rosa L. Desvendado as determinações sóciohistóricas do instrumental técnico-operativo do Serviço Social na articulação entre demandas e projetos profissionais. In: *Revista Temporalis*, nº 4, ano II, Jul/Dez/2001.

TUMOLO, Paulo S.; **FONTANA**, Klalter. Trabalho docente e capitalismo: Um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

YANNOULAS, Silvia C. (coord.), *Política Educacional e Pobreza. Múltiplas Abordagens para uma Relação Multi-Determinada*. Brasília/DF: Liberlivro, 2013.

YANNOULAS, Silvia C., **SOUZA**, Silvana. *Equipes Escolares: Multidisciplina e Intersetorialidade*. Brasília/DF: UnB/TEDis, abril/2016.