

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Alan Élton Ramos

**A ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL ESCOLAR
NO ENSINO FUNDAMENTAL: SIGNIFICAÇÕES E
DESAFIOS**

Taubaté – SP

2025

Alan Élton Ramos

**A ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL ESCOLAR
NO ENSINO FUNDAMENTAL: SIGNIFICAÇÕES E
DESAFIOS**

Pesquisa apresentada à banca de Defesa, da Universidade de Taubaté, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Taubaté – SP

2025

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

R175a Ramos, Alan Élton

A atuação da equipe multiprofissional escolar no ensino fundamental : significações e desafios / Alan Élton Ramos. -- 2025. 134 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, Departamento de Pedagogia.

1. Equipe multiprofissional. 2. Vulnerabilidade social.
3. Significações. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Ao meu mestre, mentor, colega e amigo JR.

AGRADECIMENTOS

À Prefeitura de São José dos Campos que subsidiou meu aperfeiçoamento profissional e desenvolvimento acadêmico com bolsa parcial de estudos, através do Programa para Desenvolvimento do Servidor Municipal – PRODESEM.

À Universidade de Taubaté (UNITAU) pelas aulas de excelência que têm me ajudado a redescobrir a docência, os seus valores e a sua relevância para o desenvolvimento da sociedade.

À minha Orientadora Profa. Dra. Luciana Magalhães, por me ajudar a compreender o papel de pesquisador e de profissional reflexivo e crítico nos sistemas de ensino.

Aos meus familiares, especialmente, minha mãe que sempre me acompanhou e me incentivou a estudar e ir atrás de meus sonhos e minha companheira Márcia que me apoiou e me deu todo suporte que precisei para conciliar a Pós-Graduação e meus dois cargos públicos como gestor e docente.

“Um navio é seguro no porto. Mas não é para isso que os navios foram construídos.”

(SHEDD, 1928)

RESUMO

O tema desta pesquisa insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa intitulada A ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: SIGNIFICAÇÕES E DESAFIOS está vinculada à linha de pesquisa Inclusão e Diversidade sociocultural do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU e tem por objetivo identificar as significações da equipe multiprofissional escolar, incorporada às escolas nos termos da Lei Federal Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, acerca da atuação frente aos programas e ações institucionais e do trabalho desenvolvido com observância aos aspectos da vulnerabilidade social nos anos finais do ensino fundamental, em uma escola da rede pública municipal de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, Estado de São Paulo. A construção do conhecimento se deu à luz da Psicologia Sócio-Histórica, como arcabouço teórico e metodológico, pautando-se em autores como Lev Vigotski e Wanda Aguiar, dentre outros. A metodologia empregada foi a aplicação de questionário e realização de grupos de discussão, tendo como participantes um Coordenador Pedagógico Educacional, um Assistente Social e um Psicólogo Escolar. Utilizou-se como ferramenta de análise os núcleos de significação estruturados sobre as informações apreendidas, que foram construídos a partir da análise das transcrições de grupos de discussão via videoconferência, identificando falas relevantes (pré-indicadores) que geraram indicadores que por sua vez constituíram os núcleos de significação. Esses núcleos determinam significações compartilhadas que orientam práticas e atitudes, sendo formados pelas relações sociais e mediação cultural, a partir dos quais se destacaram a importância da articulação entre docentes, equipe gestora e profissionais multiprofissionais para lidar com as dificuldades de alunos em situação de vulnerabilidade social. A pesquisa evidenciou que a fragmentação das práticas multiprofissionais nas escolas compromete a efetividade das intervenções junto a estudantes em situação de vulnerabilidade, reforçando a urgência de mediações institucionais articuladas e contínuas. A partir da abordagem sócio-histórica e da metodologia da Pesquisa-Trans-Formação, foi possível propor o Fluxograma como produto técnico, fortalecendo o trabalho em rede e ampliando a permanência qualificada dos alunos. Essa trajetória consolidou-se como uma experiência de práxis transformadora, reafirmando o compromisso ético e político com uma educação pública mais integrada, inclusiva e humanizadora.

PALAVRAS-CHAVE: Equipe multiprofissional. Vulnerabilidade social. Significações.

ABSTRACT

The theme of this research falls within the scope of the studies and investigations carried out by the research group entitled Education: professional development, diversity, and methodologies. The study, titled THE WORK OF THE SCHOOL MULTIDISCIPLINARY TEAM IN ELEMENTARY EDUCATION: MEANINGS AND CHALLENGES, is aligned with the research line Inclusion and Sociocultural Diversity of the Professional Master's Program in Education at the University of Taubaté – MPE UNITAU. Its objective is to identify the meanings constructed by the school multiprofessional team—integrated into public schools in accordance with Federal Law No. 13,935, of December 11, 2019—regarding their actions within institutional programs and initiatives, and their work addressing aspects of social vulnerability in the final years of elementary education, in a public municipal school located in a city within the Metropolitan Region of Vale do Paraíba and Northern Coast, in the state of São Paulo, Brazil. Knowledge was built under the theoretical and methodological framework of Socio-Historical Psychology, drawing on authors such as Lev Vigotski and Wanda Aguiar, among others. The methodology employed included questionnaires and discussion groups, with participants consisting of an Educational Pedagogical Coordinator, a Social Worker, and a School Psychologist. The analysis tool used was the construction of meaning cores, based on the information gathered from transcripts of videoconference discussion groups. These transcripts were examined to identify relevant statements (pre-indicators), which led to the formation of indicators that, in turn, constituted the meaning cores. These cores reflect shared meanings that guide practices and attitudes, shaped through social relations and cultural mediation. From these, the importance of articulation among teachers, school management, and the multiprofessional team emerged as central to addressing the challenges faced by students in situations of social vulnerability. The research highlighted that the fragmentation of multiprofessional practices in schools compromises the effectiveness of interventions for such students, reinforcing the urgent need for articulated and continuous institutional mediations. Grounded in the socio-historical approach and the methodology of Transformative Research (Pesquisa-Trans-Formação), the study proposed a Flowchart as a technical product to support and systematize practices, thereby strengthening networked efforts and improving students' qualified school retention. This research process became a transformative praxis experience, reaffirming an ethical and political commitment to a more integrated, inclusive, and humanizing public education.

KEYWORDS: Multiprofessional team. Social vulnerability. Meanings.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Pergunta do questionário <i>online</i>	62
Figura 2 - Pergunta do questionário <i>online</i>	62
Figura 3 - Pergunta do questionário <i>online</i>	63
Figura 4 - Pergunta do questionário <i>online</i>	64
Figura 5 - Pergunta do questionário <i>online</i>	65
Figura 6 - Pergunta do questionário <i>online</i>	65
Figura 7 - Pergunta do questionário <i>online</i>	66
Figura 8 - Pergunta do questionário <i>online</i>	66
Figura 9 – Código de identificação de pré-indicador	68
Figura 10 – Código de identificação de indicador	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pontuação	21
Quadro 2 - Caracterização dos Estudantes e Famílias 2021	25
Quadro 3 - Panorama sobre o tema de Pesquisa	33
Quadro 4 - Dissertações	33
Quadro 5 - Artigos	34
Quadro 6 - Pré-Indicadores e Indicadores Parciais do Eixo Temático 1	69
Quadro 7 - Núcleo de Significação Nº 1	71
Quadro 8 - Núcleo de Significação Nº 2	77
Quadro 9 - Núcleo de Significação Nº 3	80
Quadro 10 - Núcleo de Significação Nº 4	87
Quadro 11 - Núcleo de Significação Nº 5	93
Quadro 12 - Núcleo de Significação Nº 6	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização do Perfil dos Professores- Participantes da Pesquisa	61
---	----

LISTA DE SIGLAS

AD	–	Assistente de Direção
AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
AF	–	Anos Finais
AI	–	Anos Iniciais
AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
AS	–	Assistente Social
API	–	Atendimento Psicopedagógico Institucional
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSi	–	Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil
CEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa
CPE	–	Coordenador Pedagógico Educacional
CT	–	Conselho Tutelar
CRAS	–	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	–	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CVV	–	Centro de Valorização da Vida
DE	–	Diretor de Escola
EF	–	Ensino Fundamental
FUNDHAS	–	Fundação Hélio Augusto de Sousa
MEC	–	Ministério da Educação
OEE	–	Orientador de Escola Educacional
OEP	–	Orientador de Escola Pedagógico

OS	–	Organização Social
PA	–	Profissional de Apoio
PBF	–	Programa Bolsa Família
PNAS	–	Política Nacional de Assistência Social
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PSH	–	Psicologia Sócio-histórica
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAMA	–	Serviço Ambulatorial para Mulheres e Adolescente
SARESP	–	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SciELO	–	Scientific Electronic Library Online
SEC	–	Secretaria de Educação e Cidadania
SS	–	Serviço Social
SUS	–	Sistema Único da Saúde
UBS	–	Unidade Básica de Saúde
UNITAU	–	Universidade de Taubaté
ZDP	–	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	13
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa	19
1.2 Delimitação do Estudo	25
1.3 Problema	29
1.4 Objetivos	30
1.4.1 Objetivo Geral	30
1.4.2 Objetivos Específicos	31
1.5 Organização do Trabalho	31
2 REVISÃO DE LITERATURA	32
2.1 Panorama da pesquisa	32
2.2 Conceito de vulnerabilidade social	37
2.3 Integração de saberes no enfrentamento da vulnerabilidade social escolar	39
3 METODOLOGIA	42
3.1 Psicologia sócio-histórica	42
3.1.1 Mediação	46
3.1.2 Historicidade	48
3.1.3 Significações – articulação entre sentido e significado	50
3.2 Participantes	51
3.3 Instrumentos de pesquisa	52
3.3.1 Questionário	52
3.3.2 Grupo de discussão	53
3.4 Procedimentos para a produção de informações	54
3.5 Procedimentos para análise de informações	55
3.6 Produto técnico: Fluxograma	57

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
4.1 Questionário Inicial: Caracterização dos participantes	61
4.2 Grupos de discussão: determinando os núcleos de significação (análise intranúcleos)	66
4.2.1 Núcleo 1	71
4.2.2 Núcleo 2	76
4.2.3 Núcleo 3	80
4.2.4 Núcleo 4	87
4.2.5 Núcleo 5	92
4.2.6 Núcleo 6	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA ANÁLISE INTERNÚCLEOS	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A - Roteiro de Questionário Inicial	110
APÊNDICE B - Roteiro de Grupo de Discussão	111
APÊNDICE C - Respostas do Questionário via Formulário	112
APÊNDICE D - Quadros de Pré-Indicadores e Indicadores por Eixo Temático	115

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

A forma como um Professor interage com seus alunos, como se comunica, pensa e planeja suas aulas, diz muito sobre que pessoa ele é, como se deu a sua escolarização e se se estabeleceu como profissional. Partindo dessa premissa, o presente Memorial, visa apresentar o meu percurso como docente de uma cidade do interior de São Paulo, na região metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, desde a fase de escolarização na educação básica até a graduação e o ingresso no magistério.

André (2004, p.285) diz que o Memorial:

É o registro da história do professor cursista, especialmente sobre o que vai aprendendo durante o curso, é o instrumento em que registra descobertas, mudanças na sua prática e na sua trajetória pessoal e profissional, expressa suas emoções, seus sucessos, suas dúvidas e vai, assim, construindo a sua identidade profissional.

O ano de 1996 foi especial, eu me recordo do carinho e da atenção com a qual minha professora Solange nos ensinava. Todos os dias, no caminho para escola, procurava levar uma flor para ela; quando não encontrava, um abraço era certo. Lembro-me das minhas parcerias, do compromisso que tinha de pintar dentro das linhas e do estranhamento com os colegas que pintavam gatos de verde, patinhos de azul e ursos de vermelho. Aprender a recortar foi algo que me dediquei muito e já não era mais um problema. Concluindo a pré-escola e ingressando no ensino fundamental, na EEPG Professor Geraldo Martins dos Santos, lembro-me do apoio de minha mãe nas atividades escolares, e que não foi problema concluir o processo de alfabetização. Curiosamente, ao encontrar minha professora da 1ª série, um dia desses no supermercado, ela me lembrou que já naquela época eu tinha o hábito de ler jornal.

Apesar da falta de recursos e materiais escolares, devido às poucas condições financeiras de minha família, meus pais nunca pouparam esforços e estratégias para que eu e meus irmãos tivéssemos acesso a todas as oportunidades trazidas pela escola. Papel seda para copiar mapas? Produzimos com óleo de cozinha e folhas de caderno de desenho. Cola? Utilizávamos a cola de madeira usada pelo meu pai em seu trabalho como pedreiro e carpinteiro ou fabricamos a nossa própria com água e trigo. Régua? Mais uma vez, as ferramentas de meu pai nos ajudavam, usávamos trena ou metro dobrável. Na falta de lápis, o de carpinteiro também me salvou várias vezes.

A 6ª série foi um ano muito especial. Meu bom desempenho me permitiu participar de diversos projetos e conseguir premiações em nível municipal, regional e estadual. Fui eleito Prefeito Mirim por um dia em minha cidade, devido às minhas notas, participando de uma cerimônia de nomeação no Gabinete do Paço Municipal, realizando um discurso no púlpito da

Câmara de Vereadores e recebendo homenagens do Secretário de Educação. Fiz, então um tour pelos Setores e Departamentos da Prefeitura, recebendo um prêmio em dinheiro, pouco mais de R\$ 300,00 (trezentos reais), que na época correspondia ao valor de um dia de trabalho do Prefeito, o qual doei para meus pais para as despesas da casa, além de um relógio de pulso e o olhar de orgulho da minha mãe.

Também em 2002, fui líder de um dos grupos que participou do Projeto Liga de Oncologia da Diretoria de Ensino Regional de Taubaté, o qual consistia em uma competição entre as escolas da rede pública estadual da região (Caçapava, Jembeiro, Lagoinha, Natividade da Serra, Paraibuna, Redenção da Serra, São Luís do Paraitinga e Taubaté), que produziram materiais de conscientização sobre a prevenção do câncer. Lembro-me de termos composto paródias, acrósticos, cartas enigmáticas, cartazes, poesias e uma peça teatral. Ao final precisamos fundir nossos grupos e nos apresentamos na cidade de Taubaté, onde fomos premiados com a 2ª posição, recebendo uma medalha e um ingresso para o Hopi Hari. Todos os participantes foram ao parque, e mais uma vez pude ir a um lugar no qual jamais sonhei estar, parecia mágica. Também foi nesse ano que o Governo do Estado de São Paulo realizou o Programa de Premiação das Escolas com Viagens de Estudo do Meio, no qual escolas que apresentaram desempenho acima da média no SARESP em 2001, puderam enviar 6 estudantes, 1 pai, 1 funcionário e 2 professores para uma viagem de quatro dias através das cidades de Águas de São Pedro, Barra Bonita e Brotas. Fui um dos escolhidos e meu desafio era conseguir um tênis, roupas e uma bolsa para viagem. Eu não tinha nada disso, e foi minha madrinha quem me emprestou do filho dela. Foram experiências incríveis que só a escola poderia me proporcionar: conhecer a natureza, lindas paisagens, fontes de águas sulfurosas, navegar de barco, conhecer o Rio Tietê ainda não poluído, atravessar uma barragem com uma eclusa. Eu tive certeza que aquele era o meu caminho.

No ensino médio, acho que foi a época que me senti mais à vontade. A escola era um espaço ao qual eu pertencia, do qual eu fazia parte, mas que também fazia parte de mim. Eu me sentia capaz de dialogar com qualquer pessoa, e já dava meus primeiros passos em direção à preparação para o mercado de trabalho. Era uma escola rural com o ensino médio recém criado, por isso muitos alunos ainda tinham preferência por estudar na região central da cidade, fosse pela necessidade do período noturno para trabalhar durante o dia ou então pela curiosidade acerca do que uma nova escola poderia oferecer, assim as turmas tinham de 15 a 20 alunos. Eu fiquei.

Chegava então, o momento da decisão, começar a pensar com mais clareza e objetividade sobre o meu futuro acadêmico e profissional. A afinidade com a área de exatas me trazia opções como Engenharia Civil, Ciências Contábeis, Administração, Economia e Ciências da Computação. Lembro-me de receber muitos incentivos de meus professores para pensar sobre o futuro, me encorajando a tentar ingressar em uma faculdade, mas ainda era muito nebuloso para mim decidir que área seguir. Estudei muito e tive as melhores notas de toda minha trajetória estudantil, tendo desenvolvido mais do que nunca a capacidade de compartilhar meus conhecimentos, orientar meus colegas e mostrar minhas técnicas de estudo baseada em resumos que produzia.

Com a ajuda de meu Professor de Matemática, fiz a inscrição no ENEM, mesmo que estivesse muito inseguro com relação à suficiência do conhecimento construído até então para aprovação em uma prova de nível nacional. Mas, de forma surpreendente para mim, no dia do exame, durante a sua realização, consegui relacionar meu percurso de aprendizagem e os estudos realizados com cada questão lida. Lembro-me especialmente de como as questões de Arte, que eram as primeiras da prova, estavam perfeitamente alinhadas ao conteúdo estudado na 2ª série, naquele curto período estudado na escola central. Acertei 54 das 63 questões e tive nota final na redação superior à 80 em uma escala até 100, na época. Bem, já era a reta final do ensino médio e com a minha nota poderia concorrer a uma vaga em uma Universidade Particular através do Programa Universidade para Todos (ProUni), mas faltava decidir para quais instituições e quais cursos eu me candidataria.

Eu me dei conta naquele momento que lecionar poderia ser uma boa escolha. Falei comigo mesmo:

— Tá aí! Acho que sou bom para ensinar meus colegas, tenho facilidade em Matemática, posso ser então Professor.

Em 2008, iniciei o curso de Licenciatura Plena em Matemática na Universidade do Vale do Paraíba (UniVap) na cidade de São José dos Campos.

Em uma tentativa de aproximar minha formação aos meus interesses profissionais, em 2010 eu me inscrevi em um concurso público para Professor da Educação Básica da rede estadual como treineiro, já que ainda não poderia assumir um cargo na área, no qual não consegui aprovação. No segundo semestre daquele ano, já no 5º período da Faculdade, outra oportunidade de vivência do meio escolar surgiu, e fui aprovado no processo seletivo para participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido pela Universidade do Vale do Paraíba (UniVap), com apoio da Ministério de Educação através

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A participação no Programa me permitiu me aproximar mais da realidade escolar, por meio de atividades de pesquisa, as quais desenvolvi na EE Dr. Pedro Mascarenhas, localizada no distrito de Eugênio de Melo, em São José dos Campos, São Paulo.

Foi uma experiência única, vivi momentos interessantes e enriquecedores, mas também muito desafiadores. A turma que acompanhei do 6º, no final de 2010, ao 7º ano, no início de 2011, tinha um perfil muito ativo e senti certa dificuldade na gestão da sala de aula pela Professora Regente, uma senhora, aparentemente com mais de 50 anos. Uma frase que ela me disse, que muito me perturbou e que ressoa até hoje em minha mente foi “nunca mostre os dentes para eles”. Eu não me senti nada confortável com aquilo, não parecia o jeito certo de ser, não era o que eu esperava enquanto aluno, então como ofereceria isso enquanto professor?

Tardif (2012) descreve o estágio supervisionado como uma das etapas mais importantes para o desenvolvimento acadêmico de estudantes de licenciatura, considerando que atende às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de modo a garantir o apoio necessário na formação inicial, salientando-se a corresponsabilidade dos profissionais envolvidos nesse processo formativo.

Ao final de 2011, os alunos do PIBID foram convidados a participar do Encontro de Iniciação à Docência (INID) que aconteceu concomitantemente ao XIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e X Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba, ocasião na qual recebi uma premiação pelo artigo científico *Análise das características dos alunos em Oficinas Matemáticas na Escola Pública*¹, publicado com a coautoria do Professor Mestre Iuri Rojahn da Silva, docente na distinta instituição.

Senti-me impulsionado a produzir, já que o Programa instigou o meu desenvolvimento com relação às práticas e reflexão quanto às metodologias de formação. Gatti et al (2019) relata que:

Essa produção, no contexto da formação inicial, foi potencializada com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que contribuiu para fortalecer e revitalizar as licenciaturas provocando novas práticas e novas culturas no contexto dos cursos e das escolas da educação básica. (GATTI et al, 2019, p. 195).

¹ Ramos e Silva, XIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e X Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos, 2011.

Comecei a lecionar em 7 de abril de 2014, com três turmas de 8º ano e uma de 7º ano, esta última, a mais desafiadora da escola. Não foi fácil. Eu que estudei em escola rural com menos de 15 alunos nas turmas do ensino médio agora à frente de quase 40 alunos, adolescentes com uma linguagem agressiva, um pouco diferente da que eu me lembrava.

Huberman (1992) em sua pesquisa traz o conceito traduzido da literatura de “sobrevivência” e comenta:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tacter constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1992, p. 39)

Pensei em desistir tantas vezes que perdi a conta, mas persisti e melhor, resolvi me movimentar, e com colega realizamos uma Gincana da Matemática, mobilizando toda a escola em uma sequência de competições voltadas ao conhecimento matemático. Ali eu me reconheci como Professor, sinto que passei a representar uma referência de liderança aos meus alunos e também aos colegas, marquei meu território e decidi ali me estabelecer.

E como numa reviravolta, senti-me agora sob outra perspectiva, a de “descoberta”, trazida também por Huberman (1992):

Em contrapartida, o aspecto da "descoberta" traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), pois se sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. (HUBERMAN, 1992, p. 39)

Logo me despertou a necessidade de ampliar meus conhecimentos. Para isso decidi que teria uma segunda licenciatura e que precisava me especializar, também na minha área. Além da formação, a possibilidade de diversificar a atuação em diferentes redes começou a me provocar. Iniciei e concluí outras Licenciaturas, Pós-Graduações e cursos de extensão, prestando também processos seletivos e concursos, obtendo êxito.

Em 2018, um novo olhar sobre os processos de ensino e de aprendizagem se refinava em mim. O diálogo que eu realizava entre os materiais, formações e estratégias me permitiram enriquecer minhas aulas e colaborar muito com meus colegas. O acolhimento da Equipe Gestora e dos colegas de trabalho foram essenciais para gerar em mim um sentimento de pertencimento que solidificou meu trabalho e elevou ainda mais meu nível de engajamento com as atividades escolares, mesmo sendo uma escola muito distante de minha casa.

Shulman (2014) traz um importante conceito que corrobora esse sentimento advindo da “sabedoria da prática”:

A última fonte da base de conhecimento é a menos estudada e codificada de todas. É a própria sabedoria adquirida com a prática, as máximas que guiam (ou proveem racionalização reflexiva para) as práticas de professores competentes. (SHULMAN, 2014, p. 211).

Embora, Huberman (1992) apresente um estudo muito claro e sistemático sobre as fases do ciclo de vida profissional dos professores, tenho a sensação de ter vivido muitas fases simultaneamente, e até mesmo invertido algumas delas. Mas creio que naquele momento, final de 2018, foi o ano que mais me identifiquei com a fase de estabilização, que segundo o autor:

Em termos gerais trata-se, a um tempo, de uma escolha subjectiva (comprometer-se e definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial). num dado momento, as pessoas "passam a ser" professores, quer os seus olhos, quer os olhos dos outros, sem necessidade sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo. (HUBERMAN, 1992, p. 40)

Neste curso, tem-se a oportunidade de revisitar momentos que nos remetem a profundas reflexões, sobre sucessos e fragilidades, sendo que ambas se tornam terreno fértil de aprendizado, ao darmos-nos conta de que ser Professor é assumir um papel adaptativo e reflexivo, cuja profissionalização decorre da formação continuada alinhada às trocas de experiência e autoavaliação.

O curso de Pós-Graduação *stricto sensu* do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU tem contribuído de modo significativo para tomada de consciência do papel do Professor frente às constantes mudanças no processo educativo, provenientes da necessidade de atualização da própria sociedade. Torno-me hoje um Professor capaz de compreender e avaliar a própria prática com mais criticidade e melhor capacidade de corrigir percursos e ajustar estratégias e melhor, empolgado para participar de comunidades de aprendizagem e contribuir para difusão dos conhecimentos até aqui construídos e, também, dos futuramente acessados.

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Inclusão e Diversidade sociocultural do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de Pesquisa Políticas educacionais e Inclusão escolar cujo objetivo é pesquisar as políticas de educação inclusiva e de diversidade, as organizações escolares e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares que trabalham a inclusão e a diversidade sociocultural.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

O presente estudo visa contribuir, no âmbito da linha de pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), para o enfrentamento dos prejuízos trazidos pela vulnerabilidade social ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal em um Município de localizado na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, Estado de São Paulo, levantando dados sobre as políticas públicas implementadas e a prática e as ações desenvolvidas por uma equipe multiprofissional incorporada às escolas nos termos da Lei Federal Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, explicitando, desse modo, o fluxo de atendimento e as estratégias para mitigação dos impactos trazidos pela vulnerabilidade social, que se manifestam em dificuldades de aprendizagem, baixo desempenho, reprovação e evasão escolar.

A universalização do acesso à Educação permitiu a entrada de estudantes de diferentes classes e perfis econômicos nas escolas públicas, o que por sua vez trouxe para dentro do ambiente escolar as questões de desigualdade, preconceitos e exclusão social, determinações da própria sociedade. Ao longo dos anos a percepção do impacto dessas questões, explicitados por meio dos índices de aprendizagem e evasão escolar, aferidos pelo IDEB, por exemplo, sobre o processo de ensino-aprendizagem pelos profissionais da educação, gestores e agentes públicos das instituições, redes, secretarias e governo em geral, se tornou mais evidente e culminou na criação de ações, projetos e programas integrados de educação e de desenvolvimento social, tendo como objetivo promover a justiça social e produzir conhecimento de modo equitativo, para formação de crianças e jovens para atuarem como

sujeitos conscientes, críticos, ativos e capazes de participar socialmente, transformando a si e ao mundo em seu entorno.

Entender que a educação é uma ferramenta de transformação da realidade social é uma premissa para que se estabeleçam programas de incentivo à instrução primária e formação técnica profissional. Em âmbito nacional já foram implementados diversos programas de transferência de renda, cujas condicionalidades pautavam-se nos cuidados da atenção básica na saúde, tais como acompanhamento nutricional e de imunização, e no acompanhamento da frequência escolar. O Programa de maior representatividade dentro dessa categoria que está vigente em âmbito nacional é o Bolsa Família, que foi criado em 2003, pela Medida Provisória nº 132 e lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004 que unificava outros programas como o Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e Auxílio Gás. Foi revogado em 2021, substituído pelo Auxílio Brasil, voltando a ter o nome original em 2023 por meio da Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023 e nos termos do Decreto Nº 11.566, de 16 de junho de 2023 regulamentou a Medida Provisória nº 1.164, de 2 de março de 2023, para disciplinar a gestão dos benefícios financeiros e a administração de seus pagamentos.

A caracterização do público-alvo deste Programa se configura através do disposto no artigo 4º:

O Programa Bolsa Família atenderá às famílias em situação de pobreza, caracterizada pela renda familiar per capita mensal de até R\$ 218,00 (duzentos e dezoito reais), denominada linha de pobreza.

Permitindo a priorização de famílias em situação de vulnerabilidade, social e econômica, como versa o artigo 5º:

As famílias elegíveis ao Programa Bolsa Família identificadas no CadÚnico poderão ser priorizadas, para fins de seleção para ingresso no Programa, a partir de critérios que considerem situações de maior vulnerabilidade social e econômica, nos termos do disposto em ato do Ministro de Estado do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome.

A Medida Provisória Nº 1.164, de 2 de março de 2023 traz em seu artigo 10 as condicionalidades do Programa, dentre as quais se destacam no âmbito educacional a obrigatoriedade frente:

IV - à frequência escolar mínima de:
a) sessenta por cento, para os beneficiários de quatro anos a seis anos de idade incompletos; e
b) setenta e cinco por cento, para os beneficiários de seis anos a dezoito anos de idade incompletos que não tenham concluído a educação básica.

Garantir a frequência às aulas visa elevar o nível de engajamento com o processo de aprendizagem e estimular a perspectiva de futuro e projeto de vida por meio da formação acadêmica. É possível notar que esse Programa pode colaborar de modo significativo no combate ao trabalho infantil, uma vez que objetiva a emancipação econômica da família, sem prejuízo da escolarização em idade certa das crianças e adolescentes que a integram.

O acompanhamento da frequência, para continuidade no recebimento do benefício, é realizado pelos Professores e bimestralmente informado através do Sistema Presença do Ministério da Educação - MEC pelo Operador Escolar que registra a frequência dos estudantes beneficiários em percentual de acordo com as faltas apresentadas a cada mês e, caso apresente frequência inferior à 60%, quando se trata de aluno da educação infantil, ou à 75%, quando se trata de aluno do ensino fundamental ou médio, uma justificativa que tenha sido apresentada pela família.

Além do Programa Bolsa Família, que mesmo passando por mudanças ao longo dos governos se pôs como maior programa de transferência de renda do país, os Governos Estadual e Municipal, lançaram mão de outras ações que vão ao encontro da emancipação econômica, financeira e social. No Município pesquisado, crianças e adolescentes em fase escolar contam com o apoio de uma instituição, uma autarquia do governo municipal. Esta instituição age sob a perspectiva da emancipação das famílias e apoio à aprendizagem, está ligada à possibilidade de oferecer atividades extracurriculares que contribuam para o processo formativo dos estudantes. É uma instituição sem fins lucrativos que desde 1987 atende crianças e adolescentes, de 06 a 14 anos, e jovens do município, em situação de vulnerabilidade e/ou risco social em unidades, divididas por regiões, no contraturno escolar.

Por meio da Portaria Nº 132/2022 de 31 de outubro de 2022, o Diretor Presidente da Fundação regulamentou o processo de inscrição, e os critérios para seleção e admissão de crianças e de adolescentes. O documento traz além dos objetivos, descrição das etapas e processos de avaliação, uma classificação do nível de vulnerabilidade social e econômica pautada no levantamento de dados relacionados à criança ou ao adolescente e sua família, conforme Quadro 1 - Pontuação:

Quadro 1 - Pontuação

ÁREA	ITEM	CONDIÇÃO	PONTUAÇÃO
INSCRIÇÃO (Pontuação Máxima – 12 pontos)	Motivo da Procura	Criança que fica sozinha até 12 anos	12
		EDUCAÇÃO (Pontuação Máxima – 18 pontos)	Escolaridade
Incompatibilidade	2		
Evasão escolar do inscrito	8		
Matriculado no sistema regular de	0		

		ensino Municipal	
		Matriculado no sistema regular de ensino Estadual	0
RENDA (Pontuação Máxima – 20 pontos)	Salário-Mínimo	0% a 15%	6
		16% a 30%	5
		31% a 50%	4
		51% a 75%	3
		76% a 100%	2
HABITAÇÃO (Pontuação Máxima – 20 pontos)	Condição de Moradia	Abrigo	150
		Ocupação de área invadida	4
		Cedida	3
		Programa habitacional	2
		Várias casas no mesmo terreno	2
		Alugada	1
		Própria financiada	0
		Própria quitada	0
	Infraestrutura	Sim	1
		Não	2
	Localização da Habitação Zona	Urbano	1
		Rural	2
Condições de Risco de Moradia	Avaliação Técnica	2	
Tipo de Moradia	Casa	0	
	Apartamento	0	
	Outro	1	
SAÚDE (Pontuação Máxima – 30 pontos)	Situação de Saúde Crônico Grave	Familiar	5
		Inscrito	10
	Pessoa com Deficiência	Familiar	5
		Inscrito (Identificar na Ficha)	10
GRUPO FAMILIAR / REDE DE APOIO (Pontuação Máxima – 23 pontos)	Reside com	Terceiros – Não possui guarda	6
		Terceiros – Possui guarda	4
		Companheiro	4
		Parentes – Não possui guarda	3
		Parentes – Possui guarda	2
		Um dos pais	1
		Com os pais	0
	Maternidade / Paternidade / Gestante	Inscrito	3
DEPENDÊNCIA QUÍMICA (Pontuação Máxima – 20 pontos)	Substâncias Psicotrópicas	Familiar	8
		Inscrito	12
JUSTIÇA (Pontuação Máxima – 20 pontos)	Ato infracional, Liberdade Assistida, Liberdade Infracional e *Reclusão * apenas familiar	Familiar	13
		Inscrito	7
VIOLÊNCIA (Pontuação Máxima – 40 pontos)	Física	Familiar	5
		Inscrito	3
	Psicológica	Familiar	5
		Inscrito	3
	Sexual	Familiar	150
		Inscrito	3
	Negligência	Familiar	5
		Inscrito	3
	Abandono	Familiar	5
		Inscrito	3
Autoprovocada	Familiar	150	
	Inscrito	5	

Adaptado pelo autor de: Portaria Nº 132/2022 de 31 de outubro de 2022.

Disponível em: <https://fundhas.org.br/newsite/wp-content/uploads/2022/11/Port.-132_2022-1.pdf>.

Acesso em 19 de junho de 2023.

A Portaria traz ainda faixas de classificação dos casos de vulnerabilidade com relação a concessão de vaga baseadas na pontuação de cada criança ou adolescente:

- De 0 a 24 Fora dos critérios
- De 25 a 49 Aguardando vaga disponível
- De 50 a 74 Comissão de Admissão
- Acima de 75 Inserção Imediata

No caso, posta a escala de vulnerabilização, os estudantes com maior nível de hipossuficiência financeira e de fragilidade psicológica e emocional, despontaram como casos prioritários para essa instituição e por consequência, para rede protetiva do município.

Considerando ainda, o quadro emocional e psicológico como forte indicador da necessidade de inserção em ações protetivas, vale ressaltar que em 11 de dezembro de 2019, foi promulgada a Lei Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. O texto traz importantes diretrizes em seu artigo 1º nos parágrafos 1º e 2º:

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

No município pesquisado, a presença da Assistente Social se tornou possível em 2021 mediante um convênio firmado com a própria fundação citada anteriormente, que cedeu as Assistentes Sociais das unidades para atuarem nas escolas municipais, trabalhando na orientação de famílias para acesso à rede de serviços² e na implementação de medidas mais efetivas na garantia de direitos das crianças e adolescentes.

Já a incorporação dos Psicólogos nas escolas da rede ocorreu mediante realização do Chamamento Público, que foi concluído em março de 2023, pelo qual o município celebrou contrato com uma Organização Social que forneceu profissionais para atuarem na prestação de serviços de Psicologia Institucional nas escolas, atuando em encontros e atendimentos em grupos com a abordagem de temas transversais voltados para formação, reflexão, projeto de

² A rede de serviços no município pesquisado é estruturada sobre duas frentes: saúde e social. Na saúde contamos com Unidade Básica de Saúde (UBS), Unidade de Pronto Atendimento (UPA), Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSi), Serviço Ambulatorial para Mulheres e Adolescente (SAMA) e Centro de Valorização da Vida (CVV), sendo a primeira considerada a porta de entrada para encaminhamento às especialidades necessárias. Já no que se refere à observância dos aspectos sociais, contamos com o Conselho Tutelar (CT), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), além de uma Fundação autárquica municipal, que articulam para garantia de direitos.

vida, relacionamento e autoconhecimento, definidos de acordo com a demanda de cada escola. Além disso, os estudantes que demonstrem maior necessidade de atendimento clínico, com questões de sofrimento psíquico ou fortes indícios da presença de algum transtorno, distúrbio ou condição especial que exija acompanhamento, poderão ser encaminhados para um núcleo de atendimento clínico individual.

Diante do exposto, a escola não pode se abster ou negligenciar as questões de natureza social, econômica, cultural ou ainda de cunho psicológico, emocional ou relacional, trazidas pelos estudantes e suas famílias, pois afetam diretamente sua visão de mundo e a forma como interagem com ele. Este estudo se justifica pela necessidade de se compreender as significações dessa equipe multiprofissional acerca dos impactos no processo de aprendizagem dos estudantes, que se apresentam no desempenho e nos índices de reprovação e evasão escolar, frente ao quadro de vulnerabilidade social, considerando que esses profissionais passaram a integrar a comunidade escolar, percebendo-se também quais contribuições podem ser dadas para a implementação e cumprimento de políticas públicas já existentes. Frente a esse movimento é imprescindível que haja compreensão do potencial de trabalho dessa equipe e, se possível, evidenciar métodos de intervenção e consecução de resultados que corroboram a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem que versa o parágrafo 1º do artigo 1º da Lei Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019:

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

Deste modo, esse estudo pode contribuir para o planejamento de ações integradas que articulem a rede de serviços e a gestão escolar, que por sua vez poderão criar possibilidades de alcance de melhores resultados na aprendizagem, colaborando com a promoção da justiça social e desenvolvimento integral dos estudantes.

A implementação das equipes multiprofissionais requereu, portanto, o estabelecimento de estratégias para integração desses profissionais no âmbito escolar, para isso instituiu-se a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares através da Lei Nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024 que traz objetivos e diretrizes que vão ao encontro do problema que despertou, inicialmente, o interesse nessa pesquisa.

1.2 Delimitação do Estudo

A presente pesquisa deu-se em uma escola pública da rede municipal de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, Estado de São Paulo, tendo como tema um estudo sobre a atuação de uma equipe multidisciplinar e multiprofissional perante a mitigação dos impactos da vulnerabilidade social no processo de ensino-aprendizagem de estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Trata-se de uma escola de médio porte tendo ao final de 2022, de acordo com o censo escolar apresentado 464 matrículas nos Anos Iniciais e 428 nos Anos Finais, dentre esses alunos, 44 compõem o público-alvo da Educação Especial.

A unidade escolar apresentou em 2021 as notas 6,7 e 5,6 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos Anos Iniciais e Finais, respectivamente, aferidas através da aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que ocorre bianualmente nas escolas Públicas do país. Esta e outras informações apuradas por meio da aplicação de um questionário socioeconômico, com pouco mais de 200 respondentes, estão disponíveis para consulta pública no site QEDu, através do qual foi possível realizar a seguinte caracterização mostrada através do Quadro 2 - Caracterização dos Estudantes e Famílias 2021:

Quadro 2 - Caracterização dos Estudantes e Famílias 2021:

CARACTERIZAÇÃO	5º ANO DO EF		9º ANO DO EF	
PERFIL				
Cor ou raça do aluno	33%	Branca	59%	Branca
	2%	Preta	5%	Preta
	44%	Parda	26%	Parda
	3%	Amarela	5%	Amarela
	2%	Indígena	1%	Indígena
	16%	Não quer declarar	4%	Não quer declarar
Com quem mora o aluno	93%	Mãe (mães ou madrasta)	98%	Mãe (mães ou madrasta)
	75%	Pai (pais ou padrasto)	85%	Pai (pais ou padrasto)
	85%	Irmão(s) ou irmã(s)	82%	Irmão(s) ou irmã(s)
	26%	Avô ou avó	22%	Avô ou avó
	13%	Outros (tios, primos etc.)	11%	Outros (tios, primos etc.)
Escolaridade da mãe ou mulher responsável pelo aluno	2%	Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental.	0%	Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental.
	5%	Ensino Fundamental, até o	5%	Ensino Fundamental, até o

		5º ano.		5º ano.				
	7%	Ensino Fundamental completo.	7%	Ensino Fundamental completo.				
	9%	Ensino Médio completo.	39%	Ensino Médio completo.				
	10%	Ensino Superior completo (faculdade ou graduação).	13%	Ensino Superior completo (faculdade ou graduação).				
	67%	Não sei.	36%	Não sei.				
Escolaridade do pai ou homem responsável pelo aluno	3%	Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental.	6%	Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental.				
	5%	Ensino Fundamental, até o 5º ano.	7%	Ensino Fundamental, até o 5º ano.				
	5%	Ensino Fundamental completo.	8%	Ensino Fundamental completo.				
	8%	Ensino Médio completo.	26%	Ensino Médio completo.				
	9%	Ensino Superior completo (faculdade ou graduação).	15%	Ensino Superior completo (faculdade ou graduação).				
	70%	Não sei.	38%	Não sei.				
FREQUÊNCIA SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS COSTUMAM								
	Nunca ou quase nunca.	De vez em quando.	Sempre ou quase sempre.	Nunca ou quase nunca.	De vez em quando.	Sempre ou quase sempre.		
Conversar com você sobre o que acontece na escola.	11%	47%	42%	4%	48%	48%		
Incentivar você a estudar.	0%	16%	84%	1%	9%	90%		
Incentivar você a fazer a tarefa de casa.	2%	9%	89%	7%	19%	74%		
Incentivar você a comparecer às aulas.	2%	9%	88%	0%	1%	99%		
Ir às reuniões de pais na escola.	6%	35%	59%	4%	27%	69%		
Frequência que a família do aluno paga alguém para auxiliar nos trabalhos domésticos (faxina ou limpeza)	79%	12%	9%	84%	11%	5%		
NA REGIÃO QUE VOCÊ MORA TEM:								
Rua pavimentada (asfalto ou calçamento).	89%			89%				
Água tratada da rua.	92%			92%				
Iluminação na rua.	97%			94%				
QUANTIDADE DE ITENS NA RESIDÊNCIA								
	0	1	2	3 ou +	0	1	2	3 ou +
Geladeira.	0%	80%	15%	5%	1%	79%	2%	18%
Tablet.	59%	29%	9%	3%	65%	27%	7%	1%
Computador (ou notebook).	31%	47%	17%	5%	26%	48%	23%	3%
Quartos para dormir.	0%	7%	58%	35%	0%	5%	41%	54%

Televisão.	2%	29%	45%	23%	0%	25%	44%	31%
Banheiro.	0%	68%	25%	6%	0%	57%	26%	17%
Carro.	26%	50%	16%	8%	18%	57%	17%	7%
RESIDÊNCIAS QUE CONTÉM A ESTRUTURA, SERVIÇO OU EQUIPAMENTO								
TV a cabo.	73%				56%			
Rede Wi-Fi.	86%				89%			
Um quarto só seu.	37%				48%			
Mesa para estudar (ou escrivaninha).	68%				67%			
Garagem.	82%				87%			
Forno de microondas.	82%				71%			
Aspirador de pó.	56%				53%			
Máquina de lavar roupa.	98%				98%			
Freezer (independente ou segunda porta da geladeira).	91%				93%			
TEMPO DEDICADO ÀS ATIVIDADES EXTRAESCOLARES								
	0	- de 1h	1 a 2h	2h ou +	0	- de 1h	1 a 2h	2h ou +
Lazer (TV, internet, jogar bola, música etc.).	7%	20%	23%	49%	1%	14%	22%	63%
Fazer cursos.	69%	9%	14%	8%	39%	4%	14%	43%
Fazer trabalhos domésticos (lavar louça, limpar quintal, cuidar dos irmãos).	20%	46%	23%	11%	5%	49%	33%	13%
Estudar (lição de casa, trabalhos escolares, etc.).	4%	39%	41%	17%	8%	45%	32%	15%
Trabalhar fora de casa (recebendo ou não um salário).	93%	3%	2%	2%	84%	4%	7%	6%
FREQUÊNCIA COM QUE REALIZA LEITURA								
	Nunca ou quase nunca.	De vez em quando.	Sempre ou quase sempre.	Nunca ou quase nunca.	De vez em quando.	Sempre ou quase sempre.		
Ler notícias (jornais, revistas, internet etc.).	50%	38%	11%	29%	56%	15%		
Ler livros que não sejam das matérias escolares.	16%	58%	26%	31%	47%	22%		
Ler histórias em quadrinhos (mangás, gibis etc.).	12%	56%	32%	49%	38%	13%		
TEMPO DE DESLOCAMENTO ATÉ A ESCOLA								
Menos de 30 minutos.	87%				80%			
Entre 30 minutos e uma hora.	10%				13%			
Mais de uma hora.	2%				7%			
MEIO DE LOCOMOÇÃO ATÉ A ESCOLA								
À pé.	67%				62%			

De ônibus urbano.	1%	14%
De transporte escolar.	12%	4%
De barco.	0%	0%
De bicicleta.	0%	2%
De carro.	18%	17%
Outros meios de transporte.	2%	1%
IDADE DE INGRESSO NA ESCOLA		
3 anos ou menos.	44%	25%
4 ou 5 anos.	36%	22%
6 ou 7 anos.	17%	51%
8 anos ou mais.	4%	2%
TIPO DE ESCOLA FREQUENTADA A PARTIR DO 1º ANO		
Somente em escola pública.	92%	94%
Somente em escola particular.	3%	0%
Em escola pública e em escola particular.	5%	6%
ÍNDICE DE ESTUDANTES REPROVADOS		
Não.	93%	88%
Sim, uma vez.	7%	9%
Sim, duas vezes ou mais.	0%	2%
ÍNDICE DE ESTUDANTES QUE ABANDONARAM OS ESTUDOS EM ANOS ANTERIORES		
Nunca.	95%	98%
Sim, uma vez.	5%	2%
Sim, duas vezes ou mais.	0%	0%
OBJETIVOS APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL		
Somente continuar estudando.	-	28%
Somente trabalhar.	-	4%
Continuar estudando e trabalhar.	-	63%
Ainda não sei.	-	6%

Adaptado pelo autor de: Questionário Alunos 5º ano e Questionário Alunos 9º ano. Disponível em: <<https://qedu.org.br/escola/35227900-dosulina-chenque-chaves-de-andrade-profa-emef/questionarios-sach/alunos-9ano>>. Acesso em 19 de junho de 2023.

A equipe multidisciplinar se constitui através da ação integrada de Assistente Social, Psicólogo Escolar e Coordenador Pedagógico da área Educacional, antes denominado Orientador de Escola Educacional, sendo este último responsável pela mediação entre estes e a Equipe Gestora e corpo docente.

1.3 Problema

A vulnerabilidade social pode ser medida, tendo como parâmetro a linha de pobreza, definida por meio dos hábitos de consumo das pessoas, que colocam esses indivíduos em situação de prejuízo de seu bem-estar básico e em privação de acesso parcial ou integral aos direitos humanos. Busso (2001) descreve a vulnerabilidade como cerceamento da capacidade que a pessoa necessita para enfrentar os riscos existentes, o que resulta em uma iminente perda de bem estar.

No Plano Nacional de Assistência Social (PNAS) (2004) — documento de âmbito nacional que apresenta de modo geral os princípios, as diretrizes, objetivos e caracterização de usuários para as políticas de proteção social — a vulnerabilidade se mostra relacionada a situações de pobreza e condições de vida das pessoas designadas como “usuários”, para os quais se estabelecem as políticas garantidas no documento, com destaque àquelas concernentes à ausência de renda e precário ou nulo acesso aos serviços públicos.

Constitui o público usuário da Política de Assistência Social, cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (PNAS, 2004, p.33)

Diante dessas especificidades, que podem afetar psicologicamente e emocionalmente a forma como os estudantes se relacionam, o processo de ensino-aprendizagem pode requerer flexibilizações e até adaptações, que viabilizem a sua aplicabilidade. Torna-se um desafio o desenvolvimento de uma habilidade ou competência por meio de um conteúdo formal rígido e distante do mundo daquela criança ou adolescente, cujos interesses e necessidades não são atendidos, desta forma flexibilizações são essenciais para garantir que o direito à educação seja acessível a todos, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade e risco social. O currículo pode ser ajustado para que os conteúdos sejam apresentados de maneira mais acessível, respeitando as diferentes vivências dos estudantes, o que inclui a utilização de materiais didáticos diversificados, como vídeos, jogos, músicas e atividades práticas, para facilitar a compreensão, considerando que muitos indivíduos dessa população podem ter interrupções em sua trajetória educacional. Pode-se criar espaços de acolhimento psicossocial dentro do ambiente escolar, que podem ajudar a lidar com questões relacionadas à fragilidade

dos vínculos afetivos, identidade, estigmatização e violência, além de apoiar o estudante na gestão emocional e comportamental, que pode impactar diretamente sua capacidade de aprender e se integrar à escola. Além disso, implementar métodos de ensino que atendam a diferentes formas de exclusão, como deficiências, dificuldades cognitivas ou discriminação social, étnica e cultural, incluindo a adaptação do espaço físico (acessibilidade), o uso de tecnologias assistivas e a modificação do material didático, de forma que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso pleno ao aprendizado.

Surge aí, talvez, um desafio ao docente que está à frente dessa demanda, sem muitas vezes ter ciência ou em alguns casos a sensibilidade para considerar esses aspectos no planejamento e no desenvolvimento de suas aulas.

Nesta vertente, formulam-se três questionamentos que estruturam a presente pesquisa:

- Quais seriam as significações da equipe multiprofissional da unidade escolar pesquisada em relação à própria atuação, observando os aspectos da vulnerabilidade social?
- Que ações ou programas a rede municipal apoia, desenvolve ou implementou para apoio aos estudantes no âmbito educacional segundo a legislação vigente e documentos orientadores?
- Como a rede de serviços, segundo as significações da equipe multidisciplinar, articula nos encaminhamentos e atendimentos de apoio ao processo educacional de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Apreender as significações da equipe multiprofissional de uma escola pública de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, Estado de São Paulo, acerca da efetividade dos programas e ações institucionais que visam mitigar os impactos da vulnerabilidade social no processo de ensino-aprendizagem e na permanência dos estudantes na escola.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Investigar as ações e programas implementados ou apoiados pela rede municipal para apoiar crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, conforme a legislação vigente e os documentos orientadores;

- Avaliar como a rede de serviços articula os encaminhamentos e atendimentos, de acordo com as significações da equipe multiprofissional, no apoio ao processo educacional de crianças em situação de vulnerabilidade social;

- Realizar uma curadoria reunindo descrição de ações, estratégias, encaminhamentos e orientações exitosas que viabilizem a construção de um Fluxograma que oriente as ações e encaminhamentos aos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

1.5 Organização do trabalho

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresentará um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de vulnerabilidade social e equipe multiprofissional. Abordará também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: Psicologia Sócio-histórica, Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Informações, Procedimentos para Análise de informações, Produto Técnico: Fluxograma.

Em seguida, apresentam-se os Resultados, seguido das Referências. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté (UNITAU).

2 REVISÃO DE LITERATURA

Aqui a pesquisa não só apresenta como aprofunda os conceitos que fundamentam o trabalho “com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2002, p. 44), para viabilizar uma análise crítica e sistemática.

Para isso organizamos este capítulo em quatro momentos, nos quais levantaremos o “Panorama da Pesquisa” que auxiliou no embasamento desta pesquisa, considerando as metodologias utilizadas, aporte teórico e organização; definiremos o “Conceito de vulnerabilidade social” a partir de documentos governamentais no âmbito da assistência e desenvolvimento social e análise de autores referenciados e a compreenderemos como condição multidimensional resultante da desigualdade no acesso a recursos e oportunidades, que compromete o bem-estar e o desenvolvimento, especialmente no contexto escolar, exigindo ações integradas de equipes multiprofissionais para sua mitigação; e aprofundaremos sobre a importância da “Integração de saberes no enfrentamento da vulnerabilidade social escolar” que é o foco principal deste estudo.

Por ora, busca-se promover um diálogo entre as obras pesquisadas e autores da literatura que tragam aspectos voltados para o processo histórico-cultural que contribuiu para instauração e consolidação desse lugar de “vulnerável” à significativa parcela da população, incluindo aqueles que se relacionam às questões raciais, de gênero e classe.

2.1 Panorama da Pesquisa

Para fundamentar este trabalho buscou-se selecionar dissertações, artigos e periódicos, que tratassem do tema a ser abordado aqui. Para esta busca, foram selecionadas duas palavras-chaves usadas de como combinado em consulta avançada utilizando o conectivo “AND” ou “E”, para melhor filtrar as produções contidas em cada banco de dados, a começar pelas palavras “Vulnerabilidade social” e acrescentou-se “aprendizagem”, pesquisando-se em seguida novamente o descritor “vulnerabilidade social”, mas dessa vez combinado com “psicologia escolar” com o intuito de trazer produções relacionadas à atuação de equipes multiprofissionais no âmbito escolar.

Esta busca foi realizada em quatro bancos de dados, entre os quais se têm: Scientific Electronic Library Online (SciELO); Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); e o banco de

dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE – UNITAU. Aplicou-se ainda um filtro para publicações dos últimos 10 anos (2014 a 2023), considerando que a Lei que está no cerne desta pesquisa foi promulgada em 2019, seria importante reunir parâmetros que suscitaram a necessidade da criação de políticas públicas nessa vertente, porém retornou-se poucos resultados, os quais estão dispostos no Quadro 3 - Panorama sobre o tema de Pesquisa abaixo:

Quadro 3 - Panorama sobre o tema de Pesquisa

QUADRO 3 - PANORAMA SOBRE O TEMA DE PESQUISA				
DESCRITORES	SciELO	CAPES	BDTD	UNITAU
(vulnerabilidade social) AND (aprendizagem)	16	152	168	3
(vulnerabilidade social) AND (psicologia escolar)	3	24	164	-

Fonte: Portal de Periódicos da SciELO, CAPES, BDTD e UNITAU (2023)

Iniciou-se então uma leitura dos títulos dos resultados obtidos a fim de encontrar familiaridade com os conceitos que poderiam contribuir para estruturação da pesquisa. Nesta etapa foram escolhidas, inicialmente, 8 obras, entre dissertações e artigos, as quais mais se destacaram no desenho da proposta deste trabalho, a fim de contribuir com o produto técnico final pretendido, sendo identificadas a seguir nos Quadros 4 e 5.

Quadro 4 - Dissertações

TÍTULO / TEMA	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	BANCO
A subjetividade dos estudantes em situação de vulnerabilidade social : reflexões sobre o sujeito que aprende	Paulino, Raissa Silva	UNB	2018	BDTD
A experiência da aprendizagem profissional na perspectiva dos adolescentes atendidos pela política de assistência social em Franca (SP)	Tristão, Vanessa Aparecida Barbosa	UNESP	2022	BDTD

Práticas pedagógicas relacionadas aos beneficiários do Programa Bolsa Família: Um estudo em Escolas Municipais de Campinas (SP) situadas em regiões de maior vulnerabilidade social que atingiram o IDEB projetado para 2013	Santos, Lineu	PUC	2017	BDTD
VULNERABILIDADE SOCIAL E DESEMPENHO ESCOLAR: Desafios e possibilidades na perspectiva do professor	Viola, Amanda Fischer	UNITAU	2022	UNITAU

Fonte: Portal de Periódicos da SciELO, CAPES, BDTD e UNITAU (2023)

Quadro 5 - Artigos

TÍTULO / TEMA	AUTOR	REVISTA	ANO	BANCO
COMPETÊNCIAS E DIREITO DE APRENDIZAGEM: PROTAGONISMO E VULNERABILIDADE	Loureiro, Carine, Kraemer, Graciele, Lopes, Maura Corcini	Cadernos CEDES	2021	Scielo / CAPES
O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes	Leite, Fernanda Moreira; Pessoa, Manuella Castelo Branco; Santos, Denise Pereira dos; Rocha, Gabriela Fernandes; Alberto, Maria de Fatima Pereira	Psicologia Escolar e Educacional	2016	Scielo
Eficácia escolar e boas práticas em regiões socialmente vulneráveis: um estudo de caso	Teodoro, Wanderson Luís; Martins, Edivaldo César Camarotti; Calderón, Adolfo Ignacio	São Carlos	2021	CAPES

INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: relato de experiência com crianças de um projeto de educação integral	Silva, Fabiane Conceição; Ganda, Daniela Ribeiro	Psicologia E Saúde Em Debate	2019	CAPES
--	--	------------------------------	------	-------

Fonte: Portal de Periódicos da SciELO, CAPES, BDTD e UNITAU (2023)

As obras selecionadas corroboram para a seção que pretende explorar estratégias de mitigação dos impactos trazidos pela vulnerabilidade social, abrangendo o desenvolvimento de políticas públicas, implementação de intervenções multiprofissionais e execução de ações efetivas para o enfrentamento das fragilidades dos processos de ensino e de aprendizagem em unidades escolares que apresentam as configurações de um cenário compatível ao escopo do objeto estudado.

Paulino (2018) elenca em sua dissertação *A subjetividade dos estudantes em situação de vulnerabilidade social: reflexões sobre o sujeito que aprende*, importantes contribuição para o entendimento do estudante enquanto pessoa, trazendo a dura realidade de estudantes em situação de rua ou com histórico desta condição.

Tristão (2022) em sua produção, *A experiência da aprendizagem profissional na perspectiva dos adolescentes atendidos pela política de assistência social e Franca (SP)*, nos permite compreender a aprendizagem profissional sob a perspectiva de adolescentes atendidos pela Política de Assistência Social em consonância ao Estatuto de Criança e do Adolescente (ECA).

Santos (2017) aborda em seu trabalho intitulado *Práticas pedagógicas relacionadas aos beneficiários do Programa Bolsa Família: Um estudo em Escolas Municipais de Campinas (SP) situadas em regiões de maior vulnerabilidade social que atingiram o IDEB projetado para 2013* uma proposta de investigação sobre a existência de estratégias específicas para abordagem sob a perspectiva pedagógica de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

Viola (2022) coloca trechos importantes em sua obra *VULNERABILIDADE SOCIAL E DESEMPENHO ESCOLAR: Desafios e possibilidades na perspectiva do professor* que orientam processos de implementação de ações formativas aos docentes no âmbito do ensino pautado no desenvolvimento de habilidades atrelado ao estabelecimento de vínculos.

O artigo *COMPETÊNCIAS E DIREITO DE APRENDIZAGEM: PROTAGONISMO E VULNERABILIDADE* de Loureiro et al (2021) apresenta uma crítica sobre caráter empresarial das políticas que determinam as práticas escolares.

No artigo de Leite et al (2016), cujo título dado foi *O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes*, enfatiza, em sua pesquisa com adolescentes, a influência da precariedade estrutural na instauração de um quadro de vulnerabilidade, em contrapartida traz a escola como ambiente privilegiado para estabelecimento de vínculos sob a perspectiva socioafectiva que impulsionam a mitigação dos impactos trazidos nesse contexto.

Teodoro et al (2021) em seu artigo *Eficácia escolar e boas práticas em regiões socialmente vulneráveis: um estudo de caso* trazem propostas de estratégias exitosas para fomento do engajamento educacional e promoção da aprendizagem.

Já Silva (2019) na publicação de *INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: relato de experiência com crianças de um projeto de educação integral* sob o enfoque da psicologia, traz uma importante contribuição para a pesquisa no que se refere à atuação das equipes multiprofissionais nas escolas.

Além dos trabalhos relacionados anteriormente, a pesquisa se desenvolveu sobre o aporte teórico da PSH estruturada sobre as obras de Vigotski que através do desenvolvimento de seus estudos pelas interações socioculturais permitiram o delineamento dos conceitos fundamentais para definição dessa concepção de construção e análise de dados, considerando que

Todo desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos: primeiro no plano social, e depois no plano individual; primeiro entre as pessoas (intersíquico), e depois dentro da própria pessoa (intra-psíquico) (VIGOTSKI, 1998, p. 20).

Assim, em se tratando de um espaço de convivência e construção coletiva, é importante considerar-se que Vigotski (1998, p. 56) enfatiza a importância do meio social na formação do indivíduo, afirmando que "o desenvolvimento psicológico é fundamentalmente um processo social". Essa afirmação ressalta a ideia de que as relações sociais desempenham um papel crucial na construção das funções psicológicas superiores. O ambiente social, portanto, não é apenas um contexto, mas sim um elemento ativo que molda o desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo.

Além disso, Vigotski (1998, p. 80) propõe que "as ferramentas culturais e as interações sociais são mediadoras essenciais no processo de desenvolvimento". Isso significa que o aprendizado e o crescimento pessoal estão intrinsecamente ligados ao uso de instrumentos culturais e à participação em atividades coletivas. O indivíduo, ao interagir com seu ambiente

e com outras pessoas, internaliza essas experiências, que se tornam parte de seu desenvolvimento psicológico.

Por fim, Vigotski afirma que "o que uma criança pode fazer com a ajuda de um adulto hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã" (VIGOTSKI, 1978, p. 88). Essa citação ilustra a importância da mediação social e do suporte oferecido por outros no processo de aprendizagem. O papel do meio, portanto, é importante não apenas na formação inicial do indivíduo, mas também na promoção de sua autonomia e capacidade de enfrentar desafios futuros.

2.2 Conceito de vulnerabilidade social

Vulnerabilidade social refere-se a situações em que sujeitos ou grupos estão expostos a riscos elevados de exclusão e desigualdade, devido a fatores como baixa renda, falta de acesso a serviços de saúde, ingresso e permanência na educação básica, violência, discriminação, entre outros. Essas condições podem comprometer o bem-estar social, emocional e psicológico das pessoas, prejudicando sua qualidade de vida e o acesso a oportunidades de desenvolvimento. No contexto escolar, a vulnerabilidade social pode afetar diretamente os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que alunos em situação de vulnerabilidade podem enfrentar dificuldades adicionais, como problemas de concentração, baixa autoestima, estresse, desnutrição ou ausência de apoio familiar.

Vulnerabilidade social, conceitualmente, pode ser definida como:

[...] a falta de acesso às estruturas de oportunidade oferecidas pelo mercado, estado ou sociedade, apontando a carência de um conjunto de atributos necessários para o aproveitamento efetivo da estrutura de oportunidades existentes. (VIGNOLI, 2001, p. 02).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO, p. 13):

Vulnerabilidade social é um resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade.

O texto apresenta a vulnerabilidade social como um fenômeno resultante do desequilíbrio entre os recursos disponíveis para os indivíduos ou grupos e as oportunidades oferecidas pelo Estado, pelo mercado e pela sociedade. Essa definição reforça a ideia de que a vulnerabilidade não é apenas uma condição individual, mas sim um reflexo das desigualdades

estruturais que limitam o acesso a direitos e oportunidades. Assim, a falta de recursos materiais e simbólicos, combinada com barreiras no acesso a serviços e políticas públicas, contribui para a exclusão social e o aumento da desigualdade. O documento denominado “Espaços e dimensões da pobreza nos municípios do Estado de São Paulo”, possui a seguinte discussão sobre a concepção de vulnerabilidade social, segundo Ferreira, Dini e Ferreira (2006, p.6):

Mais recentemente, incorporou-se à discussão a concepção de vulnerabilidade social de pessoas, famílias ou comunidades, entendida como uma combinação de fatores que possam produzir uma deterioração de seu nível de bem-estar em consequência de sua exposição a determinados tipos de riscos. Nesse sentido, vulnerabilidade é uma noção multidimensional, uma vez que afeta indivíduos, grupos e comunidades, em planos distintos de seu bem-estar, em diferentes formas e intensidades.

O trecho destaca a vulnerabilidade social como um conceito multidimensional, enfatizando que indivíduos, famílias e comunidades podem ser afetados por diversos fatores que comprometem seu bem-estar. A abordagem de Ferreira, Dini e Ferreira (2006) sugere que a vulnerabilidade não se limita apenas a aspectos econômicos, mas também envolve riscos sociais, ambientais e estruturais que podem intensificar desigualdades. Essa perspectiva amplia a compreensão da pobreza ao considerar não apenas a falta de recursos materiais, mas também as condições de exposição a riscos que podem agravar a situação de fragilidade social.

A atuação de uma equipe multiprofissional, conforme preconizado pela Lei Federal Nº 13.935, pode ser fundamental para mitigar os impactos causados pela vulnerabilidade social nos processos educativos. Profissionais como psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros, ao trabalharem de forma integrada com educadores, podem oferecer suporte individualizado para atender às necessidades específicas de cada aluno. Eles podem auxiliar no acompanhamento emocional e psicológico, no desenvolvimento de habilidades sociais, na identificação de dificuldades de aprendizagem e na implementação de estratégias pedagógicas adaptadas. Além disso, essa equipe pode colaborar na mediação de conflitos e na criação de um ambiente escolar mais inclusivo, promovendo um clima de acolhimento e apoio, o que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos e para a melhoria do desempenho escolar, ao reduzir barreiras relacionadas à vulnerabilidade social.

2.3 Integração de saberes no enfrentamento da vulnerabilidade social escolar

A Lei Federal Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, define a equipe multiprofissional no contexto da educação básica, destacando a importância da atuação colaborativa entre diferentes profissionais da saúde e da educação. De acordo com essa lei, uma equipe multiprofissional pode ser composta por profissionais com diferentes formações, como psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros, sendo que os dois primeiros passariam a atuar dentro das unidades escolares, de maneira integrada no apoio ao desenvolvimento e ao bem-estar dos estudantes. O objetivo dessa equipe é promover a inclusão e atender às necessidades educacionais, emocionais e de saúde dos alunos, especialmente aqueles com deficiências ou em situação de vulnerabilidade. A lei assegura que esses profissionais sejam contratados pelas redes de ensino público e atuem de forma articulada com os docentes e gestores escolares, proporcionando um atendimento mais completo e eficaz aos alunos, com foco na promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e acessível.

Foi sancionada a Lei Nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024, que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, trazendo mais clareza ao papel desses profissionais integrados à escola, definindo em seu artigo 2º os objetivos de sua atuação:

- I - promover a saúde mental da comunidade escolar;
- II - garantir aos integrantes da comunidade escolar o acesso à atenção psicossocial;
- III - promover a intersetorialidade entre os serviços educacionais, de saúde e de assistência social para a garantia da atenção psicossocial;
- IV - informar e sensibilizar a sociedade sobre a importância de cuidados psicossociais na comunidade escolar;
- V - promover a formação continuada de gestores e de profissionais das áreas de educação, de saúde e de assistência social no tema da saúde mental;
- VI - promover atendimento, ações e palestras direcionadas à eliminação da violência; e
- VII - divulgar informações cientificamente verificadas e esclarecer informações incorretas relativas à saúde mental.

A implementação desses itens é essencial para mitigar os impactos da vulnerabilidade social, especialmente no ambiente escolar, onde a saúde mental e o bem-estar influenciam diretamente no desenvolvimento dos alunos. A promoção da saúde mental da comunidade escolar (item I) contribui para um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado, reduzindo fatores de risco como ansiedade e depressão. Garantir o acesso à atenção psicossocial (item II) assegura suporte adequado a estudantes, professores e demais profissionais da educação, prevenindo o agravamento de problemas emocionais. A

intersetorialidade entre serviços educacionais, de saúde e de assistência social (item III) permite um atendimento mais abrangente e eficaz, possibilitando que diferentes setores atuem de forma integrada no enfrentamento das desigualdades. Além disso, informar e sensibilizar a sociedade sobre a importância dos cuidados psicossociais (item IV) é fundamental para quebrar estigmas e fortalecer redes de apoio. A formação continuada de gestores e profissionais da educação, saúde e assistência social (item V) garante que esses agentes estejam capacitados para lidar com questões relacionadas à saúde mental e à vulnerabilidade social. A promoção de atendimentos, ações e palestras para eliminar a violência (item VI) fortalece um ambiente seguro e inclusivo, prevenindo situações de abuso, bullying e outras formas de violência que afetam o bem-estar dos alunos. Por fim, divulgar informações cientificamente verificadas e combater a disseminação de dados incorretos sobre saúde mental (item VII) contribui para uma maior conscientização e acesso a orientações qualificadas, promovendo, assim, uma comunidade escolar mais preparada para enfrentar desafios e reduzir os impactos da vulnerabilidade social.

Na escola pesquisada, bem como nas demais unidades que compõe a rede de ensino pública no referido município, os serviços de assistência social são prestados por Assistente Social (AS) titular de cargo efetivo cedida por meio de convênio com uma autarquia municipal com carga horária semanal de 30 horas, podendo atuar em uma ou duas unidades escolares, dependendo do número de alunos matriculados. Os atendimentos são realizados aos estudantes e às famílias, por demanda espontânea ou em ações planejadas pela unidade escolar em consonância às frentes educacionais, orientadas pelo Coordenador Pedagógico Educacional (CPE) basicamente em duas frentes, de articulação com a rede de serviços:

- 1)** Saúde: contribuindo para avanços nos diagnósticos de limitações e barreiras no desenvolvimento físico dos estudantes, como especialidades voltadas à oftalmologia, otorrinolaringologia, fonoaudiologia e outros, bem como em serviços de investigação na saúde mental para identificação de casos envolvendo distúrbios ou transtornos de aprendizagem, ou mesmo, casos de deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista (TEA), o que colabora efetivamente com o acesso do aluno ao currículo e consequentemente com a aprendizagem.
- 2)** Social: contribuindo para encaminhamentos aos órgãos competentes (Conselho Tutelar, CRAS e CREAS) que agem diretamente no apoio das famílias em situação de vulnerabilidade social no combate à baixa frequência e à evasão escolar, bem como na

proteção de crianças e adolescentes em risco ou que tenham seus direitos básicos violados.

Os serviços de psicologia escolar são oferecidos na rede municipal de ensino por meio de Psicólogos de uma Organização da Sociedade Civil (OSC) contratada através de Chamamento Público com carga horária de 40 horas semanais, atendendo de 3 a 5 escolas, dependendo da complexidade e/ou número de estudantes matriculados. A atuação se desdobra em dois segmentos: institucional e clínico.

Institucionalmente, o Psicólogo Escolar em acolhimentos ou encontros formativos estruturados em eixos determinados pela supervisão da OSC e ajustados às necessidades de cada escola sob orientação do CPE, podendo abordar competências socioemocionais ligadas à construção da identidade, relacionamento interpessoal, comunicação não violenta, amabilidade, orientação vocacional ou em campanhas de combate ao bullying, por exemplo.

Nos acolhimentos, que podem ocorrer por meio de encaminhamentos dos docentes e membros da equipe gestora ou mesmo por procura espontânea do estudante ou da família, há a possibilidade de realização de atendimento clínico. Este atendimento ocorre, mediante consentimento do responsável legal, em núcleo central gratuitamente com periodicidade semanal com previsão de 13 sessões, podendo haver prorrogação mediante análise técnica profissional. Esse atendimento ocorrerá quando for constatado impacto direto ao processo de ensino aprendizagem e nenhuma condição de saúde de longo prazo que necessite de acompanhamento sistemático da rede de saúde.

Ambos os profissionais citados, AS e Psicólogo Escolar, realizam alinhamento semanal com o CPE para planejamento das ações e devolutivas dos atendimentos realizados, a fim de se garantir a efetividade dos projetos e programas.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa nasce da necessidade de compreender como a atuação da equipe multiprofissional no ambiente escolar responde aos desafios impostos pela vulnerabilidade social. Muito se fala sobre a necessidade de considerar os aspectos sociais da comunidade escolar no estabelecimento de métodos, estratégias e planejamento para o desenvolvimento das habilidades e competências estabelecidas para cada ano ou série. Mas até que ponto é possível desenvolver e/ou implementar ações que possam minimizar os impactos causados no desempenho e nos índices de reprovação e evasão escolar, em decorrência da vulnerabilização social nos processos de ensino e de aprendizagem? Não é algo que se possa pesquisar sem considerar a complexidade que este estudo abarca, dada também a importância de se fazer a melhor opção metodológica para pesquisa e análise de dados.

Marconi e Lakatos (2003, p. 83), trazem o conceito de metodologia como sendo “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.”.

Considerando que o procedimento investigativo coletará dados expressos em percepções e ideias, para que não se perca a riqueza da contribuição das narrativas no estabelecimento de uma análise crítica que possa convergir para adoção de medidas mais efetivas para correção de percursos ou validação de técnicas, a escolha pela abordagem qualitativa se faz mais coerente aos objetivos desta pesquisa, mostrando-se mais significativa para uma ação reflexiva e consistente, pois “lida com interpretações das realidades sociais” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 23). Além disso, “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (GIL, 1991, p. 20), que poderá ser evidenciada na utilização de alguns instrumentos de pesquisa, como as entrevistas.

3.1 Psicologia Sócio-histórica

Nesta pesquisa a Psicologia Sócio-histórica (PSH) servirá de arcabouço teórico-metodológico para fundamentar e delinear as significações dos participantes frente aos impactos e estratégias de mitigação da desigualdade social e dos processos de vulnerabilização no contexto escolar, os quais se evidenciam nos índices de desempenho,

reprovação e evasão escolar. Isso implica em uma análise sob a forma como se dá a inclusão de um sujeito heterogêneo, diverso e complexo na escola contemporânea, a qual ainda se mantém como um ambiente homogeneizado e excludente que atende aos interesses mercantilistas e segregacionais que corroboram e fomentam a manutenção da hegemonia de classes elitizadas.

Toassa et al (2019) traz a seguinte reflexão, sobre o par dialético exclusão/inclusão:

[...] ambas passam a ser compreendidas como fenômenos psicossociais, pois estão amalgamadas às bases produtivas, econômicas e políticas de uma determinada sociedade; desdobram-se na constituição do indivíduo que vive e sente na carne as mazelas da exclusão/inclusão. (p. 22)

Ainda nessa perspectiva, a subjetividade se apresenta, segundo Toassa et al (2019, p. 22) “a psicologia social tem muito a colaborar com a compreensão, planejamento e desenvolvimento de tecnologias sociais orientadas para ações de enfrentamento da desigualdade social.” Seguindo essa premissa, as contribuições dos participantes poderão trazer importantes aspectos não só para significação, mas para produção de um produto técnico fortemente abrangido pela perspectiva psicossocial.

A Psicologia Sócio-histórica, base teórico-metodológica para esta investigação, tem como uma das principais referências das pesquisas realizadas por Vigotski e seus colaboradores. Essa abordagem surge como uma alternativa que desafia as concepções predominantes, ao reconhecer a relevância de analisar a subjetividade e a objetividade de maneira dialética. Assim, busca-se uma compreensão mais profunda e integrada da experiência humana, considerando tanto os fatores internos quanto os contextos sociais e históricos que determinam o comportamento e as vivências dos indivíduos.

Bock (2004), traz que

[...] falar do fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar da sociedade. Falar da subjetividade humana é falar da objetividade onde vivem os homens. A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/ modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem. As capacidades humanas devem ser vistas como algo que surge após uma série de transformações qualitativas. Cada transformação cria condições para novas transformações, em um processo histórico, e não natural. O fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social. O fenômeno deve ser visto como subjetividade, concebida como algo que se constituiu na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundirem. A linguagem é mediação para a internalização da objetividade, permitindo a construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade. O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social. Conhecer o fenômeno psicológico significa conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo/coletivo; um fenômeno que se constitui

em um processo de conversão do social em individual; de construção interna dos elementos e atividades do mundo externo. Conhecê-lo desta forma significa retirá-lo de um campo abstrato e idealista e dar a ele uma base material vigorosa. Permite ainda que se supere definitivamente visões metafísicas do fenômeno psicológico que o conceberam como algo súbito, algo que surge no homem, ou melhor, algo que já estava lá, em estado embrionário, e que se atualiza com o amadurecimento humano (BOCK, 2004, p. 6).

Assim, a perspectiva sócio-histórica examina os fenômenos sociais e sua interconexão com a formação das subjetividades, considerando o fenômeno social como um processo dinâmico. Para que essa realidade, construída por indivíduos, seja plenamente compreendida, é essencial apreender tanto os sujeitos quanto suas ações. A subjetividade é entendida, nesse contexto, como um processo que não é natural nem universal, mas sim moldado historicamente.

De acordo com Bonin (2008), para Vigotski, essa abordagem visa caracterizar comportamentos que são tipicamente humanos, além de elaborar hipóteses sobre a sua formação ao longo da história e o desenvolvimento desses comportamentos na vida do indivíduo. Ao buscar explicar o desenvolvimento humano, essa perspectiva apoia-se em concepções específicas sobre o mundo, sobre o ser humano, a escola e a pesquisa. Ela percebe o mundo como um espaço em constante transformação, em uma busca incessante pelo devir — aquilo que pode se tornar. Essa transformação não ocorre de maneira aleatória, mas está intrinsecamente ligada à atuação histórica significativa de mulheres e homens, que são sujeitos ativos nesse processo de mudança.

Relaciona-se diretamente com a utopia dos sonhos possíveis, como diz Paulo Freire (2001), com a utopia concreta, com a imaginação revolucionária (Magalhães, 2021). Entende, assim, os seres humanos como seres históricos e sociais, que ao mesmo tempo produzem cultura e são afetados por ela, uma síntese de múltiplas determinações. A escola, para essa perspectiva, deve ser para todas e todos, sem distinção, nem homogeneização. Deve buscar, por sua vez, a humanização e o desenvolvimento das funções superiores. E a pesquisa, não naturaliza os fenômenos, caminha para superar as dicotomias e as construções teóricas acríticas e ahistóricas, visa ir além da aparência, explicando ao invés de apenas descrever os fatos, de uma perspectiva superficial da realidade, que não compreende o seu processo de constituição. Analisa processos e não objetos e entende a(o) pesquisadora/pesquisador como partícipe do movimento de transformação da realidade estudada. “O que é, deixa de ser a pergunta principal para dar lugar à questão de como surgiu, como se movimentou e se transformou.” (AGUIAR; MACHADO, 2016, p.7), possibilitando a compreensão da gênese e do processo constitutivo da realidade estudada.

Essa teoria, conforme salienta Lucci (2006), entende a atividade do desenvolvimento cognitivo, da subjetividade, como uma característica exclusivamente humana, que resulta da aprendizagem social. Essa aprendizagem é moldada pela cultura e pelas interações sociais. O desenvolvimento, por sua vez, é percebido como um processo prolongado, repleto de saltos qualitativos que ocorrem em três etapas distintas: da filogênese, que se refere à origem da espécie, passa-se à sociogênese, que diz respeito à formação da sociedade; em seguida, do processo de sociogênese evolui-se para a ontogênese, que trata da origem do ser humano, e, finalmente, da ontogênese avança-se para a microgênese, que refere-se à formação do indivíduo singular.

Nesse contexto, o desenvolvimento da subjetividade humana é essencialmente um processo sociogenético. Lucci acrescenta que a atividade cerebral superior não deve ser vista apenas como uma função nervosa ou neuronal de alto nível; trata-se, na verdade, de uma atividade que incorpora significados sociais oriundos das práticas culturais. Essa apropriação é mediada por signos, com a linguagem desempenhando um papel central na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são fundamentais para a compreensão do comportamento humano.

Assim, seguindo essa perspectiva teórico-metodológica, esta pesquisa se baseia no Materialismo Histórico e Dialético, que, conforme afirmam Gonçalves e Furtado (2016), “[...] entende que as ideias de um tempo histórico expressam, de maneira mediada e contraditória, a realidade material vivida de forma concreta pelos homens”. A pesquisa procura gerar, conforme menciona Oliveira (2005), um conhecimento que possibilite a quebra de compreensões da realidade alienantes e ideológicas. Ao buscar compreender a realidade em sua totalidade, frente à sua complexidade intrínseca, essa abordagem se empenha em identificar suas singularidades e particularidades. O objetivo é transcender os limites da espontaneidade, da fragmentação e da aleatoriedade, promovendo uma compreensão mais profunda e conectada dos fenômenos sociais e das relações humanas. Essa busca pelo conhecimento visa não apenas entender o cotidiano, mas também transformar a maneira como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor, visando criar importantes mediações na perspectiva da transformação social.

No processo de elaboração do conhecimento acerca da realidade, o método Materialista Histórico-dialético nos mostra a importância do uso do pensamento categorial, para guiar a reflexão da(o) pesquisadora/pesquisador. Essas categorias, que são construções abstratas, desempenham um papel crucial na formação do conhecimento sobre o real e suas

nuances. Elas orientam a interpretação de fenômenos, desde os mais simples até os mais complexos, permitindo uma análise que vai além do imediato. Assim, esse enfoque possibilita um necessário aprofundamento para a apreensão e compreensão da realidade pesquisada para além da aparência, desvelando determinações que poderiam passar despercebidas em uma observação superficial.

Conforme destaca Aguiar (2001, p. 95), as categorias... “[...] carregam o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade, suas contradições e sua historicidade”. A aplicação das categorias depende da realidade em questão e da perspectiva da(o) pesquisadora/pesquisador.

Para cada momento/estudo/pesquisa as pessoas envolvidas podem identificar as categorias que se mostram mais importantes, centrais, até fundamentais para a situação, e aquelas que se apresentam auxiliares, aparecendo vez ou outra como elemento da realidade ou para ajudar a compreensão de uma questão social. Algumas destas categorias podem ainda ser identificadas como categorias derivadas porque surgem a partir das categorias fundamentais ou das categorias auxiliares (MAGALHÃES, 2021, p. 161).

Portanto, algumas categorias essenciais para compreender as significações que a equipe multiprofissional atribui aos impactos da vulnerabilidade social no ensino fundamental são empregadas nesta pesquisa. Essas categorias são utilizadas de maneira imbricada, uma vez que as explicações sobre a realidade, que é complexa e multideterminada, demandam essa abordagem. A seguir, essas categorias serão apresentadas de forma separada, apenas com o intuito de facilitar a compreensão da(o) leitora/leitor sobre suas especificidades. Posteriormente, principalmente na análise por Núcleos de Significação, será possível entender essas categorias em seus movimentos dialéticos e nas interações que elas estabelecem entre si. Essa apresentação sequencial visa proporcionar uma explicação mais clara e abrangente das relações e nexos causais existentes entre os fenômenos envolvidos.

3.1.1 Mediação

A mediação é reconhecida como uma categoria central na filosofia, especialmente dentro da tradição dialética. Para Pontes (2016), ela possui uma dupla dimensão: ontológica e reflexiva. Ontologicamente, a mediação pertence ao real, às relações econômicas historicamente construídas pelos homens, estando presente em qualquer realidade independentemente da vontade, do conhecimento e da ação do indivíduo. Reflexivamente, pertence ao campo da racionalidade, sendo elaborada pela razão com o objetivo de superar a

imediatividade, o que é aparente no processo de reconstrução do objeto de intervenção profissional. Essa concepção destaca a mediação como um instrumento que o profissional processa e operacionaliza em sua ação, permitindo uma compreensão mais profunda da realidade e possibilitando transformações sociais. Apropriada pela Psicologia Sócio-histórica em razão da base epistemológica do materialismo, compreenderemos a mediação aqui como um “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” (Oliveira, 1993). De acordo com Molon (1995), esse conceito é um pressuposto fundamental que orienta toda a construção teórica de Vigotski ao abordar a interação entre o material e a subjetividade dos indivíduos. Essa categoria, portanto, permite uma análise que não se restringe a uma visão dicotômica da realidade. Conforme argumentam Aguiar e Machado (2016), essa abordagem propicia a compreensão de que não existem relações diretas e imediatas entre os elementos analisados. Dessa forma, a análise se torna mais rica e complexa, considerando as relações multifacetadas que caracterizam a experiência humana.

Para entender a mediação entre dois elementos é preciso compreender como cada um deles pode de um lado, definir a si mesmo, e de outro definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais (KOSIK, 1976, p.49).

Freire (1981, p. 14) também ressalta que é fundamental ter em mente que nenhuma prática educativa ocorre de forma isolada, mas sim dentro de um contexto concreto que é histórico, social, cultural, econômico e político, e que, além disso, não é necessariamente idêntico a outro contexto. Nesse sentido, segundo Aguiar e Ozella (2013), a categoria mediação desempenha não apenas a função de conectar dois polos, mas também atua como o núcleo organizador dessa relação, evidenciando a relação dialética que existe entre eles. Assim, a mediação se torna um elemento central na compreensão das dinâmicas educativas, permitindo uma análise mais profunda das relações que constituem os processos de ensino-aprendizagem.

A categoria Mediação ajuda na compreensão de que não existem relações diretas, imediatas. Mesmo aquelas que aparentam ser assim, contém, em sua essência, múltiplas determinações as quais, na e pela relação de contradição que mantém, engrenam o processo de constituição de cada fenômeno (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 264).

Para compreender as relações de mediação, é fundamental apreender como estas se formam historicamente. Essa compreensão histórica é imprescindível, pois permite identificar como as mediações se desenvolveram ao longo do tempo e como determinam as relações daí derivadas. Assim, ao analisar as raízes históricas dessas relações, podemos obter uma visão

mais abrangente e contextualizada do papel da mediação nas dinâmicas sociais e educativas. Portanto, estudar sua constituição histórica se torna essencial para entender plenamente as complexidades que envolvem esses processos.

3.1.2 Historicidade

Assim como a categoria anterior, a historicidade foi apropriada pela PSH, segundo Gonçalves (2010), a historicidade é um "complemento analítico" que destaca a necessidade de considerar o conteúdo histórico nos processos de constituição dos sujeitos e da subjetividade. Ela implica que os fenômenos sociais e psicológicos devem ser compreendidos em sua dimensão temporal e histórica, reconhecendo as contradições e transformações que os caracterizam. Analisar um fenômeno de maneira histórica implica examiná-lo dentro do processo de transformação; esse é um princípio essencial do método dialético. A Psicologia Histórico-Cultural, proposta por Lev Vigotski, enfatizou a importância da história, da cultura e da interação social na formação da psique humana, mas não usou diretamente o termo "psicologia histórico-cultural" para designar sua abordagem. Esse conceito foi cunhado mais tarde por pesquisadores do Instituto de Psicologia de Moscou, após a morte de Vigotski, como uma maneira de caracterizar a teoria que ele começou a elaborar. A Psicologia Histórico-Cultural se baseia na ideia de que os processos psicológicos são constituídos por contextos culturais e históricos específicos, e que a consciência humana só pode ser compreendida adequadamente em relação ao ambiente social em que o indivíduo está inserido. Isso revela uma perspectiva dinâmica e interdependente entre o indivíduo e a sociedade, onde as ferramentas cognitivas e as práticas culturais são mediadoras essenciais para o desenvolvimento humano.

Por outro lado, a Psicologia Sócio-Histórica, um termo formulado pela psicóloga Silvia Lane da PUC-SP, tem como base a ideia de que a psicologia assume papel social crítico, analisando as relações entre indivíduo e sociedade a partir de uma perspectiva histórica e política, questionando as estruturas de poder e buscando a transformação social. Ela rompe com visões individualistas, enfatizando o papel do contexto sociocultural na constituição do sujeito, portanto deve ser entendida como uma ciência que considera as dimensões sociais e históricas da experiência humana, ampliando o conceito inicial de Vigotski. Lane, ao adotar e divulgar essa abordagem no Brasil, contribuiu para o reconhecimento da importância do contexto social e histórico no entendimento do sujeito. A

Psicologia Sócio-Histórica se aprofunda na análise dos processos psicológicos a partir da relação entre indivíduos e grupos sociais, destacando as determinações estruturais e as condições históricas no desenvolvimento humano. Assim, argumenta que o sujeito se forma em uma relação dialética com o contexto social e a história. Portanto, torna-se imprescindível compreender a conexão entre a história individual de cada pessoa e a história social mais ampla que permeia o mundo. Essa abordagem se alinha com o que foi destacado por Lukács (1979), que também enfatiza a relevância de uma análise crítica das dimensões históricas e sociais que determinam as práticas e o conhecimento, ao dizer que a historicidade

[...] implica não só o simples movimento, mas também e sempre uma determinada direção na mudança, uma direção que se expressa em transformações qualitativas de determinados complexos, tanto em si quanto em relação com outros complexos (LUKÁCS, 1979, p. 79).

Assim, a Historicidade não deve ser compreendida meramente como uma simples sequência de eventos apresentados de forma cronológica. Na verdade, ela deve ser vista como uma categoria que contribui para a compreensão do movimento constituído por relações de forças que se articulam dialeticamente, constituindo-se ao longo de eventos da existência humana. Esses eventos são formados no processo histórico que caracteriza um determinado período, foco de investigação. Segundo Kojève (2002), a categoria da Historicidade possui, portanto, um caráter ontológico, revelando novas formas com complexidade e profundidade proveniente das relações que ocorrem ao longo do tempo. Essa perspectiva permite uma análise mais abrangente das dinâmicas sociais, políticas e culturais que determinam a formação da história e a vivência humana. O "ser social", conforme a compreensão de Marx, se forma nas relações do humano com a natureza e com outros indivíduos, o que lhe permite construir sua própria trajetória histórica. Desse modo, essa relação não apenas dá forma à identidade do ser social, mas também determina o desenvolvimento das sociedades ao longo do tempo. Assim, o ser humano é intrinsecamente ligado à realidade em que vive, uma vez que suas ações e escolhas são impactadas tanto pelo ambiente natural quanto pelas relações sociais que estabelece. Portanto, ao relacionar-se com o mundo ao seu redor, o ser social participa ativamente na criação e na transformação de sua história coletiva, pois "De fato, o homem que luta e trabalha, ao se negar como animal é um ser essencialmente histórico e é o único a sê-lo: a natureza e o animal não têm história propriamente dita".

[...] É pela história criada, vivida e lembrada eternamente como tradição que o homem se realiza ou aparece como totalidade dialética, em vez de se aniquilar e desaparecer por uma negação pura ou abstrata de qualquer dado, seja ele qual for, real e pensado (KOJÉVE, 2002, p.472).

3.1.3 Significações – articulação entre sentido e significado

Para aprofundarmos a compreensão do sujeito, torna-se necessário entender o percurso que vai do pensamento à expressão verbal. Vigotski (2001, p. 409) afirma que “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”, podendo, muitas vezes, “o pensamento fracassar”. Dessa maneira, para que possamos compreender o pensamento, que é sempre permeado por emoções, Aguiar e Ozella (2013, p. 303) sustentam que “temos que analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado, e ao apreender o significado da palavra, vamos entendendo o movimento do pensamento”. Além disso, eles continuam esclarecendo que “[...] o pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido”.

Subsequentemente, a categoria sentido-significado é essencial para compreender como as subjetividades se concretizam na realidade tangível. Segundo Vigotski (2001), o significado, sob a perspectiva do campo semântico, exprime as relações que a palavra pode abranger e, no âmbito psicológico, representa uma generalização, um conceito. Os significados são, portanto, produções históricas e sociais, facilitando a comunicação e a socialização entre diferentes grupos sociais. Embora sejam considerados estáveis e “dicionarizados”, esses significados acabam se transformando ao longo do movimento histórico produzido pelos sujeitos.

Na obra de Aguiar e Ozella (2013), o conceito de "sentido" é abordado no contexto da Psicologia Social Crítica, destacando-se como uma categoria de análise fundamental para compreender os processos de significação na realidade social. Os autores afirmam que "sentido é apreendido a partir dos discursos dos sujeitos, considerando suas dimensões subjetivas e históricas" (Aguiar & Ozella, 2013, p. 299). Essa perspectiva enfatiza que o sentido não é uma propriedade intrínseca dos objetos ou fatos, mas sim uma construção social que emerge das interações e contextos históricos dos sujeitos.

Ao considerar o "sentido" como uma categoria de análise, Aguiar e Ozella propõem que a compreensão da realidade social deve ir além da observação superficial dos fenômenos. É necessário investigar como os indivíduos atribuem significados às suas experiências, levando em conta suas histórias de vida, condições sociais e culturais. Essa abordagem permite uma análise mais profunda das dinâmicas sociais, revelando as contradições e

possibilidades de transformação presentes nos processos de significação. Essa concepção de "sentido" está alinhada com os princípios da Psicologia Social Crítica, que busca compreender os fenômenos psicológicos em sua dimensão social, histórica e cultural, visando à transformação das condições de vida dos sujeitos.

Em seguida, será apresentada a metodologia do trabalho, incluindo o tipo de pesquisa, os participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos realizados para a coleta de informações e as etapas de análise. Essa estrutura nos permitirá entender melhor os caminhos trilhados na investigação.

3.2 Participantes

Esta pesquisa tem como macro campo uma escola de Ensino Fundamental da rede pública municipal de um município na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, no Estado de São Paulo.

Esta escola está localizada na zona norte da cidade, em área urbana, que possui, segundo o estudo técnico do Plano Diretor do município, “claramente um núcleo [...], e regiões de povoamento mais esparsas nas áreas mais periféricas e irregulares”. Além disso, revela uma renda média domiciliar abaixo da média municipal com 7% das pessoas tendo ensino superior completo com “ocupações tendem à baixa qualificação: metade dos trabalhadores declarou profissões de comércio e serviço, apoio ou elementares”.

A UE atende, de acordo com o censo escolar de 2022, em média 892 estudantes, matriculados em 29 turmas, distribuídas em quinze salas com alternância em dois turnos de aulas regulares das 7h às 12h15 e das 12h30 às 17h30, oferecendo atividades extracurriculares de natureza esportiva, cultural e tecnológica das 17h30 às 19h30, de segunda a sexta, e aos sábados das 8h às 10h.

A infraestrutura da escola, além das quinze salas de aula, conta com uma sala dos Professores/HTC, uma sala para cada membro da equipe gestora (DE, VD, CPE e CP), uma sala para equipe multiprofissional (AS e Psicólogo), uma sala do AEE, uma sala do API, uma sala de leitura (biblioteca), uma sala de Oficinas de Aprendizagem, uma cozinha, um refeitório, um pátio coberto, um parque infantil, uma quadra poliesportiva coberta, um almoxarifado, banheiros masculino e feminino para alunos e para funcionários, incluindo banheiros adaptados para PCD, e um laboratório de informática (sala Google).

E como micro contexto, esta pesquisa busca observar a atuação dos membros da equipe multiprofissional, uma Assistente Social, uma Psicóloga Escolar e uma Coordenadora Pedagógica Educacional (CPE), participantes, frente às ações e programas de mitigação dos impactos no desempenho e nos índices de reprovação e evasão escolar, decorrentes da vulnerabilização social no processo de aprendizagem de estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Não havendo, portanto, critérios de exclusão, pois a UE conta com apenas um profissional para cada cargo ou função descrita anteriormente. Podendo haver alteração do local no caso de algum membro pré-selecionado da equipe multiprofissional não desejar participar voluntariamente da pesquisa.

3.3 Instrumentos de Pesquisa

Valendo-se da autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) e da autorização da unidade escolar a ser investigada, utilizou-se dois instrumentos de pesquisa:

- a) Questionário com os membros da equipe multiprofissional (AS, Psicóloga Escolar e CPE, anteriormente denominado OEE) por meio de questionário via formulário online;
- b) Grupo de discussão com os membros da equipe multiprofissional (AS, Psicóloga Escolar e CPE, anteriormente denominado OEE);

A combinação desses instrumentos visou apreender as significações acerca dos aspectos relacionados à vulnerabilidade social levantados pelos participantes, permitindo ao pesquisador compreender como se dão as relações entre os atores e como se desenvolvem os processos de ensino e de aprendizagem, podendo confrontar as evidências mostradas com as significações apresentadas.

3.3.1 Questionário

A aplicação de um questionário como instrumento de pesquisa qualitativa, mesmo com poucos participantes, oferece a vantagem de possibilitar a captação de dados preliminares sobre o tema em questão de forma rápida e objetiva, além de permitir que o pesquisador explore as perspectivas dos indivíduos de forma estruturada. Embora a pesquisa qualitativa busque mais o contexto e a subjetividade do que a mensuração de dados, o questionário pode

ser útil para guiar o respondente em suas respostas e garantir que aspectos específicos sejam abordados de maneira consistente. De acordo com Minayo (2010), "o questionário qualitativo, ao ser bem elaborado, proporciona uma coleta de dados que, além de estruturada, respeita a individualidade do sujeito e a complexidade das suas respostas". Assim, mesmo com um número reduzido de participantes, o questionário é eficaz para a análise de aspectos profundos e interpretativos.

O questionário inicial, para caracterização e levantamento de informações sobre a formação e atuação dos participantes da pesquisa, foi elaborado por meio de formulário on-line através do aplicativo Forms do Microsoft 365, nos termos do Apêndice A - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO INICIAL.

3.3.2 Grupo de discussão

Importante para a produção de informações nesta pesquisa a introdução à compreensão conceitual de uma prática grupal de pesquisa qualitativa, bem como a compreensão sobre como se configura o diálogo e a dialética nesse processo grupal.

Segundo Meinerz (2011), o grupo de discussão, já referenciado tradicionalmente nas produções em sociologia na Espanha,

[...] consiste em uma importante prática qualitativa de análise social, na medida em que favorece uma profundidade e permite descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes. A entrevista aberta e o grupo de discussão apontam para algo muito precioso oferecido por esse tipo de prática investigativa, que é a possibilidade da escuta. (p. 486)

A autora ainda destaca uma postura política, afetiva e ética do pesquisador, ao implementar essa estratégia metodológica de pesquisa, especialmente no campo da educação.

No caso do presente trabalho, os grupos de discussão foram constituídos pelos membros da equipe multiprofissional (AS, Psicóloga Escolar e Coordenador Pedagógico Educacional, anteriormente denominado Orientador de Escola Educacional) da escola selecionada para pesquisa, tendo o pesquisador como mediador desse processo.

Pretendia-se inicialmente realizar três grupos de discussão organizados nos eixos temáticos: ATRIBUIÇÕES E OBJETIVOS DA EQUIPE, PROGRAMAS E AÇÕES e PLANO DE TRABALHO. A escolha desses eixos temáticos, segundo a visão do pesquisador, se estabeleceu considerando que discutir as atribuições e objetivos da equipe multiprofissional é essencial para esclarecer o papel de cada profissional no contexto escolar e alinhar as

expectativas quanto à sua atuação. Esta etapa possibilita identificar significações divergentes ou lacunas de compreensão sobre a função institucional da equipe, além de permitir uma análise crítica das práticas à luz da legislação vigente (como a Lei 13.935/2019). Ao promover esse diálogo, busca-se fortalecer a identidade profissional e a atuação integrada, pilares fundamentais para a efetividade do trabalho multiprofissional na escola. Além disso, a análise dos programas e ações desenvolvidos ou acompanhados pela equipe multiprofissional permite compreender como as políticas públicas e estratégias institucionais são operacionalizadas no cotidiano escolar. Isso favorece a identificação de práticas bem-sucedidas e fragilidades na implementação das ações, especialmente no atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade social. Ademais, propicia o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de alternativas que ampliem o alcance e o impacto das intervenções educativas, psicológicas e sociais. Por fim, a discussão sobre o plano de trabalho seria fundamental para avaliar a intencionalidade, a organização e a coerência das ações desenvolvidas pela equipe multiprofissional ao longo do ano letivo. Esse momento possibilita inferir sobre a articulação entre diagnóstico, planejamento e acompanhamento das intervenções, considerando as demandas reais da comunidade escolar. Também permite discutir a viabilidade das metas propostas, a integração com a equipe pedagógica e a rede de serviços, e a necessidade de ajustes ou reorientações para aprimorar o atendimento às necessidades dos estudantes. Entretanto, os três eixos foram aglutinados em dois encontros, que foram promovidos por videoconferência por meio da plataforma *Google Meet*, nos dias 22 e 29 de março de 2023 com duração de 1 hora e 30 minutos a 2 horas cada. Os encontros foram realizados com a mediação do pesquisador aplicando-se os questionamentos dispostos no Apêndice B - ROTEIRO DE GRUPO DE DISCUSSÃO, com alternância na ordem dos respondentes e provocação das discussões entre os participantes que pudessem complementar ou contrapor os pontos colocados pelo grupo.

3.4 Procedimentos para a produção de informações

Por utilizar seres humanos para a produção de informações, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, tendo sido aprovado sob o CAAE número 76251623.5.0000.5501.

Após a formalização junto à Plataforma Brasil, seguindo as orientações do próprio CEP-UNITAU nas diferentes fases desta pesquisa, foi protocolado um ofício na Secretaria Municipal de Educação da rede escolhida, para dar ciência da pesquisa que fora desenvolvida na escola escolhida e respectivo credenciamento do pesquisador responsável, tendo sido autorizada a sua realização. Submeteu-se à anuência da unidade escolar a ser investigada, na pessoa do Diretor de Escola, tendo-se dado ciência aos demais membros da equipe gestora e divulgando aos profissionais que nela atuam, para que todos que compõem o espaço amostral e que tiverem interesse pudessem participar de modo efetivo e colaborativo, tendo acesso aos dados que foram coletados.

O questionário inicial teve o link de acesso disponibilizado via e-mail para captação dos dados. As respostas foram compiladas em tabelas e quadros que serão apresentadas e discutidas no capítulo 4 que traz os resultados da pesquisa.

No caso dos grupos de discussão, foi utilizado o recurso de gravação e transcrição automática das videoconferências, através do *Google Meet* que posteriormente foram lidas e ajustadas às falas dos participantes, considerando as divergências decorrentes de interferências sonoras, ruídos, problemas de dicção ou falhas na captação das palavras proferidas

3.5 Procedimentos para análise de informações

Dentro da perspectiva da PSH, a pesquisa se consolidou na constituição de núcleos de significação estruturados sob uma ação de análise dialética dos discursos obtidos na transcrição dos grupos de discussão em consonância à leitura documental e à luz da revisão de literatura sob essa vertente metodológica.

Aguiar e Ozella (2006) trazem em seu artigo a importância da aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), que se estabelece como parte imprescindível do processo de articulação que possibilita a organização dos núcleos de significação e complementam:

Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, [...] que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. (p. 231)

O procedimento para análise, pautado nos Núcleos de Significação, tem como objetivo a análise das falas e comportamentos dos participantes nos encontros, aglutinando-se as informações coletadas em núcleos que serão confrontados com o arcabouço teórico metodológico da PSH. É preciso identificar os "núcleos" ou unidades de significado que emergem do material analisado, seja ele texto, discurso, ou qualquer outro tipo de informação. Esses núcleos são elementos que carregam significados centrais, que podem ser conceitos, expressões ou ideias que se repetem ou se destacam no contexto.

A construção dos núcleos de significação consiste na releitura e organização dos indicadores para identificar conteúdos e suas inter-relações, refletindo o que é expresso pelo sujeito. Esse processo agrupa conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios, revelando transformações e contradições nos significados. A nomeação dos núcleos, baseada nas expressões do informante, permite avançar da análise empírica para a interpretativa, destacando os pontos centrais que envolvem emocionalmente o sujeito e suas determinações. O objetivo é evitar a diluição dos indicadores e oferecer uma análise que considere as condições subjetivas e de conteúdo.

Aguiar e Ozella (2006) reiteram

Como nos lembra Vigotski (1998), um corpo só se revela no movimento. Assim, só avançaremos na compreensão dos sentidos quando os conteúdos dos núcleos forem articulados. Nesse momento, temos a realização de um momento da análise mais complexo, completo e sintetizador, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto socio-histórico, à luz da teoria (p. 231).

A partir da transcrição de um grupo de discussão, a construção de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação seguiu um processo gradual de organização e análise. Inicialmente, os pré-indicadores foram identificados como fragmentos de falas que capturaram elementos relevantes das discussões, como palavras-chave, expressões ou ideias centrais. Esses pré-indicadores foram então agrupados e detalhados para formar indicadores, que eram conceitos mais estruturados que representavam padrões ou temas recorrentes. Finalmente, os indicadores foram organizados em núcleos de significação, que refletiram as articulações entre os conteúdos identificados, permitindo compreender as relações, contradições e transformações nos significados expressos pelos participantes. Esses núcleos sintetizaram os pontos centrais da discussão e forneceram uma base para uma análise interpretativa.

Na pesquisa, as análises intranúcleos e internúcleos foram realizadas para aprofundar a compreensão dos significados expressos pelos participantes da pesquisa. A análise

intranúcleos focou na exploração dos núcleos de significação, examinando em detalhes os conteúdos e as articulações dentro de cada núcleo. Esse processo permitiu identificar as relações internas, como temas recorrentes, contradições ou transformações de significado, evidenciando as diferentes camadas de interpretação dentro de um mesmo núcleo. Já a análise internúcleos buscou compreender como os conteúdos e significados de um núcleo dialogam ou se contrastam com os de outros. Esse processo ajudou a revelar conexões e tensões entre os núcleos, permitindo uma visão mais ampla e integrada dos temas discutidos pelos participantes. Para Magalhães (2021, p 422) o diálogo internúcleos possibilita remontar a realidade que foi analisada em cada núcleo de significação permitindo uma aproximação e melhor compreensão da dimensão subjetiva desta totalidade da realidade.

Neste ponto, atingimos a exaustão de determinações suficientes para uma explicação que é, simultaneamente, conclusiva e transitória. Conclusiva no que se refere às análises desenvolvidas nesta dissertação e transitória no que diz respeito ao estudo dessa realidade, que, evidentemente, não se encerra aqui. Sendo ao mesmo tempo definitiva e provisória, foi detalhada e esclarecida ao longo de cada seção deste trabalho, num processo contínuo de construção da práxis. Este representa o estágio final da análise, a etapa de síntese na qual promovemos o diálogo entre todos os núcleos, realizando a análise entre eles e viabilizando o retorno à realidade inicial, agora como um concreto pensado. O intercâmbio entre os núcleos permite reconstruir a realidade examinada em cada núcleo de significação, proporcionando uma aproximação mais profunda e uma compreensão ampliada da dimensão subjetiva que compõe essa totalidade.

3.6 Produto técnico: Fluxograma

Mediante as significações apreendidas através dos núcleos construídos com base nos instrumentos de pesquisa selecionados em uma análise fundamentada na PSH como base teórico-metodológica, considerando ainda as percepções dos membros da equipe multiprofissional e os resultados mensuráveis do processo de ensino-aprendizagem, a sistematização dos dados e compreensão das ações mediante as demandas, subsidiaram a elaboração de um fluxograma.

Um fluxograma é uma representação gráfica que utiliza símbolos padronizados para ilustrar o fluxo de processos, atividades ou informações de forma sequencial e organizada. Não tratamos aqui de um processo técnico simples, mas complexo, por envolver diversas

variáveis, contudo é necessário se estabelecer um fluxo que possa estruturar a atuação da equipe multiprofissional. De acordo com Dourado (2024) a ideia é que, ao observar o desenho, consiga-se entender facilmente a sequência com que as atividades ocorrem. Esta ferramenta pode otimizar a comunicação e coordenar as ações de uma equipe ou de um sistema, garantindo a execução eficiente das atividades propostas.

No contexto educacional, o fluxograma pode ser utilizado para estruturar a atuação de forma coordenada e consistente. Cada profissional tem funções específicas, mas deve atuar em conjunto para atender às necessidades dos alunos, especialmente em situações de vulnerabilidade social, realizando encaminhamentos para garantir que o aluno receba os serviços necessários, seja dentro da escola ou fora dela, promovendo seu bem-estar e desenvolvimento.

A estrutura do fluxograma prevê, em resumo, os itens enumerados de 1 a 5, a seguir:

1. Identificação da situação: Inicia-se com a identificação de alunos em risco ou com dificuldades, por meio de relatos das observações de docentes, do próprio Psicólogo Escolar ou Assistente Social nos atendimentos institucionais ou de procura espontânea (acolhimentos).
2. Discussão de caso: O Coordenador Pedagógico pode organizar reuniões com a equipe multiprofissional para analisar o contexto educacional do aluno, considerando apontamentos realizados pelos docentes em HTC, reuniões pedagógicas, CPC ou na atuação junto aos estudantes e famílias. O Psicólogo Escolar avalia aspectos emocionais e comportamentais, enquanto a Assistente Social verifica a situação socioeconômica do aluno e sua família.
3. Intervenções: Cada profissional pode realizar intervenções específicas, como segue:
 - 3.1. Coordenador Pedagógico: Ajuste das práticas pedagógicas por meio de orientações aos docentes e/ou inserção em apoios pedagógicos ou extracurriculares disponíveis, oferecendo suporte no acesso ao currículo e na implementação de estratégias de ensino.
 - 3.2. Psicólogo Escolar: Oferecimento de suporte psicológico, identificando e tratando questões emocionais ou comportamentais em abordagens coletivas em encontros institucionais ou por meio de atendimentos clínicos no Núcleo de Atendimento Psicológico (NuAPsi).

3.3. Assistente Social: Identificação de dificuldades de acesso a recursos essenciais e privação de direitos, como alimentação, moradia ou transporte, e orientar quanto a benefícios sociais e assistência.

4. Encaminhamentos: Quando necessário, os membros da equipe podem encaminhar o aluno e a família para serviços externos, como clínicas de saúde mental, programas de assistência social ou recursos de saúde via UBS e/ou Conselho Tutelar, por exemplo.

5. Acompanhamento e Avaliação: O fluxograma também prevê etapas de acompanhamento e reavaliação para garantir que as intervenções estão sendo eficazes e que o aluno está progredindo nas suas necessidades educacionais e sociais.

O Fluxograma compõe esta pesquisa como produto técnico final e será disponibilizado na plataforma online de design e comunicação visual Canva, algo que pode ser aproveitado por equipes multidisciplinares de diferentes escolas ou redes de ensino.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seção atual tem como objetivo oferecer uma caracterização analítica e concisa dos participantes desta pesquisa, além de discutir os núcleos de significação que foram elaborados com base nas falas significativas desses profissionais. Essa análise permitiu não apenas entender melhor o perfil dos membros da equipe multiprofissional, mas também aprofundar a discussão sobre as significações produzidas a partir de suas relações e vivências. Dessa forma, pretende-se traçar um panorama que contribua para a compreensão das nuances e significados presentes nas práticas sociais, psicológicas institucionais e educacionais, enriquecendo o diálogo sobre a realidade do processo de implementação da Lei Federal Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 na unidade escolar pesquisada.

A teoria da Psicologia Sócio-Histórica destaca que o desenvolvimento humano é um processo intrinsecamente social, mediado pelas relações e pelas condições culturais em que o indivíduo está inserido. Nesse contexto, a aprendizagem não é um fenômeno isolado, mas sim um processo que ocorre de maneira conjunta e interdependente, envolvendo a relação com outros indivíduos, com a cultura e com o ambiente social. A articulação entre docentes, equipe gestora e equipe multiprofissional torna-se essencial para o sucesso educacional, especialmente quando consideramos as realidades de vulnerabilidade social, que frequentemente dificultam o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento pleno do potencial dos alunos.

Em situações de vulnerabilidade social, os alunos podem apresentar dificuldades de aprendizagem e de comportamento, muitas vezes decorrentes de fatores externos como a falta de recursos, a insegurança alimentar, o estresse familiar e a exclusão social. Nesse cenário, é fundamental que os docentes, a equipe gestora e os profissionais da equipe multiprofissional (psicólogos, assistentes sociais, entre outros) trabalhem de forma integrada e colaborativa, oferecendo suporte e intervenções que atendam às necessidades específicas de cada aluno. A escola, portanto, deve ser um espaço de apoio que reconheça as particularidades de cada estudante e promova condições favoráveis para seu desenvolvimento.

A atuação conjunta dessas equipes permite uma abordagem mais efetiva para enfrentar os desafios impostos pela vulnerabilidade social. Os docentes, além de suas funções pedagógicas, podem contar com a orientação e os recursos da equipe multiprofissional para identificar e lidar com as dificuldades emocionais e comportamentais dos alunos. A equipe gestora, por sua vez, deve garantir que políticas e práticas inclusivas sejam implementadas,

promovendo um ambiente escolar que acolha e valorize as diferenças, enquanto proporciona uma educação de qualidade para todos. Esse trabalho colaborativo e articulado é fundamental para que a aprendizagem ocorra de maneira plena, permitindo que os alunos, independentemente de sua origem social, desenvolvam suas capacidades cognitivas e sociais em um contexto de apoio mútuo.

4.1 Questionário Inicial: Caracterização dos participantes

Participaram dos encontros formativos 03 profissionais (01 Assistente Social, 01 Psicóloga Escolar e 01 Coordenadora Pedagógica) que compõe uma equipe multiprofissional, que atuam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais de uma escola da rede pública de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, Estado de São Paulo. A partir das respostas obtidas no questionário inicial, que encontra-se nos apêndices, foi possível traçar a caracterização do grupo.

Para melhor apresentação dos dados, optou-se por sistematizá-los em uma tabela, apresentada na sequência.

Tabela 1 - Caracterização do Perfil dos Professores- Participantes da Pesquisa

Gênero	Idade	Cor/Raça	PCD
Feminino - 100%	De 20 a 30 anos - 0%	Preta - 33,3%	Sim - 0%
Masculino - 0%	De 31 a 40 anos - 66,7%	Parda - 33,3%	Não - 100%
Não binário - 0%	De 41 a 50 anos - 0%	Branca - 33,3%	
Outros - 0%	De 51 anos ou mais - 33,3%	Amarela - 0%	
		Indígena - 0%	

Fonte: Elaborada pelo Pesquisador, 2024.

As participantes são mulheres sem deficiência, sendo duas delas na faixa de 31 a 40 anos, uma branca e outra parda, e uma com mais de 51 anos, preta, trazendo considerável expressividade para construção de significações considerando possíveis conflitos geracionais, pela diversidade etária presente no grupo, e ainda, riqueza de discursos dada a pluralidade

racial, o que pode contribuir profundamente, considerando o lugar de fala as significações de cada uma delas expressas no grupo.

A formação inicial é fundamental para viabilizar o desenvolvimento de ações com qualidade e eficácia frente às demandas sociais, educacionais e emocionais dos estudantes, abarcadas pela equipe multiprofissional. Nos quadros referentes às figuras 1 e 2, apresentaremos as trajetórias acadêmicas de uma assistente social, uma professora e uma psicóloga, destacando os principais componentes de suas formações, como as disciplinas cursadas, as práticas supervisionadas e as habilidades desenvolvidas. Essa análise visa evidenciar a inter-relação entre essas áreas e a importância de uma formação sólida e integrada para o exercício profissional, contribuindo assim para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos, o que será aprofundado na seção referente aos grupos de discussão e núcleos de significação.

Figura 1 – Pergunta do questionário *online*

5. Fale um pouco sobre a sua formação inicial (curso, instituição e estágio).

3 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	ATENA	Fiz a graduação em serviço social em minas gerais, Faculdades integradas de Caratinga, na cidade de Caratinga/Mg, mas no ensino médio fiz Magistério e estudos adicionais para atuação com a educação infantil. O estágio da graduação foi realizado em uma instituição do terceiro setor a Fundação Aperam onde desenvolvi um projeto de alfabetização com a terceira idade, era um projeto em parceria com o curso de pedagogia da faculdade da cidade com supervisão pedagógica de professor da faculdade e uma estagiária de pedagogia os professores eram voluntários , na maioria professores aposentados .
2	MINERVA	Cursei Magistério/ CEFAM e Letras/ Univap estagiei bastante e de forma bastante reflexiva por causa do CEFAM
3	PSIQUE	Frio faculdade de Psicologia na UAM Moóca SP, estágios obrigatórios em SP capital na saúde Santa Casa, social CEECO IBIRAPUERA, organizacional Empax, Educação escola Mucipal de SP, clínica no CIS da universidade.

Fonte: Dados coletados e tabulados pelo pesquisador, 2024.

Figura 2 – Pergunta do questionário *online*

6. Comente sobre a sua formação complementar (cursos de extensão, Pós-Graduação ou outros).

3 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	ATENA	Fiz o mestrado em serviço social na Puc/SP
2	MINERVA	Pedagogia/Unimes, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa/Unopar, Psicopedagogia/Unar
3	PSIQUE	Pós graduação em Saúde Mental com especialização em adolescentes, Psicanálise, Psicopatologia dos transtornos mentais.

Fonte: Dados coletados e tabulados pelo pesquisador, 2024.

Há divergência entre o que é considerado relevante ou não na formação inicial para a atuação da equipe multiprofissional nas unidades escolares, sendo um tema que gera amplos debates. Por um lado, algumas habilidades e conhecimentos são frequentemente destacados como essenciais, como a compreensão das políticas educacionais, o domínio de técnicas de intervenção e a capacidade de trabalhar em equipe. Esses elementos são vistos como fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. Por outro lado, há críticas que apontam a necessidade de um currículo mais flexível, que considere as especificidades de cada contexto escolar e a diversidade das realidades enfrentadas pelos profissionais. Essa tensão entre uma formação padronizada e a adaptação às demandas locais levanta questões sobre a adequação dos conteúdos abordados nos cursos, desafiando educadores e gestores a refletirem sobre a verdadeira essência de uma formação que promova não apenas a técnica, mas também uma atuação sensível e contextualizada na realidade das escolas. Podemos observar essa contraposição no discurso presente no quadro a seguir:

Figura 3 – Pergunta do questionário

ID ↑	Nome	Respostas
1	MINERVA	Acho que o magistério no ensino médio me ajuda bastante na minha atuação nas escolas hoje.
2	PSIQUE	A formação inicial não me auxiliou muito no trabalho com o SOE.
3	ATENA	Acredito que tudo contribui de alguma força visto que no ambiente escolar a demanda aparece na sua forma natural dando abertura a necessidade de encaminhamento para o órgão responsável de tratamento e acompanhamento

Fonte: Dados coletados e tabulados pelo pesquisador, 2024.

A formação contínua é crucial no contexto educacional, social e psicológico, pois permite não somente que profissionais se atualizem em relação às novas práticas, teorias e demandas emergentes, mas que se desenvolvam profissionalmente para atender às necessidades que surgem no decorrer da carreira. Essa atualização constante não apenas enriquece o conhecimento, mas também favorece a adaptação a realidades diversificadas, garantindo um atendimento mais eficaz e sensível às necessidades dos alunos e da

comunidade. Assim, investir na formação contínua contribui para a construção de uma prática profissional mais consciente e impactante.

Figura 4 – Pergunta do questionário *online*

ID ↑	Nome	Respostas
1	ATENA	As minhas formações anteriores me dão uma segurança na minha atuação atual. Apesar de nada disso ter sido planejado.
2	MINERVA	Atuar no SOE nos leva a estar sempre buscando informações sociais, subjetivas, legais, psicológicas que possam subsidiar o trabalho
3	PSIQUE	Já havia feito antes da atuação no ambiente escolar porém acredito que se não tivesse feito buscaria me especializar

Fonte: Dados coletados e tabulados pelo pesquisador, 2024.

A experiência profissional e as diversas vivências na área educacional desempenham um papel fundamental na formação de educadores e na qualidade do ensino. Cada trajetória única traz consigo um conjunto de conhecimentos práticos e reflexões que enriquecem a prática pedagógica. Essas vivências permitem que os profissionais compreendam melhor as realidades dos alunos, reconhecendo suas necessidades e potencialidades. Além disso, a diversidade de experiências contribui para a construção de uma abordagem mais inclusiva e adaptativa, essencial em um contexto educacional que busca atender a diferentes perfis de estudantes. Assim, valorizar e integrar essas experiências se torna crucial para promover um ambiente de aprendizagem mais significativo e eficaz. Como destaca Huberman (1992, p. 44), “as pessoas nada mais têm a provar aos outros, ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros”. Essa perspectiva enfatiza a importância da experiência acumulada ao longo da carreira docente, que permite ao educador refletir sobre sua prática e estabelecer metas realistas e significativas para o futuro. As figuras 5 e 6 trazem o tempo de experiência e um breve histórico profissional das participantes da pesquisa:

Figura 5 – Pergunta do questionário *online*

9. Quanto tempo de experiência você tem nessa área?

3 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	PSIQUE	3 anos
2	ATENA	9 anos
3	MINERVA	14 anos

Fonte: Dados coletados e tabulados pelo pesquisador, 2024.

Figura 6 – Pergunta do questionário *online*

10. Fale um pouco do seu histórico profissional (instituições, órgãos e forma de atuação).

3 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	ATENA	Atuo na rede municipal de São José dos Campos em escola de ensino fundamental com alunos do 1 ao 9 anos. Buscamos orientar e encaminhar alunos e familiares e responsáveis , quando necessário, para a rede de proteção do município e dentro da escola buscamos orientar professores , atuar em conflitos gerados por situações de violência , bullyn e negligência, na perspectiva da garantia do direito da criança e adolescente.
2	MINERVA	Trabalhei inicialmente, logo após a faculdade como professora na PMTaubate , em 2011, fui convocada pelo concurso e ingressei na PMSao José dos Campos, trabalhei em sala de aula até 2015, assumi a gestão em 2017 como Assistente de Direção, em 2021 passei a atuar como diretora.
3	PSIQUE	Atuação na área social com menor infrator, abrigos, e comunidades terapêuticas para tratamento de dependentes química, saúde no CAPS infantil e clínica com atendimento especializado para jovens e adultos

Fonte: Dados coletados e tabulados pelo pesquisador, 2024.

A implementação de políticas públicas voltadas para a educação, como a Lei Federal 13.935, de 11 de dezembro de 2019, representa um avanço significativo na formação e no fortalecimento das equipes multiprofissionais nas unidades escolares. Essa legislação estabelece diretrizes para a atuação de profissionais como assistentes sociais, psicólogos e outros especialistas, reconhecendo a importância de um atendimento integral que considere as múltiplas dimensões do desenvolvimento do aluno. Ao integrar essas equipes nas escolas, a lei busca promover um ambiente mais inclusivo e colaborativo, capaz de atender às diversas necessidades dos estudantes, especialmente aqueles que enfrentam desafios relacionados à saúde mental e ao bem-estar social. Assim, a Lei 13.935 não apenas valoriza o papel dos profissionais da saúde e da educação, mas também reafirma o compromisso do Estado em garantir uma educação de qualidade e acessível a todos.

Figura 7 – Pergunta do questionário *online*

11. Você se lembra de quando foi publicada a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019? Qual foi a sua percepção sobre essa iniciativa do Governo Federal?

3 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	ATENA	Foi um contexto muito atribulado, em pl na pandemia, não foi dada a devida atenção e discussão da sociedade civil e entidades de educação e de direitos da criança e do adolescente, a implementação da lei aconteceu sem definir financiamento, responsabilidades do estado e município e hoje os conselhos de psicologia e de serviço social fomentam a discussão para que haja essa definição tão necessária
2	MINERVA	Me lembro que todos ficaram animados na escola, curiosos acerca de como seria a inclusão desses dois profissionais, mas era consenso que a escola precisava deste tipo de atendimento.
3	PSIQUE	Necessário porém poderia ter sido implantada antes

Fonte: Dados coletados e tabulados pelo pesquisador, 2024.

Figura 8 – Pergunta do questionário *online*

12. O que você tem a dizer sobre a atuação no contexto escolar / orientação educacional? Pretende continuar nesta área?

3 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	ATENA	Desde a minha graduação em serviço social, em 2000 já existia essa discussão sobre a necessidade desse profissional nas escolas, tenho interesse. Precisa melhorar muito a atuação do serviço social, quando a atuação do serviço social fizer parte do planejamento da gestão, e tiver voz nesses espaços de discussão a atuação será muito mais efetiva e validada. sinto que ainda engatinhamos, não temos ainda espaço de fala garantido nos htps dos professores, não temos lugar de fala na reunião da gestão da escola. Ainda somos vistos como profissionais que "apagam os incêndios" quando surge as situações de conflito na escola, ainda não há trabalho preventivo nas escolas. Ainda há muito a avançar para que a atuação do assistente social e do psicólogo seja efetiva na escola. As condições de trabalho dos profissionais através dos contratos precários e terceirizados fragilizam os vínculos dos profissionais. A educação precisa entender qual é a atuação do assistente social e do psicólogo, a gestão em todos os níveis precisa conhecer e entender a atribuição desses profissionais e qual é de verdade a sua atuação dentro do espaço educacional. Como disse, ainda há muito a avançar.
2	MINERVA	A orientação educacional essencial para engajar, orientar, buscar a parceria das famílias, fazer busca ativa e orientação de estudos
3	PSIQUE	Por hora me sinto satisfeita nesta área.

Fonte: Dados coletados e tabulados pelo pesquisador, 2024.

4.2 Grupos de discussão: determinando os núcleos de significação (análise intranúcleos)

A construção dos Núcleos de Significação se deu pela análise das transcrições dos grupos de discussão realizados por meio de videoconferência via Google Meet, tendo sido

desenvolvidos em 22 e 29 de março de 2024. Os grupos referentes aos eixos 1 e 2 seguiram o roteiro descrito no Apêndice A, enquanto o eixo 3 foi parcialmente suprimido.

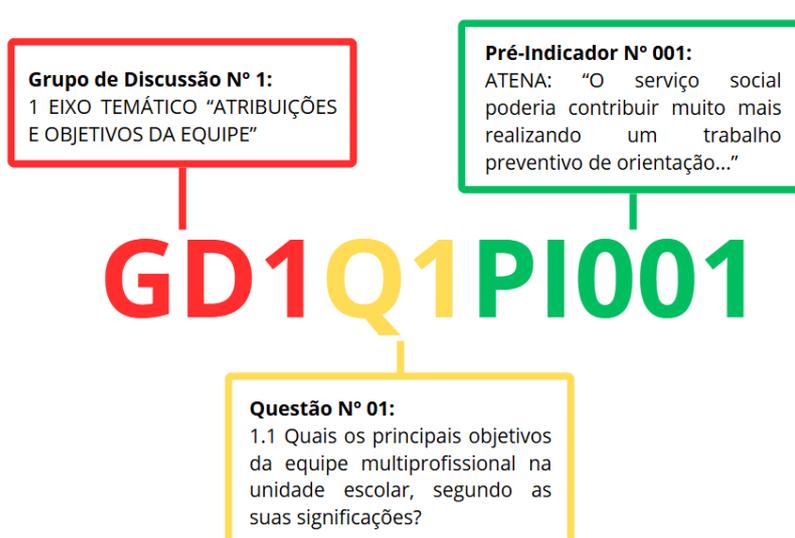
Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, optou-se pela adoção de pseudônimos baseados na mitologia para identificação nas transcrições dos grupos de discussão e menções no texto da dissertação, extraídos da obra “O Livro de Ouro da Mitologia: História de deuses e heróis” de Thomas Bulfinch. A Assistente Social (AS) será denominada “Atena”, que na Mitologia grega é a Deusa da sabedoria, da justiça e da estratégia, assim representa a proteção e a defesa dos mais vulneráveis, o que reflete os valores de justiça e apoio presentes no serviço social. No caso da Psicóloga Escolar (PE), utilizaremos “Psique” que é a personificação da alma e do amor, de acordo com a mesma mitologia, sendo que sua jornada de autodescoberta e crescimento pessoal reflete a busca pela identidade e o desenvolvimento emocional, temas centrais na psicologia escolar. Já a Orientadora de Escola Educacional (OEE), que em 2023, passou a ser designado como Coordenadora Pedagógica Educacional (CPE), será chamada de “Minerva”, deusa da mitologia romana da sabedoria e das artes, Minerva é a protetora do conhecimento, por isso, aqui ela representa a importância da orientação educacional e do desenvolvimento intelectual, refletindo a missão do orientador em guiar os alunos em suas trajetórias acadêmicas. Por fim, o pesquisador, retornando à mitologia grega, será denominado “Orfeu”, o famoso músico e poeta, simbolizando a busca pelo conhecimento e pela beleza.

Em síntese, a primeira leitura flutuante, realizada com o propósito de familiarização com o material empírico à luz das leituras teóricas anteriores, possibilitou a identificação dos pré-indicadores — unidades de sentido extraídas das falas dos participantes. Esses pré-indicadores foram organizados em indicadores, agrupados por critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição. A partir dessa organização, constituem-se os núcleos de significação, construídos por meio da articulação dialética entre os indicadores, sempre em consonância com os objetivos da pesquisa. Esses núcleos representam as determinações compartilhadas pela equipe multiprofissional participante, revelando significações que emergem das suas práticas e discursos frente aos desafios analisados.

Os três eixos temáticos, previamente organizados, que guiaram a realização dos grupos de discussão - “ATRIBUIÇÕES E OBJETIVOS DA EQUIPE”, “PROGRAMAS E AÇÕES” e “PLANO DE TRABALHO” - visavam apreender as significações da equipe multiprofissional acerca da própria atuação, perpassando sobre as políticas públicas já implementadas e a sistematização das ações. Optou-se, então, por uma análise, cuja

organização se iniciasse a partir de cada grupo de discussão, seguindo às questões aplicadas e por conseguinte as referidas informações obtidas. O processo se deu pela leitura das falas concernentes à cada questão, selecionando-se os trechos de maior relevância e impacto, os quais foram impressos e recortados em uma organização analógica mediante a associação dos trechos. O que originou nos pré-indicadores relacionados à cada questão/grupo de discussão. Sendo assim, foi possível estruturar e identificar cada pré-indicador conforme demonstramos a seguir:

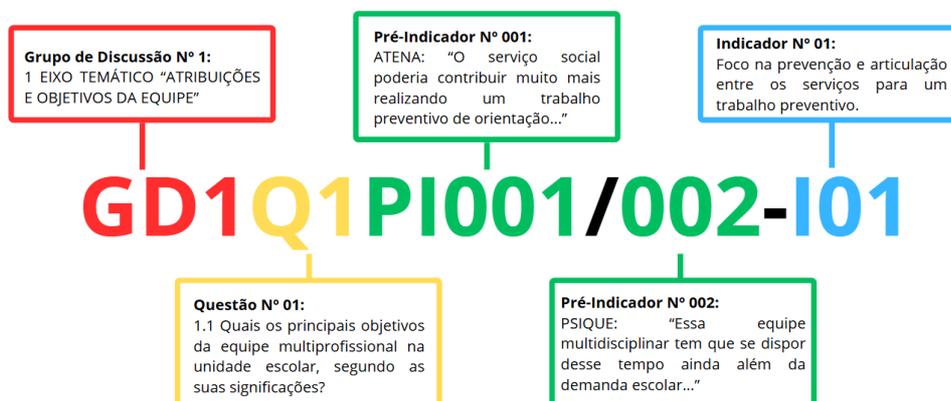
Figura 9 – Código de identificação de pré-indicador



Fonte: Produzido pelo pesquisador, 2025.

A seleção dos pré-indicadores requereu uma minuciosa leitura das transcrições para apreender aquelas falas que se mostrassem alinhadas aos questionamentos efetuados pelo pesquisador, sem abrir mão de colocações não previstas, dicotomias e/ou dualidades, permitindo uma análise deveras qualitativa que não exclui ou privilegia óticas unilaterais. Estes por sua vez passaram por nova organização, da mesma forma - imprimindo, recortando e manipulando analogicamente - em subgrupos por questões que originaram os indicadores que trouxeram a essência abordada em cada aglutinação de pré-indicadores, traduzida em frases construídas pelo pesquisador. Essa seleção dos principais pré-indicadores presentes no discurso de cada participante no que concerne ao objeto da pesquisa, como já posto anteriormente, procedeu-se ao agrupamento de pré-indicadores correlacionados ou contrapostos em torno de um tema central para constituição dos indicadores, como demonstrado:

Figura 10 – Código de identificação de indicador



Fonte: Produzido pelo pesquisador, 2025.

Apresenta-se a seguir o **Quadro 6** - Pré-Indicadores e Indicadores Parciais do Eixo Temático 1, para demonstrar como foi realizada a organização das informações, utilizamos aqui o termo “parciais” para evidenciar que se trata de um recorte do Apêndice E - Quadros de Pré-Indicadores e Indicadores por Eixo Temático (apenas indicadores e pré-indicadores constituídos a partir da questão 1 do eixo 1). O referido apêndice, em sua totalidade, reúne todas as informações que irão subsidiar a construção dos núcleos de significação, partindo das questões disparadoras e que mediante a seleção de falas das participantes mais marcantes e de maior relevância, abordando a temática exposta, geraram os pré-indicadores e consequentes indicadores:

Quadro 6 - Pré-Indicadores e Indicadores Parciais do Eixo Temático 1

1 EIXO TEMÁTICO “ATRIBUIÇÕES E OBJETIVOS DA EQUIPE”		
Questões	Pré- Indicadores das falas do sujeito nos Grupos de Discussão	Indicadores
1.1 Quais os principais objetivos da equipe multiprofissional na unidade escolar, segundo as suas significações?	(GD1Q1PI001) ATENA: “O serviço social poderia contribuir muito mais realizando um trabalho preventivo de orientação...”	(GD1Q1PI001/002-I01) Foco na prevenção e articulação entre os serviços para um trabalho preventivo.
	(GD1Q1PI002) PSIQUE: “Essa equipe multidisciplinar tem que se dispor desse tempo ainda além da demanda escolar...”	(GD1Q1PI003/004-I02) Valorização da equipe multidisciplinar e do compartilhamento de informações.

	<p>(GD1Q1PI003) PSIQUE: “Eu vejo que o trabalho do assistente social de toda a gestão da escola, esse trabalho multidisciplinar, ele pode ser muito mais aproveitado...”</p> <p>(GD1Q1PI004) PSIQUE: “Eu acredito muito na divisão de informações, né? [...] a equipe multidisciplinar, ela é importantíssima dentro de uma escola.”</p> <p>(GD1Q1PI005) PSIQUE: “Eu acredito que se tem muita vontade, mas falta objetivos, a gente alcançar objetivos...”</p> <p>(GD1Q1PI006) PSIQUE: “Qual o objetivo a alcançar e o que alcançar?”</p> <p>(GD1Q1PI007) PSIQUE: “Eu vejo que as escolas elas estão com uma demanda muito grande, é muitíssimo alto, de problemas familiares...”</p> <p>(GD1Q1PI008) PSIQUE: “Nós temos que estar vendo qual o objetivo alcançar o que alcançar?”</p>	<p>(GD1Q1PI005/006-I03) Necessidade de metas claras e objetivos definidos para o trabalho escolar e social.</p> <p>(GD1Q1PI007/008-I04) Demanda crescente por apoio e suporte frente a problemas familiares e sociais.</p>
--	---	--

Fonte: Produzido pelo pesquisador, 2025.

Nota-se que alguns indicadores se constituíram com base na fala de apenas um participante, o que não invalida a sua relevância, considerando que o grupo de discussão permitiu um diálogo aberto entre os membros da equipe, podendo estes se manifestarem corroborando ou contrapondo as colocações de cada um perante o discurso apresentado, assim sendo as ausências de falas e silêncios perante as mesmas, também carregam forte sentido para as significações desses sujeitos.

Os indicadores por sua vez darão origem aos núcleos de significação que serão determinados pelo conjunto de significações compartilhadas e construídas socialmente por um

grupo, que orientam e estruturam as práticas, atitudes e comportamentos desse grupo em relação a determinados fenômenos. Esses núcleos são formados pela interação social e pela mediação cultural, determinando o modo como os indivíduos percebem e agem no mundo e se encontram em construção. Os quadros numerados de 7 a 12 apresentam seis núcleos de significação que integram e articulam os indicadores construídos, cujos códigos de identificação permitem compreender quais indicadores os constituíram através dos números adicionados à direita da letra “I” e separados por uma barra (/).

4.2.1 Núcleo de significação N° 1: A importância da articulação, comunicação e trabalho em equipe multidisciplinar para uma atuação integrada e eficiente no ambiente escolar: *"Se houvesse partilha de informações, o atendimento seria mais efetivo."*

A atuação integrada da equipe multiprofissional na escola demanda articulação sistêmica e comunicação efetiva entre os agentes educacionais. Como aponta a afirmação *"Se houvesse partilha de informações, o atendimento seria mais efetivo"* (GD3Q3PI109, ATENA, 2024) a fragmentação das ações compromete a eficácia das intervenções. Na perspectiva sócio-histórica, a construção compartilhada de significados e a mediação institucional tornam-se fundamentais para superar práticas isoladas. A implementação de estratégias colaborativas - como registros unificados e planejamento coletivo - configura-se como condição essencial para uma abordagem educacional integral. Este estudo problematiza como a desarticulação entre profissionais limita o potencial transformador da escola enquanto espaço de desenvolvimento humano. Veja o Quadro 7 - Núcleo de Significação N° 01, construído a partir da aglutinação dos indicadores 01, 06, 07, 10, 12, 15, 18, 19, 30, 40, 44 e 45:

Quadro 7 - Núcleo de Significação N° 1

(N1-I01/06/07/10/12/15/18/19/30/40/44/45) A importância da articulação, comunicação e trabalho em equipe multidisciplinar para uma atuação integrada e eficiente no ambiente escolar: <i>"Se houvesse partilha de informações, o atendimento seria mais efetivo."</i>
(GD1Q1PI001/002-I01) Foco na prevenção e articulação entre os serviços para um trabalho preventivo.
(GD1Q2PI010/016/017/020-I06) Cooperação entre os profissionais e a expectativa de resolução de problemas.
(GD1Q2PI018/019-I07) Falta de integração com a gestão escolar.

(GD1Q3PI025/026-I10) Tentativa de encontros periódicos e falta de padronização que afetam frequência e regularidade na articulação.
(GD1Q04PI029/030/031-I12) Comunicação e diálogo entre os profissionais carece da existência e da qualidade dos espaços de troca entre os profissionais da escola.
(GD1Q04PI035/036-I15) Equipe multiprofissional operando de forma paralela por falta de uma estrutura adequada com impacto na efetividade dos trabalhos.
(GD1Q05PI041/042-I18) Comunicação e articulação interna da equipe em um diálogo aberto como ponto central e a troca de informações como estratégia inicial.
(GD1Q05PI043-I19) Importância do contato direto e real integração com os professores e com a comunidade escolar.
(GD2Q04PI074/075/077/080-I30) Fortalecimento da comunidade escolar por meio da atuação integrada e contínua da equipe multiprofissional, visando à identificação e enfrentamento dos desafios da vulnerabilidade social e à promoção da justiça social no ambiente escolar.
(GD3Q3PI106/109-I40) Organização e integração do registro e do compartilhamento de informações para uma atuação mais eficiente entre os profissionais.
(GD3Q3PI100/101-I44) Discussão sobre a importância de investigação e colaboração dentro da equipe para melhorar a compreensão e organização das ações.
(GD3Q04PI110/111/118-I45) A necessidade de uma abordagem coletiva e integrada para melhorar as ações da equipe com foco na comunicação, compartilhando conhecimentos e discutindo as estratégias de atendimento.

Fonte: Informações transcritas e produzidas pelo pesquisador, 2025.

O núcleo de significação N1-I01/06/07/10/12/15/18/19/30/40/44/45 determina a importância da articulação, comunicação e trabalho em equipe multidisciplinar para uma atuação integrada e eficiente no ambiente escolar, através de elementos presentes em cada indicador. A Psicologia Sócio-Histórica, fundamentada em Vigotski e seus continuadores, compreende o desenvolvimento humano como um processo mediado por relações sociais, culturais e históricas. Nessa perspectiva, os indicadores apresentados revelam contradições e desafios na atuação da equipe multiprofissional no ambiente escolar, refletindo tanto as potencialidades quanto às limitações das práticas institucionais.

Podemos destacar uma essência presente em cada indicador, como descrito a seguir:

- Prevenção e articulação entre serviços (I01).
- Cooperação entre profissionais para resolução de problemas (I06).
- Integração com a gestão escolar como desafio (I07).
- Padronização e regularidade nos encontros da equipe (I10).

- Comunicação e diálogo como bases para a troca de informações (I12, I18).
- Estrutura integrada para evitar atuação paralela (I15).
- Contato direto com professores e comunidade (I19).
- Atuação conjunta para enfrentar vulnerabilidades sociais (I30).
- Registro e compartilhamento de informações para eficiência (I40).
- Colaboração e abordagem coletiva para melhorar ações (I44, I45).

Para Vigostki (1934/2001, p. 124) o significado das palavras é um fenômeno do pensamento verbal, onde a história da sociedade e a história do indivíduo se entrelaçam. Assim, é importante analisar minuciosamente cada aspecto da construção do conhecimento proveniente das informações produzidas, retomando os pré-indicadores que se convergiram na constituição dos indicadores que fundamentaram os núcleos de significação. No que se refere à mediação e prevenção descreve-se a contradição entre a necessidade da adoção de uma ação de natureza proativa frente a uma realidade de natureza reativa. Os pré-indicadores “*O serviço social poderia contribuir muito mais realizando um trabalho preventivo de orientação...*” (GD1Q1PI001, ATENA, 2024) e “*Essa equipe multidisciplinar tem que se dispor desse tempo ainda além da demanda escolar...*” (GD1Q1PI002, PSIQUE, 2024) destacam a importância do trabalho preventivo e estratégico, alinhando-se à noção vigotskiana de que a intervenção deve ocorrer na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, antes que os problemas se cristalizem. Vigotski (1935/1987, p. 133) define que “A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes.”. No entanto, GD1Q2PI017 e GD1Q2PI016 revelam uma realidade em que a equipe acaba atuando de forma reativa, sendo vista como “resolutora de problemas”, o que fragiliza seu papel educativo-transformador:

“E aí, quando falaram pra gente assim vai ter um psicólogo um assistente social na escola. Bom, essa pessoa vai resolver todos os meus problemas, né? Ela tá ali para pagar o incêndio porque é isso que a gente não consegue resolver enquanto educador.” (GD1Q2PI017, MINERVA, 2024)

“Qual é a percepção do professor quando ele tem um monte de problema e principalmente questão emocional que estão socioeconômica, né? [...] essa pessoa vai resolver todos os meus problemas, né? Ela tá ali para pagar o incêndio porque é isso que a gente não consegue resolver enquanto educador.” (GD1Q2PI016, MINERVA, 2024)

Essa contradição, expressa entre a necessidade do trabalho preventivo e corretivo, nos revela uma mediação institucional falha, na qual as demandas imediatas sobrepõem-se a um

planejamento estruturado. Surge então a importância da estruturação do trabalho coletivo ainda diante de atribuições que se mostram difusas. A flexibilidade na atuação pode ser positiva, como aprendemos em *"Quando um não pode o outro vai lá e coopera, né?"* (GD1Q2PI010) PSIQUE, 2024), pois permite adaptação às necessidades, mas também pode gerar diluição de papéis, fragilizando a identidade profissional. *"Eu tenho uma visão. Que todo mundo que chega na escola tem que contribuir precisa participar da do planejamento da gestão."* (GD1Q2PI018, MINERVA, 2024) e *"Na nossa escola, a gente tinha uma prática de sentar e conversar tanto com assistente social quanto com psicólogo. [...] Mas isso não é um não é uma uma ação. Que é implementada? pela política educacional municipal."* (GD1Q2PI019, MINERVA, 2024) apontam para a falta de um planejamento institucional claro, o que remete à ideia de que as funções não estão devidamente mediadas por instrumentos (como protocolos ou documentos-base), conforme propõe a Psicologia Sócio-Histórica. A variabilidade na articulação da equipe, dependendo da gestão, reforça a ausência de uma estrutura sistêmica, o que dificulta a continuidade das ações, como constatamos em *"A gente buscava fazer isso na quinta-feira, né? ATENA aproveitava que a PSIQUE tava lá, mas não era sempre, é como a reunião de equipe."* (GD1Q3PI025, MINERVA, 2024) e *"Mas a gente tinha isso. Entretanto não é uma regra. Isso vai muito de cada gestor."* (GD1Q3PI026, MINERVA, 2024).

Nesse contexto, a comunicação e o diálogo se constituem como mecanismo de mediação essencial para efetividade da atuação multiprofissional, segundo Vigotski (1934/2001, p.51) "A linguagem é o instrumento essencial do pensamento, pois permite a internalização dos processos sociais". A falta de diálogo com a gestão trazido em *"Eu sei de colegas minhas que não tem isso [diálogo], que não tem essa possibilidade de estar conversando com direção, com coordenador, com a própria equipe."* (GD1Q04PI030, ATENA, 2024) e a necessidade de espaços de troca, presentes em *"Eu acho que a gente tendo garantido esse espaço de diálogo de troca de informações para poder conversar os casos com o CP já é um primeiro passo para as coisas."* (GD1Q04PI031) ATENA, 2024) e *"Eu acho que o ideal seria todo um repensar dessa dessa equipe, essa equipe multiprofissional dentro da escola, pois cada escola precisa ter seu psicólogo."* (GD1Q04PI035, MINERVA, 2024) evidenciam que a mediação social no ambiente escolar ainda é precária. A linguagem e a interação são fundamentais para a construção de significações compartilhadas, pois para Vigotski (2008, p.132) "Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las". Destaca-se, então, o papel

central dos signos — especialmente a linguagem — como mediadores essenciais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento e a memória. A internalização desses signos ocorre por meio da interação social, permitindo que os indivíduos compartilhem e construam significados coletivos. Notamos a marginalização da equipe multiprofissional em *"Hoje a gente vê que existe um trabalho riquíssimo que é paralelo, mas o sistema não viabiliza."* (GD1Q04PI036, MINERVA, 2024), que indica uma fragilidade na integração desses profissionais como agentes transformadores, reduzindo seu potencial de atuação.

Um aspecto que se mostrou relevante foi a determinação da vulnerabilidade social e justiça como práxis, pois os pré-indicadores, listados, reforçam o papel da escola como espaço de mediação para a justiça social:

"Eu acredito que sim, porque é um ganho para escola, né? Quando a gente nós não tínhamos assistentes sociais psicólogo muito se falava já dessa questão, né? Essa necessidade..." (GD2Q04PI074, MINERVA, 2024)

"Eu acredito que ajudou demais, é muito importante a gente ter esse parceiro na escola, né? A gente encara e como especialista, né mesmo, né na área então. A gente consulta a gente apoia..." (GD2Q04PI075, MINERVA, 2024)

"Eu acho que nós estamos com um público alto aí de crianças que muitas vezes ficam em vulnerabilidade social por falta de oportunidades..." (GD2Q04PI077, PSIQUE, 2024)

"Acho que hoje tem bastante discussão a respeito de vulnerabilidade... dentro da escola a gente percebe... uma situação de vulnerabilidade pode ser com relação a questão de um conflito familiar..." (GD2Q04PI080, ATENA, 2024)

A Psicologia Sócio-Histórica entende que as condições materiais e sociais determinam diretamente o desenvolvimento humano. A falta de oportunidades retratada em GD2Q04PI077 e a necessidade de ampliação de programas em GD2Q04PI080 mostram que a escola, sozinha, não consegue superar as desigualdades estruturais, exigindo uma articulação com políticas públicas mais amplas.

A falta de um plano de trabalho sistematizado, considerando o anseio apresentado em *"Comentar na equipe e fazer isso juntos seria muito rico."* (GD3Q3PI100, ATENA, 2024) e em *"Igual não é, cada escola faz o seu dentro da sua realidade."* (GD3Q3PI101, ATENA, 2024), e a desarticulação entre redes retratada em *"Nem todos os profissionais sabem de todas as informações, se houvesse partilha, o que oferecer para cada demanda estaria mais claro."* (GD3Q3PI109, ATENA, 2024) e *"Se houvesse partilha de informações, o atendimento seria mais efetivo."* (GD3Q04PI118, ATENA, 2024) demonstram a necessidade de instrumentos

mediadores mais eficazes. A proposta de um documento-base, amparada sobre as falas "*Comentar na equipe e fazer isso juntos seria muito rico.*" (GD3Q04PI110, ATENA, 2024) e "*Cada escola faz o seu dentro da sua realidade.*" (GD3Q04PI111, ATENA, 2024) alinha-se à perspectiva sócio-histórica de que a organização das ações deve ser intencional e contextualizada, permitindo adaptações sem perder a coerência teórico-metodológica.

Os pré-indicadores revelam uma equipe multiprofissional com potencial para atuar de forma preventiva e transformadora, mas que enfrenta desafios estruturais, como a falta de planejamento claro, comunicação fragilizada e sobrecarga de demandas emergenciais. Nos preceitos da Psicologia Sócio-Histórica, podemos inferir que esses obstáculos poderiam ser superados levando em consideração:

1. Mediação institucional mais estruturada (documentos-base, fluxos definidos);
2. Diálogo contínuo entre equipe, gestão e comunidade;
3. Integração com políticas públicas ampliadas, combatendo a vulnerabilidade social.

Desta forma, destaca-se que a efetividade das ações no ambiente escolar depende da integração, comunicação clara e trabalho colaborativo entre todos os atores envolvidos. Assim, a equipe poderia atuar não apenas como "resolvedora de crises", mas como agente de desenvolvimento humano e social, conforme preconizado pela abordagem sócio-histórica.

4.2.2 Núcleo de significação N° 2: O papel e os desafios da equipe multidisciplinar, com ênfase na atuação do psicólogo escolar, sua integração e reconhecimento no ambiente educacional: *“uma vez por semana ele não vai conseguir conhecer a demanda, ele vai começar a criar vínculo com o aluno depois de quanto tempo?”*

A atuação do psicólogo escolar, condicionada a cargas horárias reduzidas, limita sua capacidade de mapear demandas complexas e estabelecer vínculos significativos com os alunos — requisitos fundamentais para intervenções alinhadas à abordagem sócio-histórica. Essa fragmentação temporal reflete a marginalização desse profissional no projeto político-pedagógico, reduzindo seu potencial transformador. Discutir essa problemática exige analisar criticamente os modelos de contratação e as estruturas institucionais que perpetuam práticas pontuais em educação. Veja o Quadro 8 - Núcleo de Significação N° 2, construído a partir da aglutinação dos indicadores 02, 11, 14 e 16:

Quadro 8 - Núcleo de Significação Nº 2

(N2-02/11/14/16) O papel e os desafios da equipe multidisciplinar, com ênfase na atuação do psicólogo escolar, sua integração e reconhecimento no ambiente educacional: “uma vez por semana ele não vai conseguir conhecer a demanda, ele vai começar a criar vínculo com o aluno depois de quanto tempo?”
(GD1Q1PI003/004-I02) Valorização da equipe multidisciplinar e do compartilhamento de informações.
(GD1Q3PI027/028-I11) Reconhecimento do papel do psicólogo no ambiente escolar com atuação restrita a casos específicos.
(GD1Q04PI033/034-I14) Presença do psicólogo na escola avaliada pela proximidade e efetividade do vínculo estabelecido com os estudantes.
(GD1Q04PI037/038/039-I16) Desafios da gestão escolar na integração da equipe multiprofissional no reconhecimento, suporte e validação dos profissionais.

Fonte: Informações transcritas e produzidas pelo pesquisador, 2025.

O núcleo de significação N2-02/11/14/16 traz determinações sobre o papel e os desafios da equipe multidisciplinar, com ênfase na atuação do psicólogo escolar, sua integração e reconhecimento no ambiente educacional, através de elementos presentes em cada indicador como segue:

- Valorização da equipe multidisciplinar e do compartilhamento de informações (I02).
- Atuação do psicólogo escolar restrita a casos específicos, mas com reconhecimento de seu papel (I11).
- Efetividade do vínculo do psicólogo com os estudantes como critério de avaliação (I14).
- Desafios da gestão escolar na integração, reconhecimento e suporte à equipe multiprofissional (I16).

Ressalta-se a importância da equipe multidisciplinar (especialmente do psicólogo) no contexto escolar, bem como as dificuldades de integração e validação desses profissionais pela gestão. A discussão gira em torno de como melhorar sua atuação, reconhecimento e articulação dentro da escola. A partir disso, podemos novamente à tratar da importância da mediação , agora em âmbito institucional, visando a integração da equipe multiprofissional. *“Eu vejo que o trabalho do assistente social de toda a gestão da escola, esse trabalho multidisciplinar, ele pode ser muito mais aproveitado...” (GD1Q1PI003, PSIQUE, 2024) e*

“Eu acredito muito na divisão de informações, né? [...] a equipe multidisciplinar, ela é importantíssima dentro de uma escola.” (GD1Q1PI004, PSIQUE, 2024) destacam a importância da integração entre a equipe multiprofissional e a gestão escolar, bem como a troca de informações como base para uma atuação eficaz. Na perspectiva sócio-histórica, a mediação institucional (como reuniões, fluxos de comunicação e documentos compartilhados) é essencial para que o trabalho coletivo se consolide. A ausência dessa mediação pode levar a uma fragmentação das ações, onde o psicólogo é chamado apenas em situações específicas, sem uma atuação integrada, conforme vemos em:

“Eu vejo que todo mundo praticamente acha que senta para ver esse papel desse psicólogo somente quando é caso bem específico que a gente precisa dar andamento aí no apoio da rede.” (GD1Q3PI028, PSIQUE, 2024)

Na fala: *“Eu acredito que o psicólogo ele é visto sim, quando ele consegue passar a importância dele nesse ambiente de escola”* (GD1Q3PI027, PSIQUE, 2024) identificamos que o reconhecimento do psicólogo na escola é construído socialmente, o que reforça a ideia de que as funções profissionais são definidas nas interações cotidianas. No entanto, se essa construção não for acompanhada de uma estrutura clara de atuação, corre-se o risco de o profissional ser visto apenas como um “resolvedor de crises”, como trazido em GD1Q3PI028, e não como parte de um projeto educativo mais amplo. Os pré-indicadores GD1Q04PI037, GD1Q04PI038 e GD1Q04PI039 destacam o papel central da gestão escolar na articulação da equipe multiprofissional, como podemos ver:

“Eu passei por isso de uma maneira muito cheia de rupturas [...] mas assim, o meu papel enquanto gestor é fazer com que essa equipe tenha o mínimo de sinergia possível.” (GD1Q04PI037, MINERVA, 2024)

“Eu só consigo fazer isso [articular a equipe] se eu olhar para esse profissional, se eu ouvir esse profissional, se eu validar esse profissional.” (GD1Q04PI038, MINERVA, 2024)

“Olha o trabalho do gestor, né? Esse gestor tem que estar andando com seu Fusca ali, [...] se o pneu furar, ele já tem que trocar rapidamente para chegar no seu destino.” (GD1Q04PI039, PSIQUE, 2024)

Sob a luz da Psicologia Sócio-histórica, podemos entender que a gestão pode funcionar como um mediador que organiza as relações e assegura que as ações sejam sistematizadas e contínuas. Quando essa mediação é falha, como retrata GD1Q04PI039, as dificuldades e mudanças constantes na escola podem levar a uma desarticulação da equipe, prejudicando seu trabalho.

Outro aspecto crucial é a relação com os alunos e a construção de vínculos:

"Eu acho que o trabalho do psicólogo hoje está fora dentro da escola, um pouco fora da realidade [...] uma vez por semana ele não vai conseguir conhecer a demanda, ele vai começar a criar vínculo com o aluno depois de quanto tempo?" (GD1Q04PI033, PSIQUE, 2024)

Nota-se que a fala aponta a dificuldade de estabelecer vínculos eficazes com os alunos devido à carga horária limitada. Na visão sócio-histórica, o vínculo é uma construção dialógica, que depende de interações significativas e contínuas. A limitação de tempo impede que o psicólogo atue de forma preventiva, restringindo sua atuação a intervenções pontuais, o que fragiliza seu papel como agente de desenvolvimento. Em *"Então a gente tem que olhar aqueles não só aqueles que fazem barulho, porque hoje a gente atende uma demanda de alunos que de repente cortou, brigou, mas aquele que não briga está vivendo um transtorno."* (GD1Q04PI034, PSIQUE, 2024) é reforçada a necessidade de a equipe entender as demandas dos alunos além dos comportamentos mais visíveis. Isso remete ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), em que o profissional deve identificar não apenas as dificuldades manifestas, mas também as potencialidades e os contextos sociais que influenciam o aluno. A falta de um trabalho mais próximo, revelada em GD1Q04PI033, dificulta essa leitura mais ampla.

A comunicação e colaboração como bases do trabalho coletivo, presente no N1, é retomado em GD1Q1PI004 e GD1Q04PI038, que destacam a importância da comunicação e da colaboração entre a equipe multiprofissional e a gestão. Na abordagem sócio-histórica, a linguagem é um instrumento fundamental de mediação, pois permite a construção de significados compartilhados. Quando essa comunicação é falha, as ações da equipe podem se tornar fragmentadas e pouco eficazes. Por isso, a colaboração sistemática, vista em GD1Q04PI037 e GD1Q04PI038, é essencial para que a equipe não atue de forma isolada, mas como parte de um projeto pedagógico integrado. A ausência dessa colaboração, considerando os apontamentos presentes em GD1Q04PI039, pode levar a uma desarticulação entre as ações dos profissionais e as necessidades reais da escola.

A integração entre a equipe multiprofissional e a gestão revela um trabalho que *"[...] pode ser muito mais aproveitado..."* (GD1Q1PI003, PSIQUE, 2024), sendo uma ação *"[...]importantíssima dentro de uma escola."* (GD1Q1PI004, PSIQUE, 2024) que pode fortalecer um trabalho coletivo mais eficaz, bem como o reconhecimento do psicólogo citado anteriormente em GD1Q3PI027, o que pode permitir a criação de um espaço para uma atuação significativa na escola. Sendo que a comunicação e a colaboração são bases para uma mediação institucional eficiente, como elucidada GD1Q04PI038. Alguns desafios se mostram presentes nesse quadro, tais como a falta de estruturação clara das funções, levando a uma

atuação fragmentada “[...] somente quando é caso bem específico...” (GD1Q3PI028, PSIQUE, 2024), a dificuldade em estabelecer vínculos devido à carga horária limitada, já que “[...] uma vez por semana ele não vai conseguir conhecer a demanda...” (GD1Q04PI033, PSIQUE, 2024) e a fragilidade na mediação da gestão, que pode levar a uma desarticulação da equipe expressa em GD1Q04PI039.

À luz da Psicologia Sócio-Histórica, pode-se pensar em algumas recomendações de enfrentamento das adversidades e fortalecimento da equipe multiprofissional:

1. Fortalecer a mediação institucional (documentos-base, reuniões sistemáticas, planejamento integrado).
2. Ampliar espaços de diálogo entre equipe, gestão e comunidade escolar.
3. Garantir tempo e condições para que os profissionais atuem de forma preventiva e contínua, não apenas reativa.

Dessa forma, a equipe multiprofissional poderia atuar não apenas como resolvedora de demandas pontuais, mas como parte essencial de um projeto educativo transformador, alinhado aos princípios da Psicologia Sócio-histórica.

4.2.3 Núcleo de significação N° 3: A necessidade de estruturação, planejamento e organização do trabalho da equipe multiprofissional no ambiente escolar para enfrentar demandas complexas de forma eficiente: *"Eu acho que precisa ser discutido muito mais dentro da própria demanda da rede da política, porque o fluxo precisa ser melhorado."*

A eficácia da equipe multiprofissional escolar exige estruturação de fluxos de trabalho e planejamento coletivo, conforme destacado na fala sobre a necessidade de melhorar os fluxos. A falta de sistematização compromete o enfrentamento adequado das demandas complexas, revelando a urgência de protocolos claros e articulação institucional. Este estudo analisa como a desorganização do trabalho multiprofissional reflete falhas nas políticas educacionais, propondo modelos de intervenção mais integrados. Veja o Quadro 9 - Núcleo de Significação N° 3, construído a partir da aglutinação dos indicadores 03, 04, 05, 08, 09, 20, 21, 35, 36 e 38:

Quadro 9 - Núcleo de Significação N° 3

<p>(N3-03/04/05/08/09/20/21/35/36/38) A necessidade de estruturação, planejamento e organização do trabalho da equipe multiprofissional no ambiente escolar para enfrentar demandas complexas de forma eficiente <i>"Eu acho que precisa ser discutido</i></p>

<i> muito mais dentro da própria demanda da rede da política, porque o fluxo precisa ser melhorado."</i>
(GD1Q1PI005/006-I03) Necessidade de metas claras e objetivos definidos para o trabalho escolar e social.
(GD1Q1PI007/008-I04) Demanda crescente por apoio e suporte frente a problemas familiares e sociais.
(GD1Q2PI009/011/012/013/014/015-I05) Percepção de funções bem definidas, sobreposição de cargos/funções de membros da equipe e dificuldade de integração e adaptação de novos profissionais.
(GD1Q2PI021/022-I08) Ausência de uma política educacional estruturada e uma atuação emergencial da equipe
(GD1Q3PI023/024-I09) Filtragem prévia de casos e encaminhamento estruturado de alunos para melhor organização e fluxo de atendimento.
(GD1Q05PI044/045/049-I20) Desafios na implementação do fluxo de atendimento por carga horária insuficiente para a demanda escolar e a necessidade de melhoria a nível de rede.
(GD1Q05PI046/047/048-I21) Propostas para um fluxo mais eficiente através de uma mudança estrutural para resolver o desalinhamento entre o trabalho da equipe e a ordenação do sistema, buscando soluções organizacionais que respeitem as limitações existentes.
(GD2Q05PI085/086-I35) Reconhecimento da clareza e a articulação interna da equipe multiprofissional, enquanto se evidencia a necessidade de ampliar a compreensão das diretrizes e funções por parte dos demais membros da comunidade escolar.
(GD2Q05PI087/088/089-I36) Reconhecendo a existência de diretrizes e orientações para a atuação da equipe multiprofissional, contraposta à necessidade de maior estruturação por meio de um plano anual de ações e da leitura sistemática das demandas no início do ano letivo.
(GD3Q2PI093/098/099-I38) Elaboração de planejamento conjunto e construção colaborativa de soluções em equipe para suporte adequado no âmbito multiprofissional.

Fonte: Informações transcritas e produzidas pelo pesquisador, 2025.

O núcleo de significação N3-03/04/05/08/09/20/21/35/36/38 determina a necessidade de estruturação, planejamento e organização do trabalho da equipe multiprofissional no ambiente escolar para enfrentar demandas complexas de forma eficiente, através de elementos presentes em cada indicador como segue:

- Definição de metas e objetivos claros para ações escolares e sociais (I03).
- Demanda crescente por apoio devido a problemas familiares e sociais (I04).
- Dificuldades na definição de funções e integração de novos profissionais (I05).
- Falta de políticas educacionais estruturadas, levando a ações emergenciais (I08).

- Estruturação do fluxo de atendimento (filtragem e encaminhamento de casos) (I09).
- Desafios operacionais, como carga horária insuficiente e desalinhamento sistêmico (I20, I21).
- Articulação interna da equipe vs. falta de compreensão por parte da comunidade escolar (I35).
- Existência de diretrizes, mas necessidade de maior planejamento (ex.: plano anual de ações) (I36).
- Importância do planejamento colaborativo para soluções multiprofissionais (I38).

Os tópicos convergem para a urgência em superar a desorganização e a fragmentação das ações, destacando a necessidade de planejamento estratégico com metas, políticas e fluxos definidos; a estruturação de processos, evitando sobreposições e emergencialismos; e a integração sistêmica com articulação entre equipe, escola e rede de apoio. O discurso das participantes revela que a falta desses elementos gera sobrecarga, ineficiência e respostas insuficientes às demandas escolares e sociais.

A mediação institucional, aqui como ferramenta para elaboração do planejamento, revela as dificuldades pela falta de objetivos claros como barreira à ação transformadora. Nota-se que em *“Eu acredito que se tem muita vontade, mas falta objetivos, a gente alcançar objetivos...”* (GD1Q1PI005, PSIQUE, 2024) e *“Qual o objetivo a alcançar e o que alcançar?”* (GD1Q1PI006, PSIQUE, 2024), há uma crítica sobre a ausência de metas concretas na equipe, reduzindo o trabalho a uma "vontade" vaga de colaboração. Na visão sócio-histórica, objetivos claros funcionam como instrumentos mediadores que orientam a ação coletiva. Sem eles, prevalece uma atuação reativa como vemos em *“Eu acho que fica muito confuso. Acho que é uma equipe que somou muito com certeza, mas eu concordo com as meninas. Quando elas falam que ficou focado em apagar incêndio.”* (GD1Q2PI022, MINERVA, 2024), que se contrapõe ao princípio vigotskiano de que intervenções educativas devem ser intencionais e planejadas.

A análise dos discursos *“Nós temos que estar vendo qual o objetivo alcançar o que alcançar?”* (GD1Q1PI008, PSIQUE, 2024) e *“Planejar em equipe e construir isso coletivamente seria enriquecedor.”* (GD3Q2PI093, ATENA, 2024) reforçam a necessidade de resultados mensuráveis, alinhados à ideia da mediação institucional (planos anuais, metas). A ausência desses instrumentos fragiliza a potencialidade transformadora do trabalho, o que é expresso em:

"Não a gente tem diretrizes do serviço social na escola. Foi a supervisão de serviço social que construiu um documento com as diretrizes do que é o trabalho, mas assim dizer que a gente elabora um plano anual de ações não, não tem." (GD2Q05PI087, ATENA, 2024)

Segundo as significações dos participantes da pesquisa, a sobrecarga de demandas e a diluição das funções traz contradições na prática coletiva, como vemos em *"Eu acho que as funções estão claras, mas as demandas são muito grandes então acaba se fazendo um trabalho conjunto."* (GD1Q2PI009, PSIQUE, 2024), em *"Claro que há situações que nós temos que respeitar porque é o trabalho do outro, né, mas eu acredito que a demanda é muito grande..."* (GD1Q2PI011, PSIQUE, 2024) e em *"Esse papel acaba ficando um ponto de interrogação, né? Eu, além de fazer o meu papel, fiz o papel do meu outro colega de trabalho."* (GD1Q2PI012, PSIQUE, 2024). Essa sobreposição de funções expõe uma contradição: a clareza teórica das atribuições não se sustenta na prática devido à sobrecarga de demandas. Muitas vezes, essas demandas são provenientes de problemas familiares/socioemocionais, como é trazido por um dos participantes em *"Eu vejo que as escolas elas estão com uma demanda muito grande, é muitíssimo alto, de problemas familiares..."* (GD1Q1PI007, PSIQUE, 2024). Isso revela uma mediação institucional falha, onde a falta de estrutura, a exemplo da carga horária insuficiente, já tratada em N2, impede a consolidação de instrumentos de trabalho estáveis, como protocolos de atuação.

As falas *"Existem papéis que às vezes as pessoas não querem entender. Qual é o seu papel a funcionar, né? É a zona de conforto ou impacto, né?"* (GD1Q2PI013, PSIQUE, 2024), *"Hoje nós temos também profissionais novos que vão se deparar com uma realidade que nunca trabalharam e que nunca lidaram, né?"* (GD1Q2PI014, PSIQUE, 2024), *"Se o gestor não abrir possibilidades para esse profissional, esse profissional pode saber da função dele, mas ele não consegue pôr em prática."* (GD1Q2PI015, PSIQUE, 2024) destacam que a falta de suporte da gestão e a dificuldade de integração de novos membros geram rupturas na ação coletiva. Para Vigotski, a aprendizagem de papéis sociais ocorre no drama das relações sociais, mas requer mediação intencional, citando-se a formação continuada, espaços de diálogo ou outros, ausente nesses casos, que enfrenta sérios desafios como já trazido em *"Eu só consigo fazer isso [articular a equipe] se eu olhar para esse profissional, se eu ouvir esse profissional, se eu validar esse profissional."* (GD1Q04PI038, MINERVA, 2024).

Surge a necessidade de tratar da natureza das ações, trazendo à tona a ação preventiva versus a ação emergencial, que coloca a escola como espaço de mediação inconclusa. Apreende-se em GD1Q1PI007 e GD1Q2PI022 uma tensão entre atender demandas

emergenciais, tais como problemas familiares, e atuar preventivamente para criar um ambiente “fértil” para o desenvolvimento, pensando como Vigotski (1998a):

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (p. 113)

Assim, ao encontro da Psicologia Sócio-histórica entende que a escola é um espaço de mediação cultural, mas a falta de planejamento a reduz a um ambiente de gestão de crises, limitando seu papel no desenvolvimento de ZDPs coletivas, como notamos a seguir:

"Eu acredito que no início do ano de cada ano letivo, eu acredito que deveria haver uma. Uma é como se fosse uma leitura das demandas de todos os profissionais o que o profissional X para onde vai encaminhar de que forma vai encaminhar, né?" (GD2Q05PI089, PSIQUE, 2024)

Esse é um grande dilema da educação, mas é justamente a partir dessa contradição que a escola pode criar estratégias para superação dessas dificuldades. A gestão de crises e as tensões emergenciais são e serão sempre parte do cotidiano escolar. A equipe multidisciplinar deve encontrar brechas colaborativas e criar espaços de auto-organização para que reflexões críticas sobre as questões emergenciais possam ser feitas no coletivo.

As falas a seguir mostram que, mesmo quando há clareza interna na equipe, a falta de articulação com outros atores (como professores) fragiliza a mediação ampliada:

"Da minha parte é muito claro, eu acho que o que é a minha atuação. E eu acho que dentro da equipe também, né? A gente no dia a dia a gente discute bastante tem essa possibilidade de conversar e poder né se posicionar em determinadas situações." (GD2Q05PI085, ATENA, 2024)

"Mas para a equipe maior né para os professores como toda a equipe, né? Toda Equipe técnica da escola ainda precisa a gente precisa ainda construir espaços para poder tornar mais claro assim a atuação." (GD2Q05PI086, ATENA, 2024)

Isso ecoa a noção de que significados compartilhados através de diretrizes comuns são essenciais para ações integradas, como já trazido em N1, nos pré-indicadores *"Comentar na equipe e fazer isso juntos seria muito rico."* (GD3Q04PI110, ATENA, 2024) e *"Cada escola faz o seu dentro da sua realidade."* (GD3Q04PI111, ATENA, 2024). Em *"O trabalho dos profissionais abrange desde dificuldades de aprendizagem até suporte social e psicológico, sendo essencial para atender às demandas dos alunos."* (GD3Q2PI098, PSIQUE, 2024) e *"Muitas vezes, informações sobre programas e serviços não são compartilhadas entre os profissionais, dificultando o acesso às soluções adequadas."* (GD3Q2PI099, ATENA, 2024)

destacam-se programas de equidade como instrumentos potenciais de mediação, mas sua efetividade é comprometida pela desarticulação institucional, reforçando desigualdades em vez de superá-las. Nesta vertente, a fala *"Eu acredito que a própria visão da secretaria seja essa de cumprir uma formalidade. [...] Aí temos psicólogo e assistente social na escola, porque se não fosse assim haveria alguém lá na secretaria."* (GD1Q2PI021, MINERVA, 2024) expõe que a equipe é vista como "formalidade", não como parte orgânica do projeto pedagógico e isso reflete uma falta de mediação simbólica, ou seja, a equipe não é significada como prioritária.

As participantes, descrevem fluxos de demanda:

"Sempre que possível esse grupo a coordenação junto com a gestora e justamente assistente social durante a semana já filtra O que era um grupo que era para ser atendido crianças que eram para ser atendidas?" (GD1Q3PI023, PSIQUE, 2024)

"Essa criança já era escutada pela assistente social, já tinha passado pela direção. E aí chegava de repente no meu dia para a gente discutir ali conversando com a criança e ou com a família." (GD1Q3PI024, PSIQUE, 2024)

Mas a ausência de sistematização os torna frágeis, como citado pelos participantes em *"A escola tem mil alunos, ele vai ficar 8 horas um dia da semana, então esse trabalho, esse fluxo, não vai melhorar."* (GD1Q05PI044, PSIQUE, 2024), *"Eu acho que nós temos que melhorar esse fluxo, como, como a gente pode melhorar?"* (GD1Q05PI045, PSIQUE, 2024) e *"Eu acho que precisa ser discutido muito mais dentro da própria demanda da rede da política, porque o fluxo precisa ser melhorado."* (GD1Q05PI049, PSIQUE, 2024).

Sistemas de signos, como fluxogramas e registros, organizam a ação, podendo a sua ausência gerar improvisação, uma vez que para Vigotski (1930/1999, p.75), "o homem introduz, artificialmente, estímulos auxiliares que funcionam como signos e, com sua ajuda, dirige seu próprio comportamento." Por sua vez, a gestão inadequada impede a criação de espaços de negociação de sentidos, essenciais para resolver contradições como sobrecarga versus atribuições claras como se nota nos discursos expressos mais uma vez em *"Se o gestor não abrir possibilidades para esse profissional, esse profissional pode saber da função dele, mas ele não consegue pôr em prática."* (GD1Q2PI015, PSIQUE, 2024) e em *"Eu passei por isso de uma maneira muito cheia de rupturas [...] mas assim, o meu papel enquanto gestor é fazer com que essa equipe tenha o mínimo de sinergia possível."* (GD1Q04PI037, MINERVA, 2024).

Como mostrado anteriormente em GD1Q1PI008, GD1Q2PI012, GD3Q2PI093, GD3Q04PI110 e GD3Q04PI111A, a criação de instrumentos mediadores claros, pode auxiliar na estruturação da atuação da equipe multidisciplinar diante das demandas escolares, tais

como planos anuais com metas mensuráveis e documentos-base que definam atribuições e fluxos, reduzindo sobreposições. Pode-se ainda, retomando o disposto em GD1Q04PI038 e GD2Q05PI089, fortalecer a mediação institucional por meio de reuniões sistemáticas para construção coletiva de significados e a integração da equipe multiprofissional ao projeto político-pedagógico, para que não seja apenas para "*[...] cumprir uma formalidade. [...] Ai temos psicólogo e assistente social na escola...*" (GD1Q2PI021, MINERVA, 2024). Além disso, priorizar a prevenção como prática dialógica construindo espaços regulares para discussão de casos, considerando os pontos que demonstram fragilidade nas falas "*Eu acho que o trabalho do psicólogo hoje está fora dentro da escola, um pouco fora da realidade [...] uma vez por semana ele não vai conseguir conhecer a demanda, ele vai começar a criar vínculo com o aluno depois de quanto tempo?*" (GD1Q04PI033, PSIQUE, 2024) e "*Então a gente tem que olhar aqueles não só aqueles que fazem barulho, porque hoje a gente atende uma demanda de alunos que de repente cortou, brigou, mas aquele que não briga está vivendo um transtorno.*" (GD1Q04PI034, PSIQUE, 2024), os quais devem buscar a articulação das demandas familiares, cujo volume foi expresso em GD1Q1PI007, ao currículo. Deste modo, pode-se ampliar a formação continuada, realizando a capacitação de gestores e professores sobre o papel da equipe, garantindo mediação compartilhada, como preconizado em "*[...] a gente precisa ainda construir espaços para poder tornar mais claro assim a atuação.*" (GD2Q05PI086, ATENA, 2024).

Nesta análise intranúcleo, os indicadores revelam uma equipe multiprofissional cujo potencial é limitado por falhas na mediação institucional, seja pela falta de planejamento expressa na fala "*Eu acredito que se tem muita vontade, mas falta objetivos, a gente alcançar objetivos...*" (GD1Q1PI005, PSIQUE, 2024), pela sobrecarga reativa descrita em "*[...] eu concordo com as meninas. Quando elas falam que ficou focado em apagar incêndio.*" (GD1Q2PI022, MINERVA, 2024) ou pela desarticulação com a gestão presente no discurso "*Eu passei por isso de uma maneira muito cheia de rupturas [...] mas assim, o meu papel enquanto gestor é fazer com que essa equipe tenha o mínimo de sinergia possível.*" (GD1Q04PI037, MINERVA, 2024). Considerando preceitos da Psicologia Sócio-Histórica, alinhados às significações das participantes, entende-se que a superação dessas barreiras exige, dentre outros pontos, ações como:

1. Sistematização de instrumentos (planos, registros);
2. Espaços de diálogo contínuo para construção de sentidos;

3. Reconhecimento da equipe como mediadora essencial no desenvolvimento humano, não apenas "resolvedora de crises".

Assim, a escola poderia se tornar um ambiente onde as intervenções sejam proativas, contextualizadas e transformadoras, alinhadas aos princípios vigotskianos.

4.2.4 Núcleo de significação N° 4: A complexidade da vulnerabilidade social e educacional dos estudantes, exigindo compreensão aprofundada, abordagem sensível e ações multiprofissionais personalizadas para garantir equidade e inclusão: *"Dentro da escola a gente percebe... uma situação de vulnerabilidade pode ser com relação a questão de um conflito familiar de uma violência doméstica que está acontecendo dentro daquela casa..."*

A vulnerabilidade social no contexto escolar, manifestada em situações como violência doméstica e conflitos familiares, exige abordagem multidisciplinar sensível e personalizada. Este estudo analisa como a escola pode desenvolver estratégias efetivas de identificação e intervenção, superando visões reducionistas e promovendo equidade educacional. Fundamentado nos princípios da educação inclusiva, propõe a construção de práticas institucionais que articulem proteção social e processos educativos. Veja o Quadro 10 - Núcleo de Significação N° 4, construído a partir da aglutinação dos indicadores 13, 26, 28, 29, 32, 42, 47 e 48:

Quadro 10 - Núcleo de Significação N° 4

(N4-I13/26/28/29/32/42/47/48) A complexidade da vulnerabilidade social e educacional dos estudantes, exigindo compreensão aprofundada, abordagem sensível e ações multiprofissionais personalizadas para garantir equidade e inclusão <i>"Dentro da escola a gente percebe... uma situação de vulnerabilidade pode ser com relação a questão de um conflito familiar de uma violência doméstica que está acontecendo dentro daquela casa..."</i>
(GD1Q04PI032-I13) Falta de compreensão da realidade dos estudantes por parte do corpo docente.
(GD2Q2PI061/062/063/064/065/066-I26) Ausência de fonte de renda segura e critérios de acesso e elegibilidade aos serviços de mitigação da vulnerabilidade social.
GD2Q3PI070/073-I28) Aspectos familiares e sociais relacionados à sobrecarga e inversão de papéis, a presença de conflitos familiares e violência doméstica.
(GD2Q3PI071/072-I29) Conflito entre o desejo de estudar e a dificuldade de dar continuidade aos estudos exigem atuação individualizada e sensível por parte da equipe

<p>multiprofissional.</p>
<p>(GD2Q04PI076/081-I32) Reconhecimento da vulnerabilidade social em sua complexidade, considerando fatores econômicos e sociais diversos que afetam a equidade e a inclusão dos estudantes.</p>
<p>(GD3Q3PI104/105-I42) Conhecimento das necessidades dos alunos, facilitando a organização das ações, embora a sobrecarga de demandas possa comprometer a eficácia e organização do trabalho.</p>
<p>(GD3Q04PI114/115-I47) A necessidade de registrar formalmente as informações sobre os alunos para garantir um atendimento mais eficaz e personalizado.</p>
<p>(GD3Q04PI116-I-48) A importância de identificar e tratar as diversas necessidades dos alunos, seja de caráter cognitivo ou físico, para uma intervenção mais eficaz.</p>

Fonte: Informações transcritas e produzidas pelo pesquisador, 2025.

O núcleo de significação N4-I13/26/28/29/32/42/47/48 determina a complexidade da vulnerabilidade social e educacional dos estudantes, exigindo compreensão aprofundada, abordagem sensível e ações multiprofissionais personalizadas para garantir equidade e inclusão, através de elementos presentes em cada indicador como segue:

- Falta de compreensão da realidade dos estudantes pelo corpo docente (I13).
- Vulnerabilidade socioeconômica, com ausência de renda segura e barreiras no acesso a serviços de apoio (I26).
- Conflitos familiares e violência doméstica, que geram sobrecarga e inversão de papéis (I28).
- Dificuldade de conciliar estudo e realidade social, demandando atendimento individualizado (I29).
- Multidimensionalidade da vulnerabilidade (econômica, social, familiar) e seus impactos na equidade (I32).
- Sobrecarga de demandas versus necessidade de conhecer as particularidades dos alunos (I42).
- Registro formal de informações para atendimento personalizado (I47).
- Identificação de necessidades diversas (cognitivas, físicas, sociais) para intervenções eficazes (I48).

Os indicadores revelam que as barreiras enfrentadas pelos estudantes vão além do ponto de vista acadêmico, envolvendo fatores sociais, econômicos, familiares e emocionais. Para promover inclusão e equidade, é essencial compreender as realidades complexas dos alunos para atuar de forma sensível e individualizada, evitando abordagens genéricas. Além

disso, evidenciam-se a necessidade de estruturar sistemas de registro e acompanhamento para intervenções precisas e integrar conhecimentos multiprofissionais (assistência social, psicologia, pedagogia etc.). Vigotski (1931/1991, p. 210) enfatiza que "O registro sistemático é a ferramenta que transforma a experiência imediata em objeto de reflexão e planejamento futuro." A falta dessa abordagem holística perpetua desigualdades e limita o potencial educacional dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

A mediação escolar e com foco na questão da vulnerabilidade social revela a escola como espaço de (re)produção e resistência ao assumir que a ausência de mediações familiares estáveis, como a falta de adulto responsável expressa em *"Acho que a vulnerabilidade, principalmente se não tem uma né na família, familiares que tomam conta. A família toda sai pra trabalhar e a mãe chefe de família, que essas crianças ficam sozinhas."* (GD2Q2PI061, ATENA, 2024) e/ou a inversão de papéis revelada em *"Eu acho que a vulnerabilidade social hoje, eu vejo que os papéis... a mãe tá fazendo o papel do adolescente, e esse adolescente tem que fazer o papel do adulto..."* (GD2Q3PI070, PSIQUE, 2024), cria obstáculos ao desenvolvimento na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), já que a criança não conta com acompanhamento adequado para mediar seu aprendizado.

A vulnerabilidade, como já trazida neste trabalho, se apresenta como conceito complexo e amplo que se constitui por diversos fatores de opressão que se constituem como limitantes no acesso aos direitos básicos de uma pessoa.

A vulnerabilidade econômica é abordada em:

"A questão da renda, né? Um critério bem, bem... E família tem que ter uma renda per capita, eu não sei te dizer, hoje ainda se permanece, mas acho que é um quarto de salário mínimo uma renda per capita, então é o bolsa família é a questão da renda." (GD2Q2PI064, ATENA, 2024)

"A questão também: emprego, né? Pesa bastante essa família não tem uma fonte de renda segura, né?" (GD2Q2PI065, ATENA, 2024)

Segundo as significações, apresenta-se como barreira material à participação plena na escola, limitando acesso a recursos simbólicos, que não se restringem ao ambiente escolar em si, mas envolve os asseios intrínsecos aos cuidados pessoais, dignidade íntima, vestimentas, alimentação, transporte e materiais complementares, tais como livros ou outros necessários à participação em atividades extracurriculares.

A escola, ao identificar esses perfis, como é possível notar em *"A questão da vulnerabilidade social ela tem um peso? Mas aí da vulnerabilidade cada programa, né?! Um quesito. Que que pesa mais?"* (GD2Q2PI063, ATENA, 2024) e em *"Mas são acho que o que é comum é a questão da vulnerabilidade."* (GD2Q2PI066, ATENA, 2024), assume um papel

ambíguo quando reproduz desigualdades ao naturalizar a vulnerabilidade como "característica do público-alvo" referindo-se como *"As crianças da fundação a questão da vulnerabilidade."* (GD2Q2PI062, ATENA, 2024), sem questionar estruturas sociais; ao mesmo tempo que resiste quando cria programas de apoio, funcionando como mediadora alternativa, como vemos em *"Eu vejo que as escolas municipais, elas têm um número altíssimo de crianças, mas a gente também tá com o número al... com crianças problemas e com problemas emocionais..."* (GD2Q04PI076, PSIQUE, 2024) e em *"Aí, por exemplo, a questão da vulnerabilidade social... não precisa estar atrelado com a questão de emprego e renda..."* (GD2Q04PI081, ATENA, 2024). Essa contradição move a equipe multiprofissional, uma vez que *"A grande preocupação que eu vejo que é uma das responsabilidades e muito grande de uma equipe multidisciplinar porque for capaz de ver esse 'especial' dessa criança..."*(GD2Q3PI072, PSIQUE, 2024), fazendo com que tentem compensar falhas estruturais, mas esbarrando na sobrecarga do sistema e na falta de registros sistematizados, essenciais para continuidade das mediações, como revelam os pré-indicadores *"Por mais que a demanda seja alta, o diretor conhece suas crianças, a sala de aula que precisa de atenção, os professores falam sobre alunos que desenvolvem ou têm dificuldades."* (GD3Q3PI104, PSIQUE, 2024), *"O trabalho do assistente social e do psicólogo é muito amplo, eles seguram nos 30."* (GD3Q3PI105, PSIQUE, 2024) e *"Os diretores e professores conhecem seus alunos, mas nem sempre há um registro formalizado."* (GD3Q04PI114, PSIQUE, 2024).

O pré-indicador GD1Q04PI032 destaca a importância da colaboração entre psicólogos e professores, alinhada ao conceito de que o desenvolvimento ocorre em interações socialmente mediadas:

"Se a gente pudesse sentar com esse profissional [professor] e mostrar para ele a realidade em que essa criança está inserida, o que a gente tem feito, [...] eu tenho certeza que a gente poderia diminuir um pouco dessa angústia e dessa aflição desse professor." (GD1Q04PI032, ATENA, 2024)

Porém, essa colaboração é fragilizada pela falta de diagnóstico integrado, sendo que problemas de aprendizagem são reduzidos a causas únicas, priorizadas as pedagógicas, ignorando mediações saúde/emocional, o que é mostrado em *"Casos de alunos com dificuldades que pareciam cognitivas, mas eram de visão, mostram a importância desse trabalho."* (GD3Q04PI116, PSIQUE, 2024).

Além disso, a ausência de sistemas de registro elucidada em GD3Q04PI114, que impedem a construção de históricos compartilhados, tidos como instrumentos mediadores fundamentais. Uma alternativa para fortalecimento dessa relação é a criação de espaços de

co-construção, como reuniões com fluxos definidos, onde professores e psicólogos analisem casos à luz de múltiplas mediações, econômicas, familiares e pedagógicas, como retratado em *"Eu acho que precisa ser discutido muito mais dentro da própria demanda da rede da política, porque o fluxo precisa ser melhorado."* (GD1Q04PI040, PSIQUE, 2024).

A produção de instrumentos de registro e continuidade encontra a falta de sistematização como forte barreira. Os pré-indicadores apontam para a necessidade de registros formais e diagnósticos multidisciplinares, que na perspectiva sócio-histórica são ferramentas culturais para garantir continuidade das intervenções, evitando rupturas no acompanhamento, ajudando a superar a fragmentação do olhar sobre o aluno, como por exemplo, permitir separar "problema de aprendizagem" de "saúde ocular". A falta desses instrumentos reflete uma mediação institucional precária, onde o conhecimento sobre os alunos se perde, o que requer ações pontuais que atuem no cerne da questão, considerando que conforme dito em *"Eu vejo que as escolas municipais, elas têm um número altíssimo de crianças, [...] com crianças problemas e com problemas emocionais..."* (GD2Q04PI076, PSIQUE, 2024) há uma demanda reprimida de casos relacionados à saúde mental. Um sistema de registro padronizado funcionaria como signo compartilhado, permitindo que a equipe acesse o histórico de mediações e planeje ações integradas.

As ações devidamente planejadas, podem atuar em diversas frentes o que, considerando os aspectos da vulnerabilidade social por exemplo, podem ir ao encontro de estratégias de fomento à emancipação articulando-se com a assistência para transformação da realidade. Vigostki (1930/1999, p. 62) traz "O planejamento antecipado das ações é o que distingue o comportamento humano superior, mediado por signos." Em GD2Q04PI081 e GD2Q3PI072, os participantes defendem uma ação singularizada que vise atender às necessidades específicas de cada criança, o que se alinha ao princípio vigotskiano de que a mediação deve ser contextualizada. Porém, segundo as significações da equipe multiprofissional, programas sociais, como Bolsa Família citado em outros indicadores, atuam como mediações de sobrevivência, e não de emancipação, como se propõe a fazer. A escola, sozinha, não supera a desigualdade estrutural, a fala *"Ela é esmagada ou por uma família que prefere às vezes horas e horas de um funk, né a noite. A criança está com vontade de ir para escola estudar..."* (GD2Q3PI071, PSIQUE, 2024) revela um movimento de exclusão, no que se refere ao acesso à educação de qualidade, perpetuado pelo próprio seio familiar, mas pode criar ZDPs coletivas por meio de projetos que integrem família-escola-saúde, ao encontro dessa proposta cita-se *"A documentação foi integrada ao*

ato da matrícula para otimizar processos." (GD3Q04PI115, ATENA, 2024). Um desafio seria transformar políticas assistenciais com foco na vulnerabilidade em práticas emancipatórias. Uma solução possível, trazida pelas significações das participantes, é articular programas de transferência de renda com mediações educativas críticas, envolvendo discussões sobre direitos sociais e rompendo com a lógica da "dependência", criticado na seguinte fala:

"Eu não acredito que o bolsa família seja um programa para emancipação. Eu acho que o bolsa família é o que as meninas falaram, é um programa de reposição de renda. A emancipação vai vir com a educação? Ela vem com todo o trabalho de base mesmo. Ela vai vir se deixarem que a gente faça o nosso trabalho." (GD2Q04PI083, MINERVA, 2024)

A vulnerabilidade social é um produto histórico, como retratado em *"Dentro da escola a gente percebe... uma situação de vulnerabilidade pode ser com relação a questão de um conflito familiar de uma violência doméstica que está acontecendo dentro daquela casa..."* (GD2Q3PI073, ATENA, 2024), mas a escola, assumindo o papel de espaço de mediação intencional, pode ser locus de resistência se sistematizar registros e diagnósticos integrados, articulando ações multiprofissionais além do emergencial, consolidadas sobre a colaboração entre psicólogos e professores que deve ser mediada por instrumentos concretos, como um plano de trabalho também já discutido em N3, não apenas pela "boa vontade". Vigotski (1930/1999, p. 89) retrata que "Os instrumentos culturais (como a escrita) reorganizam as funções psicológicas, transformando o pensamento." A partir dessa ação contínua, sistemática e viva, programas sociais precisam ser re-significados de meros auxílios a ferramentas de empoderamento crítico, vinculando o Bolsa Família a projetos pedagógicos institucionalizados, pois a mediação sócio-histórica na escola deve ser intencional, sistematizada e transformadora, não apenas reparatória.

4.2.5 Núcleo de significação N° 5: A tensão entre o potencial das políticas públicas para promover equidade e suas limitações práticas, exigindo aprimoramento constante para garantir direitos sociais e educacionais: "A demanda é altíssima e a evasão também."

A tensão entre o potencial equitativo das políticas públicas educacionais e suas limitações práticas - evidenciada pela alta demanda e evasão escolar - revela desafios estruturais na garantia de direitos sociais. Este estudo analisa criticamente os obstáculos à efetivação dessas políticas, propondo mecanismos de aprimoramento contínuo que considerem as complexidades do território educativo. Fundamenta-se na necessidade de

modelos de gestão mais orgânicos e contextualizados. Veja o Quadro 11 - Núcleo de Significação Nº 5, construído a partir da aglutinação dos indicadores 17, 22, 23, 25, 27, 31, 33, 34, 43 e 49:

Quadro 11 - Núcleo de Significação Nº 5

(N5-I17/22/23/25/27/31/33/34/43/49) A tensão entre o potencial das políticas públicas para promover equidade e suas limitações práticas, exigindo aprimoramento constante para garantir direitos sociais e educacionais "A demanda é altíssima e a evasão também."
(GD1Q04PI040-I17) Impacto das políticas públicas na articulação da equipe e a necessidade de aprimoramento das políticas educacionais.
(GD2Q1PI050-I22) Ações e programas focados na evasão escolar e na melhoria do ambiente escolar incluem o combate à evasão e a promoção de um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem.
(GD2Q1PI051/052/054-I23) Ações sociais e de apoio familiar incluem intervenções nas questões familiares que impactam a vida escolar, encaminhamentos para programas de assistência social e apoio a famílias com problemas de vínculos familiares.
(GD2Q1PI057/058/059/060-I25) Programas de atendimento e atividades complementares incluem encaminhamentos para atividades extraclasse, programas no contraturno escolar e acesso à Fundação Social para jovens em situação de vulnerabilidade.
(GD2Q3PI067/068/069-I27) Má distribuição de recursos públicos, falta de acesso a serviços e escassez de atendimentos e vagas em programas especializados
(GD2Q04PI078/079-I31) Compromisso da equipe multiprofissional com a promoção da justiça social, por meio da atenção às condições socioemocionais dos estudantes e da defesa por melhor alocação de recursos públicos.
(GD2Q04PI082/083-I33) Reconhecimento dos programas de transferência de renda como instrumentos de mitigação da pobreza e promoção da igualdade social, ao mesmo tempo em que se evidencia sua limitação como solução paliativa, insuficiente para a emancipação social a longo prazo.
(GD2Q04PI083/084-I34) Reconhecimento da educação como agente essencial de transformação e emancipação social, sendo prioritária para promover a autonomia individual e superar desigualdades.
(GD3Q3PI107/108-I43) Avaliação adequada de programas e ações para evitar diagnósticos errôneos e garantir encaminhamentos corretos com maior organização e acompanhamento devido à alta demanda e evasão.
(GD3Q04PI117-I49) A constatação de que a alta demanda por atendimentos pode prejudicar a efetividade das ações, auxiliando na necessidade de ampliação dos recursos e otimização dos processos.

Fonte: Informações transcritas e produzidas pelo pesquisador, 2025.

O núcleo de significação N5-I17/22/23/25/27/31/33/34/43/49 determina a tensão entre o potencial das políticas públicas para promover equidade e suas limitações práticas, exigindo aprimoramento constante para garantir direitos sociais e educacionais, através de elementos presentes em cada indicador como segue:

- Impacto e aprimoramento das políticas educacionais na articulação da equipe escolar (I17).
- Programas contra evasão escolar e promoção de ambientes favoráveis à aprendizagem (I22).
- Ações de apoio familiar e social, como encaminhamentos a assistência social e fortalecimento de vínculos (I23).
- Atividades complementares e programas no contraturno para estudantes em vulnerabilidade (I25).
- Desafios estruturais, como má distribuição de recursos e falta de vagas em serviços especializados (I27).
- Compromisso da equipe com justiça social, incluindo atenção socioemocional e busca por melhores políticas (I31).
- Limitações dos programas de transferência de renda como medidas paliativas (I33).
- Educação como ferramenta de transformação social e superação de desigualdades (I34).
- Avaliação contínua de programas para evitar encaminhamentos inadequados (I43).
- Sobrecarga de demandas vs. necessidade de ampliação de recursos (I49).

As significações apresentam relatos de que, embora políticas públicas e programas sociais sejam fundamentais para reduzir desigualdades, eles enfrentam desafios como a falta de integração entre ações educacionais e assistenciais, recursos insuficientes ou mal distribuídos, abordagens paliativas sem impacto emancipatório e a sobrecarga dos profissionais devido à alta demanda.

A efetividade das políticas públicas dependeria, segundo as significações das participantes, de políticas estruturadas e intersetoriais, avaliação sistemática para ajustes contínuos, recursos adequados e alocação equitativa, além de foco na educação como eixo transformador e não apenas compensatório. A partir desse ponto, as significações da equipe multiprofissional, novamente, convergem para a necessidade de sistematização da mediação institucional através do estabelecimento de melhores fluxos de trabalho. Vigotski (1934/2001,

p. 71) ratifica que "A linguagem, inicialmente social, torna-se interna e começa a servir como meio de pensamento." o que fortalece a importância da relação para evolução do pensamento. O pré-indicador *"Eu acho que precisa ser discutido muito mais dentro da própria demanda da rede da política, porque o fluxo precisa ser melhorado."* (GD1Q04PI040, PSIQUE, 2024) aponta a falta de clareza nesses fluxos, o que, na perspectiva sócio-histórica, revela uma falta de instrumentos mediadores, como protocolos e planos de ação, que organizem a prática coletiva, pois sem eles, a equipe atua de forma fragmentada, gerando inconsistências nas ações reveladas em *"Há casos em que pensávamos que uma criança tinha traços de autismo, mas, na verdade, o problema era um óculos errado."* (GD3Q3PI107, PSIQUE, 2024), dificultando a construção de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) institucionais.

No que tange às políticas públicas, as falas *"Começou há pouco tempo."* (GD3Q3PI108) PSIQUE, 2024) e *"A demanda é altíssima e a evasão também."* (GD3Q04PI117, PSIQUE, 2024), destacam a desarticulação entre redes (municipal/estadual) e a sobrecarga de demandas, reforçando a ideia de que a mediação eficaz requer sistemas de signos compartilhados com registros unificados, como o Programa Pincel Mágico³ que se relaciona diretamente com o descrito em GD3Q3PI107, ainda se mostram ausentes.

As significações corroboram as determinações do núcleo de significação N3, revelando a importância de se criar documentos-base, como um Plano de Trabalho, que definam fluxos e integrem ações, funcionando como ferramentas psicológicas para orientar a prática. A relação entre os programas sociais e a ação multiprofissional permeia, segundo as determinações dos participantes da pesquisa, um espaço entre a reprodução e a transformação.

Os programas, como o Bolsa Família e as atividades no contraturno escolar, estão presentes nas falas:

"Bom, o serviço social ele compõe né o serviço de orientação educacional e o serviço social, as ações são voltadas para a questão da evasão escolar e para garantir um ambiente favorável para o processo de ensino-aprendizagem do aluno." (GD2Q1PI050, ATENA, 2024)

"Algumas crianças que não estão inseridas em programas como a FUNDHAS⁴, a gente encaminha para lá, principalmente aquelas que precisam de atividades no contraturno." (GD2Q1PI057, ATENA, 2024)

"O processo de inscrição na FUNDHAS é feito através do site da Prefeitura ou pelo

³ O Programa Pincel Mágico é responsável por identificar crianças matriculadas no 1º ano do ensino fundamental de escolas da rede municipal pesquisada, com problemas de visão ou audição, que por meio da aplicação do teste de Snellen e questionário auditivo tem garantido o atendimento prioritário na rede municipal de saúde e o encaminhamento aos devidos especialistas do SUS.

⁴ Fundação autárquica que oferece atendimento educacional complementar aos estudantes do município pesquisado que se encontrem em situação de vulnerabilidade social.

aplicativo Prefbook⁵, e em casos de grande vulnerabilidade, podemos solicitar a inserção da criança de forma urgente." (GD2Q1PI060, ATENA, 2024)

Estes se constituem como instrumentos de mediação social, cuja efetividade é limitada pela falta de integração com a equipe escolar, tornando-os paliativos, não preventivos e a distribuição inadequada de recursos, revelada em *"Eu vejo que o nosso dinheiro público poderia ser mais voltado para multiplicar aí uma demanda que não necessitamos..." (GD2Q04PI078, PSIQUE, 2024)*, que perpetua desigualdades, conforme presentes nas falas *"Eu vejo que nós na área da saúde, nós chegamos no gargalo assim de forma que não sabia onde onde ia mandar. Não tem vaga, então assim..." (GD2Q3PI067) PSIQUE, 2024)* e *"Eu vejo que o nosso dinheiro público poderia ser mais... voltado para multiplicar aí uma demanda que não necessitamos..." (GD2Q3PI069, PSIQUE, 2024).*

Ademais, no discurso *"A grande preocupação que eu vejo que é uma das responsabilidades e muito grande de uma equipe multidisciplinar porque for capaz de ver esse 'especial' dessa criança..." (GD2Q04PI079, PSIQUE, 2024)* há uma valorização da individualização do atendimento, alinhada ao princípio vigotskiano de que intervenções devem considerar contextos singulares. Porém, a falta de estrutura impede que essa prática se torne emancipatória, como retratam as falas:

"Eu não acredito que o bolsa família seja um programa para emancipação. Eu acho que o bolsa família é o que as meninas falaram, é um programa de reposição de renda. A emancipação vai vir com a educação? Ela vem com todo o trabalho de base mesmo. Ela vai vir se deixarem que a gente faça o nosso trabalho." (GD2Q04PI083, MINERVA, 2024)

"Enquanto a educação não for colocada no seu local, né? De que deveria ser colocada, né? de suma importância para a independência mesmo da pessoa, porque com informação com conhecimento a pessoa vai longe, mas ninguém faz, né? Esse trabalho de valorizar a educação como deveria." (GD2Q04PI084, ATENA, 2024)

Há contradições presentes nas determinações da equipe multiprofissional referentes aos programas, as quais revelam que estes funcionam como mediações inconclusas:

"Eu discordo dessa sua fala de que o bolsa família tá incentivando [a gestação de filhos]. Não é isso. Se a gente for olhar no mundo inteiro todas as sociedades que buscam uma igualdade para que as pessoas tenham direito ao consumo fazem programas de reposição de renda. Na Europa, na América, em qualquer país do mundo. É só a gente procurar conhecer. O Brasil hoje é miséria." (GD2Q04PI082, ATENA, 2024)

O Bolsa Família é trazido como um signo de justiça social, mas sem articulação com educação/saúde, reforça a dependência, não a autonomia. Assim como a fundação social

⁵ Aplicativo para realização de abertura de processos, requerimentos, inscrições, queixas e consultas sobre serviços disponibilizados pela Prefeitura do município pesquisado.

citada em GD2Q04PI078, que se projeta como sendo uma ferramenta de desenvolvimento, enquanto que sua capilaridade é insuficiente.

O papel da escola frente à desigualdade estrutural é destacado nas falas das participantes de forma dicotômica por seus limites e potencialidades. Os pré-indicadores GD2Q3PI067 e GD2Q3PI069 expõem a vulnerabilidade social como produto histórico, onde a escola atua em um contexto de mediações frágeis, considerando uma saúde precária e a falta de vagas, cuja tensão entre assistência e emancipação é debatida nas falas contidas em GD2Q04PI082e GD2Q04PI084.

O Programa Bolsa Família é determinado no presente núcleo, considerando as significações das participantes, como um instrumento de sobrevivência, o qual podemos chamar de mediação imediata, mas não de transformação, como se propõe a ser, que poderíamos no referir como de mediação ampliada, pois, segundo a equipe multiprofissional pesquisada, falta a mediação educacional como eixo estruturante.

Ainda considerando a natureza contraditória prevista na análise sob à luz da psicologia sócio-histórica, encontramos um paradoxo ao determinarmos que, segundo as significações da equipe multiprofissional, a escola é locus de reprodução das desigualdades, por falta de recursos e não somente, mas também espaço potencial de resistência, desde que integre programas sociais a um projeto pedagógico crítico e fortaleça a equipe multiprofissional como mediadora, por ser "[...] capaz de ver esse 'especial' dessa criança..." (GD2Q04PI079, PSIQUE, 2024), não apenas "resolvedora de crises".

Esse processo revela fragilidades na articulação institucional marcada pela descontinuidade como forte barreira. Os pré-indicadores GD3Q3PI107 e GD3Q3PI108 mostram que a falta de integração entre redes rompe a continuidade das mediações, o que pode resultar em alunos "perdidos" na transição para o ensino médio. Isso viola o princípio sócio-histórico de que o desenvolvimento é um processo contínuo e mediado. Parte dos motivos para precariedade nesse processo é apontado em GD3Q04PI117, que trata de sobrecarga e evasão, como a ausência de planejamento estratégico transforma a equipe em "bombeiros sociais", não agentes de transformação. O efeito é descontinuidade que fragmenta a ZDP coletiva, impedindo que ações pontuais se tornem políticas estruturantes.

Novamente, as determinações revelam que a mediação institucional é frágil, especialmente pela falta de planos e fluxos claros, gerando ações fragmentadas e desenvolvendo os programas sociais como mediações parciais que aliviam sintomas, mas não alteram causas. Deste modo, a escola reproduz desigualdades, sendo que poderia ser espaço

de mediação emancipatória se integrasse políticas sociais ao projeto pedagógico e sistematizasse o trabalho multiprofissional, o que corrobora a afirmação de que *“Planejar em equipe e construir isso coletivamente seria enriquecedor.”* (GD3Q2PI093, ATENA, 2024). Outra possibilidade, trazida no discurso das participantes seria a construção de instrumentos mediadores como planos de ação e registros unificados, que possam permitir a articulação de programas sociais (Bolsa Família e parcerias com fundações sociais) a ações educativas emancipatórias, além de exigir políticas públicas integradas, pressionando por recursos e contra a descontinuidade. Assim, a equipe multiprofissional poderia atuar não como "tapa-buracos", mas como agente de desenvolvimento humano e social, conforme preconizado pela Psicologia Sócio-Histórica.

4.2.6 Núcleo de significação N° 6: A necessidade de articulação intersetorial e continuidade no acompanhamento educacional durante transições entre redes de ensino e serviços, visando garantir a permanência e o desenvolvimento integral dos estudantes: *“Há uma grande preocupação com a educação infantil e o ensino fundamental, mas o ensino médio não recebe a mesma atenção, apesar de ser um período crítico.”*

A falta de articulação intersetorial durante transições escolares, particularmente no ensino médio, compromete a continuidade do desenvolvimento educacional. Este estudo analisa os impactos dessa descontinuidade na permanência e trajetória discente, propondo modelos integrados de acompanhamento entre redes e serviços. Fundamenta-se no princípio da educação como direito humano ininterrupto e na urgência de políticas específicas para o ensino médio. Veja o Quadro 12 - Núcleo de Significação N° 6, construído a partir da aglutinação dos indicadores 24, 37, 39, 41 e 46:

Quadro 12 - Núcleo de Significação N° 6

(N6-I24/37/39/41/46) A necessidade de articulação intersetorial e continuidade no acompanhamento educacional durante transições entre redes de ensino e serviços, visando garantir a permanência e o desenvolvimento integral dos estudantes *“Há uma grande preocupação com a educação infantil e o ensino fundamental, mas o ensino médio não recebe a mesma atenção, apesar de ser um período crítico.”*

(GD2Q1PI053/055/056-I24) Parcerias com redes de proteção e instituições externas envolvem colaborações com a Secretaria Municipal de Saúde, o Conselho Tutelar e o trabalho com forças comunitárias.

(GD3Q1PI090/091/092-I37) Estímulo ao planejamento articulado e o trabalho colaborativo entre educação básica e rede de saúde, com ênfase na fase inicial do desenvolvimento, contraposto à descontinuidade do acompanhamento educacional no ingresso ao ensino médio.

(GD3Q2PI094/095/096/097-I39) A descontinuidade no acompanhamento do aluno na transição entre as redes municipal e estadual e a necessidade de atenção diferenciada entre as diferentes etapas e níveis de ensino.

(GD3Q3PI102/103-I41) Perda da continuidade do acompanhamento estudantil na transição entre redes, impactando a permanência no ensino médio.

(GD3Q04PI112/113-I46) A importância de garantir que o acompanhamento dos estudantes seja contínuo e sem rupturas entre diferentes fases e redes de ensino.

Fonte: Informações transcritas e produzidas pelo pesquisador, 2025.

O núcleo de significação N6-I24/37/39/41/46 determina a necessidade de articulação intersetorial e continuidade no acompanhamento educacional durante transições entre redes de ensino e serviços, visando garantir a permanência e o desenvolvimento integral dos estudantes, através de elementos presentes em cada indicador como segue:

- Parcerias com redes de proteção (saúde, Conselho Tutelar, comunidade) para apoio integral (I24).
- Planejamento articulado entre educação básica e saúde, com foco no desenvolvimento inicial, mas com ruptura no ensino médio (I37).
- Descontinuidade nas transições entre redes municipal e estadual (I39).
- Impacto da falta de acompanhamento na permanência no ensino médio (I41).
- Importância da continuidade sem rupturas entre fases e redes de ensino (I46).

Esses pontos, presentes no discurso das participantes que revelam as significações da equipe multiprofissional das quais emergem a importância da integração entre educação, saúde e redes protetivas para um atendimento intersetorial; o problema recorrente da descontinuidade, especialmente nas transições entre redes e no ensino médio); e a urgência da definição de estratégias articuladas para evitar rupturas que prejudicam a trajetória escolar. Em suma, o tema central abordado é a articulação entre sistemas e a garantia de acompanhamento contínuo para assegurar o direito à educação de forma integral e sem interrupções.

Algumas falas revelam uma ruptura nas mediações institucionais durante as transições escolares, como podemos notar a seguir:

"Eu vejo que é se discute para se fazer uma ótima educação no primeiro grau, do

primeiro ao nono ano, mas se deixou discutir aonde mais tem incidência de problemas. Que é no ensino médio. [...] Então se discute esse aluno no nono ano, se discute sobre esse aluno no sétimo ano. E depois não se discute mais sobre essa criança, sobre esse adolescente." (GD3Q1PI090, PSIQUE, 2024)

Discurso reforçado nas falas *"Quando o aluno passa de uma escola municipal para outra, ainda há diálogo, mas na transição para a rede estadual, o acompanhamento se rompe."* (GD3Q2PI094, ATENA, 2024) e em *"As crianças são acompanhadas até o 9º ano, mas ao irem para o ensino médio na rede estadual, perdem esse suporte, o que impacta na evasão escolar."* (GD3Q2PI95, PSIQUE, 2024), nas quais destacam a descontinuidade no acompanhamento pós-transição para o ensino médio, expondo a falta de instrumentos mediadores, como protocolos de passagem, que assegurem a continuidade no suporte e desenvolvimento de ações.

As falas presentes em *"[...] fazer isso juntos seria muito rico."* (GD3Q1PI091, ATENA, 2024) e *"Eu acho que nós temos que trabalhar ainda muito na rede de saúde, né, na educação básica, porque a educação básica é fundamental, eu acho que é aí que começa tudo, né?"* (GD3Q1PI092, PSIQUE, 2024) propõem planejamento colaborativo e ações interligadas saúde-educação, alinhados à ideia de que mediações eficazes requerem sistemas de signos compartilhados, expressos por registros unificados. As significações da equipe apontam que *"A transição dentro da rede municipal ainda permite articulação, mas para a estadual há uma ruptura."* (GD3Q04PI112, ATENA, 2024) e sugerem que *"O índice de evasão no ensino médio é altíssimo pela falta desse acompanhamento."* (GD3Q04PI113, PSIQUE, 2024).

Porém, a ausência dessas ferramentas, trazidas a seguir, transforma a transição em um "abismo simbólico", onde históricos de vulnerabilidade se perdem:

"Quando essa criança sai de uma escola municipal para ir para outra municipal, a gente ainda consegue fazer uma conversa e tenta fazer com que esse acompanhamento não seja rompido. Agora, quando é para a rede estadual, realmente se acaba." (GD3Q3PI102, ATENA, 2024)

"As crianças são acompanhadas até o 9º ano por uma equipe. Depois, vão para a escola estadual e o índice de evasão é altíssimo." (GD3Q3PI103, PSIQUE, 2024)

Outrossim, a equipe multiprofissional atua como mediadora pontual, pontos trazidos nas referências às articulações com a rede de serviços em *"E principalmente também com a Secretaria Municipal de Saúde, para encaminhamentos relacionados às questões de saúde do aluno ou da família."* (GD2Q1PI053, ATENA, 2024), em *"Fazemos também um trabalho junto ao Conselho Tutelar, principalmente em situações de negligência familiar, para garantir os direitos da criança e do adolescente, como saúde e alimentação."* (GD2Q1PI055, ATENA,

2024), e, ainda, em *"O que tiver de rede de proteção no território da escola, como igrejas, vizinhos ou outras instituições, a gente tenta trabalhar também com essas forças comunitárias."* (GD2Q1PI056, ATENA, 2024) que tratam de encaminhamentos para saúde, rede protetiva e programas sociais, mas não consegue sustentar mediações a longo prazo devido à falta de estrutura sistêmica, que revela *"[...] Então se discute esse aluno no nono ano, se discute sobre esse aluno no sétimo ano. E depois não se discute mais sobre essa criança, sobre esse adolescente."* (GD3Q1PI090, PSIQUE, 2024) e *"Há uma grande preocupação com a educação infantil e o ensino fundamental, mas o ensino médio não recebe a mesma atenção, apesar de ser um período crítico."* (GD3Q2PI097, PSIQUE, 2024).

A ação multiprofissional perante os indicativos de vulnerabilidade social se estabelece entre a assistência e a emancipação. Os programas Bolsa Família e de atividades no contraturno escolar, segundo as significações dos participantes da pesquisa, funcionam como mediações materiais imediatas, mas não alteram estruturas que produzem vulnerabilidade, como a falta de políticas para ensino médio, o que recai sobre o que afirma GD3Q2PI097. Vigotski (1935/1987, p. 141) afirma que "O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento e o impulsiona.". Falta também articulação com mediações simbólicas, tais como projetos pedagógicos críticos que discutam desigualdade. E, mais uma vez, é dito que *"O trabalho da equipe nas escolas municipais permite um olhar mais próximo para as dificuldades dos alunos, enquanto na rede estadual essa assistência se perde."* (GD3Q2PI096, PSIQUE, 2024), o que valoriza o suporte multiprofissional, porém determina que sua eficácia é limitada pela fragmentação institucional, como já revelado nos pré-indicadores citados. Surge novamente um paradoxo, em que a equipe compensa falhas do sistema, como a evasão escolar, mas não transforma o sistema, pois ações são desconectadas de um projeto político-pedagógico emancipatório.

A ruptura na transição viola o princípio sócio-histórico de que o desenvolvimento é um processo contínuo e mediado. A falta de protocolos, segundo as determinações da equipe multiprofissional, impede que a escola estadual "herde" as mediações construídas no ensino fundamental, como os históricos de vulnerabilidade e estratégias de apoio, ademais alunos em vulnerabilidade, já identificados, perdem referências mediadoras como vínculos com a equipe multiprofissional, que se revelam essenciais para sua ZDP.

Algumas estratégias surgiram a partir das discussões e conseguintes significações construídas pelos participantes, especificamente, a criação de instrumentos mediadores para transições, tais como registros compartilhados como "objetos culturais" que preservem

históricos; reuniões de passagem entre equipes (municipal/estadual) para negociar significados sobre cada caso; exigência de políticas públicas integradas, uma vez que, segundo as determinações das participantes “[...] o ensino médio não recebe a mesma atenção, apesar de ser um período crítico.” (GD3Q2PI097, PSIQUE, 2024), pressionando por planos de trabalho articulados entre redes (município-estado), “[...] porque a educação básica é fundamental, eu acho que é aí que começa tudo, né?” (GD3Q1PI092, PSIQUE, 2024), e financiamento para mediações contínuas, por exemplo a extensão da equipe multiprofissional ao ensino médio.

A descontinuidade é sintoma de mediações inconclusas e programas pontuais que não se articulam a projetos de longo prazo. A equipe multiprofissional precisa ser integrada a um sistema de mediações institucionais, como protocolos, não apenas a "ações heroicas". Vigotski (1931/1991, p. 198) coloca que "O trabalho coletivo só se efetiva quando há planejamento compartilhado, onde os signos são coconstruídos.". Além disso, a vulnerabilidade só será superada se a escola for espaço de mediação crítica, onde programas assistenciais (Bolsa Família) dialoguem com práticas pedagógicas emancipatórias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA ANÁLISE INTERNÚCLEOS

O ambiente escolar contemporâneo apresenta desafios complexos que demandam uma abordagem integrada e sistêmica por parte de todos os profissionais envolvidos no processo educativo. A constatação de que "*se houvesse partilha de informações, o atendimento seria mais efetivo*" revela uma lacuna significativa na comunicação entre os diferentes atores educacionais - professores, psicólogos, assistentes sociais e gestores. Esta fragmentação do trabalho pedagógico compromete sobremaneira a qualidade das intervenções, especialmente quando se trata de estudantes em situação de vulnerabilidade social. Na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, tal cenário evidencia a necessidade premente de mediações institucionais mais eficazes, que transformem ações pontuais e desconexas em práticas articuladas e contínuas. Como bem destacou Vigotski (1930/1999, p. 68-69), "o uso de signos, isto é, de meios mediadores, remodela por completo a estrutura psicológica da operação [...] A mediação por signos é a característica central da atividade psicológica humana", o que nos leva a refletir sobre a importância de instrumentos compartilhados no contexto escolar.

A precariedade das condições de trabalho dos profissionais de apoio, particularmente dos psicólogos escolares, emerge como outro obstáculo significativo. O questionamento "*uma vez por semana ele não vai conseguir conhecer a demanda, ele vai começar a criar vínculo com o aluno depois de quanto tempo?*" explicita o paradoxo entre as necessidades dos estudantes e a realidade da atuação profissional nas escolas. Esta limitação temporal não apenas inviabiliza um diagnóstico contextualizado adequado, como também impede a construção de vínculos significativos - elementos fundamentais para intervenções baseadas nos princípios da abordagem sócio-histórica. Neste sentido, é crucial compreender, com Vigotski (1934/2001, p. 132-133), que "o significado de uma palavra não é uma forma estática, mas um fenômeno dinâmico que muda no curso do desenvolvimento da criança [...] e é determinado pelo contexto histórico e social em que o sujeito está inserido". Tal compreensão demanda tempo de convívio e observação sistemática, condições frequentemente ausentes no cotidiano escolar atual.

A complexidade das situações de vulnerabilidade social vivenciadas pelos estudantes - exemplificadas em relatos como "*Dentro da escola a gente percebe...*" - exige uma abordagem multidimensional e sensível, que articule saberes pedagógicos, psicológicos e sociais. Contudo, a ausência de sistematização no fluxo de trabalho, desde o acolhimento inicial até o acompanhamento contínuo, fragiliza sobremaneira o enfrentamento adequado dessas

demandas. Como aponta Vigotski (1931/1991, p. 215-216), "o registro sistemático e a documentação das experiências não são meros arquivos, mas instrumentos que transformam a memória imediata em um sistema de signos socialmente compartilhados". Esta perspectiva ressalta a importância crucial de protocolos claros e da organização do trabalho em rede, que permitam superar a fragmentação das práticas e construir intervenções mais coerentes e efetivas. A descontinuidade no acompanhamento educacional, especialmente nas transições entre ciclos - conforme destacado na afirmação "*Há uma grande preocupação com a educação infantil e o ensino fundamental, mas o ensino médio não recebe a mesma atenção*" - representa mais um desafio a ser enfrentado.

Diante deste cenário, torna-se imperativo repensar a organização do trabalho multiprofissional nas escolas, com vistas a superar a dicotomia entre as boas intenções das políticas públicas e as limitações da prática cotidiana - tensão esta bem capturada na afirmação "*A demanda é altíssima e a evasão também*". A construção de zonas de desenvolvimento proximal institucionais, nas quais a colaboração sistemática entre os diferentes profissionais possa potencializar resultados que transcendam as possibilidades individuais, apresenta-se como caminho promissor. Isto requer, contudo, não apenas a implementação de sistemas de registro compartilhados e a ampliação da carga horária dos profissionais de apoio, mas também - e principalmente - uma mudança paradigmática na forma de conceber e organizar o trabalho educativo. Na perspectiva sócio-histórica, investir em estratégias de integração não se reduz a um mero ajuste operacional, mas configura-se como condição estruturante para uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora, capaz de responder às complexas demandas do século XXI.

Dessa forma, a mediação da pesquisa, por meio da intencionalidade metodológica da Pesquisa-Trans-Formação, mostrou-se fundamental para que fosse possível realizar uma análise que superasse o nível das aparências e alcançasse uma compreensão mais profunda e propositiva da realidade investigada. Essa abordagem metodológica permitiu, ao longo de cada análise intranúcleo, produzir sínteses que não apenas interpretam, mas propõem caminhos concretos a partir das significações trazidas pela equipe multiprofissional. Ao articular teoria e prática, foi possível delinear contribuições tangíveis, com vistas à elaboração de um produto técnico com potencial de uso colaborativo e com potencial capilarização em diferentes escolas, respeitando as especificidades de cada território educacional.

A construção do Fluxograma como produto técnico emerge, portanto, como expressão da intencionalidade colaborativa desta pesquisa, configurando-se como uma ferramenta que sistematiza e orienta os encaminhamentos das equipes escolares no enfrentamento das vulnerabilidades sociais que impactam o processo de ensino-aprendizagem. Esse instrumento, oriundo da escuta atenta e da análise crítica das práticas já em curso, contribui para fortalecer a rede de apoio educacional, ampliando a possibilidade de permanência qualificada dos estudantes na escola.

Por fim, é importante destacar o quanto esta trajetória investigativa contribuiu para minha formação enquanto profissional da educação. A realização desta pesquisa constituiu-se como uma experiência potente de práxis, na qual teoria e prática se entrelaçaram para forjar novos modos de pensar e agir na escola. O percurso vivenciado ao longo do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU ampliou minha compreensão sobre os desafios contemporâneos da educação pública, reforçando minha responsabilidade como educador e pesquisador comprometido com a transformação social. Esta caminhada não se encerra aqui: ela impulsiona um dever contínuo, no qual sigo mobilizado a construir, junto a outros, uma educação mais justa, crítica e humanizadora.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006. Acesso em: 27 ago. 2023.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013. Disponível em: https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/11405?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 27 ago. 2023.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BONIN, L. F. R. **Considerações sobre as teorias de Elias e de Vigotski**. In: ZANELLA, A. V. et al. (org.). Psicologia e práticas sociais. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 45-62.
- BRASIL. **Cartilha - Programa Bolsa Família**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2023/03/o-bolsa-familia-e-um-programa-da-sociedade-brasileira-diz-lula/cartilha_bolsa_familia.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 11.566, de 16 de junho de 2023**. Regulamenta a Medida Provisória nº 1.164, de 2 de março de 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11566.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023**. Institui o Programa Bolsa Família. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114601.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024**. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14819-16-janeiro-2024-795256-publicacaooriginal-170863-pl.html>. Acesso em: 4 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **12 Diretrizes para elaboração de campanhas contra o trabalho infantil**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/assistencia-social/servicos-e-programas-1/Diretrizes_campanhas_trabalho_infantil_FNPETI_2023.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.
- BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia: (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis**. 26. ed. Tradução: David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

BUSSO, G. **El enfoque de la vulnerabilidad social en el contexto latinoamericano: situación actual, opciones y desafíos para las políticas sociales a inicios del siglo XXI.** Santiago: CEPAL, 2001.

DE JESUS, D. A. S. R. G. T. T. M. C. S. D. **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: do pensamento à práxis.** Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019.

DOURADO, B. **O que é fluxograma de processo, como fazer e exemplos práticos.** Florianópolis: RD Station, 2024. Disponível em: <https://www.rdstation.com/blog/marketing/fluxograma-de-processo/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, M. A. A. **A historicidade na Psicologia Sócio-Histórica.** Revista Humanidades e Inovação, 7(6), 2010, p. 125-137.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

KOJÉVE, A. **Introdução à leitura de Hegel.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

LEITE, F. M. et al. **O sentido da escola: concepções de estudantes adolescentes.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 20, n. 2, p. 339-348, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202983>. Acesso em: 25 jul. 2023.

LOUREIRO, C.; KRAEMER, G.; LOPES, M. C. **Competências e direito de aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade.** Cadernos CEDES, v. 41, n. 114, p. 99-109, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622021000200099. Acesso em: 24 jul. 2023.

MAGALHÃES, L. D. O. R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEINERZ, C. B. **Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação.** Educação & Realidade, v. 36, n. 2, p. 485-504, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16958>. Acesso em: 12 jan. 2024.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

PAULINO, R. S. **A subjetividade dos estudantes em situação de vulnerabilidade social: reflexões sobre o sujeito que aprende**. 2018. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL - PNAS/2004. **Norma Operacional Básica - NOB/SUAS**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2005.

PONTES, S. L. **Mediação: instrumento teórico-metodológico para prática do serviço social**. Eumed.net, 2016. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/ccss/2016/01/adolescente.html>. Acesso em: 3 jan. 2025.

SANTOS, L. **Práticas pedagógicas relacionadas aos beneficiários do Programa Bolsa Família: um estudo em escolas municipais de Campinas (SP)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15512>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **Edital de Chamamento Público nº 07/2022**. Serviço de psicologia para alunos da Rede de Ensino Municipal. São José dos Campos, 2022. Disponível em: https://www.sjc.sp.gov.br/media/212831/edital-de-chamamento-7_sec_2022-assinado.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **Plano Diretor - Estudo Técnico Volume 1: Regiões Urbanas**. São José dos Campos: Secretaria de Urbanismo e Sustentabilidade, 2017. Disponível em: https://planodiretor.sjc.sp.gov.br/resources/uploads/EstudoTecnico/Anexo/PD_VOLUME_1_C7_REGIOES_URBANAS.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **Portaria nº 132/2022, de 31 de outubro de 2022**. Regulamenta a inscrição, seleção e admissão de crianças e de adolescentes na Fundação Hélio Augusto de Souza - Fundhas. Disponível em: https://fundhas.org.br/newsite/wp-content/uploads/2022/11/Port.-132_2022-1.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

SHEDD, J. A. **Salt from my attic**. Portland: The Mosher Press, 1928.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Cadernos Cenpec, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. **Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação**. Cadernos Cenpec, v. 6, n. 1, p. 120-142, 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SILVA, F. C.; GANDA, D. R. **Intervenção em psicologia escolar: relato de experiência com crianças de um projeto de educação integral**. Psicologia e Saúde em Debate, v. 5, n. 1, p. 37-49, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22289/2446-922X.V5N1A4>. Acesso em: 24 jul. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEODORO, W. L.; MARTINS, E. C. C.; CALDERÓN, A. I. **Eficácia escolar e boas práticas em regiões socialmente vulneráveis: um estudo de caso**. Revista Eletrônica de Educação, v. 15, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271994997>. Acesso em: 12 jan. 2024.

TOASSA, G.; SOUZA, T. M. C.; RODRIGUES, D. J. S. **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: do pensamento à práxis**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1249/o/gisele_toassa-EBOOK.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

TRISTÃO, V. A. B. **A experiência da aprendizagem profissional na perspectiva dos adolescentes atendidos pela política de assistência social em Franca (SP)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual Paulista, Franca, 2022.

UNESCO. **Desenvolvimento social inclusivo no Brasil: o desafio das desigualdades: caminhos para um mundo justo**. Brasília: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/social-inclusive-development>. Acesso em: 12 jan. 2024.

VIGNOLI, J. R. **Vulnerabilidad demográfica en América Latina: qué hay de nuevo?** In: SEMINÁRIO VULNERABILIDAD, 2001, Santiago. Anais... Santiago: CEPAL, 2001.

VIOLA, A. F. **Vulnerabilidade social e desempenho escolar: desafios e possibilidades na perspectiva do professor**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. Tradução: José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 68-69.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, Tomo III. Madrid: Visor, 1995. p. 133.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 132-133.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 215-216.

APÊNDICE A
ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO INICIAL

1 CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

- 1.1 Qual a sua idade?
- 1.2 Qual gênero você se identifica?
- 1.3 Como você se autodeclara com relação a sua raça/cor?

2 FORMAÇÃO

- 2.1 Fale um pouco sobre a sua formação inicial (curso, instituição e estágio).
- 2.2 Comente sobre a sua formação complementar (cursos de extensão, Pós-Graduação ou outros).
- 2.3 Destaque aspectos da sua formação inicial ou complementar que contribuíram para sua atuação no âmbito escolar / orientação educacional.
- 2.4 Atuar no contexto escolar / orientação educacional despertou em você o interesse em buscar essas formações?

3 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 3.1 Quanto tempo de experiência você tem nessa área (assistência social, psicologia ou gestão escolar)?
- 3.2 Fale um pouco do seu histórico profissional (instituições, órgãos e forma de atuação).
- 3.3 Você se lembra de quando foi publicada a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019? Qual foi a sua percepção sobre essa iniciativa do Governo Federal?
- 3.4 O que você tem a dizer sobre a sua atuação no contexto escolar / orientação educacional? Pretende continuar nesta área?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE GRUPO DE DISCUSSÃO

1 EIXO TEMÁTICO “ATRIBUIÇÕES E OBJETIVOS DA EQUIPE”

- 1.1 Para você, quais os principais objetivos da equipe multiprofissional na unidade escolar?
- 1.2 As atribuições de cada membro da equipe multiprofissional são claras e contribuem para realização de um trabalho conciso?
- 1.3 Como se articulam os membros da equipe multiprofissional?
- 1.4 Como ocorre a relação entre os membros da equipe multiprofissional e os demais integrantes da comunidade escolar (estudantes, famílias, funcionários, docentes e membros da equipe gestora).
- 1.5 Qual é hoje e qual seria o fluxo de atendimento mais eficiente para atender aos objetivos e demandas da equipe?

2 EIXO TEMÁTICO “PROGRAMAS E AÇÕES”

- 2.1 Quais os programas e ações acompanhados e desenvolvidos pelos membros da equipe multiprofissional na unidade escolar?
- 2.2 É possível identificar um perfil específico dos estudantes que compõem o público-alvo central desses programas?
- 2.3 É possível notar aspectos relacionados à desigualdade social e vulnerabilização dos estudantes atendidos pela equipe multiprofissional?
- 2.4 Segundo as suas percepções, como esses programas e ações contribuem para justiça social?
- 2.5 Há orientações claras sobre as diretrizes de cada programa ou ação?

3 EIXO TEMÁTICO “PLANO DE TRABALHO”

- 3.1 Existe um Plano de Ação ou de Trabalho que sistematize as ações da equipe?
- 3.2 Como cada membro da equipe multiprofissional atua perante as demandas da escola, especificamente as ligadas aos Programas e ações de mitigação da desigualdade social?
- 3.3 Como são percebidas, registradas e organizadas as evidências desses programas e ações?
- 3.4 Como podemos construir um Plano de Trabalho que otimize as ações da equipe ampliando seu alcance e melhor atendendo as necessidades dos estudantes?

APÊNDICE C

RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO VIA FORMULÁRIO

	ATENA	MINERVA	PSIQUE
Qual a sua idade?	53	38	40
Que gênero você se identifica?	Feminino	Feminino	Feminino
Como você se autodeclara com relação a sua raça/cor?	Preto(a)	Pardo(a)	Branco(a)
Você possui alguma deficiência?	Não	Não	Não
Fale um pouco sobre a sua formação inicial (curso, instituição e estágio).	<p>Fiz a graduação em serviço social em Minas Gerais, Faculdades integradas de Caratinga, na cidade de Caratinga/MG, mas no ensino médio fiz Magistério e estudos adicionais para atuação com a educação infantil. O estágio da graduação foi realizado em uma instituição do terceiro setor a Fundação Aperam onde desenvolvi um projeto de alfabetização com a terceira idade, era um projeto em parceria com o curso de pedagogia da faculdade da cidade com supervisão pedagógica de professor da faculdade e uma estagiária de pedagogia os professores eram voluntários, na maioria professores aposentados.</p>	<p>Cursei Magistério/ Letras/ Univap e CEFAM estagiei bastante e de forma bastante reflexiva por causa do CEFAM.</p>	<p>Frio faculdade de Psicologia na UAM Moóca SP, estágios obrigatórios em SP capital na saúde Santa Casa, social CEECO IBIRAPUERA, organizacional Empax, Educação escola Mucicpal de SP, clínica no CIS da universidade.</p>
Comente sobre a sua formação complementar (cursos de extensão, Pós-Graduação ou outros).	<p>Fiz o mestrado em serviço social na Puc/SP</p>	<p>Pedagogia/Unimes, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa/Unopar, Psicopedagogia/Unar.</p>	<p>Pós graduação em Saúde Mental com especialização em adolescentes, Psicanálise, Psicopatologia dos transtornos mentais.</p>

<p>Destaque aspectos da sua formação inicial ou complementar que contribuíram para sua atuação no âmbito escolar / orientação educacional.</p>	<p>Acho que o magistério no ensino médio me ajuda bastante na minha atuação nas escolas hoje.</p>	<p>A formação inicial não me auxiliou muito no trabalho com o Serviço de Orientação Educacional.</p>	<p>Acredito que tudo contribui de alguma força visto que no ambiente escolar a demanda aparece na sua forma natural dando abertura a necessidade de encaminhamento para o órgão responsável de tratamento e acompanhamento.</p>
<p>Atuar no contexto escolar / orientação educacional despertou em você o interesse em buscar essas formações?</p>	<p>As minhas formações anteriores me dão uma segurança na minha atuação atual. Apesar de nada disso ter sido planejado.</p>	<p>Atuar no SOE nos leva a estar sempre buscando informações sociais, subjetivas, legais, psicológicas que possam subsidiar o trabalho.</p>	<p>Já havia feito antes da atuação no ambiente escolar porém acredito que se não tivesse feito buscaria me especializar.</p>
<p>Quanto tempo de experiência você tem nessa área?</p>	<p>3 anos</p>	<p>9 anos</p>	<p>14 anos</p>
<p>Fale um pouco do seu histórico profissional (instituições, órgãos e forma de atuação).</p>	<p>Atuo na rede municipal de São José dos Campos em escola de ensino fundamental com alunos do 1 ao 9 anos. Buscamos orientar e encaminhar alunos e familiares e responsáveis , quando necessário, para a rede de proteção do município e dentro da escola buscamos orientar professores , atuar em conflitos gerados por situações de violência , bullying e negligência, na perspectiva da garantia do direito da criança e adolescente.</p>	<p>Trabalhei inicialmente, logo após a faculdade como professora na PM Taubate , em 2011, fui convocada pelo concurso e ingressei na PM Sao José dos Campos, trabalhei em sala de aula até 2015, assumi a gestão em 2017 como Assistente de Direção, em 2021 passei a atuar como diretora.</p>	<p>Atuação na área social com menor infrator, abrigos, e comunidades terapêuticas para tratamento de dependentes químicos, saúde no CAPS infantil e clínica com atendimento especializado para jovens e adultos.</p>
<p>Você se lembra de quando foi publicada a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019? Qual foi a sua percepção sobre essa iniciativa do Governo Federal?</p>	<p>Foi um contexto muito atribulado, em plena pandemia, não foi dada a devida atenção e discussão da sociedade civil e entidades de educação e de direitos da criança e do adolescente,a implementação da lei aconteceu sem definir financiamentos, responsabilidades do estado e município e hoje os conselhos de psicologia e de serviço social fomentam</p>	<p>Me lembro que todos ficaram animados na escola, curiosos acerca de como seria a inclusão desses dois profissionais, mas era consenso que a escola precisava deste tipo de atendimento.</p>	<p>Necessário porém poderia ter sido implantada antes.</p>

	a discussão para que haja essa definição tão necessária.		
<p>O que você tem a dizer sobre a atuação no contexto escolar / orientação educacional? Pretende continuar nesta área?</p>	<p>Desde a minha graduação em serviço social, em 2000 já existia essa discussão sobre a necessidade desse profissional nas escolas, tenho interesse. Precisa melhorar muito a atuação do serviço social, quando a atuação do serviço social fizer parte do planejamento da gestão, e tiver voz nesses espaços de discussão a atuação será muito mais efetiva e validada. sinto que ainda engatinhamos, não temos ainda espaço de fala garantido nos htcs dos professores, não temos lugar de fala na reunião da gestão da escola. Ainda somos vistos como profissionais que "apagam os incêndios" quando surgem as situações de conflito na escola, ainda não há trabalho preventivo nas escolas. Ainda há muito a avançar para que a atuação do assistente social e do psicólogo seja efetiva na escola. As condições de trabalho dos profissionais através dos contratos precários e terceirizados fragilizam os vínculos dos profissionais. A educação precisa entender qual é a atuação do assistente social e do psicólogo, a gestão em todos os níveis precisa conhecer e entender a atribuição desses profissionais e qual é de verdade a sua atuação dentro do espaço educacional. Como disse, ainda há muito a avançar.</p>	<p>A orientação educacional é essencial para engajar, orientar, buscar a parceria das famílias, fazer busca ativa e orientação de estudos.</p>	<p>Por hora me sinto satisfeita nesta área.</p>

APÊNDICE D

QUADROS DE PRÉ-INDICADORES E INDICADORES POR EIXO TEMÁTICO

1 EIXO TEMÁTICO “ATRIBUIÇÕES E OBJETIVOS DA EQUIPE”		
Questões	Pré- Indicadores das falas do sujeito nos Grupos de Discussão	Indicadores
<p>1.1 Quais os principais objetivos da equipe multiprofissional na unidade escolar, segundo as suas significações?</p>	<p>(GD1Q1PI001) ATENA: “O serviço social poderia contribuir muito mais realizando um trabalho preventivo de orientação...”</p> <p>(GD1Q1PI002) PSIQUE: “Essa equipe multidisciplinar tem que se dispor desse tempo ainda além da demanda escolar...”</p> <p>(GD1Q1PI003) PSIQUE: “Eu vejo que o trabalho do assistente social de toda a gestão da escola, esse trabalho multidisciplinar, ele pode ser muito mais aproveitado...”</p> <p>(GD1Q1PI004) PSIQUE: “Eu acredito muito na divisão de informações, né? [...] a equipe multidisciplinar, ela é importantíssima dentro de uma escola.”</p> <p>(GD1Q1PI005) PSIQUE: “Eu acredito que se tem muita vontade, mas falta objetivos, a gente alcançar objetivos...”</p> <p>(GD1Q1PI006) PSIQUE: “Qual o objetivo a alcançar e o que alcançar?”</p> <p>(GD1Q1PI007) PSIQUE: “Eu vejo que as escolas elas estão com uma demanda muito grande, é</p>	<p>(GD1Q1PI001/002-I01) Foco na prevenção e articulação entre os serviços para um trabalho preventivo.</p> <p>(GD1Q1PI003/004-I02) Valorização da equipe multidisciplinar e do compartilhamento de informações.</p> <p>(GD1Q1PI005/006-I03) Necessidade de metas claras e objetivos definidos para o trabalho escolar e social.</p> <p>(GD1Q1PI007/008-I04) Demanda crescente por apoio e suporte frente a problemas familiares e sociais.</p>

	<p>muitíssimo alto, de problemas familiares...”</p> <p>(GD1Q1PI008) PSIQUE: “Nós temos que estar vendo qual o objetivo alcançar o que alcançar?”</p>	
<p>1.2 As atribuições de cada membro da equipe multiprofissional são claras e contribuem para realização de um trabalho conciso?</p>	<p>(GD1Q2PI009) PSIQUE: "Eu acho que as funções estão claras, mas as demandas são muito grandes então acaba se fazendo um trabalho conjunto."</p> <p>(GD1Q2PI010) PSIQUE: "Quando um não pode o outro vai lá e coopera, né?"</p> <p>(GD1Q2PI011) PSIQUE: "Claro que há situações que nós temos que respeitar porque é o trabalho do outro, né, mas eu acredito que a demanda é muito grande..."</p> <p>(GD1Q2PI012) PSIQUE: "Esse papel acaba ficando um ponto de interrogação, né? Eu, além de fazer o meu papel, fiz o papel do meu outro colega de trabalho."</p> <p>(GD1Q2PI013) PSIQUE: "Existem papéis que às vezes as pessoas não querem entender. Qual é o seu papel a funcionar, né? É a zona de conforto ou impacto, né?"</p> <p>(GD1Q2PI014) PSIQUE: "Hoje nós temos também profissionais novos que vão se deparar com uma realidade que nunca trabalharam e que nunca lidaram, né?"</p> <p>(GD1Q2PI015) PSIQUE: "Se o gestor não abrir possibilidades para</p>	<p>(GD1Q2PI009/011/012/013/014/015-I05) Percepção de funções bem definidas, sobreposição de cargos/funções de membros da equipe e dificuldade de integração e adaptação de novos profissionais.</p> <p>(GD1Q2PI010/016/017/020-I06)) Cooperação entre os profissionais e a expectativa de resolução de problemas.</p> <p>(GD1Q2PI018/019-I07) Falta de integração com a gestão escolar</p> <p>(GD1Q2PI021/022-I08) Ausência de uma política educacional estruturada e uma atuação emergencial da equipe</p>

	<p>esse profissional, esse profissional pode saber da função dele, mas ele não consegue pôr em prática."</p> <p>(GD1Q2PI016) MINERVA: "Qual é a percepção do professor quando ele tem um monte de problema e principalmente questão emocional que estão socioeconômica, né? [...] essa pessoa vai resolver todos os meus problemas, né? Ela tá ali para pagar o incêndio porque é isso que a gente não consegue resolver enquanto educador."</p> <p>(GD1Q2PI017) MINERVA: "E aí, quando falaram pra gente assim vai ter um psicólogo um assistente social na escola. Bom, essa pessoa vai resolver todos os meus problemas, né? Ela tá ali para pagar o incêndio porque é isso que a gente não consegue resolver enquanto educador."</p> <p>(GD1Q2PI018) MINERVA: "Eu tenho uma visão. Que todo mundo que chega na escola tem que contribuir precisa participar da do planejamento da gestão."</p> <p>(GD1Q2PI019) MINERVA: "Na nossa escola, a gente tinha uma prática de sentar e conversar tanto com assistente social quanto com psicólogo. [...] Mas isso não é um não é uma uma ação. Que é implementa? pela política educacional municipal."</p> <p>(GD1Q2PI020) MINERVA: "Aconteceu tal coisa chama</p>	
--	---	--

	<p>assistente social aconteceu tal coisa chama psicóloga. [...] E pouco se faz essa reflexão de trabalhar junto com essa equipe de articular ações."</p> <p>(GD1Q2PI021) MINERVA: "Eu acredito que a própria visão da secretaria seja essa de cumprir uma formalidade. [...] Aí temos psicólogo e assistente social na escola, porque se não fosse assim haveria alguém lá na secretaria."</p> <p>(GD1Q2PI022) MINERVA: "Eu acho que fica muito confuso. Acho que é uma equipe que somou muito com certeza, mas eu concordo com as meninas. Quando elas falam que ficou focado em apagar incêndio."</p>	
<p>1.3 Como se articulam os membros da equipe multiprofissional?</p>	<p>(GD1Q3PI023) PSIQUE: "Sempre que possível esse grupo a coordenação junto com a gestora e justamente assistente social durante a semana já filtra O que era um grupo que era para ser atendido crianças que eram para ser atendidas?"</p> <p>(GD1Q3PI024) PSIQUE: "Essa criança já era escutada pela assistente social, já tinha passado pela direção. E aí chegava de repente no meu dia para a gente discutir ali conversando com a criança e ou com a família."</p> <p>(GD1Q3PI025) MINERVA: "A gente buscava fazer isso na quinta-feira, né? ATENA aproveitava que a PSIQUE tava lá, mas não era sempre, é como a</p>	<p>(GD1Q3PI023/024-I09) Filtragem prévia de casos e encaminhamento estruturado de alunos para melhor organização e fluxo de atendimento.</p> <p>(GD1Q3PI025/026-I10) Tentativa de encontros periódicos e falta de padronização que afetam frequência e regularidade na articulação.</p> <p>(GD1Q3PI027/028-I11) Reconhecimento do papel do psicólogo no ambiente escolar com atuação restrita a casos específicos.</p>

	<p>reunião de equipe.”</p> <p>(GD1Q3PI026) MINERVA: "Mas a gente tinha isso. Entretanto não é uma uma regra. Isso vai muito de cada gestor."</p> <p>(GD1Q3PI027) PSIQUE: "Eu acredito que o psicólogo ele é visto sim, quando ele consegue passar a importância dele nesse ambiente de escola."</p> <p>(GD1Q3PI028) PSIQUE: "Eu vejo que todo mundo praticamente acha que senta para ver esse papel desse psicólogo somente quando é caso bem específico que a gente precisa dar andamento aí no apoio da rede."</p>	
<p>1.4 Como ocorre a relação entre os membros da equipe multiprofissional e os demais integrantes da comunidade escolar (estudantes, famílias, funcionários, docentes e membros da equipe gestora)?</p>	<p>(GD1Q04PI029) ATENA: "Eu acho que precisa ter esse diálogo aberto dentro da equipe minimamente, senão não tem jeito."</p> <p>(GD1Q04PI030) ATENA: "Eu sei de colegas minhas que não tem isso [diálogo], que não tem essa possibilidade de estar conversando com direção, com coordenador, com a própria equipe."</p> <p>(GD1Q04PI031) ATENA: "Eu acho que a gente tendo garantido esse espaço de diálogo de troca de informações para poder conversar os casos com o CP já é um primeiro passo para as coisas."</p> <p>(GD1Q04PI032) ATENA: "Se a gente pudesse sentar com esse</p>	<p>(GD1Q04PI029/030/031-I12) Comunicação e diálogo entre os profissionais carece da existência e da qualidade dos espaços de troca entre os profissionais da escola.</p> <p>(GD1Q04PI032-I13) Falta de compreensão da realidade dos estudantes por parte do corpo docente.</p> <p>(GD1Q04PI033/034-I14) Presença do psicólogo na escola avaliada pela proximidade e efetividade do vínculo estabelecido com os estudantes.</p> <p>(GD1Q04PI035/036-I15) Equipe multiprofissional operando de forma paralela por falta de uma estrutura adequada</p>

	<p>profissional [professor] e mostrar para ele a realidade em que essa criança está inserida, o que a gente tem feito, [...] eu tenho certeza que a gente poderia diminuir um pouco dessa angústia e dessa aflição desse professor."</p> <p>(GD1Q04PI033) PSIQUE: "Eu acho que o trabalho do psicólogo hoje está fora dentro da escola, um pouco fora da realidade [...] uma vez por semana ele não vai conseguir conhecer a demanda, ele vai começar a criar vínculo com o aluno depois de quanto tempo?"</p> <p>(GD1Q04PI034) PSIQUE: "Então a gente tem que olhar aqueles não só aqueles que fazem barulho, porque hoje a gente atende uma demanda de alunos que de repente cortou, brigou, mas aquele que não briga está vivendo um transtorno."</p> <p>(GD1Q04PI035) MINERVA: "Eu acho que o ideal seria todo um repensar dessa dessa equipe, essa equipe multiprofissional dentro da escola, pois cada escola precisa ter seu psicólogo."</p> <p>(GD1Q04PI036) MINERVA: "Hoje a gente vê que existe um trabalho riquíssimo que é paralelo, mas o sistema não viabiliza."</p> <p>(GD1Q04PI037) MINERVA: "Eu passei por isso de uma maneira muito cheia de rupturas [...] mas assim, o meu papel enquanto gestor é fazer com que essa equipe tenha</p>	<p>com impacto na efetividade dos trabalhos.</p> <p>(GD1Q04PI037/038/039-I16) Desafios da gestão escolar na integração da equipe multiprofissional no reconhecimento, suporte e validação dos profissionais.</p> <p>(GD1Q04PI040-I17) Impacto das políticas públicas na articulação da equipe e a necessidade de aprimoramento das políticas educacionais.</p>
--	--	--

	<p>o mínimo de sinergia possível."</p> <p>(GD1Q04PI038) MINERVA: "Eu só consigo fazer isso [articular a equipe] se eu olhar para esse profissional, se eu ouvir esse profissional, se eu validar esse profissional."</p> <p>(GD1Q04PI039) PSIQUE: "Olha o trabalho do gestor, né? Esse gestor tem que estar andando com seu Fusca ali, [...] se o pneu furar, ele já tem que trocar rapidamente para chegar no seu destino."</p> <p>(GD1Q04PI040) PSIQUE: "Eu acho que precisa ser discutido muito mais dentro da própria demanda da rede da política, porque o fluxo precisa ser melhorado."</p>	
<p>1.5 Qual seria o fluxo de atendimento mais eficiente para atender aos objetivos e demandas da equipe?</p>	<p>(GD1Q05PI041) ATENA: "Eu acho que precisa ter esse diálogo aberto dentro da equipe minimamente, senão não tem jeito."</p> <p>(GD1Q05PI042) ATENA: "Acho que a gente tendo garantido esse espaço de diálogo de troca de informações para poder conversar os casos com o CP já é um primeiro passo para as coisas."</p> <p>(GD1Q05PI043) ATENA: "Se a gente tivesse essa possibilidade [de conversar com os professores], eu tenho certeza que a gente poderia diminuir um pouco dessa angústia e dessa aflição desse Professor quando ele tem que lidar com</p>	<p>(GD1Q05PI041/042-I18) Comunicação e articulação interna da equipe em um diálogo aberto como ponto central e a troca de informações como estratégia inicial.</p> <p>(GD1Q05PI043-I19) Importância do contato direto e real integração com os professores e com a comunidade escolar.</p> <p>(GD1Q05PI044/045/049-I20) Desafios na implementação do fluxo de atendimento por carga horária insuficiente para a demanda escolar e a necessidade de melhoria a nível de rede.</p>

	<p>determinadas situações."</p> <p>(GD1Q05PI044) PSIQUE: "A escola tem mil alunos, ele vai ficar 8 horas um dia da semana, então esse trabalho, esse fluxo, não vai melhorar."</p> <p>(GD1Q05PI045) PSIQUE: "Eu acho que nós temos que melhorar esse fluxo, como, como a gente pode melhorar?"</p> <p>(GD1Q05PI046) MINERVA: "Para ser efetivo mesmo precisava ter uma mudança de concepção. Cada escola precisa ter seu psicólogo, porque ele vai conseguir articular tanto essa questão de demanda quanto fazer um trabalho preventivo."</p> <p>(GD1Q05PI047) MINERVA: "Hoje a gente vê que existe um trabalho riquíssimo que é paralelo, mas o sistema não viabiliza. [...] Eu acho que o ideal seria todo um repensar desse paradigma, mas enquanto gestor tentando fazer uma limonada um pouquinho menos azeda."</p> <p>(GD1Q05PI048) MINERVA: "Eu acho que é isso, é tentar articular uma equipe, buscar organização, um fluxo que ajude, ainda que o cenário não seja o ideal."</p> <p>(GD1Q05PI049) PSIQUE: "Eu acho que precisa ser discutido muito mais dentro da própria demanda da rede da política,</p>	<p>(GD1Q05PI046/047/048-I21)</p> <p>Propostas para um fluxo mais eficiente através de uma mudança estrutural para resolver o desalinhamento entre o trabalho da equipe e a ordenação do sistema, buscando soluções organizacionais que respeitem as limitações existentes.</p>
--	--	---

	porque o fluxo precisa ser melhorado."	
--	--	--

2 EIXO TEMÁTICO “PROGRAMAS E AÇÕES”		
Questões	Pré- Indicadores das falas do sujeito nos Grupos de Discussão	Indicadores
<p>2.1 Quais os programas e ações acompanhados e desenvolvidos pelos membros da equipe multiprofissional na unidade escolar?</p>	<p>(GD2Q1PI050) ATENA: "Bom, o serviço social ele compõe né o serviço de orientação educacional e o serviço social, as ações são voltadas para a questão da evasão escolar e para garantir um ambiente favorável para o processo de ensino-aprendizagem do aluno."</p> <p>(GD2Q1PI051) ATENA: "A gente tenta trabalhar com as questões sociais que podem interferir e que acontecem dentro da família e que repercutem na vida escolar da criança."</p> <p>(GD2Q1PI052) ATENA: "A gente faz uma parceria com o centro de referência em assistência social para encaminhamento das famílias, no caso de programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, ou para o benefício de prestação continuada (BPC), para famílias de alunos com deficiência."</p> <p>(GD2Q1PI053) ATENA: "E principalmente também com a Secretaria Municipal de Saúde, para encaminhamentos relacionados às questões de saúde do aluno ou da família."</p>	<p>(GD2Q1PI050-I22) Ações e programas focados na evasão escolar e na melhoria do ambiente escolar incluem o combate à evasão e a promoção de um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem.</p> <p>(GD2Q1PI051/052/054-I23) Ações sociais e de apoio familiar incluem intervenções nas questões familiares que impactam a vida escolar, encaminhamentos para programas de assistência social e apoio a famílias com problemas de vínculos familiares.</p> <p>(GD2Q1PI053/055/056-I24) Parcerias com redes de proteção e instituições externas envolvem colaborações com a Secretaria Municipal de Saúde, o Conselho Tutelar e o trabalho com forças comunitárias.</p> <p>(GD2Q1PI057/058/059/060-I25) Programas de atendimento e atividades complementares incluem encaminhamentos para atividades extraclasse, programas no contraturno escolar e acesso à Fundação Social para jovens em situação</p>

	<p>(GD2Q1PI054) ATENA: "Aqueles famílias que apresentam algum tipo de fragilidade nos vínculos familiares, causadas por violência doméstica ou conflitos familiares, a gente pede o acompanhamento do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social)."</p> <p>(GD2Q1PI055) ATENA: "Fazemos também um trabalho junto ao Conselho Tutelar, principalmente em situações de negligência familiar, para garantir os direitos da criança e do adolescente, como saúde e alimentação."</p> <p>(GD2Q1PI056) ATENA: "O que tiver de rede de proteção no território da escola, como igrejas, vizinhos ou outras instituições, a gente tenta trabalhar também com essas forças comunitárias."</p> <p>(GD2Q1PI057) ATENA: "Algumas crianças que não estão inseridas em programas como a FUNDHAS, a gente encaminha para lá, principalmente aquelas que precisam de atividades no contraturno."</p> <p>(GD2Q1PI058) ATENA: "A Fundace trabalha no contraturno escolar e oferece diversas atividades, como reforço escolar, teatro, banda, meio ambiente e cursos para adolescentes que são preparados para o mercado de trabalho."</p> <p>(GD2Q1PI059) ATENA: "Para as</p>	de vulnerabilidade.
--	--	---------------------

	<p>crianças menores, até 14 anos, elas participam de atividades de reforço escolar e esportivas."</p> <p>(GD2Q1PI060) ATENA: "O processo de inscrição na FUNDHAS é feito através do site da prefeitura ou pelo aplicativo Prefbook, e em casos de grande vulnerabilidade, podemos solicitar a inserção da criança de forma urgente."</p>	
<p>2.2 É possível identificar um perfil específico dos estudantes que compõem o público-alvo central desses programas?</p>	<p>(GD2Q2PI061) ATENA: "Acho que a vulnerabilidade, principalmente se não tem uma né na família, familiares que tomam conta. A família toda sai pra trabalhar e a mãe chefe de família, que essas crianças ficam sozinhas."</p> <p>(GD2Q2PI062) ATENA: "As crianças da fundação a questão da vulnerabilidade."</p> <p>(GD2Q2PI063) ATENA: "A questão da vulnerabilidade social ela tem um peso? Mas aí da vulnerabilidade cada programa, né?! Um quesito. Que que pesa mais</p> <p>(GD2Q2PI064) ATENA:"A questão da renda, né? Um critério bem, bem... E família tem que ter uma renda per capita, eu não sei te dizer, hoje ainda se permanece, mas acho que é um quarto de salário mínimo uma renda per capita, então é o bolsa família é a questão da renda."</p> <p>(GD2Q2PI065) ATENA:"A</p>	<p>(GD2Q2PI061/062/063/064/065/066-I26) Ausência de fonte de renda segura e critérios de acesso e elegibilidade aos serviços de mitigação da vulnerabilidade social.</p>

	<p>questão também: emprego, né? Pesa bastante essa família não tem uma fonte de renda segura, né?"</p> <p>(GD2Q2PI066) ATENA: "Mas são acho que o que é comum é a questão da vulnerabilidade."</p>	
<p>2.3 É possível notar aspectos relacionados à desigualdade social e vulnerabilização dos estudantes atendidos pela equipe multiprofissional?</p>	<p>(GD2Q3PI067) PSIQUE: "Eu vejo que nós na área da saúde, nós chegamos no gargalo assim de forma que não sabia onde onde ia mandar. Não tem vaga, então assim..."</p> <p>(GD2Q3PI068) PSIQUE: "Essa criança ela podia estar inserida aí uma Fundação, mas às vezes não consegue se vaga. Não tem vaga..."</p> <p>(GD2Q3PI069) PSIQUE: "Eu vejo que o nosso dinheiro público poderia ser mais... voltado para multiplicar aí uma demanda que não necessitamos..."</p> <p>(GD2Q3PI070) PSIQUE: "Eu acho que a vulnerabilidade social hoje, eu vejo que os papéis... a mãe tá fazendo o papel do adolescente, e esse adolescente tem que fazer o papel do adulto..."</p> <p>(GD2Q3PI071) PSIQUE: "Ela é esmagada ou por uma família que prefere às vezes horas e horas de um funk, né a noite. A criança está com vontade de ir para escola estudar..."</p> <p>(GD2Q3PI072) PSIQUE: "A grande preocupação que eu vejo que é uma das responsabilidades e</p>	<p>(GD2Q3PI067/068/069-I27) Má distribuição de recursos públicos, falta de acesso a serviços e escassez de atendimentos e vagas em programas especializados</p> <p>GD2Q3PI070/073-I28) Aspectos familiares e sociais relacionados à sobrecarga e inversão de papéis, a presença de conflitos familiares e violência doméstica.</p> <p>(GD2Q3PI071/072-I29) Conflito entre o desejo de estudar e a dificuldade de dar continuidade aos estudos exigem atuação individualizada e sensível por parte da equipe multiprofissional.</p>

	<p>muito grande de uma equipe multidisciplinar porque for capaz de ver esse ‘especial’ dessa criança..."</p> <p>(GD2Q3PI073) ATENA: "Dentro da escola a gente percebe... uma situação de vulnerabilidade pode ser com relação a questão de um conflito familiar de uma violência doméstica que está acontecendo dentro daquela casa..."</p>	
<p>2.4 Segundo as suas percepções, como esses programas e ações contribuem para justiça social?</p>	<p>(GD2Q04PI074) MINERVA: "Eu acredito que sim. porque É um ganho para escola, né? Quando a gente nós não tínhamos assistentes sociais psicólogo muito se falava já dessa questão, né? Essa necessidade..."</p> <p>(GD2Q04PI075) MINERVA: "Eu acredito que ajudou demais, é muito importante a gente ter esse parceiro na escola, né? A gente encara e como especialista, né mesmo, né na área então. A gente consulta a gente apoia..."</p> <p>(GD2Q04PI076) PSIQUE: "Eu vejo que as escolas municipais, elas têm um número altíssimo de crianças, mas a gente também tá com o número al... com crianças problemas e com problemas emocionais..."</p> <p>(GD2Q04PI077) PSIQUE: "Eu acho que nós estamos com um público alto aí de crianças que muitas vezes ficam em vulnerabilidade social por falta de oportunidades..."</p>	<p>(GD2Q04PI074/075/077/080-I30) Fortalecimento da comunidade escolar por meio da atuação integrada e contínua da equipe multiprofissional, visando à identificação e enfrentamento dos desafios da vulnerabilidade social e à promoção da justiça social no ambiente escolar.</p> <p>(GD2Q04PI078/079-I31) Compromisso da equipe multiprofissional com a promoção da justiça social, por meio da atenção às condições socioemocionais dos estudantes e da defesa por melhor alocação de recursos públicos.</p> <p>(GD2Q04PI076/081-I32) Reconhecimento da vulnerabilidade social em sua complexidade, considerando fatores econômicos e sociais diversos que afetam a equidade e a inclusão dos estudantes.</p> <p>(GD2Q04PI082/083-I33) Reconhecimento dos programas de transferência de renda como</p>

	<p>(GD2Q04PI078) PSIQUE: "Eu vejo que o nosso dinheiro público poderia ser mais voltado para multiplicar aí uma demanda que não necessitamos..."</p> <p>(GD2Q04PI079) PSIQUE: "A grande preocupação que eu vejo que é uma das responsabilidades e muito grande de uma equipe multidisciplinar porque for capaz de ver esse 'especial' dessa criança..."</p> <p>(GD2Q04PI080) ATENA: "Acho que hoje tem bastante discussão a respeito de vulnerabilidade... dentro da escola a gente percebe... uma situação de vulnerabilidade pode ser com relação a questão de um conflito familiar..."</p> <p>(GD2Q04PI081) ATENA: "Aí, por exemplo, a questão da vulnerabilidade social... não precisa estar atrelado com a questão de emprego e renda..."</p> <p>(GD2Q04PI082) ATENA: "Eu discordo dessa sua fala de que o bolsa família tá incentivando [a gestação de filhos]. Não é isso. Se a gente for olhar no mundo inteiro todas as sociedades que buscam uma igualdade para que as pessoas tenham direito ao consumo fazem programas de reposição de renda. Na Europa, na América, em qualquer país do mundo. É só a gente procurar conhecer. O Brasil hoje é miséria."</p>	<p>instrumentos de mitigação da pobreza e promoção da igualdade social, ao mesmo tempo em que se evidencia sua limitação como solução paliativa, insuficiente para a emancipação social a longo prazo.</p> <p>(GD2Q04PI083/084-I34) Reconhecimento da educação como agente essencial de transformação e emancipação social, sendo prioritária para promover a autonomia individual e superar desigualdades.</p>
--	---	--

	<p>(GD2Q04PI083) MINERVA: "Eu não acredito que o bolsa família seja um programa para emancipação. Eu acho que o bolsa família é o que as meninas falaram, é um programa de reposição de renda. A emancipação vai vir com a educação? Ela vem com todo o trabalho de base mesmo. Ela vai vir se deixarem que a gente faça o nosso trabalho."</p> <p>(GD2Q04PI084) ATENA: "Enquanto a educação não for colocada no seu local, né? De que deveria ser colocada, né? de suma importância para a independência mesmo da pessoa, porque com informação com conhecimento a pessoa vai longe, mas ninguém faz, né? Esse trabalho de valorizar a educação como deveria."</p>	
<p>2.5 Há orientações claras sobre as diretrizes de cada programa ou ação?</p>	<p>(GD2Q05PI085) ATENA: "Da minha parte é muito claro, eu acho que o que é a minha atuação. E eu acho que dentro da equipe também, né? A gente no dia a dia a gente discute bastante tem essa possibilidade de conversar e poder né se posicionar em determinadas situações."</p> <p>(GD2Q05PI086) ATENA: "Mas para a equipe maior né para os professores como toda a equipe, né? Toda Equipe técnica da escola ainda precisa a gente precisa ainda construir espaços para poder tornar mais claro assim a atuação."</p> <p>(GD2Q05PI087) ATENA: "Não a</p>	<p>(GD2Q05PI085/086-I35) Reconhecimento da clareza e a articulação interna da equipe multiprofissional, enquanto se evidencia a necessidade de ampliar a compreensão das diretrizes e funções por parte dos demais membros da comunidade escolar.</p> <p>(GD2Q05PI087/088/089-I36) Reconhecendo a existência de diretrizes e orientações para a atuação da equipe multiprofissional, contraposta à necessidade de maior estruturação por meio de um plano anual de ações e da leitura sistemática das demandas no</p>

	<p>gente tem diretrizes do serviço social na escola. Foi a supervisão de serviço social que construiu um documento com as diretrizes do que é o trabalho, mas assim dizer que a gente elabora um plano anual de ações não, não tem."</p> <p>(GD2Q05PI088) PSIQUE: "A gente é orientado sim pela esse plano. E aí cabe ao profissional colocar isso em prática, né?"</p> <p>(GD2Q05PI089) PSIQUE: "Eu acredito que no início do ano de cada ano letivo, eu acredito que deveria haver uma. Uma é como se fosse uma leitura das demandas de todos os profissionais o que o profissional X para onde vai encaminhar de que forma vai encaminhar, né?"</p>	<p>início do ano letivo.</p>
--	--	------------------------------

3 EIXO TEMÁTICO "PLANO DE TRABALHO"

Questões	Pré- Indicadores das falas do sujeito nos Grupos de Discussão	Indicadores
<p>3.1 Existe um Plano de Ação ou de Trabalho que sistematize as ações da equipe?</p>	<p>(GD3Q1PI090) PSIQUE: "Eu vejo que é se discute para se fazer uma ótima educação no primeiro grau, do primeiro ao nono ano, mas se deixou discutir aonde mais tem incidência de problemas. Que é no ensino médio. [...] Então se discute esse aluno no nono ano, se discute sobre esse aluno no sétimo ano. E depois não se discute mais sobre essa criança, sobre esse adolescente."</p> <p>(GD3Q1PI091) ATENA:</p>	<p>(GD3Q1PI090/091/092-I37) Estímulo ao planejamento articulado e o trabalho colaborativo entre educação básica e rede de saúde, com ênfase na fase inicial do desenvolvimento, contraposto à descontinuidade do acompanhamento educacional no ingresso ao ensino médio.</p>

	<p>"Comentar né, equipe e fazer isso juntos seria muito rico."</p> <p>(GD3Q1PI092) PSIQUE: "Eu acho que nós temos que trabalhar ainda muito na rede de saúde, né, na educação básica, porque a educação básica é fundamental, eu acho que é aí que começa tudo, né?"</p>	
<p>3.2 Como cada membro da equipe multiprofissional atua perante as demandas da escola, especificamente as ligadas aos Programas e ações de mitigação da desigualdade social?</p>	<p>(GD3Q2PI093) ATENA: "Planejar em equipe e construir isso coletivamente seria enriquecedor."</p> <p>(GD3Q2PI094) ATENA: "Quando o aluno passa de uma escola municipal para outra, ainda há diálogo, mas na transição para a rede estadual, o acompanhamento se rompe."</p> <p>(GD3Q2PI95) PSIQUE: "As crianças são acompanhadas até o 9º ano, mas ao irem para o ensino médio na rede estadual, perdem esse suporte, o que impacta na evasão escolar."</p> <p>(GD3Q2PI096)PSIQUE: "O trabalho da equipe nas escolas municipais permite um olhar mais próximo para as dificuldades dos alunos, enquanto na rede estadual essa assistência se perde."</p> <p>(GD3Q2PI097) PSIQUE: "Há uma grande preocupação com a educação infantil e o ensino fundamental, mas o ensino médio não recebe a mesma atenção, apesar de ser um período crítico."</p>	<p>(GD3Q2PI093/098/099-I38) Elaboração de planejamento conjunto e construção colaborativa de soluções em equipe para suporte adequado no âmbito multiprofissional.</p> <p>(GD3Q2PI094/095/096/097-I39) A descontinuidade no acompanhamento do aluno na transição entre as redes municipal e estadual e a necessidade de atenção diferenciada entre as diferentes etapas e níveis de ensino.</p>

	<p>(GD3Q2PI098) PSIQUE: “O trabalho dos profissionais abrange desde dificuldades de aprendizagem até suporte social e psicológico, sendo essencial para atender às demandas dos alunos.”</p> <p>(GD3Q2PI099) ATENA: “Muitas vezes, informações sobre programas e serviços não são compartilhadas entre os profissionais, dificultando o acesso às soluções adequadas.”</p>	
<p>3.3 Como são percebidas, registradas e organizadas as evidências desses programas e ações?</p>	<p>(GD3Q3PI100) ATENA: "Comentar na equipe e fazer isso juntos seria muito rico."</p> <p>(GD3Q3PI101) ATENA: "Igual não é, cada escola faz o seu dentro da sua realidade."</p> <p>(GD3Q3PI102) ATENA: "Quando essa criança sai de uma escola municipal para ir para outra municipal, a gente ainda consegue fazer uma conversa e tenta fazer com que esse acompanhamento não seja rompido. Agora, quando é para a rede estadual, realmente se acaba."</p> <p>(GD3Q3PI103) PSIQUE: "As crianças são acompanhadas até o 9º ano por uma equipe. Depois, vão para a escola estadual e o índice de evasão é altíssimo."</p> <p>(GD3Q3PI104) PSIQUE: "Por mais que a demanda seja alta, o diretor conhece suas crianças, a sala de aula que precisa de atenção, os professores falam sobre alunos</p>	<p>(GD3Q3PI106/109-I40) Organização e integração do registro e do compartilhamento de informações para uma atuação mais eficiente entre os profissionais.</p> <p>(GD3Q3PI102/103-I41) Perda da continuidade do acompanhamento estudantil na transição entre redes, impactando a permanência no ensino médio.</p> <p>(GD3Q3PI104/105-I42) Conhecimento das necessidades dos alunos, facilitando a organização das ações, embora a sobrecarga de demandas possa comprometer a eficácia e organização do trabalho.</p> <p>(GD3Q3PI107/108-I43) Avaliação adequada de programas e ações para evitar diagnósticos errôneos e garantir encaminhamentos corretos com maior organização e acompanhamento devido à alta</p>

	<p>que desenvolvem ou têm dificuldades."</p> <p>(GD3Q3PI105) PSIQUE: "O trabalho do assistente social e do psicólogo é muito amplo, eles seguram nos 30."</p> <p>(GD3Q3PI106) ATENA: "Esse ano, na minha escola, juntamos a documentação do Pincel Mágico com a entrevista social já no ato da matrícula."</p> <p>(GD3Q3PI107) PSIQUE: "Há casos em que pensávamos que uma criança tinha traços de autismo, mas, na verdade, o problema era um óculos errado."</p> <p>(GD3Q3PI108) PSIQUE: "Começou há pouco tempo, mas a demanda é altíssima e a evasão também."</p> <p>(GD3Q3PI109) ATENA: "Nem todos os profissionais sabem de todas as informações, se houvesse partilha, o que oferecer para cada demanda estaria mais claro."</p>	<p>demanda e evasão.</p> <p>(GD3Q3PI100/101-I44) Discussão sobre a importância de investigação e colaboração dentro da equipe para melhorar a compreensão e organização das ações.</p>
<p>3.4 Como podemos construir um Plano de Trabalho que otimize as ações da equipe ampliando seu alcance e melhor atendendo as necessidades dos estudantes?</p>	<p>(GD3Q04PI110) ATENA: "Comentar na equipe e fazer isso juntos seria muito rico."</p> <p>(GD3Q04PI111) ATENA: "Cada escola faz o seu dentro da sua realidade."</p> <p>(GD3Q04PI112) ATENA: "A transição dentro da rede municipal ainda permite articulação, mas para a estadual há uma ruptura."</p>	<p>(GD3Q04PI110/111/118-I45) A necessidade de uma abordagem coletiva e integrada para melhorar as ações da equipe com foco na comunicação, compartilhando conhecimentos e discutindo as estratégias de atendimento.</p> <p>(GD3Q04PI112/113-I46) A importância de garantir que o acompanhamento dos estudantes</p>

	<p>(GD3Q04PI113) PSIQUE: "O índice de evasão no ensino médio é altíssimo pela falta desse acompanhamento."</p> <p>(GD3Q04PI114) PSIQUE: "Os diretores e professores conhecem seus alunos, mas nem sempre há um registro formalizado."</p> <p>(GD3Q04PI115) ATENA: "A documentação foi integrada ao ato da matrícula para otimizar processos."</p> <p>(GD3Q04PI116) PSIQUE: "Casos de alunos com dificuldades que pareciam cognitivas, mas eram de visão, mostram a importância desse trabalho."</p> <p>(GD3Q04PI117) PSIQUE: "A demanda é altíssima e a evasão também."</p> <p>(GD3Q04PI118) ATENA: "Se houvesse partilha de informações, o atendimento seria mais efetivo."</p>	<p>seja contínuo e sem rupturas entre diferentes fases e redes de ensino.</p> <p>(GD3Q04PI114/115-I47) A necessidade de registrar formalmente as informações sobre os alunos para garantir um atendimento mais eficaz e personalizado.</p> <p>(GD3Q04PI116-I-48) A importância de identificar e tratar as diversas necessidades dos alunos, seja de caráter cognitivo ou físico, para uma intervenção mais eficaz.</p> <p>(GD3Q04PI117-I49) A constatação de que a alta demanda por atendimentos pode prejudicar a efetividade das ações, auxiliando na necessidade de ampliação dos recursos e otimização dos processos.</p>
--	--	--