



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA – TO
CURSO DE BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL**

LUCAS RODRIGUES RUIZ FALCHIONE

**PROJETO SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA: INTERVENÇÃO
MULTIPROFISSIONAL NA ESCOLA ESTADUAL OSCAR SARDINHA EM
MIRACEMA DO TOCANTINS**

**MIRACEMA DO TOCANTINS, TO
2025**

Lucas Rodrigues Ruiz Falchione

**Projeto Social na Escola Pública: intervenção multiprofissional na Escola
Estadual Oscar Sardinha em Miracema do Tocantins**

Monografia apresentada à Universidade Federal do
Tocantins (UFT), Campus Universitário de
Miracema, para obtenção do título de Bacharel em
Serviço Social.

Orientadora: Dra. Mariléa Borges de Lima Salvador

Miracema do Tocantins, TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

F178p Falchione, Lucas Rodrigues Ruiz.
 Projeto Social na Escola Pública: Intervenção Multiprofissional na
 Escola Estadual Oscar Sardinha em Miracema do Tocantins. / Lucas
 Rodrigues Ruiz Falchione. – Miracema, TO, 2025.
 64 f.

 Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins –
 Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Serviço Social, 2025.
 Orientadora : Mariléa Borges de Lima Salvador

 1. Escola Pública. 2. Intervenção Multiprofissional. 3. Projeto
 Social. 4. Serviço Social. I. Título

CDD 360

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que
citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha
catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

LUCAS RODRIGUES RUIZ FALCHIONE

PROJETO SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA: INTERVENÇÃO MULTIPROFISSIONAL
NA ESCOLA ESTADUAL OSCAR SARDINHA EM MIRACEMA DO TOCANTINS

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema, Curso de Serviço Social, foi avaliada para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data da Aprovação 04/11/2025

Banca examinadora:

Professora Dra. Mariléa Borges de Lima Salvador – Orientadora - UFT.

Professora Dra. Ingrid Karla da Nóbrega Beserra – Examinadora - UFT.

Professor Dr. Robson Vila Nova Lopes - Examinador - SEDUC/TO.

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação e assistentes sociais que exercem serviços essenciais para a sociedade.

AGRADECIMENTOS

A jornada acadêmica é, por si só, uma experiência de transformação profunda. Ao longo do caminho, o diploma se revela não apenas como um certificado de conhecimento, mas como o resultado de um processo filosófico de superação, dedicação e amadurecimento. Esta trajetória foi, em sua essência, uma experiência intensa e rica em emoções. Houve momentos de euforia e alívio, mas também de profunda ansiedade, frustração e cansaço.

Contudo, em retrospecto, cada sentimento, cada desafio e cada obstáculo foram peças essenciais para moldar não apenas o meu conhecimento acadêmico, mas, sobretudo, a minha resiliência e a minha capacidade de superação.

Agradeço a cada emoção vivida, pois todas, sem exceção, contribuíram de forma decisiva para a conclusão deste trabalho e para o meu crescimento como pessoa. Este Trabalho de Conclusão de Curso representa a materialização de inúmeros desafios e, ao mesmo tempo, a prova de que cada obstáculo perpassado se tornou um degrau para o crescimento.

Em primeiro lugar, minha profunda gratidão à minha orientadora, a professora Mariléa Borges de Lima Salvador, por sua imensa paciência, dedicação incansável e a compreensão que demonstrou em cada etapa da elaboração desta monografia. Sua orientação foi o alicerce fundamental para a concretização deste projeto.

O apoio incondicional de minha família foi a força motriz para continuar. Em especial, à minha amada mãe, Rosana Rodrigues Ruiz, por ser a minha primeira e maior incentivadora, sempre ressaltando a importância dos estudos e as possibilidades grandiosas que o conhecimento nos traz e meu irmão mais velho Henrique Rodrigues Ruiz Falchione, por me ensinar a ser paciente, solidário e empático com o próximo. Minha gratidão também, à minha esposa, Maria Patrícia dos Santos Rabelo, por estar ao meu lado em todos os momentos, com sua parceria e carinho inestimáveis, acompanhando meus dias de produção científica e contribuindo com seu saber pedagógico.

Aos professores do curso, em especial a professora Ingrid Karla da Nóbrega Beserra, que foram a base de minha formação, agradeço por compartilharem seu conhecimento e por me inspirarem a trilhar um caminho de pensamento crítico. Agradeço, também, à Universidade Federal do Tocantins (UFT), que me proporcionou o ambiente e os recursos necessários para a realização deste trabalho.

E, em especial, a Robson Vila Nova Lopes, amigo importante e um dos examinadores da banca, foi meu maior incentivo para começar uma graduação, enxergou o potencial intelectual que carrego e me impulsionou a seguir esse caminho, serei sempre extremamente grato.

Expresso também meus agradecimentos à minha chefe de trabalho, Maria do Socorro Saturno, por ter sido uma peça-chave nesta jornada. Sua compreensão e apoio foram essenciais para que eu conseguisse conciliar as responsabilidades profissionais com os desafios da vida acadêmica.

Este caminho não teria sido o mesmo sem os amigos, companheiros de jornada e de vida. Obrigado a Elberth Bezerra de Albuquerque Souto e Anna Gabrielle Nogueira Costa, que foram essenciais para a minha formação e enfrentaram os desafios acadêmicos comigo, além de bons papos do dia a dia, diálogos acadêmicos e troca de conversas intelectuais que foram enriquecedoras para minha formação. E aos amigos Wesley Oliveira, Lorena Santos e Layla Larissa, que tiveram outras escolhas, mas que me proporcionou momentos especiais no início dessa jornada.

Agradeço de maneira especial à minha supervisora de campo nos estágios I e II, Carla Tatiane Mangabeira, e às profissionais Isabela Ferreira Valadares e Milena Alves de Souza Azevedo. Foi na Escola Estadual Oscar Sardinha que, com a orientação de vocês, pude compreender a importância da equipe multiprofissional e o valor de um projeto escolar. Esse aprendizado foi fundamental e me deu o norte para a ideia deste TCC e que com certeza levarei esse aprendizado para meu trabalho profissional.

A todos os outros amigos que me acompanharam e me apoiaram, Alex Lustosa, David Moraes, Maurício Curcino, Matheus Henrique, João Lucas, Pedro Paulo e Antônio Arruda, agradeço pela amizade de vocês e por me acompanharem nesse processo importante da minha vida.

A todos os que me acompanharam e me incentivaram nesta jornada, o meu mais sincero e profundo agradecimento. Esta conquista não é apenas minha, mas o resultado de um esforço coletivo e do apoio incondicional de cada um de vocês.

Acredito que a formação que recebi foi muito além da sala de aula, sendo moldada pelo suporte e pela presença de todos que me cercam. Este TCC é um marco, e a conclusão desta etapa é apenas o começo de uma nova, que carrega em si a gratidão por tudo o que foi vivido e aprendido.

Não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque ele se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que ele adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. (EINSTEIN, 1936, p.16)¹

¹ EINSTEIN, Albert. Como vejo o mundo. Tradução de H. P. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, edição 11^o, 2017.

RESUMO

Esta monografia analisa a função social da escola pública como instrumento de formação cidadã e de enfrentamento das desigualdades, com foco na intervenção multiprofissional como estratégia de mediação. O estudo foi desenvolvido a partir do *Projeto Moeda Oscar: aprender para transformar*, realizado na Escola Estadual Oscar Sardinha, em Miracema do Tocantins, entre 2024 e 2025. Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa, fundamentado no materialismo histórico-dialético, que utilizou análise documental e relato de experiência. O estudo analisou o papel de um projeto social escolar como instrumento de garantia da cidadania, evidenciando a importância da intervenção social multiprofissional diante das contradições do sistema capitalista no campo educacional. Buscou compreender de que forma a função social da escola pública se concretiza na construção da cidadania e na formação crítica e emancipatória dos sujeitos, especialmente entre as classes subalternas. A partir da análise do Projeto Moeda Oscar: Aprender para Transformar, desenvolvido na Escola Estadual Oscar Sardinha, o trabalho demonstrou as potencialidades e os desafios da prática educativa crítica e transformadora frente às desigualdades sociais que atravessam o cotidiano escolar. Conclui-se que a atuação multiprofissional no projeto social escolar é essencial para a efetividade da escola pública em territórios periféricos, mas sua consolidação depende de políticas públicas permanentes e comprometidas com a emancipação social.

Palavras-chave: Cidadania. Escola pública. Intervenção Multiprofissional. Projeto Social. Serviço Social.

ABSTRACT

This monograph analyzes the social function of public schools as an instrument for civic formation and the reduction of social inequalities, emphasizing multiprofessional intervention as a mediation strategy. The study was developed through the Moeda Oscar: Learning to Transform Project, carried out at Escola Estadual Oscar Sardinha, in Miracema do Tocantins, between 2024 and 2025. It is a qualitative case study based on historical-dialectical materialism, using documentary analysis and experience reports. The research examined the role of a school social project as a tool for ensuring citizenship, highlighting the importance of multiprofessional social intervention in the face of the contradictions of the capitalist system in education. It sought to understand how the social function of public schools materializes in the construction of citizenship and in the critical and emancipatory formation of individuals, especially among the subaltern classes. From the analysis of the Moeda Oscar: Learning to Transform Project, the study demonstrated the potential and challenges of critical and transformative educational practices in confronting social inequalities within the school environment. It concludes that multiprofessional action in school social projects is essential for the effectiveness of public schools in peripheral territories, although its consolidation depends on permanent public policies committed to social emancipation.

Keywords: Public school. Social Work. Multiprofessional intervention. Citizenship. Social project.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	10
2.	PROJETO SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A GARANTIA DE DIREITOS DE CIDADANIA ATRAVÉS DA INTERVENÇÃO SOCIAL MULTIPROFISSIONAL	13
2.1	O projeto social na escola pública: aparato de cidadania a crianças e adolescentes estudantes do ensino fundamental anos finais.....	15
2.1.1	A pertinência do Projeto Social na Escola Pública.....	24
2.2	A intervenção multiprofissional como estratégia operacional do projeto social na garantia de cidadania da criança e do adolescente estudante da escola pública.....	28
3.	A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DO ESTUDANTE CRIANÇA E ADOLESCENTE EM RESPOSTA ÀS DEMANDAS SOCIAIS DE CLASSE SUBALTERNA.....	34
3.1	A escola pública como espaço de construção da cidadania e da consciência crítica.....	35
3.2	A resposta da escola pública às demandas sociais da classe subalterna.....	39
4.	O PROJETO MOEDA OSCAR: MEDIAÇÃO MULTIPROFISSIONAL DE FORMAÇÃO CIDADÃ AOS ESTUDANTES DA ESCOLA ESTADUAL OSCAR SARDINHA, DE ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS, EM MIRACEMA DO TOCANTINS.....	44
4.1	Contexto Histórico e Atualidade da Escola Estadual Oscar Sardinha.....	45
4.2	O Projeto Moeda Oscar: Estrutura, Funcionamento e a Mediação Multiprofissional.....	49
4.3	Análise e Discussão: Conectando Prática e Teoria.....	51
4.3.1	A Contradição Dialética: Recompensa, Meritocracia e a Classe Subalterna.....	52
4.3.2	A Mediação Multiprofissional na Prática do Combate à Evasão.....	53
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
	REFERÊNCIAS.....	62

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa a seguir propõe-se a analisar o papel essencial do Projeto Moeda Oscar, realizado na Escola Estadual Oscar Sardinha, localizada em Miracema do Tocantins, na edificação da cidadania de crianças e adolescentes.

Em um cenário nacional marcado por profundas desigualdades, a instituição escolar emerge como um pilar estratégico para o enfrentamento das vulnerabilidades e a promoção da emancipação humana.

E a Escola Estadual Oscar Sardinha, se encaixa em um contexto social marcado por desigualdades econômicas e limitações de acesso a políticas públicas essenciais.

Nesse contexto, a instituição escolar se consolida como um espaço estratégico de enfrentamento das vulnerabilidades sociais, oferecendo não apenas a formação escolar, mas também um ambiente de acolhimento, diálogo e construção de cidadania.

A escola desenvolve ações voltadas à inclusão, ao fortalecimento dos vínculos comunitários e à valorização do saber crítico, reafirmando seu compromisso com a emancipação humana e com a transformação social por meio da educação.

A pesquisa tem como objetivo principal avaliar a processualidade interventiva do Projeto Moeda Oscar: Aprender para Transformar, desenvolvido na Escola Estadual Oscar Sardinha, aos estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e a efetivação da função social da escola, em resposta às demandas sociais advindas das classes subalternas², com foco nas possibilidades e desafios de tal atuação.

O Projeto Social Escolar é uma construção essencial que permite à escola cumprir sua Função Social de forma plena, transformando a teoria em prática na garantia da cidadania.

Ao envolver os alunos em ações concretas que visam solucionar problemas da comunidade, o projeto só oferece um espaço para aplicar conhecimentos de forma

² O conceito de "classes subalternas" surgiu com o pensador marxista italiano Antonio Gramsci (1891-1937), um dos intelectuais mais importantes do século XX. Ele desenvolveu essa ideia durante sua prisão política pelo regime fascista de Mussolini, e seus pensamentos foram registrados nos famosos "Cadernos do Cárcere". Para Gramsci, o termo "subalterno" não se referia apenas à classe operária no sentido econômico, mas a todos os grupos sociais que estão subordinados e excluídos do poder político e cultural. Esses grupos são caracterizados por sua falta de autonomia e pela sua submissão à hegemonia (o domínio ideológico e cultural) da classe dominante, sendo eles a classe trabalhadora, camponeses, oprimidos etc.

significativa, porém, sobretudo, desenvolve o protagonismo e a consciência crítica dos estudantes, capacitando-os a identificar injustiças e a intervir na realidade.

Dessa forma, a escola deixa de ser apenas um local de transmissão de conteúdo para se consolidar como um polo de formação humana e ética, preparando cidadãos ativos, solidários e conscientes de seus direitos e deveres para a construção de uma sociedade mais justa e democrática

A relevância deste estudo reside em sua dupla contribuição: do ponto de vista teórico, ele enriquece o debate sobre a educação e a “Questão Social”³, dialogando com a pedagogia crítica de autores como Paulo Freire (1996) e Dermeval Saviani (1983) e com as análises do serviço social de Marilda Iamamoto (2008) e Ivanete Boschetti (2009).

Do ponto de vista prático e social, a pesquisa oferece um olhar aprofundado sobre a realidade local, evidenciando o potencial da atuação multiprofissional na garantia de direitos e na formação cidadã.

Os resultados esperados incluem a demonstração da relevância do projeto social como um instrumento de luta contra as desigualdades e a reafirmação do compromisso da escola pública com a transformação social.

A metodologia adotada para a realização deste trabalho foi o estudo de caso, que permitiu um exame aprofundado da realidade da Escola Estadual Oscar Sardinha e do projeto nela desenvolvido, a partir das vivências do Estágio e Supervisão Acadêmica em Serviço Social I e II, que possibilita a coleta e análise de dados de forma contextualizada.

No capítulo 2 será abordado o projeto social na escola pública, destacando suas possibilidades e desafios frente às expressões da “Questão Social”. Nele, evidencia-se a pertinência de projetos escolares como instrumentos de cidadania, capazes de articular educação e políticas sociais, tendo a intervenção multiprofissional como estratégia operacional fundamental.

³ Segundo José Paulo Netto, em seu artigo na revista *Temporalis*, a Questão Social deve ser entendida como a expressão das contradições e desigualdades inerentes ao capitalismo, e não apenas como um problema de pobreza. Ele argumenta que ela não é um fenômeno pontual, mas sim histórico, nascido com o próprio desenvolvimento da classe trabalhadora. Assim, a Questão Social se manifesta nas lutas e reivindicações do operariado, que busca o reconhecimento de seus direitos e a superação das desigualdades geradas pelas relações entre capital e trabalho. Em vez de ser algo a ser solucionado com medidas assistenciais, ela é, para Netto, a própria materialização das tensões e conflitos centrais do modo de produção capitalista.

Já o capítulo 3 será aprofundado o debate sobre a função social da escola pública, situando-a como espaço de construção da cidadania e de resistência às desigualdades impostas à classe subalterna.

A partir de referenciais teóricos como Freire, Saviani, Libâneo, Gramsci e Lamamato, analisa-se a escola como campo de disputa ideológica e de emancipação, cujo papel vai além da transmissão de conteúdos, configurando-se como um espaço de formação crítica e de fortalecimento dos direitos humanos.

E para finalizar as discussões e debate, o capítulo 4 será apresentado a análise do Projeto Moeda Oscar: Aprender para Transformar, desenvolvido na Escola Estadual Oscar Sardinha. A iniciativa buscou incentivar práticas educativas e cidadãos por meio de uma moeda pedagógica, possibilitando a troca por objetos doados pela comunidade.

A atuação multiprofissional se destacou como elemento mediador de situações de vulnerabilidade, contribuindo para a permanência escolar e a redução de conflitos. O capítulo não apenas descreve o funcionamento e os resultados do projeto, mas também problematiza seus limites, como a reprodução parcial da lógica meritocrática e a dependência de condições políticas para sua continuidade.

Finalizando com as contribuições gerais das considerações finais, nas quais se reafirma a importância da intervenção multiprofissional como estratégia para potencializar o papel social da escola pública, ao mesmo tempo em que se reconhecem os entraves estruturais que dificultam a consolidação de práticas permanentes.

Vale ressaltar que a escola pública, especialmente em territórios periféricos, continua sendo espaço de resistência e de luta, reafirmando seu compromisso com a formação de sujeitos críticos e com a transformação social.

2 PROJETO SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A GARANTIA DE DIREITOS DE CIDADANIA ATRAVÉS DA INTERVENÇÃO SOCIAL MULTIPROFISSIONAL

Neste capítulo buscou-se apresentar os resultados de leituras e reflexões realizadas acerca da temática sobre a atuação de projetos sociais na escola pública, compreendendo-os como estratégias de intervenção social para a garantia de direitos de cidadania.

A complexificação das demandas sociais no cotidiano escolar, especialmente em contextos de vulnerabilidade, exige uma abordagem que vá além da dimensão pedagógica tradicional, justificando a necessidade de uma atuação articulada e comprometida com a emancipação humana.

Nesse sentido, o capítulo tem como objetivo principal discutir a intencionalidade do Projeto Social na Escola Pública e a importância da Intervenção Social Multiprofissional como ferramenta para a efetivação da cidadania infantojuvenil.

As duas categorias centrais que norteiam a presente análise são o Projeto Social Escolar e a Intervenção Social Multiprofissional. O primeiro é compreendido como uma ação planejada e contextualizada, com objetivos bem definidos, que busca promover melhorias na qualidade de vida dos alunos, na comunidade escolar e na garantia de direitos.

Já a Intervenção Social Multiprofissional representa o eixo operacional dessa ação, ou seja, a prática concreta e articulada de diferentes profissionais que atuam de forma interdisciplinar para mediar as situações de vulnerabilidade social e para conectar a escola à rede de proteção social.

Para alcançar tais objetivos, a discussão está estruturada em duas seções principais. Inicialmente, será abordada a categoria Projeto Social Escolar, explorando suas possibilidades, seus limites e desafios e a sua função estratégica como resposta às expressões da “Questão Social” no âmbito educacional.

Na sequência, o texto aprofunda a temática da Intervenção Social Multiprofissional, destacando seu papel central para que a escola cumpra sua função social ampliada.

Tal proposta teorizada no capítulo fundamenta-se em autores da pedagogia crítica, como Paulo Freire (1967, 1979, 1987, 1996) que é a principal referência da pedagogia libertadora.

José Carlos Libâneo (1985, 2001, 2007, 2008), o principal sistematizador da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos no Brasil e Dermeval Saviani (1983, 1999, 2008), criador da Pedagogia Histórico-Crítica.

Contribui também Miguel G. Arroyo (2007), com suas reflexões em *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias* se aprofundam na visão de uma educação que reconhece e valoriza as experiências dos alunos das classes subalternas, alinhando-se com a perspectiva de Paulo Freire.

Seguindo adiante, para fomentar a discussão, autores do serviço social cujos trabalhos perpassam pelas análises da “Questão Social” que se expressa na escola, através de situações de vulnerabilidade, violência e demandas de direitos, como Elaine Rossetti Behring (2005), sua análise da política social no Brasil contextualiza a “Questão Social” no neoliberalismo.

Sua obra explica por que as políticas de educação são insuficientes sem uma articulação com outras áreas sociais, o que justifica a necessidade da intervenção multiprofissional.

Maria Carmelita Yazbek (2009) com sua abordagem sobre a intersetorialidade (em Serviço Social e Saúde) mostra como diferentes políticas públicas (como educação e saúde) precisam atuar de forma articulada para enfrentar a vulnerabilidade social dos alunos.

Reforçando a pesquisa com Ivanete Boschetti (2009) é uma das principais referências contemporâneas do Serviço Social brasileiro, reconhecida por sua vasta produção teórica voltada à análise crítica das políticas sociais, da seguridade social e da “Questão Social”.

Professora titular da Universidade de Brasília (UnB), sua trajetória acadêmica é marcada pela influência do materialismo histórico-dialético e pela defesa do Projeto Ético-Político do Serviço Social, buscando compreender as contradições do capitalismo e seus impactos sobre a vida da classe trabalhadora.

Finalizando com as principais instituições que norteiam as práticas do assistente social e contribui para a atuação do profissional, CFESS/ABEPSS (2009), elaborando documentos como, especialmente, os Parâmetros para a atuação de assistentes sociais na política de educação, são o guia ético e técnico para a atuação do profissional na escola. Eles reforçam a necessidade de um olhar crítico para as demandas escolares.

E demais autores que irão contribuir para o debate desta perspectiva no âmbito escolar são: Ana Mercês Bahia Bock (1999), com sua visão da psicologia histórico-cultural; Bernard Charlot (2000) e Moacir Gadotti (2000), que discutem a relação com o saber e a educação popular.

José Manuel de Almeida Gonçalves Garcia (1994) aborda o multiprofissionalismo na intervenção educativa; Vitor Henrique Paro (2006, 2010), com sua teoria sobre a gestão democrática; Marisaura dos Santos Cardoso e Eloisa Helena dos Santos (2021), Cybelle Aline Oliveira, Francisca Cláudia Souza e Vânia Aparecida Santos (2022), e Ana Paula Petroni e Vera Lucia Trevisan de Souza (2014), que trazem pesquisas mais recentes sobre a atuação em projetos e o papel de diferentes profissionais na escola.

Além dos documentos legais que amparam a atuação, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Por fim, o capítulo sintetiza as possibilidades e os desafios inerentes a essa intervenção, reforçando a importância da escola como espaço de resistência e de luta pela justiça social.

2.1 O projeto social na escola pública: aparato de cidadania a crianças e adolescentes estudantes do ensino fundamental anos finais

O Ensino Fundamental Anos Finais na escola pública corresponde à segunda etapa do Ensino Fundamental, abrangendo do 6º ao 9º ano, com alunos geralmente entre 11 e 14 anos de idade.

Esta fase tem como objetivo aprofundar os conhecimentos adquiridos nos anos iniciais, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e éticas por meio de uma organização curricular disciplinar, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Diferentemente do Ensino Fundamental Anos Iniciais, que possui um professor regente, no Fundamental II os alunos são atendidos por professores especialistas em cada área do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, entre outras.

A avaliação torna-se mais exigente e diversificada, e a carga horária mínima segue o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº

9.394 de mês de 1996 (Brasil, 1996) com ao menos 800 horas anuais e 200 dias letivos.

Na escola pública, os estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, em sua maioria, são crianças e adolescentes entre 11 e 14 anos, pertencentes às classes populares e residentes em territórios periféricos marcados por intensas desigualdades sociais.

Muitos vivenciam a defasagem idade-série, a precarização das condições de moradia, saúde, segurança, trabalho dos responsáveis e o acesso limitado a políticas públicas básicas.

Esses sujeitos, filhos da classe trabalhadora, são impactados diretamente pelas expressões da “Questão Social”, que se manifestam no cotidiano escolar por meio da evasão, do fracasso escolar, da indisciplina, do trabalho infantil, da violência doméstica, da vulnerabilidade emocional, entre outros fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem.

Especialmente em contextos periféricos, a escola pública acaba refletindo essas contradições estruturais, sendo muitas vezes o único espaço de proteção e sociabilidade desses estudantes.

E a escola pública é uma instituição de ensino financiada e mantida pelo governo (seja ele federal, estadual ou municipal), com o objetivo de oferecer educação gratuita e acessível a toda a população.

A principal característica é a gratuidade. A escola pública deve aceitar todos os alunos, sem discriminação ou cobrança de mensalidade, desde a educação infantil até o ensino médio.

O funcionamento e a infraestrutura das escolas públicas dependem de verbas estatais, provenientes de impostos. Isso inclui salários de professores, materiais didáticos, manutenção predial e outras despesas.

No entanto, a escola pública enfrenta diversos problemas estruturais, deixando a desejar a qualidade do ensino como ausência de laboratórios, bibliotecas adequadas ou quadras poliesportivas.

As salas de aula frequentemente abrigam um grande número de alunos, o que pode dificultar o aprendizado e a atenção individual do professor e os mesmos profissionais da educação recebem salários mais baixos em comparação com a rede privada, expondo a desvalorização profissional.

A gestão das escolas públicas pode variar bastante. A qualidade do ensino é frequentemente impactada por políticas governamentais, como planos de carreira para professores, programas de capacitação e modelos de avaliação. As decisões sobre currículo e diretrizes pedagógicas também são influenciadas por órgãos públicos, como as Secretarias de Educação.

Em suma, a escola pública no Brasil é a base do sistema educacional do país, garantindo o direito à educação para todos, embora enfrente desafios constantes na busca por equidade e qualidade de ensino.

Portanto, a atuação crítica da educação, articulada a um trabalho psicossocial e multiprofissional, torna-se fundamental para reconhecer e enfrentar tais desigualdades, garantindo o acesso à educação como um direito social e instrumento de transformação.

Nessa perspectiva, compreender quem são essas crianças e adolescentes é essencial para propor ações que não culpabilizem o indivíduo, mas que compreendam suas trajetórias a partir da realidade concreta de classe, território e história social.

Diante dos múltiplos desafios enfrentados por crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, especialmente aqueles inseridos no contexto das escolas públicas periféricas, o projeto social surge como uma alternativa estratégica para enfrentar os impactos da “Questão Social” e minorar as dificuldades vivenciadas cotidianamente.

Esses sujeitos, frequentemente privados do pleno exercício da cidadania, convivem com condições precárias de vida, exclusão social, desigualdade de oportunidades e acesso limitado a direitos fundamentais. Portanto, as autoras Cardoso e Santos (2021), reforçam a necessidade de um projeto nas escolas:

Compreendemos que as escolas, ao atuarem no território onde estão inseridas, tornam-se protagonistas e articulam redes de pessoas, de instituições e de conhecimentos; produzem e disseminam informações úteis para a população; promovem ações para o fortalecimento de organizações sociais por meio de fóruns de debates ou grupos de trabalho que possam atuar em projetos inovadores, não só aqueles do âmbito da gestão escolar, mas também projetos sociais que estejam em sintonia com as demandas da localidade onde a escola se insere. (CARDOSO; SANTOS, 2021, p. 163)

Nessa realidade, os projetos sociais desenvolvidos no ambiente escolar podem contribuir significativamente para a promoção da cidadania, ao criarem espaços de convivência, formação crítica, fortalecimento de vínculos sociais e valorização da identidade dos estudantes.

No mais, tais projetos possibilitam a articulação entre educação e políticas públicas, favorecendo a construção de respostas mais amplas e integradas às demandas sociais.

Embora não se aprofundem nas ações específicas, a presença de uma intervenção multiprofissional no contexto escolar fortalece esse processo, ao integrar diferentes saberes e práticas em torno do desenvolvimento humano e da garantia de direitos.

Dessa forma, o projeto social escolar se firma como uma ferramenta pedagógica e social fundamental na construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a transformação da realidade vivida por seus alunos.

O Projeto Social Escolar é entendido como uma ação planejada e sistematizada que visa responder às expressões da “Questão Social” presentes no cotidiano escolar, promovendo inclusão, participação cidadã e acesso a direitos fundamentais.

É indubitável que os objetivos dos projetos sociais escolares determinam metas e objetivos valiosos em prol do desenvolvimento social dessa comunidade e que suas ações contribuem para a formação do cidadão. Crianças e adolescentes são incentivados desde cedo a ter um olhar mais humano e crítico quanto às informações e questões sociais. (OLIVEIRA; SOUZA; SANTOS, 2022, p. 319)

Dessa forma, o projeto social desenvolvido no contexto da escola pública assume o papel de instrumento pedagógico e político, capaz de contribuir para a construção de uma educação verdadeiramente democrática.

Mais do que ações pontuais, tais projetos representam práticas alinhadas com a concepção de escola pública como espaço de transformação social, conforme defendido por autores como Paulo Freire (1996), ao entender a educação como prática da liberdade, e Dermeval Saviani (2008), ao propor uma pedagogia histórico-crítica voltada para a emancipação das classes populares.

E complementando essa linha de pensamento, autores como Miguel Arroyo (2007) destacam a importância de se considerar as múltiplas infâncias e juventudes presentes na escola, reforçando a necessidade de projetos que articulem os saberes escolares com as realidades sociais dos estudantes.

Assim, o projeto social se mostra como um caminho viável para efetivar os princípios de uma escola pública democrática, inclusiva e comprometida com a cidadania e a dignidade humana.

O projeto social escolar é uma ferramenta estratégica intencional e planejada, de intervenção, que visa articular os processos educativos com a realidade social, promovendo a formação crítica e cidadã dos sujeitos envolvidos.

Segundo José Carlos Libâneo (2007), a escola pública deve assumir um papel formador, que vá além da mera transmissão de conteúdos, sendo responsável por preparar os alunos para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho.

Isso implica investir na formação geral, desenvolvendo habilidades, competências, atitudes e valores que propiciem uma visão crítica e integradora da realidade.

Para o autor, essa formação deve ocorrer com base na pedagogia crítico-social dos conteúdos, cujo objetivo é a construção de uma consciência crítica dos educandos. Libâneo (2007) afirma que:

[...] à escola deve preparar os alunos para o processo produtivo e para a vida na sociedade atual, investindo na formação geral, isto é, no domínio de instrumentos básicos, conhecimentos, conceitos, habilidades, valores, atitudes que propiciem uma visão de conjunto das coisas, capacidade de tomar decisões, de fazer análises globalizantes, de interpretar informações, de trabalhar em equipes interdisciplinares etc. (LIBÂNEO, 2007, p. 45).

Dermeval Saviani (1983), por sua vez, enfatiza que a escola tem uma função social central na formação do sujeito histórico, sendo o espaço privilegiado para a socialização do saber sistematizado. Sua proposta de pedagogia histórico-crítica defende que a educação não é neutra e que deve contribuir para a transformação da realidade social.

Ele afirma que “a escola é o lugar privilegiado para a socialização do saber sistematizado, sendo, portanto, o espaço por excelência para a formação do homem omnilateral”. (SAVIANI, 1983, p. 19).

A partir dessa concepção, o projeto social escolar deve assumir uma função politizadora, instrumentalizando os sujeitos para a análise crítica das contradições sociais e o engajamento na luta por seus direitos.

Já Paulo Freire (1967), ao conceber a educação como prática da liberdade, ressalta a importância do diálogo e da conscientização no processo educativo. Para ele, o ato educativo deve ser um ato de amor e coragem, capaz de provocar nos educandos a reflexão crítica sobre sua realidade e a capacidade de transformá-la.

Em suas palavras, “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1967, p. 39).

Portanto, o projeto social escolar se configura como um instrumento de emancipação dos sujeitos, à medida que promove práticas pedagógicas voltadas à superação das desigualdades e à construção de uma sociedade mais justa.

Com base nesses referenciais teóricos, compreende-se que o projeto social escolar possui uma natureza sociopolítica transformadora, pois atua na mediação entre a escola e o contexto social, promovendo a inserção ativa dos sujeitos na luta por direitos e por melhores condições de vida.

Suas funções, portanto, vão desde a formação integral dos alunos até o fortalecimento da cidadania, da participação social e da articulação com políticas públicas.

Portanto, o projeto social escolar, ancorado nas contribuições de Libâneo, Saviani e Freire, configura-se como uma proposta pedagógica e política, que visa à transformação da realidade social por meio da educação crítica, dialógica e emancipadora.

Ao promover a articulação entre conhecimento sistematizado, consciência crítica e participação social, eles reafirmam o compromisso da escola pública com a formação de sujeitos históricos e políticos capazes de transformar o mundo em que vivem.

Além da fundamentação teórica, é essencial compreender os objetivos e diretrizes que orientam o projeto social escolar. Entre os principais objetivos, destacam-se: a formação integral do educando, a promoção da cidadania e dos direitos sociais, a integração entre escola, família e comunidade, a superação das desigualdades sociais e o estímulo à participação democrática, por tanto para fomentar a discussão desse trabalho, vamos nos apoiar nas teorias e percepções de atores como: Cardoso e Santos (2021), Oliveira, Souza e Santos, (2022), Libâneo (2007, 2004), Freire, (1996, 1967); Saviani (1983, 2008), Paro (2006, 2010), Arroyo (2007), Gadotti (2000) e CFESS/ABEPSS (2009, 2011).

Esses objetivos são sustentados por diretrizes que garantem a coerência político-pedagógica dos projetos sociais escolares. A primeira diretriz é o compromisso com a realidade concreta dos educandos, com base no materialismo histórico-dialético que orienta a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008), que

busca compreender a educação como expressão das contradições sociais e instrumento de transformação.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Na contribuição de Freire (1996, p. 25). A segunda é a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo entre os profissionais da escola, estratégias fundamentais para a construção de uma prática pedagógica crítica e integrada, conforme defende Libâneo (2004). Nas diretrizes de Paro (2006), a escola precisa de um trabalho coletivo e articulado entre seus profissionais, rompendo com práticas fragmentadas.

A terceira diretriz é a gestão democrática e a participação de todos os segmentos da comunidade escolar no planejamento e execução das ações em que a escola cidadã deve se articular com os princípios da educação popular, promovendo a emancipação dos sujeitos por meio da participação e do diálogo, conforme Gadotti (2000).

Reforçando que “a gestão democrática da escola pública exige escuta, diálogo e participação de todos os segmentos da comunidade escolar.” (PARO, 2010, p. 45). A quarta é o compromisso ético-político com os direitos humanos e a justiça social, conforme apontam os parâmetros do CFESS/ABEPSS (2009, p. 17; 2011, p. 25).

Na concepção de Freire (1979), o conhecimento se realiza no ato de conhecer, exigindo que o educando seja sujeito ativo no processo de aprendizagem, com compromisso ético de transformar a realidade social em que está inserido.

Por fim, a avaliação contínua e dialógica é destacada como mecanismo de acompanhamento e aprimoramento das práticas. A avaliação deve ser processual, contínua e formativa, de modo a permitir a compreensão dos avanços e dificuldades do aluno em seu percurso de aprendizagem, conforme Libâneo (2007).

E mais uma vez reforçando a avaliação, ela deve ser dialógica, envolvida em um processo de reflexão e ação que leve o educando a uma leitura crítica do mundo (Freire, 1996)

Autores como Miguel Arroyo (2007), Vitor Paro (2010), Moacir Gadotti (2000) e os documentos do CFESS/ABEPSS (2009, 2011) também ampliam essa discussão, ao reforçarem a necessidade de articulação entre a escola e o território, a luta por direitos e a formação de sujeitos conscientes e participativos.

Portanto, o projeto social escolar, ancorado nas contribuições de Libâneo, Saviani, Freire e outros autores críticos, configura-se como uma proposta pedagógica

e política que visa à transformação da realidade social por meio da educação crítica, dialógica e emancipadora.

Ao promover a articulação entre conhecimento sistematizado, consciência crítica e participação social, reafirma-se o compromisso da escola pública com a formação de sujeitos históricos e políticos capazes de transformar o mundo em que vivem.

Em contextos marcados pela vulnerabilidade social e pela negação de direitos — como ocorre em muitas escolas públicas localizadas em territórios periféricos — os projetos sociais escolares ganham centralidade na formação de crianças e adolescentes das classes subalternas, pois:

[...] a escola é um instrumento que tanto pode reproduzir as desigualdades como também pode contribuir para sua superação, desde que orientada por uma prática pedagógica crítica". Essa prática, quando assumida de forma comprometida com a transformação social, permite que a educação transcenda a mera instrução e se constitua como um espaço de resistência, emancipação e fortalecimento da cidadania. (SAVIANI, 1983, p.18)

A percepção de Saviani (1983) revela uma compreensão dialética da função social da escola, apresentando-a como uma instituição marcada por contradições. Quando ele afirma que a escola pode tanto reproduzir quanto superar as desigualdades, ele evidencia que sua atuação depende diretamente do tipo de prática pedagógica que a orienta.

Quando os processos educativos são conduzidos de forma mecânica, descontextualizada e descomprometida com a realidade social, a escola tende a reforçar a ordem vigente, naturalizando desigualdades e limitações impostas historicamente a determinados grupos sociais.

Por outro lado, quando assume uma prática pedagógica crítica, fundamentada no compromisso com a transformação social, a escola passa a desempenhar um papel ativo na construção da consciência coletiva e na promoção da emancipação humana.

Por isso, nesse sentido, a educação deixa de ser apenas transmissão de conteúdos e se transforma em um espaço de resistência, diálogo e fortalecimento da cidadania.

A análise de Saviani, portanto, enfatiza que a capacidade transformadora da escola não está dada a priori: ela precisa ser construída intencionalmente no cotidiano

escolar, por meio de práticas pedagógicas que problematizam a realidade e estimulam a participação crítica dos sujeitos.

Arroyo (2007, p. 52) é referência na área da educação popular e formação docente. Seus estudos abordam identidade docente, desigualdades sociais e políticas educacionais também ressalta que é justamente na escola situada em áreas populares que se trava “a luta por reconhecimento e por acesso real aos direitos negados historicamente às classes trabalhadoras”.

Esses projetos, quando construídos a partir da realidade concreta dos sujeitos, contribuem para ampliar o horizonte dos estudantes, ressignificando o papel da escola pública como promotora de justiça social.

A atuação multiprofissional, nesse processo, é indispensável. Conforme indicam as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (2011, p. 21) “a complexidade das expressões da “Questão Social” no espaço escolar exige respostas interdisciplinares e ações articuladas entre os diferentes campos do saber e da prática”.

O trabalho conjunto de assistentes sociais, psicólogos, educadores e outros profissionais é o que viabiliza a construção de respostas integradas e coerentes com as múltiplas dimensões da realidade vivida pelos estudantes.

Paro (2010), especialista em gestão escolar democrática, enfatiza que a gestão democrática e participativa da escola pública passa necessariamente pela valorização do trabalho coletivo e da atuação interprofissional como meio de garantir efetivamente os direitos educacionais.

Assim, o projeto social escolar se concretiza de forma plena e significativa por meio da intervenção social multiprofissional, que rompe com ações fragmentadas e fortalece a escola enquanto espaço de promoção da cidadania.

A intervenção social multiprofissional na escola pública, nesse contexto, configura-se como um mecanismo potencial para concretizar esse direito, especialmente para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, promovendo a igualdade de oportunidades e o acesso a um desenvolvimento pleno.

A atuação multiprofissional em projetos sociais escolares pode ser crucial para identificar e atender situações de violação desses direitos, oferecendo suporte psicossocial, orientação e encaminhamento para serviços especializados, fortalecendo a rede de proteção e garantindo o bem-estar dos alunos, seja em todas as faixas-etárias, porém, com especificidade a alunos de ensino fundamental anos finais de escolas públicas periféricas.

A efetividade da intervenção ou do projeto multiprofissional depende de uma comunicação clara e eficiente entre os diferentes profissionais, a equipe escolar, os alunos e suas famílias, o que pode ser um desafio na prática, havendo resistência por parte de alguns membros da comunidade escolar em relação à atuação de profissionais externos ou à abordagem de temas sociais no ambiente escolar.

Garantir a continuidade e a sustentabilidade financeira e institucional dos projetos sociais a longo prazo é um desafio constante, dependendo de políticas públicas e parcerias consistentes.

Resumindo, a implementação de projetos sociais com intervenção multiprofissional na escola pública representa uma importante estratégia para a efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal e no ECA, alinhando-se aos princípios da LDB de formação integral e articulação com a comunidade.

No entanto, a superação dos desafios relacionados à infraestrutura, recursos, articulação e sustentabilidade é fundamental para que essas iniciativas alcancem seu potencial máximo na promoção da cidadania e na garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

2.1.1 A pertinência do projeto social na escola pública

A pertinência de um projeto social na escola pública reside em sua capacidade de complementar e fortalecer o papel da instituição na garantia de direitos, na promoção da cidadania e no desenvolvimento integral dos alunos, conforme estabelece a Constituição Federal, o ECA e a LDB.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, consagra a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com a finalidade do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) detalha os direitos fundamentais inerentes a essa faixa etária, como o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), por sua vez, define os princípios e fins da educação brasileira, ressaltando a importância da

formação integral dos educandos e da articulação entre a escola, a família e a comunidade.

Em um contexto de crescentes desafios sociais e desigualdades, a escola pública se torna um espaço crucial para identificar, acolher e encaminhar demandas que ultrapassam o âmbito pedagógico tradicional.

Projetos sociais, especialmente aqueles que envolvem a intervenção multiprofissional, oferecem um olhar mais abrangente sobre as necessidades dos alunos e de suas famílias, atuando como uma ponte entre a escola, a comunidade e a rede de proteção social.

O entendimento de Charlot (2000) um dos principais teóricos quando se trata de compreender o fracasso escolar, desigualdades educacionais e a importância de conectar o conhecimento escolar à experiência social do aluno, ressalta que a escola só pode cumprir seu papel social quando reconhece a realidade concreta do aluno e busca dialogar com ela.

Para o autor, é essencial construir uma “relação com o saber” que seja significativa para o sujeito, o que implica em práticas pedagógicas e projetos que articulem conhecimento com a vivência social dos estudantes. Assim, os projetos sociais surgem como uma ponte entre a experiência escolar e a vida, promovendo sentido, permanência e cidadania.

A análise do autor ressalta que uma escola verdadeiramente comprometida com a formação de seus alunos precisa considerar o contexto social em que eles estão inseridos.

Quando o autor fala sobre a construção de uma “relação com o saber”, ele aponta para a importância de que o conhecimento escolar dialogue com as vivências concretas dos estudantes.

Isso significa reconhecer que ensinar vai além da simples transmissão de conteúdos, sendo necessário criar pontes entre o currículo formal e as realidades sociais dos educandos.

Os projetos sociais, nesse cenário, são ferramentas fundamentais para aproximar a escola da vida, promovendo pertencimento, engajamento e permanência. Ao integrar saber e realidade, esses projetos fortalecem a função social da escola, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seus direitos.

Porém, existe as possibilidades do projeto social quando se trata da garantia de direitos e cidadania. A intervenção social pode facilitar o acesso de alunos e suas famílias a serviços de assistência social, saúde, justiça e outros, garantindo o cumprimento dos direitos previstos na Constituição e no ECA.

Projetos sociais podem desenvolver atividades que estimulem a participação ativa dos alunos, o senso crítico, a compreensão de seus direitos e deveres, e o engajamento em questões sociais, formando cidadãos mais conscientes e atuantes.

Boschetti (2009) é uma das maiores referências do Serviço Social no Brasil, conhecida por sua atuação como professora e pesquisadora. Sua principal contribuição está na análise da Política Social e da Seguridade Social, sempre a partir de uma perspectiva crítica e marxista.

A teoria dela ajuda a entender a “Questão Social” não como algo isolado, mas como uma consequência das contradições do capitalismo, ela observa que:

As expressões da questão social são visibilizadas nas diferentes manifestações da vida cotidiana, revelando-se nas condições de vida e de trabalho, nos acessos restritos ou negados a bens e serviços sociais, na violência e na precarização da vida. (BOSCHETTI, 2009, p. 28)

A citação de Boschetti fala sobre as expressões da “Questão social” se manifestando na “vida cotidiana” das pessoas. Portanto, a escola não é isenta das expressões da “Questão Social”, também é palco central onde essas manifestações ocorrem na vida de crianças e adolescentes.

Isso se traduz no cotidiano escolar como a falta de alimentação adequada, a ausência de infraestrutura básica em casa que dificulta o estudo, a necessidade de trabalho precoce, ou a dificuldade de acesso a serviços de saúde, por exemplo. Tudo isso impacta o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Essas violências (seja física, psicológica ou negligência) e a insegurança financeira ou de moradia não ficam fora dos muros da escola. Elas se expressam na forma de indisciplina, evasão escolar, dificuldades de concentração, adoecimento emocional e conflitos entre os alunos.

A importância do Serviço Social no contexto escolar como elemento chave para a promoção de uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdo, a atuação do assistente social contribui diretamente para o enfrentamento das desigualdades sociais que impactam o processo de ensino-aprendizagem, articulando políticas públicas e ações intersetoriais.

A presença do assistente social, portanto, fortalece a construção de um ambiente educacional mais justo, participativo e comprometido com a cidadania plena. Seguindo a lógica, contribui também a psicóloga Petroni (2014)⁴ e Souza (2014)⁵, especialistas em psicologia escolar e abordam no artigo a complexa relação entre o psicólogo e a equipe de gestão da escola, defendendo a importância de uma parceria efetiva para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

A parceria entre o psicólogo e a equipe gestora da escola se mostra necessária para a reflexão e ação sobre o fazer pedagógico e sobre a própria instituição, contribuindo para uma compreensão ampliada das demandas escolares. (PETRONI; SOUZA, 2014, p. 456)

A afirmação de que “a equipe gestora da escola”, conforme Petroni (2014, p.456) composta por profissionais de diferentes áreas no espaço escolar possibilita uma escuta qualificada das demandas sociais, contribuindo para o fortalecimento de ações educativas intersetoriais, demonstrando a importância da atuação coletiva e integrada entre distintos saberes no ambiente escolar, inclusive com a equipe multiprofissional.

A escuta qualificada mencionada refere-se à capacidade de interpretar com sensibilidade e profundidade as múltiplas expressões da “Questão Social” vivenciadas pelos alunos, como situações de vulnerabilidade, conflitos familiares, evasão, dificuldades de aprendizagem e violências diversas.

Essa escuta torna-se possível graças à diversidade de formações e experiências profissionais presentes na equipe multiprofissional, que inclui, por exemplo, assistentes sociais, psicólogos e pedagogos.

Ao trabalharem em conjunto, esses profissionais não apenas ampliam o entendimento das problemáticas escolares, mas também promovem ações educativas mais eficazes, articuladas com outras políticas públicas.

Desse modo, tais equipes tornam-se fundamentais para a construção de práticas intersetoriais que garantam direitos e fortaleçam os vínculos entre a escola, a comunidade e a rede de proteção social.

⁴ Possui mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia como Profissão e Ciência da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

⁵ É uma psicóloga e pesquisadora brasileira renomada, com grande atuação na área da Psicologia Escolar e Educacional. É pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), uma das instituições de maior prestígio na área.

Por fim, a implementação de projetos sociais, juntamente com a equipe multiprofissional na escola pública não é apenas desejável, mas altamente pertinente e necessária para enfrentar os complexos desafios sociais que se refletem no ambiente escolar.

Eles representam uma estratégia proativa para garantir que a escola cumpra seu papel de promotora de direitos, de formação para a cidadania e de espaço de desenvolvimento integral para todos os alunos.

2.2 A intervenção multiprofissional como estratégia operacional do projeto social na garantia de cidadania da criança e do adolescente estudante da escola pública

Diante da complexificação das expressões da “Questão Social” no cotidiano escolar, os profissionais da educação são constantemente desafiados a intervir sobre demandas que transcendem a dimensão pedagógica e exigem abordagens integradas e articuladas com a rede de proteção social.

Essa realidade evidencia a necessidade de uma escola pública comprometida com a construção da cidadania e com a efetivação dos direitos sociais das crianças e adolescentes.

Nesse sentido, torna-se fundamental a implementação de práticas que dialoguem com modelos exitosos em outras áreas, como a saúde, garantia de direitos e cidadania e a assistência social, pautados na interdisciplinaridade e na ação coletiva.

A intervenção multiprofissional, enquanto estratégia operacional do projeto social na escola, assume papel central na mediação das situações de vulnerabilidade social, por meio da atuação conjunta de profissionais qualificados.

Essa articulação contribui para a superação da fragmentação das políticas públicas, possibilitando um atendimento mais integral, humanizado e comprometido com a transformação das condições de vida da população infantojuvenil.

Os profissionais da educação são obrigados a confrontar-se quotidianamente com problemas de grande complexidade técnica e científica e, nesse contexto, no entendimento da urgência da criação de uma nova escola, produtora de saberes, talvez encontremos a razão da importação para a cena educativa de modelos construídos (com sucesso) noutros domínios e que passam pela colaboração e articulação de diferentes profissionais, organizados em equipes multiprofissionais (GARCIA, 1994, p. 11).

A intervenção multiprofissional no contexto escolar configura-se como uma estratégia fundamental para operacionalizar projetos sociais voltados à garantia dos direitos de crianças e adolescentes, especialmente nas escolas públicas situadas em territórios marcados pela vulnerabilidade social.

Sua atuação é pautada por princípios como a interdisciplinaridade, a intersetorialidade e a indissociabilidade entre ação técnica e compromisso ético-político.

Organizada por meio de equipes compostas por assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e outros profissionais, essa intervenção busca promover ações integradas de acolhimento, prevenção, encaminhamento e acompanhamento, respeitando a complexidade das demandas que atravessam o cotidiano escolar.

A atuação da equipe multiprofissional na escola pública se concretiza por meio de metodologias que buscam responder à complexidade das demandas sociais presentes no ambiente educativo.

Dentre essas metodologias, destacam-se a escuta qualificada, o atendimento individualizado e o estudo de caso, que permitem compreender as particularidades dos sujeitos e planejar ações interdisciplinares.

Bock (1999)⁶ faz referência a que a escuta qualificada exige do profissional uma postura empática, crítica e ética, capaz de compreender o sujeito em sua totalidade e complexidade, o que reforça a necessidade de práticas humanizadas e contextualizadas.

Nosso compromisso é de fato com a transformação social, com uma psicologia a serviço da maioria da população, voltada para a produção de conhecimentos e de práticas que possam contribuir com a melhoria da qualidade de vida das pessoas. (BOCK, 1999, p. 25)

A promoção de rodas de conversa e oficinas temáticas possibilita o debate de questões sensíveis como bullying, violências, drogas, desigualdades sociais e direitos humanos, favorecendo o protagonismo infantojuvenil e a cultura da paz.

Além disso, o planejamento participativo com a comunidade escolar e a articulação com a rede de proteção social compõem práticas indispensáveis, que reconhecem o território como elemento constitutivo da intervenção.

⁶ Psicóloga, pesquisadora e professora brasileira, com atuação significativa na PUC-SP. É referência em Psicologia Social e Escolar.

Yazbek (2009, p. 109)⁷ cita que “a intersetorialidade exige metodologias integradas que envolvam a construção de planos de ação compartilhados, a escuta coletiva e o acompanhamento de casos em rede [...] produção de ações conjuntas, que extrapolam os limites dos setores governamentais e não governamentais, buscando a efetivação de direitos.”

Nesse sentido, o mapeamento territorial e o diagnóstico social também subsidiam estratégias mais efetivas. Tais metodologias se ancoram em fundamentos ético-políticos e na construção coletiva do saber.

Trazendo a perspectiva de Libâneo (2008) que acrescenta a dimensão pedagógica crítica, destaca que a transformação social na escola depende da participação ativa de todos os sujeitos na construção de soluções para os problemas cotidianos.

Libâneo (2008) traz no seu entendimento que a prática pedagógica crítica pressupõe a participação ativa dos diferentes sujeitos na construção coletiva de soluções para os problemas vividos no cotidiano escolar, o que reafirma o compromisso da equipe multiprofissional com a transformação social e com a garantia de direitos.

Uma prática pedagógica crítica pressupõe, a partir dos problemas sociais, a busca de respostas efetivas, com a participação ativa de todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. (LIBÂNEO, 2008, p. 89)

Assim, enquanto Yazbek (2009) evidencia a necessidade de uma articulação intersetorial, Libâneo (2008) reforça que essa articulação só será efetiva se estiver alicerçada em práticas pedagógicas democráticas, que reconheçam a voz e o protagonismo dos diferentes atores — professores, equipe técnica, famílias e comunidade.

A atuação multiprofissional na escola pode fortalecer a articulação entre diferentes atores (assistentes sociais, psicólogos, pedagogos etc.) e instituições, otimizando o encaminhamento e o acompanhamento de casos de vulnerabilidade.

A eficácia da intervenção multiprofissional como estratégia de garantia da cidadania a crianças e adolescentes do ensino fundamental anos finais está

⁷ É uma referência acadêmica notável no Serviço Social brasileiro, com atuação destacada na formação e pesquisa da área. Especialista em políticas sociais e intersetorialidade, é autora de obras como Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional (2009). Hoje, suas pesquisas orientam práticas intersetoriais no campo das políticas públicas.

diretamente relacionada à capacidade de romper com práticas fragmentadas e promover uma atuação articulada entre diferentes saberes.

No contexto escolar, a cidadania se expressa na efetivação de direitos fundamentais como educação de qualidade, proteção integral, participação e dignidade. Para tanto, é indispensável que a equipe multiprofissional atue de forma integrada, reconhecendo as múltiplas determinações que afetam o desenvolvimento infantojuvenil.

A cidadania é um conceito que vai além do reconhecimento formal de direitos, envolvendo a sua efetiva concretização por meio de políticas públicas e práticas sociais.

No contexto brasileiro, marcado por desigualdades históricas, a garantia desses direitos, sobretudo para crianças e adolescentes, exige estratégias intersetoriais que promovam a inclusão e a proteção integral.

Nesse sentido, a escola pública se torna um espaço central de intervenção, não apenas para o desenvolvimento pedagógico, mas também para o enfrentamento de vulnerabilidades sociais.

Sobre essa perspectiva, Behring (2005) alega que a cidadania não é algo "dado" ou concedido de forma passiva. Isso significa que as pessoas não a recebem automaticamente do Estado.

A cidadania é o resultado de um processo histórico de mobilização social. As conquistas de direitos sociais (como direito à saúde, à educação, à moradia) são frutos da luta e da organização da sociedade, ou seja, de movimentos sociais, sindicatos e outras formas de pressão popular.

A cidadania, como conquista de direitos sociais, não é um dado, mas um processo de luta e de organização que depende da efetivação das políticas sociais pelo Estado, sendo a política social o meio pelo qual os direitos sociais podem ser efetivados. (BEHRING, 2005, p. 19)

Por isso, Libâneo (2008) traz esse entendimento ao afirmar que a escola democrática deve ser espaço de inclusão e de construção de valores éticos e sociais, ressaltando o papel da equipe técnica como mediadora das relações entre escola, família e rede de proteção.

A escola democrática é aquela que se constitui como um espaço de diálogo, de inclusão, de respeito às diversidades e de construção de valores éticos e sociais, com a participação de todos os segmentos. (LIBÂNEO, 2008, p. 91)

Portanto, ambos os autores convergem para a ideia de que a efetividade dos direitos e da cidadania na escola não é um processo isolado, mas fruto de práticas colaborativas que ultrapassam a dimensão pedagógica e se articulam a uma visão ampliada de educação, centrada na dignidade humana e no respeito à diversidade.

Assim, a eficácia da intervenção não reside apenas na resolução imediata de demandas, mas sobretudo na construção contínua de um ambiente escolar democrático, protetivo e emancipador.

A presença de profissionais de diferentes áreas pode contribuir para um ambiente escolar mais acolhedor, seguro e propício ao aprendizado, ao lidar com questões emocionais e sociais que impactam o desempenho dos alunos.

A intervenção e o projeto podem complementar a ação pedagógica, oferecendo suporte para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos, abordando questões que vão além do conteúdo curricular.

Da mesma maneira que um projeto social fornece diversas possibilidades no âmbito educacional, também existem os desafios enfrentados pela escola pública, principalmente de escolas periféricas.

A implementação de projetos sociais com equipes multiprofissionais demanda espaço físico adequado, materiais específicos e recursos financeiros, que muitas vezes são escassos na rede pública.

Por isso, “a presença de profissionais de diferentes áreas no espaço escolar possibilita uma escuta qualificada das demandas sociais, mas esbarra em limitações materiais, como ausência de espaço físico e recursos” (PETRONI; SOUZA, 2014, p. 358).

E a escola pública já enfrenta um quadro de profissionais sobrecarregados e a inserção de novas demandas sem o devido suporte e planejamento pode gerar ainda mais pressão sobre os educadores.

Reforçando essa ideia da democratização da gestão na educação, Paro (2010) que é educador brasileiro, especialista em gestão escolar democrática. Suas obras destacam a importância da participação da comunidade escolar na gestão, a relação entre escola pública e democracia e a crítica à mercantilização da educação, enfatiza que a ausência de condições de trabalho é um dos principais entraves à democratização e à efetivação de políticas e direitos de cidadania.

A ausência de condições objetivas de trabalho é um dos principais entraves à democratização da gestão escolar e à efetivação de políticas inclusivas,

pois compromete o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade. (PARO, 2010, p. 102)

O que impossibilita recursos, espaço adequado e materiais para garantir a efetividade de projetos sociais através da intervenção multiprofissional que tenha eficiência na garantia de direitos e cidadania.

3 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DO ESTUDANTE CRIANÇA E ADOLESCENTE EM RESPOSTA ÀS DEMANDAS SOCIAIS DE CLASSE SUBALTERNA

Este capítulo propõe-se a ponderar a função social da escola pública, cujo papel essencial está na edificação da cidadania de estudantes, crianças e adolescentes, como uma resposta direta às demandas sociais impostas às classes subalternas.

Em um cenário nacional atravessado por profundas expressões da “Questão Social”, a instituição escolar se configura não apenas como um espaço de instrução formal, mas também como uma instância estratégica de enfrentamento das desigualdades e a promoção da emancipação humana.

Assim, o principal objetivo deste capítulo é examinar a maneira como a função social da escola se manifesta na prática, capacitando os estudantes a compreenderem e intervirem em sua própria realidade, em busca da conquista de uma cidadania plena.

Nesta perspectiva, nomenclaturas conceituais ganham especial relevância: a Função Social da Escola Pública e a Construção da Cidadania. A primeira é compreendida como o encargo da instituição de reagir às manifestações da “Questão Social” que se apresentam no cotidiano de crianças e adolescentes.

A segunda, por sua vez, representa o processo contínuo e progressivo, viabilizado pelo ambiente escolar, que habilita o estudante a se tornar um sujeito ativo e transformador de sua realidade.

A abordagem teórica do capítulo vai ser discutida pelos autores Paulo Freire (1987), José Carlos Libâneo (1985) e Dermeval Saviani (1999).

Antônio Gramsci (2001), embora não seja um pedagogo, seus conceitos de hegemonia e “intelectuais orgânicos” são o alicerce filosófico para a pedagogia crítica. Ele ilumina o papel da escola como um espaço de disputa ideológica e de formação da consciência crítica.

E Anísio Teixeira (1957), pioneiro da escola pública no Brasil, com sua defesa de uma “educação para todos” e de uma escola como “laboratório social” lançou as bases para uma educação democrática, que é o pré-requisito para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica.

Adicionalmente, a análise das expressões da “Questão Social” na escola, por meio de situações de vulnerabilidade, violência e reivindicação de direitos, incorpora as perspectivas de autores do serviço social como Marilda Iamamoto (2008).

Marilda Iamamoto (2008), é uma das teóricas do Serviço Social brasileiro. Sua obra Serviço Social em tempo de capital fetiche é a base para compreender que a atuação do assistente social na escola é uma “mediação” entre as expressões da “Questão Social” e a garantia de direitos de cidadania.

Para atender a esse propósito, o capítulo está estruturado em uma progressão lógica. A seção inicial se dedicará à função social da escola pública, explorando sua atuação diante das diversas expressões da “Questão Social” no dia a dia dos estudantes.

Em seguida, o texto abordará a construção da cidadania como um processo dinâmico mediado pelo ambiente escolar e pela apropriação do conhecimento pela classe subalterna.

Por fim, o capítulo resumirá como a escola pública, ao assumir seu papel ampliado, se torna um instrumento de combate às desigualdades e de formação de indivíduos conscientes e participativos, preparados para transformar sua realidade social.

3.1 A escola pública como espaço de construção da cidadania e da consciência crítica

A escola pública brasileira, especialmente aquela voltada às classes subalternas, precisa ser compreendida como um espaço estratégico para a formação da cidadania e do pensamento crítico.

No Brasil, as demandas sociais impostas a essa instituição são vastas, exigindo que ela responda não apenas às necessidades de aprendizado formal, mas também às lacunas geradas por contextos de vulnerabilidade e desigualdade social.

Para Paulo Freire (1987), a função social da escola está intrinsecamente ligada à pedagogia libertadora. Para ele, a escola deve ser um ambiente de diálogo e reflexão crítica, capacitando o estudante a “ler o mundo” e a atuar como sujeito de sua própria história, transformando sua realidade.

A cidadania, nesse sentido, é forjada na capacidade de questionar, analisar e intervir no contexto social. Paulo Freire (1987) denuncia a chamada “educação

bancária”, na qual o aluno é apenas um receptor passivo, e propõe uma educação libertadora, em que os educandos “se tornam sujeitos da sua própria aprendizagem”.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em ‘recipientes’ a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais o educador ‘encha’ os recipientes, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] A educação problematizadora, ao contrário, faz com que os educandos se tornem sujeitos da sua própria aprendizagem. (FREIRE, 1987, p. 58-59)

Na prática, o funcionamento da escola pública é profundamente influenciado pelas políticas educacionais, pelas condições estruturais e pelo financiamento público.

A gestão da educação básica está majoritariamente sob responsabilidade dos municípios (educação infantil e ensino fundamental) e dos estados (ensino médio), com recursos advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e de repasses federais.

Por isso, as escolas públicas enfrentam sérios obstáculos relacionados à infraestrutura precária, à carência de materiais pedagógicos, à desvalorização dos profissionais da educação e à falta de projetos pedagógicos duradouros e contextualizados.

Na mesma direção, Dermeval Saviani (1999), ele afirma que a principal função da escola não é apenas transmitir informações, mas garantir que a criança se aproprie de um saber sistematizado (como ciências, história, matemática) para que ela possa compreender sua realidade e transformar sua condição individual em uma condição social. Em outras palavras, a escola deve formar um indivíduo consciente de seu papel na sociedade.

Seguindo a lógica, também deixa claro que a escola não está separada das contradições sociais. Se ela não tiver uma intencionalidade política explícita para combater as desigualdades, ela acabará por reproduzi-las. Isso significa que, sem um projeto pedagógico consciente, a escola pode reforçar privilégios e marginalizar aqueles que já estão em desvantagem.

Portanto, para cumprir sua função social e não ser um agente de reprodução de desigualdades, a escola precisa ir além da mera repetição de conteúdo. Ela deve ser um lugar de produção de conhecimento, onde o saber é criticamente analisado, debatido e conectado com a realidade dos alunos.

A função social da escola consiste em garantir a apropriação do saber sistematizado pela criança, de modo que ela possa transformar a sua condição de ser humano em uma condição de ser social. A escola, portanto, não é um espaço neutro; ela reproduz as desigualdades sociais se não houver intencionalidade política para combatê-las. Para tanto, a escola tem de se constituir em um lugar de produção de conhecimento, e não de mera reprodução. (SAVIANI, 1999, p. 17)

Ao defender a Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (1999) valoriza a escola como lugar onde o conhecimento acumulado historicamente deve ser acessível a todos, como instrumento de superação da condição de subalternidade das classes trabalhadoras.

Em trabalhos como *Escola e Democracia*, Saviani (1983), argumenta que, ao apropriarem-se desse conhecimento, os indivíduos das classes trabalhadoras adquirem os instrumentos culturais e intelectuais necessários para compreender e superar sua condição de subalternidade.

Os alunos, em sua maioria oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade social, chegam à escola já impactados por privações econômicas, emocionais e culturais, o que interfere diretamente em sua permanência e aprendizagem.

Muitas dessas crianças e adolescentes frequentam a escola não apenas em busca de conhecimento, mas também como forma de proteção e acesso à alimentação, evidenciando o papel multifuncional que a escola pública acaba assumindo em contextos de fragilidade social.

A escola pública brasileira, conforme assegura a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, tem como função essencial garantir o direito à educação a todos os cidadãos, sendo dever do Estado e da família assegurar uma formação voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nessa perspectiva, a escola pública deve assumir o papel de espaço de formação crítica, socialização do conhecimento científico, histórico e cultural, e de redução das desigualdades sociais.

O currículo escolar segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), que define as competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da educação básica.

Contudo, a aplicação desses conteúdos muitas vezes esbarra na ausência de condições adequadas de trabalho docente, turmas superlotadas, e na escassez de recursos tecnológicos e humanos, especialmente em regiões periféricas. Apesar

dessas dificuldades, a escola pública ainda representa um dos principais instrumentos de promoção da igualdade social e de oportunidades.

Basicamente, Libâneo (1985) argumenta que a escola tem uma função muito clara e poderosa: usar o conhecimento como ferramenta para a transformação social.

A função social da escola é garantir a transmissão e a assimilação dos conteúdos científicos e culturais sistematizados, de forma que os alunos possam compreender criticamente a realidade social em que vivem e atuarem na sua transformação. (LIBÂNEO, 1985, p. 46)

Ele propõe a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos como resposta aos extremos do espontaneísmo e do tradicionalismo, propondo uma didática que una o saber acadêmico à realidade social dos estudantes, especialmente os das classes populares.

A presença de profissionais como assistentes sociais, psicólogos e orientadores educacionais contribui significativamente para a compreensão das demandas sociais dos alunos, o enfrentamento das desigualdades educacionais e a articulação de políticas públicas de proteção social.

Nessas circunstâncias, a escola precisa ir além da simples transmissão de conteúdos: deve assumir uma postura ativa diante das desigualdades sociais, tornando-se um espaço de construção de cidadania, promoção da justiça social e emancipação humana.

Apesar dos desafios, as escolas periféricas também se configuram como espaços de resistência. A atuação de professores comprometidos, projetos escolares alternativos, a participação da comunidade e o envolvimento de equipes multiprofissionais são fundamentais para criar um ambiente educativo mais acolhedor e transformador.

Portanto, com base em Freire (1987), Saviani (1999) e Libâneo (1985), compreende-se que a escola pública deve formar sujeitos conscientes, autônomos e ativos na construção de uma sociedade mais justa.

A cidadania, nesse contexto, é construída pela mediação do conhecimento e da crítica social, permitindo que o estudante reconheça sua agência e atue de forma transformadora no mundo.

3.2 A resposta da escola pública às demandas sociais da classe subalterna

A escola pública, especialmente nas periferias urbanas e zonas rurais, atua muitas vezes como um espaço de resistência diante da precariedade social. O cenário torna-se ainda mais desafiador nas escolas públicas situadas em áreas periféricas urbanas e rurais.

Essas instituições estão inseridas em contextos marcados por pobreza, violência, desigualdade e múltiplas formas de exclusão. Nessa linha de raciocínio, a concepção gramsciana de hegemonia é essencial para compreender o papel educativo.

Na perspectiva marxista de Gramsci (2001, p. 14), “todo homem é um filósofo”, o que implica que todos têm capacidade de reflexão crítica e construção de uma concepção de mundo também ilumina o papel da escola.

Embora não seja um pedagogo em sentido estrito, seus conceitos de hegemonia e intelectuais orgânicos, presentes em Cadernos do Cárcere, são cruciais para compreender a função educativa como espaço de disputa ideológica e formação da consciência crítica, foi um filósofo, jornalista, político e teórico marxista italiano, considerado um dos principais pensadores do século XX.

Nascido na Sardenha, em uma família pobre, enfrentou desde a infância dificuldades de saúde e limitações físicas. Foi um dos fundadores do Partido Comunista da Itália (PCI) em 1921 e, em 1926, acabou preso pelo regime fascista de Benito Mussolini, permanecendo encarcerado por mais de dez anos.

Durante esse período, produziu sua obra mais importante, os Cadernos do Cárcere, nos quais refletiu sobre filosofia, política, cultura, linguagem, educação e sociedade.

Entre suas contribuições mais significativas está o conceito de hegemonia cultural, que demonstra como a classe dominante mantém seu poder não apenas pela força ou pela economia, mas também por meio do controle das ideias, valores e da cultura, garantindo consenso social.

A supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’. Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a liquidar ou submeter, mesmo com a força armada, e é dirigente dos grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e até mesmo se o mantém fortemente nas mãos,

torna-se dominante, mas deve continuar sendo também 'dirigente'.
(GRAMSCI, 2001, p. 48)

Suas reflexões tornaram-se fundamentais para diferentes áreas do conhecimento, como a educação crítica e emancipatório, influenciando pensadores como Paulo Freire, o Serviço Social, os estudos sobre comunicação e cultura, além das ciências políticas.

Para o filósofo italiano, hegemonia é um conceito que vai muito além da simples dominação política ou econômica. Ela se refere ao domínio ideológico e cultural de uma classe social sobre as outras.

A hegemonia é exercida por meio do consenso, e não apenas pela força ou coerção. Isso significa que a classe dominante consegue fazer com que sua visão de mundo, seus valores e suas normas sejam aceitos como naturais e universais por toda a sociedade, incluindo as classes subalternas.

Gramsci argumenta que o poder da classe dominante se sustenta não apenas pela força, mas pela capacidade de difundir suas ideias e valores (hegemonia cultural).

Outro ponto central de sua teoria é a noção de "intelectual orgânico"⁸, que enfatiza que cada grupo social produz intelectuais ligados à sua própria realidade e luta de classes, não se restringindo ao meio acadêmico.

Seguindo a corrente filosófica do autor, a educação e a cultura ocupam lugar estratégico na formação de uma consciência crítica e na emancipação das classes populares.

A escola, nesse contexto, pode ser um espaço de produção de uma contra-hegemonia. A contra hegemonia é o processo de oposição e de luta para subverter a hegemonia estabelecida por uma classe dominante. Em termos simples, é a construção de um conjunto de ideias, valores e crenças que desafiam e se opõem ao consenso social vigente.

Baseado nas ideias do autor, a contra-hegemonia é fundamental para qualquer mudança social real, formando "intelectuais orgânicos" das classes subalternas –

⁸ O intelectual orgânico é aquele que surge diretamente de uma classe social específica e atua como seu porta-voz. Sua função é dar à sua classe uma consciência de si mesma e de seu papel na sociedade. Eles são os pensadores e organizadores que ajudam a classe a unificar, a articular seus interesses e a participar da luta política e cultural. A principal diferença do intelectual orgânico para o intelectual tradicional (como padres, professores e acadêmicos que se veem como "neutros") é que o orgânico está intrinsecamente ligado aos interesses de sua classe. Ele não é um observador externo, mas sim um participante ativo na construção da hegemonia daquela classe.

indivíduos capazes de desenvolver uma cultura crítica e de desafiar as narrativas dominantes, impulsionando a construção de um "bloco histórico" emancipatório.

A escola como uma superestrutura⁹ do Estado, longe de ser meramente um espaço de transmissão de conteúdos didáticos, emerge como um pilar fundamental na construção da cidadania, especialmente para crianças e adolescentes oriundos de classes subalternas.

Ampliando o debate, podemos elucidar as ideias de Marilda Iamamoto (2008)¹⁰, ela articula teoria social crítica e prática profissional, reforçando o papel do Serviço Social como profissão inscrita nas lutas sociais e comprometida com a defesa dos direitos da classe trabalhadora, ela reforça essa perspectiva ao destacar a importância da atuação profissional no enfrentamento das expressões da "Questão Social".

Para ela, "o acesso ao conhecimento é uma das mediações fundamentais para a construção da cidadania" (IAMAMOTO, 2008), sendo que a presença de assistentes sociais e outros profissionais da educação amplia a capacidade da escola de responder às demandas concretas vividas por seus estudantes.

Para a autora, a atuação profissional não é uma atividade técnica neutra, mas sim uma mediação crucial para a luta social. Ela defende que, por meio do exercício profissional, os indivíduos se tornam sujeitos ativos de um processo de transformação da realidade.

Assim, a intervenção profissional age como um elo entre a teoria e a prática, permitindo que a cidadania seja efetivada não como um direito concedido, mas como uma conquista resultado da participação consciente e ativa dos sujeitos.

⁹ A superestrutura é dividida em duas esferas que, juntas, garantem a dominação de uma classe social: a Sociedade Civil e a Sociedade Política. A Sociedade Civil é o conjunto de instituições privadas, como escolas, igrejas e sindicatos, onde se constrói o consenso e a hegemonia da classe dominante, convencendo a população a aceitar a ordem vigente. Já a Sociedade Política é o aparelho do Estado, com suas instituições de coerção (governo, polícia e exército), que utiliza a força para impor o domínio quando o consenso falha. Ambas as esferas atuam em conjunto: a Sociedade Civil funciona como uma "trincheira" que protege o poder do Estado, garantindo que a hegemonia seja mantida tanto pela adesão voluntária da sociedade quanto pela coerção direta.

¹⁰ É uma das pesquisadoras do Serviço Social no Brasil, reconhecida nacional e internacionalmente por suas contribuições teóricas e críticas à profissão. Nascida em Minas Gerais, é assistente social, doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora aposentada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Iamamoto é referência quando se trata da análise da questão social e da inserção do assistente social na divisão sociotécnica do trabalho, compreendendo a profissão como prática social vinculada às contradições do modo de produção capitalista.

Em essência, a contribuição de Yamamoto (2008) destaca a dimensão política do trabalho do assistente social, que busca fortalecer a capacidade dos sujeitos de lutar por seus direitos e promover mudanças na sociedade.

Essas demandas, muitas vezes, extrapolam o campo pedagógico e exigem políticas públicas integradas para garantir proteção social, permanência escolar e bem-estar emocional.

Ela deve ser um espaço de acolhimento, de acesso ao conhecimento crítico e de vivência democrática, capacitando crianças e adolescentes de classes subalternas a reconhecerem sua própria agência, a questionarem as estruturas opressoras e a participarem ativamente na construção de uma cidadania plena e transformadora.

Sem deixar de mencionar Anísio Teixeira (1957)¹¹, pioneiro da educação pública no Brasil, também defendia a escola como pilar da democracia e da inclusão, foi um dos mais importantes educadores brasileiros do século XX e um dos principais defensores da escola pública, gratuita, laica e de qualidade.

Segundo o autor, a escola pública é o principal instrumento para a consolidação da democracia, pois é a única instituição social capaz de formar o cidadão livre e responsável.

Para cumprir essa missão, ela precisa ser universal, aberta a todos, gratuita, sem barreiras financeiras, e laica, livre de influências religiosas. Além disso, Teixeira defende que a escola deve oferecer um ensino de alta qualidade, garantindo a todos a igualdade de oportunidades e, assim, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa. (TEIXEIRA, 1957).

A escola pública é o instrumento essencial da democracia. Ela é a única agência social capaz de formar, em todos os seus aspectos, o cidadão livre e responsável que o regime democrático requer. Para tanto, é preciso que seja uma escola para todos, gratuita, laica e com padrões de qualidade que assegurem a igualdade de oportunidades. (TEIXEIRA, 1957, p. 62)

Em suas diversas obras e discursos, ele defendia a escola não apenas como um local de instrução, mas como um laboratório social, onde os alunos aprenderiam

¹¹ Nascido na Bahia, formou-se em Direito, mas dedicou sua vida à educação, influenciado pelo movimento da Escola Nova, que defendia uma pedagogia ativa, centrada no aluno, e a democratização do ensino. Durante sua trajetória, ocupou cargos estratégicos, como Diretor da Instrução Pública da Bahia, Secretário de Educação e Saúde do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e Diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Também foi um dos responsáveis pela criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) e, mais tarde, pela consolidação da Universidade de Brasília (UnB), em parceria com Darcy Ribeiro. Anísio Teixeira é considerado até hoje um patrono da educação pública no Brasil, referência para debates sobre democratização do ensino, gestão democrática e pedagogia crítica.

a viver em comunidade, exercitando a cooperação, a participação e a resolução de problemas de forma democrática.

Seguindo a concepção do autor que defendia a educação para todos, a qualidade da educação pública era intrinsecamente ligada à capacidade do país de formar cidadãos aptos a participar plenamente da vida política e social.

A escola, nesse sentido, é mais do que uma instituição instrucional: é um espaço de convivência, participação e vivência democrática, especialmente importante para crianças e adolescentes que vivem sob múltiplas formas de exclusão social.

Logo, o enfrentamento das desigualdades por meio da escola pública exige investimentos, políticas articuladas e valorização dos profissionais envolvidos. Quando bem estruturada e apoiada, a escola não apenas transmite conhecimento, mas acolhe, protege e emancipa.

É nesse contexto que ela cumpre sua função social ampliada, sendo uma resposta concreta às demandas da classe subalterna e um instrumento real de justiça social.

Em síntese, a junção das ideias de Freire, Saviani, Libâneo, Iamamoto e Gramsci e Teixeira converge para a compreensão de que a escola pública é um palco estratégico na luta por uma sociedade mais justa e equitativa.

Portanto, a escola pública brasileira e, em especial, aquela situada nas periferias, cumpre uma função estratégica na democratização do conhecimento, no enfrentamento das desigualdades e na formação de sujeitos críticos e participativos.

A escola, assim, torna-se um campo de luta pela emancipação humana, onde a transmissão cultural serve à transformação social, e não à reprodução das desigualdades.

Apesar das dificuldades, ela permanece como um dos poucos espaços de socialização democrática e esperança de transformação social para milhões de brasileiros.

4 O PROJETO MOEDA OSCAR: MEDIAÇÃO MULTIPROFISSIONAL DE FORMAÇÃO CIDADÃ AOS ESTUDANTES DA ESCOLA ESTADUAL OSCAR SARDINHA, DE ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS, EM MIRACEMA DO TOCANTINS

Conforme discutido nos capítulos anteriores, a articulação entre a escola, a equipe multiprofissional e a formação cidadã da classe subalterna constitui a base teórica para a análise do Projeto Moeda Oscar.

Este capítulo se dedica a descrever e analisar o referido projeto social, implementado na Escola Estadual Oscar Sardinha, em Miracema do Tocantins, a fim de demonstrar a materialização dos conceitos de mediação multiprofissional e da função social da escola. Para isso, serão apresentados os objetivos, a metodologia e os resultados do projeto, seguidos de uma análise crítica sobre sua efetividade e desafios.

Todo objetivo da pesquisa se ancora em uma abordagem qualitativa, que busca compreender os significados, o contexto e as implicações do Projeto Moeda Oscar na realidade da Escola Estadual Oscar Sardinha.

Adota-se o materialismo histórico-dialético como instrumento teórico-metodológico. Essa perspectiva é fundamental para analisar o projeto não como um fenômeno isolado, mas como uma estratégia pedagógica inserida nas contradições estruturais da educação pública, refletindo desigualdades sociais e desafios.

Na perspectiva de Saviani (2008), busca-se investigar se o Projeto Moeda Oscar, e o trabalho socioeducativo que o sustenta, cumpre a função social da escola como um mecanismo de reprodução ou de transformação social.

Configurado como um estudo de caso de caráter exploratório e descritivo, a pesquisa baseou-se em dois pilares principais para a coleta e análise dos dados, adaptando-se às possibilidades de investigação.

Temos a análise documental, que foi a principal estratégia para obter informações detalhadas e formais sobre o projeto. Consistiu na consulta e análise crítica de registros oficiais da escola e do Projeto Moeda Oscar, como relatórios de gestão, diretrizes pedagógicas, planos de ação, atas de reuniões da equipe multiprofissional e materiais de divulgação. Este instrumental permitiu mapear a estrutura formal, os objetivos declarados e os resultados oficiais do projeto.

E temos o relato de experiência, que surge para complementar à análise documental, o estudo incorpora o relato de experiência do pesquisador. Esta estratégia forneceu uma perspectiva interna e empírica, essencial para descrever a dinâmica prática do projeto, as interações e os desafios cotidianos que, muitas vezes, não são formalizados nos documentos.

Os dados coletados por meio da análise documental e do relato de experiência foram submetidos à Análise de Conteúdo, permitindo a identificação de padrões, significados e contradições.

As informações obtidas foram então cotejadas com referenciais teóricos sobre educação, trabalho socioeducativo e a atuação do Serviço Social na escola, possibilitando a reflexão crítica sobre a efetividade do Projeto Moeda Oscar na formação cidadã dos estudantes da escola pública.

4.1 Contexto Histórico e Atualidade da Escola Estadual Oscar Sardinha

Dados extraídos do Projeto Político Pedagógico (2024)¹², a escola foi fundada em 1972, com o nome Escola Isolada de Vila Maria. A Unidade Escolar funcionava em uma pequena casa do bairro com turmas multisseriadas, não havia diretor, apenas um professor que direcionava todas as atividades da escola com o auxílio apenas da Delegacia de Ensino e das outras escolas, as quais colaboravam com o planejamento das atividades.

No decorrer da história desta Unidade de Ensino, muitos professores prestaram seus serviços, contribuindo assim, para a construção e o crescimento da escola, entre eles, o professor Tarcísio Sales e a professora Gardênia Miranda, dentre outros.

Segundo a professora Valdeíres Alves Lima Caldeira, que atuou nesta escola nos anos de 1973 a 1975, a escola funcionava com quatro turmas que na época recebiam os nomes de ABC (hoje Educação Infantil); Cartilha (hoje Alfabetização) e 1ª e 2ª Séries.

¹² O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento que define a identidade, os valores e os objetivos da escola, servindo como um mapa para o trabalho pedagógico e a gestão. Ele sistematiza o processo de ensino-aprendizagem, a relação com a comunidade escolar e o papel da escola na formação de cidadãos críticos e responsáveis, refletindo uma proposta educacional única para cada instituição.

Por não ter um diretor, a professora Valdeíres era responsável por tudo. Ainda de acordo com os relatos da professora, as turmas eram compostas por aproximadamente 25 a 35 estudantes por turma.

Com o aumento do número de estudantes no bairro, a senhora Maria Januária juntamente com mais 40 mulheres do bairro dirigiu-se à prefeitura para solicitar do Senhor Boanerges Moreira de Paula, na época prefeito da cidade a construção de uma escola.

Atendendo a reivindicação do grupo de mães, o Prefeito Municipal Sr. Boanerges Moreira de Paula, construiu o prédio e o inaugurou simbolicamente em 20 de agosto de 1988, já o denominando de Escola Municipal Conveniada Oscar Sardinha.

A Instituição de Ensino recebeu o nome de Escola Municipal Oscar Sardinha pelos parlamentares e a comunidade de Vila Maria, em homenagem ao que muito contribuiu para o desenvolvimento de Miracema do Norte, hoje Miracema do Tocantins. A indicação do nome ao estabelecimento de ensino foi dada em menção honrosa para seus descendentes.

Nessa época, a escola contava com o grupo de três professores e duas merendeiras, em que a professora Luiza Pereira Macedo de Oliveira assumiu a função de diretora.

Com a criação do Estado do Tocantins em 05 de outubro 1988, a instalação dos três poderes no município e o processo político administrativo, em 1º de janeiro de 1989, a cidade de Miracema foi à escolhida para sediar a capital provisória do mais novo estado do país.

Por a cidade não ter espaços físicos para atender as demandas das instalações do Governo, o prédio da escola foi cedido pelo município para ocupar a sede da SEVOP (Secretaria de Viação e Obras Públicas).

Em face ao ocorrido, as atividades pedagógicas da escola passaram a funcionar provisoriamente na residência de Dona Martinha, situada na Rua Higino Lima, no mesmo setor.

No entanto, o espaço não era adequado e a escola foi deslocada para um prédio onde funcionava a antiga Igreja Católica do bairro. Mas não funcionou por muito tempo no local, pois a proprietária do prédio precisou do espaço e solicitou o mesmo de volta. Com isso, a escola passou a funcionar no Centro de Capacitação Nicota Pires.

Em 1990, a Sr.^a Maria do Socorro de Oliveira, proprietária do terreno onde a escola foi edificada, pediu a desocupação da casa alegando fatos de interesse particular.

Entretanto, o Sr. Osmar Barbosa Soares, então prefeito na época, por meios legais, conseguiu que a escola permanecesse neste local, mantendo com isso, as atividades pedagógicas normalmente. A partir de então, a Unidade de Ensino teve a autorização para o seu funcionamento legal.

A primeira diretora nomeada da escola foi a professora Luiza Pereira Macedo de Oliveira. Após a sua saída, vários outros gestores passaram pela gestão da Unidade Escolar, tais como: Lucilene Viana, Creuza Gomes Santos, Maria de Lourdes Marinho Martins, Valdivina Sousa Costa, Mário Moreira Cavalcante, Dinalva Oliveira Ramos, Mario Batista Nunes, Lucivan Augusto da Silva, Maria Lucia Guedes Ribeiro, Luciene Ferreira de Sousa, Antônia Soares Castanheira, Cristiano Barbosa da Costa, Sinara Mendes de Sousa Lopes, Maria das Dores Borges Azevedo, Jore Carlos Alves Batista, de 23.08.2019 a 22.03.2023, Ana D'arque Ribeiro dos Santos, de 11.04.2023 a 01/01/24, e atualmente a função é exercida pela professora Maria Das Dores Borges Azevedo, a partir de 17/01/24.

No ano de 2017 a escola recebeu uma reforma em sua estrutura física, concluída apenas em 2018. Uma das últimas melhorias ocorreu no final do ano de 2019, quando a escola foi contemplada pelo Governo do Estado do Tocantins com a climatização de todas as salas de aula.

A escola apresenta uma boa estrutura física, mas precisa passar por uma reforma urgente devido a sua pintura está toda danificada, com várias infiltrações nas paredes e mofos, o telhado precisando de uma boa manutenção.

O muro da escola sem identificação, precisando de pintura, as centrais de ar também precisam de uma boa manutenção para funcionar com um bom desempenho, já foi solicitado da SEDUC/TO, porém estamos aguardando. A escola também não possui o certificado de regularidade do corpo de bombeiros, está em andamento pela SEDUC/TO.

A Escola Estadual Oscar Sardinha, situada na Avenida Industrial, bairro Vila Maria, em Miracema do Tocantins, é uma instituição pública estadual que oferece Ensino Fundamental Anos Finais.

Segundo fontes como Censo Escolar que pertence ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024), que o coordena em

colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação do Brasil, a escola conta com cerca de 82 alunos matriculados.

Inserida em um contexto periférico, ela acolhe principalmente adolescentes de classe subalterna, jovens cujas condições socioeconômicas tendem a oferecer menos oportunidades, e que dependem da escola não só para a aprendizagem formal, mas também como espaço de acesso a recursos essenciais como alimentação, ambiente seguro, infraestrutura mínima, e apoio pedagógico especializado.

Mesmo com limitações, a Oscar Sardinha possui estrutura que busca reduzir desigualdades: biblioteca, salas climatizadas, rampas de acesso, banheiros adaptados, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), porém, como toda Escola Estadual do Município, há uma grande ausência de laboratório de informática. O Estado fornece apenas “cromebooks escolar”¹³ a serem utilizados em sala de aula.

Essa estrutura, embora modesta e razoável em comparação com escolas de maior porte ou em regiões centrais, desempenha um papel vital no apoio ao desenvolvimento educacional desses alunos.

O fato de ter menos de 90 alunos implica turmas menores, o que pode favorecer um acompanhamento mais direto por parte dos professores. Ainda assim, convivendo com desafios típicos de escolas periféricas como menor investimento, limitações orçamentárias, impactos externos sobre a vida dos estudantes (como transporte, necessidades básicas, influência familiar e comunitária), a escola representa, para muitos, uma ponte de esperança.

Assim, a Escola Estadual Oscar Sardinha não é apenas um espaço de ensino: é um local de resistência e transformação. Ao abrigar adolescentes da classe subalterna, ela assume um papel social central: de inclusão, de acesso à cidadania, de valorização de vidas que poderiam facilmente ficar invisíveis.

¹³ Um Chromebook da escola é um computador leve, que usa o sistema operativo Chrome OS do Google, projetado para o uso educacional, permitindo aos alunos acederem a conteúdo online e a ferramentas de aprendizagem como o Google Sala de Aula.

4.2 O Projeto Moeda Oscar: Estrutura, Funcionamento e a Mediação Multiprofissional

O Projeto Moeda Oscar configura-se como a materialização da discussão teórica sobre a função social da escola e a importância da equipe multiprofissional, conforme abordado nos capítulos anteriores.

A Escola Estadual Oscar Sardinha, situada em um contexto de vulnerabilidade social, instituiu o Projeto Moeda Oscar como uma resposta direta às expressões da "Questão Social" que se manifestam no ambiente escolar, notadamente a evasão e a indisciplina.

O projeto é definido como uma "prática de recompensa como estratégia de ensino-aprendizagem" (AZEVEDO, 2024), buscando a permanência dos alunos e o incentivo à participação.

A atuação da equipe multiprofissional (assistente social, psicóloga e orientadora educacional) é central, sendo responsável pela elaboração do instrumento de análise e pelo acompanhamento sistematizado (AZEVEDO, 2024). A intervenção coordenada da equipe configura-se como o instrumento que busca dar sentido social e direcionamento político-pedagógico às ações da escola.

Sua estrutura e operacionalização, mapeadas por meio da análise documental e do relato de experiência do pesquisador, revelam a estratégia adotada pela Escola Estadual Oscar Sardinha para promover a formação cidadã dos estudantes.

A concepção do projeto, segundo seus documentos fundadores (Plano de Ação de 2024) e incluídos no Projeto Político Pedagógico de 2024, surgiu da necessidade de enfrentar desafios como a baixa frequência escolar, o desinteresse pedagógico e a dificuldade de engajamento dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais.

O objetivo formal era claro: estimular o comportamento proativo e a responsabilidade social, por meio de um sistema de recompensas simbólicas, conectando a vida escolar à lógica de economia e cidadania.

A "Moeda Oscar" era, portanto, a ferramenta central para essa mediação. A documentação formal designava uma equipe multiprofissional composta por assistente social, psicólogo e orientador educacional para gerenciar e executar as ações, garantindo o suporte socioeducativo e a intervenção em casos de vulnerabilidade identificada.

No cotidiano da escola, a Moeda Oscar operava como um sistema de crédito social. Sua distribuição não se limitava ao desempenho escolar, mas abrangia critérios relacionados à assiduidade, participação em atividades escolares, comportamento respeitoso, vestimentas adequadas, engajamento comunitário.

Conforme o relato de experiência, essa ampla gama de critérios buscava justamente tirar o foco exclusivo da nota e direcioná-lo para a conduta cidadã, tentando alinhar-se à proposta de uma educação transformadora.

A dinâmica de uso da moeda é um ponto crucial do projeto. Ela podia ser trocada por benefícios tangíveis (como materiais escolares, guloseimas, brinquedos, roupas etc.)

Os relatórios de acompanhamento indicam que a troca mais valorizada era frequentemente aquela que conferia status ou acesso a bens simbólicos, reforçando a ideia de que a moeda não era apenas um incentivo, mas um capital social dentro da microcultura escolar.

A equipe multiprofissional, embora formalmente designada, demonstrava na prática uma atuação complexa, evidenciada tanto nos registros oficiais quanto no relato empírico.

Para a assistente social da equipe multiprofissional, sua atuação partia da documentação em registros de atendimentos familiares, era crucial na mediação entre a família e a escola, especialmente nos casos de evasão ou vulnerabilidade social que impactavam o desempenho do estudante.

O relato de experiência mostra que este profissional atuava como uma ponte essencial, traduzindo as necessidades dos estudantes e suas famílias para a lógica pedagógica do projeto.

Para a psicóloga, os registros de aconselhamento individual e em grupo apontam para um foco no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, gerenciamento de conflitos e adaptação às regras do sistema "Moeda Oscar". A mediação psicológica buscava, em essência, trabalhar a introjeção dos valores de responsabilidade e disciplina que o projeto visava fomentar.

E para a Orientadora Educacional, idealizadora do Projeto, era responsável pela articulação com os professores, a orientadora utilizava os dados de distribuição da moeda para identificar padrões de comportamento, evasão escolar e casos de bullying, e assim intervir pedagogicamente.

Os materiais didáticos desenvolvidos no âmbito do projeto revelam o esforço em conectar as regras da moeda com conceitos de ética, economia e cidadania, buscando a transposição didática dos valores.

4.3 Análise e Discussão: Conectando Prática e Teoria

A análise do Projeto Moeda Oscar conduzida sob a lente do materialismo histórico-dialético, confronta a intenção das ações e seus resultados práticos com os referenciais teóricos sobre a função social da escola e o papel da mediação multiprofissional.

Na concepção de Saviani (2008, p.07), o trabalho educativo é o "ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

A estrutura do projeto, baseada em critérios de pontuação e troca, revela a primeira e mais profunda tensão dialética no campo pedagógico. O sistema de recompensa e a ênfase no mérito individual (ganhar moedas por notas e assiduidade) corre o risco de cair na "Educação Bancária" (FREIRE, 1987).

Nesse modelo, o estudante é visto como um repositório passivo onde a disciplina e as regras são "depositadas" (ou compradas/trocadas pela moeda), em vez de ser um sujeito ativo e dialógico no processo de aprendizagem.

Os objetivos do projeto, que incluem "protagonismo e pensamento crítico" (BNCC, 2017), ficam em contradição direta com uma pedagogia que prioriza o condicionamento comportamental em detrimento da "Conscientização" (FREIRE, 1967).

Como mencionado também nos capítulos anteriores, reforço novamente o pensamento de Libâneo (2001) onde defende que a escola deve cumprir sua função pedagógica (transmissão do conhecimento historicamente acumulado) e sua função social (formação do cidadão).

O Projeto Moeda Oscar mobiliza a função social de forma urgente (combatendo a evasão) mas o faz através de uma metodologia que, em sua forma, subverte a perspectiva de uma pedagogia crítica. A pressão social sobre a escola (demandando disciplina e permanência) a leva a adotar métodos que podem ser pedagógica e ideologicamente contraditórios.

Por isso, o Projeto Moeda Oscar se apresenta como uma tentativa intencional de mediação em um contexto de vulnerabilidade, e a questão central reside em verificar se a "humanidade" produzida contribui para a emancipação do estudante da classe subalterna ou se, involuntariamente, reforça a lógica da reprodução social.

4.3.1 A Contradição Dialética: Recompensa, Meritocracia e a Classe Subalterna

A essência do Projeto Moeda Oscar reside na utilização da "prática de recompensa como estratégia de ensino-aprendizagem", visando estimular o interesse, evitar a evasão e diminuir a violência. A escola atende, em sua maioria, estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social.

Este dado contextual é fundamental, pois, fatores "externos" como a baixa renda e a inserção precoce no mercado de trabalho se articulam ao desinteresse e desengajamento escolar.

A análise da estrutura do projeto revela tensão dialética. Ao instituir um sistema de recompensa (ganhar moedas) e penalidade (perder moedas), o projeto se baseia no mérito e na disciplina.

Os critérios de pontuação positiva incluem tirar "notas máximas" e buscar ser "estudante destaque com base nas notas finais". O uso da Moeda Oscar e a citação no cheque de Benjamim Franklin, que valoriza o "investir em conhecimento que rende sempre os melhores juros", reforça a lógica da meritocracia e da economia individual própria da ideologia burguesa.

Essa abordagem, ainda que alcance resultados imediatos na redução de faltas e ocorrências, pode obscurecer as contradições estruturais que limitam as oportunidades de conquista da cidadania a classe subalterna.

Contrariamente à lógica reprodutora, o projeto se articula para mediar as necessidades sociais dos estudantes. A Moeda Oscar é conquistada por critérios que transcendem o desempenho escolar, como o "Bom relacionamento interpessoal", "Respeito à inclusão" e a "atividade solidária em projetos da escola".

Além disso, a moeda pode ser trocada por itens de primeira necessidade (higiene pessoal e vestuário), além de brinquedos, objetos eletrônicos, guloseimas e roupas, o que demonstra um reconhecimento prático das vulnerabilidades materiais da população atendida.

Para o Serviço Social, a pobreza e a evasão são manifestações diretas da "Questão Social" (IAMAMOTO, 2008). O Projeto Moeda Oscar, ao aceitar a moeda como troca por itens de higiene, vestuário e alimentos, age como uma resposta paliativa e assistencialista à essa questão.

A equipe (assistente social e psicólogo) atua como mediadora dessa contradição, tentando transformar o sistema da moeda, de um mero símbolo de consumo, em um instrumento de permanência e de garantia mínima de direitos. Isso posiciona o Projeto Moeda Oscar em um campo de disputa ideológica, onde as práticas de formação cidadã buscam atenuar o determinismo social.

4.3.2 A Mediação Multiprofissional na Prática do Combate à Evasão

O trabalho da equipe multiprofissional (Orientadora Educacional, Assistente Social e Psicóloga), em consonância com o corpo docente (professores), é o elemento que dá ao projeto seu potencial transformador.

A equipe foi responsável por elaborar o instrumento de análise e as fichas de acompanhamento sistematizado, atuando no cerne da política pedagógica da escola. Isso se alinha à proposta de uma equipe que adquire uma "visão longitudinal dos objetivos de ensino", intervindo ativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A escola estadual pública contava com 87 alunos matriculados, e a análise comparativa dos indicadores de frequência e comportamento evidencia avanços significativos a partir das ações desenvolvidas pela equipe multiprofissional.

No que se refere à frequência escolar, observou-se uma redução expressiva nas ausências: entre 20 de maio e 18 de junho, foram registradas 257 faltas, enquanto no período de 1º a 28 de agosto esse número caiu para 156, representando uma redução de aproximadamente 39,3%, o que equivale a cerca de 34 estudantes que passaram a manter maior regularidade na presença escolar.

De forma semelhante, os registros de ocorrências de bullying e indisciplina diminuíram consideravelmente, passando de 74 casos, entre 1º e 28 de maio, para 42 casos, entre 1º e 28 de agosto, o que corresponde a uma redução de cerca de 43,24%, equivalente a aproximadamente 38 alunos com melhora no comportamento e nas relações interpessoais.

Isso nos remete a pensar sobre a análise gramsciana que permite compreender que o Projeto Moeda Oscar se insere na contradição própria da escola pública enquanto espaço de disputa entre a hegemonia dominante e a contra-hegemonia popular.

Para Gramsci (2001), a escola é um dos principais aparelhos de formação da consciência social, podendo tanto reproduzir a ideologia das classes dominantes quanto se constituir em espaço de construção de uma nova cultura crítica e emancipatória.

Por isso, embora o projeto tenha alcançado resultados expressivos na redução da evasão e da indisciplina, sua lógica de recompensas e punições ainda reflete a internalização de valores meritocráticos, próprios da racionalidade capitalista.

Tal abordagem pedagógica, ao premiar o comportamento individual e associar o êxito à disciplina e ao mérito, tende a reforçar a hegemonia da classe dominante, deslocando o foco das contradições estruturais que determinam as desigualdades sociais.

A moeda, enquanto símbolo de troca e valor, torna-se também um instrumento de consenso ideológico, pois ensina os estudantes a se adaptarem à lógica da recompensa, da competitividade e da produtividade, que são elementos centrais da sociedade capitalista.

Embora, o projeto, ainda que busque promover a inclusão e a cidadania, corre o risco de transformar a pedagogia crítica em um mecanismo de conformação, onde a emancipação é substituída pela adaptação.

O desafio, portanto, reside em transformar a experiência da “Moeda Oscar” em um espaço contra hegemônico de reflexão crítica, capaz de questionar as bases materiais da desigualdade e de fortalecer a consciência de classe dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Enfatizando a crítica na perspectiva de Paulo Freire como foi dito acima, a estrutura do Projeto Moeda Oscar pode ser compreendida como uma forma de educação que se aproxima do modelo da “educação bancária”, na medida em que condiciona o comportamento do estudante a um sistema de recompensas extrínsecas.

Embora a moeda tenha contribuído para a redução da evasão e das ocorrências de indisciplina, o uso da premiação como principal instrumento pedagógico pode limitar a formação crítica dos alunos, desviando o foco da

compreensão das desigualdades sociais para a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso escolar.

Freire (1967; 1987) deixa claro que a educação emancipatória deve promover o diálogo, a reflexão crítica e a ação transformadora, permitindo que os estudantes compreendam a realidade social e atuem sobre ela.

Portanto, o projeto, ainda que inovador, apresenta tensão entre seus objetivos de cidadania e emancipação e a prática de incentivo baseada na lógica de recompensa, evidenciando a necessidade de articular mecanismos que favoreçam a conscientização crítica junto às intervenções comportamentais.

Esses resultados quantitativos demonstram o impacto positivo das intervenções planejadas, evidenciando que o trabalho integrado da equipe contribui de forma concreta para o fortalecimento do vínculo escolar, a prevenção da evasão e a promoção de um ambiente educativo mais saudável e participativo.

Esses resultados, obtidos em períodos correspondentes do 1º e 2º semestre, demonstram a capacidade do projeto em controlar os fatores que levam ao desengajamento e, conseqüentemente, à evasão.

Essa mediação é essencial, pois, conforme Yazbek (2009), a vulnerabilidade impõe uma barreira de acesso aos direitos. O trabalho qualificado da equipe, ao identificar e encaminhar casos (evasão, violência), busca articular a política de Educação com a rede de Seguridade Social, atuando na intersectorialidade.

Só que a base do projeto, mantida por doações e caridade, configura-se como uma política meramente assistencial e paliativa (BOSCHETTI, 2009), e não como uma política social estrutural.

Por isso a estrutura de sustentação do projeto revela seus limites. A lojinha Oscar e os prêmios dependem inteiramente de doações de servidores, comunidade escolar e comerciantes locais.

Essa dependência de recursos externos e o fato de as moedas expirarem no final do ano revelam a fragilidade do projeto. Embora a iniciativa demonstre um compromisso institucional, o caráter contingencial e assistencialista imposto pela falta de políticas públicas estruturais impede que a formação cidadã promovida se torne uma prática enraizada na estrutura da escola, limitando o alcance de uma transformação social duradoura.

De um lado, o projeto se compromete a cumprir uma função emancipatória e transformadora ao atuar na mediação das vulnerabilidades sociais que historicamente levam à evasão e à violência.

A intervenção coordenada da equipe multiprofissional resultou em uma redução significativa nas faltas e nas ocorrências de indisciplina, provando a eficácia da ação intencional.

Além disso, a troca da Moeda Oscar por itens de primeira necessidade demonstrou um reconhecimento prático da condição da classe subalterna, agindo na proteção e permanência do estudante na escola.

De outro lado, o projeto esbarra na lógica reprodutora da ideologia burguesa. Ao utilizar a moeda e a premiação como principal mecanismo de incentivo, com critérios que valorizam o mérito individual e a disciplina, o projeto reforça a ideia de que o sucesso é fruto exclusivo do esforço pessoal, obscurecendo as desigualdades estruturais que condicionam a vida dos estudantes.

A fragilidade do projeto, que depende de doações e cujo ciclo se encerra anualmente, revela a falha do Estado em prover o suporte necessário à educação pública, delegando a responsabilidade assistencial à comunidade escolar e limitando o alcance da transformação social.

O limite do projeto que era refém do fim, se tornou uma realidade em 2025. A decisão da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins de desfazer a Equipe Multiprofissional das Escolas Estaduais, limitando-a a um ou dois orientadores educacionais, inviabilizou a continuidade do Projeto Moeda Oscar no ano de 2025.

Sem a presença da assistente social e da psicóloga, e com a equipe reduzida apenas aos orientadores educacionais, o Projeto Moeda Oscar perdeu parte de sua capacidade de mediação e acompanhamento integral dos estudantes.

A ausência desses profissionais implicou na dificuldade de lidar de forma adequada com questões familiares, socioemocionais e de vulnerabilidade social, limitando significativamente a eficácia das estratégias de prevenção à evasão, ao bullying e à promoção de habilidades de responsabilidade e disciplina.

Dessa forma, a redução da equipe comprometeu não apenas a execução do projeto, mas também a articulação entre escola, família e comunidade, elementos centrais para o sucesso da intervenção multiprofissional.

O fim do projeto evidencia, de forma concreta, que a eficácia de uma ação transformadora na escola pública está diretamente vinculada à existência e estabilidade da equipe multiprofissional.

A descontinuidade do projeto, por uma decisão política-administrativa, reforça a tese de que a reprodução das desigualdades é mantida quando as políticas estruturais precarizam a mediação social na escola, comprovando a natureza contraditória do Estado no contexto da educação.

Para resumir e fechar o debate, o Projeto "Oscar-Aprender Para Transformar: Diminuindo a Violência e a Evasão Escolar" é um microcosmo das contradições da escola pública.

É uma resposta criativa e eficaz (com resultados mensuráveis) à crise, mas permanece como uma solução paliativa e contingencial, incapaz de promover a transformação estrutural exigida pelo materialismo histórico-dialético.

Ele é um projeto de resistência, mas seus limites e seu fim demonstram a urgência de políticas públicas sólidas que internalizem a atuação multiprofissional e garantam a função social da escola em sua plenitude.

Mesmo com o Estado tendo ciência do impacto do Projeto Moeda Oscar e publicando seus resultados ainda que rudimentares, não se mostrou capaz de promover recursos e políticas públicas efetivas que consolidem a atuação multiprofissional.

A experiência evidencia que, sem investimento contínuo em profissionais como assistentes sociais, psicólogas e recursos públicos, bem como em estratégias estruturadas de mediação e acompanhamento dos estudantes, os projetos de inovação pedagógica e resistência social permanecem vulneráveis.

Além disso, a evasão escolar crescente coloca a própria continuidade da escola em risco, uma vez que a redução no número de alunos compromete a oferta de vagas, recursos e até a manutenção da instituição.

Isso explana a necessidade de políticas públicas que não apenas reconheçam os resultados, mas também garantam a continuidade e a integralidade da função social da escola, assegurando suporte adequado às famílias e aos alunos em situação de vulnerabilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a analisar o papel essencial de um projeto social escolar como instrumento de garantia da cidadania, por meio da intervenção social multiprofissional, em meio às contradições próprias do sistema capitalista no âmbito educacional.

Buscou também compreender como a função social da escola pública pode se materializar na construção da cidadania e na promoção da consciência crítica e emancipação humana, especialmente enquanto resposta às demandas das classes subalternas historicamente marginalizadas.

Em seguida, o Projeto Moeda Oscar: Aprender para Transformar, desenvolvido na Escola Estadual Oscar Sardinha, como objeto central de análise, demonstra as potencialidades e os desafios da prática educativa crítica e transformadora frente às desigualdades sociais.

O projeto social na escola pública representa uma estratégia fundamental para o fortalecimento da função social da educação, ao articular conhecimento, cidadania e intervenção social frente às desigualdades estruturais.

A análise teórica evidenciou que a educação libertadora e crítica deve ultrapassar o modelo tradicional de transmissão de conteúdos, assumindo-se como espaço de formação integral e emancipatória.

A perspectiva da pedagogia crítica, articulada à visão do Serviço Social, defende que o conhecimento só adquire sentido quando vinculado à realidade social, possibilitando ao educando compreender e transformar o mundo em que vive. Assim, a escola pública se consolida como um espaço privilegiado de luta ideológica e construção de novas formas de pensar e agir socialmente.

Com a intervenção multiprofissional, se destacando como mediadora das expressões da “Questão Social”, acaba interagindo diferentes saberes na construção de respostas coletivas e solidárias.

A atuação conjunta de profissionais da educação, serviço social e psicologia fortalece a permanência estudantil e amplia o acesso a direitos. Entretanto, desafios como a escassez de recursos, a fragmentação das políticas públicas e a desvalorização do trabalho pedagógico ainda limitam a efetividade dessas ações.

O projeto social escolar, quando pautado na perspectiva crítica e na atuação multiprofissional, reafirma a escola pública como espaço de resistência, inclusão e transformação social.

A função social da escola pública é estratégica na formação da cidadania de crianças e adolescentes das classes subalternas. Ela vai além da instrução formal, promovendo emancipação e reflexão crítica.

Considerando a análise do papel da educação na sociedade, é fundamental reconhecer que o processo pedagógico deve ser intrinsecamente emancipatório, transformando os aprendizes de meros receptores em agentes ativos e críticos de seu próprio destino.

O conhecimento ensinado, portanto, não pode ser neutro ou abstrato; ele precisa estar visceralmente ligado à realidade social do indivíduo, pois é nessa conexão que o saber sistematizado se torna uma ferramenta potente para a transformação tanto pessoal quanto coletiva.

Essa união de teoria e prática social é essencial para que o ambiente escolar cumpra sua vocação como um verdadeiro laboratório democrático e social, servindo como um palco crucial para a disputa de ideias e a construção de um pensamento crítico que desafie as ideologias hegemônicas.

E assim, a atenção às demandas sociais e a garantia de direitos dentro desse espaço requerem uma mediação especializada, assegurando que o foco na transformação seja abrangente e inclua o suporte necessário para o desenvolvimento pleno de todos os sujeitos

Apesar de desafios estruturais, a escola permanece tendo um espaço de resistência, conhecimento crítico e justiça social. Ela transforma desigualdades em oportunidades e forma sujeitos conscientes e participativos.

E o Projeto Moeda Oscar evidenciou que a atuação multiprofissional é capaz de gerar impactos concretos na redução da evasão escolar e das ocorrências de indisciplina, promovendo o fortalecimento do vínculo entre estudantes, escola e comunidade.

A integração entre assistente social, psicóloga, orientadora educacional e corpo docente possibilitou intervenções direcionadas às necessidades socioemocionais e materiais dos alunos, reconhecendo e respondendo às vulnerabilidades da classe subalterna.

Ao mesmo tempo, o projeto promoveu a resultados rudimentares nas ocorrências de bullying e frequência escolar, ainda que dentro de um sistema de recompensas, demonstrando que estratégias pedagógicas inovadoras podem ser eficientes mesmo em contextos de precariedade e desigualdade social.

Só que a partir da análise dialética onde revela limites estruturais e ideológicos do projeto. A lógica de recompensa e meritocracia, embora eficaz na motivação imediata, pode reforçar a educação bancária e a internalização de valores da ideologia dominante, deslocando o foco da conscientização crítica para a adaptação individual.

A dependência de doações e a descontinuidade da equipe multiprofissional expõem a fragilidade do projeto frente à ausência de políticas públicas estruturais, evidenciando que soluções paliativas não substituem investimentos sólidos na educação pública.

Assim, o Projeto Moeda Oscar configura-se como um microcosmo das contradições da escola pública: uma ação transformadora em potencial, limitada por condições externas, cuja continuidade e aprofundamento dependem do fortalecimento institucional e da garantia de uma política educacional comprometida com a emancipação da classe subalterna.

A análise desenvolvida ao longo desta monografia permitiu compreender que a escola pública, em especial aquela localizada em territórios periféricos e serve às classes subalternas, é um espaço estratégico de resistência e de construção da cidadania.

O estudo evidenciou que, diante das desigualdades sociais e das múltiplas expressões da “Questão Social”, a atuação da equipe multiprofissional se apresenta como ferramenta indispensável para que a instituição escolar cumpra sua função social ampliada.

O Projeto Moeda Oscar: Aprender para Transformar revelou-se uma experiência concreta de mediação socioeducativa, que buscou enfrentar a evasão escolar e a violência por meio de práticas inovadoras e participativas. Seus resultados, como a redução significativa de faltas e ocorrências disciplinares, demonstraram a eficácia da intervenção multiprofissional.

Só que também ficou claro que a lógica meritocrática presente em sua estrutura reproduz, em parte, as contradições da sociedade capitalista, ao enfatizar a recompensa individual em detrimento da transformação estrutural.

O encerramento do projeto em 2025, em virtude da decisão política de desarticular a equipe multiprofissional, reforçou a fragilidade das iniciativas locais frente à ausência de políticas públicas sólidas e permanentes.

A decisão política de precarizar o suporte social nas escolas é a expressão máxima da contradição da função do Estado, pois extingue uma prática comprovadamente eficaz, ratificando a dificuldade da escola em ser, plenamente, um instrumento de emancipação para a classe subalterna.

A descontinuidade do programa revela a precarização das condições de trabalho na escola pública e a instabilidade das ações voltadas à garantia de direitos, evidenciando o papel contraditório do Estado no campo educacional.

Esta pesquisa evidencia que projetos sociais desenvolvidos no âmbito escolar possuem grande potencial de resistência e transformação, mas somente terão impacto duradouro se forem incorporados como política pública estruturada, sustentada pelo compromisso do Estado com a educação pública de qualidade.

A experiência do Projeto Moeda Oscar, embora trazendo ideais burgueses para a manutenção da ordem capitalista, mostra que a luta por uma escola pública democrática, crítica e emancipadora é permanente, exigindo a presença de equipes multiprofissionais como condição para a efetivação dos direitos humanos e para a formação de sujeitos críticos e capazes de intervir em sua realidade.

A monografia conclui que o Projeto Moeda Oscar foi um importante foco de resistência e de contra-hegemonia local, que conseguiu, temporariamente, mediar as necessidades sociais e educacionais dos estudantes.

Embora sua atuação pedagógica tenha sido pelos critérios meritocráticos, assistencialista e imediatista a curto prazo, ainda trouxe relevância de mostrar que projetos sociais são e serão eficientes na emancipação escolar e crítica de uma educação transformadora.

No mais, o seu fim demonstra que a verdadeira transformação exige a luta pela institucionalização e pela universalização da intervenção multiprofissional nas escolas públicas, garantindo que o direito à educação e a plena formação cidadã não sejam reféns de iniciativas pontuais ou decisões administrativas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

AZEVEDO, Milena Alves de Sousa. *Projeto "Oscar-Aprender Para Transformar: Diminuindo a Violência e a Evasão Escolar"*. Miracema do Tocantins: Escola Estadual Oscar Sardinha, 2024.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Política Social no Brasil: a relação Estado/sociedade no contexto neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2005

BOCK, Ana Mercês Bahia. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1999

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BOSCHETTI, Ivanete. *Seguridade social no Brasil: conquistas e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2009.

CARDOSO, Marisaura dos Santos; SANTOS, Eloisa Helena dos. Educação para cidadania: o papel da escola e da cidade na formação de crianças e adolescentes e no desenvolvimento local. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 16, n. 40, p. 154-172, jan./mar. 2021. DOI: 10.35977/0104-6497.cadped.vol16.id2471. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2471>. Acesso em: 3 set. 2025.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CFESS/ABEPSS – Conselho Federal de Serviço Social / Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. *Parâmetros para a atuação de assistentes sociais na política de educação*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

CFESS/ABEPSS. *Diretrizes curriculares da ABEPSS para os cursos de Serviço Social*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2011.

ESCOLA ESTADUAL OSCAR SARDINHA. *Plano de Ação Pedagógica 2024*. Miracema do Tocantins: Secretaria de Estado da Educação do Tocantins, 2024.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Educação popular na escola cidadã*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

GARCIA, J. M. A. G. *Multiprofissionalismo e intervenção educativa: as escolas, os projectos e as equipas*. Lisboa: Asa, 1994.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico*. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 26/09/2025.

IAMAMOTO, Marilda. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, crise e trabalho profissional*. São Paulo: Cortez, 2008

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas questões, novas respostas através da didática*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2008.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da ‘questão social’. *Temporalis* - Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, n. 3, 2001.

OLIVEIRA, C. A.; SOUZA, F. C.; SANTOS, V. A. Importância do Projeto Educativo Social na Escola: uma Revisão Bibliográfica. *Rebena - Revista Brasileira De Ensino E Aprendizagem*, 4, 315–320, 2022. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/66>

PARO, Vitor Henrique. *Escola pública: questão de classe e de democracia*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Campinas, v. 34, n. 2, p. 444–459, jun. 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

TOCANTINS. Secretaria de Educação. Escola Estadual Oscar Sardinha. *Projeto Político Pedagógico*. Miracema do Tocantins, 2024.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1957.

YAZBEK, Maria Carmelita. *Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional*. São Paulo: Cortez, 2009.