



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL  
CURSO DE PRODUÇÃO CULTURAL**

**BEATRIZ ALVES DA SILVA DUARTE  
219033082**

**ITINERÁRIOS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO**  
**Analisando como o incentivo cultural pode mudar a dinâmica educacional no ensino**  
**médio público**

**NITERÓI  
2025.1**

BEATRIZ ALVES DA SILVA DUARTE

## ITINERÁRIOS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO

Analisando como o incentivo cultural pode mudar a dinâmica educacional no ensino médio público

Trabalho De Conclusão De Curso  
Apresentado Ao Corpo Docente Do  
Instituto De Artes E Comunicação Social  
Da Universidade Federal Fluminense,  
Como Parte Dos Requisitos Necessários  
À Obtenção Do Título De Bacharel Em  
Produção Cultural.

Orientadora:

Prof. Dra. Neide Aparecida Marinho

NITERÓI

2025.1

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

D8121 Duarte, BEATRIZ  
ITINERÁRIOS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO : Analisando como o  
incentivo cultural pode mudar a dinâmica educacional no  
ensino médio público / BEATRIZ Duarte. - 2025.  
52 f.  
  
Orientador: Prof. Dra. Neide Aparecida Marinho.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação)-Universidade  
Federal Fluminense, Instituto de Arte e Comunicação Social,  
Niterói, 2025.  
  
1. Educação. 2. Acesso à Cultura. 3. Cultura no Ensino  
Médio. 4. Desigualdade Social. 5. Produção intelectual. I.  
Marinho, Prof. Dra. Neide Aparecida, orientadora. II.  
Universidade Federal Fluminense. Instituto de Arte e  
Comunicação Social. III. Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368



COORDENAÇÃO DE  
PRODUÇÃO CULTURAL



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE ARTES E COMUNICAÇÃO SOCIAL  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PRODUÇÃO CULTURAL

## ATA DA SESSÃO DE ARGUIÇÃO E DEFESA DE TRABALHO FINAL II

Ao dia **vinte e dois de julho do ano de dois mil e vinte e cinco**, às **dezesseis horas**, realizou-se a sessão pública de arguição e defesa do Trabalho Final II intitulado **ITINERÁRIOS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO - Analisando como o incentivo cultural pode mudar a dinâmica educacional no ensino médio público**, apresentado por **Beatriz Alves da Silva Duarte**, matrícula **219033082**, sob orientação do(a) **Dra. Neide Aparecida Marinho**. A banca examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

1º Membro (Orientador(a)/Presidente): **Dra. Neide Aparecida Marinho**

2º Membro: **Dra. Flavia Lages de Castro**

3º Membro: **Dra. Isabel Silveira da Silva Leite**

Após a apresentação do(a) candidato(a), a banca examinadora passou à arguição pública. O(a) discente foi considerado(a):

**X** Aprovado

Reprovado

**Com nota final após arguição: 10 (dez)**

E para constar do respectivo processo, a coordenação de curso elaborou a presente ata que vai assinada pelo presidente da banca:

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** NEIDE APARECIDA MARINHO  
Data: 06/08/2025 09:04:07-0300  
Verifique em <https://validar.dl.gov.br>

---

**Dra. Neide Aparecida Marinho**  
Presidente da Banca

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a quem me levou para fazer minha matrícula na Universidade. Desde antes do meu primeiro dia, a graduação não foi fácil, e, quando meu nome apareceu na lista de aprovados, eu duvidei de mim mesma ao ponto de não acreditar que conseguiria ir fazer minha matrícula. A Julya Fernandes foi junto comigo, me acompanhou na primeira ida ao IACS e me ajudou a preencher toda a papelada para confirmar minha inscrição e receber minha primeira grade de aulas. Esse foi um gesto que jamais esquecerei.

Preciso agradecer também ao Gabriel Ernesto. Gabriel, você segurou minha mão quando eu não conseguia me sustentar, estive comigo nos piores e melhores momentos ao longo dos períodos, fez quase todos os trabalhos e aulas comigo e, quando não fazia, me encontrava entre as aulas e estava sempre presente. Constantemente me lembrava do porquê nós não podíamos desistir. Você me ensinou o que é amizade, a confiar. Você me inspira com seu jeito único, alegre, jovem, divertido, extremamente inteligente e criativo de lidar com a vida. Você é pura luz, e eu tenho sorte em te ter na minha vida, assim como todos ao seu redor. Qualquer segundo ao seu lado tem um valor único, e todo mundo que convive com você sabe disso. Obrigada por ser meu parceiro ao longo de toda a minha trajetória na graduação e por continuar sendo na minha vida.

Larissa Rebeca de Oliveira, a faculdade nos apresentou, e você, apesar de não se abrir fácil, foi se aproximando de mim e do Gabriel, foi ganhando seu espaço e nos tornando seres humanos melhores, nos tornando o melhor trio que o mundo já viu. Hoje, é uma das pessoas mais importantes da minha vida, é minha melhor amiga, meu amor, minha parceira de vida e minha família. Todas as vezes que eu falei “não aguento mais” ou quando precisei parar de estudar para trabalhar, você estava lá do meu lado me animando, dizendo o quão incrível eu sou e como eu sou forte o suficiente para conseguir. Mas posso te contar um segredo? Você me fez mais forte, me fez aguentar e passar por tudo que passamos. Hoje estamos aqui. Eu estou conseguindo. Minha formação está oficialmente acabando, e muito dessa conquista é por sua causa e sua presença na minha vida. Obrigada por ser você e por ser essa pessoa incrível que, independente da dificuldade, estava ao meu lado.

Agora, preciso agradecer a outra pessoa que é fundamental na minha vida. Guilherme Mendes Fontes, eu acredito que já te disse isso milhões de vezes, porém vou deixar registrado aqui: você é a pessoa mais inteligente, sensível, divertida, independente e cuidadosa que eu conheço. Além disso tudo, você também é a pessoa que eu escolhi para ser da minha família

e uma das pessoas mais importantes da minha vida. Eu te amo tanto e tenho tanto a te agradecer. Você me ajudou tanto ao longo da minha vida, e completou lendo meu trabalho e me ajudando até o último segundo, mesmo tendo mil questões pessoais para resolver. Obrigada por cada momento que tivemos juntos, obrigada por cada conselho e por me amar mesmo que eu seja um pouco instável às vezes. Você é perfeito, e eu daria o mundo para que você alcançasse cada um dos seus sonhos, assim como você me ajuda a conquistar os meus.

Por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer à Bianca Alves, minha irmã de sangue e de santo, a pessoa que me apresentou o mundo, que me acolheu desde quando éramos crianças, que deitava comigo sempre que precisávamos de um apoio, é a pessoa para a qual eu daria a minha vida, que eu defendo com todas as minhas forças de absolutamente tudo e que comemora comigo toda e qualquer conquista que temos. Você é minha vida, minha inspiração, a razão de eu ter coragem de enfrentar o mundo, porque hoje eu sei que sempre estaremos juntas, sempre poderemos contar uma com a outra e que vamos sempre estar na primeira fileira para gritar e torcer uma pela outra. Obrigada por ser essa mulher incrível, corajosa, trabalhadora, inteligente, carinhosa, chata, e que sempre está ali para dar conselhos, encorajar e ajudar a mim e a todos que você ama. Você é a melhor irmã que eu poderia ter. Eu e você contra o mundo, certo?

## **RESUMO**

DUARTE, Beatriz. Itinerários Culturais Na Educação - Analisando Como O Incentivo Cultural Pode Mudar A Dinâmica Educacional No Ensino Médio Público

A presente pesquisa tem como objetivo principal compreender de que forma o incentivo e o acesso à cultura podem impactar o futuro educacional e profissional de alunos do Ensino Médio da rede pública. A partir da análise de experiências vividas em um colégio público, esta dissertação propõe uma reflexão sobre as desigualdades educacionais que atravessam o cotidiano desses estudantes, considerando os contextos sociais, econômicos e culturais nos quais estão inseridos. Para construir essa análise, foram utilizadas como base as ideias de autores como Ana Mae Barbosa, Regina Marteleto, Paulo Freire e Paula Sibilia. O trabalho propõe, assim, uma leitura crítica sobre o papel da cultura na formação de sujeitos conscientes, criativos e protagonistas de suas próprias trajetórias.

Palavras-chave: Educação; Acesso à Cultura; Cultura no Ensino Médio; Desigualdade Social

## **ABSTRACT**

DUARTE, Beatriz. Cultural Itineraries in Education: Analyzing How Cultural Incentives Can Transform the Educational Dynamics in Brazilian Public High Schools.

The main objective of this research is to understand how incentives and access to culture can have an impact on the educational and professional future of public high school students. Based on the analysis of experiences in a public high school, this dissertation proposes a reflection on the social disparities that permeate the daily lives of these students, considering the social, economic and cultural contexts in which they are integrated. This analysis is based on the ideas of authors such as Ana Mae Barbosa, Regina Marteleto, Paulo Freire and Paula Sibilá. The work thus proposes a critical reading of the role of culture in the formation of individuals who are aware, creative and protagonists of their own trajectories.

Keywords: Education; access to culture; Culture in High School; Social inequality



## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1 - O CAMPO PEDAGÓGICO E SEU FUNCIONAMENTO.....</b>	<b>11</b>
1.1 Visão sobre o ensino no Brasil.....	11
1.2 Análise sobre ações pedagógicas utilizadas no Colégio Selecionado.....	14
1.3 - Papel da Coordenação para com o Colégio.....	17
<b>CAPÍTULO 2 – RELAÇÃO ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>20</b>
2.1 - A importância de trazer para a sala de aula o debate sobre cultura.....	20
2.2 - Como os professores do “Colégio Modelo” abordam seus conceitos de cultura.....	23
2.3 - Debate entre os discursos.....	28
<b>CAPÍTULO 3 - RECEPÇÃO DA CULTURA NA SALA DE AULA.....</b>	<b>31</b>
3.1 - Arte e Cultura na Escola.....	31
3.2 - Resultado das Entrevistas com o Corpo Discente.....	33
3.3 - Visão da autora.....	46
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>50</b>

## INTRODUÇÃO

De acordo com o artigo “A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório”, escrito por Teresa Helena Schoen-Ferreira, Maria Aznar-Farias e Edwiges Ferreira de Mattos Silveiras em 2003, a tarefa mais importante da adolescência é a construção da identidade. Neste artigo foi realizado um estudo envolvendo 25 adolescentes entre 15 e 17 anos e, dentre eles, a maioria encontrava-se nos estados iniciais do desenvolvimento da identidade: difusão e execução de identidade.

Dito isso, este trabalho, que se iniciou por uma experiência pessoal da autora, se propõe a analisar como o entendimento, o acesso à diversidade cultural e os debates que envolvem o que os alunos absorvem dessas experiências podem afetá-los positivamente como cidadãos, como profissionais, e ampliar suas visões sobre o próprio futuro.

A escola, muitas vezes, é o primeiro espaço onde o jovem se depara com a ideia de mundo para além da realidade em que está inserido socialmente. Para alguns, ela é extensão do que já se vive em casa. Para outros, é o primeiro contato com possibilidades que antes pareciam inexistentes. E é nesse segundo grupo que se encontra boa parte dos estudantes da rede pública brasileira, alunos que, mesmo diante de limitações sociais, econômicas e estruturais, seguem frequentando as salas de aula, cientes ou não de como isso pode afetar suas vidas.

Este trabalho nasce do incômodo diante das desigualdades que atravessam o cotidiano escolar e da certeza de que o acesso à cultura é, ou deveria ser, um direito, não um privilégio. Então, como podemos ajudar esses alunos a se manterem na escola? Como podemos apresentar mais oportunidades a eles e efetivamente melhorar a educação que lhes é oferecida? Como garantir o direito à cultura, que é apenas um dos muitos que lhes são negados? A cultura, quando reconhecida como parte fundamental da formação dos estudantes, tem o poder de abrir caminhos, construir pertencimentos e criar pontes entre o que se aprende na escola e o que se vive fora dela.

Ao longo desta pesquisa, busca-se entender como o acesso a experiências culturais promovidas pelo colégio impacta diretamente na construção de identidade, na permanência escolar e na projeção de futuro dos alunos do Ensino Médio. Para isso, foram realizadas entrevistas com docentes e discentes, além da análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola pública selecionada, que, por motivos diversos que serão aprofundados

posteriormente, preferiu manter o anonimato. A instituição se destaca por valorizar a cultura como ferramenta de transformação humana e social.

A discussão que é proposta ao longo deste trabalho não parte de um lugar neutro. Pelo contrário: parte de vivências, de escutas e de experiências que atravessam o dia a dia da autora também como estudante de universidade pública; como uma pessoa que estudou em um colégio público que valorizava atividades como as vistas no colégio selecionado; e como alguém que acredita que a educação precisa, cada vez mais, dialogar com o território, com a cultura trazida pelos alunos e com a diversidade dos sujeitos que compõem a escola.

Assim, este trabalho se propõe a discutir os caminhos possíveis entre educação e cultura, refletindo sobre como a valorização das vivências culturais dentro do espaço escolar pode contribuir para uma prática pedagógica mais afetiva e conectada com a realidade dos alunos.

## **CAPÍTULO 1 - O CAMPO PEDAGÓGICO E SEU FUNCIONAMENTO**

### **1.1 Visão sobre o ensino no Brasil**

Para entender melhor o cenário do ensino educacional no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro, é preciso levantar alguns pontos importantes. O primeiro é que, segundo o INEP, em 2024, a maioria dos estudantes da educação básica no Brasil estudava em escolas públicas. Especificamente, 79,8% dos alunos estavam matriculados em escolas públicas, enquanto 20,2% estudavam em escolas particulares. A rede municipal teve a maior participação, com 49,1% dos alunos, seguida pela rede estadual com 29,8% e a federal com 0,8%. Em relação à comparação entre redes de ensino, o Censo Escolar 2024 revelou que a rede estadual concentra a maior parte dos alunos do ensino médio, com 83,1% das matrículas. Hoje existem 6.722 escolas públicas na rede de ensino básica, incluindo escolas municipais e estaduais. Outro ponto diz respeito aos bens simbólicos. Esses bens, que circulam socialmente, são resultado de processos que se desenvolvem em subcampos culturais. Segundo Regina Maria Marteleto, Doutora em Comunicação e Cultura pela Escola de Comunicação (ECO) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pesquisadora titular do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), membro do corpo permanente do programa de pós-graduação PPGCI/IBICT-UFRJ e Líder do grupo de pesquisa cultura e processos info-comunicacionais (Culticom), os dois subcampos fundamentais são: a cultura erudita (abrangendo ciência, filosofia, literatura e artes) e a indústria cultural (como imprensa, rádio, cinema, televisão, vídeos e outras tecnologias). Esses subcampos constituem a base da cultura informacional, distinguindo os grupos sociais em produtores e receptores desses bens.

O acesso e a decodificação dos processos culturais, os quais envolvem diretamente os bens simbólicos, pressupõem um certo nivelamento social, linguístico, cognitivo, simbólico e comunicacional entre os sujeitos. No entanto, a distribuição social da informação não se dá de forma igualitária. Tal distribuição está intrinsecamente ligada às estruturas sociais e políticas, que determinam a configuração do poder simbólico e os princípios de controle sobre os significados na sociedade. A estrutura social brasileira, caracterizada por ser hierarquizada, autoritária e com acesso elitista à educação, contribui para o estreitamento de outros espaços de acesso à bens simbólicos produzidos coletivamente.

O processo de distribuição da informação implica em mecanismos seletivos e classificatórios, assim como em regras sociais específicas e dispositivos de controle exercidos por diferentes agências e agentes ao longo do fluxo informacional. No campo pedagógico,

tais mecanismos de controle se concretizam, majoritariamente, por meio dos processos de avaliação. Em contraste com o ideal de compartilhamento, a distribuição social da informação envolve mediações e filtros que condicionam sua chegada ao receptor final.

No interior do campo pedagógico, a informação transmitida não é originária desse espaço. Ela é, antes, captada, selecionada, filtrada, organizada e redistribuída a partir de instâncias especializadas de produção (como universidades e centros de pesquisa). Assim, a informação pedagógica constitui uma “segunda formatação” da informação socialmente produzida, que passa por um arranjo específico, conferindo-lhe nova forma e densidade. O discurso pedagógico atua, portanto, como um princípio de recontextualização de outros discursos, organizando e selecionando mensagens que serão transmitidas e, idealmente, apropriadas (MARTELETO, R. 1995. p.18).

A escola, enquanto instituição educacional, é identificada pela autora Regina como uma das principais agências responsáveis pela distribuição dos bens simbólicos. Em sua função ideal, a escola deveria promover a compatibilização dos códigos necessários ao acesso à cultura erudita. No entanto, como esse acesso ocorre de forma elitista e excludente, especialmente dentro do contexto escolar brasileiro, há uma clara limitação na ampliação de espaços alternativos para o acesso aos bens simbólicos socialmente produzidos. Deste modo, a escola adquire um papel central no fomento e renovação da cultura – e dos bens simbólicos que a compõem – que devem ser reproduzidos, valorizados e apropriados.

Ao analisarmos o campo pedagógico no Brasil, é essencial considerar, também, a perspectiva imposta pelos objetivos institucionais que o demarcam. Tais objetivos estão direcionados à obtenção de uma competência técnica voltada à conquista de um determinado estado de conhecimento, assim como à aquisição de um papel social. As práticas pedagógicas se orientam por normas que visam a essas finalidades, promovendo a formação de competências técnicas e a ocupação de papéis sociais que correspondem às diferentes classes sociais.

A competência técnica, nesse sentido, está diretamente relacionada à apropriação de conteúdos que serão utilizados, futuramente, na vida produtiva. Essa apropriação se destina à realização de tarefas pré-definidas, de acordo com a posição do indivíduo na hierarquia social e com a aceitação das normas inerentes a essa posição. Dessa forma, a escola atua como vetor da dinâmica cultural e como agência crucial na distribuição dos bens simbólicos. Ela se configura como um campo de aprendizagem técnica e social, o que alguns autores

denominam de “práticas escolares com dimensões ideológicas”, as quais se manifestam de múltiplas formas, como:

A estruturação da jornada do aluno, a definição do que é conhecimento, os padrões de interação, a distribuição de recompensas, o trabalho individual, o estímulo à diligência, a deferência para com a autoridade do professor, a divisão entre trabalho manual e intelectual, as dicotomias ‘puro-aplicado’, ‘abstrato-concreto’, ‘especializado-geral’, ‘acadêmico-profissional’ (ENGUITA, M. F., 1983, p.150).

Bourdieu e Passeron, ao aprofundarem essa análise, também ressaltam a importância da permanência no campo pedagógico:

A entrada e permanência no campo pedagógico requerem o reconhecimento e a aceitação de determinadas regras, que dizem respeito ao papel de cada ator nos processos de comunicação, aos sentidos que devem ser enunciados e à forma como estes deverão ser organizados e comunicados. Existe um acordo tácito entre esses sobre o que deverá ser dito, e a forma e o momento de dizê-lo (BOURDIEU, P., PASSERON, J. C., 1975).

A prática pedagógica, portanto, se ancora em processos comunicacionais pautados por regras que condicionam tanto a fala dos emissores (professores) quanto a dos receptores (alunos). Contudo, essas palavras não podem ser completamente manipuladas, controladas ou silenciadas. É justamente nessa margem de liberdade que surgem espaços para a criatividade e para deslocamentos possíveis entre emissores e receptores, oferecendo aos alunos certa responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem, ainda que dentro de limites previamente estabelecidos. Tal dinâmica ficou evidente nas entrevistas que serão apresentadas mais adiante neste trabalho.

Tomando como base o conceito de Bourdieu em Gosto de classe e estilo de vida (1983), no qual as condições de existência são definidas como modelos determinantes dos estilos de vida de uma determinada posição social ocupada por um agente, mediadas pelo habitus (estrutura social incorporada e transformada em estrutura mental que gera o gosto de classe), compreende-se que nossos gostos são sistematicamente hierarquizados e não estão dissociados dos imperativos da vida em sociedade.

As condições de existência – ou seja, a classe social – nos conduzem a uma relação específica com os bens culturais, determinando, por exemplo, se conseguimos ver, ouvir ou interpretar algo como arte. A partir desses princípios, é possível concluir que nosso senso crítico – e até mesmo nossa própria concepção de cultura – está diretamente relacionado à quantidade de bens simbólicos a que temos acesso, bem como à diversidade de recursos intelectuais para decodificá-los.

O acesso e a decodificação dos processos culturais exigem um certo nivelamento entre os sujeitos sociais, nivelamento esse de ordem social, linguística, cognitiva, simbólica e comunicacional. Tal mediação é atribuída à escola, que se empenha em compatibilizar e expandir os códigos de emissão e recepção da cultura. Nosso aprendizado cultural, de modo geral, segue parâmetros sociais e cognitivos voltados para a preparação do indivíduo tanto para o mundo da reprodução material (isto é, o desempenho de tarefas produtivas) quanto para a assimilação de um papel social específico (posição ocupada na hierarquia social).

Diante desses pressupostos, podemos considerar o campo pedagógico como um espaço privilegiado para o estudo das práticas e do funcionamento informacional da cultura contemporânea. Isso se torna ainda mais evidente ao levarmos em conta a estrutura hierarquizada e autoritária da sociedade brasileira, o acesso elitista e excludente à experiência escolar e, conseqüentemente, a escassez de oportunidades alternativas de acesso aos bens simbólicos coletivamente produzidos.

Nesse contexto, o papel da academia torna-se ainda mais relevante para a promoção e a renovação da cultura que se pretende reproduzir, valorizar e apropriar. Tendo em vista que este trabalho analisa um colégio cuja maioria dos alunos é composta por jovens negros e/ou moradores de periferias, e que enfrentam, como é comum na rede pública de ensino, evidenciamos, por meio das entrevistas, o esforço contínuo do corpo docente em oferecer ao alunado um conteúdo que vai além do currículo institucionalmente pré-definido pelo governo.

Esse esforço se traduz na inserção dos alunos em debates e ambientes culturais que possibilitam o desenvolvimento de sua capacidade de decodificação e de sua diversidade intelectual, promovendo experiências que, de acordo com a matriz curricular imposta pela Secretaria de Educação, não estariam disponíveis a eles.

## **1.2 Análise sobre ações pedagógicas utilizadas no Colégio Selecionado**

Conforme explicado anteriormente, para esta dissertação foi escolhido um colégio que já possui, como princípio estabelecido em seu corpo docente, a inserção, o debate e o desenvolvimento do tema “cultura”. O colégio, por pertencer à rede pública de ensino, solicitou que seu nome fosse mantido em anonimato; entretanto, os nomes dos integrantes de seu corpo docente poderão, e serão, mencionados ao longo deste trabalho.

Para darmos início a este subcapítulo, é necessário contextualizar a escolha da instituição, que aqui será referida como “Colégio Modelo”. Durante o planejamento inicial da

dissertação, foram listadas diversas escolas que poderiam compor a pesquisa; contudo, o Colégio Modelo destacou-se por suas propostas culturais diferenciadas e por incentivar a autonomia do colegiado e dos próprios alunos. Suas ações pedagógicas vão além das atividades tradicionalmente propostas pela coordenação ou pelo corpo docente: o colégio estimula que seus estudantes busquem, por conta própria, referências culturais significativas para si e as tragam para dentro da sala de aula, tornando o ambiente escolar um espaço mais aberto ao diálogo, à troca e à construção coletiva de saberes.

É importante, no entanto, manter em mente que, apesar de ser uma instituição pública de ensino situada no estado do Rio de Janeiro e enfrentar os mesmos desafios financeiros e estruturais que outras escolas da rede, como falta de recursos, infraestrutura limitada e ausência de investimentos contínuos, o Colégio Modelo possui uma vantagem geográfica significativa. A escola está localizada em uma região privilegiada culturalmente, cercada por cinco museus, um cinema, o Centro de Artes UFF, diversos campi da Universidade Federal Fluminense, além de estar próxima a duas rodovias e ao terminal das barcas, o que facilita o deslocamento urbano dos alunos e amplia as possibilidades de acesso a espaços culturais variados.

Essa localização estratégica, somada ao comprometimento de seu corpo docente, fortalece ainda mais o papel da escola como mediadora do acesso à cultura e promotora do pensamento crítico. Um exemplo claro da metodologia adotada no colégio pode ser encontrado nas palavras de Adriana Martins Gano, professora da rede pública de Niterói e docente das disciplinas pedagógicas no Colégio Modelo, durante a entrevista concedida para esta pesquisa. Em sua fala, a professora afirma:

A gente precisa acreditar no conhecimento que a gente constrói. Não que você não vá sistematizar o conhecimento com eles. Mas, assim, é a partir de uma pergunta, o que eles respondem vai para o quadro e, a partir daí, vem...  
E quando não surgem algumas perguntas que eu acho que poderiam desestabilizar, porque é assim que a gente aprende, o que está estável a gente desestabiliza para modificar, aí eu, às vezes, faço determinadas perguntas e balanço.  
E eu acho que é assim: se você não leva o que a gente chama de um conhecimento pronto, que, para eles, não vai ser conhecimento, vai ser informação, você está contribuindo para um processo de aprendizagem que eles criam.  
Se você levar uma resposta pronta, eles nem precisam de mim. A internet sabe muito mais do que eu.

Essa fala revela a concepção pedagógica adotada pelo colégio selecionado, que valoriza a construção do conhecimento como um processo ativo, dialógico e contextualizado, em que o protagonismo discente ocupa papel central. A prática docente ali se propõe não



apenas a transmitir conteúdos, mas a provocar reflexões, instigar perguntas e permitir que os alunos participem ativamente da produção de sentido e de saberes, prática que, como veremos ao longo deste trabalho, influencia significativamente o acesso e o engajamento dos estudantes com os bens simbólicos e culturais.

Entre as ações pedagógicas desenvolvidas no Colégio Modelo, destacam-se iniciativas como: atividades externas realizadas em grupo com a turma, jornadas culturais de até 10 horas sem o acompanhamento do corpo docente, em que os alunos escolhem livremente o que irão vivenciar, como exposições, filmes, peças teatrais, apresentações de dança, entre outros; palestras propostas pelos professores e ministradas por convidados externos; palestras realizadas pelos próprios alunos do Colégio Modelo, nas quais os estudantes pesquisam um tema de interesse e o apresentam à turma; e atividades idealizadas e executadas pelos próprios alunos, que têm liberdade para definir o que desejam apresentar aos demais colegas.

Todas essas atividades são incentivadas por diferentes professores, que as desenvolvem conforme sua própria abordagem e leitura do que melhor se adequa à turma. A única exceção é a carga obrigatória de 10 horas de atividades culturais externas, que deve ser cumprida ao longo do ano letivo.

Durante as entrevistas, foi abordada a percepção dos docentes sobre essas atividades e seu possível impacto na permanência dos alunos na escola. A professora Isabel, responsável pelas disciplinas de Ateliê Pedagógico em Arte e Ateliê Pedagógico em Diversidade, compartilhou a seguinte reflexão:

O que a gente pode falar, eu acho, sobre isso, é que quando a gente faz esses questionamentos, a gente percebe que os alunos se sentem parte desse processo. Então, os que aqui ficam, se sentem mais pertencentes, é diferente. Eles não deixam de sair, acho que vão sair, vão sair. Independe deles quererem ficar ou não, porque não tem isso de querer. Não depende só deles. Mas os que ficam e os que querem ficar... Eu acho que eles começam a perceber, e é uma coisa que a gente percebe às vezes muito tarde, que a opinião deles também é importante. E aí isso faz a gente criar uma outra relação com esse conhecimento, com entender que eles também são construtores desse conhecimento.

Outro aspecto que tornou o Colégio Modelo especialmente relevante para esta pesquisa é o fato de ser uma escola normalista. Isso significa que, além do ensino fundamental, o colégio oferece ensino médio integrado ao Curso Normal, modalidade de formação voltada para a preparação de profissionais da educação, especialmente para atuação na Educação Infantil.

No próprio PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) do colégio consta a seguinte diretriz: “Os profissionais formados pelo Curso Normal estão preparados para lidar com a diversidade das salas de aula, adaptando as estratégias pedagógicas para melhor atender às necessidades e características dos alunos”.

Citando novamente a professora Isabel, ao ser questionada sobre a diferença entre lecionar em uma escola regular e em uma escola com Curso Normal, ela respondeu:

Eu acho que impacta muito pelo que a Adriana já falou. Eles têm matérias que talvez nunca pensassem que existiriam se não estivessem nesses cursos de formação.

Tem matérias que talvez só tomassem conhecimento se fossem para uma faculdade de licenciatura, por exemplo. Eles têm aulas de Psicologia da Educação.

É o que eu sempre falo: eu gosto muito de dar aula aqui. Eu acho que nossos alunos saem com uma formação bem legal. Até os que “cabulam” muito as aulas, eu acho que eles saem com uma formação legal, porque não é possível você estar no lugar, ouvir uma coisa, e isso não te afetar de alguma forma. Mas eu acho, e eu falo isso para eles, que, apesar de alguns falarem ‘ah, mas eu não quero ser professor’, é uma formação humana e social muito grande que a gente tem aqui. Eu acho que isso é importante para se entender no mundo.

Esses relatos evidenciam que as ações pedagógicas desenvolvidas no Colégio Modelo vão além da proposta curricular tradicional, promovendo um espaço de formação crítica, humana e cidadã, voltado não apenas à qualificação técnica, mas também ao desenvolvimento integral dos alunos como sujeitos sociais e culturais.

### **1.3 - Papel da Coordenação para com o Colégio**

A leitura atenta das entrevistas, em especial a da coordenadora pedagógica do Colégio Modelo, Sra. Marisa de Luca, realça e aprofunda o entendimento das dinâmicas educacionais ali presentes. A Sra. Marisa de Luca enfatizou a importância de “quebrar os muros da escola”, levando os alunos a espaços culturais externos e permitindo que a cultura popular, que eles já trazem de suas comunidades, seja valorizada em sala de aula. Em uma de suas falas, ao ser questionada sobre a importância da percepção de cultura e o acesso às suas diversas formas, ela afirmou:

“Fomentar nesses estudantes a importância dessa imersão cultural para a formação dele enquanto cidadão, não só enquanto um profissional, mas enquanto cidadão, porque um cidadão sem cultura, um cidadão, ele é um cidadão manipulado, ele é um cidadão que só existe ali no mundo, que a cultura vai fazer com que ele repense conceitos, que ele enxergue a sociedade de outra forma, que ele amplie esse horizonte, esse olhar dele enquanto um ser social.”

Isso se conecta diretamente com o que Regina Marteleto discute sobre a forma desigual como a cultura é distribuída na sociedade (1995), uma vez que a escola se abre para

o exterior e reconhece as manifestações culturais dos alunos, ela inicia uma atuação como um contraponto ao acesso elitista à cultura. Na entrevista, a coordenadora também ressaltou a importância da diversidade no conteúdo a ser trabalhado com o corpo discente. Diz ela:

“O que acontece, se a gente, enquanto professor, a gente tem que ter um cuidado para que a gente possa fomentar com eles uma amplitude cultural, porque senão eles ficam muito restritos àquele espaço que eles vivem, e somente aquela cultura que está ali é a cultura que eles vivem. Então a gente também tem essa... responsabilidade talvez de mostrar para eles as várias culturas que existem, desde a cultura, que é dito para eles que eles não teriam acesso, por exemplo, uma música clássica, porque eles já têm esse estigma, porque são uma comunidade mais carente, economicamente desfavorecida, que eles nunca teriam acesso, por exemplo, a conhecer a música clássica ou uma arte mais clássica. Então a gente tem que mostrar para eles que eles podem, sim, ocupar esses espaços e que isso também é para eles, de que a cultura é para todo mundo. Mas se a gente não tomar esse cuidado, a gente fica restrito àquilo que eles trazem para a gente, ‘ah, eu quero ouvir essa música, eu quero dançar essa dança’, que é o que eles já fazem normalmente, e eles não teriam acesso a outras coisas que nunca chegariam à comunidade deles, por exemplo. Então eu acho que é importante a gente fomentar isso com eles, claro, respeitando também aquilo que eles trazem para a gente, mas aquilo que eles não conhecem, que é a nossa função, também.”

Essa fala contradiz, de certa forma, as práticas da professora Adriana Martins Gano, que incentiva os alunos a trazerem suas referências culturais para a sala de aula, transformando-a em um ambiente onde os “bens simbólicos” são ativamente produzidos e ressignificados pelos próprios estudantes, e não apenas recebidos de forma passiva. Ambas defendem o aprendizado colaborativo entre aluno e professor, mas cada uma o aplica de maneira distinta em sala de aula. No entanto, ao questionarmos os alunos, podemos perceber que ambas as abordagens, ou até mesmo o acesso a essas duas formas de ensino, são vistas como um diferencial positivo do colégio. Isso porque cada aluno é um indivíduo diferente, com suas próprias preferências, e o fato de poderem transitar entre essas duas metodologias não enfraquece a construção de novos bens simbólicos. Pelo contrário, amplia as possibilidades de aprendizagem e absorção de conteúdos diversos, além de contribuir para o desenvolvimento de um senso crítico, como defendido não apenas pelos professores entrevistados, mas também pelos autores supracitados. Portanto, observa-se uma articulação entre a teoria de Marteleto, que compreende a escola como uma agência de distribuição de bens simbólicos, e a prática adotada no Colégio Modelo, que busca ressignificar essa distribuição, tornando-a mais inclusiva e participativa.

Foi debatido com a Coordenadora Marisa sobre como é trabalhado com o corpo docente as estratégias que irão utilizar e que estrutura (financeira) o colégio tem e recebe do

governo para exercer o trabalho da forma que foi dita anteriormente. Nesse momento foi relatado por ela a realidade financeira que é enfrentada por toda a rede pública de ensino.

“A gente não tem um aporte financeiro voltado para o fomento da cultura, o que eu tenho aqui é um capital humano bom que faz com que esse acesso à cultura, com que esse enriquecimento desse capital cultural aconteça por recursos próprios, a gente tira do nosso bolso, a palavra é essa... O Estado não dá para a gente o almoço, a passagem, nada disso. E muitas vezes a gente tem até que custear para os estudantes também.”.

## **CAPÍTULO 2 – RELAÇÃO ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO**

### **2.1 - A importância de trazer para a sala de aula o debate sobre cultura**

No livro *Interterritorialidade: Mídias, contextos e educação* (2008), Ana Mae Barbosa e Lilian Amaral promovem uma análise sobre a educação no século XXI, entendendo que a mesma se baseia, ou deveria se basear, nos quatro pilares da aprendizagem: saber, conhecer, fazer, viver junto e ser. Entende-se, assim, que a visão de educação precisa ir além do ambiente escolar, abrangendo a vida em sua totalidade.

Na educação contemporânea, segundo as autoras, trata-se de uma proposta de ensino que busca uma inclusão ampla, integrando as realidades pessoais e as características culturais de todos os grupos presentes em sala. Isso faz com que a diversidade cultural possa virar tema de discussão real dentro da sala, e, mais do que isso, seja reconhecida e valorizada como algo que importa. Dessa forma, amplia-se não apenas o conteúdo curricular, mas também a escuta ativa por parte dos educadores diante das vivências culturais dos estudantes.

A compreensão do alunado se aprofunda à medida que a educação integra diferentes áreas do conhecimento e da experiência humana, como a arte, a ciência e a vida cotidiana. Essa integração torna o processo de aprendizagem mais orgânico e conectado com a realidade do aluno. A arte, especificamente, é vista como uma ferramenta capaz de construir pontes entre as origens culturais dos estudantes e sua participação ativa no aprendizado. Nesse processo, fomenta-se a independência, a responsabilidade sobre o próprio percurso formativo e a capacidade de lidar com códigos culturais diversos, inclusive o reconhecimento dos seus próprios códigos e saberes culturais.

A diversidade, portanto, é compreendida não como um obstáculo, mas como um recurso e uma força para a educação. Ela possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica, plural e sensível ao mundo em que vivemos. É nesse contexto que se evidencia a importância de uma escola aberta às múltiplas linguagens, histórias e modos de ser dos alunos.

Divergindo do modelo tradicional de ensino, ainda fortemente presente em muitas instituições, a educação no século XXI busca superar a simples transmissão de conteúdos. Em vez disso, procura a compreensão dos processos culturais que formam os sujeitos. No ato de trazer novas perspectivas culturais para dentro da sala de aula, especialmente aquelas que vêm de fora dos muros escolares, fomenta-se o debate e possibilita-se uma aprendizagem mais profunda e significativa. Isso se dá em contraste com a simples memorização ou com a reprodução de saberes culturais impostos pelo currículo oficial, que muitas vezes

desconsidera a origem cultural dos estudantes e aquilo que, de fato, pode atraí-los e despertar neles um olhar crítico diante da realidade.

Ao valorizar diferentes formas de expressão e de produção de conhecimento, abre-se espaço para uma educação mais atenta às subjetividades, às histórias de vida e aos contextos sociais que compõem o cotidiano dos alunos. Com isso, a escola deixa de ser apenas transmissora de conteúdos e passa a atuar como espaço de escuta, reconhecimento e reconstrução da identidade cultural dos estudantes.

Um dos objetivos centrais da educação artística intercultural é justamente esse: reconhecer os aspectos estéticos-culturais dos diferentes grupos sociais e suas práticas artísticas, incluindo técnicas ancestrais e suas origens históricas. Esse reconhecimento contribui para conectar o aprendizado às raízes culturais dos alunos. A presença desses elementos no ambiente escolar amplia as possibilidades de representação e identificação do estudante com os conteúdos trabalhados em sala.

Artistas, e, por extensão, os próprios alunos, frequentemente buscam, em suas raízes e origens culturais, formas de expressar orgulho, identidade ou pertencimento. Trazer essas raízes para o debate escolar torna o aprendizado mais relevante e significativo. Além disso, cria um ambiente educativo que reconhece, valoriza e utiliza a diversidade cultural como elemento de enriquecimento coletivo, promovendo a inclusão, a compreensão mútua e uma conexão mais profunda entre o aluno, sua origem e o conhecimento que lhe é oferecido.

Para Paulo Freire, a educação é vista como um aprendizado complexo que não se limita à instrução formal e transcende os muros da instituição escolar, como o mesmo diz em seu livro

“ Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios”. (Freire, Paulo. 1996. p 23)

Dialogando com as ideias de Ana Mae Barbosa, Freire entende que o aprendizado acontece não apenas na escola, mas em todo o território educativo, ou seja, nos espaços que fazem parte da realidade de vida dos estudantes. Esses contextos, que envolvem o cotidiano, as ruas, os coletivos culturais, as vivências comunitárias, fazem parte do processo educativo e devem ser levados em consideração na prática docente.

Dessa forma, Freire afirma que é compromisso de educadores e educadoras atuar de forma engajada com a realidade, reconhecendo o território educativo como um palco explícito dessa realidade. É essencial, portanto, que a educação escolarizada esteja conectada com a vida cotidiana dos estudantes. No texto *Educação permanente e as cidades educativas* (1992), o autor discorre sobre como o contexto das cidades se articula à prática pedagógica, sendo constituído pelas diversas experiências do dia a dia.

Freire também destaca a importância das experiências informais de aprendizagem e denuncia que as dificuldades impostas às classes populares poderiam ser reduzidas se o ambiente escolar e seus educadores considerassem como legítimos os saberes oriundos da cultura dos oprimidos, suas linguagens, seus modos de fazer, sua maneira de aprender matemática, por exemplo. Tais saberes, mesmo não sistematizados, são essenciais e deveriam ter o mesmo valor que o conhecimento escolarizado. Cabe à escola reconhecer, acolher e trabalhar com essas ferramentas.

“A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios.”

(Freire, P. *Política e Educação* - 1993. p 13)

Somando ao conceito de interterritorialidade, esta pesquisa também adota a noção de interdisciplinaridade como eixo fundamental. Interterritorialidade e interdisciplinaridade não apenas se comunicam, mas também se complementam. Inicialmente apresentada por Ana Mae Barbosa no texto *Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: Caminhos ainda incertos*, a interdisciplinaridade surge como uma proposta de inter-relação entre disciplinas historicamente separadas, buscando ultrapassar suas fronteiras e explorar as zonas de contato e os "vazios" que existem entre elas.

Essa abordagem rompe com a fragmentação do conhecimento e propõe uma formação mais ampla e contextualizada. No entanto, Ana Mae faz uma crítica importante à visão simplista de que trabalhar de forma interdisciplinar seria apenas adaptar conteúdos de uma disciplina para outra. Para a autora, a interdisciplinaridade exige mais: é necessário compreender os termos-chave e as formas de observação de cada área de saber em seu próprio contexto. Isso requer uma escuta atenta e respeitosa entre os campos do conhecimento.

Para que essa prática funcione, segundo a autora, é essencial que cada profissional envolvido em um projeto interdisciplinar “deve ter competência e segurança em seu próprio

campo de ação e gosto pela aventura cognitiva”. Ou seja, não basta conhecer bem sua própria área; é preciso também desenvolver um conhecimento interpretativo, um “conhecimento tácito”, sobre as outras disciplinas com as quais se articula. Ana Mae ressalta, inclusive, que essa competência ainda é rara no ambiente universitário, onde muitas vezes predomina a hierarquização dos saberes e a desvalorização de áreas distintas da própria.

Essa crítica indica a necessidade de transformações profundas na estrutura do ensino superior, que ainda mantém fortes barreiras entre as áreas do saber. Com base nesse conceito, podemos afirmar que a função da interdisciplinaridade não é simplesmente transmitir uma visão integrada do conhecimento, mas desenvolver nos indivíduos um pensamento capaz de buscar novas sínteses diante de novos objetos e situações, construindo pontes entre saberes distintos.

A interdisciplinaridade, nesse sentido, propõe uma costura, uma “colcha de retalhos”, que une competências altamente desenvolvidas e interesses diversos. Essa abordagem é cada vez mais necessária para a solução de problemas complexos da sociedade contemporânea, como as questões ambientais, a pobreza, os conflitos culturais e o uso das novas tecnologias. Nenhuma disciplina isoladamente dá conta dessas demandas.

Mais ainda, é possível afirmar que não só as disciplinas isoladas não dão conta, mas também que uma pessoa focada exclusivamente em um único setor não dispõe de códigos suficientes para desenvolver soluções inovadoras no mundo atual. A formação interdisciplinar amplia os horizontes do pensamento crítico e oferece ferramentas mais complexas e adaptáveis às transformações rápidas da sociedade.

## **2.2 - Como os professores do “Colégio Modelo” abordam seus conceitos de cultura**

Graças a esta pesquisa, criou-se a oportunidade de entrevistar, ao mesmo tempo, três professoras diferentes, cada uma com sua abordagem, sua metodologia, sua bagagem e formação diferentes uma da outra. Duas delas, a Adriana e a Isabel, ambas dão aula para matérias que cobram nota. Então, ambas concordaram que suas metodologias, querendo ou não, são baseadas na necessidade dos alunos de tirarem notas boas para passar para o próximo ano.

Em suas palavras, quando foi perguntado sobre um possível perfil de alunos que se envolvem nas atividades culturais propostas em sala de aula, Adriana respondeu:

Como geralmente envolve nota, é obrigado, né? Estou mentindo? Agora, o envolvimento é outro nível, é outra camada de conversa, né?



Eu, particularmente, não tenho ainda nenhuma experiência que eu... que eu... Mentira, isso é mentira. Não sei, pode ter perfil de quem se envolve. Eu acho que, geralmente, é quem quer mais ser professor, pelo menos no curso normal, eu... eu tenho notado isso assim, mas não consigo avaliar, porque, como a gente, geralmente, envolve nota, eles acabam participando.

Isabel reforçou:

O envolvimento também está muito nessa nossa forma de como a gente consegue motivá-los. E aí, se eu peço um trabalho mais formal, aquele aluno que é mais certinho, o CDF, ele vai mandar bala.

E aquele que trabalha de forma mais... e aí eu acho que daí é a importância da gente também diversificar o tipo de avaliação que a gente dá, porque a avaliação, mesmo que a gente não dê nome de prova, de teste, passando o trabalho, é avaliação.

Assim, Adriana concluiu:

O legal vai ser o dia que não tiver que ter nota, e que quem não quiser participar não participe. Aí eu vou dizer: 'hoje eu me aposento'.

Mas, como o formato de entrevista utilizado foi uma roda de conversa entre 3 professoras, a professora Simone trouxe seu contraponto:

Então, vou jogar o contraponto, porque eu sou a professora que dou as disciplinas que não têm nota, por exemplo. Meu nome é Simone Antunes Ferreira, professora de Geografia, e aqui eu tenho disciplinas que são eletivas, e elas não têm nota. E aí, as disciplinas sem nota exigem uma outra forma de relacionamento que eu tenho com eles.....", "Então, eu trabalho muito com eles no sentido de: vocês estão no curso de formação de professores. Praticamente vocês não vão escutar o que eu estou falando para vocês em lugar nenhum, porque eu demorei 38 anos para poder escutar. Então, vocês vão escutar com 15 anos. Aí vai partir do princípio ético de vocês: vocês acham importante ficar no mais do mesmo, repetindo a mesma coisa, ou vocês preferem aprender coisas diferentes? É a primeira coisa que eu jogo para eles."

"Segunda coisa: leitura. Algo muito básico para quem quer ser professor ou para quem já é professor. Eles são ótimos leitores: leem muito WhatsApp, Instagram, TikTok. Só que eles não leem nada que vai edificar eles. Então, o combinado nos dois tempos que a gente tem de cultura afroindígena, é leitura. Não necessariamente leitura textual. Vamos ler o corpo do outro.

No momento em que a professora Simone propõe a leitura do "corpo do outro", introduz-se um debate mais aprofundado do que os apresentados anteriormente. Até esse ponto, observa-se a presença de uma luta de classes cotidiana, muitas vezes disfarçada nos detalhes da rotina escolar dos estudantes. O acesso aos "códigos" necessários para compreender e integrar determinados espaços e camadas sociais revela-se condicionado não apenas ao interesse individual de quem se coloca na posição de aprendiz, mas, sobretudo, à classe social a que pertence, aos ambientes aos quais tem acesso, às pessoas com quem se relaciona e ao conteúdo que estas estão dispostas a compartilhar.

Contudo, um aspecto ainda não explorado diz respeito ao racismo que atravessa e estrutura as camadas anteriormente citadas. A fala da professora Simone evidencia como esse

elemento se manifesta no cotidiano escolar, especialmente nas relações entre estudantes e professores:

Isso também é importante porque quando um estudante negro me vê com uma cultura, ele já enxerga que ali é uma possibilidade de diálogo, ou de ‘me interessei, nem pela matéria, é pela professora’. E não é um interesse de fetiche, não tem nada disso. É como eu escuto....”

“Tem um menino do oitavo ano que falou assim: ‘professora’. Eu vinha muito de turbante, eu estava de preceito e tal. Teve um dia que eu soltei o cabelo e ele falou: ‘Caramba, professora, a senhora é tão bonita de cabelo solto, eu nunca tinha te visto’. Eu falei: ‘João, mas é porque eu estava de preceito’. Ele falou: ‘Minha mãe é da religião, eu entendo’. Ele passou a assistir minha aula quando descobriu que eu era da religião. Pergunta se ele é: a família inteira é. Ele fala: ‘Eu não quero isso para mim agora, é muita responsabilidade’. Cara, ele já vem de uma outra matriz de cultura, ele não se interessou pela geografia, pela geografia. Ele olhou em mim uma pessoa muito parecida com o que ele vê nas relações pessoais dele. Entende? Que cultura? Que cultura você está trazendo para a gente? Isso é importante também....”

Ao se analisar o contexto de uma escola composta majoritariamente por estudantes negros, os dados da edição de 2023 do Censo da Educação Básica, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, revelam que, na educação infantil (creche e pré-escola), crianças pretas e pardas representam 51,7% dos matriculados com cor/raça declarada. No ensino fundamental, esses estudantes correspondem a 54,3% nos anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e a 55,1% nos anos finais (do 6º ao 9º ano). Já no ensino médio, pretos e pardos somam 53,8% dos alunos com autodeclaração registrada.

Diante desses números, torna-se pertinente questionar: por que, mesmo com uma maioria de estudantes pretos e pardos na educação básica, ainda é tão pouco recorrente a presença de referências culturais não eurocentradas nos conteúdos escolares?

Citando a professora Simone:

Como que a escola pode ser um ponto de cultura para vários estudantes que são negros se a cultura negra não está dentro da escola? E aí? Então, como ele vai se sintonizar?.... Culturalmente, a população negra não tem, a população negra não tem culturalmente o hábito da escolarização. Isso nos foi negado. Isso é cultura, educação é cultura. Carlos Brandão escreveu um livro maravilhoso sobre isso. Então, se historicamente a população negra não tem a cultura de estar dentro da escola, a cultura negra também nunca teve dentro da escola.

Nesse momento, é importante reforçar a relevância da representatividade, que é o princípio pelo qual a vontade das minorias é atendida ou, ao menos, ouvida e registrada, formal ou informalmente. Implica, ainda, a inclusão e a igualdade, garantindo que indivíduos de diferentes origens, identidades, culturas, gêneros e orientações sejam representados de forma justa.

Um bom exemplo da significância da representatividade para esse público está no artigo “Proposta de sequência didática com podcast para o ensino médio: reflexões sobre o trabalho na contemporaneidade”, em que as autoras Ana Clara Martins Neves, Cláudia Patrocínio de Araújo e Tatiana Aparecida Moreira levam para a sala de aula de um colégio no Espírito Santo, localizado em uma região periférica da cidade, uma proposta educacional diferente (da mesma forma que é feito no Colégio Modelo selecionado para este estudo). A escola atende a um público periférico que enfrenta vulnerabilidades sociais, sendo, por exemplo, uma realidade comum, nas duas turmas em que foi aplicada a sequência didática, haver alunos que trabalham e frequentam a escola em tempo integral.

Neste artigo, as autoras relatam como essa realidade influenciou o interesse de grande parte dos alunos pelo debate do tema, sendo que os recortes feitos pela maioria dos estudantes foram sobre a realidade de pessoas moradoras da periferia de Vila Velha e as dificuldades que enfrentam na sociedade, especialmente nos ambientes de trabalho. Dentre esses recortes, as obras escolhidas para os debates em sala de aula foram: *A Vida é Desafio* (2002), dos Racionais MC's; *Trabalhadores* (1938) e *Operários* (1933), ambas de Tarsila do Amaral; e *Invisíveis* (2023), de Jv Abreu.

Ao longo desse experimento, foram levantadas questões sobre situações racistas no trabalho, a educação como caminho de ascensão social para pessoas periféricas, as dificuldades de conciliar a necessidade de trabalhar com a dedicação aos estudos, o limite entre a obrigação do trabalho e a importância de vivenciar outras experiências, o trabalho como um meio de realizar sonhos, entre outros. Observou-se que os alunos foram capazes de contextualizar a temática apresentada com questões que lhes são próximas — ou que até mesmo vivenciam.

Voltando ao Colégio Modelo, que serve de base para esta pesquisa, após os diversos relatos da professora Simone, às demais docentes concordaram que o ponto de partida para abordar tanto a cultura quanto qualquer outro conteúdo, até porque a escola é uma construção cultural que se baseia no quanto o coletivo está disposto e possui diversidade cultural para agregar, principalmente o corpo docente, deve ser a afetação, no sentido de mobilizar o outro. Citando a professora Isabel: “A gente percebe que os alunos, eles se sentem parte desse processo. Então os que aqui ficam se sentem mais pertencentes, é diferente.”

Um ponto importante que também foi questionado durante as entrevistas foi: o que as entrevistadas veem de resultado desse trabalho que estão fazendo dando a esses alunos uma

experiência além do comum. Suas respostas não foram exatamente como o esperado, a primeira resposta, da professora Simone foi

“Eu acho que é muito importante a gente pensar que a universidade está aí para todo mundo, mas eu, Simone Antunes Ferreira, não acredito que todo mundo tenha que passar pela universidade, porque eu acho que a universidade, em vários momentos, adoece a gente de uma maneira brutal.”

Essa fala trouxe um debate muito enriquecedor sobre o que é o verdadeiro resultado dos seus trabalhos, o que é o “pós” para esses alunos, e como a professora Isabel Silveira disse:

Às vezes o pós acontece no durante, né? Quando a gente traz alguma questão das nossas aulas, e três, quatro semanas depois o aluno fala “professora, eu vi um filme tal. E aquilo que você falou...”, ou às vezes eu vou falar de alguma coisa nessas minhas aulas de ateliê pedagógico, e eles dizem “não, porque a professora Simone Antunes Ferreira...”, isso pra mim já é um pós, “Porque quando eu fui no museu com a Marisa”, “porque, ah, quando eu entendi o que é educação especial”, isso já é pós. Porque o pós, ele é amanhã. Amanhã já é o pós, né? O que a gente coloca hoje já é o pós.

Esse corpo docente entendeu que o importante não é necessariamente quem vai para a universidade, mas como esses alunos vão evoluir como seres humanos e como vão aplicar os aprendizados na vida. Citando novamente a professora Simone:

“E muitos realmente não querem ser professores de instituições, educação formal, educação escolar, que a gente tem casos, eu tenho dois casos que eu levo sempre todas as turmas eu falo isso, não precisa ser professor ou alfabetizador nada disso, tem uma menina que o sonho dela era essa professora de Geografia, ela veio à pandemia, ela falou “ah professora não tem história e Geografia no terceiro ano, estou perdida, eu gosto muito de cozinhar, eu começava a fazer bolo”, hoje em dia ela tem uma confeitaria em Santa Rosa e ela dá aula. Ela não deixou de ser professora, ela realizou o grande sonho dela, ela aliou outro sonho que era cozinhar, fazer confeitaria, ela está dando curso abessa e ela sempre fala “professora foi fundamental eu ter feito, porque eu poderia ser a melhor cozinheira do mundo, se eu não tivesse didática eu não ia saber lidar”, e outro é o menino da dança, que o sonho dele, ele já dançava, já tocava, já fazia tudo e falou “professora eu não me vejo dando aula”, eu falei “mas por que você não dá aula de dança meu amor, você já é bailarino, a escola não está te ensinando a dançar, você já sabe dançar agora você vai pegar toda didática que você aprendeu aqui, vai fazer o seu dois pra lá, dois pra cá fora daqui”.

O principal motivo desse corpo docente ser tão bem visto e elogiado, a ponto de ter sido escolhido para esta pesquisa, não foi por apresentar um número menor de evasão, até porque esse não era um dado disponibilizado para a pesquisa e é algo complexo de analisar, mas sim por enxergarem os alunos com um objetivo que vai além de apenas evitar a evasão. Eles buscam garantir que quem permanece na sala de aula se identifique com o ambiente, sinta que tem voz e que está em um lugar onde não ocupa o papel de um recipiente passivo

que apenas absorve conteúdo, mas sim de alguém que é agente da própria educação e responsável por contribuir tanto no seu processo quanto no do outro.

### **2.3 - Debate entre os discursos**

No fim, conseguimos observar que existe uma constante tensão entre o currículo escolar e a realidade dos alunos. Isso ocorre não só nesse colégio, mas em todo o ensino público. Como estudante que precisou trabalhar e estudar desde nova. Por diversas vezes, precisei deixar os estudos de lado pois precisava sustentar/ajudar uma casa e, mesmo não querendo, deixar a educação em segundo plano.

As necessidades além da sala de aula apareceram para a autora aos 17 anos, quando iniciou pela primeira vez em um trabalho formal. Porém, segundo o estudo do MTE publicado no dia 30/04/2025 “Um estudo divulgado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) apontou um crescimento expressivo no número de jovens de 14 a 24 anos ocupados no Brasil no último trimestre de 2024, o que contribuiu para a redução das taxas de desemprego e informalidade nessa faixa etária. Superando os 14,2 milhões observados no mesmo período de 2019, antes da pandemia. Segundo o levantamento, no último trimestre de 2024, o Brasil registrou 14,5 milhões de jovens ocupados, superando os 14,2 milhões observados no mesmo período de 2019, antes da pandemia. A taxa de desemprego entre os jovens caiu de 25,2% para 14,3%, enquanto a informalidade passou de 48% para 44%. Entre os jovens ocupados no final de 2024, 53% possuíam vínculo formal de trabalho, com carteira assinada. Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).”

Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), e nos mostram que existem muitos jovens no Brasil que não têm o privilégio de só precisarem trabalhar a partir dos 17 anos, muitos começam aos 14. Isso torna muito mais difícil se formar, cursar o ensino médio, principalmente em uma grade integral.

O que os discursos das professoras entrevistadas nos mostram, e o que a teoria nos confirma, é que a cultura não deve ser tratada como um conteúdo extra ou complementar dentro da escola. Ela é parte constitutiva do processo educativo, e pode ser o motivo pelo qual alguns alunos conseguem se manter no colégio: por se identificarem, se sentirem representados e perceberem que aquele espaço pode, de fato, acrescentar algo real para suas vidas. O que está em disputa não é apenas o que se ensina, mas como, por quem e a partir de que lugar esse ensino se organiza.

A fala da professora Simone rompe com o lugar comum de que a aprendizagem só acontece quando existe a cobrança formal por notas altas. Ao afirmar que a ausência da nota exige outro tipo de vínculo com o estudante, ela aponta para um modelo de ensino que se constrói por afeto, diálogo e identificação. É um ensino que reconhece o aluno como sujeito ativo, com saberes legítimos, histórias complexas e contextos que atravessam sua relação com o conhecimento.

Já as falas das professoras Adriana e Isabel evidenciam as limitações estruturais e institucionais do sistema escolar, onde, muitas vezes, o engajamento do estudante está atrelado à nota, e não ao sentido que ele encontra naquilo que está aprendendo.

Esse contraste entre os discursos, no entanto, não configura uma oposição entre “certo” e “errado”, mas sim entre perspectivas que atuam dentro de contextos distintos e que enfrentam desafios diferentes. Existe, por parte de todas, um esforço em tentar criar um ambiente de pertencimento, de transformar esse espaço ainda hostil e excludente em um local seguro, onde o corpo discente se sinta incluído. Onde, apesar do mundo cruel, desigual e que faz tanto esforço para não facilitar a vida das minorias, o aluno perceba que ali, na sala de aula, tem um lugar seu.

A diferença entre as práticas está nos meios possíveis dentro da estrutura escolar em que cada uma atua. O ponto comum que atravessa os relatos das docentes é o reconhecimento da necessidade de escuta, de envolvimento e de afetação. Todas elas, de formas diferentes, entendem que não é possível ensinar de forma significativa sem considerar quem são os sujeitos que estão aprendendo, suas histórias, suas urgências, suas dificuldades e suas culturas.

Nesse sentido, o que se desenha é uma escola em disputa: entre a lógica da cobrança por desempenho e a urgência de tornar a educação uma prática transformadora para o corpo discente. A presença de uma escola pública situada em um território de maioria negra e periférica, como o Colégio Modelo, exige que essas contradições sejam constantemente enfrentadas e discutidas. A invisibilização das culturas populares, afro-brasileiras e indígenas, o racismo estrutural e a desvalorização dos saberes informais não são apenas obstáculos pedagógicos, são violências cotidianas que atravessam o fazer educativo.

Trazer o debate sobre cultura para o centro da sala de aula é, portanto, mais do que uma escolha metodológica: é um posicionamento ético e político. É compreender que a escola é, sim, um espaço de disputa de narrativas, e que cada aula pode se tornar um

momento de ruptura com a lógica excludente que historicamente moldou o sistema educacional brasileiro.

No cruzamento entre a teoria e a prática, entre a fala das professoras e os referenciais que embasam esta pesquisa, reafirma-se a importância de uma educação que valorize os territórios simbólicos dos alunos. Em vez de impor uma única forma de saber, a escola deve funcionar como um lugar de encontro, onde diferentes conhecimentos, histórias e culturas possam dialogar, não apenas para validar as vozes que sempre estiveram silenciadas, mas para reconstruir, com elas, outras formas de aprender e ensinar.

## **CAPÍTULO 3 - RECEPÇÃO DA CULTURA NA SALA DE AULA**

### **3.1 - Arte e Cultura na Escola**

Para falar sobre a recepção do tema “cultura” em sala de aula, precisamos entender primeiramente de que sala de aula estamos falando. É relativamente fácil discorrer sobre uma vertente cultural, a eurocêntrica, especialmente em contextos escolares compostos em sua grande maioria por estudantes em posições sociais mais favorecidas, brancos, das classes A e B do Brasil, que passaram, ou tinham condições para passar, as férias na Europa conhecendo o país e absorvendo a cultura presencialmente. Porém, quando estamos falando de um colégio público, sem estrutura e sem condições financeiras para desenvolver muitas propostas com os alunos, essa abordagem se torna muito mais desafiadora.

A professora Mariana Cruz fez uma publicação em 2015 sobre “As diferenças entre o ensino municipal e estadual do Rio de Janeiro na visão dos alunos”. Nessa pesquisa, ela demonstra uma opinião clara e consistente sobre a importância de ouvir diretamente os alunos para compreender e melhorar a educação pública no Brasil. A autora acredita que, para entender a realidade da educação, é mais eficaz perguntar diretamente aos indivíduos em vez de se basear apenas em teorias, dados e estatísticas. Essa crença a levou a solicitar redações dos alunos, tarefa realizada em dois momentos diferentes, em 2007 com alunos da rede pública e privada. O resultado, de acordo com suas palavras, “Eles fizeram uma redação sobre o tema e nela aparecia claramente o abismo que havia entre os dois tipos de escola sem que eles em qualquer momento fizessem tal comparação de forma direta. Percebi como a demanda de cada grupo era bem diferente. Enquanto os alunos do ensino particular discutiam acerca da pedagogia da escola, os da rede pública reclamavam da sujeira do banheiro, da água quente do bebedouro e das carteiras quebradas.”.

Após essa pesquisa inicial, em 2015 ela realizou a mesma atividade, porém dessa vez comparando colégios municipais e estaduais. Ela pode receber feedback de diversos alunos, porém o mais importante foi, novamente citando suas palavras:

“Fiquemos atentos e escutemos a opinião dos alunos, que, juntamente com os professores, são os principais interessados na melhoria da qualidade do ensino público. Sejamos uma dessas pessoas a que Dayara se refere: “mesmo sendo muito difíceis as condições da educação pública no Brasil, ainda existem pessoas que têm esperanças de que tudo isso melhore”.

Agora, falando sobre o Colégio Modelo que estamos analisando e sobre como o mesmo recebe os temas “arte e cultura”, observamos nas entrevistas com as professoras que a



recepção depende diretamente da forma como esses conteúdos são apresentados, de quem apresenta, e do contexto em que o aluno está inserido no momento da atividade.

Não basta simplesmente trazer um conteúdo artístico ou cultural para sala esperando que ele seja bem recebido se esse conteúdo não dialoga com a vivência dos alunos. O que ficou evidente nas falas das professoras é que, para que exista real engajamento, é necessário que o aluno se veja no conteúdo, seja representado, ou, pelo menos, respeitado. A arte e a cultura, quando tratadas como ferramenta pedagógica, precisam vir acompanhadas de afeto, escuta e de uma mediação que reconheça as realidades individuais e coletivas do corpo discente.

Foi unânime entre as docentes entrevistadas que os temas culturais mais bem recebidos são os que envolvem, de alguma forma, a identidade dos alunos. Atividades ligadas à cultura afro-brasileira, indígena, às realidades periféricas ou mesmo às linguagens com as quais esses alunos já têm familiaridade, como música, dança, audiovisual ou vivências da própria comunidade, despertam um interesse muito maior do que atividades desconectadas de sua realidade.

Mas também foi apontado que, muitas vezes, os próprios alunos têm dificuldade de identificar certas práticas como sendo parte daquilo que se chama “cultura”. Isso acontece porque, historicamente, a escola ensinou que cultura é aquilo que vem de fora, de cima, da Europa, das elites. Pouco se reconheceu, e ainda se reconhece, o valor das manifestações culturais populares, locais e periféricas. Por esse motivo, o trabalho dos professores do Colégio Modelo passa também por esse resgate: mostrar que o que o aluno vive, sente, ouve e expressa também é cultura, e merece estar na sala de aula com o mesmo valor que qualquer outro saber.

Mesmo com as limitações estruturais e orçamentárias que atravessam a escola pública, os professores entrevistados demonstram que é possível construir práticas significativas que levem a arte e a cultura para o centro do processo educativo. Isso exige criatividade, escuta ativa e principalmente coragem de propor outras formas de ensinar e aprender. Quando o tema é tratado com sensibilidade e respeito, os alunos respondem — se engajam, participam e se transformam.

O que observamos, portanto, é que não se trata apenas de incluir cultura como um conteúdo dentro da disciplina de artes ou de criar projetos isolados. A proposta é pensar a cultura como eixo transversal de toda a prática pedagógica, reconhecendo sua potência formativa e seu papel na construção da identidade e da cidadania dos alunos.

A escola, quando abraça a cultura como parte do processo educativo, não só amplia os horizontes do conhecimento, como também contribui para que os alunos desenvolvam senso crítico, autoestima, repertório e, principalmente, pertencimento. E é nesse pertencimento que mora uma das maiores forças da educação pública: a possibilidade real de transformação.

### **3.2 - Resultado das Entrevistas com o Corpo Discente**

Para entendermos como foram realizadas as entrevistas, precisamos estabelecer alguns pontos importantes que as limitam. O primeiro ponto é o fato de estarmos lidando com um colégio público, com o público majoritariamente composto por menores de idade. Por solicitação da coordenadora do colégio, não foi permitido gravar a voz ou imagem de nenhum dos alunos menores, então ficou decidido que a melhor forma seria criar um formulário pelo Google Forms, uma plataforma que os alunos teriam mais facilidade para utilizar. A partir disso, a entrevistadora foi autorizada a passar nas salas de aula e solicitar que os alunos respondessem voluntariamente o formulário.

Porém, conforme já dito anteriormente nos relatos das professoras entrevistadas, a representatividade, a identificação e a colaboração são pontos importantes para envolver e incentivar os alunos a participarem de qualquer atividade que não seja obrigatória. Por isso, apesar dos esforços para comunicar da melhor forma possível o objetivo da pesquisa e tentar envolvê-los no projeto, é necessário considerar o contexto em que esses alunos estavam sendo expostos.

Uma aluna branca, mais velha, graduanda em uma universidade federal, apareceu em suas salas de aula, interrompendo a programação normal, para dizer que estava fazendo uma pesquisa para seu trabalho de conclusão de curso e que, conseqüentemente, precisava que eles respondessem algumas perguntas.

Apesar do cuidado para que o formulário não fosse maçante a ponto de ocupar muito do tempo deles, não havia absolutamente nada naquela situação que realmente pudesse atraí-los a responder o formulário e entender a importância dele. Principalmente pelo fato desse contato ter acontecido na última semana de aula de 2024, uma semana em que eles provavelmente já estavam muito mais focados nas férias que estavam por vir e nas pendências finais para encerrar o ano letivo. Especificamente no dia do contato, diversas turmas estavam envolvidas em projetos culturais que estavam sendo preparados e apresentados naquela mesma semana.

Apesar desses contratempos que atravessaram esse breve contato com os alunos, foram obtidas 17 respostas no formulário e 3 entrevistas gravadas com alunos maiores de idade. Para as entrevistas gravadas, não foi seguido um roteiro específico, o objetivo era entender quais experiências o Colégio Modelo proporcionou e como essas experiências os impactaram.

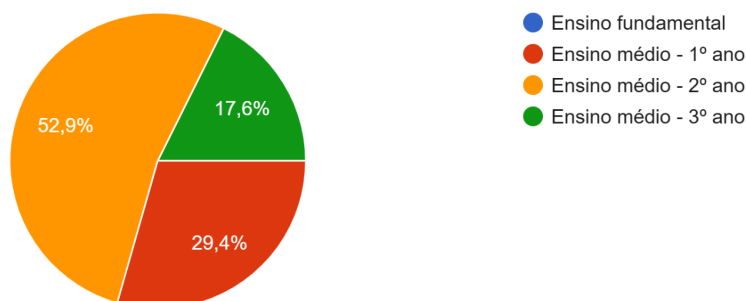
Já nas entrevistas realizadas via formulário (que inicialmente se previa ter mais impacto e gerar um número maior de respostas), foram feitas perguntas mais objetivas e quantitativas, como as descritas abaixo, junto de outras perguntas abertas, para que os alunos pudessem desenvolver suas próprias percepções e relatar suas experiências culturais junto ao colégio.

Segue abaixo as perguntas quantitativas, suas respostas e minhas considerações sobre as perguntas mais relevantes para a pesquisa:

### 1. Qual seu nível de escolaridade?

Qual seu nível de escolaridade?

17 respostas

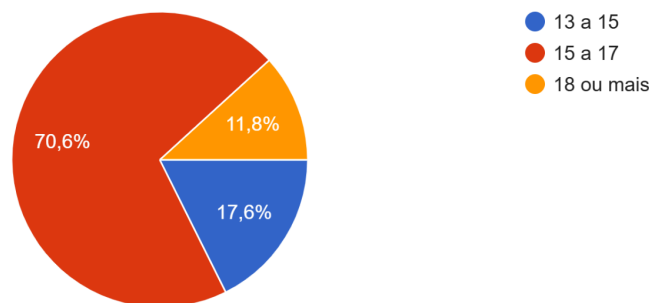


Podemos observar, nesse gráfico, que a maior adesão foi do segundo ano do ensino médio. No momento em que esses alunos foram abordados em sala de aula, eles estavam no intervalo, o que possibilitou explicar melhor o objetivo da pesquisa, acompanhar de perto e tirar dúvidas enquanto alguns respondiam o formulário. Esse detalhe pode parecer pequeno, mas fez toda a diferença para garantir que, mesmo diante da correria e da falta de vínculo prévio com a entrevistadora, eles se sentissem minimamente mais confortáveis para participar. A oportunidade de diálogo, mesmo que breve, foi essencial para a adesão.

## 2. Quantos anos você tem?

Quantos anos você tem?

17 respostas

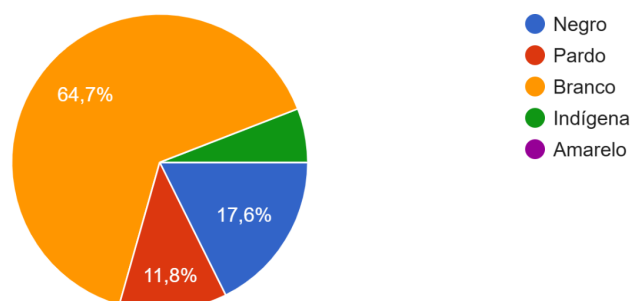


Conforme previsto, de forma bastante perspicaz, pela coordenadora do colégio, a grande maioria dos alunos que responderam ao formulário tinham entre 15 e 17 anos de idade. Esse dado é importante porque reforça que estamos lidando com um público jovem, em fase de formação de identidade, de construção de pensamento crítico e ainda passando por muitas transformações pessoais, sociais e afetivas. São adolescentes que estão sendo atravessados por diferentes pressões: expectativas familiares, decisões sobre o futuro, rotina escolar pesada e, muitas vezes, a necessidade de trabalhar. Tudo isso impacta diretamente o engajamento deles com atividades propostas dentro e fora da sala de aula.

## 3. Como você se autodeclara?

Como você se autodeclara?

17 respostas



Essa pergunta, inicialmente, seria apenas para traçar o perfil dos alunos do colégio, mas acabou sendo muito eficiente para comprovar o que foi discutido ao longo deste trabalho sobre identificação e representatividade. Mesmo em um colégio composto majoritariamente por alunos negros e pardos, o público que efetivamente respondeu ao formulário foi, em sua maioria, de alunos que se autodeclararam como brancos.

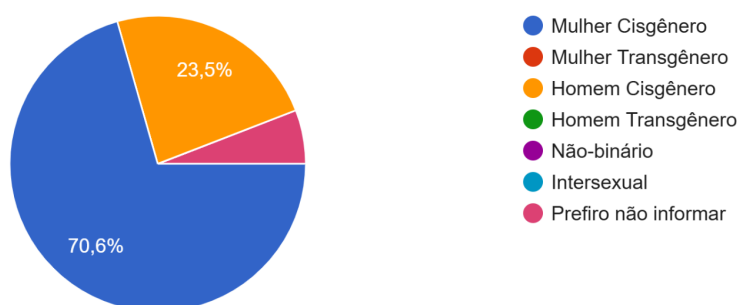
Esse dado não pode ser ignorado. Ele revela que, por mais que o colégio seja um espaço de diversidade, a adesão à pesquisa reflete muito mais do que curiosidade ou interesse, reflete conexão. Podemos entender que, justamente por terem sido abordados por uma mulher branca, mais velha, universitária e externa ao ambiente deles, os demais alunos, principalmente os não brancos, não se sentiram representados. E, logo, também não se sentiram motivados a entender, responder ou se dedicar a algo que, naquele contexto, poderia não fazer sentido ou não parecer relevante.

A falta de identificação entre quem propõe e quem recebe a proposta pode parecer uma barreira simples, mas, na prática, é o que define o alcance e a potência de qualquer ação educativa ou de pesquisa dentro da escola. E esse distanciamento reforça a importância de pensar em como a comunicação é feita, como os vínculos são construídos e como o lugar de fala de quem conduz uma pesquisa ou um projeto pode influenciar diretamente nos resultados obtidos.

#### 4. Qual seu gênero?

Qual seu gênero?

17 respostas



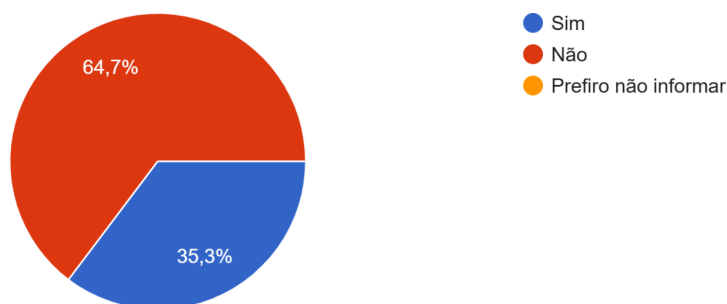
Novamente, percebemos que a grande maioria das pessoas que responderam ao formulário tinha o mesmo perfil da entrevistadora, sendo 70,6% mulheres cisgênero. Isso reforça a ideia de identificação como fator-chave para o engajamento. Ao se verem

minimamente refletidas em quem propôs a pesquisa, essas alunas se sentiram mais à vontade para participar. É um dado que parece simples, mas nos ajuda a entender como até mesmo a aparência e o modo de se comunicar interferem na construção de vínculos dentro do ambiente escolar.

### 5. Você faz parte da comunidade LGBTQIAPN+?

Você faz parte da comunidade LGBTQIAPN+?

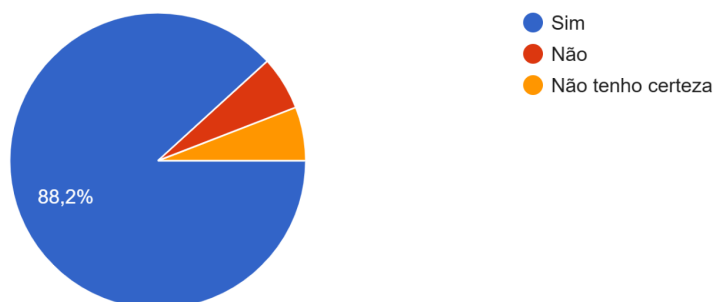
17 respostas



### 6. Você participa de atividades do colégio fora da sala de aula?

Você participa de atividades do colégio fora da sala de aula?

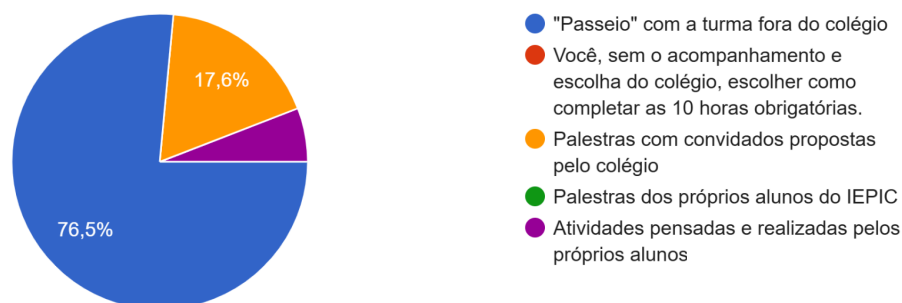
17 respostas



### 7. Qual o tipo de atividade mais te interessa?

Qual o tipo de atividade mais te interessa?

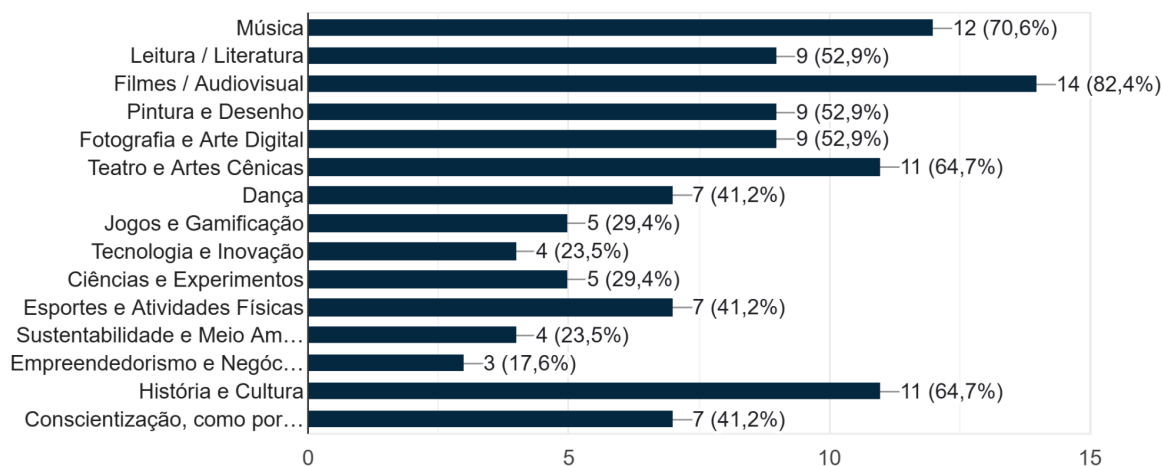
17 respostas



## 8. Qual tema de atividade mais te interessa?

Qual tema de atividade mais te interessa?

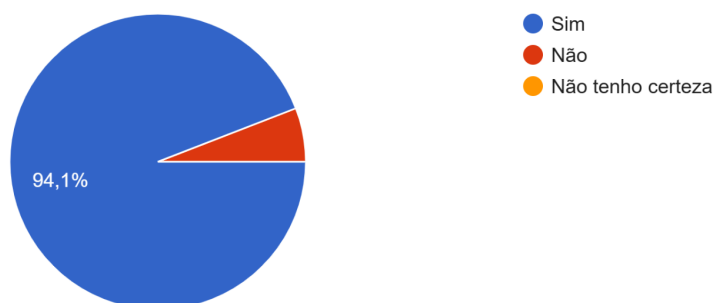
17 respostas



## 9. Você acha que seu colégio traz o tema "culturas" para debate em sala de aula?

Você acha que seu colégio traz o tema "culturas" para debate em sala de aula?

17 respostas



As perguntas e respostas acima ajudam a compreender que, apesar das dificuldades estruturais enfrentadas pelas escolas públicas, o Colégio Modelo tem se esforçado para oferecer atividades extracurriculares variadas e que atendam aos interesses de diferentes perfis de alunos. Ainda que nem todos se envolvam, é perceptível que existe um espaço sendo construído ali, um espaço que tenta acolher e reconhecer a diversidade do corpo discente.

A escola, nesse sentido, tem exercido um papel de mediação entre a cultura formal e as culturas vividas pelos alunos, e isso, por si só, já representa um avanço importante. Prova disso é a resposta dos alunos à pergunta “Que tipo de atividade mais te interessa?”: 78,5% mencionaram os programas que eles mesmos chamam de “passeios” mediados pelos professores, momentos em que os docentes constroem pontes entre os alunos e o que está sendo apresentado a eles, como uma obra em um museu ou uma peça teatral.

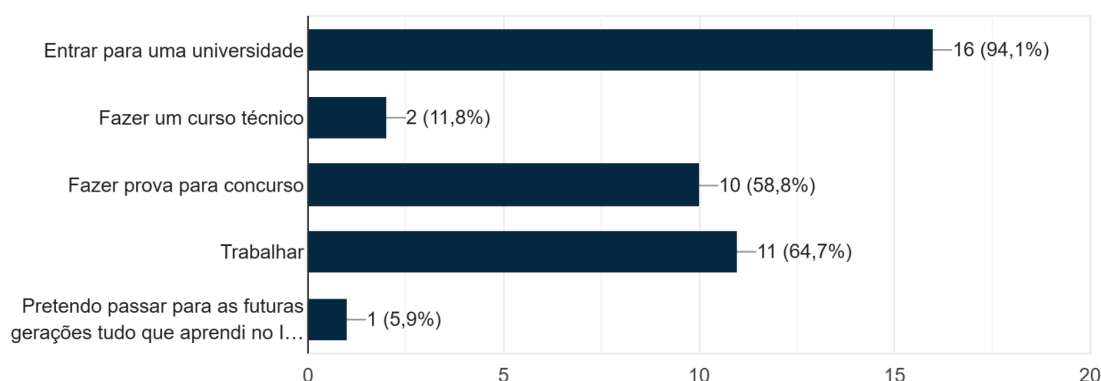
O simples fato dessas perguntas estarem sendo respondidas já demonstra uma tentativa, por parte dos estudantes, de se posicionar diante das possibilidades que a escola oferece.

#### **10. O que você planeja fazer ao terminar o ensino médio?**



O que você planeja fazer ao terminar o ensino médio?

17 respostas



Essa pergunta foi feita com o objetivo de observar qual é a visão dos alunos após passarem por essas experiências culturais dentro da escola. A intenção era entender se essas vivências realmente os impactaram a ponto de pensarem sobre seus futuros com mais consciência, com mais responsabilidade e, principalmente, com mais desejo.

A resposta a essa pergunta também nos ajuda a perceber o quanto o acesso a atividades culturais pode, ou não, transformar a forma como os alunos pensam sobre suas trajetórias. Saber o que querem fazer, o que sonham ou até mesmo perceber que ainda não sabem o que pretendem seguir já é um dado potente. É nessa incerteza que podemos identificar o papel da escola enquanto espaço de provocação e construção de possibilidades.

Foram realizadas outras perguntas que exigiam dos alunos respostas mais desenvolvidas sobre suas experiências. Trago abaixo as perguntas e as respostas que julgo mais relevantes para a análise proposta por esta dissertação.

**11. Qual experiência promovida pelo Colégio Modelo, dentro ou fora da sala de aula, mais te marcou e que você recomendaria para todos? (Conte com o máximo de detalhes)**

- Bom, há muitas experiências marcantes, não sei lhe dizer ao certo a mais marcante mas irei fazer uma breve união de todos. Com certeza, as palestras na UFF relacionadas a educação ou nas áreas de humanas são as que mais me marcam. Um exemplo dessas palestras, no final do ano passado, ocorreu um debate sobre a Palestina, onde foi exibido um filme mostrando um pouco da

realidade dos palestinos e depois os convidados expressaram suas opiniões, um desses convidados era o Professor Leandro do Colégio Modelo.

- Vale ressaltar que também temos aulas ótimas das professoras Simone e Renata Oliveira, que retratam assuntos muito importantes e necessárias que muitos professor não fazem questão de apresentar, fazem isso de maneira muito cativante compreensível, além de serem um ótimo exemplo de professoras que gostaria de me basear no sentido profissional.
- Filmes/documentários que contam sobre a escravidão e logo em seguida a promoção de debates relacionados ao tema que aborda o filme/documentário.
- As rodas de conversa sobre cultura afro e indígena com os professores Miguel Maués, Bianca e Simone. Saúde Emocional com a professora Adriana e os psicólogos do CAPS. Foi maravilhoso, pois pude "colocar pra fora" o que fazia mal dentro de mim...
- Acho difícil definir uma experiência somente, mas acho sensacional a forma de organização do Colégio Modelo para promover semanas imersivas durante o ano, todo ano temos a semana pedagógica (final de outubro), responsável por trazer oficinas, apresentações, palestras, documentários, amostras e até sala temáticas que de alguma forma trabalham temas extremamente relevantes para nossa formação profissional, mas também para nossa formação social, somos sempre cercados de temas da atualidade, que apresentam de até experiências de ciências para se trabalhar no ensino fundamental até inovações de tecnologias assistivas, ou falamos sobre a importância de Paulo Freire para a educação ainda nos tempos atuais e vemos apresentações em libras produzidas pelas próprias turmas do Curso Normal... tudo que encanta, então viver a semana pedagógica acreditando em cada proposta de atividade apresentada e sabendo que aquilo fará diferença na minha formação profissional e social, é algo que me marca!

## **12. O que você entende como Cultura?**

- Cultura é um ato não verbal e verbal de se trazer as tradições ou não. Há muitas diversidades culturais em nosso país pela miscigenação que ocorreu ao longo dos anos, cada população que vinha, trazia algo contigo, não dá para

definir que cultura é o que temos, afinal, pode-se chegar novas vivências, saberes e modas em nosso país.

- Conjunto de práticas, falas, posturas, costumes, tradições de um determinado lugar ou determinado povo.
- Algo que carregamos como uma característica, o que fazemos de costume por exemplo torna-se uma cultura de uma população.
- É geralmente o que se entende como da gente, hábitos, costumes, crenças, pertencimento a um grupo... E tudo que podemos aprender sobre o outro, sobre as outras pessoas, pessoas diferentes de nós.

**13. Qual foi o tema apresentado pelos seus professores em sala de aula que mais chamou sua atenção? Por que você se interessou por ele e o que você se lembra sobre esse assunto?**

- Exatamente as questões sociais e raciais. A forma como as matérias se encontram e mostram a importância do direito à igualdade, o quanto devemos valorizar todas as pessoas, sempre achei relevante e pertinente tratar sobre isso.
- Aula de geografia com o professor Luiz Cláudio, quando falamos de reforma agrária. O debate foi muito bom. E aula de português com a professora Nice, sobre literatura (autores negros) foi incrível.
- Gosto muito dos assuntos de ciências, todos os assuntos nessa área me interessam, artes também, se misturar os dois melhor.
- Quando uma professora de história fez a proposta de falarmos e apresentarmos uma sala temática sobre Guiné Bissau. Tive a oportunidade de falar sobre a educação na Guiné, e ver a diferença de ensinamentos e outros.
- Conteúdo falando sobre as grandes navegações, desconstruindo ideias de descobrimento do Brasil, e me interessei por nunca ter ouvido que há termos racistas e etc. Geralmente quando esse conteúdo é passado em sala de aula.
- Debate sobre as cotas raciais. Fizemos um debate sobre as cotas em sala de aula. Me chamou a atenção, pois pudemos discutir sobre e ver a opinião de todos sobre tal assunto.
- Sobre o estudo de cultura afro-brasileira na escola, a partir desse momento comecei a me aceitar como negro de pele parda. Todo o processo da

experimentação das culturas, visitas aos locais onde os povos africanos foram escravizados me ajudaram a entender muita coisa sobre.

- Sou uma pessoa que gosta muito de estudar sobre a Ditadura e Segunda Guerra Mundial. Sempre quando há palestras relacionadas a esse tipo de tema, fico engajado em participar e saber mais, essas palestras, na maioria das vezes, são montadas pelo Professor Leandro.

**14. Você acha importante que o colégio traga o tema "Culturas" com frequência? Se sim, porquê?**

- Sim, pois ao proporcionar essas atividades a escola forma pessoas menos preconceituosas, pessoas que sintam-se pertencente ao local onde vivem.
- Sim, é necessário saber do passado e do presente para levar as boas coisas para o futuro, em um mundo onde a desinformação está mais que presente, sabermos do que nos rodeia no dia-a-dia é importante.
- Sim, as pessoas precisam saber também da própria cultura, algo que alguns não sabem.
- Sim, porque todos precisam reconhecer a sua própria cultura e também as diferentes da sua.
- Sim, porque o colégio se importa muito com que os alunos obtenham o máximo possível de aprendizado sobre todos os tipos de cultura.
- Sim, para que possamos ter conhecimentos sobre povos e costumes.
- Sim, muitas pessoas não sabem o que é cultura e tratam de forma banal, cultura vai além do superficial.
- Sim, é importante para enriquecer nosso pensamento e atitudes.
- Sim, pois abordando esse tema quebramos estigmas impostos pela sociedade.
- Sim, porque é importante que as pessoas conheçam as culturas e valorize, e é algo que vem de um povo, é algo que construímos e a prática de trabalhar isso é uma forma de manter as culturas conhecidas e valorizadas.
- Sim, valorizar a nossa cultura.
- Sim, para sermos indivíduos engajados.
- Sim, acho importante porque é muito bom ser culta e saber sobre artes, cultura e outros.
- Sim, para mim a educação tem que andar paralelo a cultura!

- Sim, vejo que existe sempre a necessidade de valorização de culturas, para que os próximos, para também aqueles que não tiveram oportunidade de ouvir antes, ou aqueles que não aproveitaram a oportunidade de entender sobre culturas quando lhe foi ofertado, tenham a possibilidade de ouvir, escolher se aprofundar e buscar sobre o respeito e diversidade de outras culturas ou entender sua própria cultura.

**15. Você acha que as experiências que viveu por meio do Colégio, como atividades extras, aulas diferentes ou "passeios" culturais, te impactaram de alguma forma? Se sim, pode contar em detalhes como foi?**

- Sim, pois pude conhecer melhor a nossa cultura local (que eu não conhecia) sem falar que a convivência com os alunos e professores ficou melhor. Senti que ficamos mais unidos. E isso foi maravilhoso.
- Com certeza, olho para todas essas opções, atividades extras, passeios culturais, aulas diferentes e percebo o quanto me entreguei e escolhi me envolver com o que foi compartilhado, com o que foi aprendido, com tudo que me foi ofertado nesses momentos, e sou extremamente grata ao IEPIC por isso. Foram uma parte fundamental da minha formação social, pessoal e profissional, nunca me imaginei em experiências que tive a oportunidade de participar graças ao incentivo da escola.
- Sim. Aprendi sobre várias outras culturas, diferentes formas de expressá-las e outros.
- Sim, eu amo quando vamos a passeios culturais e aprendemos coisas. Gostei de ter ido ao evento LER, onde comprei o livro da Angela Davis.
- Sim, acredito que graças a esses passeios posso conhecer um pouco mais dos meus colegas de turma e conhecer até mesmo outras culturas e histórias da minha cidade e estado.
- Sim, trouxe conhecimentos e desconstruiu pensamentos racistas e preconceituosos que aprendi fora da escola.
- Sim, melhorei como pessoa e como profissional na formação que faço, percebi muita diferença em minha personalidade.
- Sim, passeios fora das escolas são importantes pois faz com que o aluno abra sua mente, em alguns casos, mude sua forma de pensar, afinal, não é só na sala

de aula que aprendemos algo, podemos aprender diversas coisas ao decorrer de nossas vidas fora da escola.

Essas respostas foram selecionadas pois são esses relatos que, não só comprovam o que vimos ao longo deste trabalho, como também nos mostram a importância que tudo isso tem na visão dos próprios alunos. É a partir dessas falas que conseguimos entender que, apesar de todos os limites impostos ao ensino público, como a falta de estrutura, a sobrecarga dos professores, o cansaço da rotina e o desinteresse que muitas vezes é lido como descompromisso, ainda existe ali uma potência enorme. Existe vontade, existe escuta, existe troca. E, principalmente, existe afeto entre o conteúdo que é ofertado e as vidas que o recebem.

Por muitas vezes, podemos nos deixar levar pela rotina e esquecer que o ato de dar aula é, na prática, o que forma a próxima geração de adultos que estarão à frente da sociedade. A correria do planejamento, os prazos do sistema, as cobranças por desempenho e até mesmo a falta de reconhecimento fazem com que a gente se distancie do motivo pelo qual muitos escolheram a sala de aula como lugar de atuação. Mas, quando a gente lê esses relatos, sinceros, emocionados, com palavras simples, mas carregadas de sentido, fica claro que a escola ainda é, para muitos, um dos poucos espaços onde é possível ser ouvido, ser acolhido e, principalmente, ser transformado.

Não podemos nos esquecer que a luta por igualdade e por oportunidades para a população menos privilegiada está longe de acabar. Pelo contrário: ela continua, todos os dias, em cada sala de aula onde um estudante preto, periférico, LGBTQIAPN+, indígena, ou de qualquer grupo historicamente excluído, se vê representado em uma atividade, em um conteúdo ou em uma professora que fala sobre algo que dialoga com a sua vivência.

Precisamos, diariamente, reforçar a importância da cultura, não como algo complementar ou festivo, mas como parte essencial do processo formativo. É por meio da cultura que o aluno se reconhece, se entende no mundo, ganha repertório e, mais do que isso, percebe que sua vivência também é válida, também é saber, também é história.

Criar um espaço seguro para que esses alunos possam crescer, se expressar, errar, tentar de novo, se encontrar e se afirmar, é mais do que uma meta pedagógica. É um compromisso ético. É uma escolha política. É uma estratégia real de combate à desigualdade. E quando a escola se abre para essa escuta, quando acolhe essas vivências e quando transforma essas experiências em aprendizado, ela também se transforma.

Esses alunos, que hoje compartilham essas falas, são também os sujeitos que amanhã podem ocupar cargos de importância, liderar projetos, escrever suas próprias narrativas e, quem sabe, também voltar para dentro da escola, agora como professores, pesquisadores, artistas ou referências dentro da comunidade. Eles são parte ativa da mudança que queremos ver, e reconhecer isso é também reconhecer o papel social e transformador que a educação pode, e deve, cumprir.

### **3.3 - Visão da Autora**

Ao longo desta pesquisa, ficou cada vez mais evidente para mim que falar sobre cultura dentro do espaço escolar vai muito além de aplicar atividades temáticas ou de comemorar datas no calendário. Cultura, dentro da escola, é sobre existência. É sobre escuta, é sobre território, é sobre afetos, memórias, ancestralidade e futuro. Como autora desta dissertação, mas também como mulher brasileira, estudante de universidade pública, e alguém que já passou pelas mesmas escolas públicas que hoje pesquiso, não consigo, e nem quero, separar a teoria da prática, nem a análise da vivência.

Essa visão não se constrói apenas a partir das leituras que fiz ou das entrevistas que realizei, mas também do que vivi, observei e senti ao longo do processo. A cada página escrita, uma lembrança me atravessa; a cada fala dos alunos ou das professoras, eu reconheço histórias que se parecem com a minha ou com as de pessoas que caminham ao meu lado. É nesse entrelaçamento que minha visão vai se formando: a partir de um lugar que é atravessado por afetos, pertencimentos e também por incômodos.

Quando olho para o Colégio Modelo, vejo uma escola que, mesmo com todas as limitações da rede pública, tenta construir uma educação que faça sentido. Vejo professores que enxergam seus alunos para além do boletim. Vejo cultura sendo tratada não como um enfeite do currículo, mas como ferramenta de sobrevivência, de resistência e de futuro. E é a partir disso que formulo minha própria visão: acredito que educação sem cultura é uma prática vazia, que ignora quem o aluno é, de onde ele vem e para onde ele quer ir.

Entendo que a escola, por mais limitada que seja em sua estrutura, pode ser também um território fértil. Um lugar onde os alunos tenham a chance de se reconhecer como sujeitos de direitos, de história, de saberes. Onde possam se ver representados nos conteúdos, nas atividades, nas falas dos professores e, principalmente, onde possam se sentir parte de algo maior. Porque se o aluno não se sente pertencente à escola, ele se ausenta, mesmo estando presente. Ele silencia, mesmo sendo capaz de produzir e expressar muito.

As experiências relatadas ao longo desta dissertação me mostraram que a educação só faz sentido quando ela é construída com base no vínculo, no respeito às vivências dos estudantes e na abertura para a diversidade. Uma escola que reconhece as diferenças e que propõe caminhos reais de inclusão cultural está, de fato, oferecendo uma formação integral, uma formação que prepara não só para o vestibular ou para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade.

Como autora e como mulher que também já foi aluna de escola pública, reafirmo aqui minha crença na potência de uma educação que, junto com o poder cultural, acolhe, provoca e transforma. Esta não é apenas uma pesquisa sobre práticas culturais dentro do ensino, é também um convite para que olhemos com mais cuidado para as histórias que atravessam nossos espaços educativos.

As discussões feitas neste capítulo apontam para a necessidade urgente de uma escola mais conectada com a realidade do seu corpo discente, mais aberta ao diálogo com as culturas periféricas, negras, indígenas, e mais comprometida com a formação de sujeitos críticos, conscientes e afetados pelo mundo ao seu redor. E é a partir disso que seguiremos, no próximo capítulo, para a conclusão deste trabalho.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se iniciou sem muitas expectativas em relação ao seu resultado, apesar da própria autora ser uma prova viva de como o acesso a oportunidades e locais que jamais imaginava pode mudar completamente a vida de uma pessoa, principalmente uma pessoa em formação, como os adolescentes entrevistados. A grande dúvida quando esta pesquisa se iniciou era: “É possível e real o impacto que pode ser causado na vida desses estudantes caso eles tenham um verdadeiro contato com uma diversidade de culturas?” E, para além disso: “O que acontece com esse aluno e com esse professor que proporciona essa oportunidade? Como ambos saem dessa situação?”

Este trabalho nasceu de um incômodo proveniente da rotina de uma estudante de universidade pública que precisou conciliar estudo e trabalho desde muito cedo. Ao longo deste percurso, ficou evidente que o acesso à cultura não pode ser entendido como um bônus ou algo complementar ao processo educacional, mas sim como uma obrigatoriedade, uma parte essencial da formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes do mundo ao seu redor.

As falas dos professores entrevistados, os relatos dos alunos e as experiências compartilhadas ao longo deste trabalho mostram que, sim, a cultura tem o poder de transformar. O impacto que ela causa não está apenas nos conteúdos transmitidos, mas na forma como esses conteúdos se conectam com a realidade dos estudantes, com suas histórias, seus desejos, suas dores e seus sonhos. É nesse espaço de conexão e escuta que o verdadeiro aprendizado acontece.

Percebe-se também que a presença da cultura na escola pode ser uma ferramenta que resgata a autoestima e que planta sementes de futuro. Os alunos que tiveram contato com propostas culturais ampliaram suas visões de mundo e passaram a enxergar possibilidades de caminhos que antes pareciam distantes demais.

Ao mesmo tempo, os professores também se transformam. Aqueles que se permitem sair da lógica rígida da nota e da cobrança excessiva, e que apostam no afeto, na escuta e no acolhimento, colhem frutos que muitas vezes nem imaginavam, frutos que, como disseram nas entrevistas, podem não aparecer no boletim, mas aparecem na vida.

Por fim, conclui-se que garantir o acesso à cultura dentro da escola pública não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma responsabilidade ética e política. É sobre garantir que o espaço escolar seja também um espaço de pertencimento, de expressão e de construção de identidade. E, se a adolescência é, como vimos, o momento mais delicado da formação

identitária, a escola pode, e deve, ser o lugar onde os jovens encontram ferramentas para se compreenderem, se projetarem e se afirmarem no mundo.

Portanto, é preciso seguir questionando, propondo e construindo alternativas. Pois os jovens que estão passando pelo Ensino Médio público têm o direito de ter acesso aos códigos culturais. Enquanto houver brechas para a desigualdade de acesso à cultura, haverá também um abismo de impedimentos para que esses jovens tenham oportunidades justas. Os colégios, corpos docentes e o governo precisam entender que cultura não pode ser opcional: é obrigatória e necessária para a formação de cidadãos conscientes e que agregam à sociedade.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA GOV | VIA MTE. MTE: cresce o número de jovens de 14 a 24 anos ocupados no Brasil. Disponível em:

<<https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202504/jovens-ganham-espaco-no-mercado-de-trabalho-e-impulsionam-queda-no-desemprego-e-na-informalidade>>.

TORRES, C. A. Leitura crítica de Paulo Freire. Disponível em:

<[https://books.google.com.br/books/about/Leitura\\_cr%C3%ADtica\\_de\\_Paulo\\_Freire.html?id=d4AQAAAYAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Leitura_cr%C3%ADtica_de_Paulo_Freire.html?id=d4AQAAAYAAJ&redir_esc=y)>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BARBOSA, A. M.; NUNES, L. DO A. Interterritorialidade mídias, contextos e educação.

BARBOSA, A. M. Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos.

Disponível em: <<https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1288>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Lisboa: DIFEL, 1989. 311p. \_\_\_\_ o Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. 208 p. \_\_\_\_ o Le sens pratique. Paris: Les Editions de Minuit, 1980. 475 p

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. 238 p.

BUENO, G. M. B.; MELO, P. S.; NETO, L. B. Ensaio sobre a relação entre cultura popular e educação popular no olhar de Paulo Freire. Disponível em:

<<https://acervo.paulofreire.org/items/b827446c-702d-42ad-991d-f890a1d1477f>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CLARA, A.; PATROCÍNIO, C.; MOREIRA, T. A. Proposta de sequência didática com podcast para o ensino médio: reflexões sobre o trabalho na contemporaneidade. *Especialist*, v. 46, n. 1, p. 382–406, 20 maio 2025.

CRUZ, M. As diferenças entre o ensino municipal e estadual do Rio de Janeiro na visão dos alunos. *Revista Educação Pública*, v. 15, n. 1, 13 jan. 2015.

BUENO, G. M. B., Melo, P. S., & Bezerra Neto, L. (2008-09). Ensaio sobre a Relação entre Cultura Popular e Educação Popular no Olhar de Paulo Freire. VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire.

BRITO, C. P. Bem-vindos Sejam Ares De Mudança: Novos Paradigmas Para A Escola E Aportes Da Educação Biocêntrica. 2014

ENGUITA, M. F. "La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar." (1983).

INEP. 2024. Disponível em:

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos/2024>>.

MACHADO, H. (ED.). Análise de dados ENEM 2018-2023 – Resultados Preliminares - QEdu Conteúdos. Disponível em:

<<https://conteudos.qedu.org.br/analise-de-dados-enem-2018-2023-resultados-preliminares/>>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MARTELETO, R. INFORMARE -Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação CULTURA, EDUCAÇÃO, DISTRIBUIÇÃO SOCIAL DOS BENS SIMBÓLICOS E EXCEDENTE INFORMACIONAL. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/224/1/MarteleteoInformare1995.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Saúde do Adolescente e Jovens. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-do-adolescente>>.

NÍ LONGAIGH, C. (ED.). Uma Introdução à Educação Pública no Rio de Janeiro [REFERÊNCIA] - RioOnWatch. Disponível em: <<https://rioonwatch.org.br/?p=24544>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

NICOLAU, A. Paulo Freire: 6 livros para refletir sobre o papel das cidades na Educação. Disponível em: <<https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/paulo-freire-6-livros-para-refletir-sobre-o-papel-das-cidades-na-educacao/>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. DE M. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. Estudos de Psicologia (Natal), v. 8, n. 1, p. 107–115, 22 out. 2003.

SIBILIA, P. Paulo Freire aos quadrados - Quatro cinco um. Disponível em: <<https://quatrocincoum.com.br/resenhas/capa/paulo-freire-aos-quadrados/>>. Acesso em: 15 jul. 2025.