

**EDUCAÇÃO CULTURAL
ESCOLAR E FORMAÇÃO
CIDADÃ: A INTEGRAÇÃO
DOS SABERES ARTÍSTICOS
E COMUNITÁRIOS NA
CONSTRUÇÃO DE
APRENDIZAGENS
SIGNIFICATIVAS**

**SCHOOL CULTURAL EDUCATION AND CITIZENSHIP FORMATION:
INTEGRATING ARTISTIC AND COMMUNITY KNOWLEDGE IN THE
CONSTRUCTION OF MEANINGFUL LEARNING**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e
Artes

• 20/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792529577](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792529577)

Silmar Pereira¹

Silvia Antonia de Souza²

Gustavo Henrique Gonçalves³

Diana Gomes da Silva⁴

Paulo Henrique Cabral Arantes⁵

Mendes Pereira Lima⁶

Murillo Nazareno Cavalcante Aguiar⁷

Odaíze do Socorro Ferreira Cavalcante Lima⁸

Agnaldo Braga Lima⁹

RESUMO

A educação cultural escolar ocupa posição estratégica na formação cidadã ao aproximar conhecimentos curriculares, repertórios artísticos, memórias sociais e saberes produzidos nas comunidades. Este artigo analisa como a integração entre práticas artísticas e conhecimentos comunitários pode contribuir para a construção de aprendizagens significativas, para o reconhecimento da diversidade cultural e para o fortalecimento da participação democrática no cotidiano escolar. Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre educação, cultura, arte, interculturalidade, aprendizagem significativa e pedagogia crítica, com diálogo com a Base Nacional Comum Curricular e com referenciais de educação artística e cidadania. A análise evidencia que experiências educativas vinculadas à música, às artes visuais, ao teatro, à dança, à literatura, às culturas populares e às memórias locais ampliam as possibilidades de expressão, pertencimento e leitura crítica da realidade. Também se discute que a valorização dos saberes comunitários não implica substituição do conhecimento escolar sistematizado, mas sua contextualização e problematização mediante projetos interdisciplinares, pesquisa do território, participação de mestres da cultura, produção artística e ações colaborativas. Entre os desafios destacam-se a formação docente, o risco de folclorização, a descontinuidade de projetos, a desigualdade de acesso a bens culturais e a necessidade de integrar avaliação e currículo. Conclui-se que a educação cultural escolar pode constituir importante eixo de formação cidadã quando articula experiência estética, conhecimento sistematizado, identidade, diálogo intercultural e participação social, transformando a escola em espaço de produção, circulação e ressignificação da cultura.

Palavras-chave: Educação Cultural; Formação Cidadã; Saberes

Artísticos; Saberes Comunitários; Aprendizagem Significativa; Interculturalidade.

ABSTRACT

School cultural education occupies a strategic position in citizenship formation by bringing together curricular knowledge, artistic repertoires, social memories, and knowledge produced within communities. This article analyzes how the integration of artistic practices and community knowledge can contribute to meaningful learning, recognition of cultural diversity, and democratic participation in everyday school life. The study adopts a qualitative, bibliographical, and documentary approach grounded in scholarship on education, culture, arts, interculturality, meaningful learning, and critical pedagogy, in dialogue with Brazil's National Common Core Curriculum and references in arts education and citizenship. The analysis indicates that educational experiences linked to music, visual arts, theater, dance, literature, popular cultures, and local memories broaden possibilities for expression, belonging, and critical interpretation of reality. Community knowledge should not replace systematized school knowledge, but rather contextualize and problematize it through interdisciplinary projects, territorial research, participation of cultural knowledge holders, artistic production, and collaborative action. Challenges include teacher education, the risk of folklorization, discontinuity of projects, unequal access to cultural goods, and the need to integrate assessment and curriculum. School cultural education can become a significant axis of citizenship formation when aesthetic experience, systematized knowledge, identity, intercultural dialogue, and social participation are articulated, transforming the school into a space for the production, circulation, and reinterpretation of culture.

Keywords: Cultural Education; Citizenship Education; Artistic

Knowledge; Community Knowledge; Meaningful Learning; Interculturality.

1. INTRODUÇÃO

A escola é simultaneamente instituição de ensino e espaço de produção cultural. Em seu cotidiano circulam linguagens, memórias, valores, identidades, conflitos e repertórios provenientes das famílias, dos territórios, das redes digitais, das tradições religiosas, das manifestações artísticas e dos diferentes grupos sociais que compõem a comunidade. Reconhecer essa dimensão não significa reduzir a escola à reprodução da cultura local, mas compreender que o conhecimento escolar é apropriado de maneira mais consistente quando dialoga com experiências e referências que os estudantes reconhecem, questionam e ressignificam.

A formação cidadã, nesse contexto, ultrapassa a aprendizagem de normas abstratas de convivência. Ela envolve compreender direitos, reconhecer diferenças, participar de decisões coletivas, construir argumentos, desenvolver sensibilidade estética e aprender a conviver com perspectivas diversas. A arte possui papel singular nesse processo porque permite experimentar formas de expressão que não se limitam à linguagem conceitual, mobilizando corpo, emoção, imaginação, memória e percepção.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular reconhece a arte como componente curricular e enfatiza processos de criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Ao mesmo tempo, as competências gerais valorizam repertório cultural, argumentação, empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania. Essa arquitetura curricular cria condições para articular saberes artísticos a projetos

formativos mais amplos, desde que a arte não seja instrumentalizada apenas como recurso decorativo para outras disciplinas (Brasil, 2018).

A pedagogia crítica oferece outra base importante. Paulo Freire defende que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que o conhecimento se constrói em diálogo com a realidade vivida. Essa formulação é especialmente fecunda para a educação cultural porque permite transformar o território em objeto de investigação, sem confundir experiência cotidiana com conhecimento acabado. A escola pode partir de práticas culturais locais para problematizá-las, historicizá-las e colocá-las em relação com conhecimentos mais amplos (Freire, 1987; 1996).

A educação artística brasileira também acumulou contribuições relevantes. A abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa articula fazer artístico, leitura da obra/imagem e contextualização. Essa concepção supera tanto a atividade artística meramente espontaneísta quanto o ensino centrado em cópia técnica, favorecendo processos nos quais produção, análise e contexto se alimentam mutuamente. Quando aplicada a manifestações locais, a abordagem pode ampliar o reconhecimento da cultura comunitária e conectá-la à história da arte e a debates contemporâneos (Barbosa, 1998).

A aprendizagem significativa, no sentido de Ausubel, acrescenta uma dimensão cognitiva à discussão. Novos conhecimentos são melhor assimilados quando encontram estruturas conceituais relevantes já disponíveis no repertório do estudante. Isso não implica ensinar apenas o que é familiar; ao contrário, o repertório prévio

serve como ponto de ancoragem para ampliar, diferenciar e reorganizar conhecimentos (Ausubel, 2000).

O problema deste estudo pode ser formulado da seguinte maneira: como a integração entre saberes artísticos e comunitários pode fortalecer aprendizagens significativas e contribuir para a formação cidadã no contexto escolar? O objetivo geral é analisar princípios, práticas e desafios dessa integração. Como objetivos específicos, busca-se discutir cultura e currículo; examinar o papel da arte na construção de identidade e participação; analisar possibilidades interdisciplinares; refletir sobre interculturalidade e diversidade; e propor estratégias de planejamento, avaliação e formação docente.

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. Foram selecionadas obras de referência nas áreas de educação, arte-educação, cultura, aprendizagem significativa, pedagogia crítica e interculturalidade, além de documentos curriculares brasileiros. A análise não pretende medir o efeito de uma intervenção específica, mas construir uma síntese teórico-pedagógica orientada à prática escolar.

O corpus conceitual foi organizado em cinco eixos: cultura e currículo; arte e experiência estética; saberes comunitários e território; formação cidadã e participação; e aprendizagem significativa. Foram mobilizados autores como Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, John Dewey, David Ausubel, Vera Maria Candau e Carlos Rodrigues Brandão, além da BNCC.

A análise documental concentrou-se nas competências e habilidades relacionadas a repertório cultural, diversidade, produção

artística, diálogo, participação, identidade e cidadania. A BNCC foi utilizada como referência normativa, mas o estudo não se limita a reproduzi-la; as categorias foram problematizadas à luz de teorias educacionais e culturais.

As práticas pedagógicas apresentadas foram selecionadas por sua capacidade de articular conhecimento escolar, criação, território e participação. Consideraram-se projetos interdisciplinares, mapeamento cultural, oficinas, rodas de memória, produção audiovisual, exposições, performances, pesquisa de campo e parceria com agentes culturais. A discussão também incorpora limites e condições de implementação, evitando tratar experiências isoladas como solução universal.

Eixo	Questão pedagógica	Práticas possíveis	Contribuição formativa
Cultura e currículo	Como inserir repertórios plurais sem perder rigor?	Contextualização , pesquisa e comparação	Ampliação de repertório e pensamento crítico
Arte e experiência	Como aprender por meio da criação?	Ateliês, performances, música, teatro, dança	Expressão, imaginação e sensibilidade
Território	Como reconhecer saberes locais?	Mapeamento cultural e memória oral	Pertencimento e valorização comunitária
Cidadania	Como transformar participação em aprendizagem?	Projetos coletivos, fóruns, intervenções	Responsabilidade , diálogo e cooperação
Avaliação	Como avaliar processos culturais?	Portfólios, registros,	Reflexão sobre processo e autoria

		autoavaliação, mostras	
--	--	---------------------------	--

Fonte: elaboração própria.

3. CULTURA, ESCOLA E CURRÍCULO

Cultura pode ser entendida como conjunto dinâmico de significados, práticas, símbolos e formas de vida. Na escola, essa compreensão desloca o debate da ideia de cultura como conjunto de eventos festivos para uma perspectiva cotidiana e relacional. Modos de falar, vestir, cantar, cozinhar, narrar, celebrar, trabalhar e ocupar espaços são formas culturais que atravessam a experiência dos estudantes.

O currículo nunca é culturalmente neutro. A seleção de autores, obras, períodos históricos e linguagens legitima determinadas referências e silencia outras. Uma educação cultural crítica não propõe substituir um cânone por outro, mas ampliar critérios de seleção e explicitar disputas de representação. O aluno precisa conhecer tanto produções reconhecidas institucionalmente quanto manifestações de seu território e de grupos historicamente marginalizados.

Vera Maria Candau defende uma educação intercultural que articule igualdade e diferença, evitando tanto assimilação quanto relativismo. Essa perspectiva exige que a diversidade não seja celebrada de maneira superficial, mas debatida em suas relações com poder, racismo, desigualdade, gênero, território e direito à expressão (Candau, 2008).

A integração de saberes comunitários ao currículo deve preservar a função da escola de ampliar horizontes. O conhecimento local serve como ponto de partida, fonte de problemas e campo de investigação, mas deve entrar em relação com ciência, história, filosofia, linguagem e arte. O desafio é transformar experiência em conhecimento analisado, comparado e sistematizado.

4. SABERES ARTÍSTICOS COMO EXPERIÊNCIA DE CONHECIMENTO

A arte produz conhecimento porque organiza percepções, símbolos, gestos e narrativas. John Dewey compreende a experiência estética como forma integrada de relação entre sujeito e ambiente, em que fazer e perceber participam do mesmo processo. Na escola, essa concepção valoriza a experiência de criar e fruir sem reduzir a arte a atividade manual ou entretenimento (Dewey, 2010).

A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa oferece uma estrutura pedagogicamente consistente: produção artística, leitura e contextualização. Essas dimensões podem ocorrer de modo articulado em projetos sobre cultura comunitária. Um estudo sobre grafite, por exemplo, pode envolver leitura de imagens, história da arte urbana, análise do território e produção coletiva.

A música escolar pode investigar repertórios familiares, sons do bairro, ritmos regionais e produção contemporânea; o teatro pode dramatizar memórias comunitárias e conflitos sociais; a dança pode explorar manifestações populares e criações autorais; as artes visuais podem trabalhar fotografia, muralismo, desenho, instalação e audiovisual. O elemento decisivo é a mediação que transforma experiência em reflexão.

A arte também permite abordar temas difíceis por vias simbólicas. Questões de identidade, discriminação, violência, meio ambiente e memória podem ser trabalhadas sem reduzir a obra a 'mensagem moral'. O espaço estético possibilita ambiguidade, interpretação e debate, competências fundamentais para uma cidadania democrática.

5. SABERES COMUNITÁRIOS E EDUCAÇÃO DO TERRITÓRIO

Saberes comunitários incluem conhecimentos de trabalho, memória, oralidade, religiosidade, técnicas, alimentação, festividades, artesanato, agricultura, música e organização social. Carlos Rodrigues Brandão destaca que educação ocorre em múltiplos espaços sociais, e não apenas na instituição escolar. Essa compreensão permite reconhecer mestres, artistas, idosos, coletivos e associações como sujeitos de conhecimento.

O território pode ser investigado pedagogicamente. Caminhadas de reconhecimento, cartografias sociais, entrevistas, registros fotográficos e coleta de histórias permitem que os estudantes identifiquem patrimônios materiais e imateriais. O resultado pode ser mapa cultural, podcast, documentário, exposição ou arquivo digital.

A participação de agentes culturais precisa evitar apropriação instrumental. Convidar um mestre tradicional apenas para 'demonstrar' uma prática pode reduzir seu conhecimento a curiosidade. O trabalho pedagógico deve reconhecer autoria, contexto histórico, direitos e condições de produção, estabelecendo relações de reciprocidade.

A pesquisa comunitária também ajuda a desenvolver competências acadêmicas: formular perguntas, registrar fontes, comparar versões, escrever sínteses, interpretar imagens, organizar dados e apresentar resultados. Assim, o território não substitui o currículo; torna-se laboratório interdisciplinar para desenvolver conhecimentos escolares.

6. FORMAÇÃO CIDADÃ, IDENTIDADE E PARTICIPAÇÃO

Formação cidadã envolve participação e capacidade de agir coletivamente. Projetos culturais criam situações em que os estudantes precisam negociar temas, distribuir responsabilidades, tomar decisões estéticas, lidar com divergências e apresentar publicamente suas produções. Essas experiências aproximam cidadania de prática real.

A identidade cultural é construída em relação com outros. Ao pesquisar histórias familiares ou tradições locais, estudantes podem fortalecer pertencimento; ao confrontar diferentes narrativas, aprendem que identidades são plurais e históricas. Esse movimento evita concepções fixas de cultura.

A escola pode funcionar como espaço público cultural, abrindo exposições, apresentações e rodas de conversa à comunidade. Quando estudantes assumem autoria na curadoria e mediação, aprendem a comunicar conhecimento e responder a públicos distintos.

A cidadania cultural também envolve direito de acesso aos bens culturais. Visitas a museus, bibliotecas, centros culturais, teatros e espaços comunitários podem reduzir desigualdades de repertório. Quando recursos presenciais são limitados, acervos digitais e

produções locais ampliam possibilidades, embora não substituam integralmente a experiência presencial.

7. INTERCULTURALIDADE, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO ANTIDISCRIMINATÓRIA

Trabalhar cultura na escola exige enfrentar desigualdades de representação. Determinadas manifestações foram historicamente classificadas como 'folclóricas', 'populares' ou 'menores', enquanto outras foram naturalizadas como universais. Uma abordagem intercultural crítica questiona essas hierarquias e analisa como raça, classe, gênero e território influenciam reconhecimento cultural.

As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 determinaram a inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos. A dimensão artística é fundamental para que essa inclusão não se restrinja a conteúdos factuais. Literatura, música, artes visuais, oralidade e performance permitem conhecer produções culturais em sua complexidade.

É necessário evitar a folclorização, especialmente em datas comemorativas. Culturas indígenas ou afro-brasileiras não podem aparecer apenas em eventos pontuais, desconectadas de contextos históricos e de sujeitos contemporâneos. A continuidade curricular é parte do respeito.

A interculturalidade também exige diálogo entre conhecimentos. Em temas ambientais, por exemplo, saberes tradicionais podem ser colocados em relação com conhecimentos científicos, analisando convergências, diferenças, métodos e contextos. O objetivo não é declarar equivalência automática, mas desenvolver capacidade de compreender epistemologias distintas.

8. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A aprendizagem significativa ocorre quando novos conteúdos encontram pontos de ancoragem em conhecimentos prévios relevantes. Na educação cultural, experiências e repertórios dos estudantes fornecem essas âncoras. O professor, porém, precisa ampliar e reorganizar tais conhecimentos para que a aprendizagem não permaneça no nível da familiaridade.

Uma sequência sobre patrimônio pode começar com lugares conhecidos do bairro, avançar para conceitos de memória e preservação, comparar patrimônios de outras regiões e discutir disputas sobre o que merece ser preservado. A experiência inicial ganha progressivamente densidade conceitual.

A mediação docente é decisiva para formular perguntas que deslocam o aluno de descrição para análise: quem produziu essa manifestação? em qual contexto? quem participa? quem ficou invisível? que transformações ocorreram? quais relações com outras formas culturais? Essas perguntas convertem vivência em investigação.

Aprendizagem significativa também depende de produção. Quando estudantes transformam pesquisa em obra, exposição, podcast ou intervenção, precisam selecionar, reorganizar e comunicar conhecimento. A autoria funciona como mecanismo de consolidação e reflexão.

9. PROJETOS INTERDISCIPLINARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Projetos interdisciplinares são especialmente adequados à educação cultural porque fenômenos culturais não se dividem segundo

fronteiras disciplinares. Uma festa tradicional pode envolver história, geografia, língua, música, matemática, economia e religião. O desafio é evitar uma interdisciplinaridade genérica em que nenhuma área aprofunda seus conceitos.

Um projeto de cartografia cultural pode articular Geografia no estudo do território, História na análise de transformações, Língua Portuguesa na produção de entrevistas e textos, Arte na criação visual e Matemática na organização de dados. Cada componente deve explicitar objetivos próprios e contribuições ao produto comum.

Oficinas com artistas locais podem ser incorporadas a sequências didáticas, e não apenas eventos. Antes da oficina, estudantes pesquisam contexto e técnicas; durante, registram processos; depois, analisam e produzem respostas autorais. Essa estrutura amplia aprendizagem.

Produções audiovisuais oferecem forte potencial. Documentários curtos, podcasts e ensaios fotográficos combinam pesquisa, roteiro, linguagem e edição. Também desenvolvem competências de mídia e responsabilidade ética, especialmente no uso de imagens e relatos de terceiros.

Prática	Áreas articuláveis	Produto/ação	Aprendizagens
Cartografia cultural	Geografia, História, Arte, Língua	Mapa ou plataforma digital	Território, memória, representação
História oral	História, Língua, Sociologia	Podcast/arquivo de entrevistas	Escuta, fonte, narrativa e ética

Mostra artística	Arte, Língua, Tecnologia	Exposição e mediação	Curadoria, autoria e comunicação
Intervenção comunitária	Arte, Ciências Humanas, Projeto de Vida	Mural, performance, campanha	Participação e responsabilidade
Roteiro patrimonial	História, Geografia, Arte	Percurso guiado	Pesquisa, patrimônio e cidadania

Fonte: elaboração própria.

10. AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO CULTURAL

Avaliar projetos culturais exige deslocar o foco do produto final para o processo. Uma apresentação tecnicamente sofisticada pode esconder baixa participação, enquanto uma produção simples pode revelar intensa aprendizagem conceitual. Critérios precisam ser explicitados desde o início.

Portfólios são adequados porque registram esboços, pesquisas, decisões e revisões. Autoavaliação e avaliação por pares ajudam estudantes a refletir sobre colaboração, autoria e desenvolvimento. Rubricas podem incluir pesquisa, domínio conceitual, uso de fontes, qualidade expressiva, trabalho coletivo e capacidade de explicar escolhas.

A avaliação também pode considerar impacto comunitário, mas sem transformar aceitação do público em nota. Comentários de visitantes, registros de participação e retorno de convidados podem alimentar reflexão posterior.

Em arte, é importante evitar critérios baseados apenas em habilidade técnica. Processo criativo, intencionalidade, experimentação e capacidade de relacionar produção e contexto constituem dimensões legítimas de aprendizagem.

11. FORMAÇÃO DOCENTE E GESTÃO ESCOLAR

A integração entre arte, cultura e comunidade exige formação docente que combine repertório teórico e capacidade de organização de projetos. Muitos professores reconhecem o valor da cultura local, mas enfrentam insegurança para trabalhar linguagens artísticas ou temas interculturais.

A formação continuada pode utilizar estudo de caso, análise de obras, visitas culturais, planejamento colaborativo e parceria com artistas. O objetivo não é transformar todos os docentes em especialistas em arte, mas ampliar capacidade de mediação e trabalho interdisciplinar.

A gestão escolar precisa garantir tempo, espaço e continuidade. Projetos culturais dependem de agenda, materiais, autorização para saídas, comunicação com famílias e articulação com parceiros. Sem apoio institucional, iniciativas ficam dependentes do esforço individual e tendem a desaparecer.

O projeto político-pedagógico pode incorporar a cultura como eixo permanente, definindo princípios de participação comunitária, diversidade e acesso. Essa institucionalização evita que ações culturais sejam tratadas apenas como calendário de festas.

12. DESAFIOS E RISCOS PEDAGÓGICOS

Um primeiro risco é a folclorização: reduzir culturas a comidas, roupas e danças sem contexto histórico e social. Outro é a romantização do local, ignorando conflitos e desigualdades. A educação cultural crítica precisa trabalhar tanto pertencimento quanto problematização.

Há também risco de apropriação cultural ou uso de conhecimentos comunitários sem consentimento e reconhecimento. Fotografias, músicas, narrativas e técnicas devem ser registradas com atenção à autoria e aos direitos dos participantes.

A desigualdade de acesso a bens culturais pode aparecer dentro da própria turma. Alguns estudantes frequentam museus e cursos; outros têm menos oportunidades. A escola tem responsabilidade compensatória ao garantir experiências culturais diversificadas.

Outro desafio é articular projetos com conhecimentos conceituais. Atividades culturalmente ricas podem produzir pouca aprendizagem escolar se não houver objetivos claros, mediação e sistematização. A participação comunitária não elimina a necessidade de planejamento pedagógico.

13. TECNOLOGIAS DIGITAIS, MEMÓRIA E CULTURA

Tecnologias digitais ampliam formas de registrar e difundir cultura. Arquivos de áudio, vídeo, fotografia e mapas interativos permitem construir memória local e compartilhar produções. Estudantes podem assumir papéis de pesquisadores, editores e curadores.

O uso digital exige alfabetização midiática. É necessário discutir confiabilidade de fontes, direitos autorais, consentimento, manipulação de imagens e representação de pessoas e

comunidades. Produzir cultura digital é também aprender ética da comunicação.

Redes sociais podem servir à divulgação de projetos, mas não devem definir sozinhas o valor das produções. Métricas de curtidas e visualizações não equivalem a qualidade pedagógica. A escola deve manter critérios próprios de avaliação e proteção de dados.

Acervos digitais de museus e instituições oferecem acesso a obras que fisicamente estariam distantes. Sua utilização é mais rica quando conectada a leitura crítica, comparação e produção autoral, evitando consumo passivo de imagens.

14. UM MODELO DE INTEGRAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

Um modelo de integração pode ser organizado em cinco etapas. A primeira é diagnóstico cultural: identificar repertórios, agentes, espaços e questões do território. A segunda é seleção curricular: definir conceitos e habilidades que o projeto desenvolverá. A terceira é pesquisa e diálogo, com trabalho de campo e participação de sujeitos comunitários.

A quarta etapa é produção, na qual os estudantes transformam investigação em linguagem artística, textual ou multimídia. A quinta é socialização e avaliação, com devolutiva à comunidade e reflexão sobre processo.

Esse modelo impede que a parceria comunitária se reduza a visita isolada. O agente cultural participa de uma sequência e a produção retorna ao território. Ao mesmo tempo, o professor mantém responsabilidade curricular e ética.

A reciprocidade é importante. A escola pode devolver cópias de registros, disponibilizar arquivos, reconhecer autores e convidar participantes para a apresentação final. Isso fortalece confiança e evita extração unilateral de conhecimento.

Etapa	Ação central	Perguntas orientadoras	Produto possível
1. Diagnóstico	Mapear cultura e repertórios	Quem produz cultura no território?	Mapa de agentes e espaços
2. Currículo	Definir conceitos e habilidades	O que será aprendido?	Plano interdisciplinar
3. Pesquisa	Dialogar e registrar	Que fontes e vozes serão ouvidas?	Entrevistas, registros, dados
4. Produção	Criar e interpretar	Como transformar pesquisa em linguagem?	Obra, podcast, exposição
5. Socialização	Devolver e avaliar	O que aprendemos e como comunicamos?	Mostra, debate e portfólio

Fonte: elaboração própria.

15. PATRIMÔNIO CULTURAL, MEMÓRIA E IDENTIDADE COMO EIXOS DE APRENDIZAGEM

O patrimônio cultural oferece uma via particularmente fecunda para aproximar currículo, memória e formação cidadã. Quando estudantes investigam edifícios, praças, festas, objetos, arquivos familiares, ofícios, músicas ou narrativas de sua comunidade, passam a compreender que patrimônio não é apenas aquilo que foi

oficialmente tombado, mas aquilo que grupos sociais reconhecem como portador de memória, identidade e valor coletivo. Essa concepção desloca a aprendizagem de uma lógica exclusivamente transmissiva para uma lógica de investigação e interpretação.

A educação patrimonial, quando articulada à escola, pode desenvolver habilidades de observação, documentação, comparação e argumentação. Um prédio antigo do bairro, por exemplo, pode ser analisado por sua arquitetura, história de uso, transformações urbanas, conflitos de preservação e significado para diferentes gerações. O mesmo objeto passa, assim, a integrar conteúdos de História, Geografia, Arte, Língua Portuguesa e Ciências Humanas, sem perder sua vinculação com a experiência concreta dos estudantes.

Trabalhar memória exige, contudo, cuidado metodológico. Memórias individuais não são registros neutros do passado; são narrativas situadas, seletivas e influenciadas pelo presente. Ao entrevistar moradores, estudantes podem comparar versões, identificar silêncios e compreender que a história é produzida a partir de fontes diversas. Essa prática favorece alfabetização histórica e crítica das fontes, ao mesmo tempo em que valoriza sujeitos normalmente ausentes dos livros didáticos.

O patrimônio imaterial amplia ainda mais esse campo. Saberes culinários, celebrações, formas de expressão, técnicas artesanais, brincadeiras, repertórios musicais e modos de fazer podem ser investigados em sua dinâmica, evitando tratá-los como tradições congeladas. A cultura se transforma, incorpora influências e responde a novas condições sociais. A aprendizagem torna-se mais

significativa quando o estudante percebe que aquilo que vive cotidianamente pode ser objeto de estudo sistemático.

A escola, nesse sentido, pode funcionar como espaço de salvaguarda, registro e circulação. Arquivos escolares de memória, acervos digitais, exposições comunitárias e projetos de história oral permitem que produções estudantis permaneçam disponíveis para futuras turmas. O resultado ultrapassa a atividade pontual e constitui memória institucional e territorial.

16. EDUCAÇÃO CULTURAL E DIREITOS HUMANOS

A relação entre educação cultural e direitos humanos decorre do reconhecimento de que toda pessoa possui direito à participação na vida cultural, à expressão e ao acesso aos bens simbólicos. Na escola, esse princípio implica criar condições para que estudantes conheçam diferentes tradições, produzam suas próprias formas de expressão e tenham suas identidades respeitadas. A cultura deixa de ser um adorno do currículo e passa a integrar uma concepção de dignidade e cidadania.

Uma educação cultural orientada pelos direitos humanos precisa enfrentar situações de discriminação, invisibilização e hierarquização simbólica. Quando determinadas formas de fala, música, religiosidade ou estética são desqualificadas como inferiores, a escola reproduz exclusões sociais. O trabalho pedagógico deve questionar essas classificações e permitir que os estudantes compreendam como valores culturais são historicamente construídos.

Esse processo exige equilíbrio. Valorizar a diversidade não significa validar práticas que violem direitos. A educação intercultural crítica

precisa ser capaz de reconhecer tradições e, simultaneamente, analisá-las diante de princípios de igualdade, liberdade e proteção da dignidade. Esse movimento evita tanto o etnocentrismo quanto um relativismo que inviabilize o debate ético.

A arte oferece linguagem potente para trabalhar direitos humanos porque permite abordar experiências complexas de maneira sensível. Literatura, fotografia, cinema, teatro e música podem introduzir temas como racismo, migração, violência, desigualdade e pertencimento sem reduzir a aula a exposição abstrata. Quando mediadas com rigor, essas linguagens aproximam emoção e reflexão.

Projetos de memória sobre grupos historicamente excluídos também ampliam a noção de cidadania. Pesquisar trajetórias de mulheres, trabalhadores, populações negras, indígenas, migrantes ou pessoas com deficiência permite mostrar que a história local é plural. A formação cidadã ganha densidade quando estudantes percebem que direitos e reconhecimento cultural resultam de disputas e processos históricos.

17. CULTURA DIGITAL, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E PRODUÇÃO AUTORAL

A cultura escolar contemporânea é atravessada por plataformas digitais, redes sociais, inteligência artificial e produção multimídia. Isso modifica não apenas os meios de acesso à informação, mas também os modos de produzir e circular cultura. Estudantes criam vídeos, imagens, memes, playlists, jogos e narrativas digitais, construindo repertórios que precisam ser incorporados criticamente à escola.

A educação cultural pode utilizar essas linguagens como objetos de análise e como meios de autoria. Um projeto sobre identidade local pode resultar em documentário, podcast, exposição virtual ou mapa interativo. O importante é que a ferramenta esteja subordinada a objetivos de aprendizagem: pesquisar, selecionar fontes, roteirizar, produzir, editar, contextualizar e refletir sobre público e impacto.

A inteligência artificial generativa acrescenta novos desafios. Ferramentas capazes de produzir imagens, textos e músicas colocam em debate autoria, direitos autorais, treinamento com obras de terceiros, preconceitos algorítmicos e distinção entre criação e recombinação. A escola precisa tratar essas questões de forma pedagógica, evitando tanto proibição indiscriminada quanto uso acrítico.

No campo artístico, a IA pode ser utilizada como objeto de experimentação. Estudantes podem comparar uma imagem gerada automaticamente com produções humanas, analisar padrões estéticos, identificar estereótipos e discutir quem decide os critérios de beleza ou representação. Esse trabalho amplia letramento digital e visual.

A cultura digital também modifica a memória. Fotografias, vídeos e relatos podem ser arquivados e compartilhados com facilidade, mas plataformas podem desaparecer, links podem ser perdidos e conteúdos podem ser removidos. Projetos escolares precisam pensar preservação, metadados e consentimento, especialmente quando registram pessoas da comunidade.

18. EDUCAÇÃO CULTURAL INCLUSIVA E ACESSIBILIDADE

A integração entre cultura e cidadania precisa considerar acessibilidade como princípio, e não como adaptação posterior. Estudantes com deficiência devem participar de atividades culturais como produtores, intérpretes e mediadores, e não apenas como espectadores. Isso exige planejamento de materiais, espaços, linguagens e formas de avaliação que reconheçam diferentes modos de participação.

Nas artes visuais, recursos táteis, audiodescrição e exploração de materiais tridimensionais ampliam acesso. Na música, vibração, visualização rítmica e tecnologias assistivas podem apoiar participação. No teatro e na dança, adaptações de movimento e de comunicação permitem criação coletiva. O objetivo não é simplificar conteúdo, mas diversificar meios de acesso e expressão.

A neurodiversidade também merece atenção. Ambientes culturais muito ruidosos, imprevisíveis ou sensorialmente intensos podem dificultar participação de alguns estudantes. Antecipação de rotina, espaços de regulação, instruções visuais e possibilidade de diferentes papéis no projeto favorecem inclusão sem reduzir expectativas.

A avaliação precisa acompanhar essa concepção. Se todos os estudantes forem avaliados apenas por performance pública oral, haverá exclusão de formas legítimas de aprendizagem. Portfólios, produções visuais, registros de processo, curadoria e mediação são alternativas capazes de reconhecer competências diversas.

Uma escola culturalmente inclusiva também amplia representações. Obras e referências de artistas com deficiência, autores neurodivergentes e grupos historicamente marginalizados devem

integrar o repertório curricular. A representação contribui para pertencimento e questiona a ideia de que a produção cultural relevante pertence a um perfil único de sujeito.

19. POLÍTICAS PÚBLICAS, REDES CULTURAIS E TERRITÓRIO EDUCATIVO

A sustentabilidade de projetos culturais escolares depende de políticas e redes. Escolas isoladas possuem recursos limitados, mas podem ampliar possibilidades quando articuladas a museus, universidades, bibliotecas, pontos de cultura, associações, coletivos artísticos, secretarias de cultura e equipamentos públicos. Essa rede transforma o território em espaço educativo ampliado.

Parcerias precisam ser construídas com clareza de objetivos. A presença de uma instituição externa não garante qualidade pedagógica. Projetos devem definir responsabilidades, relação com currículo, continuidade e formas de avaliação. A escola mantém autonomia pedagógica e deve evitar tornar-se apenas receptora de eventos prontos.

Políticas de financiamento cultural e educacional podem apoiar transporte, materiais, formação e contratação de agentes culturais. A desigualdade entre escolas urbanas centrais e escolas periféricas ou rurais torna esse apoio ainda mais importante. Sem políticas de acesso, a educação cultural corre o risco de reproduzir desigualdades territoriais.

A noção de território educativo reconhece que aprendizagem ocorre em múltiplos espaços. Praças, feiras, rios, mercados, ateliês, centros religiosos, associações e paisagens podem compor percursos

formativos. O planejamento pedagógico define como esses espaços se conectam a conceitos e competências.

A escola também pode atuar como equipamento cultural do território. Em comunidades com poucos espaços públicos, bibliotecas escolares, pátios e salas multiuso podem sediar exposições, rodas de leitura, apresentações e debates. Essa abertura fortalece vínculos e amplia a presença social da escola.

20. INDICADORES E AVALIAÇÃO DE IMPACTO EM PROJETOS CULTURAIS ESCOLARES

Projetos culturais costumam ser avaliados por registros de participação ou qualidade estética do produto final, mas esses critérios são insuficientes. Uma avaliação mais robusta deve observar aprendizagem conceitual, desenvolvimento de repertório, participação, autoria, cooperação e capacidade de relacionar cultura e contexto.

Indicadores quantitativos podem apoiar acompanhamento: número de estudantes envolvidos, frequência, diversidade de linguagens, participação de agentes comunitários e quantidade de produtos realizados. Entretanto, esses dados precisam ser combinados com evidências qualitativas, como relatos, portfólios, entrevistas, observações e autoavaliações.

A avaliação de impacto não deve confundir visibilidade com aprendizagem. Um evento com grande público pode ter baixo valor pedagógico se os estudantes apenas executaram tarefas prontas. Por outro lado, um projeto de pequena escala pode produzir intensa aprendizagem quando envolve pesquisa, criação, revisão e reflexão.

Rubricas ajudam a tornar critérios transparentes. Podem incluir qualidade da pesquisa, uso ético de fontes, relação entre forma e conteúdo, capacidade de contextualizar, colaboração e reflexão sobre o processo. A autoavaliação permite que estudantes reconheçam avanços e dificuldades, fortalecendo metacognição.

A continuidade também é um indicador. Projetos culturais de maior impacto tendem a gerar desdobramentos: novas turmas utilizam acervos produzidos, a comunidade participa novamente, temas entram no currículo ou parcerias se fortalecem. Avaliar sustentabilidade permite diferenciar ações episódicas de práticas institucionais.

Dimensão de impacto	Indicadores possíveis	Evidência qualitativa	Pergunta central
Aprendizagem	Conceitos mobilizados, produção escrita/artística	Portfólio e reflexão	O estudante ampliou repertório e compreensão?
Participação	Presença, autoria, colaboração	Observação e autoavaliação	Houve protagonismo real?
Interculturalidade	Diversidade de referências e vozes	Debates e registros	Diferenças foram contextualizadas criticamente?
Comunidade	Número e continuidade de parcerias	Depoimentos e devolutivas	A relação foi recíproca?
Sustentabilidade	Reedição, acervo, inserção no PPP	Planos e registros institucionais	O projeto permanece além do evento?

20.1. Educação Cultural em Contextos Rurais e Comunidades Tradicionais

A educação cultural assume características específicas em contextos rurais, quilombolas, ribeirinhos, indígenas e comunidades tradicionais. Nesses territórios, práticas produtivas, calendários locais, festas, oralidade, relações com a terra e conhecimentos ambientais constituem dimensões centrais da vida social. Projetos escolares que ignoram essas referências podem produzir distanciamento entre currículo e experiência, enquanto propostas que as incorporam criticamente podem fortalecer pertencimento e ampliar a compreensão dos processos históricos e ambientais que estruturam o território.

A integração curricular precisa, contudo, evitar uma visão romantizada do campo ou das comunidades tradicionais. Conflitos por terra, mudanças econômicas, migração, impactos ambientais e transformações tecnológicas também fazem parte dessas realidades. Uma educação cultural significativa articula memória e contemporaneidade, tradição e mudança, permitindo que os estudantes analisem tanto continuidades quanto rupturas.

A pedagogia da alternância, as escolas do campo e experiências de educação territorial oferecem referências importantes para aproximar tempos escolares e tempos comunitários. Registros de práticas agrícolas, festas, técnicas artesanais, narrativas de trabalho e mapas de uso do território podem ser transformados em objetos de investigação interdisciplinar. A escola contribui quando sistematiza, compara e contextualiza esses saberes, em vez de simplesmente reproduzi-los.

O diálogo com comunidades tradicionais exige reconhecimento de protocolos próprios, especialmente quando envolve conhecimentos sensíveis, práticas religiosas ou recursos naturais. Nem todo conhecimento deve ser publicizado. A ética da pesquisa escolar precisa respeitar autorização, limites de divulgação e formas coletivas de autoria, sobretudo em projetos digitais que podem circular muito além do território.

20.2. Intergeracionalidade e Transmissão Cultural

A escola pode favorecer encontros entre gerações, criando situações em que crianças e jovens dialogam com idosos, artistas, trabalhadores e lideranças comunitárias. Esses encontros não devem ser concebidos apenas como momentos de 'resgate' de tradições, mas como espaços de produção de conhecimento, nos quais diferentes gerações interpretam o passado e o presente a partir de experiências distintas.

Projetos intergeracionais desenvolvem escuta e pesquisa. Entrevistas de história oral, oficinas de memória, reconstrução de brincadeiras, levantamento de repertórios musicais e estudo de mudanças no bairro permitem comparar temporalidades. Os estudantes aprendem que a cultura é transmitida, adaptada, esquecida e reinventada. A análise das diferenças entre gerações amplia compreensão histórica.

A intergeracionalidade também possui dimensão cidadã. Em sociedades marcadas por segregação etária, criar espaços de convivência entre jovens e idosos pode fortalecer reconhecimento mútuo e reduzir estereótipos. O conhecimento do outro deixa de ser abstrato e passa a ocorrer em relações concretas.

A escola precisa, entretanto, evitar transformar idosos em 'fontes vivas' disponíveis sem mediação. A participação deve ser voluntária, respeitosa e reconhecida. Preparar os estudantes para a entrevista, discutir consentimento, agradecer e devolver resultados são partes educativas do processo.

20.3. Educação Ambiental, Paisagem e Cultura

A relação entre cultura e ambiente oferece outro eixo de formação cidadã. Paisagens, rios, florestas, praças, quintais e áreas produtivas possuem significados culturais e ecológicos. Projetos que investigam essas relações podem integrar Arte, Ciências, Geografia e História, articulando percepção estética, análise ambiental e memória social.

Uma paisagem não é apenas cenário natural; ela é resultado de interações históricas entre sociedade e ambiente. Fotografias antigas, mapas, relatos e observações de campo permitem analisar urbanização, desmatamento, mudanças de uso do solo e transformação de modos de vida. A arte pode registrar e interpretar essas mudanças por fotografia, desenho, instalação ou intervenção.

A educação ambiental culturalmente situada tende a produzir maior sentido porque conecta problemas globais a experiências locais. Questões como água, resíduos, queimadas ou perda de biodiversidade podem ser investigadas a partir do território, sem abandonar conceitos científicos. O conhecimento comunitário pode oferecer pistas, hipóteses e memória de mudanças, enquanto a ciência fornece métodos e explicações complementares.

Essa articulação também favorece participação. Exposições, mapas de risco, campanhas artísticas e intervenções públicas podem

comunicar problemas ambientais e mobilizar a comunidade. A cidadania ambiental passa a ser vivida por meio da produção cultural e da ação coletiva.

20.4. Formação Docente para Mediação Cultural Crítica

A expansão da educação cultural exige formação docente que ultrapasse cursos pontuais sobre técnicas artísticas. O professor precisa compreender conceitos de cultura, identidade, patrimônio, interculturalidade e direitos culturais, além de desenvolver estratégias de pesquisa e mediação. Sem essa base, projetos podem reproduzir estereótipos mesmo quando bem-intencionados.

A formação continuada pode ocorrer em comunidades de prática, nas quais professores planejam, implementam e analisam projetos em conjunto. A troca de materiais, a observação de aulas e a discussão de dilemas concretos tendem a produzir aprendizagens mais consistentes do que palestras isoladas. Parcerias com universidades e instituições culturais podem apoiar esse processo.

Outro eixo formativo é a curadoria. Professores selecionam imagens, textos, músicas e referências culturais continuamente. Aprender a justificar essas escolhas, ampliar diversidade de autores e reconhecer ausências é uma competência pedagógica central. A curadoria escolar deve ser consciente de representações e evitar que certos grupos apareçam apenas associados a temas específicos.

A formação também precisa incluir ética digital, direitos autorais e uso de inteligência artificial, pois esses temas já atravessam a produção estudantil. A mediação cultural contemporânea ocorre em ambientes híbridos, combinando espaços físicos, redes e

plataformas. Preparar docentes para esse cenário é condição para que a escola mantenha relevância crítica.

20.5. Gestão Democrática e Protagonismo Estudantil

A gestão democrática amplia a potência da educação cultural quando estudantes participam da definição de temas, linguagens e formas de socialização. O protagonismo não significa ausência de orientação docente, mas participação real em decisões que afetam o projeto. Escolher quais memórias investigar, quais artistas convidar, como organizar uma mostra e como dialogar com a comunidade são experiências de cidadania em pequena escala.

Grêmios estudantis, coletivos culturais e conselhos escolares podem integrar esse processo. Ao assumir responsabilidades de curadoria, comunicação e organização, os estudantes aprendem a lidar com prazos, recursos, conflitos e responsabilidades públicas. Essas aprendizagens não aparecem necessariamente em provas tradicionais, mas são centrais para a formação cidadã.

A participação precisa ser distribuída. Em projetos coletivos, estudantes mais comunicativos podem concentrar funções visíveis, enquanto outros permanecem em tarefas periféricas. O planejamento docente deve criar diferentes papéis - pesquisa, registro, produção, mediação, curadoria e avaliação - permitindo que todos assumam responsabilidades significativas.

20.6. Educação Cultural e Desenvolvimento Socioemocional

As experiências artísticas e comunitárias também podem favorecer competências socioemocionais quando inseridas em situações reais de colaboração e criação. Trabalhar em grupo exige escuta,

negociação, tolerância à frustração e revisão de ideias. A arte oferece um campo no qual o erro pode ser reinterpretado como experimentação, contribuindo para autonomia e persistência.

É importante, contudo, evitar instrumentalizar a arte apenas como ferramenta para 'ensinar emoções'. A experiência estética possui valor próprio e não deve ser subordinada a objetivos comportamentais. O desenvolvimento socioemocional ocorre como consequência de processos de criação, interpretação e convivência, e não pela simplificação da obra em lições morais.

Projetos culturais podem criar espaços seguros para expressão de experiências pessoais, mas exigem sensibilidade. Temas de identidade, violência ou discriminação podem mobilizar memórias difíceis. Professores precisam estabelecer limites, evitar exposição involuntária e encaminhar situações que demandem apoio especializado. A formação cidadã inclui aprender a respeitar o direito do outro de falar e também de não falar.

Quando essa mediação é cuidadosa, a educação cultural contribui para ampliar empatia sem apagar diferenças. O estudante aprende a observar perspectivas diversas, reconhecer ambiguidades e construir posicionamentos próprios. Essa capacidade de conviver com complexidade é um componente importante da vida democrática.

20.7. Sustentabilidade Institucional dos Projetos Culturais

A permanência das ações culturais depende da capacidade de incorporá-las às rotinas da escola. Projetos sustentáveis mantêm registros, materiais, parceiros e critérios de avaliação que podem ser retomados por outras turmas. Quando toda a experiência fica

concentrada em um único professor, mudanças de equipe ou de gestão podem interromper iniciativas valiosas. Documentar objetivos, percursos e resultados transforma experiências em patrimônio pedagógico institucional.

A sustentabilidade também exige planejamento financeiro e logístico. Materiais, transporte, equipamentos, direitos de uso de imagens e participação de convidados podem gerar custos. A escola precisa prever recursos e buscar parcerias sem comprometer autonomia pedagógica. A cultura escolar torna-se mais forte quando há continuidade, capacidade de adaptação e distribuição de responsabilidades entre docentes, estudantes, gestão e comunidade.

Outro elemento é a avaliação periódica da relevância. Um projeto não deve ser mantido apenas porque se tornou tradição. A escola pode revisar repertórios, parceiros e objetivos para responder a mudanças no território e nos interesses dos estudantes. Sustentabilidade não significa repetição; significa capacidade de permanecer significativa ao longo do tempo.

A consolidação desses princípios aponta para uma concepção de educação cultural em que a escola não atua apenas como transmissora de conteúdos, mas como mediadora entre diferentes formas de conhecimento. A qualidade dessa mediação depende de rigor curricular, abertura ao território e capacidade de transformar experiências culturais em situações de investigação. Quando o estudante compreende que sua realidade pode ser estudada com profundidade, mas também confrontada com outras realidades e tradições, amplia sua autonomia intelectual e sua compreensão do mundo. Esse movimento é decisivo para a formação cidadã porque

ensina a valorizar pertencimentos sem convertê-los em fechamento identitário. A escola culturalmente orientada precisa, portanto, combinar enraizamento e abertura: reconhecer memórias locais e, simultaneamente, apresentar repertórios que desafiem visões já estabelecidas. A aprendizagem significativa emerge justamente desse encontro entre o conhecido e o novo, entre experiência e sistematização, entre autoria e diálogo. Assim, a integração dos saberes artísticos e comunitários alcança maior potência quando é planejada como política pedagógica contínua, acompanhada por formação docente, critérios de avaliação, participação estudantil, acessibilidade e compromisso com a diversidade cultural.

Sob essa perspectiva, o valor da educação cultural escolar reside também em sua capacidade de articular conhecimento e responsabilidade pública. Ao pesquisar, interpretar e comunicar manifestações culturais, os estudantes aprendem que representar o outro exige cuidado, contexto e respeito. Essa aprendizagem ética fortalece a cidadania, pois demonstra que toda produção de conhecimento possui consequências sociais. A escola, portanto, pode transformar experiências culturais em práticas permanentes de leitura crítica, participação e criação compartilhada.

21. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A síntese teórica indica que a educação cultural possui maior potencial quando arte e saberes comunitários são tratados como conhecimentos e não como complementos decorativos. Isso exige currículo que reconheça produção, leitura, contexto e participação como dimensões articuladas.

A aproximação entre escola e território favorece aprendizagem significativa porque oferece referências concretas para a construção de conceitos. Entretanto, o valor pedagógico depende da capacidade de deslocar o estudante da familiaridade para a investigação. O conhecido precisa ser analisado, historicizado e comparado.

A arte amplia formas de participação porque estudantes que apresentam dificuldades em modalidades discursivas tradicionais podem expressar compreensão por imagens, corpo, som e performance. Isso não reduz exigência acadêmica; amplia linguagens de produção do conhecimento.

A formação cidadã emerge do próprio processo de trabalho coletivo. Projetos culturais exigem escuta, negociação, responsabilidade, autoria e relação com públicos reais. Essas experiências desenvolvem competências democráticas de modo situado.

A interculturalidade crítica é fundamental para evitar uma visão harmoniosa e superficial da diversidade. Cultura envolve disputas, exclusões e desigualdades. Uma escola cidadã precisa discutir quem é representado, quem define valor cultural e quais vozes foram historicamente silenciadas.

A BNCC oferece pontos de apoio importantes ao reconhecer repertório cultural, empatia, cooperação e responsabilidade, mas a concretização depende do currículo local e da capacidade das escolas de desenvolver projetos consistentes. A norma, isoladamente, não garante prática.

A abordagem triangular fornece uma estrutura particularmente útil para evitar que projetos artísticos se transformem em mera

confeção. Produzir, ler e contextualizar permite integrar experiência estética e conhecimento histórico-cultural.

A aprendizagem significativa contribui para compreender por que os repertórios comunitários têm valor pedagógico: eles funcionam como estruturas de ancoragem. Contudo, o objetivo não é permanecer neles, e sim usá-los para ampliar conceitos e horizontes.

Os desafios de implementação são predominantemente sistêmicos: formação, tempo, continuidade, recursos e gestão. A institucionalização no projeto político-pedagógico pode reduzir dependência de iniciativas isoladas.

Em conjunto, as evidências teóricas sustentam que uma educação cultural escolar consistente depende de equilíbrio entre pertencimento e abertura, experiência e sistematização, tradição e inovação, autoria individual e participação coletiva.

A ampliação da análise para patrimônio, direitos humanos, cultura digital, inclusão e políticas públicas evidencia que a educação cultural escolar não pode ser reduzida ao componente Arte. Ela constitui um campo transversal capaz de conectar currículo, território, identidades e participação, desde que haja objetivos conceituais claros e mediação docente consistente.

Os projetos mais promissores são aqueles que transformam o estudante em pesquisador e autor. Quando o aluno entrevista, documenta, compara, cria e apresenta, mobiliza competências cognitivas e sociais em um processo integrado. Essa autoria é central para a aprendizagem significativa porque produz responsabilidade sobre o conhecimento construído.

A presença da comunidade amplia repertório e legitimidade, mas precisa ser organizada por princípios éticos. Consentimento, reconhecimento de autoria e devolutiva são elementos indispensáveis. A escola deve evitar práticas extrativistas em que coleta narrativas ou imagens sem retorno aos participantes.

A cultura digital amplia possibilidades de produção e circulação, mas introduz novos desafios de autoria, desinformação, algoritmo e preservação. Isso torna o letramento digital parte inseparável da educação cultural contemporânea.

A inclusão reafirma que acesso à cultura é direito. Projetos precisam prever diferentes formas de participação desde o início. A acessibilidade, quando integrada ao planejamento, aumenta qualidade pedagógica para todos os estudantes, e não apenas para aqueles com deficiência.

A dimensão institucional também se mostra decisiva. Sem apoio de gestão, políticas de acesso e formação docente, projetos dependem de iniciativas individuais e tornam-se frágeis. A incorporação ao projeto político-pedagógico e a construção de redes territoriais aumentam continuidade.

Por fim, avaliar impacto exige olhar para processo e sustentabilidade. A qualidade de um projeto cultural não se mede apenas pela apresentação final, mas pela densidade da investigação, pela ampliação de repertório, pela participação dos estudantes e pela capacidade de criar vínculos permanentes entre escola e comunidade.

22. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação cultural escolar pode constituir um eixo estruturante da formação cidadã quando integra conhecimento sistematizado, experiência estética, memória e participação. Sua potência está na capacidade de produzir pertencimento sem fechar o estudante ao mundo.

Os saberes comunitários devem ser reconhecidos como fontes legítimas de investigação, mas não como substitutos automáticos do conhecimento escolar. A função pedagógica é colocá-los em diálogo, comparação e problematização com outras formas de conhecimento.

A arte possui papel central porque permite experimentar, interpretar e comunicar por múltiplas linguagens. A criação artística transforma o estudante em autor e favorece reflexão sobre identidade, diferença, território e sociedade.

A abordagem interdisciplinar amplia possibilidades, desde que cada área preserve objetivos conceituais claros. Projetos culturais eficazes não são atividades extras; são situações de aprendizagem com planejamento, investigação, produção e avaliação.

A formação cidadã acontece quando os estudantes participam de decisões, escutam diferentes vozes, assumem responsabilidades e devolvem conhecimento à comunidade. Nesse sentido, cidadania é vivida e não apenas ensinada conceitualmente.

A interculturalidade crítica é necessária para evitar folclorização e romantização. Trabalhar diversidade implica reconhecer relações de poder e promover representação ampla e historicamente contextualizada.

A formação docente e a gestão escolar são condições de sustentabilidade. Sem tempo de planejamento, repertório e apoio institucional, projetos culturais tendem a ser episódicos.

Conclui-se que a integração entre saberes artísticos e comunitários pode produzir aprendizagens significativas quando transforma a escola em espaço de encontro entre conhecimentos, gerações e linguagens. Ao criar, pesquisar, interpretar e compartilhar cultura, os estudantes ampliam repertório, desenvolvem autonomia e constroem formas mais críticas e participativas de exercer a cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

AUSUBEL, David P. The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 e inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

UNESCO. Road Map for Arts Education. Lisbon: UNESCO, 2006.

UNESCO. Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. Seoul: UNESCO, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

¹ Doutorado e Mestrado em Artes Visuais - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bacharelado em Artes Visuais - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Licenciatura em Artes Visuais - Universidade Paulista (UNIP). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2231918272960149>.

² Mestrado em Linguística e Transculturalidade - Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura - Faculdade São Marcos. Especialização em Gestão Escolar e em Gestão, Supervisão e Inspeção Escolar - FAMEESP. Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literatura - FIFASUL. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

³ Doutor em Ciências. Formações em Educação Física, Artes Visuais, Pedagogia e Administração - Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁴ Mestrado em Artes - Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialização em Neuropsicopedagogia - FAMEESP. Especialização em Arteterapia e Expressões Criativas - Universidade de Franca (UNIFRAN). Licenciatura em Artes - Educação Artística - Centro Universitário Claretiano. Licenciatura em Letras - Português e Espanhol e Licenciatura em Pedagogia - UNIFRAN. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁵ Pós-graduação em Supervisão Escolar e Inspeção Escolar - Faculdade Católica de Uberlândia. Curso de Pedagogia - Bacharelado e Licenciatura - Faculdade Católica de Uberlândia.

⁶ Advogado. Mestre em Ecologia Humana e Desenvolvimento Sustentável - Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutorando em Ciências da Educação - UNADES/Universidade Del Sol do Paraguai. Pós-graduação lato sensu em Filosofia do Direito, Direitos Humanos e Questões Étnico-Raciais e Neurociências - Faculdade Iguaçu. Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Direito - UNEB; Licenciado em Filosofia - UNINTER; Licenciado em Sociologia - FAVENI. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6071-3064>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁷ Mestrando em Ciências e Meio Ambiente - Universidade Federal do Pará (UFPA). Formações em Gestão Pública, História e Pedagogia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁸ Mestra em Ciências e Meio Ambiente - Universidade Federal do Pará (UFPA). Neuropsicopedagoga clínica e institucional. Pedagoga. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁹ Doutor e Mestre em Ciências e Meio Ambiente - Universidade Federal do Pará (UFPA). Matemático e Pedagogo. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).