UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

HEVERALDO DO MAR SANTANA

A ESCOLA NA DINÂMICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS

BELÉM – PA
AGOSTO/2025

A ESCOLA NA DINÂMICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS

Trabalho de Curso apresentado como exigência parcial para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia pela da Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof. Dr. Evanildo Moraes Estumano

BELÉM – PA
AGOSTO/2025

HEVERALDO DO MAR SANTANA

A ESCOLA NA DINÂMICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de licenciado pleno em Pedagogia.

RESULTADO: _____ CONCEITO: _____

Belém, _____ de _____ de 2025.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Evanildo Moraes Estumano (orientador)

UFPA

_____

Prof. Dra. Hellen Silva (examinador)

UFPA

_____

Prof. Dr. Leandro Klineyder (examinador)

UFPA

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda sabedoria e inspiração, agradeço por me conceder saúde, forças e perseverança para chegar até aqui. Foi a Sua graça que me sustentou em cada desafio, iluminando meus caminhos e renovando minha esperança nos momentos de dificuldade. Sem a Sua presença e bênção, este trabalho não seria possível.

À minha esposa, Vera Lúcia Merco, por todo amor, compreensão e paciência ao longo dessa jornada. À minha filha, Carina Merco Santana, e a todos os meus familiares, que sempre me apoiaram, acreditaram no meu potencial e me motivaram a seguir em frente, mesmo diante dos obstáculos. Vocês são a base que me fortalece e a razão de muitas das minhas conquistas.

Aos meus amigos e companheiros de equipe José Moraes, Iran Edson, Antônio Padilha, Simone Maciel e Lorena Evelyn, agradeço pela parceria, incentivo e amizade sincera. Cada conversa, apoio e gesto de colaboração fez toda diferença no percurso. Vocês foram essenciais para que eu pudesse superar etapas e alcançar mais confiança durante esta caminhada acadêmica.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Evanildo Moraes Estumano, pela paciência, dedicação e orientação competente, que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Aos demais professores que contribuíram com meu aprendizado, em especial Dra. Edna Barroso, Dra. Hellen Silva, Dra. Socorro Coelho, Prof. Dra. Daniele Dorotéia Lima, Dr. Leandro Klineyder, Dr. Andrio Gatinho e Prof. Dr. Nilo Souza, deixo minha sincera gratidão pelo compromisso, incentivo e ensinamentos transmitidos, que levarei para minha vida pessoal e profissional.

EPÍGRAFE

“A vida de uma casa é uma panela no fogão”

(Autor desconhecido)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S231e Santana, Heveraldo do Mar.
A escola na dinâmica das relações sociais / Heveraldo do Mar Santana. — 2025.
27 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Evanildo Moraes Estumano
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Faculdade de Educação, Belém, 2025.

1. Socialização. 2. Diversidade cultural. 3. Escola. 4. Inclusão. I. Título.

CDD 370

A escola na dinâmica das relações sociais

Resumo

O artigo analisa a instituição escolar como espaço de socialização cultural, destacando seu papel na construção de identidades, valores e competências sociais. O objetivo é compreender o papel da escola como espaço de socialização cultural, analisando a maneira como a convivência no ambiente escolar e as práticas pedagógicas contribuem para a construção de valores, identidades, relações sociais e habilidades interpessoais. A pesquisa parte da perspectiva de que a escola pode tanto reproduzir desigualdades quanto promover transformações sociais. A metodologia adotada é qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Bourdieu, Durkheim, Freire, Hall, Nunes e Candido. A análise de conteúdo permite discutir como a escola atua na mediação de diferentes culturas, influenciando a formação de sujeitos conscientes e socialmente engajados. O estudo conclui que práticas pedagógicas inclusivas e dialógicas são fundamentais para que a escola cumpra sua função social de forma democrática e plural, valorizando a diversidade cultural presente no ambiente escolar.

Palavras chaves: Socialização; diversidade cultural; escola; inclusão

The School in the Dynamics of Social Relations

Abstract

This article examines the school as a locus of cultural socialization, emphasizing its role in shaping identities, values, and social competencies. Its purpose is to analyze how the school environment and pedagogical practices foster the development of values, identities, social relations, and interpersonal skills. The research is grounded in the assumption that schools can both reproduce social inequalities and foster social transformation. The study employs a qualitative methodology, based on bibliographic research and informed by theorists such as Bourdieu, Durkheim, Freire, Hall, Nunes, and Candido. Through content analysis, the discussion highlights how schools mediate between different cultures, influencing the formation of socially aware and engaged subjects. The findings suggest that inclusive and dialogical pedagogical practices are crucial for schools to fulfill their social mission in a democratic and pluralistic manner, while valuing the cultural diversity inherent in the school environment.

Keywords: Socialization; cultural diversity; school; inclusion

1. INTRODUÇÃO

A experiência de vinte anos de atuação como professor possibilitou-me observar de perto como a escola se constitui em um espaço dinâmico de interações sociais. No cotidiano da sala de aula, é possível perceber diferentes formas de convivência, a construção de vínculos afetivos, a mediação de conflitos e o desenvolvimento de atitudes de cooperação e respeito. Nesse sentido, a escola cumpre um papel que vai além da transmissão de conteúdos, aproximando-se do que Durkheim (2000) já apontava ao afirmar que a educação é um processo social que molda comportamentos e valores coletivos.

Essa vivência prática levou à necessidade de refletir, sob uma perspectiva teórica e sistematizada, sobre a função social da escola e sua centralidade na dinâmica das relações sociais. Ao observar o cotidiano escolar, nota-se que ele reflete estruturas mais amplas da sociedade, como destaca Bourdieu (1998), ao analisar a reprodução de valores e capitais culturais. Por outro lado, ao mesmo tempo em que reproduz, a escola também pode se tornar espaço de transformação e emancipação, conforme defende Freire (1996), ao propor uma educação crítica e libertadora. Assim, a experiência docente serve como ponto de partida para o aprofundamento de um debate essencial sobre a função da instituição escolar na construção de sujeitos críticos e participativos.

Refletir sobre essa questão mostra-se relevante porque a escola ocupa lugar central na formação das novas gerações, sendo atravessada por múltiplas dimensões sociais, culturais e políticas. Nessa perspectiva o problema do trabalho parte do questionamento de como a escola, enquanto espaço social, pode ao mesmo tempo reproduzir desigualdades e favorecer transformações sociais, influenciando diretamente a formação de identidades, valores e competências sociais dos estudantes?

A análise, portanto, não se limita ao campo acadêmico, mas dialoga diretamente com os desafios enfrentados por professores, gestores, estudantes e pela sociedade em geral, que espera da educação um papel ativo na construção de uma democracia mais justa e plural.

A escola é uma instituição social fundamental, pois exerce papel central na formação de sujeitos capazes de interagir criticamente com o mundo ao seu redor. A partir dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo compreender o papel da escola como espaço de socialização cultural, analisando a maneira como a convivência no ambiente escolar e as práticas pedagógicas contribuem para a construção de valores, identidades, relações sociais e habilidades interpessoais.

A escola é, por excelência, um dos principais espaços de formação social e cultural das pessoas. Ao lado da função de instrução formal e da transmissão de conteúdos acadêmicos,

ela atua como agente de socialização, promovendo a internalização de normas, valores e o desenvolvimento de habilidades sociais fundamentais para a convivência em sociedade. Nesse processo, os sujeitos não apenas aprendem disciplinas formais, mas também constroem competências relacionais essenciais, como a empatia, o respeito às diferenças, a cooperação e o diálogo, elementos indispensáveis para a formação integral.

Como destaca Durkheim (2000), a educação escolar é responsável por transmitir a moral coletiva e garantir a integração dos indivíduos à sociedade. Na perspectiva de Bourdieu (1989), por outro lado, a escola, enquanto campo social, participa da reprodução das estruturas simbólicas que moldam o *habitus* dos estudantes, influenciando diretamente suas práticas culturais, sociais e cognitivas.

No aspecto da socialização cultural, o desenvolvimento das habilidades sociais no ambiente escolar não ocorreu de maneira neutra. Os alunos ingressam na escola carregando uma bagagem cultural diversa – composta por valores familiares, crenças, hábitos e saberes populares –, que nem sempre são reconhecidos ou valorizados no espaço escolar. Nesse contexto, as práticas pedagógicas devem buscar articular o ensino dos conteúdos curriculares com a valorização da diversidade cultural, promovendo, simultaneamente, o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes.

Diante disso, o desafio da escola contemporânea é construir um ambiente inclusivo, democrático e plural, capaz de acolher e dialogar com as múltiplas identidades e expressões culturais, estimulando tanto o aprendizado acadêmico quanto as competências sociais necessárias à vida em coletividade. Como defende Paulo Freire (1996), a escola deve ser um espaço de libertação, em que o respeito à diversidade, a construção coletiva do saber e o fortalecimento das relações sociais estejam no centro da prática pedagógica.

O estudo parte do pressuposto de que a escola atua tanto na reprodução de desigualdades e exclusões quanto na promoção do respeito, equidade e competências sociais comunitárias. Nesse sentido, a reflexão se baseia em autores como Hall (1997), que aborda a construção das identidades culturais em contextos marcados pela diversidade, e Candido (2006), que destaca o papel transformador da cultura e da literatura na formação do sujeito e na ampliação de suas capacidades expressivas e relacionais.

A estrutura da pesquisa reflete essa preocupação: inicialmente, são apresentados os principais referenciais teóricos que sustentam as noções de socialização, cultura e desenvolvimento socioemocional, recorrendo a autores clássicos e contemporâneos que dialogam com a educação. Em seguida, o foco se volta para a prática pedagógica no cotidiano escolar, analisando o espaço educativo como um campo dinâmico de convivência,

aprendizagem e disputa simbólica, no qual se constroem significados, identidades e formas de participação social.

A investigação busca contribuir com o debate educacional ao enfatizar a importância de um tipo de escola aberta às múltiplas vozes e experiências que a constituem, reafirmando seu papel como agente fundamental na formação de sujeitos conscientes, sensíveis, socialmente habilidosos e comprometidos com a transformação social. Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996) destaca que a educação deve ser um ato dialógico, voltado para a emancipação dos sujeitos e para a construção de uma sociedade justa, igualitária e solidária.

Assim, torna-se pertinente refletir sobre como a escola atua no processo de socialização cultural dos alunos, influenciando diretamente na construção de suas identidades, no desenvolvimento de competências sociais e na forma como esses sujeitos se relacionam com as diversas culturas no ambiente escolar. Segundo Candau (2008), o reconhecimento da diversidade cultural no espaço escolar é fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica intercultural, que valorize o pluralismo, fomente habilidades de convivência e combata formas de discriminação e exclusão.

Nesse sentido, ao assumir uma postura de abertura ao diálogo com diferentes contextos culturais, a escola contribui não apenas para a formação de indivíduos academicamente preparados, mas também socialmente conscientes, críticos e éticos, capazes de agir de maneira reflexiva e colaborativa. Complementarmente, Hall (1997) aponta que a identidade é constituída de maneira relacional, sendo constantemente influenciada pelas interações sociais e culturais. Desse modo, ao promover espaços de convivência, respeito à diversidade e articulação entre conteúdos acadêmicos e habilidades sociais, a escola fortalece sua função social, tornando-se um território propício à formação de sujeitos capazes de compreender, comprometer-se e transformar a realidade em que vivem.

Este estudo é relevante para compreender os processos de integração e exclusão cultural que ocorrem nas escolas, além de ajudar na reflexão sobre a importância da educação para a promoção da inclusão e do respeito às diferenças culturais, associando tais processos ao desenvolvimento de competências acadêmicas e socioemocionais. A pesquisa também contribuirá para a prática pedagógica, sugerindo maneiras de tornar as escolas mais inclusivas e sensíveis às questões culturais, respeitando as diversas formas de expressão e garantindo uma socialização mais equilibrada e integrada entre os alunos.

Está em foco os processos de integração e exclusão cultural que ocorrem nas escolas, com a finalidade de refletir sobre a importância da educação para a promoção da inclusão e do respeito às diferenças culturais, associando tais processos ao desenvolvimento de

competências acadêmicas e socioemocionais. Esta perspectiva de compreensão da prática pedagógica, sugere maneiras de tornar as escolas inclusivas e sensíveis às questões culturais, respeitando as diversas formas de expressão e garantindo uma socialização mais equilibrada e integrada entre os alunos.

Essa perspectiva amplia o papel da escola: mais do que transmitir conteúdos, ela deve se configurar como um ambiente acolhedor e inclusivo, que reconhece, valoriza e integra as diversas manifestações culturais presentes em seu cotidiano. Isso implica revisar práticas curriculares, metodológicas e avaliativas, de modo a promover uma socialização mais equilibrada e integrada entre os alunos, combatendo preconceitos, estereótipos e discriminações.

Portanto, a prática pedagógica sensível às questões culturais torna-se um instrumento fundamental para a construção de uma escola democrática, na qual a pluralidade seja compreendida como riqueza e não como obstáculo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, solidários e preparados para conviver em uma sociedade multicultural.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Socialização Cultural

Pierre Bourdieu (1989) propõe que a socialização cultural é um processo através do qual os indivíduos internalizam as normas, valores e práticas da sociedade em que estão inseridos, o que os molda enquanto agentes sociais. Esse processo de internalização é mediado por dois conceitos-chave em sua teoria: *habitus* e campo social.

O conceito de *habitus* refere-se ao conjunto de disposições duráveis e transferíveis que os indivíduos adquirem ao longo de sua vida e que influenciam suas práticas, percepções e reações em diferentes contextos sociais. Como afirma Bourdieu (1989), “o *habitus* é o sistema de disposições que funciona como uma espécie de ‘dispositivo’ que orienta a percepção, o pensamento e a ação dos indivíduos dentro de um campo social”. No contexto escolar, isso significa que os alunos, com base nas experiências que têm em sua vida pré-escolar (familiar, comunitária, etc.), chegam à escola já imbuídos de certas formas de agir, pensar e se relacionar com os outros, que podem refletir sua origem cultural, classe social, etnia, entre outros aspectos. Isso influencia como os alunos interagem, aprendem e se posicionam em relação às diferentes normas e valores culturais. Esse processo evidencia como as dinâmicas de socialização cultural no ambiente escolar são influenciadas por disposições preexistentes, que podem tanto facilitar quanto dificultar a integração e o aprendizado dos alunos, dependendo de seu contexto social e cultural.

Já o conceito de campo social, segundo Bourdieu (1996), “é o espaço de forças no qual os agentes buscam acumular e utilizar o capital em um determinado domínio”. Ou seja, o campo diz respeito ao espaço específico em que as relações sociais ocorrem, em que os indivíduos interagem e disputam diferentes formas de capital (cultural, social, econômico, simbólico). No caso da escola, o campo social envolve as interações entre os alunos, professores e outros agentes educacionais, e como esses diferentes grupos competem ou cooperam para exercer suas influências culturais, muitas vezes baseadas em diferentes formas de capital cultural.

No contexto escolar, a socialização cultural não é um processo neutro. Ela está imersa nas relações de poder que ocorrem dentro do campo escolar e na maneira como as disposições adquiridas pelo *habitus* dos alunos moldam suas interações e seu sucesso no ambiente escolar. A escola, ao mesmo tempo em que transmite normas e valores culturais, também pode ser um espaço de reprodução de desigualdades sociais, dependendo das interações entre as diferentes formas de capital cultural presentes no ambiente.

É nesse cenário que se torna fundamental pensar a escola como um espaço de diálogo e valorização da diversidade cultural dos estudantes. Quando a escola reconhece e respeita os diferentes saberes que os alunos trazem de suas famílias e comunidades, ela contribui para uma educação mais inclusiva e significativa. Isso exige que os educadores estejam atentos às desigualdades e busquem práticas pedagógicas que promovam a equidade, criando oportunidades para que todos os estudantes possam participar ativamente do processo educativo e desenvolver seu potencial de forma justa.

A perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, cuja teoria sobre os mecanismos de reprodução social e os diferentes tipos de capital – econômico, social e, sobretudo, cultural – oferece subsídios para compreender os processos de socialização no contexto escolar. Ao reconhecer que os indivíduos não acessam a escola em condições iguais de capital cultural, é possível problematizar como esse espaço pode reforçar desigualdades pré-existentes tanto quanto atuar como um ambiente de transformação e inclusão. Dessa forma, a análise proposta neste estudo busca evidenciar como as experiências escolares são atravessadas por relações de poder simbólico que impactam diretamente no desenvolvimento de habilidades sociais e na construção da cidadania. Com isso, a escola é compreendida não apenas como um espaço neutro de aprendizagem, mas como um campo em que se travam disputas simbólicas, cujos efeitos podem contribuir para a emancipação ou exclusão social dos sujeitos.

2.2 Educação e Escola como Espaços de Socialização

A compreensão da escola como espaço de socialização pode ser enriquecida a partir das contribuições de Émile Durkheim (2000) e Paulo Freire (1996), que oferecem interpretação complementares sobre o papel da educação na sociedade. Para Durkheim (2000), a escola exerce uma função fundamental na manutenção da coesão social, ao internalizar nos indivíduos os valores, normas e comportamentos necessários à vida em coletividade. Nesse sentido, a educação é vista como um mecanismo de integração, que assegura a continuidade das estruturas sociais por meio da socialização sistemática das novas gerações.

A compreensão da escola como espaço de socialização pode ser ampliada quando analisada sob diferentes perspectivas teóricas. Para Durkheim (2000), a instituição escolar exerce a função de garantir a coesão social nas sociedades modernas, ao transmitir às novas gerações os valores, normas e comportamentos necessários à vida coletiva. Nesse sentido, a escola atua como mecanismo de integração, preparando os indivíduos para se ajustarem às estruturas sociais já existentes e assegurando sua continuidade.

Durkheim refere-se a uma sociedade moderna, marcada pela transição da solidariedade mecânica (própria das sociedades tradicionais, onde a coesão vem da semelhança entre os indivíduos) para a solidariedade orgânica (nas sociedades modernas, onde a coesão decorre da interdependência entre funções e papéis sociais).

Além da perspectiva durkheimiana, Bourdieu (1998) amplia essa compreensão ao apontar que a escola, ao mesmo tempo em que transmite saberes e valores culturais, também pode reproduzir desigualdades sociais por meio do que denomina capital cultural. Nesse sentido, o processo de socialização escolar não é neutro, mas atravessado por relações de poder que privilegiam determinados grupos sociais em detrimento de outros. Assim, a análise da escola como espaço de socialização deve considerar tanto sua função integradora, destacada por Durkheim, quanto seu potencial de perpetuar hierarquias sociais, conforme indicado por Bourdieu.

Por outro lado, Paulo Freire (1996) apresenta uma perspectiva crítica, na qual a educação é compreendida como prática libertadora. Para ele, a escola pode – e deve – ser um espaço de questionamento das desigualdades, de promoção da autonomia e da consciência crítica dos sujeitos. Assim, ao invés de apenas reproduzir a ordem social vigente, a instituição escolar pode transformar-se em um ambiente de resistência e de construção de novos sentidos para a convivência, baseados na justiça social, no diálogo e na participação ativa.

Desse modo, a escola ocupa um lugar ambivalente: ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução social, também pode ser apropriada como espaço de transformação, a depender das práticas pedagógicas e dos projetos políticos que a orientam. Essa dualidade revela o potencial da educação como arena simbólica onde se travam disputas entre a manutenção e a mudança social.

A análise da escola e da educação como espaços de socialização pode ser enriquecida a partir de duas abordagens teóricas distintas, mas complementares, que ajudam a entender os papéis fundamentais da escola na sociedade. Essas abordagens envolvem a perspectiva funcionalista, influenciada por Émile Durkheim (2000), e a pedagogia crítica, como proposta por Paulo Freire (1996). Ambas oferecem posições teóricas relevantes sobre o papel da escola na formação e transformação dos indivíduos e da sociedade.

De acordo com Émile Durkheim (2000), a escola é vista como agência essencial de socialização que cumpre um papel central na integração dos indivíduos à sociedade. Na teoria funcionalista, a educação é entendida como um mecanismo que transmite os valores e normas sociais essenciais para a coesão e estabilidade social. Durkheim (2012) acredita que a sociedade funciona de forma mais harmoniosa quando seus membros compartilham crenças, práticas e normas comuns, e é nesse sentido que a escola se torna uma instituição primordial.

Durkheim (2012), ainda, argumenta que a educação é responsável por criar e reforçar o consenso social, ou seja, o acordo tácito entre os membros da sociedade sobre quais comportamentos são aceitáveis. Para ele, a escola contribui para a moralidade coletiva, preparando os alunos para a vida social e a integração na sociedade adulta. A função da educação, então, é formar cidadãos que internalizam essas normas e valores, sendo capazes de atuar de forma funcional e ordenada dentro das instituições sociais.

No entanto, essa concepção de Durkheim (2012) também revela que a escola, ao buscar a integração social, tende a reforçar padrões culturais hegemônicos, desconsiderando as diferenças sociais e culturais dos estudantes. Ao privilegiar certos valores e comportamentos em detrimento de outros, a instituição escolar pode contribuir para a exclusão simbólica daqueles que não compartilham do mesmo capital cultural dominante. Donde vem atenção a um tipo de educação que, além de promover a coesão social, reconheça e respeite a diversidade, criando espaços de diálogo e construção do conhecimento, nos quais diferentes experiências e saberes tenham voz e legitimidade.

Em termos práticos, isso significa que a escola deve promover não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a transmissão de normas morais e sociais, como respeito, responsabilidade e colaboração. Assim, a instituição desempenha um papel essencial

na construção da coesão social, ajudando a manter a estabilidade da sociedade por meio da socialização dos indivíduos.

Por outro lado, a pedagogia crítica de Paulo Freire (1996) oferece uma visão transformadora e libertadora da educação, em contraste com a abordagem funcionalista. Freire acredita que a escola deve ser um espaço de formação pessoal e de transformação social**.** A educação, segundo Freire (1996), deve ser um processo dialógico, no qual os alunos são participantes ativos no processo de aprendizado, questionando e transformando a realidade em que estão inseridos.

Na visão de Paulo Freire (1996), a educação deve partir da realidade concreta dos estudantes, em um processo dialógico, inclusivo e transformador. Ele critica duramente o modelo tradicional, a que chama de "educação bancária", no qual os professores tratam os alunos como recipientes vazios a serem preenchidos com conhecimentos prontos e descontextualizados. Para Freire (1996), esse modelo desumaniza o processo educativo e impede o desenvolvimento da autonomia intelectual dos educandos. Em oposição àquele modelo, ele propõe uma pedagogia libertadora, que valoriza a escuta, o diálogo e a problematização do mundo. A escola, nesse contexto, não deve apenas transmitir conteúdos, mas sim ajudar os alunos a ler criticamente a realidade, a identificar as estruturas de opressão e se organizar coletivamente para transformá-las. Ao considerar os estudantes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, Freire defende uma educação voltada para a emancipação, a justiça social e a construção de uma sociedade mais democrática.

A proposta de educação emancipatória de Freire (1996) vislumbra a escola como espaço de questionamento das desigualdades sociais, de formação de cidadãos críticos capazes de intervir no mundo de maneira ativa e transformadora. Nesse contexto, a escola deixa de ser espaço de mera reprodução social – como propõe Durkheim (2000) – e se torna um ambiente para a libertação e a mudança social, permitindo que os indivíduos tomem consciência de seu papel nas dinâmicas sociais e se comprometam na transformação de suas realidades.

Enquanto Durkheim (2000), vê a educação como um meio de garantir a coesão social e a manutenção da ordem, Freire (1996) propõe que a educação deve ser um instrumento de transformação social, visando à construção de uma sociedade justa e igualitária. No entanto, essas perspectivas podem se complementar. A educação, enquanto processo de socialização cultural, tem o papel de transmitir valores e normas, mas também pode ser o espaço em que as normas e valores dominantes são questionados e reconfigurados.

A escola, portanto, pode ser vista como um espaço duplo: por um lado, desempenha a função de manutenção da ordem social segundo Durkheim (2000), enquanto, por outro, pode ser um espaço de resistência e transformação proposta por Freire (1996). Esse ponto de vista mais dinâmico permite entender a escola como um lugar de disputas e negociações, onde as normas e valores sociais são transmitidos, mas também podem ser contestados e ressignificados.

2.3 Diversidade Cultural na Educação

A diversidade cultural na educação é um tema central na reflexão sobre o papel da escola na formação de uma sociedade plural e inclusiva. O conceito de diversidade cultural remete à convivência de diferentes culturas em um mesmo espaço, no caso, o ambiente escolar, que se caracteriza pela pluralidade de identidades e valores. Nesse contexto, é essencial que as escolas saibam lidar com essa diversidade de forma a promover o respeito e a igualdade de direitos para todos os alunos, independentemente de suas origens culturais, étnicas ou sociais.

No campo das discussões sobre diversidade cultural na educação, Nunes (2009) destaca a importância de uma prática pedagógica que vá além da simples tolerância às diferenças, propondo uma valorização efetiva das distintas identidades culturais presentes no ambiente escolar. Como observa Bambirra (2015), reconhecer e valorizar as diferentes culturas presentes na escola é fundamental para que os alunos se sintam pertencentes e para que o espaço escolar se configure como um ambiente democrático e inclusivo. Para Nunes (2009), reconhecer as especificidades culturais dos alunos não é apenas um gesto de inclusão, mas uma exigência ética e pedagógica para a construção de uma escola verdadeiramente democrática. Nesse sentido, a escola não pode funcionar como um aparelho de homogeneização cultural, onde apenas determinados modos de ser, falar e pensar são legitimados, enquanto outros são silenciados ou desvalorizados. Pelo contrário, ela deve assumir o compromisso de promover a equidade, criando condições para que todos os estudantes se sintam respeitados e representados em suas singularidades. Essa perspectiva implica repensar o currículo, as metodologias e as relações no cotidiano escolar, para que se tornem sensíveis às múltiplas expressões culturais e contribuam para a formação de sujeitos críticos, solidários e conscientes de seu papel na sociedade plural em que vivem.

Ao defender uma pedagogia comprometida com a diversidade, Nunes (2009) também chama atenção para o risco de uma “cegueira cultural” na escola – quando se tenta tratar todos os alunos da mesma forma, ignorando as desigualdades históricas e sociais que afetam

determinados grupos. Bambirra (2015) complementa que a escola deve implementar práticas pedagógicas que considerem a diversidade cultural como recurso educativo, prevenindo a reprodução de desigualdades e fortalecendo a inclusão social.

Uma postura aparentemente neutra pode, na prática, reforçar preconceitos e desigualdades já existentes; por isso, é fundamental que os educadores estejam atentos às dinâmicas de exclusão que operam no cotidiano escolar, muitas vezes de forma sutil, e que adotem estratégias pedagógicas que valorizem a cultura local, a história de vida dos alunos e suas experiências comunitárias. Ao incorporar essas referências no processo de ensino-aprendizagem, a escola se torna um espaço mais significativo e acolhedor, contribuindo para a construção de identidades positivas e para a superação de estigmas e barreiras culturais.

Nunes (2009) destaca que a educação, enquanto processo de socialização, deve atuar para que a diversidade cultural não seja vista como um obstáculo, mas como uma riqueza que contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes da pluralidade presente na sociedade. Segundo as ideias do autor, a escola que respeita e valoriza a diversidade cultural não apenas transmite conteúdos acadêmicos, mas também ensina a conviver e aprender com as diferenças, criando um ambiente em que os alunos possam expressar suas identidades culturais. Para Nunes (2009), é fundamental que a prática pedagógica seja inclusiva e busque superar as desigualdades históricas e sociais, garantindo que os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades, independentemente de sua origem cultural.

Antonio Candido (2006), por sua vez, analisa a diversidade cultural na educação a partir de uma perspectiva crítica, entendendo que as escolas devem se engajar ativamente na construção de uma sociedade justa e igualitária, na qual todos os alunos tenham seus direitos reconhecidos e respeitados. Candido (2006) acredita que a escola tem papel fundamental na promoção da igualdade de direitos e na diminuição das desigualdades sociais**.** Ele argumenta que as instituições educacionais precisam não apenas reconhecer e dialogar com as diferenças culturais, de forma a promover um ambiente inclusivo**.**

Na perspectiva de Candido (2006), a escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e formação cidadã, deve assumir papel ativo no reconhecimento e valorização das múltiplas culturas que compõem a sociedade brasileira; o que significa ir além do discurso superficial da diversidade e enfrentar, de forma crítica, os estereótipos, preconceitos e invisibilizações que historicamente marcaram os grupos culturais marginalizados. Para o autor, a diversidade cultural precisa ser compreendida como uma riqueza coletiva e não como um obstáculo à convivência ou à aprendizagem. Nesse sentido, a escola deve promover uma educação que dialogue com as realidades plurais dos estudantes e que contribua para a

construção de uma sociedade justa e inclusiva. Candido (2006) também enfatiza a importância da democratização do currículo escolar, defendendo a incorporação efetiva e respeitosa de culturas indígenas, afro-brasileiras e de outros grupos historicamente oprimidos. Isso requer uma revisão crítica dos conteúdos, métodos e materiais didáticos, de modo que essas culturas não sejam apresentadas apenas como “temas especiais” ou folclóricos, mas como parte integrante do patrimônio cultural e histórico do país, com contribuição ativa na formação da identidade nacional.

A diversidade cultural deve ser valorizada pela escola como forma de promover a inclusão e o respeito às diferenças. Autores como Nunes (2009) e Candido (2006) apontam que a escola deve reconhecer as especificidades culturais dos alunos, promover práticas pedagógicas inclusivas e evitar a reprodução de estereótipos e discriminações. O currículo escolar deve refletir essa diversidade de maneira significativa e integrada. Bambirra (2015) reforça que o reconhecimento efetivo das identidades culturais dos estudantes contribui para a construção de currículos mais inclusivos e para o fortalecimento da cidadania crítica.

No contexto escolar, a valorização das diferentes identidades culturais não se limita à inclusão simbólica; ela exige uma atuação pedagógica concreta que considere a pluralidade presente na sala de aula. Bambirra (2015) reforça que o reconhecimento efetivo das identidades culturais dos estudantes contribui para a construção de currículos mais inclusivos e para o fortalecimento da cidadania crítica, permitindo que todos os alunos participem ativamente da vida escolar, expressando suas experiências, saberes e valores de maneira legítima e respeitada.

2.4 Identidade Cultural

É importante compreender a identidade cultural no contexto escolar. Stuart Hall (1997) propõe que a identidade é construída de maneira relacional e dinâmica, influenciada por estruturas sociais e culturais. Já Erik Erikson (1968) oferece uma perspectiva psicológica, considerando a identidade como resultado de interações sociais e desafios vividos ao longo da vida. Ambas as abordagens ajudam a entender como as experiências escolares influenciam a formação identitária dos alunos.

Erik Erikson (1968), a partir de uma abordagem psicossocial, entende a identidade como um processo que se desenvolve ao longo da vida, especialmente durante a adolescência, período marcado por conflitos internos e negociações com o meio social. Para ele, a construção da identidade envolve uma síntese entre as experiências individuais e as expectativas sociais, sendo profundamente influenciada pelos contextos educacionais. A

escola, portanto, torna-se um dos espaços privilegiados para essa construção, pois oferece oportunidades (ou barreiras) para o reconhecimento, o pertencimento e a afirmação de diferentes identidades culturais.

Nesse sentido, tanto a perspectiva sociocultural de Hall (1997) quanto a psicossocial de Erikson (1968) evidenciam que a identidade dos alunos está em constante desenvolvimento e é influenciada não apenas pela cultura de origem, mas também pelas interações cotidianas que ocorrem na escola. Professores, alunos, práticas pedagógicas e o próprio currículo funcionam como agentes que reforçam, desafiam ou transformam essas identidades. Assim, compreensão da construção de identidade cultural é essencial para interpretar os processos de socialização e para propor práticas educativas inclusivas e sensíveis à diversidade.

As práticas pedagógicas que favorecem a construção da identidade cultural no ambiente escolar devem estar fundamentadas em uma perspectiva crítica, inclusiva e dialógica. Nesse sentido, a pedagogia da problematização proposta por Freire (1996) destaca a importância de um ensino que parte da realidade do estudante, valorizando suas experiências de vida e promovendo reflexões críticas acerca do contexto social. Ao adotar essa abordagem, o professor possibilita que os alunos se reconheçam como sujeitos históricos e culturais, em constante processo de transformação.

Do mesmo modo, Hall (1997) ressalta a relevância de um currículo multicultural, que contemple a diversidade cultural, étnica e de gênero, reconhecendo que a identidade não é fixa, mas construída em meio a múltiplas referências sociais e culturais. A inserção de diferentes manifestações culturais no currículo contribui para que os alunos compreendam a pluralidade da sociedade e fortaleçam sua própria identidade em diálogo com a diversidade.

Já Erikson (1968) enfatiza que o desenvolvimento da identidade está intimamente ligado às interações sociais e ao sentimento de pertencimento. Assim, práticas pedagógicas que promovem a participação ativa dos estudantes em atividades coletivas, como assembleias escolares, trabalhos em grupo e projetos colaborativos, são fundamentais para a construção de vínculos sociais e para o fortalecimento da identidade individual e coletiva.

Por sua vez, Vygotsky (1998) evidencia que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social mediada, destacando a importância da aprendizagem cooperativa e colaborativa. Nesse contexto, práticas que incentivem o trabalho em grupo e a construção coletiva do conhecimento favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a formação de identidades pautadas na cooperação e no respeito mútuo.

Dessa forma, práticas pedagógicas dialógicas, multiculturais e colaborativas constituem-se em caminhos para que a escola cumpra seu papel social de forma democrática e plural, valorizando a diversidade cultural presente no espaço escolar e promovendo a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados.

A identidade cultural na escola também é moldada pelo reconhecimento da diversidade e das experiências individuais. Alunos provenientes de diferentes contextos sociais e culturais trazem consigo saberes, línguas, valores e tradições que enriquecem o ambiente escolar, mas que muitas vezes permanecem invisibilizados ou desvalorizados. Incorporar essas múltiplas identidades no currículo e nas práticas pedagógicas contribui para a construção de um espaço escolar mais inclusivo, onde todos os estudantes se sintam reconhecidos e capazes de participar plenamente da vida escolar.

Além disso, a escola atua como um espaço de negociação simbólica entre as identidades individuais e coletivas. Conforme Hall (1997), a identidade é constantemente negociada e redefinida em função das relações de poder, da cultura dominante e das oportunidades de participação social. Nesse contexto, os professores desempenham papel estratégico, mediando conflitos culturais, promovendo o respeito às diferenças e criando situações em que os alunos possam explorar, expressar e afirmar suas próprias identidades de forma segura e construtiva.

Por fim, compreender a construção da identidade cultural é essencial para desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a cidadania crítica e a empatia. A valorização das experiências culturais de cada estudante contribui para a formação de sujeitos socialmente conscientes, capazes de compreender a diversidade como riqueza e não como barreira. Essa abordagem amplia o papel da escola, transformando-a em um espaço de inclusão, aprendizagem colaborativa e fortalecimento das relações sociais, preparando os alunos para conviver de forma ética, crítica e respeitosa em sociedades plurais.

3. PROCEDIMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica desta pesquisa é de natureza qualitativa, com foco na pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica, segundo Severino (2007), é um tipo de pesquisa que se dedica ao estudo de obras já existentes, como livros, artigos e teses, com o objetivo de analisar e interpretar as ideias e conceitos desenvolvidos por outros pesquisadores sobre determinado tema. Ainda segundo Severino (2007), a pesquisa qualitativa visa à compreensão dos fenômenos por meio da análise aprofundada de conteúdos, ideias e significados, sendo especialmente adequada para estudos em Ciências Humanas. No contexto

do texto apresentado, essa abordagem é utilizada para aprofundar a compreensão sobre a socialização cultural no ambiente escolar, analisando diferentes perspectivas teóricas. O estudo se baseou na leitura, análise e interpretação crítica de obras teóricas e científicas que discutem a socialização cultural no contexto escolar. A escolha por essa abordagem justifica-se pela intenção de aprofundar a compreensão conceitual e analítica do tema a partir de diferentes perspectivas teóricas.

Nesse sentido, Vygotsky (1998) ressalta que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são mediados socialmente, o que reforça a pertinência da análise qualitativa para compreender as interações que constituem a socialização escolar. Complementarmente, Bambirra (2015) destaca a importância de considerar a memória, a oralidade e as representações culturais como elementos metodológicos que permitem captar a complexidade das identidades formadas no espaço escolar.

O referencial teórico é composto por autores clássicos e contemporâneos cujas contribuições são fundamentais para o entendimento das dinâmicas culturais e sociais na escola, São os seguintes: Pierre Bourdieu (1989), com suas análises sobre *habitus*, capital cultural e campo social; Émile Durkheim (2000), com sua visão funcionalista da educação e da moral coletiva; Paulo Freire (1996), com sua pedagogia crítica voltada para a emancipação dos sujeitos; Stuart Hall (1997), cujas reflexões sobre identidade cultural e diversidade são centrais para este estudo; Maria Cristina Nunes (2009), que discute a diversidade cultural na educação; e Antonio Candido (2006), que propõe uma visão da cultura e da literatura como ferramentas de inclusão e justiça social.

A análise foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, aplicada à produção bibliográfica selecionada identificando conceitos-chave, categorias analíticas e convergências e divergências entre os autores no que se refere ao papel da escola na socialização cultural, à valorização da diversidade e à formação cidadã dos alunos. Essa abordagem fundamentou a análise reflexiva a fim compreender os desafios e as possibilidades da escola enquanto espaço de convivência, diálogo intercultural e construção de relações sociais equitativas.

4. ANÁLISE E DISCUSSÕES

A análise dos autores selecionados para a discussão temática revela um diálogo fecundo entre diferentes perspectivas teóricas que, mesmo partindo de tradições distintas, convergem na valorização da escola como espaço decisivo na constituição das relações sociais e na formação cultural dos sujeitos.

A contribuição de Pierre Bourdieu (1989) é central para entender como a socialização escolar está inserida em uma lógica de reprodução social. Por meio dos conceitos de *habitus*, *capital cultural* e *campo*, o autor permite compreender como as desigualdades sociais são, muitas vezes, perpetuadas dentro da própria escola. Alunos oriundos de contextos distintos trazem consigo disposições adquiridas em suas vivências familiares e comunitárias, que os posicionam de maneira desigual na disputa por reconhecimento e sucesso escolar. O campo educacional, com suas regras e símbolos, tende a valorizar os repertórios culturais dominantes, o que pode invisibilizar ou marginalizar os saberes populares e periféricos.

Assim, a escola pode funcionar como espaço de distinção simbólica, contribuindo para a manutenção das hierarquias sociais. Contudo, a leitura crítica de Bourdieu também abre a possibilidade de compreender a escola como espaço onde se travam lutas simbólicas e onde, portanto, pode haver abertura para a transformação, a partir do reconhecimento dos diferentes capitais culturais trazidos pelos estudantes.

Em contraste, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998) ajuda a compreender que a socialização escolar é também um processo de mediação, no qual professores e colegas possibilitam a construção coletiva de saberes. Essa mediação evidencia que, embora existam desigualdades estruturais, a interação social abre espaço para o desenvolvimento de novas competências cognitivas e relacionais.

Pierre Bourdieu (1989) argumenta que o sistema educacional contribui para a reprodução das estruturas sociais ao valorizar os capitais culturais das classes dominantes: “o sistema escolar tende a legitimar as desigualdades sociais através da transformação de vantagens herdadas em mérito escolar” (Bourdieu, 1989, p. 31). Com os conceitos de habitus, campo e capital, Bourdieu mostra como as práticas escolares estão permeadas por relações de poder simbólico que afetam a socialização dos estudantes.

Durkheim (2000), por outro lado, oferece uma perspectiva funcionalista, na qual a educação é concebida como mecanismo de coesão social. A escola, segundo o autor, deve transmitir os valores e normas que garantem a solidariedade e a ordem social. Sua noção de moralidade coletiva destaca o papel da escola na formação de cidadãos capazes de conviver em sociedade e respeitar o bem comum.

Émile Durkheim (2000), por sua vez, compreende a escola como um instrumento de coesão social: “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social” (Durkheim, 2000, p. 34). Ele destaca que a moral coletiva, transmitida pela escola, é essencial para a integração dos indivíduos na sociedade, o que justifica a função socializadora da educação.

Embora essa visão possa ser criticada por minimizar os conflitos e as disputas de poder presentes na vida escolar, ela oferece um contraponto relevante ao pensamento de Bourdieu ao ressaltar a função integradora da educação. Em contextos de pluralidade cultural, essa função pode ser ressignificada como um esforço de construção de pertencimento coletivo sem que isso signifique homogeneização cultural.

A pedagogia crítica de Paulo Freire amplia o debate ao propor uma educação voltada para a libertação dos sujeitos. Em oposição à perspectiva reprodutivista, Freire defende a escola como espaço de escuta, diálogo e transformação da realidade. Seu conceito de educação como prática da liberdade está profundamente articulado com a ideia de que a escola deve reconhecer a cultura dos alunos, promovendo um currículo que parta da realidade concreta e das experiências vividas por eles.

Para Paulo Freire (1996), a escola deve superar a lógica da transmissão passiva e promover uma educação libertadora, dialógica e crítica: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996). Ele concebe o processo educativo como um ato político voltado à emancipação dos sujeitos oprimidos.

Freire contribui diretamente para pensar a escola como um ambiente onde as relações sociais não são dadas, mas construídas criticamente. Ele afirma que os educandos não devem apenas adaptar-se ao mundo, mas compreendê-lo e transformá-lo. Sua abordagem é especialmente relevante para escolas que desejam trabalhar a diversidade de forma ética e politizada, sem cair no relativismo ou na superficialidade.

Stuart Hall (1997) contribui com uma visão pós-moderna de identidade cultural, afirmando que ela “é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nas culturas que nos rodeiam” (Hall, 1997). Isso implica que a escola, como espaço cultural, participa da formação identitária dos sujeitos por meio das representações que valoriza ou silencia.

Mesmo com a orientação de evitar que a identidade cultural seja o foco central da pesquisa, Stuart Hall (1997) é imprescindível para pensar como a escola influencia a constituição das identidades dos alunos. Hall (1997) rompe com visões essencialistas da identidade e propõe que ela é múltipla, instável e sempre em processo de negociação com o outro.

Essa perspectiva reforça a ideia de que a escola é um local de interação cultural contínua, onde as identidades dos estudantes não apenas se manifestam, mas também se transformam. O reconhecimento dessas identidades é fundamental para a construção de

relações sociais mais justas, pois favorece a valorização da diversidade e o combate à exclusão.

Além disso, Bambirra (2015) chama atenção para o papel das práticas pedagógicas que incorporam a memória e a oralidade dos sujeitos, como forma de garantir o reconhecimento das identidades culturais na escola. Essa perspectiva amplia a análise de Hall, pois mostra que a constituição identitária não depende apenas das representações culturais, mas também do espaço efetivo para a expressão das vozes silenciadas historicamente.

Nunes traz uma reflexão aplicada ao cotidiano escolar, ao propor uma pedagogia que considere a diversidade como valor e oportunidade de aprendizado coletivo. Para ela, a escola deve superar a lógica de assimilação cultural, que busca integrar o aluno "diferente" ao padrão dominante. Em vez disso, deve adotar práticas interculturais, promovendo o respeito às particularidades e criando espaços seguros para a expressão das múltiplas identidades.

Maria Cristina Nunes (2009) defende a educação intercultural e a valorização da diversidade como componentes essenciais para uma prática pedagógica equitativa: "a diversidade cultural não deve ser vista como um problema a ser resolvido, mas como uma riqueza a ser acolhida" (Nunes, 2009). Para ela, o reconhecimento das identidades culturais no cotidiano escolar contribui para relações mais democráticas.

Nunes (2009) aproxima teoria e prática pedagógica ao enfatizar o papel do educador como mediador entre culturas, e destaca a necessidade de revisão curricular e de formação docente voltada para a equidade.

Candido amplia a discussão ao considerar a cultura e a literatura como dimensões fundamentais da formação humana. Ele defende o direito à literatura como direito essencial à dignidade e ao desenvolvimento do indivíduo. Em sua visão, a escola deve proporcionar o contato com diferentes manifestações culturais, contribuindo para a construção de uma cidadania crítica e sensível.

Antonio Candido (2006) reforça o papel essencial da cultura — especialmente da literatura — na formação do ser humano, considerando-a um direito fundamental. Ao afirmar que "a fruição da arte e da literatura constitui uma forma de inclusão social e realização da dignidade humana" (Candido, 2006), o autor destaca que o acesso às manifestações artísticas não deve ser privilégio de poucos, mas um componente necessário para o pleno desenvolvimento individual e coletivo. Nesse sentido, sua defesa de um currículo escolar mais plural está ligada à necessidade de integrar expressões culturais historicamente excluídas, valorizando as diversas vozes e experiências que compõem o tecido social brasileiro.

Para Candido (2006), a cultura não pode ser tratada como um complemento ou acessório no processo educativo. Pelo contrário, ela é constitutiva da formação ética e cidadã dos estudantes, pois é por meio do contato com diferentes visões de mundo – proporcionadas pela literatura, pelas artes e pelas múltiplas manifestações culturais – que se desenvolve a sensibilidade, a empatia e o pensamento crítico. Assim, sua proposta de democratização do currículo escolar visa romper com a hegemonia de uma cultura dominante e oferecer condições para que todos os alunos se reconheçam e sejam reconhecidos no ambiente escolar.

Desse modo, a obra de Candido (2006) contribui para uma compreensão da escola como espaço de socialização cultural, onde a diversidade deve ser valorizada como um bem comum. Ao integrar a cultura como eixo estruturante da educação, o autor reafirma seu compromisso com uma escola mais justa, inclusiva e comprometida com a dignidade humana.

Ao propor a inserção da cultura como eixo central do currículo, Candido (2006) não apenas questiona a neutralidade da escola, mas também convida a repensar seu papel político e social. A exclusão de determinadas manifestações culturais do ambiente escolar não é fruto do acaso, mas resultado de uma lógica que historicamente privilegia determinados saberes em detrimento de outros – sobretudo os de origem popular, indígena, africana e periférica. Nesse contexto, a democratização curricular defendida por Candido (2006) implica um esforço consciente de valorização da diversidade cultural, superando práticas pedagógicas excludentes e promovendo uma educação mais sensível às realidades dos alunos. Dessa forma, o currículo deixa de ser apenas um instrumento de transmissão de conteúdo para se tornar uma ferramenta de reconhecimento, diálogo e transformação social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, compreende-se que a escola se configura como um espaço privilegiado de socialização cultural, no qual diferentes dinâmicas sociais, simbólicas e identitárias se manifestam. A escola, mais do que um local de transmissão de conteúdos acadêmicos, constitui-se como ambiente de construção de valores, de convivência com a diversidade e de formação cidadã.

As obras de Pierre Bourdieu (1989), Émile Durkheim (2000), Paulo Freire (1996), Stuart Hall (1997), Maria Cristina Nunes (2009) e Antonio Candido (2006), utilizadas como base teórica neste trabalho, permitiram iluminar as múltiplas dimensões que envolvem a socialização escolar. Bourdieu (1989) contribuiu com uma leitura crítica da reprodução das desigualdades simbólicas na escola, revelando como as disposições culturais dos estudantes

influenciam suas trajetórias educacionais. Durkheim (2000), por sua vez, ofereceu um olhar sobre a função integradora da educação, essencial à coesão social.

Paulo Freire (1996) proporcionou uma visão emancipadora da escola, destacando a importância do diálogo, da escuta e da valorização dos saberes dos alunos como fundamentos para uma prática pedagógica transformadora. Já Stuart Hall (1997) e Erik Erikson (1968) ampliaram a compreensão da identidade como processo relacional e contínuo, mostrando como a escola interfere na constituição dos sujeitos sociais. Nunes (2009) e Candido (2010), finalmente, trouxeram reflexões fundamentais sobre diversidade e inclusão, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que respeitem a pluralidade cultural e promovam justiça social.

A interpretação dos resultados obtidos na pesquisa revela que a escola pode exercer dois papéis complementares: de um lado, reproduzir normas sociais e valores dominantes; de outro, criar espaços de contestação, diálogo e reconfiguração de sentidos. Essa tensão evidencia a existência da escola como território de disputa simbólica e de construção de uma cidadania crítica.

Nesse sentido, reafirma-se a importância de uma prática educativa comprometida com a inclusão, a equidade e o reconhecimento das diferenças culturais como elementos enriquecedores do processo educativo. A valorização da diversidade e o diálogo entre culturas dos alunos são caminhos promissores para consolidar uma escola democrática.

No debate educacional, percebe-se que a socialização cultural, entendida como processo amplo de interação, aprendizado e transformação, só pode ser plenamente realizada em um ambiente escolar que reconheça, respeite e integre a pluralidade dos sujeitos que o constituem.

Dessa forma, torna-se imprescindível que a escola assuma conscientemente seu papel como agente ativo na construção de uma cultura democrática, capaz de combater estigmas e desigualdades históricas por meio de uma educação pautada na justiça social. Ao articular as contribuições teóricas de autores como Antonio Candido (2009) e Paulo Freire (1996), evidencia-se que a prática pedagógica deve ir além da instrução formal e abraçar a formação humana integral, promovendo a escuta, o diálogo intercultural e a valorização das diferentes formas de saber. Nessa direção, a contribuição de Vygotsky (1998) reforça que a escola deve organizar práticas pedagógicas colaborativas, em que a mediação social favoreça tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a formação cidadã. De forma complementar, Bambirra (2015) evidencia que o reconhecimento das identidades culturais por meio do currículo e das práticas escolares é condição essencial para a construção de uma cidadania crítica e para a

efetivação de uma escola democrática. Nesse horizonte, o currículo precisa ser constantemente revisitado à luz das demandas sociais e culturais emergentes, favorecendo uma educação que reconheça os sujeitos em sua complexidade e fomente a participação ativa de todos na vida coletiva. A escola, ao acolher as múltiplas identidades e histórias de seus alunos, fortalece sua função de mediação simbólica e contribui para a formação de cidadãos mais críticos, solidários e conscientes de seu papel na sociedade.

Consolidando essa perspectiva, é possível afirmar que o compromisso da escola com a transformação social exige não apenas intencionalidade pedagógica, mas também coragem política para enfrentar as estruturas excludentes que historicamente moldaram o espaço educacional. Ao cultivar práticas inclusivas, críticas e emancipatórias, a instituição escolar se torna um terreno fértil para a construção de uma sociedade mais equânime, na qual o respeito às diferenças e a luta por direitos se entrelaçam ao processo formativo. Assim, a educação deixa de ser um instrumento de reprodução social para tornar-se uma ferramenta de libertação, reafirmando o papel essencial da escola na promoção de um projeto coletivo de humanidade.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de; BRESSANIN, César Evangelista Fernandes (Org.). **Educação, história, memória e cultura: diversidade e decolonialidade em diferentes espaços sociais**. 1. ed. Cachoeirinha: Editora FI, 2024.

BAMBIRRA, Vera Lúcia de Magalhães. **Identidade, memória e oralidade: práticas educativas e representações culturais**. Rio Branco: Editora Universidade Federal do Acre, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O campo social:** crítica da teoria social**.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: mediações necessárias. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Educação e diversidade cultural:** experiências e práticas**.** Petrópolis: Vozes, 2008, p. 15-34.

CANDIDO, Antonio. **Vários Etnos:** um estudo sobre a diversidade cultural. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira**. São Paulo: Editora Duas Cidades, 2006.

DURKHEIM, Émile. **A Educação e a Sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral.** São Paulo: Editora Atlas, 2012.

ERIKSON, Erik H. **Identidade e ciclos de vida.** Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

NUNES, Maria Cristina. **Diversidade cultural e educação:** desafios para a formação dos educadores. São Paulo: Cortez, 2009.

NUNES, Maria Lúcia L. **Cultura e educação:** o que é isso? São Paulo: Editora Cortez, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.