FOTOGRAFIA COMO PRÁTICA ARTÍSTICA NA EPT: JUVENTUDES, PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL[1]

Sarah da Silva Soares[2]

INTRODUÇÃO

A fotografia integra de o cotidiano contemporâneo, sobretudo entre jovens, que produzem, compartilham e interpretam imagens em diferentes espaços da vida social. No ambiente escolar, entretanto, a familiaridade cotidiana com a imagem não esgota as possibilidades educativas da fotografia. Fotografar supõe escolhas: o que incluir e excluir do quadro, de onde olhar, como compor, que luz utilizar, que sentido atribuir ao instante registrado. Tomada como linguagem artística, a fotografia articula técnica, sensibilidade estética, interpretação e produção cultural.

Essa compreensão adquire relevância no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cuja concepção de formação integrada se contrapõe à redução da educação dos trabalhadores a uma preparação estritamente instrumental para o mercado. A formação humana integral, em diálogo com a tradição marxista e com a concepção gramsciana de escola unitária, busca superar separações historicamente produzidas entre trabalho manual e intelectual, formação profissional e cultura geral, técnica e humanidades. Nessa perspectiva, o acesso à arte e à cultura não constitui adorno da formação técnica: integra o patrimônio humano do qual os estudantes devem se apropriar para ampliar suas capacidades de compreender, criar e intervir no mundo.

Foi nesse horizonte que se constituiu, no Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Tangará da Serra, o projeto de ensino “Fotografia como Prática Artística e Formação Integral”. A iniciativa surgiu a partir do interesse manifestado por estudantes do Ensino Médio Integrado na realização sistemática de atividades de fotografia no espaço escolar. A demanda estudantil encontrou condições institucionais para se

[1] Trabalho resultante do Projeto de Ensino “Fotografia como Prática Artística e Formação Integral”, aprovado no Edital nº 2/2026 – IFMT Campus Tangará da Serra.

[2] Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT/IFMT; Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, Campus Tangará da Serra; soares.silva@ifmt.edu.br.

transformar em uma ação de ensino, com organização de encontros teóricos e práticos, utilização de equipamentos disponíveis no campus, aprendizagem entre pares, produção de imagens e socialização das fotografias.

Este relato é construído a partir de um lugar profissional determinado. A coordenação do projeto vincula-se ao Serviço Social, cuja inserção na política educacional supõe leitura da realidade escolar para além da manifestação imediata das demandas apresentadas. No cotidiano da assistência estudantil, as necessidades dos estudantes não se restringem às condições materiais de acesso e permanência: expressam também interesses relacionados à participação, à cultura e às possibilidades de criação. Essa perspectiva atravessa a sistematização aqui apresentada e orienta o modo como a demanda estudantil foi apreendida e convertida em ação educativa.

A questão que orienta o relato pode ser assim formulada: de que modo uma prática artística construída a partir do interesse dos estudantes pode ser compreendida no horizonte da formação humana integral na EPT? O objetivo é relatar e discutir a experiência desenvolvida entre abril e agosto de 2026, refletindo sobre as relações entre fotografia, arte, participação estudantil, juventudes e formação humana integral.

A sistematização evidencia que a demanda estudantil, ao ser acolhida institucionalmente, converteu-se em percurso formativo que articulou fundamentos técnicos, experimentação, aprendizagem entre pares e socialização pública das produções, culminando na exposição Primeiros Olhares.

METODOLOGIA

O trabalho caracteriza-se como relato de experiência, de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e reflexivo. A opção pelo relato decorre do interesse em sistematizar uma prática educativa concreta e colocá-la em diálogo com referenciais capazes de problematizar seus sentidos. Daltro e Faria (2019) defendem o relato de experiência como possibilidade de produção de conhecimento quando a experiência vivida é contextualizada, refletida e articulada teoricamente, ultrapassando a simples descrição cronológica de atividades.

O recorte corresponde às ações realizadas entre abril e agosto de 2026 no projeto de ensino “Fotografia como Prática Artística e Formação Integral”, aprovado no Edital nº 2/2026 do IFMT – Campus Tangará da Serra, com vigência institucional de abril a novembro de 2026. A análise utiliza como fontes o projeto de ensino, registros de

planejamento e desenvolvimento das atividades, registros institucionais dos encontros e as produções fotográficas elaboradas no percurso. Também são considerados os modos de organização das atividades e de participação observáveis nesses registros, como o compartilhamento de conhecimentos entre estudantes com diferentes níveis de experiência e a curadoria da exposição coletiva.

O projeto foi planejado como espaço formativo aberto a estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado do campus e reuniu jovens de diferentes anos escolares e trajetórias de contato com a fotografia. Os encontros foram organizados quinzenalmente, articulando fundamentos técnicos e práticas de produção de imagens. O planejamento também contemplou workshops com fotógrafos convidados, desafios temáticos, saídas e situações concretas de registro no campus. No período analisado, foram trabalhados conhecimentos ligados ao manejo da câmera, exposição, luz, enquadramento, composição, retrato, movimento e seleção de imagens, sempre buscando relacionar os recursos técnicos ao que se pretendia comunicar por meio da fotografia.

O alcance analítico deste relato está centrado no processo educativo e em seus registros. Assim, as interpretações apresentadas dizem respeito às características da experiência, às formas de participação construídas e às possibilidades formativas que podem ser discutidas à luz do referencial adotado. A sistematização não pretende atribuir causalmente mudanças subjetivas aos participantes, mas produzir reflexão sobre uma prática em desenvolvimento e sobre seu significado no contexto da EPT.

REFERENCIAL TEÓRICO

Escola unitária, formação humana integral e organização da cultura

A discussão sobre formação humana integral na EPT está vinculada à crítica da dualidade educacional que historicamente destinou formas distintas de escolarização a diferentes classes sociais. Na tradição marxista, essa crítica se relaciona à necessidade de superar a fragmentação entre formação intelectual e preparação para o trabalho, compreendendo o desenvolvimento humano em sua totalidade. Em Gramsci, essa questão aparece na formulação da escola unitária.

Nos Cadernos do cárcere, Gramsci (2001) problematiza a multiplicação de escolas profissionais voltadas à especialização precoce e contrapõe a esse movimento uma escola de formação geral, humanista e formativa, capaz de desenvolver as capacidades intelectuais e práticas antes da especialização profissional. A escola unitária não exclui o

trabalho; ao contrário, busca superar a cisão entre pensar e fazer, articulando rigor intelectual, cultura, vida prática e capacidade de direção. O problema não está na formação técnica em si, mas na sua separação de um processo formativo mais amplo, especialmente quando essa separação reproduz a destinação social dos trabalhadores a funções subalternas.

Martins (2021), ao sistematizar as contribuições gramscianas, destaca que a escola unitária pressupõe acesso aos elementos culturais historicamente produzidos, entre eles ciência, tecnologia, filosofia e arte. Para a EPT, isso reforça que cultura e arte integram uma formação que pretende ultrapassar a adaptação imediata ao processo produtivo.

No debate brasileiro, Ciavatta (2005) afirma que integrar significa tornar inteiro, buscando superar a fragmentação que separa educação geral e educação profissional. A formação integrada procura compreender o estudante em sua totalidade e relacionar os conhecimentos à vida social e ao mundo do trabalho. Ramos (2008) reforça essa perspectiva ao articular trabalho, ciência e cultura como dimensões fundamentais do Ensino Médio Integrado. Frigotto (2012), ao tratar da educação omnilateral, contrapõe-se à redução da formação humana às exigências imediatas do mercado e reafirma uma educação voltada ao desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas. Araújo e Frigotto (2015) acrescentam que o ensino integrado demanda intencionalidade ético-política e práticas que favoreçam autonomia, trabalho coletivo e problematização da realidade.

A formulação gramsciana oferece ainda uma categoria que extrapola o debate estritamente escolar: a organização da cultura. Ao tratar da função dos intelectuais e dos processos pelos quais concepções de mundo se difundem e se consolidam, Gramsci (2001) situa a cultura como terreno de disputa e a atividade educativa como dimensão presente em múltiplas práticas sociais, e não apenas na escola.

Essa categoria foi apropriada pelo Serviço Social brasileiro. Abreu (2016) analisa a prática profissional do assistente social a partir da organização da cultura e sistematiza os perfis pedagógicos que essa prática assume historicamente, evidenciando que a dimensão pedagógica não constitui acréscimo ao trabalho profissional, mas elemento constitutivo dele. Tal dimensão pode orientar-se tanto para a adaptação dos sujeitos às relações sociais estabelecidas quanto para processos de fortalecimento da participação e da autonomia. Essa compreensão é relevante para o presente relato, pois permite situar o acolhimento de uma demanda cultural estudantil não como desvio de atribuição, mas

como exercício dessa dimensão pedagógica em direção articulada ao projeto ético-político profissional.

Arte e fotografia como dimensões da formação integral

Se a formação integrada articula trabalho, ciência, tecnologia e cultura, a arte ocupa lugar constitutivo nesse processo. Ela integra as formas pelas quais os seres humanos objetivam experiências, produzem símbolos, expressam conflitos, registram memórias e constroem modos de perceber o mundo. Por isso, compreender a arte apenas como atividade recreativa ou complementar empobrece sua potência educativa e contraria uma concepção de formação que pretende alcançar dimensões amplas da existência.

Lemos Junior et al. (2022), ao analisarem produções do ProfEPT relacionadas às artes visuais, cinema, teatro e música, destacam o papel humanizador da arte na formação integral. O levantamento evidencia que a arte pode compor práticas educativas na EPT de modo articulado aos seus fundamentos conceituais. Carvalho e Bastos (2024) também identificam aproximações entre o ensino de Arte e uma educação profissional orientada pela formação omnilateral, defendendo a possibilidade de integração entre aprendizagem artística e aprendizagem técnica.

Sontag (2004) chama atenção para o fato de que fotografar implica selecionar uma parcela da realidade e produzir uma maneira de vê-la. A imagem não é simples cópia neutra do mundo: enquadrar já significa escolher. Essa característica torna a fotografia especialmente fecunda no trabalho educativo, pois permite articular conhecimentos técnicos – como exposição, foco, luz e composição – a perguntas sobre ponto de vista, narrativa, intenção e interpretação. No âmbito da EPT, essa articulação entre técnica e criação é particularmente significativa: a mesma atividade pode exigir precisão no manejo do equipamento e, simultaneamente, imaginação, sensibilidade, repertório cultural e capacidade de comunicar uma ideia.

A compreensão da arte como dimensão formativa encontra respaldo no debate recente do Serviço Social. Em 2026, o CFESS publicou Serviço Social em defesa da arte e cultura, afirmando essas dimensões como parte da vida social e como mediações possíveis no cotidiano profissional, e reconhecendo diferentes linguagens artísticas, inclusive a fotografia, em ações construídas a partir das demandas da população (CFESS, 2026a). Prates (2007) já destacava que a arte expressa modos de vida, valores e

concepções socialmente produzidas, podendo mediar processos reflexivos. Arte e cultura configuram-se, assim, como dimensões de direitos, e não como atividades suplementares.

Juventudes e participação estudantil

A experiência também exige considerar quem são os sujeitos que participam do projeto. O termo juventudes, no plural, permite reconhecer a diversidade de condições, trajetórias e formas de viver essa etapa da vida. Dayrell (2003) propõe compreender o jovem como sujeito social, produtor de experiências e modos de ser, evitando reduzi-lo à condição abstrata de aluno. Essa perspectiva é central para analisar uma iniciativa que nasce de um interesse manifestado pelos próprios estudantes.

Scherer (2023), ao discutir a relação entre Serviço Social e arte no campo das juventudes e dos direitos humanos, contribui para situar essa articulação de modo não instrumental: a arte não é tomada como técnica de abordagem ou recurso de sensibilização, mas como mediação que possibilita aos jovens elaborar e expressar sua experiência social.

No projeto de fotografia, a participação estudantil aparece em duas dimensões. A primeira está na gênese da proposta: o interesse dos jovens em desenvolver atividades sistemáticas de fotografia foi reconhecido como demanda legítima e transformado em projeto de ensino. A segunda está na dinâmica dos encontros, nos quais estudantes com diferentes níveis de familiaridade com os equipamentos compartilham conhecimentos, referências e maneiras de olhar. A aprendizagem entre pares, portanto, não é apenas recurso didático; expressa uma forma de circulação do saber que reconhece conhecimentos já construídos pelos próprios estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Da demanda estudantil à construção do projeto

A constituição do projeto revela um primeiro elemento significativo: a demanda que lhe deu origem não foi produzida exclusivamente pelo planejamento institucional. O interesse partiu dos estudantes, que manifestaram desejo de realizar atividades de fotografia de maneira sistemática. Essa manifestação foi acolhida e convertida em uma proposta de ensino, com objetivos, cronograma, organização de conteúdos e previsão de atividades práticas.

Esse movimento é relevante porque desloca a participação estudantil de um lugar meramente executório. Os jovens não foram apenas convidados a aderir a uma atividade pronta; seu interesse contribuiu para definir a própria existência da ação. Sob a perspectiva de Dayrell (2003), esse processo pode ser compreendido como reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos sociais portadores de interesses e práticas culturais. A instituição, ao acolher essa demanda, abre uma possibilidade de aproximação entre experiência juvenil e projeto educativo.

A conversão desse interesse em ação institucional envolveu um trabalho de leitura e mediação. Os Subsídios publicados pelo CFESS em 2026 orientam que as requisições profissionais sejam apreendidas para além de sua manifestação imediata e articuladas às determinações da política educacional e às condições concretas de vida dos sujeitos (CFESS, 2026b). No caso relatado, a demanda não dizia respeito à concessão de auxílio ou a uma requisição socioeconômica: tratava-se de um interesse cultural e formativo. Reconhecê-lo como legítimo exigiu considerar que o direito à educação envolve condições materiais, mas também acesso à cultura, participação e possibilidades de expressão.

No campus, a existência de equipamentos fotográficos e de condições institucionais para organizar uma ação de ensino tornou possível transformar o interesse dos estudantes em proposta pedagógica. O projeto foi estruturado com encontros periódicos e com atividades que combinam fundamentos e experimentação. Essa organização confere continuidade formativa a uma prática que poderia permanecer episódica, permitindo que os participantes avancem progressivamente no uso da linguagem fotográfica.

A fotografia como linguagem artística

As atividades desenvolvidas evidenciam que o domínio técnico ocupa lugar importante, mas não exclusivo. Aprender a operar a câmera, compreender o triângulo de exposição, reconhecer efeitos da luz, trabalhar foco, enquadramento e composição oferece condições para que o estudante realize escolhas de maneira mais consciente. Entretanto, em cada exercício, a técnica está vinculada a uma intenção: o que se quer mostrar, qual atmosfera se deseja construir, que elemento receberá destaque e de que lugar a cena será observada.

Essa dinâmica aparece de forma concreta quando diferentes estudantes fotografam uma mesma situação e produzem imagens distintas. As diferenças de enquadramento, distância, perspectiva, luz e momento escolhido evidenciam que o resultado não decorre apenas do equipamento. Há uma decisão do sujeito que fotografa. É nesse ponto que a reflexão de Sontag (2004) se torna produtiva: a fotografia recorta a realidade e, ao fazê-lo, constrói uma maneira de apresentá-la.

A experiência também demonstra porque a arte pode ter lugar relevante na formação integral. A fotografia mobiliza capacidades técnicas e, simultaneamente, observação, criatividade, sensibilidade, interpretação e comunicação. Em vez de opor técnica e arte, o projeto permite experimentá-las conjuntamente. A técnica amplia possibilidades de expressão; a intenção estética dá sentido ao conhecimento técnico. As discussões de Lemos Junior et al. (2022) e Carvalho e Bastos (2024) ajudam a situar essa experiência no campo da EPT: a arte dialoga com o trabalho como princípio educativo e com a formação omnilateral justamente porque participa da ampliação do repertório cultural e das capacidades humanas.

Aprendizagem entre pares e participação dos jovens

Outra característica observada no desenvolvimento do projeto é a heterogeneidade do grupo. Os estudantes chegam com diferentes níveis de experiência: alguns já dominam funções básicas da câmera ou possuem repertório de produção de imagens; outros estão em contato inicial com equipamentos fotográficos. Em vez de tratar essa diferença apenas como obstáculo, a organização das atividades estimula o compartilhamento de conhecimentos.

Durante os encontros, estudantes com maior familiaridade auxiliam colegas em configurações, sugerem soluções e compartilham referências. Ao mesmo tempo, quem está começando introduz perguntas e modos de olhar que também reorganizam a atividade. Esse processo confere à aprendizagem uma dimensão colaborativa e relativiza a ideia de que o saber circula somente do adulto para o estudante. A participação não elimina a mediação pedagógica, mas reconhece saberes já presentes no grupo. A aprendizagem entre pares dialoga, assim, com a perspectiva de práticas integradoras discutida por Araújo e Frigotto (2015) e com a concepção de juventude de Dayrell (2003), que reconhece experiências culturais anteriores à atividade escolar como recursos para a aprendizagem.

É importante observar que, neste relato, participação não é tomada como sinônimo de impacto subjetivo ou de protagonismo idealizado. Ela é identificada em práticas concretas: manifestação inicial de interesse, adesão ao projeto, compartilhamento de conhecimentos, produção das imagens e decisões relacionadas à socialização do trabalho. A análise concentra-se nessas formas observáveis de presença e construção coletiva.

Primeiros Olhares: produção, curadoria e socialização das imagens

Entre as ações realizadas no período analisado, a exposição Primeiros Olhares tornou visível parte do percurso formativo do grupo. Organizada durante as atividades alusivas ao Dia do Estudante, a mostra permaneceu no campus por duas semanas e reuniu fotografias produzidas pelos próprios participantes. Cada estudante foi convidado a escolher uma imagem de sua autoria para integrar a exposição.

A escolha individual da fotografia introduziu um exercício de curadoria. Para decidir o que apresentar, cada participante precisou rever sua produção, comparar imagens e selecionar aquela que desejava tornar pública. O processo reuniu, portanto, domínio técnico, avaliação estética e decisão sobre o próprio trabalho. O nome Primeiros Olhares sintetizou o caráter processual da mostra: as imagens não foram tratadas como produção acabada de fotógrafos profissionais, mas como registros de um percurso de aprendizagem e experimentação.

A exposição também ampliou o circuito de circulação das fotografias. As imagens deixaram o espaço restrito dos encontros e passaram a compor o ambiente institucional, onde puderam ser vistas por outros estudantes e servidores. Esse deslocamento é relevante porque transforma a produção discente em objeto cultural compartilhado. A escola não aparece apenas como lugar em que os jovens recebem conteúdos; torna-se também espaço em que suas produções podem ser apresentadas e reconhecidas.

Do ponto de vista da formação integral, a socialização das imagens reforça a articulação entre aprendizagem, criação e cultura, pois a produção artística ganha destinatários e contexto. Essa dimensão permite retomar a discussão de Abreu (2016): ao criar condições para que os estudantes produzam e façam circular cultura no espaço escolar, a ação educativa participa da organização da cultura em uma direção que fortalece a participação e o reconhecimento dos sujeitos, e não sua adaptação a formas já estabelecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do projeto “Fotografia como Prática Artística e Formação Integral” indica que a arte possui lugar coerente em uma EPT comprometida com a formação humana integral. A fotografia mostra concretamente que técnica e criação podem ser desenvolvidas em conjunto, articulando recursos fotográficos, sensibilidade estética, interpretação, expressão e produção cultural.

A referência gramsciana ajuda a compreender esse argumento: ao questionar uma educação destinada apenas à especialização e ao defender a escola unitária, Gramsci oferece elementos para pensar uma formação que articule capacidades intelectuais, práticas e culturais. Na EPT, essa perspectiva se expressa na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, situando a arte no interior do próprio projeto de formação humana.

O percurso analisado também reafirma os jovens como sujeitos socioculturais. O projeto surgiu de um interesse manifestado pelos estudantes e incorporou formas concretas de participação: aprendizagem entre pares, compartilhamento de conhecimentos, produção de imagens e decisões sobre sua socialização.

A experiência evidencia ainda que a leitura das demandas estudantis para além de sua expressão imediata amplia as possibilidades de ação educativa. A vida escolar é constituída também por cultura, participação e possibilidades de criação, e reconhecer essas dimensões como parte do direito à educação permitiu que um interesse manifestado pelos jovens se convertesse em percurso formativo. Nesse processo, a dimensão pedagógica discutida por Abreu (2016) expressou-se na análise da realidade, no reconhecimento de demandas e na articulação de sujeitos e recursos institucionais.

A experiência fotográfica mostra, assim, como uma demanda cultural dos estudantes pode ser acolhida e transformada em ação educativa, indicando a relevância de aprofundar, em investigações posteriores, as mediações entre prática artística, participação estudantil e permanência escolar na EPT.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Fotografia; Juventudes; Participação estudantil; Formação humana integral.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956.

CARVALHO, Edvaldo do Nascimento; BASTOS, Argemiro Midonês. O componente curricular arte no ensino médio integrado dos Institutos Federais: uma possibilidade de integração com a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 20, n. 1, e0057, 2024. DOI: 10.5965/198431781820231e0057.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Serviço Social em defesa da arte e cultura**. Brasília, DF: CFESS, 2026a. Disponível em: https://cfess.org.br/publicacao/index. Acesso em: 29 out. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para o trabalho de assistentes sociais na educação básica pública a partir da Lei 13.935/2019**. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais, caderno 7. Brasília, DF: CFESS, 2026b. ISBN 978-65-86322-24-8. Disponível em: https://cfess.org.br/publicacao/index. Acesso em: 29 out. 2026.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. DOI: 10.1590/S1413-24782003000300004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. v. 2: Os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LEMOS JUNIOR, Wilson; COSTA, Bruno Amaral da; SANTOS, Raina Costa; RODRIGUES, Daniel Silva. Arte na Educação Profissional e Tecnológica: um panorama das dissertações e produtos educacionais defendidos no ProfEPT do IFPR. **Revista Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 24, n. 2, p. 397-417, 2022. DOI: 10.19180/1809-2667.v24n22022p397-417.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226099, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147226099.

PRATES, Jane Cruz. A arte como matéria-prima e instrumento de trabalho para o assistente social. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 221-232, jul./dez. 2007.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 1., 2008, Natal. **Anais [...]**. Natal: SEEC/RN, 2008.

SCHERER, Giovane Antonio. **Serviço Social e arte: juventudes e direitos humanos em cena**. São Paulo: Cortez, 2023.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.