

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS EM ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DO EMPREENDEDORISMO CULTURAL VIVENCIADO NA PERIFERIA

Fabiana de Paula Oliveira
Fernanda Maria Felício Macedo Boava

RESUMO: Este artigo analisa como o empreendedorismo cultural, mediado pela parceria entre o Programa ALI Educação Empreendedora do SEBRAE e uma escola pública estadual do sul de Minas Gerais, contribuiu para o desenvolvimento de competências empreendedoras em estudantes do ensino médio em situação de vulnerabilidade. A pesquisa caracteriza-se qualitativa, de natureza aplicada, com delineamento de estudo de caso, sendo interpretada à luz da técnica de análise de conteúdo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores e participantes das ações desenvolvidas, complementadas pela triangulação com análise documental dos registros produzidos ao longo do ciclo 2025 e indicadores oriundos dos instrumentos metodológicos do programa. Os resultados evidenciam que a implementação da oficina de arte urbana promoveu uma ressignificação simbólica do espaço escolar, contribuindo para o fortalecimento do sentimento de pertencimento entre estudantes, bem como para o desenvolvimento de competências empreendedoras relacionadas à criatividade e protagonismo juvenil.

Palavras-chave: Empreendedorismo cultural. Competências empreendedoras. Saberes periféricos. Ressignificação do espaço escolar.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de empreendedorismo na educação básica contribui para o desenvolvimento de autonomia, criatividade e pensamento crítico entre os estudantes. Entretanto, quando implementada de forma descontextualizada das realidades socioculturais dos estudantes, a educação empreendedora pode tornar-se abstrata e pouco significativa. Ávila e Davel (2023) destacam a importância de integrar o ensino do empreendedorismo às experiências culturais e territoriais dos alunos, ampliando seu potencial formativo e sua relevância social.

Nesse contexto, o empreendedorismo cultural emerge como uma abordagem relevante para a educação, ao articular práticas culturais, criatividade e geração de valor social e simbólico. A literatura recente aponta que iniciativas educacionais que conectam cultura, empreendedorismo e território contribuem para o desenvolvimento de competências empreendedoras, além de fortalecer identidades culturais e práticas de aprendizagem contextualizadas (Brinia et al., 2024).

Assim sendo, iniciativas que aproximam escola e cultura podem ampliar o potencial pedagógico da educação empreendedora, especialmente em territórios periféricos, ao reconhecer os saberes locais como recursos educativos e de transformação social. É nesse cenário que se insere a experiência analisada neste artigo, desenvolvida no âmbito do Programa ALI Educação Empreendedora do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), em parceria com uma escola pública estadual localizada no sul de Minas Gerais.

A iniciativa buscou promover ações formativas baseadas no empreendedorismo cultural, articulando a escola a artistas locais e agentes da economia criativa, com o objetivo de estimular o desenvolvimento de competências empreendedoras em estudantes do ensino médio inseridos em contexto de vulnerabilidade social.

O presente estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: como o empreendedorismo cultural, mediado pela parceria entre o Programa ALI Educação Empreendedora do SEBRAE e uma escola pública estadual do sul de Minas Gerais, contribui para o desenvolvimento de competências empreendedoras em estudantes do ensino médio em situação de vulnerabilidade social?

Desse modo, esta investigação justifica-se pela relevância teórica e social do tema, ao reconhecer que o fortalecimento das competências empreendedoras pode contribuir para o aprimoramento da formação profissional dos estudantes. A identificação e o mapeamento das competências assimiladas pelos discentes permitem evidenciar potencialidades que podem ser aprofundadas, assim como lacunas que demandam ações formativas para seu desenvolvimento. Trata-se de uma abordagem que propõe compreender o ensino do empreendedorismo a partir das dimensões da identidade, da democracia, da cooperação e da aprendizagem, concebidas como pilares fundamentais no processo de construção do autodesenvolvimento (Dolabela; Filion, 2013).

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter descritivo, configurando-se como estudo de caso, com utilização da pesquisa-ação longitudinal. A análise dos dados fundamenta-se em diário de campo, análise documental de material produzido a partir das visitas ao longo do programa e análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com a equipe gestora e comunidade escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EMPREENDEDORISMO CULTURAL E SABERES PERIFÉRICOS

Compreendido como a articulação entre práticas culturais, criatividade e geração de valor social, simbólico e econômico, o empreendedorismo cultural apresenta-se como uma estratégia relevante no contexto da escola pública situada em territórios periféricos. Ao reconhecer manifestações culturais do território, como a arte urbana, a música e outras expressões culturais populares, a escola amplia seu repertório pedagógico e legitima saberes produzidos nas margens da cidade, historicamente invisibilizados pelas estruturas educacionais tradicionais (Tommasi, 2018; Ganem, 2025). Nesse sentido, o empreendedorismo cultural permite que práticas culturais locais sejam incorporadas a educação, fortalecendo identidades coletivas e ampliando possibilidades para os estudantes.

No campo da economia, o empreendedorismo cultural insere-se entre iniciativas que articulam criatividade, práticas culturais e geração de valor econômico, social e simbólico. Diferente do empreendedorismo tradicional, essa abordagem incorpora dimensões identitárias, territoriais e socioculturais, reconhecendo a cultura como ativo estratégico para o desenvolvimento local e para a dinamização da economia (Lima; Gama; Bernardo Jr, 2024).

Em contextos periféricos, esse tipo de empreendedorismo tende a emergir com maior intensidade, uma vez que a cultura popular frequentemente se configura como estratégia de resistência, sobrevivência e afirmação identitária. Nessas realidades, a produção cultural não apenas gera renda, mas também fortalece vínculos comunitários e amplia a visibilidade social de sujeitos historicamente marginalizados (Tommasi, 2018; Costa, 2024).

A cultura periférica, expressa por meio da arte urbana, da música, da oralidade, das práticas colaborativas e das iniciativas culturais locais, desempenha papel central na construção da identidade dos sujeitos que habitam esses territórios. Esses saberes são construídos na vivência coletiva e expressam modos singulares de interpretar o mundo, resistir às desigualdades e produzir sentidos de pertencimento. Como afirma Moll (2014, p.9),

(...) a desnaturalização do fracasso e a despatologização da pobreza são desafios centrais que só serão encarados na medida em que os meninos e meninas das classes populares sejam vistos na sua inteireza e reconhecidos nas suas possibilidades cognitivas, estéticas e éticas. Não será em uma escola encurtada no seu tempo, fragmentada na abordagem dos processos de conhecimento e refém de medidas que afastam os sujeitos da compreensão da sua realidade que essas possibilidades/potencialidades serão reconhecidas. (Moll, 2014, p. 9).

Assim, os desafios educacionais associados às desigualdades sociais evidenciam a necessidade de repensar práticas pedagógicas e currículos escolares. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2025), apenas 19,5% dos estudantes de Minas Gerais concluíram o 9º ano do Ensino Fundamental com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e Matemática, enquanto no Ensino Médio esse percentual é de apenas 10% (Todos pela Educação, 2025).

Quando esses indicadores são analisados em conjunto com marcadores sociais como classe social, raça, gênero e território, observa-se que as desigualdades educacionais se concentram de maneira mais intensa entre estudantes pertencentes a grupos socialmente vulnerabilizados. Nesse contexto, reconhecer os saberes culturais produzidos nas periferias torna-se uma estratégia pedagógica relevante para reduzir distâncias simbólicas entre escola e comunidade e promover processos educativos mais inclusivos (Costa, 2024).

A integração entre cultura e educação pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e socialmente significativas, favorecendo o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de competências empreendedoras (Brinia et al., 2024). Ao incorporar manifestações culturais do território ao processo educativo, a escola amplia seu repertório pedagógico e cria oportunidades para que os estudantes se reconheçam como sujeitos produtores de cultura, conhecimento e inovação. Desse modo, ao transformar vivências culturais em práticas criativas e empreendedoras, os sujeitos produzem novas narrativas, sobre si mesmos e sobre seus territórios, rompendo com estigmas historicamente associados à pobreza e à marginalização.

Essa ressignificação está diretamente associada ao desenvolvimento das chamadas competências empreendedoras. Logo, compreender o que são essas competências e como elas podem ser estimuladas no ambiente escolar torna-se fundamental para maximizar a formação dos estudantes, tema abordado na seção seguinte.

2.2 COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS

A inserção dos conceitos de educação empreendedora nas escolas públicas, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular, representa uma oportunidade significativa para o fortalecimento de competências empreendedoras entre os estudantes. O documento orienta que o processo educativo contemple o desenvolvimento de competências gerais relacionadas à criatividade, à resolução de problemas, ao pensamento crítico e ao trabalho colaborativo, consideradas fundamentais para a formação integral dos estudantes e para sua atuação em uma sociedade marcada por constantes transformações sociais, tecnológicas e econômicas (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a educação empreendedora amplia o papel da escola ao promover práticas pedagógicas que conectam o aprendizado teórico às experiências e desafios do cotidiano dos alunos.

No campo educacional, as competências empreendedoras são compreendidas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem aos indivíduos identificar oportunidades, mobilizar recursos e desenvolver soluções criativas para problemas sociais e econômicos. Entre essas competências destacam-se a criatividade, a autonomia, a iniciativa, a capacidade de planejamento, a cooperação, a persistência, a liderança e a disposição para assumir riscos calculados (Dolabela; Fillion, 2013; SEBRAE, 2024).

A Figura 1, a seguir, enumera as competências empreendedoras em três dimensões complementares: cognitiva, socioemocional e comportamental. A dimensão cognitiva envolve habilidades relacionadas ao pensamento e à análise, como criatividade, planejamento e identificação de oportunidades, fundamentais para a geração de ideias e soluções inovadoras. A dimensão socioemocional refere-se às competências relacionadas às interações sociais e à gestão das emoções, destacando-se liderança, cooperação e persistência, que contribuem para o trabalho colaborativo e para o protagonismo juvenil. Por fim, a dimensão comportamental compreende atitudes voltadas à ação, como iniciativa e autonomia, e a disposição para assumir riscos calculados (Dolabela; Fillion, 2013; SEBRAE, 2024).

Figura 1: Competências Empreendedoras no Contexto Educacional



Fonte: Adaptado de Dolabela; Fillion, (2013) e SEBRAE (2024).

O desenvolvimento dessas competências no ambiente escolar contribui, dessa maneira, para fortalecer a capacidade dos estudantes de atuar de forma proativa diante de desafios, estimulando a inovação, o pensamento crítico e o protagonismo juvenil (Manfré, 2023; Brinia et al., 2024).

Dessa forma, a educação empreendedora tem sido incorporada de forma crescente às políticas educacionais como estratégia para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e profissionais. Contudo, quando desvinculada da realidade sociocultural dos territórios, corre o risco de ser abstrata e pouco significativa para os estudantes.

Por outro lado, quando articulada à cultura local e às dinâmicas da economia criativa, a educação empreendedora pode assumir um viés formativo e emancipatório, capaz de valorizar saberes historicamente marginalizados e promover processos educativos mais contextualizados e socialmente relevantes (Dolabela, 2003; Soares, 2022).

Tal processo pode ser efetivado por meio de atividades formativas, nas quais os indivíduos são estimulados a projetar seus próprios sonhos e transformá-los em realizações concretas, por meio da definição, do planejamento e da execução de projetos.

Ao priorizar a aprendizagem centrada na autonomia, na iniciativa e no pensamento independente, a educação empreendedora promove uma ruptura significativa com métodos tradicionais de ensino. Nesse sentido, a implementação dessa proposta implica também uma transformação cultural no ambiente educacional, baseada em interações entre diferentes atores sociais, como professores, gestores escolares, agentes de desenvolvimento econômico e lideranças comunitárias, que passam a atuar de forma colaborativa na promoção de experiências educativas inovadoras (Dolabela; Filion, 2013; SEBRAE, 2024).

A partir das discussões apresentadas no referencial teórico, que evidenciam o empreendedorismo cultural, focado nos saberes periféricos, como um mecanismo de incentivo a competências empreendedoras no ambiente educacional por meio da interação entre diferentes atores institucionais e sociais, explicita-se, a seguir, os caminhos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa.

3. METODOLOGIA

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, configurando-se como estudo de caso, com utilização de pesquisa-ação em recorte longitudinal. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de compreender os significados, práticas sociais, discursos e percepções construídas pelos sujeitos envolvidos no contexto escolar investigado. A abordagem qualitativa permite analisar fenômenos sociais complexos em seus contextos naturais, considerando as interpretações e experiências dos participantes, o que se mostra particularmente adequado para estudos que buscam compreender processos educativos e dinâmicas socioculturais em ambientes escolares (Flick, 2009; Yin, 2015).

O estudo de caso foi selecionado por possibilitar uma investigação aprofundada de um fenômeno contemporâneo inserido em seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas (Yin, 2015). Além disso, a utilização da pesquisa-ação em recorte longitudinal permitiu acompanhar o desenvolvimento das atividades ao longo do ciclo do Programa ALI Educação Empreendedora, desenvolvido durante o ano de 2025, possibilitando a observação contínua das práticas, interações e transformações ocorridas no ambiente escolar.

No tocante a coleta de dados, utilizou-se múltiplos instrumentos, com o objetivo de promover a triangulação das informações, estratégia utilizada em pesquisas qualitativas para aumentar a consistência e a confiabilidade das interpretações produzidas (Flick, 2009).

A figura 2 a seguir, sistematiza a triangulação de dados.

Figura 2: Triangulação de dados para o estudo de caso



Fonte: Sistematizado pela autora

Dessa maneira, foram utilizados registros de diário de campo, análise documental e entrevistas semiestruturadas com sujeitos envolvidos no contexto investigado. O diário de campo da agente ALI N4 consistiu na elaboração de registros escritos após cada observação realizada durante as visitas do programa, contendo descrições detalhadas das situações vivenciadas, das interações e das reflexões analíticas acerca do processo investigado.

Além disso, foi realizada análise documental de materiais institucionais produzidos no âmbito do Programa ALI Educação Empreendedora, como instrumentos de diagnóstico, Radar ALI, Matriz GUT, Matriz SWOT e Plano de Ação e registros administrativos da escola. Esses documentos possibilitaram compreender o processo de diagnóstico, planejamento e monitoramento das ações desenvolvidas na instituição (SEBRAE, 2025). Já as entrevistas, foram realizadas com os sujeitos envolvidos na comunidade escolar.

Quadro 1 – Caracterização dos Sujeitos de Pesquisa

SUJEITOS	IDADE	SEXO	PROFISSÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA	LOCAL DA ENTREVISTA
E1	62	Masculino	Diretor	3 anos	Presencial
E2	67	Feminino	Vice-diretora 1	10 anos	Presencial
E3	45	Feminino	Vice-diretora 2	4 anos	Presencial
E4	31	Masculino	Psicólogo	1 ano e meio	Presencial
E5	34	Feminino	Assistente Social	1 ano e meio	Virtual
E6	36	Masculino	Artista Urbano	15 anos	Virtual
E7	15	Masculino	Estudante/ Jovem Aprendiz	2 anos	Virtual
E8	59	Feminino	Familiar		Virtual

Fonte: Sistematizado pela autora, 2026.

Antes da realização das entrevistas, os sujeitos da pesquisa foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo, sendo-lhes assegurados o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica.

Quadro 2: Roteiro de entrevista semiestruturada

Roteiro para entrevista semiestruturada com gestor e comunidade escolar da Escola Caso:

- 1- Descreva como era a Escola antes do desenvolvimento do Programa ALI Educação Empreendedora. Como o Programa ALI Educação Empreendedora foi visto pela comunidade escolar inicialmente?
- 2- De que forma os saberes periféricos estavam (ou não) presentes no cotidiano escolar antes do Programa ALI Educação Empreendedora?
- 3- De que maneira o Programa ALI contribuiu (ou não) para o desenvolvimento de competências empreendedoras em estudantes da escola considerando seu contato com artistas periféricos? Poderia citar situações ou exemplos concretos?
- 4- Quais práticas pedagógicas ou projetos escolares foram ressignificados a partir da incorporação do empreendedorismo cultural e dos saberes periféricos?
- 5- De que forma essas ações do Programa ALI Educação Empreendedora contribuíram para fortalecer o vínculo entre escola, comunidade e território periférico?
- 6- Quais limites e potencialidades o (a) senhor (a) identifica para a continuidade das práticas ligadas ao empreendedorismo cultural periférico como indutor de competências empreendedoras nos estudantes após o encerramento do acompanhamento do Programa ALI?
- 7- Descreva em detalhes como está a escola após a implementação do Programa ALI Educação Empreendedora em relação ao estímulo ao empreendedorismo cultural ligado aos saberes periféricos.

Fonte: Elaborado pela autora

As entrevistas ocorreram entre os meses de janeiro e fevereiro de 2026, com duração média de 30 minutos, sendo orientadas pelo um roteiro descrito acima que permitiu aprofundar percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes às ações de empreendedorismo cultural desenvolvidas na escola. A utilização combinada desses instrumentos possibilitou a compreensão mais abrangente do fenômeno investigado, permitindo analisar, de forma articulada, as relações entre práticas pedagógicas, cultura local e desenvolvimento de competências empreendedoras no contexto escolar.

Já a análise dos dados foi realizada de forma qualitativa, combinando as diversas fontes enumeradas, possibilitando a triangulação, para a análise do empreendedorismo cultural, saberes periféricos e competências empreendedoras no âmbito do Programa Ali no contexto escolar da escola estadual em estudo. Para isso, empregou-se a técnica de análise de conteúdo permitindo buscar pontos de convergências entre as falas de estudantes, profissionais de apoio à instituição, gestores, artistas e comunidade escolar (Bardin, 2016).

De acordo com a técnica de Bardin (2016), realizou-se a pré-análise, que consistiu na leitura flutuante dos dados coletados, com o objetivo de familiarização com o corpus da pesquisa e definição das unidades de análise. Em seguida, procedeu-se à exploração do material, etapa em que foram identificadas e organizadas categorias temáticas a partir da codificação dos discursos e da observação da recorrência de sentidos presentes nos dados. Por fim, realizou-se o tratamento dos resultados e interpretação, momento em que as categorias analíticas foram analisadas e articuladas ao referencial teórico do estudo, permitindo compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências relacionadas ao empreendedorismo cultural e ao desenvolvimento de competências empreendedoras no contexto escolar. Na sequência, tem-se a apresentação e análise dos dados coletados segundo o percurso metodológico descrito acima.

4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 ESCOLA CASO

A Escola Carolina Maria de Jesus (nome fictício), localizada em um bairro periférico de uma cidade de médio porte do sul de Minas Gerais, é uma instituição pública que integra a rede estadual de ensino, ofertando as modalidades fundamental e médio. A escola atende cerca de 700 alunos, na faixa etária de 11 a 17 anos. A infraestrutura é adequada, embora necessite de revitalizações em seu espaço de 5.000 metros quadrados, contendo área verde, quadra poliesportiva e uma adaptação de acessibilidade exclusivamente no 1º andar.

De acordo com os últimos dados divulgados pelo Inep (2023), a escola apresentou dados preocupantes no IDEB do estado em relação ao Ensino Médio, que foi inferior a 3 pontos. A instituição chegou a ter uma queda significativa na taxa de aprovação em comparação com 2021, passando de 0,98 para 0,68. Isso significa que a cada 100 alunos, 32 reprovaram em 2023. Cruzando esses dados com o baixo Nível Socioeconômico (NSE 4) dos alunos atendidos no território, infere-se que a maioria possui mãe, pai ou responsável com ensino fundamental incompleto (QEDU, 2023).

O Programa ALI Educação Empreendedora do SEBRAE, iniciou um acompanhamento com a escola, após reunião de sensibilização e adesão da metodologia, realizada com o Diretor, em março de 2025. Após esse momento, iniciou-se o acompanhamento da ALI (Agente Local de Inovação) em reuniões periódicas, agendadas previamente com o GT (Grupo de Trabalho) formado na escola pelo diretor e mais dois servidores do NAE (Núcleo de Atendimento Educacional).

Após a fase de diagnóstico e diálogos com a comunidade, a escola passou da análise para a prática. O objetivo é enfrentar os problemas mais graves identificados através de um Plano de Ação estruturado, composto por 4 projetos principais que visam transformar a realidade escolar com medidas concretas e aprovadas coletivamente.

No presente trabalho, serão destacados os resultados concretos e os desdobramentos da última ação denominada “Arte é vida”, que aconteceu nos dias 27, 28 e 29 de novembro de 2025, nas dependências da escola, e contou com a parceria de um artista urbano nascido naquela localidade, bastante reconhecido na região e por alguns trabalhos internacionais. No primeiro dia, foi realizado um bate-papo com aproximadamente 20 estudantes mesclados do 9º ano até o 3º ano do Ensino Médio, indicados pela gestão escolar e pelo GT, que já haviam apresentado uma predisposição artística com pintura ou desenho. Na parte da tarde do primeiro dia e nos dias que se seguiram, foi realizada a oficina de muralismo e arte urbana, na qual os estudantes puderam acompanhar e ter pequenas interações com o artista durante a pintura de um mural realista que homenageou a autora Carolina Maria de Jesus.

A ação causou significativa movimentação no corredor do segundo andar da escola, gerando curiosidade em todos que passavam, incluindo alunos de outras turmas, professores e demais servidores da escola. A escolha de retratar a autora Carolina partiu do artista, que com sensibilidade, personalizou o projeto exclusivamente para a escola, considerando a trajetória da personagem como escritora. Tendo em vista sua origem periférica, teve justamente a intenção de despertar curiosidade, identificação e motivação dos estudantes.

No terceiro dia de oficina, partiu dos estudantes a ideia de construir uma arte na parede paralela à pintura oficial, o que foi autorizado pelo gestor. O que era para ser apenas uma oficina, se transformou em um “corredor da arte”, um espaço não só de passagem, mas de despertar da identidade, orgulho e pertencimento com o espaço escolar.

Diante dessa caracterização da escola caso, tem-se na sequência a apresentação da análise de conteúdo das entrevistas realizadas.

4.2 UNIDADES CATEGORIZADAS

A análise de conteúdo dos dados coletados permitiu estabelecer três categorias analíticas fundamentadas nos conceitos fundamentais, sendo que a primeira trata dos “Desafios Institucionais para o Desenvolvimento do Ensino Empreendedor”, e as demais: “Protagonismo Periférico como Metodologia e Pertencimento”, “Desenvolvimento de Competências Empreendedoras”, evidenciam possíveis resultados da parceria e aplicação da Metodologia ALI na escola. As frases utilizadas para representar as unidades categorizadas foram extraídas literalmente das transcrições. Cada entrevistado foi identificado por meio da sigla “E”, seguido de um número, indicando a ordem de realização das entrevistas, conforme disposto no Quadro 3.

Quadro 3 - Unidade Categorizada 1 - Desafios Institucionais para o Desenvolvimento do Ensino Empreendedor

DESAFIOS INSTITUCIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO EMPREENDEDOR	
E1	“Só que a escola aqui, o espaço físico é muito grande, mas ao mesmo tempo é muito limitado. Tanto é que a sala aqui, você está vendo, pequeninha, da direção, você vai na secretaria, pequeninha, você vai no pessoal, a mesma coisa... As salas são pequeninhas e não tem espaço, então a gente sempre pensa assim em mudança, né? Pra ter outras oportunidades...” [...] “Uma coisa... foi uma coisa diferente. Então, tudo que é diferente, chama atenção.”
E2	“[...]porque pra escola, a escola sozinha não caminha, né? A gente depende de... até mesmo do apoio com material, seja pedagógico...” [...] A maioria são alunos que ficam em casa sozinhos, pros pais trabalharem. Então, o pai sai de manhã, volta à tarde. Num serviço doméstico, rural [...] Os filhos mesmo que arrumam as suas coisas, o seu almoço, pra vir pra escola.”
E3	“Os nossos alunos, a grande maioria, não têm uma perspectiva de crescer... e às vezes os poucos que têm, dependendo do professor, ainda põem o menino mais pra baixo.”
E4	“Então, para a gente realizar um projeto desse, que é tão diferente, tão fora, tão fora de tudo que uma escola costuma fazer, a gente sempre vai encontrar resistências, mas essas resistências têm muito esse caráter burocrático e elas vêm muito das instâncias que são de fora da escola, porque aqui dentro o elemento que a gente encontra mais, é o elemento da vontade. [...] “porque a gente vê hoje em dia os alunos muito pouco identificados com a escola, a gente sabe que tem várias questões que se não houvesse obrigatoriedade de o aluno participar da escola, eles não participariam, mas não pelo conhecimento que eles vêm adquirir aqui dentro, é os muros da escola mesmo, eles são construídos muitas vezes para que os alunos não saiam, não exatamente para que alguém não entre”.
E5	“A educação tem muita resistência com tudo que é de fora. Pensar a comunidade em trabalhar especificamente com os alunos naquela escola, sobre o território em que eles vivem, é algo que não acontece com muita frequência, não é muito comum, não é levado em consideração. [...] o que você aprendeu na rua fica na rua, o que você aprendeu com a sua família, fica lá com a sua família.”
E6	“O desafio maior é verba... mas os projetos beneficiam muitas áreas da sociedade.”
E7	“Antes do ano passado? Na Escola, não. Teve um tipo... Ah, não. Já teve... Uma opção, mas que é canto... Não é canto rural. Alguma coisa de desenho, sim.

Fonte: Sistematizado pela autora, 2026

As falas de E1, E4 e E5 ao tratarem do projeto como algo “diferente” ou “tão fora”, evidenciam que inserir a pedagogia empreendedora no cotidiano escolar não era prática recorrente, mas experiência inédita ou pouco sistematizada, evidenciando o quão distante a instituição está de compor na sua estrutura curricular, elementos atrelados ao cotidiano da comunidade. E5 afirma explicitamente que não havia ações envolvendo o território e comunidade, o que revela um distanciamento histórico entre escola e contexto social.

Esse distanciamento confirma a discussão de Moll (2014), sobre a invisibilidade dos saberes periféricos nos currículos tradicionais. A escola aparece como instituição fechada em sua própria lógica.

Observa-se ainda a perspectiva de que os atores presentes na educação, como os próprios professores, também apresentam barreiras ao desenvolvimento da educação empreendedora. Essa situação fica evidenciada, por exemplo, quando E3 cita que a depender do professor ainda “coloca o menino para baixo”.

Ao mesmo tempo, E1 aponta que a resistência não é definitiva, ela é rompida pela experiência concreta. Isso indica que o empreendedorismo cultural atua como prática disruptiva no interior do modelo escolar. Percebe-se também, principalmente quando se trata do conceito de ressignificação dos espaços, que este é rapidamente associado à ampliação ou reforma radical de uma estrutura existente, como se não houvesse outras propostas de transformação simbólica e sustentável por meio do protagonismo da comunidade escolar.

Entende-se que as resistências mencionadas não são apenas de cunho operacional, burocrática ou financeira, elas têm uma raiz cultural. Isso fica claro também na dificuldade encontrada na fala do E7, ao ser questionado se tinha lembrança de algum outro exemplo de projeto parecido desenvolvido na escola. Em síntese, podem ser elencados desafios que percorrem as dimensões atitudinais, cognitivas, comunitárias, financeiras e teóricas ao fortalecimento das competências empreendedoras.

Nesse sentido, a oficina atuou como elemento disruptivo, inserindo no cotidiano escolar práticas que conectam território, identidade e projeto de vida, algo que anteriormente era provavelmente inexistente ou esporádico.

Em sequência, podem ser observadas no Quadro 4 as incidências da categoria Protagonismo Periférico como Metodologia e Pertencimento:

Quadro 4 - Unidade Categorizada 2 - Protagonismo Periférico como Metodologia e Pertencimento

PROTAGONISMO PERIFÉRICO COMO METODOLOGIA E PERTENCIMENTO	
E1	“ E os meninos aqui, eu vi o engajamento! Eles encantaram né? [...] na hora que fez uma coisa diferente, e que envolve a participação deles, deixa, igual deixou eles pintarem, eles amaram! Todo mundo ficou encantado...” [...] “Todos, independente de sexto ou nono... do primeiro ou terceiro ano...”
E2	“Achei que chamou muita atenção dos alunos. Os alunos até puderam participar um pouco até da pintura mesmo[...] porque é uma forma de trazer a comunidade pra escola, de alguma maneira, né.. De alguma forma, se não presencialmente, pelo menos eles tomam conhecimento do que está acontecendo aqui...Dão notícia, né? Através dos comentários, das postagens. Os meninos levam pra casa o que tá acontecendo na escola. E, também, trazem o que acontece de casa ... Não tem como desconectar.”
E4	“Então eu acho que nesse sentido, o que a gente fez aqui foi no sentido de dar lugar pra isso, né? Porque a gente vê pelos alunos... Os alunos que desenham, a gente vê a influência do grafite no desenho deles. A própria homenageada: Carolina Maria de Jesus, ela é uma mulher periférica em vários sentidos, né.. Tanto no sentido literal, como no sentido subjetivo, porque apesar da importância cultural que ela tem para o Brasil, ela é sistematicamente excluída dos currículos...”

E5	“A figura da Carolina, ela traz inúmeras possibilidades para a gente trabalhar dentro da escola, e é isso que a gente vem conversando, quais os desdobramentos, especialmente com relação ao mural da Carolina, porque a gente consegue trabalhar a política, né, porque ela relata um Brasil, ela relata uma forma de existência no nosso país, e de resistência também, e aí como que a gente valoriza, além da Carolina, outras personalidades que fizeram diferença[...] “Numa escola periférica, com maioria de alunos negros, de não ver uma pessoa branca ali, mas uma pessoa como aquela criança, aquele adolescente.” [...] então tipo, reconhecer aquele espaço não como ‘um espaço que ‘eu passei’, mas é um espaço que ‘eu fiz história naquele espaço e que a minha família vai continuar fazendo que ela vai continuar passando por esse lugar.” [...] É um reconhecimento né, [...] “eu tô vendo alguém que parece comigo” sabe, que “tem a cor da minha pele” e que ‘viveu coisas que eu talvez já vivi também né’, ou que eu vi alguém de vez muito perto... então eu venho muito pensando nisso... que às vezes a gente vê as personalidades de forma geral, como pessoas que destoam daquilo que é o cotidiano: eu tenho um artista X, um cantor Y, um poeta ...e não eram pessoas comuns como nós somos!”
E6	“Também, né? Por eu ser alguém que cresceu ali no mesmo bairro ali, né? Na mesma região que eles. Então, com certeza. Eles com certeza se identificaram comigo, né? Porque eu, querendo ou não, eu cresci ali no mesmo ambiente que eles, né... então, essa identificação teve sim, com certeza. Eu acho que isso é importante também.”
E7	“Um dos motivos foi o [artista]... sempre me motivei a tentar fazer as artes igual a dele.”

Fonte: Sistematizado pela autora, 2026

O protagonismo periférico aparece como metodologia implícita: o artista não é apenas facilitador técnico, mas modelo concreto de possibilidade. Dolabela e Filion, (2013), afirmam que um dos mais poderosos meios de desenvolver o empreendedorismo em uma sociedade é por meio de programas educacionais que incorporem o espírito empreendedor em todos os níveis do sistema educacional.

As falas revelam um cenário típico do que Dolabela e Filion (2013) descrevem como “pedagogia do *status quo*” centrada na transferência de conteúdos e pouco aberta à incorporação dos contextos socioculturais dos estudantes. Quando E5 afirma que a escola “tende a um apagamento de tudo que está fora do muro”, evidencia-se uma estrutura que separa o saber formal do saber vivido, surgindo a necessidade de abordagens capazes de modificar a cultura existente e promovam interações entre atores que não dialogam.

A identificação de E7 com o artista do próprio bairro demonstra a influência direta de um modelo concreto e acessível na construção de seu sonho estruturante. Quando a escola incorpora um artista do território, ela redefine o imaginário coletivo possível para os estudantes. A presença de um empreendedor cultural periférico funciona como representação de futuro viável, alterando os referenciais de identidade e auto realização. Dolabela e Filion (2013), defendem que a escola deve atuar como microcosmo da sociedade e envolver a comunidade na definição de seus objetivos educacionais.

Ganem (2025) argumenta que o empreendedor cultural periférico opera como mediador simbólico. Isso é evidente na fala de E7, que afirma ter iniciado o desenho inspirado no artista do próprio bairro.

A identificação territorial e racial (E5) reforça pertencimento e reconhecimento, dialogando com Tommasi (2018) sobre construção identitária nas periferias. A experiência analisada confirma essa perspectiva: o protagonismo periférico não foi apenas conteúdo, mas metodologia que aproximou escola e território, produzindo pertencimento.

Em sequência, buscou-se observar os marcadores do Desenvolvimento de Competências Empreendedoras, possibilitando a perspectivas de efeitos que se somam ao fortalecimento do pertencimento e a identificação. Foram sumarizadas no Quadro 5 as seguintes questões:

Quadro 5 - Unidade Categorizada 3 - Desenvolvimento de Competências Empreendedoras

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS	
E1	“Só que algumas coisas, às vezes, faltava... Antes do projeto de vocês, faltava uma sistematização, um acompanhamento mais direto, mais correto das ações.[...] Quando você apresentou a proposta, nós fizemos uma reflexão das nossas ações.”
E2	“A gente quer que os alunos cresçam, que eles uniram coisas diferentes, que saiam um pouco da rotina de sala de aula. E eles gostam disso. E a gente também ficou muito satisfeito com o trabalho de vocês. Disponibilidade, atenção, carinho, preocupação, dedicação, tempo...”
E4	“E o que a gente viu com a criação desse projeto, com a execução desse projeto, foi uma mudança completa nesse sentido nos alunos que participaram, a gente percebe o envolvimento deles, a gente viu, teve um grupo de alunos, um núcleo que acompanhou o projeto muito mais de perto, que a gente viu o envolvimento deles. A gente viu eles movimentando questões na escola, no trabalho, na família, na comunidade que eles vivem, para poder estar participando. Teve um aluno em particular que a gente ficou muito encantado com como esse projeto tocou ele, depois quem sabe a gente”
E5	“Então enquanto o projeto estava sendo executado, as crianças passaram e perguntaram: ‘quem é essa pessoa?’... Eu acho que isso já muda tanto... aguçar a curiosidade: ‘mas por que essa pessoa está aqui?’... ‘essa pessoa existe?’, ‘essa pessoa existiu?’, ‘ela fez alguma coisa no mundo?’, ‘por que ela é importante?’, então assim... a gente aguçou essa curiosidade!”
E6	“[...]sim tanto que aquele menino lá, (nome suprimido), ele sempre me manda mensagem e tal, eu vi que ele tava muito empenhado e que ele queria mesmo trabalhar com arte, e aí eu tinha uma mesinha parada aqui, ele comentou da mesinha, eu falei assim: vou dar ela pra você. E aí eu dei a mesinha pra ele, ele foi e arrumou um computador, me mandou uma mensagem tem umas duas semanas dizendo que arrumou um computador novo, que deu certo a instalação da mesinha, e eu falei pra ele: é isso aí ó.. mantenha o foco, no começo você pode achar difícil...”
E7	“Quando eu comecei a desenhar, eu não tinha muitas expectativas que eu conseguiria ter um futuro com desenho. Porque é muito difícil ter um futuro com desenho. Mas agora que eu fiz com o (nome suprimido), eu e meus amigos fizemos um grupo para a gente começar a pintar muros também. Igual o (nome suprimido). Só falta a gente conseguir os muros e os materiais. Mas a gente vai começar.”

Fonte: Sistematizado pela autora, 2026

A análise dos discursos evidencia que o desenvolvimento das competências empreendedoras se manifesta de forma integrada nas dimensões cognitiva, socioemocional e comportamental. No plano cognitivo, observa-se a presença de habilidades relacionadas à criatividade, à curiosidade e à identificação de oportunidades, especialmente quando os participantes relatam o estímulo à reflexão e à sistematização das ações pedagógicas (E1) e o despertar da curiosidade dos estudantes diante de novas experiências formativas (E5).

Essas competências cognitivas estão associadas à capacidade de imaginar possibilidades, elaborar ideias e projetar soluções, elementos fundamentais para o pensamento empreendedor. Conforme destacam Dolabela e Fillion (2013), a aprendizagem empreendedora estrutura-se a partir da sequência “sonhar – estruturar – agir”, na qual o indivíduo inicialmente imagina possibilidades, organiza estratégias e posteriormente transforma essas ideias em ações concretas.

Nesse sentido, o conceito de “sonho coletivo”, apresentado pelos autores, revela-se particularmente relevante, pois evidencia a construção compartilhada de visões de futuro capazes de mobilizar indivíduos e comunidades em torno de projetos comuns.

Além da dimensão cognitiva, os depoimentos também revelam o fortalecimento de competências socioemocionais e comportamentais. No campo socioemocional, destacam-se aspectos como motivação, confiança, pertencimento e cooperação, evidenciados no envolvimento dos estudantes com as atividades propostas (E4) e no reconhecimento do impacto positivo do projeto sobre o interesse e a autoestima dos participantes.

Já na dimensão comportamental, observa-se o desenvolvimento de competências como iniciativa, autonomia e capacidade de agir diante de oportunidades, evidenciado na criação espontânea de um coletivo artístico pelos estudantes (E7) e no incentivo recebido para transformar interesses pessoais em projetos concretos (E6). Esse movimento demonstra a passagem da ideia à ação, característica central do comportamento empreendedor.

Conforme apontam estudos sobre competências empreendedoras, essas habilidades envolvem a capacidade de mobilizar recursos, tomar iniciativa e persistir na realização de projetos, mesmo diante de desafios (Lizote et al., 2020).

Dessa forma, as narrativas analisadas indicam que a experiência vivenciada na escola contribuiu para estimular processos de aprendizagem empreendedora que articulam pensamento criativo, engajamento social e ação transformadora no território.

4.3 SÍNTESE ANALÍTICA DAS UNIDADES CATEGORIZADAS

Os resultados indicam que o projeto “Arte é Vida” promoveu transformações significativas no contexto escolar investigado, contribuindo para a ressignificação do espaço educativo, o fortalecimento da autoestima dos estudantes, o desenvolvimento de competências empreendedoras e a ampliação da integração entre escola e território. A triangulação entre os dados provenientes das entrevistas, dos registros de campo e das matrizes diagnósticas evidenciou coerência entre os problemas identificados e as soluções propostas.

Esse processo demonstra que a metodologia aplicada no âmbito do Programa ALI Educação Empreendedora possibilitou a articulação entre diagnóstico institucional, valorização cultural do território e implementação de ações pedagógicas capazes de mobilizar estudantes e comunidade escolar. Nesse sentido, os resultados respondem diretamente ao problema de investigação deste estudo, ao evidenciar que o empreendedorismo cultural, mediado pela parceria entre o Programa ALI Educação Empreendedora e a escola, contribuiu para o desenvolvimento de competências empreendedoras entre estudantes inseridos em contexto de vulnerabilidade social.

Observou-se, inicialmente, o fortalecimento de competências cognitivas, especialmente relacionadas à criatividade, à curiosidade e à capacidade de identificar oportunidades no ambiente escolar e no território. As oficinas artísticas e as práticas culturais desenvolvidas no projeto estimularam os estudantes a reinterpretar o espaço escolar e a reconhecer a arte e a cultura periférica como possibilidades legítimas de expressão, aprendizagem e construção de projetos de vida.

Além disso, os dados indicam avanços importantes nas competências socioemocionais, particularmente no fortalecimento da autoestima, do sentimento de pertencimento e da construção de identidades positivas associadas aos saberes periféricos. A valorização das expressões culturais do território — como a arte urbana, o desenho e outras manifestações artísticas — contribuiu para que os estudantes se reconhecessem como produtores de cultura e conhecimento, reduzindo sentimentos de invisibilidade e desvalorização frequentemente associados a contextos de vulnerabilidade social.

Na figura 2, a seguir, apresenta-se a esquematização da resposta ao problema de pesquisa investigado nesse estudo.

Figura 2. Empreendedorismo Cultural e Competências Empreendedoras pela valorização de Saberes Periféricos.



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

As categorias utilizadas possibilitaram a verificação nos relatos dos participantes evidências de aspectos positivos no enfrentamento à desafios institucionais por intermédio de uma metodologia que valoriza os saberes periféricos, proporcionando o desenvolvimento de competências empreendedoras, do fortalecimento da escola enquanto ecossistema de oportunidades e de situações de promoção do engajamento dos atores.

Nesse processo, o reconhecimento dos saberes periféricos pela escola funcionou como elemento central para o fortalecimento da identidade juvenil e para a construção de vínculos mais significativos entre estudantes, professores e comunidade.

Por fim, também foram observados impactos no desenvolvimento de competências comportamentais, evidenciadas pela iniciativa dos estudantes em participar ativamente das atividades propostas, pela mobilização de colegas e familiares e pela criação de novas iniciativas culturais dentro e fora do ambiente escolar. Esses comportamentos indicam a passagem da reflexão para a ação, característica central do comportamento empreendedor e revelam que os estudantes passaram a assumir um papel mais ativo na construção de suas trajetórias educacionais e sociais.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar de que forma o empreendedorismo cultural, desenvolvido a partir da parceria entre o Programa ALI Educação Empreendedora do SEBRAE e uma escola pública estadual situada em território de vulnerabilidade social, contribuiu para o desenvolvimento de competências empreendedoras entre estudantes do ensino médio, a partir da valorização dos saberes periféricos. A investigação buscou responder ao problema de pesquisa que questiona como iniciativas educacionais baseadas na articulação entre cultura, território e empreendedorismo podem estimular competências empreendedoras no ambiente escolar.

Ao incorporar manifestações culturais locais ao cotidiano pedagógico, a escola passou a reconhecer experiências e referências culturais dos estudantes, favorecendo processos de identificação, pertencimento e valorização das identidades juvenis. A análise das entrevistas, associada à triangulação com os instrumentos diagnósticos institucionais, demonstrou que o empreendedorismo cultural contribuiu diretamente para o desenvolvimento de competências empreendedoras nas três dimensões analisadas no estudo.

De forma geral, os resultados evidenciam que, nessa escola caso, o empreendedorismo cultural, quando articulado a metodologias estruturadas de diagnóstico, acompanhamento institucional e parcerias com atores do território, constituiu uma estratégia relevante para o desenvolvimento de competências empreendedoras no contexto da educação pública valorizando saberes periféricos.

Como indicativo de pesquisas futuras, pode-se ampliar a compreensão sobre o tema por meio da comparação entre diferentes escolas, territórios e contextos socioculturais, possibilitando identificar padrões e especificidades na relação entre empreendedorismo cultural, educação empreendedora e desenvolvimento de competências. Indica-se ainda a necessidade de aprofundar a comparação com estudos e casos relacionados especificamente ao contexto do sul de Minas Gerais, uma vez que a inclusão de saberes periféricos no cotidiano escolar tende a ocorrer com maior facilidade em grandes centros urbanos, onde se observa maior acesso à diversidade cultural e a diferentes manifestações sociais.

Estudos longitudinais também podem contribuir para analisar os efeitos de médio e longo prazo dessas iniciativas, especialmente no que se refere à permanência escolar, ao engajamento dos estudantes e à construção de projetos de vida vinculados às economias criativas e aos saberes culturais do território.

6. REFERÊNCIAS

- ÁVILA, Ana Lúcia de; DAVEL, Eduardo Paes Barreto. **Educação empreendedora nas artes: perspectivas e desafios. Cadernos EBAPÉ.BR**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/89028> Acesso em: 30 jan. 2026.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2020**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://qedu.org.br>. Acesso em: 6 fev. 2026.
- BRINIA, Vasiliki; BELLOYIANI, Maria; MANOLOPOULOU, Georgia; TZIROS, Georgios; KASIOULA, Eirini; GEORGOGALA, Sofia; MARINOPOULOU, Stavroula. **The “Education, Entrepreneurship and Cultural Heritage” Initiative: Eleusis 2023 European Capital of Culture. Sustainability**, Basel, v. 16, n. 13, p. 5459, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su16135459> Acesso em: 09 mar. 2026.

- COSTA, Henrique. O sol nasce para todos: empreendedorismo popular como identidade periférica em São Paulo. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1001>. Acesso em: 14 mar. 2026.
- DOLABELA, Fernando; FILION, Louis Jacques. Fazendo revolução no Brasil : a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v.3, n.2, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.14211/regepe.v2i3.137> Acesso em: 7 fev. 2026.
- DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luísa**. São Paulo: Cultura Editores, 2003.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GANEM, Márcia Luíza Freitas. **Materialidades do empreendedorismo cultural: mentalidade, oportunidade e rede em comunidades tradicionais**. 2025. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.
- LIMA, Thales Abreu da Costa; GAMA, Herlander Afonso Costa Alegre da; BERNARDO JUNIOR, Ronaldo. Contribuições do empreendedorismo cultural para o desenvolvimento regional. **Interações , Campo Grande**, v. 25, n. 2, p. e2523911, 2024. Disponível em: <https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/3911> . Acesso em: 1 fev. 2026.
- LIZOTE, Suzete Antonieta; MIRANDA, Adriane Lintener; SILVA, Samantha Guedes da; GOHN, Caroline. Competências empreendedoras: um estudo com discentes do ensino médio. **Revista GeSec**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 27–46, set./dez. 2020
- MOLL, Jaqueline. Reflexões acerca da educação para a superação da extrema pobreza: desafios da escola de tempo completo e de formação integral. In: CAMPELLO, Tereza; FALCÃO, Tiago; COSTA, Patrícia Vieira da (Org.). **O Brasil sem miséria**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2014. p. 01–19.
- QEDU. Portal de dados educacionais da Educação Básica no Brasil. **Taxas de Rendimento 2023**. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>. Acesso em: 07 jan. 2026.
- SEBRAE. **Escores institucionais do Sistema ALI e Radar CER**. Documento interno não publicado. Varginha, 2025.
- SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Guia metodológico do Programa ALI – Educação Empreendedora**. Brasília, DF:, 2024.
- SEBRAE/CER. **Radar de Educação Empreendedora**. 2025. Disponível em: <https://radar.cer.sebrae.com.br/> Acesso em: 07 jan. 2026.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica** 2025. São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br> Acesso em: 14 mar. 2026.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Panorama da educação básica: estados – Minas Gerais**. São Paulo: Todos Pela Educação, jan. 2023. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 10 fev. 2026.
- TOMMASI, Livia de. Empreendedorismo cultural nas margens da cidade. In: FARIAS, J.; ROCHA, L.; LEITE, M.; CARVALHO, M. (org.). **Governando os pobres urbanos**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2018.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.