



## **SOCIOLOGIA EM DIÁLOGO: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR ENTRE ARTE E CIÊNCIAS SOCIAIS NO PIBID DA UFPE**

Aline Leticia Assis Pereira <sup>1</sup>  
Cauê de Sousa Alves <sup>2</sup>  
Deborah Risolene Minelli Galdino <sup>3</sup>  
Ana Catarina Teixeira Santana <sup>4</sup>  
Délvia Cristine Araujo dos Santos <sup>5</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo apresenta um relato de experiência realizado na Escola de Referência em Ensino Médio Dom Vital, em 2025, pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), coordenado pelo professor Dr. Sérgio Neves Dantas e supervisionado pela professora Délvia Santos. Com o objetivo de coletar dados, analisar e interpretar a compreensão do debate sobre cultura no ensino público sob uma ótica socioantropológica, desenvolvemos atividades na turma do 1º H, da segunda jornada, dentro da disciplina de Artes com uma abordagem interdisciplinar. Foram trabalhados conceitos como Capital Cultural, Indústria Cultural, Relativismo Cultural e Etnocentrismo, por meio de aulas expositivas, uso de imagens, produções audiovisuais, recursos tecnológicos e debates críticos, apoiando-nos em autores como Pierre Bourdieu, entre outros. Durante o processo, constatamos uma expressiva defasagem na bagagem teórica e na capacidade de interpretação crítica dos discentes, especialmente no que se refere à compreensão das raízes históricas e sociais que moldam comportamentos e hábitos de consumo; à percepção de como a cultura é produto das relações sociais e da interação com a natureza; ao entendimento das origens e impactos de movimentos artísticos e culturais; e ao reconhecimento e valorização das expressões da cultura popular. Essa defasagem tem origem, em grande parte, na educação precária recebida em séries anteriores, somada a outros fatores sociais que afetam diretamente a aprendizagem. Tais lacunas refletem as condições de vida dos estudantes, a falta de estímulo e as dificuldades de acesso a bens e experiências culturais, resultantes da desigualdade social, do descaso do poder público e do desmonte de órgãos e políticas voltados à promoção da cultura.

**Palavras-chave:** Cultura, Sociologia, Educação, Interdisciplinaridade, Desigualdade Social.

1 Graduada do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, [aline.leticia@ufpe.br](mailto:aline.leticia@ufpe.br) ;

2 Graduando pelo Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, [caue.sousa@ufpe.br](mailto:caue.sousa@ufpe.br);

3 Graduada do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Pernambuco - UFPE, [deborah.minelli@ufpe.br](mailto:deborah.minelli@ufpe.br);

4 Graduada do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, [ana.catarinas@ufpe.br](mailto:ana.catarinas@ufpe.br);

5 Professora orientadora: Pós Graduação em Linguagens - UPE, Pós graduanda em Gestão Escolar, UFPE, Pós graduanda em Linguagens e Formação Docente, UFRPE, Mestranda em Sociologia, PROFSOCIO, FUNDAJ, [delvia.santos@aluno.fundaj.gov.br](mailto:delvia.santos@aluno.fundaj.gov.br).



## INTRODUÇÃO

O artigo apresenta um relato de experiência realizado na Escola de Referência do Ensino Médio (EREM) Dom Vital da rede pública estadual de Pernambuco, em 2025, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O objetivo foi analisar como estudantes compreendem o conceito de Cultura a partir de uma perspectiva socioantropológica. Para isso, foi aplicada uma sequência didática interdisciplinar entre Artes e Sociologia em cinco aulas com a turma do 1º ano H, que vivenciam a segunda jornada, no turno vespertino, abordando também outros conceitos importantes vinculados ao tema principal como Capital Cultural, Indústria Cultural, Relativismo Cultural, Etnocentrismo e Racismo Religioso.

Em primeiro lugar, é relevante destacar que a escolha da turma se deu pela observação realizada pelos bolsistas do PIBID, em que puderam perceber um descompasso marcado pelas origens sociais e pela condição de classe dos estudantes, que impactam diretamente em seu desenvolvimento escolar. Esse quadro foi evidenciado, por exemplo, nos relatos acerca da ausência de experiências prévias de socialização em lugares como museus, conservatórios e outros espaços culturais.

Observou-se um declínio metodológico que comprometeu a aprendizagem dos discentes. Embora as causas não tenham sido totalmente identificadas, possivelmente relacionam-se aos impactos da pandemia da Covid-19 e à exclusão digital. A falta de acesso à internet e a dispositivos agravou as desigualdades educacionais. Muitos estudantes em vulnerabilidade ficaram excluídos do ensino remoto.

Além disso, a implementação do Novo Ensino Médio a partir das Leis 13.415/2017 e atualmente com a Lei 14.495/2024, também contribuíram para fragilizar o protagonismo estudantil e reduzir os espaços de formação crítica dada a sua arquitetura curricular.

Diante desse cenário, tornou-se fundamental mobilizar teorias sociológicas, especialmente as de Pierre Bourdieu, em sala de aula, como instrumentos de autoconhecimento e reflexão crítica. Essa abordagem permitiu que o discente se reconheça nos espaços em que ocupa e compreenda os mecanismos que atuam tanto na inclusão quanto na exclusão social. A partir da interdisciplinaridade, buscou-se estimular processos de reflexão capazes de despertar o pensamento crítico e ampliar a bagagem cultural dos





estudantes, para fortalecer sua capacidade de interpretar a realidade social de forma mais consciente e participativa.

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, com foco na observação participante e na análise das produções dos alunos. As atividades foram estruturadas em cinco aulas, cada uma com objetivos específicos e propostas pedagógicas diversificadas, combinando diferentes recursos didáticos com o intuito de promover o engajamento e permitir que os estudantes assimilem de forma clara os conteúdos referentes à cultura e seus desdobramentos, para contemplar formas variadas de aprendizagens, como: a auditiva, a visual e a dialogada, a fim de proporcionar um ambiente dinâmico e reflexivo.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação TDICs como Mentimeter, vídeos, site SORA, slides e Kahoot, foram utilizadas promovendo engajamento e participação de forma lúdica e interativa. Um vídeo autoral produzido pelos pibidianos abordou danças populares, eruditas e de massa. O recurso audiovisual facilitou a compreensão dos conceitos trabalhados. Além disso, incentivou o debate sobre distinção social e acesso desigual à cultura.

De igual modo, foram apresentados slides com imagens geradas por Inteligência Artificial (*site SORA*, da OPENAI), utilizadas como suporte visual para estabelecer conexões entre os conceitos sociológicos e representações simbólicas diversas. Os *slides* eram acompanhados de pequenos textos explicativos, elaborados de forma estratégica para reforçar a compreensão dos alunos a partir da leitura de curta extensão.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

As reformas curriculares que se instalaram no âmbito da educação no atual cenário global impactaram diretamente na aprendizagem dos estudantes, mas também nas práticas pedagógicas docentes. Segundo análise de Laval (2019) “a escola deixou de ser respaldada pela grande narrativa progressista da escola republicana, que hoje, suspeita-se, não passa de





um mito sem utilidade”. Nesse sentido, grandes são os desafios diante de uma aprendizagem fragmentada, sobretudo oriunda e ampliada a partir da pandemia da Covid-19.

Apesar disso, o PIBID adentra nesse cenário como um importante programa de valorização da docência, ao aproximar universidade e escola, bem como formar professores críticos e reflexivos. Ele representa uma esperança para superar a fragmentação do ensino e fortalecer práticas pedagógicas inovadoras e engajadas. Por isso, trazemos o que preconiza a LDB sendo a educação compreendida como um processo em sentido amplo, integrando diversas esferas da vida social e cultural que em seu artigo 1º traz “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (CIVIL, 1996).

Nessa perspectiva, Durkheim argumenta que:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não se encontram preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais que são exigidos dela tanto pela sociedade política no seu conjunto quanto pelo meio especial a que está particularmente destinada. (DURKHEIM, 2010, p.32)

Essa ótica durkheimiana sublinha a função da escola enquanto instituição social que modula os sujeitos para a vida em comunidade, transmitindo valores e normas culturais. Apesar disso, Tim Ingold, em sua obra "Antropologia como Educação", propõe uma visão da educação que transcende a mera transmissão de conhecimento. Ele argumenta que a antropologia e a educação compartilham princípios comuns, ao focar na experiência e na atenção como pilares do aprendizado, assim “trata-se de derrubar a visão tradicional da pedagogia como a transmissão intergeracional do conhecimento autorizado. Educação, eu argumento, não é um “inculcar” mas um “libertar”, que abre caminhos de crescimento” (INGOLD, 2020, p.10). Ou seja, para o autor, a educação deve ser um processo contínuo de engajamento com o mundo, com a observação participante e de construção coletiva de conhecimentos.





Paulo Freire (1987) defende que a verdadeira educação é um ato de conhecimento e diálogo que permite ler o mundo criticamente e transformá-lo, superando a opressão. Com base nessa visão libertadora, o artigo adota os conceitos de Pierre Bourdieu como referencial teórico. Suas reflexões sobre cultura e educação ampliam a compreensão das relações sociais e das desigualdades. Assim, ambas as perspectivas orientam práticas pedagógicas críticas e transformadoras.

Em sua obra seminal “A distinção: crítica social do julgamento do gosto” (2007) o autor descreve que as práticas culturais e o gosto estético dos sujeitos evidenciam e reforçam as estruturas sociais existentes. Também analisa de que forma as diferentes categorias culturais são configuradas e como elas contribuem na continuidade das desigualdades de classe. Bourdieu, ainda trabalha com a definição de “Capital Cultural” - tópico que foi amplamente explorado para trabalhar pedagogicamente em sala. Ele se refere a este conceito como recursos não econômicos que conferem poder, status e divergência social.

O Capital Cultural manifesta-se em habilidades adquiridas pela socialização, como conhecimento, linguagem e preferências, além de bens culturais materiais e títulos acadêmicos. Essa teoria de Bourdieu permite refletir sobre desigualdade, preconceito e o acesso restrito à cultura nas escolas públicas. Tal abordagem dialoga com a LDB, que assegura a liberdade de divulgar saberes e culturas. Durkheim complementa ao entender a educação como processo de socialização e transmissão do patrimônio cultural. Já Ingold propõe uma aprendizagem pela convivência e experiência, em oposição ao ensino puramente transmissivo. Portanto, ao desvelar as estruturas de poder e as manifestações do Capital Cultural de Bourdieu que podem marginalizar certas expressões culturais e religiosas, a abordagem pedagógica buscou fomentar a leitura crítica do mundo.

## **RELATO DA EXPERIÊNCIA**

Na primeira aula, intitulada “O que é cultura?”, foi introduzido o conceito de Capital Cultural, fundamentado em Bourdieu (2007). Utilizamos a plataforma *Mentimeter* para construir uma nuvem de palavras com a questão “O que é cultura?”, revelando termos como





comida, dança e religião, que evidenciaram a diversidade de percepções iniciais. Em seguida, promovemos diálogos orientados para conectar essas ideias ao conceito teórico e utilizamos imagens geradas por IA, no *site Sora*, para ilustrar como o repertório cultural reflete desigualdades sociais.

Posteriormente, exibimos um curta audiovisual elaborado pelos pibidianos, para mostrar a diversidade cultural das danças regionais e de massa, vinculadas a diferentes formas de Capital Cultural: erudita, popular e de massa. A discussão buscou problematizar a relação dos indivíduos com produtos culturais padronizados e ideológicos. Observou-se, entretanto, dificuldade dos estudantes em articular conceitos iniciais, possivelmente devido a lacunas de aprendizagem, o que dificultou a construção de uma compreensão sólida. O contato com conceitos como Capital Cultural, Indústria de Massa e Etnocentrismo permitiu reflexões sobre o espaço social que ocupam e os limites impostos pela condição de classe na formação de sua bagagem cultural.

A estrutura bancária criticada por Paulo Freire no qual os estudantes apresentam reflexo, se mostrou muito presente na timidez dos alunos em expor suas opiniões, assumindo uma postura passiva e apenas ouvinte, atentos a decorar definições prontas de forma acrítica, reflexo de um modelo pedagógico que pouco incentiva práticas reflexivas acerca dos conteúdos escolares. Nesse contexto, foi necessário um esforço maior de estímulo por parte dos pibidianos e da professora para que os discentes se sentissem confortáveis em compartilhar suas experiências individuais.

Na segunda aula, planejávamos trabalhar os três tipos de cultura: erudita, popular e de massa. Inicialmente, a professora supervisora dedicou parte do tempo à revisão dos conteúdos anteriores, porém observamos que muitos alunos chegam atrasados, entrando apenas na segunda aula, o que dificulta o acompanhamento do conteúdo. Em seguida, explicamos os tipos de cultura, promovendo diálogo com os estudantes por meio da pergunta: “O que você imagina quando escuta cultura erudita, popular e de massa?”. Sobre a cultura erudita, a maioria desconhecia o termo, mas compreendeu o conceito ao relacioná-lo com vivências pessoais, como visitas a museus promovidas por outras escolas, o que evidencia a importância das atividades extraclasse para ampliar a bagagem cultural.

Foi notável que poucos alunos já tinham tido contato com espaços de cultura erudita, sendo a maioria sem experiências nesse âmbito. Com apoio da supervisora, discutimos as





razões desse fenômeno, destacando as dificuldades de acesso e a exclusão histórica das classes mais baixas, já que muitas manifestações culturais eruditas são promovidas pelas elites. Como exemplos, apresentamos *ballet*, concertos e museus de esculturas gregas. Quanto à cultura popular, os estudantes a identificaram rapidamente como algo familiar e ligado à identidade de um povo, demonstrando compreensão mais imediata. Foram citados exemplos como bumba-meu-boi, literatura de cordel e frevo, o que permitiu aprofundar a discussão sobre a diversidade cultural e seu papel na formação social e identitária dos alunos.

Por fim, questionamos sobre cultura de massa, um silêncio pairou sob a sala de aula, grande parte dos alunos apontaram não ter a mínima noção do que se tratava, os poucos que compartilharam suas impressões, disseram conhecer apenas a definição gastronômica da palavra “massa”. Nesse contexto, apontamos de forma objetiva que cultura de massa tem por objetivo o lucro e a disseminação em massa, presente especialmente nos espaços midiáticos, para a promoção de ideologias, valores e comportamentos em escala global, que unem aspectos tanto da cultura popular quanto erudita para criar “fórmulas de sucesso” e atingir o maior número possível de consumidores.

Com objetivo de facilitar a absorção do conceito, solicitamos aos alunos, para relatarem se já tiveram a sensação de consumirem filmes, séries ou músicas que pareciam ser muito semelhantes. Após essa provocação, vários estudantes explanaram que já vivenciaram essa experiência, compreendendo assim que a cultura de massa pode ser observada como o tipo mais presente no cotidiano social. Ela cumpre um papel, mesmo que não intencionalmente, de divulgar conteúdos que possivelmente não chegariam a determinados públicos.

Usamos como exemplo influenciadores digitais, programas de televisão, aplicativos, o *k-pop* e sua atual repercussão global, entre outros. Antes da aula ser encerrada, fizemos uma observação importante referente às mudanças sociais e o espaço que cada tipo de cultura ocupa em períodos diferentes. Uma vez que, a cultura popular pode ser apropriada por uma indústria e se tornar cultura de massa e vice-versa. A professora supervisora usou o exemplo do *hip hop* para auxiliar na compreensão desse fenômeno, ao explicar as transformações que ele sofreu e sofre ao longo do tempo e como ocupou diferentes espaços. Todavia, identificamos uma defasagem expressiva a respeito desses conhecimentos por parte dos alunos.





Na terceira aula, tínhamos como objetivo propor uma dinâmica em grupo, mas antes de executar, revisamos novamente o conteúdo apresentado na última aula e encerramos o ciclo de conhecimentos pré-estabelecidos com os últimos conceitos que faltavam: o estranhamento e a naturalização. A professora supervisora explicou a importância de compreendermos a cultura como uma produção humana, ou seja, ela não é natural e imutável. A partir destes dois conceitos, é possível assimilar que a cultura é passível de transformação, a partir de um olhar crítico e de movimentos coletivos que atravessam interesses interseccionais, como os de classe, raça e gênero.

Na sequência, apesar de uma breve interrupção, distribuímos para os seis grupos organizados ao início da aula, imagens referentes a culturas distintas, e solicitamos que a partir delas, dialogassem em coletivo para responder de que modo as imagens trabalhadas em sala de aula revelavam sobre o acesso à Capital Cultural.

Entretanto, nos deparamos com uma situação inesperada. O grupo que ficou responsável pela imagem que representava uma religião de matriz africana se negou a participar da atividade ao alegar que aquilo se tratava de “macumba”- uso do termo de maneira pejorativa. Fomos até o grupo em questão e reforçamos o objetivo da atividade, e a problemática do discurso que estavam reproduzindo. Enfatizamos a necessidade de separar suas crenças e valores pessoais para o exercício de análise crítica dos temas sociais, porém mesmo assim, o grupo permaneceu avesso a dinâmica e solicitou a troca da imagem com outro grupo. A troca foi realizada com outro grupo que estava com a imagem que representava o frevo. Tempo depois, a professora retornou para a sala de aula e nos dirigimos a ela para relatar o ocorrido. Com o tempo que estabelecemos aos alunos para formularem suas respostas, identificamos diante as movimentações dos grupos, a necessidade de organizarem melhor suas ideias, portanto, decidimos estender o tempo-limite que havíamos combinado.

Próximo ao final da aula, a professora dedicou os últimos minutos para advertir os estudantes da gravidade do que havia ocorrido, colocou em pauta o racismo e intolerância religiosa presentes na sociedade como uma ferida colonial, em que desumaniza e assassina culturalmente as populações marginalizadas no Brasil. Em contraponto, colocou os direitos humanos e a liberdade de crença como norte para uma sociedade minimamente respeitosa e democrática. Os estudantes ouviram atentamente o discurso e alguns demonstraram descontentamento, principalmente aqueles que protagonizaram a situação.





No dia seguinte, uma aluna procurou a professora supervisora para denunciar um colega que a ameaçou de morte por motivos religiosos, fato que passou despercebido no momento. O episódio evidencia a urgência de uma educação antirracista e do letramento racial crítico. Reforça também a necessidade de discutir direitos fundamentais. Além disso, destaca a importância de práticas inclusivas que garantam a proteção de todos os estudantes.

Na quarta aula, intitulada “Precisamos falar sobre intolerância religiosa”, continuamos a sequência didática com algumas alterações no planejamento. Iniciamos contextualizando o racismo religioso, especialmente após um caso de discriminação contra religiões de matriz africana na aula anterior. Enfatizamos que todas as expressões culturais são válidas e que atos discriminatórios configuram crime. A professora supervisora definiu com a turma como o encontro seria conduzido, propondo um debate crítico sobre o tema. Para introduzir a discussão, exibimos o curta-metragem *Pax* (2005), que apresenta quatro líderes religiosos distintos. O filme satiriza a rigidez de certas religiões que se consideram as únicas detentoras da verdade e, muitas vezes, reproduzem violência e preconceito.

Após a exibição do curta, poucos alunos compreenderam as ideias iniciais, exigindo estímulo ao debate. Questionamos sobre as religiões representadas, suas manifestações e a coerência entre o discurso de paz e as ações dos personagens. Com o tempo, os estudantes passaram a interagir, ainda que timidamente. Reforçamos o respeito a todas as crenças e os prejuízos causados pelo racismo. O encontro buscou promover reflexão coletiva sobre preconceito, diversidade e empatia.

Posterior a esta discussão, prosseguimos com uma revisão dos conteúdos sobre cultura, ao reforçar conceitos e autores que visitamos durante a sequência. Para otimizar a participação em classe e termos um mecanismo para analisar a sintetização conteudista dos estudantes, desenvolvemos uma dinâmica interativa utilizando a plataforma de aprendizado *Kahoot*, que é baseada em jogos e utilizada como tecnologia educacional. Com ela, elaboramos um *quiz* com perguntas e respostas relacionadas às temáticas.

Investir em tecnologias que atravessam os modos tradicionais no fazer docente, centradas apenas em conteúdo e teoria, impulsionam positivamente o desempenho pedagógico dos estudantes, além de incentivar habilidades de sociabilidade em classe. E nesta aula não foi diferente, a aplicabilidade desta plataforma evidenciou bons resultados: grande parte dos alunos se engajaram, interagiram animadamente e se entrosaram bem. A cada resposta





incorreta, a professora supervisora junto com os pibidianos contextualizavam o erro e reforçavam a alternativa correta, para garantir a compreensão com eficiência.

Após cinco aulas, a última aula “O que é cultura, afinal?” conduziu a conclusão do experimento com a turma do 1º ano H. Os alunos aparentavam estar familiarizados com os conceitos de cultura e teoria bourdieusiana, embora ainda houvesse dificuldade para recordar as atividades desenvolvidas anteriormente. Após a revisão, aplicamos uma atividade final, na qual foram orientados a interpretar um texto de apoio e responderem quatro perguntas, em que os instigaram a refletir tanto sobre a função cultural do funk quanto a do teatro sob uma perspectiva do Capital Cultural.

A atividade tinha como propósito testar o conhecimento absorvido durante as quatro aulas anteriores. Os pibidianos responsáveis pela turma atuaram como facilitadores da dinâmica, caso os estudantes sentissem dificuldade para recordar alguns conceitos. Em seguida, o tempo combinado havia chegado ao fim e as atividades foram concluídas. Após a aula, aconteceu o momento de correção, em que os pibidianos ficaram responsáveis pela avaliação das atividades, o processo correu tranquilamente e os resultados mostraram que os alunos conseguiram dominar minimamente o conteúdo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A intervenção pedagógica realizada, focada na interdisciplinaridade entre Sociologia e Artes, revelou-se crucial para abordar as defasagens de aprendizagem diagnosticadas empiricamente, especialmente no que tange à compreensão de conceitos sociológicos elementares. Essa articulação permitiu uma abordagem mais abrangente e engajadora, em consonância com o Art. 1º da LDB, que reconhece a educação como um processo formativo que se manifesta em diversas esferas culturais e sociais. Essa prática também ecoa a visão de Durkheim sobre a educação como um mecanismo de socialização que integra os indivíduos à complexidade da vida em comunidade, transmitindo um patrimônio cultural essencial para a coesão social.

As aulas, ao explorarem conceitos como Capital Cultural, Indústria Cultural, Relativismo Cultural, Etnocentrismo e (racismo religioso), conforme a teoria de Bourdieu, permitiram aos estudantes refletir sobre como as práticas culturais e o gosto estético são construções sociais





que evidenciam e reforçam as estruturas de classe. A discussão sobre as culturas erudita, popular e de massa, desvelou as limitações de acesso a bens culturais e a influência da condição social na bagagem cultural dos discentes. Essa abordagem crítica, que vai além da mera transmissão de conteúdo, alinha-se à proposta de Ingold de uma "antropologia como educação", onde o aprendizado se dá pela atenção e pela experiência de "viver a vida com os outros", incentivando o engajamento ativo com as múltiplas realidades culturais.

Adicionalmente, a experiência pedagógica destacou a persistência de uma "educação bancária", conforme criticado por Paulo Freire, manifestada na timidez e passividade dos alunos em expor suas opiniões. Contudo, a mobilização de teorias sociológicas como instrumentos de autoconhecimento e reflexão crítica, especialmente frente a situações como o racismo religioso, evidenciou a transição para uma prática mais próxima da Educação Libertadora freireana. Ao fomentar o diálogo e a compreensão da diversidade religiosa como parte constitutiva da sociedade brasileira, a intervenção capacitou os estudantes a ler o mundo criticamente e a atuar na transformação de realidades opressoras, valorizando a pluralidade cultural e promovendo a autonomia intelectual.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência relatada evidencia a importância de abordagens pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas para o desenvolvimento integral dos estudantes. A integração de Artes e Sociologia, respaldada pela LDB, mostrou-se eficaz para preencher lacunas de aprendizagem, estimular o pensamento crítico e promover a formação de indivíduos aptos a participar ativamente da vida social, conforme Durkheim, e a construir conhecimento por meio da interação com o mundo, segundo Ingold.

Apesar dos desafios de um cenário de aprendizagem fragmentada e desigualdade social, a mobilização do conceito de Capital Cultural de Bourdieu permitiu que os alunos compreendessem as dinâmicas de poder e a influência da classe social na valorização cultural, incentivando-os a questionar estruturas de exclusão. Essa intervenção, alinhada à perspectiva freireana, promoveu diálogo, reflexão crítica e protagonismo estudantil, mostrando que é possível formar cidadãos críticos e engajados, mesmo diante de um currículo restritivo. Assim, reforça-se a relevância de iniciativas como o PIBID no fortalecimento da formação





docente e na construção de experiências educativas que devolvam ao estudante o direito de pensar e de se reconhecer como sujeito crítico de sua própria história.

## REFERÊNCIAS

Brasil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. *Diário Oficial da União*, 2024. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2024/lei/114945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/114945.htm). Acesso em: 19 out. 2025.

BOURDIEU, Pierre. A distinção. *São Paulo: Edusp*, 2007.

CIVIL, Casa, et al. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Presidência da República, 1996.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Tradução de Maria de Fátima Oliva do Coutto. Introdução de Weligton Paz. São Paulo: Madra, 2010.

FREIRE, Paulo. *A alfabetização como elemento de formação da cidadania*. 1987.

INGOLD, Tim. *Antropologia e/como educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Boitempo editorial, 2019.

MUNHOZ, Paulo (dir.). *Pax*. Brasil, 2005. curta-metragem, 14 min. Disponível em: <https://portacurtas.org.br/filme/?name=pax>. Acesso em: 18 out. 2025.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. *Cadernos de Pesquisa*, 2021, 51: e07468.

