



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

MARCO ANDRÉ CERNEV ROSA

**ESTRATÉGIA METODOLÓGICA:**

aplicação do conceito de poder simbólico de Pierre  
Bourdieu no Ensino Médio Público em Londrina-PR (2019)

Londrina  
2020



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL DE  
SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL PROFSOCIO

MARCO ANDRÉ CERNEV-ROSA

**ESTRATÉGIA METODOLÓGICA:**

aplicação do conceito de poder simbólico de Pierre  
Bourdieu no Ensino Médio Público em Londrina PR  
(2019)

Trabalho de conclusão de curso  
apresentado ao Programa de Pós-  
Graduação Mestrado Profissional de  
Sociologia em Rede Nacional, da  
Universidade Estadual de Londrina,  
como requisito parcial para a obtenção  
do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. FABIO LANZA  
Co-orientador: Prof. Dr. RONALDO  
BALTAR

Londrina  
2020

MARCO ANDRÉ CERNEV ROSA

**ESTRATÉGIA METODOLÓGICA:**

aplicação do conceito de poder simbólico de Pierre Bourdieu no Ensino Médio Público em Londrina-PR (2019).

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Fabio Lanza  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Letícia Figueira Moutinho Kulaitis  
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Londrina  
2020

À minha família.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador não só pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela sua amizade e dedicação.

Ao professor Ronaldo Baltar que, na avaliação de sua disciplina, sugeriu-me a mudança de tema e a constituição do presente trabalho e por ter aceitado o convite de ser co-orientador.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos.

A todos os professores, colegas e à minha família pelo apoio e pela contribuição.

**ROSA, Marco André Cernev. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA:** aplicação do conceito de poder simbólico de Pierre Bourdieu no Ensino Médio Público em Londrina PR (2019). 2020. 78 páginas. Dissertação Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## RESUMO

O presente trabalho realizou o registro e sistematização de uma estratégia metodológica aplicada na disciplina de Sociologia no primeiro ano do Ensino Médio Público Estadual no município de Londrina. O texto inicia com uma contextualização da formação e da carreira docente, posteriormente são apresentadas as considerações iniciais sobre a intervenção didática acerca da aplicação do conceito de poder simbólico de Pierre Bourdieu, que gerou um primeiro instrumento de análise e foi utilizado durante os anos de 2002 a 2010. Trata-se de análise, interpretação e sistematização de um caminho metodológico percorrido no ensino de Sociologia na Educação Básica, que serviu para reorganizar um conceito e que a partir de sua apresentação inicial junto ao público de estudantes, gerou uma esquematização. Como parte dos resultados, é apresentado um manual de aplicação da estratégia metodológica; são apontadas proximidades entre o objetivo proposto e a orientação da legislação sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio; são registradas, de forma intencional, as possibilidades de encaminhamento da atividade, a proximidade da presente estratégia com a metodologia da Sala de Aula Invertida, principalmente em relação às atividades realizadas fora da sala, o que poderá ser ampliado com a disponibilização de materiais, de forma prévia, da próxima aplicação da estratégia. Também questiona de que forma a metodologia executada pode limitar a apreensão de conceitos e mais ainda, de que forma poderia ampliar essa apreensão.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica; Poder Simbólico; Sala de Aula Invertida; Ensino de Sociologia; Sociologia na Educação Básica.

**ROSA, Marco André Cernev.** METHODOLOGICAL STRATEGY: Application of Pierre Bourdieu's concept of symbolic power in Public High School in Londrina PR (2019). 2020. 78 pages. Dissertation Professional Master's Program in Sociology in the National Network – State University of Londrina, Londrina, 2020.

### **ABSTRACT**

The present work performed the registration and systematization of a methodological strategy applied in the discipline of Sociology in the first year of Public High School in Londrina city. The starts is in a contextualization of the training and beginning of the teaching carrer, later considered considerations on the didactic intervention and on the application of the concept of symbolic power by Pierre Bourdieu, which generated a first instrument of analysis and was used during the years 2002 to 2010. It is about the analysis, interpretation and systematization of a methodological path taken in the teaching of Sociology in Basic Education, which serves to reorganize a concept and from its initial presentation to the public of students, generated a schematic. As part of the results, a manual for the application of the methodological strategy is presented; the following variables are indicated between objective guidance and guidance on legislation on the teaching of sociology in high school; are registered, intentionally, as possibilities of forwarding the activity, an approximation of the present method with the methodology of the Inverted Classroom, mainly in relation to the activities carried out in the room, or that can be expanded with the availability of materials, in a way prior, next application of the strategy. It also questions how the methodology used can limit the apprehension of concepts and even more, how it could expand this apprehension.

Keywords: Pedagogical Intervention; Symbolic Power; Flipped classroom; Sociology teaching; Sociology in Basic Education.

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> – O início do conceito, apresentação do autor.....	39
<b>Figura 2</b> – A questão da dominação .....	39
<b>Figura 3</b> – A necessidade de fazer reconhecer a dominação .....	40
<b>Figura 4</b> – As bases arbitrárias .....	41
<b>Figura 5</b> – A necessidade que as bases arbitrárias estejam ocultas .....	42
<b>Figura 6</b> – Do Poder Simbólico .....	43
<b>Figura 7</b> – Sistemas de signo e significação .....	44
<b>Figura 8</b> – Das relações de exploração e opressão.....	45
<b>Figura 9</b> – Da necessidade de ocultar a exploração e a opressão .....	48
<b>Figura 10</b> – Das justificativas para a dominação .....	49
<b>Figura 11</b> – Da forma esquemática do conceito .....	52
<b>Figura 12</b> – Da forma esquemática enumerada do conceito .....	53
<b>Figura 13</b> – Uma das combinações possíveis .....	57
<b>Figura 14</b> – Uma das combinações possíveis, a inversão da anterior .....	58



**LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b> – Ligações possíveis a partir do Poder Simbólico .....	59
<b>Tabela 2</b> – Ligações afirmativas que tornariam o conceito errado .....	60
<b>Tabela 3</b> – Ligações possíveis por acrescentarem a negativa .....	61

**LISTA DE ABREVIATURAS**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC/SEB	Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica.
OCNs	Orientações Curriculares para o Ensino Médio.
SEED	Secretaria de Estado da Educação.
UEL	Universidade Estadual de Londrina.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 DA PRESENÇA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO ATÉ A PESQUISA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO EM LONDRINA .....</b>	<b>22</b>
<b>3 SOBRE O CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA – ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>25</b>
<b>4 MANUAL DE INSTRUÇÕES.....</b>	<b>38</b>
4.1 Apresentação inicial do conceito .....	38
4.2 Atividade de reordenação do conceito.....	55
4.3 Resultados e percepções diagnósticas .....	62
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>73</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>74</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profsocio segue as indicações do Manual de Orientação São diversas as possibilidades apresentadas e, entre todas as opções disponíveis, optamos por uma intervenção pedagógica, baseada na aplicação de uma estratégia metodológica sobre um determinado conceito. Não indicaremos as aulas planejadas, mas, sim, um manual de aplicação da proposta e anexo de avaliação sugerida.

Ao longo da prática como professor, vamos acumulando uma série de experiências e também de questionamentos, de que forma a metodologia de cada aula pode limitar a apreensão dos conceitos, e de que forma poderia ampliar essa apreensão. O presente trabalho consiste no registro da aplicação de uma estratégia metodológica para o ensino de Sociologia, com o objetivo de viabilizar uma conquista gradual do desenvolvimento e domínio do raciocínio sociológico, e, ainda, dialogar sobre o papel da avaliação para atingir esse objetivo.

Provavelmente a origem do interesse na estratégia é muito anterior à elaboração desta, e é consequência de uma série de tentativas e práticas anteriores. Para tentar identificar essa origem, é preciso contextualizar a trajetória com suas conexões entre formação e exercício profissional como Professor de Sociologia na Educação Básica. A graduação em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) ocorreu entre os anos de 1993 e 1996 na Universidade Estadual de Londrina-PR. Ao concluir a graduação, o caminho profissional disponível seria ingressar como professor na rede estadual de Ensino, mas estávamos numa época de reforço das políticas neoliberais na gestão do Estado brasileiro e do Paraná, que determinava a não realização de concursos públicos e a fragilização das políticas públicas para a educação e, por isso, a distribuição de aulas naquela época parecia um leilão. Era um processo muito peculiar, havia um ambiente bastante hostil, professores questionando a ordem de classificação, uma organização bastante precária. Realmente, lembrava o ambiente de um leilão, e aquela dinâmica desestimulou o início de uma atuação como professor, ficava claro que não haveria qualquer segurança

na carreira.

No entanto, tendo em vista a origem familiar, já possuía uma experiência profissional e tinha uma condição bastante favorável e estável. Coincidindo com o ano de entrada na graduação, havia iniciado um trabalho na área de lubrificantes para automotores e permaneci naquela área, mas, ao mesmo tempo, atuava como intérprete da língua de sinais na Igreja que frequentava. Passaram-se alguns anos.

Por volta do ano de 1998 na caminhada como intérprete, deparei-me com um garoto que, além da deficiência auditiva, também apresentava deficiência mental. Foi nessa época que retornei à UEL buscando uma especialização que permitisse desenvolver um acompanhamento àquele garoto. A especialização foi na área da Educação Especial - Deficiência Mental, porém a rotina de trabalho dificultava muito a participação nos estudos, exigia muito tempo fora da cidade e impedia de frequentar as aulas, por isso eu me demiti e entrei na área da educação, como uma forma de viabilizar os estudos.

Ao longo dessa transição profissional, no ano 2000, a SEED abriu um teste seletivo com permissão para os graduados em Ciências Sociais realizarem a prova pela disciplina de História (à época não havia contratação pela disciplina de Sociologia, o primeiro concurso público aprovado para professor do Estado foi realizado em 2004). A partir da aprovação abrimos o contrato de trabalho com o Estado (um processo com mais organização e algum tipo de segurança quanto à permanência). A partir do contrato aberto, o professor lecionava a disciplina em que houvesse vaga. Assim fomos para, além da História, a Geografia, a História da Arte e em poucas circunstâncias, a Sociologia.

Durante o ano de 2002, em algumas aulas no Colégio Vicente Rijo, um dos principais colégios públicos estaduais na região central da cidade de Londrina, surgiu uma discussão em sala de aula sobre o preço dos combustíveis. O que chamava muito a atenção era a justificativa para o aumento, sempre pautada ou no valor do dólar, ou no valor do barril do petróleo. É preciso contextualizar também a postura da mídia em geral, em relação ao governo, que era o do Fernando Henrique, sempre com uma imagem de eficiência. É ainda necessário contextualizar que, em 2002, não

havia acesso à internet como passou a ocorrer nos anos posteriores.

A partir do desenvolvimento da temática do preço dos combustíveis em sala de aula, fizemos a proposta de uma pesquisa dos preços históricos do barril de petróleo e do dólar ao longo dos anos do plano real. Eram 05 (cinco) turmas, cada uma ficaria responsável por um determinado período. Os estudantes se organizaram em grupos e foram buscar os dados. Com todos os dados coletados, passamos a tabular os resultados. Foram identificados os valores do barril de petróleo, do dólar e da gasolina na bomba do posto (valor médio para o município de Londrina). Os estudantes montaram os gráficos dos valores e das altas e, quando cruzamos todos os dados, foi possível comprovar que havia uma continuidade na alta dos preços da gasolina, embora o preço do dólar sofresse altas e baixas, e o mesmo ocorria com o preço do barril do petróleo.

Ao longo da experiência de pesquisa e levantamento de dados, foi possível identificar que havia apenas um período de queda nos preços da gasolina, que antecederam a reeleição do presidente Fernando Henrique. A partir de todos os dados tabulados e com os gráficos apontando que havia disparidade entre os aumentos de cada componente, ficava muito claro compreender que os valores praticados não correspondiam a uma suposta relação entre si, por isso não era justificável que, com o aumento do barril de petróleo ou do dólar, ocorresse um respectivo aumento da gasolina (e dos demais combustíveis). Então havia a necessidade de uma ferramenta que permitisse a análise dos dados, mas que substituísse todos aqueles gráficos. Debatendo com os estudantes, foi elaborada uma “moeda”, um valor monetário de referência que permitia analisar a disparidade entre os componentes em qualquer momento daquele período histórico, e depois descobrimos que poderia continuar a ser usada nos momentos posteriores. A “moeda” recebeu o nome de “centibarril”, que seria a quantidade de litros de gasolina comprada na bomba a partir do resultado da multiplicação do preço do barril, do preço do dólar, dividido pelo valor do real e dividido pelo preço da gasolina (pode parecer complicado, mas na dinâmica da sala de aula é bastante simples de realizar). Os valores obtidos foram que, em 1994, na implantação do “plano real”, o valor de 01 (um) barril de petróleo, multiplicado pelo valor do dólar, dividido pelo valor do real e finalmente

dividido pelo valor da gasolina, seria suficiente para comprar aproximadamente 76 litros de gasolina.

Para testar a validade do 'centibarril' dividimos os valores na data de 2002, e o resultado obtido foi de que o 'centibarril' comprava apenas 36 litros de gasolina. O resultado de toda aquela pesquisa, de todos aqueles gráficos desenhados e todos aqueles números obtidos foi sintetizado em uma ferramenta que permitia fazer uma análise bastante interessante de uma realidade da política de aumentos que contrariava aquele discurso da justificativa de aumentos a partir dos valores de dólar e barril de petróleo.

A partir do 'centibarril', alguns estudantes manifestaram o interesse de fazer a mesma pesquisa sobre outros produtos, que também sofriam a pressão do dólar, e as possibilidades eram discutidas com eles. A partir do ano seguinte, a política de preços da Petrobras foi profundamente alterada, ao mesmo tempo ocorria uma mudança na avaliação que a mídia fazia do governo. A Petrobras foi alvo de ataques durante muitos anos. Por volta de 2005, o debate sobre os preços de combustíveis continuava em alta. Nessa época, tivemos muitas oportunidades de retomar o 'centibarril' como referência e fazer uma atualização dos valores. Era necessário fazer uma explanação sobre a origem do 'centibarril' a partir da pesquisa realizada pelos estudantes em 2002 e, a seguir, buscar os preços de referência do dia em que o debate estivesse ocorrendo. Era muito interessante observar que, dos 36 litros por barril, em 2002, o valor ficasse por volta dos 74 a 76 litros. Isso permitia fazer uma análise sobre a política de preços da companhia, e questionar o papel da mídia na construção de uma valoração sobre a Petrobras.

A observação sobre o discurso e avaliação do Governo continuou nos anos seguintes. A cada nova turma, sempre estava presente uma confusão em relação ao papel da Petrobras, uma confusão em relação à política de preços, inclusive um questionamento com relação à lucratividade da empresa. Sempre havia a possibilidade de apresentar a ferramenta do 'centibarril' e instrumentalizar um debate sobre o papel da empresa e a forma como havia uma construção da mídia sobre esse papel, e a questão política que permeava os questionamentos. Isso ficou acentuado quando houve uma alta global do preço do barril, que passou dos 100 (cem)

dólares, e a política interna da empresa manteve o preço praticado no País na casa dos 60 (sessenta) dólares. Era interessante ver uma maioria de pessoas questionando os prejuízos da empresa, sem compreenderem que esse aumento teria um impacto sobre todos os demais preços. Após um período de aproximadamente 01 (um) ano, os valores mundiais caíram para abaixo dos 60 (sessenta) dólares e, novamente, a mídia questionando o motivo pelo qual os preços não baixavam no Brasil, já que baixaram no restante dos países. Nas aulas, os estudantes reproduziam o discurso de questionamento, sem entenderem que os preços não haviam aumentado, e por isso não deveriam baixar.

O relato foi extenso, mas a ideia é a necessidade de acentuar a percepção de que os estudantes em geral apresentavam um determinado posicionamento político que era conduzido a partir do que lhes vinha sendo apresentado, e que eles pareciam não conseguir acompanhar a falta de racionalidade das informações, a falta de coerência interna, embora fossem estudantes que estivessem progredindo nos seus estudos, que estivessem sendo aprovados entre os diferentes níveis de escolarização e mesmo na própria disciplina de Sociologia. Como seria possível contribuir para que esses estudantes pudessem questionar essa falta de racionalidade ou de coerência?

Não se ignora que existem muitas diferenças na 'relação com o saber e com a escola', conforme aponta Charlot (1996)

Para os alunos de Saint-Denis, a escola é um lugar onde se sucedem disciplinas, cujos nomes podem ser citados mas cujos conteúdos não fazem muito sentido, pois são raramente evocados nos inventários de conhecimento. Aí, o aluno 'aprende' o que lhe dizemos para aprender, quer dizer, cumpre seu dever, aprende suas lições, 'cumpre o programa'. A relação desses alunos na escola é uma relação 'profissional' com a situação escolar mais do que uma relação cultural e cognitiva com o próprio saber. (CHARLOT 1996, p. 59)

Novamente, existe um espaço sem conexão entre aquilo que é estudado na escola e o que é identificado como realidade dos estudantes, vivenciada por eles. Houve uma situação em que os estudantes ouviam um cd de rap no momento do intervalo e, ao iniciar a aula, foi solicitado que buscassem o aparelho utilizado para reproduzir o



cd. Colocado o cd para tocar enquanto transcrevia um conteúdo no quadro, os estudantes consideraram aquilo ótimo; pausado o cd para que dialogássemos sobre o conteúdo, manifestaram acreditar que aquilo que estava sendo explicado não possuía relação com a vida deles. Quando colocamos, porém, uma determinada faixa do cd, que dizia exatamente o mesmo que a música que tentávamos explicar, ficaram abismados com a relação, e passaram a acompanhar a explicação com muito mais interesse e participação. Esse é um exemplo do descompasso, por isso a citação do Charlot (1996) que identifica a presença do estudante 'cumprindo o dever', 'cumprindo o programa', mas que 'os conteúdos não fazem sentido.' Da mesma forma é a conexão com o 'centibarril', uma situação do dia a dia que fica aparentemente desconectada dos conteúdos escolares, do acúmulo de conceitos ou argumentos.

No caso da política de preços de uma companhia como a Petrobrás, há um papel do Estado, que pode atender ao interesse dos acionistas da companhia, ou pode atender ao interesse dos consumidores. Confrontar os dados reais, as opções que historicamente foram adotadas, perceber a sua vinculação dessas a um posicionamento político e econômico e apontar a diferença deste posicionamento no reflexo dos preços para os consumidores é uma oportunidade de aproximar os conteúdos da disciplina com a realidade dos estudantes. Nas considerações de Parmigiani, Dobrowski (2013):

O Estado não aparece para nós como uma realidade previamente definida, sem historicidade, mas como produto das relações entre homens determinados e em circunstâncias determinadas; histórico, portanto, e que, como tal, para ser adequadamente compreendido, deve ser questionado quanto à sua natureza de classe, condição que o define como instrumento de dominação de uma classe sobre outras, e quanto à forma como esta dominação se realiza concretamente na sua organização (PARMIGIANI, DOBROWSKI, 2013 p. 06).

Obviamente, a intenção é que todos buscassem a formação nas ciências sociais, desenvolvessem o domínio necessário dos procedimentos teóricos para compreender a sociedade em que estão inseridos. Essa, porém, não foi a escolha dos estudantes, da mesma forma,

não será com o

Ensino aligeirado de algumas noções, conceitos ou autores consagrados das ciências sociais, normalmente associados à ideia de uma alfabetização sociológica. Saber, por exemplo, que Marx era alemão, ou que ele escreveu para a Gazeta Renana, pode ser importante para alguém em certos momentos, mas não cremos que este tipo de informação seja interessante para todos os jovens que estão vivenciando sua iniciação em Sociologia. Além de ser extremamente enfadonho, este tipo de informação, como a maioria das informações descontextualizadas, tende a ser rotulado como inútil e arquivado nas profundezas da memória, provavelmente para nunca mais ser acionado. (PARMIGIANI, DOBROWSKI, 2013 p 08)

Não é intenção, no texto, debater a questão da utilidade da disciplina ou do conhecimento, mas reforçar que essa contextualização ou descontextualização precisa ser tratada com muito cuidado. Há situações ou afirmações que podem parecer óbvias para os professores, mas que não estão tão claras para os estudantes. O exemplo da música ou da política de preços, permitiu auxiliar nessa tarefa. Havia, porém, uma percepção de que era preciso algo mais, uma atividade que pudesse servir de referência em diferentes momentos. O 'centibarril' pode ser uma boa ferramenta para a política de preços daquele segmento, mas era preciso ir além, e ainda havia um agravante, a questão da manipulação da opinião que serviu ao interesse do mercado do petróleo.

Por outro lado - porém, igualmente iluminista -, muitos acreditam que basta enunciar os conceitos classe social e mais valia para fazer surgir jovens revolucionários, dispostos a transformar a sociedade burguesa na qual estão inseridos. Denunciar a exploração do homem pelo homem e os processos de expropriação que submetem a classe operária a uma condição de vida vil e indigna é uma tarefa importante e um procedimento louvável tanto do ponto de vista político como pedagógico. Entretanto, esta denúncia, por mais importante que seja, não pode ser confundida com Ensino de Sociologia. Uma coisa é dominar os procedimentos teóricos e metodológicos que permitem desnudar no plano intelectual os processos reais e evidenciar seu caráter de classe. Outra, significativamente diferente, é repetir informações, conteúdos prontos e impostos em processos pedagógicos autoritários que buscam inculcar, de fora para dentro, conhecimentos gerados pelos 'senhores do saber'. Isso não é Sociologia e não é transformador, não passando da velha educação bancária denunciada por Paulo Freire, lidando com

conteúdos supostamente revolucionários. (PARMIGIANI, DOBROWSKI, 2013 p.10, grifo nosso)

A exigência está posta e é bastante clara, conseguir romper com uma mera transmissão de conteúdos, conceitos e informações e alcançar uma situação em que os estudantes tenham domínio de procedimentos teóricos e metodológicos (conforme o grifo). No questionamento da tarefa, enquanto professor da disciplina, da responsabilidade e com a formação dos estudantes, com a percepção citada anteriormente (no exemplo dos 'centibarris'), consideramos que,

Na falta de ciências sociais fortes, e cujos resultados são o mais amplamente difundidos, os cidadãos ficariam totalmente desprovidos face a todos os provedores (produtores ou difusores) de ideologia, multiplicados ao longo das últimas décadas numa sociedade na qual o lugar do simbólico (ou seja do trabalho sobre as representações) é consideravelmente apagado. O papel dos especialistas da comunicação política (melhor, porém, seria falar de 'manipulação política') ou do *marketing*, dos jornalistas, dos pesquisadores, quase cientistas, dos retóricos mais ou menos hábeis, enfim, de todos os sofistas dos tempos modernos, não parou de crescer, e é, portanto, imprescindível transmitir, o mais racionalmente possível e para o maior número de pessoas, os meios de decifrar e de contestar os discursos de ilusão sobre o mundo social (LAHIRE, 2014, p. 50).

As exigências estão claras, as condições também, o desafio era na atuação da disciplina conseguir responder a esses apontamentos e, ao mesmo tempo, lidar com a frustração nos resultados. É nesse caminho que entra Pierre Bourdieu com vários de seus conceitos. Ao longo dos estudos sobre o autor nos aproximamos das considerações acerca do capital cultural, da violência simbólica e, finalmente, do poder simbólico. Em uma primeira aproximação, buscamos mostrar como algumas considerações sobre esse autor poderiam instrumentalizar 'os meios de decifrar e de contestar discursos'; e a proximidade dessa contestação com aquilo que se percebia pelo 'centibarril', mas que precisava ir além do segmento do petróleo e que, ao mesmo tempo, também estivesse tão próximo da realidade quanto a letra do rap.

Temos posta a base de construção da estratégia, contextualizada, que passou a ser implementada no ano de 2012. Em 2018

surgiu a oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional ProfSocio. Em uma atividade da disciplina do Professor Doutor Ronaldo Baltar, surgiu a oportunidade de aplicar a estratégia como parte da atividade de avaliação da disciplina. O professor sugeriu que a estratégia se tornasse o objeto do trabalho de conclusão do curso, que poderia ser estudada como uma intervenção pedagógica. Esse mesmo professor indica a proximidade com a Sala de Aula Invertida. Passamos, então, a considerar essa possibilidade o que aconteceu no ano de 2019.

Ao longo das várias oportunidades de aplicação da estratégia, foi possível perceber que há diferença nos resultados conforme a série em que os estudantes estejam estudando. Aparentemente (sem que tenha sido objeto de sistematização), quando há a oportunidade de desenvolver a atividade no 2º (segundo) ano do Ensino Médio, os resultados parecem mais acentuados, e refletem mais em disciplinas afins. Em 2019, porém, aplicamos nas turmas disponíveis, conforme a atribuição de aulas pelo NRE. As aulas disponíveis se concentraram principalmente nas turmas de 1º (primeiro) ano do Ensino Médio, em 03 (três) estabelecimentos do município de Londrina, Colégio Central A, Colégio Central B (turmas A, B e C), ambos na área central e o Colégio 'Leste' do município.

A estratégia iniciou-se a partir de uma aula expositiva para a apresentação do conceito estruturante escolhido, no caso, o poder simbólico, de forma que os estudantes pudessem identificar uma ordem de categorias e que reorganizassem essas categorias de diversas formas, desde que respeitando o conceito estruturante original. Essa ação inicial junto aos estudantes partiu da escolha do conceito de Pierre Bourdieu.

A estratégia em si pode ser aplicada em outros conceitos. A importância do conceito de Bourdieu que definiu sua escolha, está enraizada no contexto apresentado anteriormente, no questionamento sobre o quanto deveriam estar conectados os conteúdos da disciplina com a realidade dos estudantes, porém isso parecia não estar claro para eles, o quanto do não estar claro é consequência desse Poder Simbólico tornando oculta a realidade,

Uma leitura cerrada de suas investigações sobre classe,

poder e cultura sugere que Pierre Bourdieu reformulou o clássico problema da dominação e da desigualdade ao questionar o status ontológico de grupos e ao forjar ferramentas para revelar como essas são feitas e desfeitas praticamente na vida social pela inculcação de esquemas compartilhados de percepção e apreciação e de seus usos contestados para esboçar vigiar ou desafiar fronteiras sociais. Jaz, pois, no epicentro de sua sociologia, o dilema da realização de categorias, isto é, as atividades concretas e os mecanismos operantes mediante os quais construtos mentais evanescentes tornam-se realidades históricas consistente e duradouras, na dupla aparência de instituições (sistemas de posições), e encarnam subjetividades (conjuntos de disposições) que trabalham concomitantemente para atualizar divisões simbólicas, inscrevendo-as na materialidade. (WACQUANT, 2013, p. 96, grifo nosso)

Essa ‘inculcação de esquemas compartilhados’ e a ideia de como podem ser revelados pelas ‘ferramentas’ realmente parecem estar muito presentes ao longo da aplicação e, principalmente, da apropriação pelos estudantes da estratégia proposta. Durante a aplicação da estratégia, indicamos que os estudantes buscassem algumas pesquisas na área da neurociência que indicassem a reação do cérebro frente à percepção do sensorial (paladar e olfato) e o conflito com a área (do cérebro) do conhecimento de marcas comerciais, e a consequente escolha entre determinadas marcas.

A realização dessa estratégia procura colaborar com a formação de um raciocínio sociológico científico,

questão central levantada no trabalho diz respeito às possibilidades de socialização do código elaborado sociológico. Se, por um lado, supõe-se que a didática personalista tenda a diminuir as possibilidades de apreensão dos saberes sociológicos mais complexos, acredita-se que uma didática com ênfase na relação coerente entre os momentos lógicos do pensamento sociológico, ou seja, uma metodologia de ensino afinada com os pressupostos teóricos-conceituais dos principais paradigmas sociológicos, seria um caminho alternativo para a melhor socialização dos conhecimentos elaborados (LIMA, 2012, p. 235, grifo nosso).

A intenção da estratégia metodológica proposta é justamente percorrer ‘o caminho alternativo’ questionado, nas palavras do

próprio autor, “Em outras palavras, o código elaborado sociológico seria mais facilmente apreendido quando método de ensino e a teoria sociológica se harmonizam” (LIMA, 2012, p. 235). A proposta do presente trabalho é justamente investigar se a estratégia metodológica atingiu esse grau de harmonização.

A pesquisa compreende a apresentação do desenvolvimento da estratégia, sua descrição e sua sistematização e, finalmente, a descrição da aplicação e dos resultados obtidos.

Antes, porém, de forma breve, iremos situar questões relativas ao ensino de Sociologia no Ensino Médio. Por isso, a primeira seção deste trabalho aborda: a intermitência da disciplina de Sociologia na Educação Básica brasileira, traz uma breve discussão sobre a avaliação e a sua relação com o saber no ensino de Sociologia, a questão do currículo, e, finalmente, algumas considerações sobre a prática do ensino da Sociologia nos Colégios Estaduais do município de Londrina, a partir das pesquisas já realizadas.

## **2 DA PRESENÇA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO ATÉ A PESQUISA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO EM LONDRINA.**

O presente trabalho constitui o registro de aulas da disciplina de Sociologia para turmas do 1º ano do Ensino Médio em Colégio Público Estadual no ano de 2019. Para compreender a presença dessa disciplina nessa modalidade de ensino, é necessário compreender alguns dos vários caminhos que foram percorridos, os debates, as reformas educacionais e as mudanças legais que pavimentaram essa presença e, ao mesmo tempo, conhecer as considerações dos documentos legais que orientam essa prática até, finalmente, o que foi identificado sobre essa prática em pesquisa anterior.

A proposta inicial de trazer a Sociologia como disciplina está registrada na tentativa de Rui Barbosa, que, em 1882, propôs substituir a disciplina de Direito Natural pela de Elementos de Sociologia e Direito Constitucional, inspirado em Augusto Comte, porém essa tentativa não teve

andamento interno no Parlamento. Foi com a Reforma de Benjamin Constant, que em 1890, a Sociologia passou a ser disciplina obrigatória nas escolas do Exército com o nome de Sociologia e Moral, porém, apesar de a Reforma ter sido aprovada, ela não foi implementada, e em 1897, a disciplina desapareceu dos currículos do ensino ginasial e secundário (LEITE *et al.* 2018, p. 125).

A mesma referência está presente no texto das Orientações Curriculares do Ensino Médio, que traz um parecer de Rui Barbosa, datado de 1870, apontando a sugestão de substituir a disciplina de Direito Natural pela de Sociologia, mas o parecer não foi votado (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 101).

Após essa retirada, a Sociologia ressurgiu como disciplina obrigatória para o ensino secundário e para as Escolas Normais com a Reforma de João Luís Alves-Rocha Vaz (1925-1942), permanecendo obrigatória até o ano de 1942, quando, com a Reforma Capanema, a Sociologia foi retirada dos cursos secundários, permanecendo nos cursos Normais. Após a retirada em 1942, a Sociologia volta como disciplina optativa em 1962, sugestão do Conselho Federal de Educação (LEITE *et al.*, 2018 p. 125).

Essa presença como disciplina optativa ou facultativa está sob a validade da LDB de 1961. Com a LDB de 1971, não ocorre modificação e a Sociologia permanece como disciplina optativa. O curso de escola média era obrigatoriamente profissionalizante, então a Sociologia quando presente, estará marcada por uma expectativa técnica (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 102).

Apenas na década de 1980, com o fim da obrigatoriedade do ensino profissionalizante, e com a pressão das associações e sindicatos, é que a Sociologia retornou gradativamente ao Ensino Médio como disciplina obrigatória em alguns estados, inclusive com a realização de concursos para professores (LEITE *et al.*, 2018 p. 125; BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 102).

Na década de 1990, em 1996, há uma nova LDB, nela, “os conhecimentos de Filosofia e Sociologia passaram a ser considerados fundamentais ao chamado exercício da cidadania” (LEITE *et al.*, 2018, p. 125). Todavia, o que poderia ser a consolidação desse longo caminho já

percorrido para a obrigatoriedade da disciplina, que poderia se estender para todo o território brasileiro, acabou fragilizado com a consideração de que os conhecimentos de sociologia e filosofia seriam aplicados de forma transversal pelas demais disciplinas. Essa questão está muito bem discutida por Amaury Moraes, um dos autores das OCN, em uma entrevista do autor para Amurabi Pereira, além das próprias considerações no texto das OCN. A década de 1990 acabou então com a interpretação de que não seria necessária uma disciplina específica para os conhecimentos de sociologia e de filosofia.

Os anos 2000 ainda trouxeram muitos embates até a consolidação da Sociologia como disciplina obrigatória. No ano de 2001, o Presidente Fernando Henrique Cardoso vetou a Lei do Deputado Federal Padre Roque (PT-PR) que tornava obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia.

Com a mudança de governo, a partir de 2003, porém, a questão continuou a ser debatida e, na sequência dos trabalhos, entre os anos de 2004 e 2005, chegamos a 2006 com o CNE – Conselho Nacional de Educação, analisando o Parecer (de 2005) e tornando a Filosofia e a Sociologia como componentes ou disciplina obrigatória, mas isso foi questionado por alguns Estados. A questão somente encerrou-se, a partir de 2008, com a Lei 11.684.

Considerando todo o percurso para a consolidação da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio, a ameaça constante de que sofra novo período de suspensão, mais os ataques à formação em nível superior, é importante considerar o trabalho que devemos realizar em sala de aula. Isso gera um sentimento de urgência, para que o trabalho possa realizar a modificação o mais significativa possível na capacidade de aprendizagem e de reflexão dos estudantes, e que eles possam apreender da disciplina uma parte do referencial teórico que lhes permita analisar a realidade social, econômica e política em que estamos inseridos, para que possam posicionar-se de forma crítica frente à essa realidade.

### **3. SOBRE O CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA – ENSINO MÉDIO**



A aplicação da estratégia está proposta para ser implementada na disciplina de Sociologia no Ensino Médio, a qual possui um currículo e segue a orientação legal, conforme observa Alexandre Lima em sua pesquisa:

Percebeu-se também que os documentos curriculares, tanto o nacional quanto o estadual, são fiéis ao que se propõem, ou seja, fornecer subsídios para que o professor possa planejar um programa de curso coerente e substancial. Mas existem problemas de ordem prática que se impõem no momento de realizar esses currículos nas salas de aula. Dentre eles, destacam-se as condições de trabalho docente e o financiamento público da educação (LIMA, 2012, p. 236).

Anteriormente, na contextualização do surgimento da estratégia proposta, foram considerados alguns pontos referentes à complexidade do trabalho desenvolvido em sala de aula, a questão da necessária conexão com a realidade do estudante, e Lima ainda acrescenta as condições de trabalho e do financiamento da educação.

Em outro trecho de sua obra, o mesmo autor afirma:

Ao analisar as DCEB/PR foi possível notar que os conceitos estruturantes podem ser articulados a partir da estruturação de conceitos inter-relacionados. Nesse sentido, visualiza-se a possibilidade de constituir uma ordem de categorias fundamentais e conceitos que estabeleçam a identidade da disciplina como discurso de código elaborado. O domínio desses conceitos chave viabiliza a abstração coerente entre os conteúdos estruturantes. (LIMA, 2012, p. 235)

Esta observação marca inclusive, a identidade da presente proposta de estratégia metodológica: explorar esse domínio sobre o conceito, procurar identificar até que ponto esse domínio se efetiva, propondo uma análise da efetividade da transmissão do discurso sociológico.

As observações nas duas escolas indicam que o discurso sociológico da prática escolar tem se aproximado de modelos tanto explícitos como implícitos de pedagogia; que a Sociologia escolar se modela entre uma prática ora mais aberta na hierarquia e no ritmo da mensagem, ora mais

fechada no sequenciamento e no compassamento dos conteúdos. Ao que tudo indica, o modelo dominante de pedagogia nas escolas observadas impõe certas restrições ao discurso sociológico. Estas são encaradas pelos professores como desafios pedagógicos. Certos de suas missões como transmissores de um conhecimento que tem suas bases na ciência de referência (Ciências Sociais), os professores procuram meios de inovar a prática pedagógica para adequá-la aos anseios do currículo. O grande problema é conciliar esses tipos de prática de maneira adequada, com a transmissão de uma sólida fundamentação (LIMA, 2012, p. 228).

Afirmamos que o anseio pode não estar ligado somente a inovar a prática pedagógica para adequá-la aos anseios do currículo, mas se amplia em identificar uma limitação na aplicação prática da coleção de conceitos que vão sendo ministrados ao longo dos cursos para os estudantes. Muitas vezes há muito mais questões presentes na dinâmica das aulas, e a estrutura como os estudantes estão integrados à escola durante toda a sua formação pode estar sendo confundida, principalmente no que trata de avaliações e promoções ao longo das séries e do trabalho dos professores.

[...] uma hipótese que vem à tona com a observação da prática de ensino de Sociologia é que o desenvolvimento do raciocínio sociológico depende de uma fusão bem-sucedida entre regras de sequenciamento explícitas (forte classificação e forte enquadramento), juntamente com regras criteriosas e hierárquicas implícitas (fraco enquadramento). O aluno precisa ter domínio do mapa conceitual da Sociologia para arriscar-se a navegar pelas zonas desconhecidas dos problemas sociais. O que implica afirmar que um modelo aproximadamente adequado de pedagogia para o ensino de Sociologia jamais poderia ser uma pedagogia visível radical, mas tampouco poderia ser pedagogia invisível radical. Eis então um problema de ordem pedagógica para a disciplina escolar de Sociologia (LIMA, 2012, p.217).

O mesmo autor continua as observações sobre o problema de ordem pedagógica e acrescenta uma citação sobre a sua relação com a avaliação:

Esta discussão é importante para a presente análise porque se parte da ideia de que a relação de ensino e aprendizagem que produz/reproduz o discurso sociológico

é uma relação que depende de determinado critério de avaliação do desempenho e da competência do educando (adquirida, desenvolvida e estimulada) no processo comunicativo. Quando a pedagogia em questão, seja visível ou invisível, é inconsistente, é impossível, ou muito difícil se estabelecer um critério legítimo de avaliação. Nesse sentido, não só o progresso do educando, como a própria reprodução do discurso, tomam rumos indeterminados.

Em qualquer relação de ensino, a essência da relação consiste em avaliar a competência do adquirente. O que se está avaliando é se os critérios que se tornaram disponíveis para o adquirente foram alcançados quer sejam critérios regulativos sobre conduta, caráter e modos de comportamento, que sejam critérios instrucionais, discursivos: como resolver este ou aquele problema ou como produzir um segmento aceitável de escrita ou fala (LIMA, 2012, p.218, grifo nosso).

O que observamos anteriormente como uma possível confusão entre avaliação e progressão é o que identificamos no trecho grifado da citação sobre os ‘rumos indeterminados’, que, inclusive o progresso do educando pode tomar.

As observações e os questionamentos que são pontuados aqui são aqueles que permearam o trabalho em sala de aula durante alguns anos da carreira deste professor. Em determinado momento, em uma das tentativas de ‘inovar a prática’, identificou uma estratégia metodológica que, aparentemente, gerou uma gradual ampliação do domínio do raciocínio sociológico, e que passou a ser realizada com uma profundidade também gradualmente maior.xxxxxxxxxxx

Muitas são as observações acerca do papel do professor em sala de aula. Na estratégia metodológica que estaremos desenvolvendo, o professor assume uma posição central no momento de explicar cada conceito na composição do conceito principal e de orientar a elaboração das atividades, mas, ao mesmo tempo, os educandos também, necessariamente, precisam ter uma dinâmica de engajamento na atividade proposta, o que se apresenta como um desafio, não somente na disciplina de Sociologia, dificuldade que tem sido contornada a partir da vinculação com uma atividade avaliativa.

Tanto a dificuldade de engajamento dos educandos, como a utilização de uma avaliação vinculada à proposta é o que vem sendo apontado em diferentes trabalhos que tratam não apenas do Ensino Médio,

mas, inclusive, do Ensino Superior.

A estratégia que apresentamos neste trabalho vem sendo aplicada e aprimorada desde o ano de 2012. A atividade proposta aos educandos é considerada bastante difícil por eles, e tende a levá-los a algumas estratégias de protelação da atividade. Porém o resultado que já foi obtido anteriormente aponta para uma significativa melhora na habilidade dos estudantes em trabalhar com conceitos, seja na própria disciplina ou em disciplinas afins. São nítidas as falhas de formação no domínio da língua portuguesa que os estudantes do Ensino Médio em geral apresentam. Há uma série de resultados de avaliações, nacionais e internacionais, que indicam essa falhas, não somente na construção da língua, mas também as dificuldades em elaborar um raciocínio lógico, em nosso caso, sociológico. Isto posto, acreditamos que é oportuno desenvolver um trabalho que permita melhorar esse domínio e capacidade, que poderia contribuir, inclusive, na apropriação de disciplinas afins. Conforme Amaury Moraes afirma na entrevista a Amurabi, ao se referir ao ENEM, como solicitar dos estudantes,

de acordo com a nomenclatura pedagógica dominante, uma 'competência leitora' bastante elevada, nem sempre encontrável dentre nossos alunos, sobretudo da escola pública, caracterizando-se como questões que são mais seleção social que de mérito ou de domínio de conteúdo específico, reafirmando o que Bourdieu discute em um texto dos anos 1960, 'A escola conservadora...': o domínio da língua como um primeiro critério classificatório no processo de reprodução social com que a escola 'contribui' decisivamente (OLIVEIRA, 2014, p. 248).

A partir destas considerações sobre as limitações que apresentam os estudantes em geral, principalmente os de escola pública, consideramos necessário refletir sobre qual posicionamento deve tomar o professor. Newton Duarte (1998) traz considerações muito importantes em seu texto 'Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar'.

Na medida em que o ato de ensinar é parte integrante do trabalho educativo, entendemos ser necessário iniciar pela análise da concepção de trabalho educativo que adotamos, formulada por Saviani (1995, p. 17): O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto

da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (DUARTE, 1998 pp. 85- 106, versão on-line indicação de páginas não disponível).

É relevante a abordagem do autor, e questionamos, justamente, como seria possível desenvolver o trabalho em sala de aula e ‘atravessar’ os diversos conteúdos da disciplina, mesmo sabendo que a apreensão dos estudantes de não estar sendo a mais adequada, mesmo que, para os momentos de avaliação, eles até consigam, por meio de alguma estratégia, obter um resultado que lhes garanta a aprovação. Pior ainda é saber que os próprios estudantes consideram ‘normal’ esse tipo de estudo. Relembremos mais uma vez do grifo na citação de LIMA: “Nesse sentido, não só o progresso do educando, como a própria reprodução do discurso, tomam rumos indeterminados.” (LIMA, 2012, p. 218). Por isso a afirmação da coleção de conteúdos, em que os educandos passam por diversas matérias e tópicos e vão obtendo gradualmente sua aprovação, mas, após um curto período de tempo, não conseguem sequer lembrar do que foi estudado, ou responder a questões sobre matérias que tenham sido desenvolvidas.

A partir das considerações de Duarte (1998), ao nos confrontarmos com a situação dos estudantes em sala de aula, com as dificuldades e limitações que esses apresentam, é imprescindível buscar algum tipo de trabalho que consiga romper de alguma maneira com as limitações presentes. Duarte ainda afirma, novamente citando Saviani, que “a função clássica do trabalho educativo. Como disse Saviani (1995, p.23): ‘Clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado’” (DUARTE, 1998 pp. 85-106, versão on-line indicação de páginas não disponível). Enfatizamos aqui a questão da assimilação, e a efetividade da assimilação.

O trabalho proposto analisou uma estratégia metodológica para abordar um conceito, mas não supera em nada o que é a característica própria da disciplina:

Essa suposição sustenta-se na ideia de que a Sociologia tende a definir, de forma mais duradoura, sua classificação a partir de seu poder de explicação dos conflitos sociais e da complexidade social da contemporaneidade, baseada em dados empíricos pensados sob a luz de teorias racionais críticas que agem no sentido de estranhar, desnaturalizar e desmistificar seus objetos de atenção. As práticas de ensino de Sociologia que escapam desse domínio de classificação põem em questão a legitimidade socialmente construída do conhecimento sociológico (LIMA, 2012, p. 235).

O diferencial da estratégia proposta pode estar na superação de duas possibilidades opostas que foram identificadas por Lima em sua pesquisa sobre a prática do ensino de Sociologia no município de Londrina, que foi citada até aqui a partir do texto original da dissertação. Agora, porém, vai ser citado a partir de um artigo de 2017 que apresenta alguns apontamentos de forma mais sucinta:

Supomos, inclusive, que modalidades recorrentes de maneiras de se controlar as mensagens nas práticas pedagógicas, se mobilizadas em grande número, por professores de sociologia que partilhassem de um perfil comum, alteraria o reconhecimento do discurso sociológico em escala mais ampla. Ou seja, o posicionamento da sociologia em relação aos demais discursos legitimadores da sociedade (demais ciências, as artes, a religião, etc.). Isto de tal modo que as formas docentes de vocalizar o discurso e controlar a mensagem podem interferir diretamente na condição do conhecimento sociológico ser reconhecido por grupos não especializados em extremos típicos, tais como: a) conhecimento sistematizado, abstrato e elaborado sobre a realidade, com potencial compreensivo e explicativo para além da percepção imediata; b) conhecimento restrito às opiniões subjetivas sobre as aparências do real. Sobre este aspecto, o resultado da análise detida nas falas e posturas de professores e alunos durante as práticas pedagógicas, cotejadas pela capacidade interpretativa e pelos instrumentos teórico metodológicos que dispúnhamos para realizar as interpretações, permitiu reconhecer e propor duas modalidades de práticas pedagógicas do ensino de sociologia. Entre estas conjecturas, vislumbrou-se duas modalidades mais significativas como modo de se ensinar sociologia, o pragmático e o personalista/politicamente correto (LIMA, 2017, p. 28).

O mesmo autor ressalta, como um risco da ação pedagógica, o seguinte:

O que remete a ideia de a Sociologia ser tratada como uma

ciência com missão prática imediata que não privilegia o desenvolvimento de um raciocínio crítico, mas sim a apreensão de respostas instrumentais para a realidade” (LIMA, 2017, p. 31).

Ou seja, o objetivo da estratégia metodológica proposta é justamente privilegiar um raciocínio crítico, “a partir de seu poder de explicação dos conflitos sociais e da complexidade social da contemporaneidade, baseada em dados empíricos pensados sob a luz de teorias racionais críticas” (LIMA, 2012, p. 235). Talvez seja essa a razão de a proposta gerar tamanho desconforto entre os educandos, justamente por romper com um modelo anterior, em que poderiam memorizar um discurso, aplicar aquela memorização a uma atividade avaliativa e obter sua progressão, na coleção de conceitos. Ao contrário, a proposta da estratégia é um exercício intelectual de reorganização do conceito e não uma coleção de respostas prontas ou indicações de preferência comportamental:

Foi possível perceber nas duas escolas um movimento que projeta uma expectativa em torno da disciplina para que ela auxilie coletivamente e individualmente com respostas diretas e de preferência comportamentais, para o avanço do processo civilizador (ELIAS, 1994a). Os exemplos mais recorrentes foram as associações dos conceitos de ação social [...] e solidariedade social [...] com a ideia de trabalho beneficente, estabelecendo uma relação de proximidade entre a Sociologia e a caridade social. Essas espécies de representações, ou enquadramentos do discurso, normalmente encaradas pelos professores de sociologia como um entroncamento banal entre o “senso comum” e o sociologuês, não estão descoladas da memória do pensamento social sobre a educação e, especialmente, sobre o papel atribuído às Ciências Sociais, escolares ou acadêmicas. No caso, o papel de servir para prescrever estratégias para especialmente, sobre o papel atribuído às Ciências Sociais, escolares ou acadêmicas. No caso, o papel de servir para prescrever estratégias para um projeto de “bem comum” de forma direta (LIMA, 2017, p. 32).

Tanto a consideração de Lima sobre o perfil do professor, quanto a questão das formas docentes de vocalizar o discurso foram observadas por Trevelin, Pereira e Neto (2013):

Segundo Trevelin (2007), a forma como o professor ministra suas aulas, sua personalidade, a maneira como apresenta as informações, os métodos instrucionais e os modos de avaliação utilizados afetam a forma como os estudantes

aprendem de maneiras diferentes, de acordo com as características de personalidade e de aprendizagem de cada um. Assim, é preciso conhecer essas variáveis que afetam o processo de ensino - aprendizagem (TREVELIN, PEREIRA, NETO, 2013 p. 3).

Esses autores orientam sua pesquisa a partir da consideração sobre estilos de ensino e aprendizagem e tratam da questão da Sala de Aula Invertida. A estratégia metodológica proposta no presente trabalho se aproxima muito daquilo que é realizado na Sala de Aula Invertida,

Muitos professores podem estar usando estratégias de ensino que têm alguma semelhança com a sala de aula invertida. Eles podem não estar conscientes sobre essa terminologia ou sobre as concepções aqui apresentadas. No entanto, como mencionam Bergmann e Sams em seu livro *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* (2012), baseado no trabalho pioneiro sobre a implantação da sala de aula invertida em suas disciplinas do Ensino Médio americano: os professores podem iniciar com o básico sobre a inversão da sala de aula, e à medida que vão adquirindo experiência passam a usar a aprendizagem baseada em projeto ou na investigação e, com isso, vão se reinventando, criando cada vez mais estratégias centradas nos estudantes ou centradas na aprendizagem, ao invés das aulas expositivas que costumavam ministrar (VALENTE, 2014, p. 90).

A proximidade entre a estratégia proposta e a Sala de Aula Invertida pode ser identificada principalmente quanto à capacidade de aprofundar uma abordagem crítica e à tentativa de romper com uma certa linearidade presente no tratamento de determinados conceitos.

De acordo com BENNET et. al. (2012), o processo de implantação e uso deste modelo pode ser algo não tão fácil de realizar, uma vez que não existem modelos definidos para tal. Porém, em sua experiência, a efetiva utilização do modelo deve possuir várias das seguintes características: as discussões são levadas pelos alunos para a sala de aula; essas discussões geralmente atingem ordens superiores de pensamento crítico; o trabalho colaborativo ocorre entre os alunos em função da ocorrência de várias discussões simultâneas; estudantes desafiam uns aos outros durante a aula, em função do conhecimento adquirido; líderes e estudantes de tutoria surgem espontaneamente, em função das atividades colaborativas; os estudantes têm a posse do material; os estudantes fazem perguntas exploratórias e tem a liberdade de ir além do currículo básico da disciplina; os estudantes estão



ativamente engajados na resolução de problemas e pensamento crítico que vai além do âmbito tradicional do curso; os estudantes transformam-se de ouvintes passivos para os alunos ativos no processo de ensino-aprendizagem (TREVELIN, PEREIRA, NETO, 2013 p. 6).

As observações que são apontadas sobre o resultado da implantação do modelo de Sala de Aula invertida coincidem com aquelas das orientações legais:

A abordagem dada aos conteúdos bem como a avaliação do processo de ensino- aprendizagem estarão relacionadas à Sociologia crítica, caracterizada por posições teóricas e práticas que permitam compreender as problemáticas sociais concretas e contextualizadas em suas contradições e conflitos, possibilitando uma ação transformadora do real (PARANÁ, 2008, p. 92).

Conhecer é desenvolver o espírito crítico e a crítica científica não acontece sem uma crítica social. A Sociologia perturba porque o conhecimento dos mecanismos de poder permite determinar as condições e os meios de uma ação destinada a dominá-los. O conhecimento exerce um efeito libertador, pois através do olhar sociológico a sociedade pode voltar-se sobre si mesma e os agentes sociais podem saber melhor o que são (PARANÁ, 2008, p. 68).

A motivação inicial para a elaboração da estratégia foi justamente a preocupação com a qualidade da apreensão desse potencial à crítica social que o conhecimento sociológico carrega, até que ponto o trabalho realizado em sala de aula conseguia ser efetivo? Ainda em 2010, antes da elaboração da estratégia, houve a oportunidade de lecionar no ensino superior público. Na ocasião, algumas alunas de Geografia haviam participado do programa PIBID, em que tiveram a oportunidade de estagiar com uma turma de Sociologia do Ensino Médio. No texto do relatório final do trabalho, as alunas utilizaram a afirmação de que haviam conseguido uma apropriação efetiva de alguns conceitos sociológicos que desenvolveram com a turma. Nós, então, debatemos o que significava essa apreensão efetiva dos conceitos. As alunas justificaram a apreensão a partir dos resultados obtidos na avaliação aplicada ao final da prática, que comparavam com os resultados obtidos pelo professor da disciplina durante o período em que os conceitos haviam sido desenvolvidos e avaliados. Discutimos a segurança em afirmar a efetividade a partir da avaliação após

um período tão próximo ao trabalho realizado e a partir de uma pequena mobilização dos conteúdos desenvolvidos.

Mesmo com todo o dissenso interno, a Sociologia se universaliza quando se reporta a problemas comuns. Os sociólogos estão em diálogo com as teorias clássicas; seja para negá-las, seja para confirmá-las, o processo de discussão cria um repertório e um código (elaborado) sociológico que, ao solidificar uma memória científica com o passar do tempo, torna-se instrumento de análise da realidade social. Nas palavras de Ileizi Silva, a apropriação dos conceitos e categorias centrais da Sociologia representa o principal objetivo do ensino de Sociologia.

Os alunos aprenderiam a pensar a realidade com métodos, a partir das mediações necessárias para a observação e análise. Esse seria o principal objetivo do ensino de sociologia: garantir o desenvolvimento de uma postura intelectual diante da vida social e das práticas sociais em que estão inseridos (SILVA, 2009, p 73-74).

As salas de aula escolares são contextos que definem as possibilidades do desenvolvimento coletivo dessa postura intelectual (LIMA, 2012, p. 48, grifo nosso)

O questionamento está justamente nos pontos grifados, que tratam da apropriação dos conceitos e do desenvolvimento de uma postura intelectual. A questão é saber qual seria a metodologia que poderia ‘garantir’ esses resultados. Talvez seja mais fácil identificar quais não garantem.

A manifestação dessas metodologias de ensino que evocam sentidos do passado ou impõe à Sociologia um caráter doutrinário colidem com as atuais propostas curriculares que a vinculam a um projeto educacional voltado para a cidadania, evidenciando que o campo da educação vive um intenso conflito de forças antagônicas que se manifestam para além do texto curricular. Mas esse não é o foco central da discussão posta em questão. O que se supõe, embasado nas reflexões, é que há nessa metodologia aspectos que limitam a apreensão dos conceitos e das teorias sociológicas em seu pleno potencial crítico.

Nesse sentido, acredita-se que o esforço deva ser realizado na conquista de gradual domínio sobre as expectativas de resposta que as mensagens pedagógicas escolares produzem, ressaltando a importância do trabalho intelectual do docente (LIMA, 2012, p. 235).

O questionamento permanece: de que forma a metodologia executada em sala de aula pode estar limitando a apreensão dos conceitos? E, mais ainda: de que forma poderia estar ampliando essa apreensão?

Para a realização da estratégia metodológica, utilizamos o conceito de poder simbólico e consideramos que esse conceito seja particularmente importante em nossa atualidade, pois “No campo político, os avanços da democratização têm sido simultâneos aos avanços das tecnologias da comunicação e informação, tendendo a corromper-se esse regime político em novas formas de populismo e manipulação” (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 111). Além do que, ainda no texto das Orientações Curriculares Nacionais, afirma-se:

As vantagens de se trabalhar com conceitos é que já no ensino médio o aluno vai desenvolver uma capacidade de abstração muito necessária para o desenvolvimento de sua análise da sociedade, e para elevar o conhecimento a um patamar além do senso comum ou das aparências. Um conceito é um elemento do discurso científico que consegue sintetizar as ações sociais para poder explicá-las como uma totalidade.

Além disso, a importância de se trabalhar com conceitos é que se pode desenvolvemos alunos o domínio de uma linguagem específica, a linguagem científica, no caso a sociológica, no tratamento das questões sociais. (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 118)

Importante considerar que na questão do domínio da linguagem, e da linguagem científica, precisa estar claro quando se desenvolve uma proposta para o Ensino Médio, a diversidade de público, de interesses, certamente é uma característica que deve ser levada em consideração, “em qualquer nível de ensino, a *mediação pedagógica*, se assim se pode chamar, parece tão mais necessária quanto mais varia o público no tempo e no espaço, quanto mais diverso é o público em relação ao professor.” ((BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 108)

A proposta, então, foi aplicar a estratégia nas turmas de 1º ano do Ensino Médio de colégios públicos, na disciplina de Sociologia em que o professor lecionou (neste ano de 2019) sendo 03 turmas do Colégio José de Anchieta, 01 turma no Colégio Professor José Aloísio Aragão – Colégio de Aplicação e 01 turma do Colégio João Sampaio. A estratégia foi desenvolvida e aplicada sobre o conceito de poder simbólico, na disciplina de Sociologia e viabilizou uma opção de avaliação objetiva construída a partir da reorganização do conceito, que foi apresentado aos educandos, os

quais tiveram que identificar como verdadeira, se correspondia ao conceito original, ou como falsa, caso a reorganização tenha desrespeitado o conceito original.

A repetição da avaliação foi proposta para medir o aumento do percentual de acertos, que pudesse ser identificado com o engajamento dos educandos na realização das atividades propostas.

Inicialmente iremos relatar de forma breve, o desenvolvimento da estratégia, de que forma foram percebidos os resultados iniciais, e algumas modificações que foram sendo implementadas. A realização da atividade em diferentes turmas não transcorreu no mesmo ritmo, ficou nítido que cada grupo de estudantes permitia um desenvolvimento maior ou menor conforme o nível de articulação dos grupos e de participação nas atividades propostas.

O método surgiu em uma aula de Sociologia. O conceito foi trabalhado em sala, e o professor solicitou que os educandos deveriam reorganiza-lo, em casa, uma ordenação diferente da original. A princípio, os pontos-chave foram codificados com números, e os estudantes receberam uma série de 04 (quatro) combinações a serem realizadas.

A maioria dos educandos não realizou a atividade, alguns poucos fizeram uma ou duas combinações, que não necessariamente estavam corretas, mas um educando realizou as 4 atividades solicitadas, com erros, mas que foram corrigidos, e ele pediu mais sequências. Conforme as aulas foram transcorrendo, esse estudante realizava novas sequências, cada vez com menor quantidade de erros, até que passou a reorganizar sempre da forma correta. No total ele realizou 30 (trinta) sequências e, depois disso, pediu para executar mais sequências. O professor indicou que ele transformasse as 30 (trinta) já realizadas, que estavam todas corretas, em 30 (trinta) sequências erradas, com a mínima modificação possível. Com algum auxílio, o educando compreendeu que, com pequenas alterações de pontuação era possível tornar o conceito em uma forma errada de apresentação. Foram realizadas as 30 (trinta) modificações, e o educando solicitou que fossem propostas novas atividades, mas o professor encerrou os trabalhos.

Depois de algumas semanas, os educandos entraram na

semana de provas e avaliações e executaram trabalhos das demais disciplinas. O educando que havia completado as 60 (sessenta) atividades procurou o professor para questionar o que podia ter acontecido com ele, visto que percebia uma facilidade muito grande na realização das atividades propostas pelos demais professores, realizava os trabalhos com grande facilidade e estranhava a dificuldade de assimilação dos conteúdos que os colegas apresentavam. Além disso, afirmou que, quando os professores apresentavam alguns conceitos, ele rapidamente os reorganizava, e isso parecia estar facilitando seu aprendizado. A partir desse relato, o professor decidiu reaplicar a atividade em outras turmas, e foi lentamente promovendo as modificações, buscando potencializar os resultados.

Esse método (de propor a reorganização do conceito a partir de novas ordenações aleatórias) tem sido utilizado desde o ano de 2012 na disciplina de Sociologia e disciplinas afins. Ao longo das sucessivas vezes em que foi utilizado, foram realizadas algumas modificações na aplicação, porém nunca se procedeu à sua sistematização. Sendo assim, as modificações que foram aplicadas apresentaram versões possíveis, mas nunca houve a verificação dos resultados de forma que permitisse uma comparação entre os resultados possíveis a partir de cada variação. Ficou muito mais uma percepção de formas que podem abreviar ou não os resultados de apreensão. Ao mesmo tempo, ocorreram situações que permitiram a aplicação de avaliações em séries sucessivas, estudantes que já haviam concluído o primeiro ano, e que foram convidados a fazer uma nova avaliação do mesmo conceito no segundo ano, buscando identificar se havia ocorrido uma apreensão mais significativa, ou, se com o passar do tempo, os estudantes haviam esquecido o conceito desenvolvido. Outras informações foram recolhidas durante a experiência, as mais interessantes dizem respeito à utilização do método pelos educandos em outras disciplinas. Isso que gerou, em diferentes momentos, a curiosidade de alguns professores que queriam saber o que havia ativado a capacidade de compreensão e questionamento de conceitos, que os estudantes traziam para suas aulas. Houve também o caso pitoresco de um estudante, que, além de cursar o Ensino Médio, treinava artes marciais há anos. Ele utilizou a estratégia proposta para “desmontar” um golpe que não conseguia realizar.

Reorganizou o golpe, com base em suas partes constituintes e, finalmente internalizou a forma de realizá-lo, o que compartilhou em sala com o professor e os colegas.

A partir do caminho percorrido, de algumas variações possíveis na aplicação do método, passamos à implementação da mesma já mencionadas. Registramos a evolução dos trabalhos e os resultados das avaliações.


#### **4. MANUAL DE INSTRUÇÕES**

O presente trabalho é a sistematização de uma estratégia metodológica que foi aplicada em 05 (cinco) turmas do Ensino Médio em 03 (três) Colégios Estaduais no município de Londrina-PR no ano de 2019, é o Trabalho de Conclusão do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio.

##### **4.1 Apresentação inicial do conceito.**

O primeiro passo do método foi a transcrição de um parágrafo, que apresentava o conceito de poder simbólico de Pierre Bourdieu, a partir de um verbete do Dicionário da Educação Profissional em Saúde da Fundação Oswaldo Cruz sobre o conceito de capital cultural. A transcrição do parágrafo ocorreu de maneira gradual. Os conceitos que se associavam na construção do parágrafo foram debatidos com os estudantes. Os trechos foram divididos com a indicação de que aqueles pulassem uma linha e que realizassem seus próprios registros sobre o que compreendiam em cada trecho. A cada novo conceito, retornávamos ao ponto inicial e dialogávamos sobre as relações internas que tinham sido estabelecidas.

**Figura 01** – O início do conceito, apresentação do autor.




Uma vez admitido a partir de Bourdieu

Fonte: O autor.

Iniciamos o desenvolvimento da estratégia, apresentando alguns dados sobre o autor, indicando a importância dele para a Sociologia, a sua relação com a educação, e pontuando a ideia de igualdade própria de um autor francês.

**Figura 02** – A questão da dominação.



Uma vez admitido a partir de Bourdieu  
que nenhum tipo de dominação se sustenta

Fonte: O autor.


Passamos, então, à questão da dominação. Debateremos o entendimento deles sobre o significado de dominação. A intenção era proporcionar a maior participação possível, por isso indicamos a questão da dominação como uma necessidade dentro de um campo de atuação profissional. Os estudantes (em média cada turma é composta por 30 alunos, 50% de cada sexo, a maioria entre 15 a 17 anos de idade), mesmo bastante jovens, já conseguem perceber isso como uma realidade, inclusive na relação professor estudantes. O domínio que pretendemos indicar, aqui,

está muito próximo do questionamento de Silva (2009) sobre o esvaziamento da escola de sua função de questionar a sociedade e a democracia que ela permite.

A educação na perspectiva sociológica é condicionada pela formação social dominante. Assim, essa educação sem direção, sem o professor que ensina, que não precisa dominar nenhum campo científico, mas apenas os procedimentos motivacionais não servem para os propósitos que indiquei acima. Esse pressuposto que se tornou hegemônico desde os anos de 1970, no Brasil e nos países ocidentais, leva a um esvaziamento dos conteúdos científicos da escola, da formação de professores que passou a ser aligeirada e, por conseguinte, à formação de personalidades competitivas, consumistas, egocêntricas, e superficiais, sem conteúdos mais profundos (SILVA, 2009, p. 07).

Dialogamos sobre como é necessário compreender o entendimento do autor, a partir de seu contexto, porque mesmo ao considerar o domínio como uma capacidade ou capacitação profissional, ainda assim o sentido de dominação parte de uma relação entre o dominador e o dominado, e passamos ao próximo trecho.

**Figura 03** – A necessidade de fazer reconhecer a dominação.



Uma vez admitido a partir de Bourdieu  
que nenhum tipo de dominação se sustenta  
sem fazer-se reconhecer


Fonte: O autor.

Dialogamos sobre as formas de 'fazer reconhecer a dominação' que os estudantes conseguiam apontar a partir de sua realidade. As respostas iniciais foram as próprias relações estabelecidas no ambiente escolar, referiram-se às famílias, ao ambiente de trabalho. Indicamos também a questão da formação acadêmica (no caso de professores, médicos, advogados, entre outros), e da autoridade, no caso de policiais e



afins. É muito importante que o professor consiga proporcionar a participação e o envolvimento dos educandos nessa aproximação inicial ao conceito, o qual irá se tornar mais complexo, e o maior grau de complexidade pode dificultar a realização da tarefa proposta.

**Figura 04** – As bases arbitrárias.

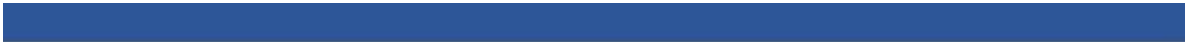


Uma vez admitido a partir de Bourdieu  
que nenhum tipo de dominação se sustenta  
sem fazer-se reconhecer  
conseguindo que as bases arbitrárias sobre as  
quais se assentam

Fonte: O autor.

Debatemos o significado de arbitrário, a partir do árbitro da atividade esportiva, o limite entre o julgamento e a arbitrariedade, a relação entre autoridade e autoritarismo e exemplos afins. Depois de um tempo dedicado a esse ponto, passamos à relação entre o domínio, ou dominação, a partir de uma capacidade ou conhecimento técnico ou científico, e a arbitrariedade apontada pelo autor. Passamos a considerações sobre a igualdade entre as pessoas, contextualizamos o pensamento de um autor francês com os valores da igualdade entre todos. Questionamos o porquê de a base de uma dominação ser sempre, no caso desse autor, uma dominação de “base arbitrária”. Alguns estudantes questionaram a possibilidade de uma dominação sem base arbitrária, o que gerou bons debates. Os estudantes foram orientados a registrar, sobre a base arbitrária, a ideia de que é arbitrária porque nada justifica que alguém se posicione como superior, independentemente de sua hierarquia ou formação, ou de outro valor.

**Figura 05** – A necessidade de que as bases arbitrárias estejam ocultas.



Uma vez admitido a partir de Bourdieu  
que nenhum tipo de dominação se sustenta  
sem fazer-se reconhecer  
conseguindo que as bases arbitrárias sobre as  
quais se assentam  
sejam irreconhecíveis enquanto tais

Fonte: O autor.

Depois da discussão sobre o que são as bases arbitrárias, a necessidade de que sejam ocultas foi facilmente compreendida como uma condição de submissão, pois em sua ausência, provavelmente a base não sustentaria uma relação de hierarquia e mando. Compreende-se, portanto, por que essas bases estejam ocultas para o dominado. A variação de turmas determinou características de envolvimento e participação também variadas no desenvolvimento da estratégia.

Ocorreram alguns questionamentos sobre a capacidade de tornar as bases irreconhecíveis, e utilizamos algumas dinâmicas que auxiliaram nessa tarefa. A mais eficiente foi uma que considera as cartas de um baralho.

**Figura 06** – Do Poder Simbólico.

Uma vez admitido a partir de Bourdieu  
que nenhum tipo de dominação se sustenta  
sem fazer-se reconhecer  
conseguindo que as bases arbitrárias sobre as  
quais se assentam  
sejam irreconhecíveis enquanto tais

É possível afirmar que o autor fornece  
instrumento suficiente e capaz para analisar a  
força e especificidade do Poder Simbólico.

Fonte: O autor.

Para esse trecho, foi explicado o significado do termo 'especificidade'. Chegamos ao ponto central do conceito 'poder simbólico' e convidamos os estudantes a observarem como o parágrafo trouxera um apontamento importante sobre ele. Na dinâmica da aula, passamos rapidamente para a sequência do texto, depois retornamos ao poder simbólico e, então, questionamos os estudantes sobre quais exemplos que conseguiam identificar.

É possível afirmar que o autor fornece instrumento suficiente e capaz para analisar a força e especificidade do Poder Simbólico. Isto é a capacidade que tem os sistemas de signo e significação

Fonte: O autor.

Neste trecho, apontamos o signo como aquilo que é utilizado para remeter a uma ideia, por exemplo, as placas de trânsito. Passamos por alguns exemplos na língua de sinais, reforçamos a questão de que o signo, seja qual for, pode remeter a um significado, seja qual for, independente da relação efetiva entre eles e utilizamos vários exemplos da publicidade. Dependendo do público, funcionavam muito bem os da propaganda sobre o cigarro e bebidas, remetendo a uma opção de vida saudável, reforçando como não existe necessariamente qualquer coerência entre signo e significado. A política e a economia também permitiram exemplos muito ricos.

**Figura 08** – Das relações de exploração e opressão.

É possível afirmar que o autor fornece instrumento suficiente e capaz para analisar a força e especificidade do Poder Simbólico.

Isto é a capacidade que tem os sistemas de signo e significação

de reforçar e proteger as relações de exploração e opressão

Fonte: O autor.

Debatemos a relação entre exploração e opressão, utilizando situações mais próximas da vida dos estudantes. Abrimos a oportunidade para que os estudantes pudessem compartilhar suas próprias experiências, indicando a opressão como a dúvida e incerteza sobre a exploração. Sobre isso há, inclusive, um texto que relata uma pesquisa francesa sobre o valor das consultas médicas e que faz uma relação entre pacientes atendidos por convênios médicos e pelo setor público, o que permitiu bons debates. Os estudantes, em geral, demonstraram compreender a relação entre os dois conceitos.

É importante pontuar que o presente trabalho lança um olhar que se pretende muito aprofundado para sistematizar uma estratégia metodológica, que se mostrou, em várias oportunidades, eficiente para levar os estudantes a questionarem a sua própria forma de estudo, o entendimento sobre os conceitos que são desenvolvidos na escola como um todo e na disciplina de Sociologia. A estratégia proposta, na parte prática, em que o educando escreve e reorganiza o conceito, costuma confrontá-lo com as limitações que tiveram no entendimento do conceito. Essa confrontação pode gerar um desconforto, pois apesar de uma aparente compreensão do conceito, o estudante se vê impossibilitado de executar a atividade proposta. A forma como cada um lida com essa confrontação pode mobilizar o

educando a revisitar o conceito por muitas vezes e formas, até o ponto em que consiga completar a tarefa proposta. Essa atividade, realizada durante as aulas, e também fora da escola, potencializada pela organização do trabalho em grupo e pelos recursos de comunicação disponíveis, em muitas situações mostro-se suficiente para que os educandos conseguissem não somente realizar as tarefas propostas, mas também para alcançar um resultado condizente nos momentos de avaliação.

Considerando a observação anterior quanto à intenção da estratégia e contextualizando-a dentro do propósito de mobilizar o estudantes a aprofundar sua compreensão dos conceitos desenvolvidos na escolarização como um todo e das possibilidades de abordar os conceitos de exploração e opressão, utilizaremos uma longa citação de Silva (2009):

Dessa forma, estaríamos pensando em um ensino baseado nos pressupostos da sociologia crítica de Florestan Fernandes e da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e outros. Compreendemos por **sociologia crítica** o respeito à tradição teórica clássica, portanto, ao ensinar sociologia, as diferentes teorias devem ser acionadas, mas não como uma história das idéias sociológicas. Elas devem servir para iluminarmos fenômenos sociais que não são inteligíveis num primeiro momento. Assim, após “testar” várias teorias pode-se criticá-las e indicar aquelas mais ou menos adequadas para determinados fenômenos.

Do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, seria um processo inicial de práticas sociais imediatas, que partem da vida dos alunos. Os alunos aprenderam muitas coisas nos anos anteriores de estudo, aprenderam fora da escola e continuam aprendendo em diversos espaços sociais. Na escola ele confronta esses saberes com os saberes científicos e escolares. Por isso, as suas experiências de aprendizagem fora da escola servem de ponto de partida para a construção de uma relação com o saber historicamente elaborado ao longo do tempo. Os alunos poderão se vincular ou não a disciplina sociologia, dependendo de como construiremos essa mediação entre os alunos e os conhecimentos científicos(...) Esses diagnósticos iniciais podem nos orientar sobre como é a relação desses jovens com a escola e com o saber escolar; quais os problemas sociais mais significativos para eles e o que poderá mobilizá-los nas aulas de sociologia. Por isso, os programas poderão ser flexíveis, desde que dentro dos princípios que já mencionei.

Estou propondo que diagnosticando sobre as práticas sociais dos jovens, recortemos temáticas significativas para eles e para a ciência, sociologia. Essas temáticas deverão,


num segundo momento, ser apresentadas nos termos dos grandes pensadores clássicos e contemporâneos das ciências sociais. Assim, nossos textos didáticos deverão problematizar, no nível mais sofisticado, mais científico, os problemas significativos dos jovens.

Se o Ensino Médio deverá proporcionar a emergência de personalidades que desejem e ajam para a superação das condições sociais, econômicas e políticas do Brasil, o currículo deverá centrar-se na base cultural, em que a ciência é um dos elementos propulsores, equipando os jovens com repertórios, esquemas, instrumentos, códigos, linguagens, que os emancipe como pensadores e realizadores de suas potencialidades dentro de projetos coletivos.

No conjunto da base cultural e do campo científico contemporâneo estão as ciências sociais e a sociologia, como conhecimentos científicos dos fenômenos culturais. São esses conhecimentos que darão inúmeras chaves para o Ensino Médio e seus currículos formarem as personalidades capazes de analisarem e modificarem a sociedade brasileira (SILVA. 2009, pp. 13 e 14).

Os apontamentos de Silva (2009) ao longo do texto consideram a questão das práticas sociais dos estudantes, a condição de eles se vincularem ou não à disciplina e, principalmente, a questão de que sejam equipados com repertório, esquemas e instrumentos que possibilitem uma emancipação como pensadores. São muitas as referências a essas necessidades, e pretendemos que a estratégia tenha conseguido contribuir para a concretização de algum desses pontos.

**Figura 09** – Da necessidade de ocultar a exploração e opressão.



É possível afirmar que o autor fornece instrumento suficiente e capaz para analisar a força e especificidade do Poder Simbólico.

Isto é a capacidade que tem os sistemas de signo e significação

de reforçar e proteger as relações de exploração e opressão

ocultando-as

Fonte: O autor.

Retomemos uma ideia anterior. Assim como as bases arbitrárias precisam ser irreconhecíveis, o mesmo ocorre com a exploração e a opressão. Para desenvolver o que significa ocultar, utilizamos uma referência a um texto de Thompson (2011) sobre as estratégias de dominação em que “relações de dominação podem ser mantidas e sustentadas pela dissimulação” (THOMPSON, p, 81, 2016). Nesse ponto relembramos a dinâmica que foi utilizada no momento anterior, das cartas de baralho, de forma que os estudantes conseguiram compreender que o tornar oculto pode ser uma estratégia.

**Figura 10** – Das justificativas para a dominação.



É possível afirmar que o autor fornece instrumento suficiente e capaz para analisar a força e especificidade do Poder Simbólico.

Isto é a capacidade que tem os sistemas de signo e significação

de reforçar e proteger as relações de exploração e opressão

ocultando-as

ora sob o manto da natureza, ora da benevolência, ora da meritocracia.

Fonte: O autor.

Esse trecho do texto demandou que fossem identificados os significados para cada expressão. Nesse momento uma referência ao sistema feudal permitiu um bom desenvolvimento do trabalho. O questionamento ao senhor feudal do porquê ele é o senhor feudal teria três respostas possíveis: nasceu filho de senhores feudais (natureza), recebeu o feudo por uma bondade cuja origem ele não identifica. Neste ponto precisamos apontar o significado da benevolência, geralmente a partir de uma bondade além da medida justa. Há alguns exemplos interessantes que podem ser utilizados, geralmente o do filho de um político ou empresário que tenha cometido um crime, do qual a situação financeira lhe tenha permitido esquivar-se da pena devida. Alguns estudantes trouxeram referências próprias sobre isso. Finalmente, a terceira resposta possível seria a de que esse senhor feudal tenha sido o executor de uma ação favorável que lhe rendeu a obtenção do feudo como um prêmio. Assim debatemos de forma breve a questão da meritocracia.

Ressaltamos que, para o trabalho proposto, não focamos no significado de cada termo, antes foi valorizada a utilização de cada um deles como uma justificativa para a dominação. No caso de uma dominação profissional, esse nasceu dentro das condições que o levaram a determinada profissão. Fez por merecer e razão de algum investimento em formação, ou recebeu essa capacitação ou instrumentos, sem que ele próprio reconhecesse a motivação.

Durante todo o desenvolvimento da aula, os estudantes foram questionados sobre alguma dúvida que apresentassem. Na grande maioria das vezes, os estudantes afirmaram que o conceito foi apresentado de forma satisfatória e que não restavam dúvidas.

Optando por tomar esse recorte como centro de uma proposta programática, o professor pode partir da apresentação da teoria do autor, reconstruindo-a numa linguagem acessível mas rigorosa, tendo como referências principais alguns temas e conceitos que podem ser destacados e discutidos com os alunos para garantir a compreensão do papel de uma teoria científica, sua linguagem, seus objetos e métodos de pesquisa, e suas relações com a realidade. Não parece razoável e exequível, ou mesmo interessante, percorrer todos os pressupostos de uma teoria, nem todos os conceitos que ela encerra ou seus desdobramentos. Aqui cabe sempre uma seleção, pode-se dizer que a “reconstrução” de uma teoria científica, nas ciências humanas ou naturais, que deve atender aos fins didáticos específicos do nível de ensino em que se insere (Chervel, 1990). Aqui, como nos outros recortes propostos - temas ou conceitos -, para a economia do processo, teoria, temas e conceitos devem estar articulados previamente no discurso do professor, de modo que fique claro que há uma necessidade de integração entre a teoria e os temas abordados, não aparecendo esses como exemplos arbitrários. Do mesmo modo, há uma coerência entre a teoria e o uso de determinados conceitos, o que garante que o discurso de uma teoria sociológica tenha sentido e possa ser reconhecido como válido quando se refere ao mundo empírico. (BRASIL, MEC/SEB, 2006, 124, grifo nosso).

Com relação ao grifo, foi justamente a garantia da compreensão a questão norteadora da parte prática da estratégia metodológica proposta. O poder simbólico foi apresentado como um conceito, organizado dentro de um parágrafo que ordenava uma série de relações entre diferentes valores, a relação de dominação, com a afirmação

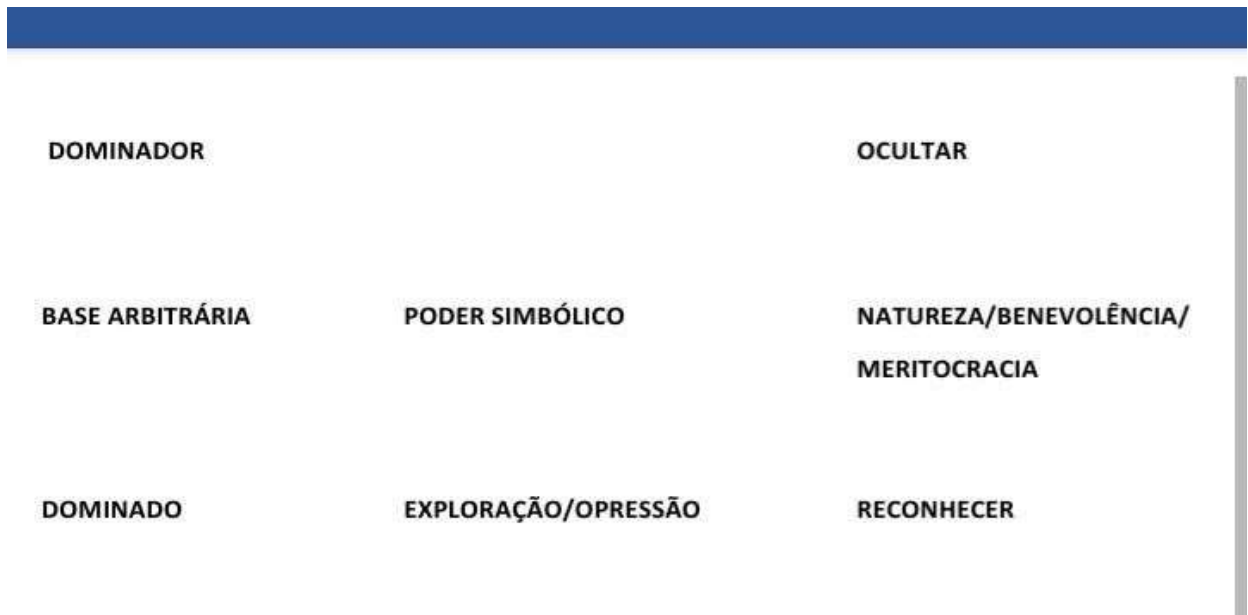
de que possui uma base arbitrária; a necessidade de que a base arbitrária esteja oculta; o poder simbólico como aquele que reforça e protege relações de exploração e opressão e, ainda, as justificativas da dominação a partir da natureza, benevolência e meritocracia.

Com o objetivo de conferir a compreensão passamos a um recorte do conceito e a uma nova organização, desta vez de maneira esquemática.

- Poder Simbólico é a ideia central.
- A dominação é identificada como a relação entre um dominante e um dominado.
- A posição entre dominante e dominado pode ser identificada a partir da posição em relação à base arbitrária. A dominação se assenta em uma base arbitrária, identificamos, então, que o dominador está acima da base arbitrária e, por consequência, o dominado está abaixo da base arbitrária.
- Exploração e opressão são dois pontos importantes. O poder simbólico não explora e oprime, mas reforça essa relação de exploração e opressão, que ocorre por meio relação de dominação, ou seja, do dominador sobre o dominado.
- Tornar oculta e fazer reconhecer são duas necessidades presentes no parágrafo e que são compreendidas como função do poder simbólico.
- Natureza, benevolência e meritocracia são comunicadas como justificativas para a dominação.

Essa forma esquemática pode ser apresentada graficamente na lousa conforme a Figura 11.

**Figura 11** – Da forma esquemática do conceito.



Fonte: O autor.

Cada um desses pontos que compõem a maneira esquemática foi identificado com um número.

- 1 – Poder Simbólico.
- 2 – Dominador.
- 3 - Dominado.
- 4 - A base arbitrária.
- 5 - Exploração e opressão.
- 6 - Tornar oculta.
- 7 - Fazer reconhecer.
- 8 - Natureza, benevolência e meritocracia.

O esquema também pode ser apresentado em um quadro (Figura 12).

**Figura 12** – Da forma esquemática enumerada do conceito.



Fonte: O autor.

A seguir, apresentamos algumas considerações sobre os pontos que compõem a maneira esquemática e que foram identificados com um número correspondente.

#### 1 – O poder simbólico

Para a estratégia proposta, o termo poder simbólico foi entendido como um conjunto qualquer de sistemas pelos quais opera. Assim para a condução da atividade, a aplicação do termo se aproximou no nível cognitivo de uma ação intencional, dos meios de comunicação ou afins. Esse conjunto de sistemas possui a capacidade de comunicar quaisquer valores que sejam necessários e de incuti-los em um grupo, buscando, por um lado, tornar oculta ou reconhecida a exploração e a opressão, por outro, comunicando alguma justificativa do dominador, ou o oposto disso tudo, se o intento for desestabilizar o dominador.

É preciso observar que, no conceito, o fazer-se reconhecer é tarefa do dominador, que pode ser facilitada ou não pela ação do Poder Simbólico.

2 e 3 - A dominação a partir da relação entre o dominador e o dominado.

Mesmo que a dominação seja a de um conteúdo ou habilidade, deve ser executada dentro de uma relação entre pessoas, como nos casos já utilizados nos exemplos, quer seja o médico na relação que estabelece com o paciente; quer seja o professor na relação com seus estudantes.

A dominação precisa ser reconhecida, debatemos a possibilidade de construção desse reconhecimento a partir do dominador, mas as vantagens de um poder simbólico a realizar essa ação (o papel da escola, o papel da igreja, entre outros).

#### 4 - Bases arbitrárias.

A base arbitrária foi identificada como aquilo que diferencia o dominador do dominado, seja qual for a relação de dominação estabelecida. Pode ser uma questão de formação acadêmica, de conhecimento técnico, de autoridade, ou outra que se consiga nomear.

É nomeada como arbitrária por se considerar a ideia de igualdade entre os homens, nada que os diferencie quanto à capacidade ou à autoridade deveria estabelecer um grau de superioridade entre eles.

#### 5 - Exploração e opressão.

No debate sobre a consequência da dominação firmada em uma base arbitrária, ocorreu um questionamento sobre a possibilidade de uma relação de dominação que não estivesse firmada em uma base arbitrária. Nesse momento, procuramos recordar que a atividade proposta devia ser realizada segundo o conceito original, e que essas considerações devem ser respeitadas. A mesma situação surgiu na questão da exploração e da opressão. Debatedmos a questão, mas sempre com o compromisso de retornar ao ponto inicial que é manter-se nos limites do conceito de referência.

#### 6 – Ocultar

Para a realização da atividade, apontamos a necessidade

de que estejam ocultas aos dominados tanto as bases arbitrárias como as relações de exploração e opressão, o que pode ser realizado por aqueles que operam o poder simbólico, desde que haja o compromisso de manutenção da ordem posta. Por outro lado, revelar essas bases arbitrárias ou a exploração e opressão pode levar a uma desestabilização da ordem social.

## 7 - O Reconhecer

O reconhecer foi identificado como a necessidade de que a dominação seja reconhecida. Entendemos que é a necessidade do dominador em se fazer reconhecido, tarefa que pode ser executada ou reforçada pelo poder simbólico. Além da ideia de que seja tornado reconhecido o dominador, também são tornadas reconhecidas as justificativas da dominação. Assim a depender da ordem proposta nas atividades, o reconhecer foi ligado ao dominador na relação com o dominado, ou ligado à natureza, à benevolência e à meritocracia.

## 8 – Natureza/Benevolência/Meritocracia

Ainda é função do poder simbólico comunicar as justificativas para a dominação por quais motivos seria justo que os dominados aceitassem o dominador enquanto tal, quais sejam, a 'natureza', a 'benevolência' e a 'meritocracia'.

### **4.2 Atividade de reordenação do conceito**

Algumas considerações ainda são necessárias. A estratégia realizada procurou viabilizar aquilo que Lima (2012) observa em seu texto que serve de referência por acompanhar a realidade da interação na sala de aula, na disciplina de Sociologia. Ele faz uma leitura muito interessante da relação professor e estudantes e, ao mesmo tempo, busca na legislação a referência e as indicações para o trabalho docente. Em vários momentos, ele aborda a questão da apropriação dos conteúdos da disciplina.

O aluno precisa ter domínio do mapa conceitual da Sociologia para arriscar-se a navegar pelas zonas

desconhecidas dos problemas sociais. O que implica afirmar que um modelo aproximadamente adequado de pedagogia para o ensino de Sociologia jamais poderia ser uma pedagogia visível radical, mas tampouco poderia ser pedagogia invisível radical. Eis então um problema de ordem pedagógica para a disciplina escolar de Sociologia. A questão é que a comunicação pedagógica, sendo via de mão dupla, não depende exclusivamente da ação do agente transmissor para o alcance do que se pode chamar de eficácia na transmissão de conhecimentos elaborados. Os alunos necessitam reelaborar suas construções mentais sobre a realidade para avançar no raciocínio sociológico (LIMA, 2012, pp. 195 e 196 grifo nosso).

O autor aponta construções mentais sobre a realidade que precisam ser reelaboradas, a estratégia é a solicitação dessa reelaboração ao exigir que novas ordens e organizações do conceito sejam realizadas em uma atividade prática, que virá na sequência.

As vantagens de se trabalhar com conceitos é que já no ensino médio o aluno vai desenvolver uma capacidade de abstração muito necessária para o desenvolvimento de sua análise da sociedade, e para elevar o conhecimento a um patamar além do senso comum ou das aparências. Um conceito é um elemento do discurso científico que consegue sintetizar as ações sociais para poder explicá-las como uma totalidade. Além disso, a importância de se trabalhar com conceitos é que se pode desenvolver nos alunos o domínio de uma linguagem específica, a linguagem científica, no caso a sociológica, no tratamento das questões sociais (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 118).

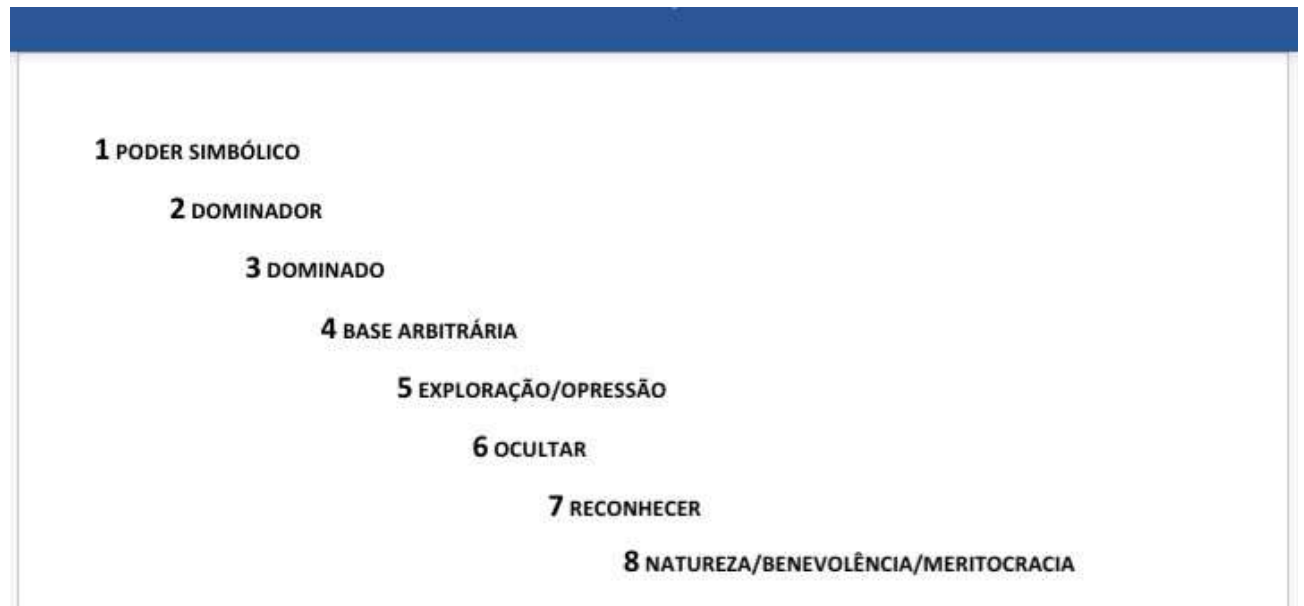
Novamente, a atividade prática da estratégia proposta pode contribuir para desenvolver a capacidade de abstração ao exigir uma ação sobre o conceito desenvolvido, pois não bastaria uma simples memorização.

O modelo esquemático foi apontado na lousa. Cada termo que o compõe foi novamente abordado. As dúvidas foram esclarecidas, e passamos à atividade prática de reescrever o conceito original a partir de uma nova ordem na sequência dos termos.

Foi iniciada, então, a execução da estratégia proposta, que foi reorganizar o conceito respeitando as relações e funções originais, com base em uma série de combinações possíveis.

**Figura 13** - Uma das combinações possíveis.





Fonte: O autor.

Essa foi uma configuração básica inicial proposta para o trabalho, reorganizar o conceito a partir da ordem apresentada. Para facilitar, incluímos cada um dos termos na ordem.

Nesse exemplo, os estudantes organizaram o conceito partindo da relação entre o poder simbólico e o dominador, ligaram esses dois termos com o apoio do poder simbólico em tornar o dominador reconhecido enquanto tal. Foram muitas as opções, e puderam também relacionar o poder simbólico à relação de dominação que o dominador estabelece com o dominado, terceiro termo da ordem. Puderam, ainda, fazer uma referência à questão das bases arbitrárias e da exploração e opressão que estão na sequência, as quais precisam estar ocultas. Finalizaram com a da ligação entre o reconhecer a natureza, a benevolência e a meritocracia como justificativas dessa relação.

**Figura 14-** Uma das combinações possíveis, a inversão da combinação

anterior.



Fonte: O autor.

Nessa sequência, inversa à anterior, o educando estabeleceu uma ligação entre natureza, benevolência e meritocracia com o termo seguinte, o reconhecer, no sentido de que são reconhecidas como justificativas da relação de dominação. Iniciaram uma nova argumentação vinculando os próximos 3 (três) termos, indicando que estão ocultas ao dominado a exploração e a opressão, assim como as bases arbitrárias. Na sequência, fizeram referência à relação de apoio entre o dominador e o poder simbólico. Havia porém outras tantas possibilidades.

No primeiro momento, preenchemos as lacunas possíveis ligando cada um dos termos do conceito. Apontamos que, muitas vezes, seria preciso fazer referência aos termos, além da ordem dada, assim os termos poderiam se repetir de forma a viabilizar a realização da atividade.

A reorganização do conceito foi transcrita na lousa. Os estudantes foram questionados sobre as relações entre cada termo e o respeito desta nova organização em relação ao conceito de origem.

Com o desenvolvimento das questões, outras possibilidades de organização dos termos foram experimentadas. A lousa é um recurso muito explorado nessas possibilidades. A organização e a reorganização dos termos evoluíram ao longo das aulas, e os estudantes puderam participar no quadro inclusive, testando possibilidades, o que isso transcorreu de

forma espontânea. Muitos não gostam da exposição que representa ir ao quadro, por isso os trabalhos foram organizados de forma que um colega os representasse, ou que o professor transcrevesse as frases no quadro.

Passamos, a seguir a uma série de combinações possíveis, sempre de forma afirmativa. Por exemplo, foi possível iniciar a série combinando o poder simbólico com qualquer outro termo.

Optamos pela apresentação das possibilidades em um quadro.

**Tabela 01** – Ligações possíveis a partir do Poder Simbólico.

Primeiro termo	Segundo termo	Ligações possíveis
Poder Simbólico	Dominador	Auxilia, favorece, reforça, protege.
Poder Simbólico	Base arbitrária	Torna oculta
Poder Simbólico	Dominado	Faz que aceite, faz que reconheça, faz que a ele esteja oculta
Poder Simbólico	Exploração/opressão	Reforça, protege
Poder Simbólico	Reconhecer	Torna reconhecida a dominação, Torna reconhecida as justificativas
Poder Simbólico	Ocultar	Ocultas as bases arbitrárias, oculta e exploração/opressão
Poder Simbólico	Natureza/benevolência/ Meritocracia	Comunica-as como justificativa da dominação.

É possível estabelecer muitas combinações em que todos os termos são ligados por afirmações até que chegamos a uma pequena série de combinações em que as ligações afirmativas não respeitarão mais o conceito original.

**Tabela 02** – Ligações afirmativas que tornariam o conceito errado.

Primeiro termo	Segundo termo	Afirmações possíveis
Reconhecer	Base arbitrária	Nenhuma
Reconhecer	Exploração/opressão	Nenhuma
Reconhecer	Oculto	Nenhuma
Oculto	Poder Simbólico	Nenhuma
Oculto	Dominador	Nenhuma
Oculto	Reconhecer	Nenhuma
Oculto	Natureza/benevolência/Meritocracia	Nenhuma

Podem ocorrer algumas outras situações em que as afirmativas não iriam corresponder ao conceito original, os estudantes foram convidados a solucionar esse impasse e debatemos por algum tempo sobre quais seriam as possibilidades. Alguns estudantes conseguiram lembrar da regra de acrescentar um valor negativo, que acrescentado tornou a afirmativa verdadeira. Ficaram construídas algumas possibilidades:

**Tabela 03** – Ligações possíveis por acrescentarem a negativa.

Primeiro termo	Segundo termo	Afirmações possíveis a partir da Negativa
Reconhecer	Base arbitrária	<b>Não</b> faz reconhecer a base arbitrária, Não permite reconhecer a base arbitrária.
Reconhecer	Exploração/opressão	<b>Não</b> faz reconhecer a exploração/opressão, Não permite reconhecer a exploração/opressão.
Reconhecer	Ocultas	Nenhuma
Ocultas	Poder Simbólico	Nenhuma
Ocultas	Dominador	<b>Não</b> torna oculto o dominador, não torna oculta a dominação
Ocultas	Reconhecer	Nenhuma
Ocultas	Natureza benevolência Meritocracia	<b>Não</b> ocultam a natureza benevolência meritocracia Não tornam ocultas a natureza benevolência meritocracia

Após apresentarmos estas opções em relação às ordenações que ligam conceitos com a necessidade da negativa, questionamos os estudantes sobre a compreensão dessa estratégia, e então, quando as dúvidas foram sanadas, passamos a solicitar a elaboração das atividades que foram cobradas nas aulas seguintes.

Em geral ocorreu uma evolução da participação (inicialmente um pequeno número de estudantes realizaram a atividade proposta, na sequência das aulas mais estudantes passaram a apresentar as atividades realizadas) e do envolvimento de cada estudante na realização das atividades (isso é considerado a partir do aumento da quantidade de estudantes que perguntavam sobre as suas próprias frases, e que solicitavam auxílio para a realização das mesmas), que foram corrigidas no quadro. Esta foi a sequência da aplicação da estratégia proposta, a correção das atividades até que os estudantes não apresentassem novas sequências e ou dúvidas (em média 20% dos estudantes de cada turma não apresentaram nenhuma das atividades solicitadas), a próxima etapa foi a aplicação da avaliação.



### 4.3 Resultados e percepções diagnósticas

A estratégia metodológica aplicada iniciou pela apresentação do parágrafo, passou pela reordenação dos termos pelos estudantes, e chegou ao momento da avaliação com instrumento próprio, planejada para ocorrer em duas etapas, a primeira é um teste composto por 05 afirmações, seguido de uma avaliação de recuperação.

Em sua fase de aplicação desenvolveu pontos-chave em relação ao conceito:

a primeira consideração é a de que há uma relação de dominação, a explicação e o entendimento necessário é o básico de que é uma relação entre um dominador que se opõe a um dominado;

a segunda consideração é a de que a base arbitrária é o ponto de oposição entre o dominador e o dominado;

a terceira consideração é a de que a dominação precisa ser reconhecida;

a quarta consideração é a de as bases arbitrárias precisam estar ocultas;

há toda a sequência posterior que já foi apresentada.

A realização da estratégia passou para a etapa da avaliação, foi aplicado um teste, constituído por 05 (cinco) questões objetivas de resposta possível entre verdadeiro ou falso, sendo que as falsas devem ser justificadas. A sequência das afirmativas:

( ) A dominação se assenta no poder simbólico que faz o dominado reconhecer as bases arbitrárias da opressão e exploração que o dominado aceita pelo motivo da ação do dominador ser de benevolência/natureza ou meritocrática.

( ) As bases arbitrárias dominam, porque o dominado sofre a opressão e exploração do poder simbólico que é irreconhecível, pela natureza/benevolência/meritocracia.

( ) A opressão e a exploração dominam pela ação da base arbitrária, e o dominado usa o poder simbólico para reconhecer a benevolência/natureza e meritocracia.

( ) O poder simbólico domina pela exploração/opressão da base arbitrária que não reconhece o dominado como benevolência/natureza e meritocracia.

( ) A benevolência/natureza e meritocracia dominam pela base arbitrária que opera o poder simbólico e faz reconhecer a dominação, e assim, não reconhecem a dominação, que explora e oprime.

Analisando a primeira frase, 'a dominação se assenta no poder simbólico', o texto original afirma 'as bases arbitrárias sobre as quais se assentam',

isso foi muito dialogado com os estudantes, quando da solicitação e correção das frases escritas nos casos em que houve o erro essa consideração foi corrigida individualmente e no quadro. A resposta correta seria F (falsa), a justificativa seria que a dominação se assenta nas bases arbitrárias.

Analisando as quatro frases seguintes, todas elas substituem o dominador ao afirmar que as bases arbitrárias, que a opressão e exploração, que o poder simbólico e que a benevolência natureza e meritocracia dominam. A resposta correta seria F (falsa), a justificativa seria a mesma para todas, quem domina é o dominador. Ou seja, toda a avaliação se resume aos dois pontos iniciais apenas, é um teste com um nível de dificuldade muito baixo, o desejável seria que um percentual significativo dos estudantes acertasse a todas as questões, ou ao menos as 04 que são semelhantes entre si. Observando as respostas nas avaliações temos:

**Quadro 01 – Acertos na avaliação 01 – Colégio ‘Leste’**

06 estudantes	0 acertos
04 estudantes	1 acerto
12 estudantes	2 acertos
02 estudantes	3 acertos
05 estudantes	4 acertos
05 estudantes	5 acertos
Total de estudantes: 31	

Na turma do 1o ano do Ensino Médio do Colégio ‘Leste’ menos de 20% dos estudantes gabaritaram a avaliação, e um número maior que este não obtiveram nenhum acerto. É possível considerar a prova a partir dos resultados prováveis. A primeira questão faz referência a base arbitrária em que a dominação se assenta. A possibilidade é acertar ou não. As 04 (quatro) questões seguintes tratam todas da relação de dominação. A possibilidade deveria ser acertar todas ou nenhuma, já que todas tem o mesmo princípio proposto ‘quem domina’. Então o esperado seria que o estudantes acertasse todas, acertasse a primeira e errasse todas as outras, errasse e primeira e acertasse todas as demais, ou acertasse todas.

Analisando todas as provas encontramos:

06 estudantes erraram todas as questões.

02 estudantes acertaram apenas a primeira questão da prova.

05 estudantes acertaram todas as questões da prova.



04 estudantes acertaram 04 questões na prova, porém todos eles acertaram a primeira questão.

Os três primeiros resultados possuem coerência interna razoável, porém o quarto item apresenta um problema de coerência, já que as questões interrogam sucessivamente o mesmo ponto do conceito. E esse problema não ocorreu apenas com os estudantes que obtiveram 04 (quatro acertos). No total, a primeira afirmativa foi respondida de forma correta por 14 estudantes, 07 deles ou acertaram unicamente ou gabaritaram a avaliação, os outros 07 estão distribuídos nas demais possibilidades, 04 que obtiveram 04 acertos, 02 que obtiveram 02 acertos e 01 dentre os que obtiveram 03 acertos.

A questão com maior número de acertos foi a afirmativa 02 com 20 acertos, a afirmativa 03 foi a com menor número de acertos com 12 no total.

Todos esses dados foram utilizados no procedimento de vista de provas, em cada uma das turmas em que a dinâmica ocorreu.

**Quadro 02** – Acertos na avaliação 01 – ‘Colégio Central A’ - Aplicação

04 estudantes	0 acertos
10 estudantes	1 acerto
09 estudantes	2 acertos
02 estudantes	3 acertos
00 estudantes	4 acertos
05 estudantes	5 acertos
Total de estudantes: 30	

Na turma do Colégio ‘Central A’, menos de 20% dos estudantes gabaritaram a avaliação, e um número ainda menor erraram todas. Utilizando o mesmo critério aplicado do Colégio ‘Leste’ observamos os dados.

04 estudantes erraram todas as questões.

10 estudantes acertaram apenas uma questão, desses, apenas 1 acertou a primeira questão da prova.

05 estudantes acertaram todas as questões da prova.

00 estudantes acertaram 04 questões na prova.

Os dados permitem novamente questionar a coerência na realização da avaliação, dos 10 estudantes que acertaram uma única afirmativa 09 acertaram

uma das 04 (quatro) que são iguais entre si. Na dinâmica de vista de provas cada uma dessas situações foi debatida com os estudantes.

A questão com maior número de acertos foi a afirmativa 03 com 17 acertos, a afirmativa 04 foi a com menor número de acertos com 06 no total.

**Quadro 03 – Acertos na avaliação 01 – Colégio ‘Central B’ – turma A**

03 estudantes	0 acertos
02 estudantes	1 acerto
09 estudantes	2 acertos
05 estudantes	3 acertos
06 estudantes	4 acertos
06 estudantes	5 acertos
Total de estudantes: 31	

No Colégio ‘Central B’ a estratégia foi aplicada em 03 (três) turmas. Na turma A observamos os dados.

03 estudantes erraram todas as questões.

01 estudante acertou apenas a primeira questão da prova.

06 estudantes acertaram todas as questões da prova.

06 estudantes acertaram 04 questões na prova, desses, 04 acertaram a primeira questão.

Na ‘vista de provas’ ocorreu um debate que teve como norteador a coerência entre os acertos apresentados, considerando sempre coerentes todos os erros, todos os acertos, acertos únicos para a primeira questão e 04 (quatro) acertos para as 04 (quatro) questões semelhantes. Somente nessa turma ocorreu a coerência em relação a resposta única, 01 (um) estudante acertou a primeira questão.

A questão com maior número de acertos foi a afirmativa 03 com 20 acertos, a afirmativa 04 foi a com menor número de acertos com 16 no total.

**Quadro 04 – Acertos na avaliação 01 – ‘Colégio Central B’ – turma B**

04 estudantes	0 acertos
03 estudantes	1 acerto

02 estudantes	2 acertos
03 estudantes	3 acertos
04 estudantes	4 acertos
07 estudantes	5 acertos
Total de estudantes: 23	

No Colégio 'Central B' turma B observamos os dados.

04 estudantes erraram todas as questões.

00 estudantes acertaram apenas a primeira questão da prova.

07 estudantes acertaram todas as questões da prova.

04 estudantes acertaram 04 questões na prova, porém todos eles acertaram a primeira questão.

Na turma B um pouco mais de 20% dos estudantes gabaritaram a prova. Os 03 (três) estudantes com acerto único não mantiveram a coerência, assim como, os que acertaram quatro questões, pois todos acertaram a primeira afirmativa.

As questões com maior número de acertos foram as afirmativa 02 e 03 com 15 acertos cada, a afirmativa 05 foi a com menor número de acertos com 10 no total.

#### **Quadro 05** – Acertos na avaliação 01 – 'Colégio Central B' – turma C

0 estudante	0 acertos
03 estudantes	1 acerto
07 estudantes	2 acertos
01 estudantes	3 acertos
04 estudantes	4 acertos
13 estudantes	5 acertos
Total de estudantes: 28	

No Colégio 'Central B' turma C foram obtidos os resultados.

00 estudantes erraram todas as questões.

02 estudantes acertaram apenas a primeira questão da prova.

13 estudantes acertaram todas as questões da prova.

04 estudantes acertaram 04 questões na prova, apenas 01 deles

acertou a primeira questão.

Os resultados nessa turma são os que mais se aproximaram da coerência que norteou o debate, de 03 (três) estudantes que acertaram apenas uma questão 02 (dois) acertaram a primeira. Dos 04 (quatro) estudantes que acertaram 04 questões apenas 01 (um) acertou a primeira questão, ou seja, 03 (três) estudantes acertaram as questões que eram semelhantes entre si. O número de estudantes que gabaritou a avaliação foi de aproximadamente 46%, o maior entre todas as turmas.

A divisão do total de acertos para cada questão ficou muito equilibrado, o maior número de acertos foi da afirmativa 04 (quatro) com 22 (vinte e dois) acertos, a afirmativa 05 (cinco) foi a com menor número de acertos com 19 (dezenove) no total.

Sobre os resultados entre todas as turmas consideramos necessário pontuar que, com a estratégia aplicada o conceito foi transcrito, o conteúdo explicado, os estudantes tiraram as dúvidas sobre as relações presentes no conceito, aos estudantes foi solicitada a reorganização do conceito, conforme produziram suas tarefas, essas foram corrigidas e debatidas com as turmas em várias oportunidades, e a avaliação foi aplicada apenas quando os estudantes cessaram de apresentar suas frases e ou dúvidas.

O objetivo da avaliação inicial sempre foi o de apontar para os estudantes como a dedicação à leitura das afirmações pode ser pouco proveitosa, mesmo no momento de avaliação. A informação apresentada em cada alternativa era direta e claramente não correspondia ao conceito que havia sido estudado, mesmo assim o número de acertos é proporcionalmente baixo, os estudantes que acertaram a todas as questões não chegou a 50% em nenhuma das turmas, sendo que das 05 (cinco) turmas em que a estratégia foi implementada, em 03 (três) turmas não passou de 20%.

Esses resultados não são novidade na aplicação da estratégia, ao longo dos anos eles praticamente se repetem, embora não houvesse uma sistematização prévia, as avaliações sempre foram alvo de um procedimento de 'vista de provas' em que cada questão é debatida, inclusive apontando o número total de acertos e erros. Era previsto que os estudantes apresentassem esse resultado na avaliação, isso é uma etapa da estratégia. A intenção é que o resultado possa abrir um espaço de diálogo com os mesmos, para ressaltar que mesmo quando um conteúdo foi muito trabalhado, e com alguma profundidade, ainda assim é comum que a leitura das afirmações possa induzir ao erro.

No interím da avaliação junto aos estudantes, há inclusive o excesso

na simplificação das questões, porque faz parte da dinâmica ressaltar o quanto o resultado é frustrante, essa frustração (que anteriormente poderia ser apenas do professor parece atingir os estudantes) foi desenvolvida por meio do debate durante a correção e vista de provas. O processo de ensino-aprendizagem permite nesse ponto indicar a necessidade de uma percepção sociológica maior sobre seu cotidiano, suas relações políticas, e o questionamento que o mesmo pode estar ocorrendo em outros espaços, inclusive nos debates públicos, e também com relação aos conteúdos de mídia em geral, ou seja, se aplica o próprio conceito na consideração de que há um discurso sendo comunicado, de forma a fazer reconhecer ou tornar oculto, e isso corresponde a um interesse político. Sob a perspectiva de Lahire (2014) apontamos novamente:

Na falta de ciências sociais fortes, e cujos resultados são o mais amplamente difundidos, os cidadãos ficariam totalmente desprovidos face a todos os provedores (produtores ou difusores) de ideologia, multiplicados ao longo das últimas décadas numa sociedade na qual o lugar do simbólico (ou seja do trabalho sobre as representações) é consideravelmente apagado. O papel dos especialistas da comunicação política (melhor, porém, seria falar de 'manipulação política') ou do *marketing*, dos jornalistas, dos pesquisadores, quase cientistas, dos retóricos mais ou menos hábeis, enfim, de todos os sofistas dos tempos modernos, não parou de crescer, e é, portanto, imprescindível transmitir, o mais racionalmente possível e para o maior número de pessoas, os meios de decifrar e de contestar os discursos de ilusão sobre o mundo social. (LAHIRE, 2014, p. 50)

A citação é a mesma, a afirmação do papel das ciências sociais e a questão da manipulação dos cidadãos, muitas vezes a discussão desse tema em sala de aula, fez surgir uma série de rótulos (petista, comunista) e isso limitou o desenvolvimento do debate, por outro lado, após o grupo ter sido confrontado com questões que não envolviam praticamente nenhum grau de dificuldade, e que apresentaram um resultado muito ruim, foi possível propor o tema 'manipulação política' ou mesmo tratar de 'discursos de ilusão sobre o mundo social' com um pouco mais de atenção por parte dos educandos.

Passamos então a uma nova etapa da aplicação da estratégia, a de recuperação de conteúdos. Os estudantes conheceram a proposta da avaliação e passaram a ter a oportunidade de visitar o material disponível, rever as conexões possíveis e compreender o nível de detalhes que precisam ser considerados em cada afirmação.

Após algumas aulas (o número de aulas varia conforme o nível de participação de cada turma, em média 3 aulas) foi aplicada a prova de recuperação de conteúdos, esta foi composta apenas por questões objetivas, não havia a

solicitação para justificar as falsas.

O objetivo final de todas as atividades propostas, é que os estudantes tenham compreendido a existência das relações de exploração e opressão independentemente de que essas sejam percebidas pelos dominados no momento da relação; a intencionalidade política do poder simbólico de tornar ocultas ou fazer reconhecer essa exploração e opressão; e o entendimento de que, no conceito estudado, o poder simbólico não é o dominador nem explorador ou opressor, mas que favorece estas relações.

Além da aplicação das avaliações para os estudantes das turmas em que a estratégia metodológica foi realizada, foi possível aplicar para uma turma de 2o ano do Ensino Médio, que havia realizado a estratégia no ano de 2018, foi uma turma com poucos estudantes, do Colégio 'Leste', alguns estudantes haviam sido transferidos para outros Colégios, havia 03 estudantes que eram novos na turma e não conheciam a proposta, no total foram 11 estudantes que refizeram a prova aproximadamente 01 ano após a estratégia ter sido implementada, foi explicado que a atividade não valeria para a soma de nota do trimestre, era apenas um instrumento para aferir o quanto eles conseguiriam obter de acertos, 05 estudantes acertaram as 05 questões, 03 acertaram 03 questões, 02 estudantes acertaram 02 questões e 01 estudantes acertou 01 questão.

Os professores conseguem encontrar nas orientações legais, no conjunto das pesquisas na área da educação, a indicação de que os estudantes precisam desenvolver a capacidade de realizar a compreensão da realidade, mas os professores poderiam perguntar como fazer? Como realizar uma dinâmica em sala de aula em que os estudantes tivessem realmente apropriado algo neste sentido? Muito frequente é o estudante memorizar os conceitos, expor em um instrumento de avaliação e após poucas semanas já não sabe do que foi estudado. Ao longo da história a estratégia se mostrou, um recurso de atuação do professor frente ao estudantes de forma objetiva, indicando os passos a serem seguidos de forma a expor os estudantes a uma consequência geralmente negativa na primeira avaliação, mas após o debate e vista de provas os estudantes podem desenvolver a habilidade ou a capacidade de raciocinar dentro das categorias propostas. Mas é tanto quanto várias outras formas, se o estudante não se engajar, não se envolver, não participar, se o professor não conseguir mobilizar ou o estudante ter uma mobilização interna, não vai se efetivar, é mão dupla como diz o Lima (2012), e depende de que os dois tenham engajamento, não supera a falta de engajamento de ninguém e não torna alguém melhor, mas quem participa e faz, efetivamente, relata depois uma melhora ou facilidade quando a capacidade de trabalhar com conceitos.

Importante considerar também uma diferença de ritmo entre as turmas em que a dinâmica foi realizada, e quando não havia a preocupação com a sistematização, aparentemente esse ritmo da turma era uma situação mais confortável do que durante este trabalho, tentou-se equalizar a aplicação nas diferentes turmas, e isso pode ter causado também algum prejuízo. Ainda assim, após o período de avaliações e recuperações, foi possível identificar entre os estudantes relatos de compreensão da atividade proposta e que a partir do trabalho realizado ocorreu uma mudança favorável na compreensão de conceitos de áreas afins. Acreditamos que isso coincide com as observações de PARMIGIANI e DOMBROWSKI:

Cada sociedade, de acordo com suas necessidades, constrói os elementos necessários para resoluções de seus problemas. Ocorre que, diante de determinadas tarefas, recebemos um conjunto predeterminado de conhecimentos teóricos, práticos e de meios técnicos que limitam ou ampliam as possibilidades de soluções possíveis. Essas possibilidades resumem o estado de nossa civilização. O conhecimento científico, possui um sistema complexo de significados que é transmitido historicamente e atualizado a cada nova geração. Não são necessárias muitas pesquisas e estudos para perceber o papel que o conhecimento científico possui nas sociedades modernas, e que os sujeitos que não têm acesso a essa forma de conhecimento deixam de participar de eventos e atividades importantes. Enquanto modalidade específica de produção de conhecimento, a ciência trabalha com categorizações, processos de generalização, busca leis e princípios universais baseados em sistemas teórico-epistemológicos, enfim, coloca à disposição daqueles que fazem uso dessa linguagem um conjunto de saberes historicamente acumulados pelas sociedades. Alguns autores lembram ainda que o conhecimento científico promove transformações no desenvolvimento psicológico, na medida em que oferece aos sujeitos um instrumental diferente daquele que é obtido nas categorias construídas pelo senso comum (ver OLIVEIRA, 1995). Entretanto, conforme já observava Lévi-Strauss (1987), tais transformações não podem ser tomadas como evidência de maior ou menor competência intelectual, mas como resultado de uma estrutura de pensamento que abre possibilidades de construção de novas e outras habilidades. (PARMIGIANI, DOMBROWSKI, 2013 p.201)

## ESCREVER SOBRE A SALA DE AULA INVERTIDA

### **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho registrou uma prática que se aproxima em parte do que é apresentado pela metodologia da Sala de Aula Invertida, ao longo da aplicação da estratégia foi possível perceber um determinado nível de articulação

em grupos espontâneos de educandos que se organizavam para atingir a realização das atividades propostas. O que diferencia a presente estratégia metodológica em relação a Sala de Aula Invertida, é a falta de um suporte tecnológico que auxiliasse os estudantes na elaboração das atividades, porém concordamos que este suporte pode ser de grande auxílio para a presente estratégia, ao longo da aplicação da mesma durante a realização do presente trabalho já preparamos alguns registros e materiais que passarão a ser disponibilizados aos estudantes, fica ainda em diferença em relação à Sala de Aula Invertida uma possibilidade de avaliação ou testes para ambiente e horário extrassala de aula, acreditamos que em um momento futuro será possível agregar também este recurso a atual estratégia, principalmente pelas múltiplas formas de avaliação que podem ser propostas.

A estratégia pode ser consequência das experiências anteriores, dos questionamentos propostos e da observação de uma atividade prática que tenha gerado um resultado positivo de aprendizagem, o qual foi conhecido a partir dos relatos de alguns dos próprios estudantes que participaram ao longo das aulas, e foi por consequência desta valoração positiva, relatada pelos próprios estudantes, que a estratégia continuou a ser aplicada a cada ano, e foi sendo modificada no sentido de ampliar os resultados obtidos.

A realização do presente trabalho, demandou uma sistematização que anteriormente não havia sido realizada com essa profundidade, muito provavelmente isso impactou na aplicação da estratégia, em alguns momentos foi possível perceber isso de forma negativa (talvez estivesse presente nos anos anteriores e não fosse apreendido pela falta de sistematização). Ao longo das várias oportunidades em que a estratégia foi efetivada, havia como sempre, estudantes que não desenvolviam as atividades propostas, e para eles havia na estratégia de avaliação algumas condicionantes que por certo os levava a um resultado insatisfatório, por isso a consideração de que a estratégia se completa com um ciclo de avaliação e recuperação.

Um ponto favorável que ficou registrado a partir da presente sistematização foi o resultado obtido com os estudantes que haviam desenvolvido o trabalho no ano de 2018 e repetiram o teste em 2019, os resultados foram muito próximos aos melhores resultados de 2019, número total de acertos de 45% (contra 46%) e nenhum estudante errou todas. No ano de 2020 teremos oportunidade de repetir a dinâmica no Colégio 'Central' A.

Como afirmado ao longo do texto, o resultado da primeira avaliação foi o esperado, a dinâmica de vista de provas permitiu um debate sobre os erros cometidos, e os resultados com a avaliação de recuperação indicam que os



estudantes conseguiram obter uma melhora na apreensão do conteúdo proposto.

O trabalho sistematizou uma dinâmica, que vêm sendo implementada há alguns anos, possui um registro de resultados positivos, que pôde contribuir para o aprendizado do conceito desenvolvido, e também facilitou alguns estudantes, segundo seus próprios relatos, a desenvolverem o aprendizado em disciplinas afins.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**; vol.3: Ciências Humanas e suas tecnologias/Sociologia. Brasília: MEC, 2006.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 0, n. 97, p. 47–63, 2013.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 44, p. 85-106, 1998.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014, p. 45-61. Disponível em: [http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs\\_v45n1a2.pdf](http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs_v45n1a2.pdf).

LIMA, Alexandre Jerônimo Correia Lima. UMA SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA: REFLEXÕES, PRÁTICAS E HISTÓRIA DE VIDA. 2012.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. O Ensino de Sociologia em Debate: entrevista com Amaury Cesar Moraes. **Saberes em perspec.**, Jequi, n. 8, p 239-252, jan/abr. 2014.

PARMIGIANI, Jacqueline; DOMBROWSKI, Osmir. O alfabetismo sociológico: uma contribuição para o debate sobre o ensino de sociologia. **Tempo da Ciência**, Volume 20 Número 40 2º semestre de 2013.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O papel da Sociologia no currículo do Ensino Médio. In: II Simpósio estadual sobre a formação de professores de Sociologia. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/arquivos/Ileizi%20-%20Sociologia%20-%20Simposio%20Curric.%20E%20M.doc>.. Acesso em: 6 abril 2019.

THOMPSON, J. B. Ideologia e cultura moderna teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. GUARESCHI, P. A. (Trad.). Petrópolis: Vozes, 2011.)

TREVELIN, Ana Teresa Colenci; PEREIRA, Marco Antonio Alves; NETO, José Dutra de Oliveira. A utilização da sala de aula invertida em cursos superiores de tecnologia. **Revista de Estilos de Aprendizaje** n12 Vol 1414 out 2013. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/992/1700>. Acesso em 11 janeiro 2020

Valente, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, núm. 4, 2014, pp. 79-97 Universidade Federal do Paraná Paraná, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155037796006.pdf>

WACQUANT, Loic. **Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes**. Novos estud. CEBRAQ (online). 2013, n. 96 pp.87-103. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002013000200007&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002013000200007&script=sci_abstract&lng=pt)

**ANEXOS**

**ANEXO A**



PROF MARCO ANDRÉ -

ALUNO \_\_\_\_\_ /  
/

Responda conforme solicitado pelo professor:

	O dominador se assenta em bases arbitrárias, domina, e ao dominar explora e oprime o dominado, porém isso não é percebido pelo dominado que sofre a ação do poder simbólico, o qual utiliza do discurso da natureza/benevolência e meritocracia para justificar a exploração.
	O dominador se assenta em bases arbitrárias, domina, e ao dominar explora e oprime o dominado, porém isso não é percebido pelo dominado que sofre a ação do poder simbólico, o qual utiliza do discurso da natureza/benevolência e meritocracia para justificar a dominação.
	O poder simbólico utiliza do discurso da natureza/benevolência e meritocracia para justificar o dominador; a exploração, a opressão e as bases arbitrárias não são percebidas pelos dominados.
	O poder simbólico utiliza do discurso da natureza/benevolência e meritocracia para justificar o dominador, a exploração, a opressão e as bases arbitrárias não são percebidas pelos dominados.
	Os dominados, sofrem a exploração e opressão do dominador, porém não percebem as mesmas, pela ação do poder simbólico, que as justifica a partir da natureza/benevolência e meritocracia do dominador.
	Os dominados, sofrem a exploração e opressão do poder simbólico, porém não percebem as mesmas por causa da justificativa da natureza/benevolência e meritocracia.
	É nas bases arbitrárias que o dominador baseia sua dominação, por serem arbitrárias, as mesmas levam o dominador a explorar e oprimir os dominados, porém, pela ação do poder simbólico, os dominados não percebem esta exploração e opressão.
	É nas bases arbitrárias que o dominador baseia sua dominação, por serem arbitrárias, as mesmas levam o dominador a explorar e oprimir os dominados, porém, pela ação do poder simbólico, os dominados podem não perceber esta exploração e opressão.
	É nas bases arbitrárias que o poder simbólico baseia sua dominação, por serem arbitrárias, as mesmas levam o dominador a explorar e oprimir os dominados, porém os dominados não percebem esta exploração e opressão.
	A natureza/benevolência/meritocracia justificam a dominação e assim os dominados aceitam a exploração e opressão do dominador, que é apoiado pelo poder simbólico.
	Benevolência/natureza e meritocracia podem ser utilizadas como justificativa para que o dominador seja aceito enquanto tal, pelos dominados.
	Benevolência/natureza e meritocracia são utilizadas como justificativa para que o dominador seja aceito enquanto tal, pelos dominados.
	O poder simbólico oculta a exploração/opressão da base arbitrária que o dominado não reconhece pela ação benevolência/natureza e meritocracia.
	Benevolência/natureza e meritocracia são as justificativas comunicadas ao poder simbólico, que apoia e reforça o dominador a explorar e oprimir os dominados.
	A exploração e opressão das bases arbitrárias estarão ocultas pela ação do poder simbólico que justifica a dominação através do discurso de natureza/benevolência e meritocracia.