



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

CAMILA DE PARIS

**O MANGÁ E ANIME NARUTO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: Uma proposta de
metodologia de ensino e aprendizagem**

**ERECHIM
2023**

CAMILA DE PARIS

O MANGÁ E ANIME NARUTO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: Uma proposta de metodologia de ensino aprendizagem.

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação do Profº Drº Thiago Ingrassia Pereira.

ERECHIM
2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Paris, Camila de

O mangá e anime Naruto nas aulas de Sociologia:: Uma proposta de metodologia de ensino e aprendizagem / Camila de Paris. -- 2023.

175 f.:il.

Orientador: Doutor Thiago Ingrassia Pereira

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim,RS, 2023.

1. Naruto. 2. Dialogicidade. 3. Interculturalismo. 4. Metodologia de Ensino. 5. Sociologia. I. Pereira, Thiago Ingrassia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

CAMILA DE PARIS

O MANGÁ E ANIME NARUTO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: Uma proposta de metodologia de ensino aprendizagem.

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação defendido em banca examinadora em ____/____/20__

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Drº Thiago Ingrassia Pereira – UFFS Erechim
Presidente da banca/orientador

Profª Drª Rafaela Reis Azevedo de Oliveira – UFJF(MG)
Membro titular externo

Profª. Drª Adriana Salete Loss – UFFS Erechim
Membro titular interno

Prof. Drº Luís Fernando Santos Corrêa da Silva – UFFS Erechim
Membro titular interno

Erechim/RS, dezembro de 2023

Dedico à minha Vó Neuza, pois sei que ela está comemorando essa conquista mesmo não estando presente mais aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar, a minha Vó Neuza, a quem dedico essa dissertação e posterior título de mestre, pois, minha Vó comemorou comigo quando me formei em Ciências Sociais, em minha festa de formatura combinamos que ela estaria viva e saudável para fazermos outra festa na “formatura de mestrado” (como ela se referia).

Infelizmente a vida nos foi cruel, e ela não está presente em corpo nesse dia para juntas comemorarmos mais uma vez, mas tenho certeza que em alma ela sempre esteve ao meu lado, me dando forças em toda caminhada do mestrado, e comemorando esse título comigo. Gratidão minha Vó, essa conquista é para você.

Agradeço a minha Vó Delesia que mesmo partindo deste mundo quando eu era ainda criança, sei que sempre me protege e me dá forças para continuar.

Agradeço aos meus Pais, Jair e Rosana, que sempre me incentivaram em meus estudos, abdicaram de seus sonhos pelos meus sonhos, e sempre estão ao meu lado em todos os momentos da minha vida, saibam que eu amo vocês.

Agradeço ao meu companheiro Pedro Henrique, por ser meu porto seguro, por comemorar o meu ingresso no Mestrado como uma criança feliz, por sempre me incentivar e acreditar em mim.

Agradeço ao meu orientador, o Professor Dr. Thiago Ingrassia Pereira, pela paciência em me orientar, pelo humanismo em sempre se preocupar comigo, por ser um professor que tem um amplo conhecimento, especialmente na teoria de Paulo Freire, que não somente fala da teoria de Freire, mas a coloca em prática. Gratidão professor, pois sem teus ensinamentos, orientações e paciência eu não teria chegado até aqui.

Agradeço a todo corpo docente e demais funcionários do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, as disciplinas foram imensamente grandiosas, gratidão pelos ensinamentos.

Agradeço a Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim, pela possibilidade de estudar em uma instituição pública, popular e de qualidade, bem como a todos os professores e professoras que fizeram parte da minha trajetória nesta instituição.

Agradeço a Professora Dr^a Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, a Professora Dr^a. Adriana Salete Loss e ao Professor Dr^o. Luís Fernando Santos Corrêa da Silva,

por aceitarem fazer parte da minha banca, tanto de qualificação como de defesa, e por todas as contribuições significativas para minha pesquisa.

Agradeço às minhas crianças da Escola de Educação Infantil Barãozinho por alegrarem os meus dias, foi através do amor deles que tive forças para continuar.

Por Fim, mas não menos importante, agradeço aos meus gatos, Mingau, Taz, Toph, Boruto, Himawari, Mitsuki, InuYasha, Yumi, Chicorita e Jinx, eles são o meu acalento, minhas companhias e quem me acalma nas minhas crises de ansiedade.

O que conta, na realidade, é a construção do objeto, e a eficácia de um método de pensar nunca se manifesta tão bem como na sua capacidade de constituir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos [...].

Pierre Bourdieu

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo labutar uma nova metodologia de ensino pensando na autonomia e emancipação intelectual dos estudantes apoiada na proposta pedagógica da dialogicidade de Paulo Freire, na busca de transpor o ensino monocultural e reprodutor das desigualdades sociais, reconhecendo a pluralidade cultural por meio do interculturalismo e de uma educação estruturada no imaginário sociocultural dos estudantes. Para isso, é utilizado como ferramenta pedagógica o mangá e anime Naruto para trabalhar em sala de aula os conceitos de mito e cultura nas aulas de sociologia. A metodologia utilizada é a pesquisa Qualitativa, Bibliográfica e de Intervenção Pedagógica. Como resultado foi possível perceber que os estudantes demonstram relevante interesse quando utilizado o anime Naruto ao correlacionar sua estória com a cultura oriental, o que os estimula a participação e o diálogo durante a atividade. Dessa maneira, compreendemos que o emprego deste artefato midiático possibilitou estimular a criação de novas percepções sobre o mundo no qual estes estudantes estão inseridos, contribuindo significativamente para a compreensão dos conceitos referidos ao propiciar referências simbólicas que facilitaram a assimilação da teoria proposta. Constituindo - se assim, que a utilização do mangá e do anime Naruto possibilita a criação de novas práticas metodológicas, estabelecendo-se como suporte lúdico e simbólico ao se pensar em uma educação escolar articulada com o imaginário sociocultural, buscando superar o ensino formal e monocultural nas relações de ensino aprendizagem.

Palavras-Chave: Naruto. Dialogicidade. Interculturalismo. Metodologia de Ensino. Sociologia.

ABSTRACT

The present research aims to work on a new teaching methodology thinking about the autonomy and intellectual emancipation of students supported by Paulo Freire's pedagogical proposal of dialogicity, in the search to transpose monocultural teaching and the reproduction of social inequalities, recognizing cultural plurality through interculturalism and an education structured in the sociocultural imagination of students. To this end, the manga and anime Naruto are used as a pedagogical tool to work on the concepts of myth and culture in sociology classes in the classroom. The methodology used is Qualitative, Bibliographic and Pedagogical Intervention research. As a result, it was possible to notice that students show significant interest when using the anime Naruto by correlating its story with Eastern culture, which encourages them to participate and dialogue during the activity. In this way, we understand that the use of this media artifact made it possible to stimulate the creation of new perceptions about the world in which these students are inserted, contributing significantly to the understanding of the concepts mentioned by providing symbolic references that facilitated the assimilation of the proposed theory. Therefore, the use of the manga and anime Naruto enables the creation of new methodological practices, establishing itself as a playful and symbolic support when thinking about school education articulated with the sociocultural imaginary, seeking to overcome formal and monocultural education in teaching-learning relationships.

Keywords: Naruto. Dialogicity. Interculturalism. Teaching Methodology. Sociology.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 “ROMPENDO OS MUROS DA EDUCAÇÃO”: DA ESCOLA REPRODUTORA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS AO DESAFIO DE TORNÁ-LA INTERCULTURAL	21
2.1 Pierre Bourdieu e a educação.....	21
2.1.1 O que seria o Multiculturalismo?.....	28
2.1.1.1 O Interculturalismo na educação.....	38
2.1.1.1.1 A escola como objeto sociológico.....	41
3 O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO	
BRASIL.....	47
3.1 Reforma do Ensino Médio.....	56
4 PAULO FREIRE: METODOLOGIA DE ENSINO DIALÓGICA.....	64
5 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	71
5.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	71
5.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	73
5.3 PESQUISA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E PRODUTO FINAL.....	75
5.4 OFICINA MITO E CULTURA: O MANGÁ E ANIME NARUTO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA.....	76
5.5 AFINAL, O QUE É NARUTO?.....	79
6 ANÁLISE DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS.....	86
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE A - FOTOS DAS OFICINAS.....	105
APÊNDICE B - PRODUTO EDUCACIONAL	109
ANEXO - FOLHA DE APROVAÇÃO CEP/UFGS.....	174

1 INTRODUÇÃO

A proposta para esse tema foi se fortalecendo no decorrer da minha graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, no início do ano de 2015, em que tive o privilégio de ser bolsista do Programa de Iniciação à Docência – PIBID Ciências Sociais, o que me proporcionou, já no início da graduação, o contato com a sala de aula e a atuação em experiências práticas e metodológicas no processo de ensino e aprendizagem.

Essa experiência, correlacionada com as aprendizagens vivenciadas enquanto graduanda de licenciatura em sociologia, fez com que eu desenvolvesse um outro olhar para o ensino da sociologia no ensino médio, o que me fez refletir sobre as formas de metodologias que utilizamos em sala de aula, ao compreender que as metodologias de ensino devem propiciar a aprendizagem significativa do estudante, levando-o a sua autonomia e emancipação intelectual.

Nesse sentido, ao pensar em produzir metodologias diferenciadas para o ensino de sociologia, e somar à minha apreciação por animes e mangás, e perceber que os estudantes também têm esse gosto em comum, criei a Oficina “Mito e Cultura: O mangá e o anime Naruto nas aulas de sociologia”.

A escolha pelo mangá/anime Naruto ocorreu devido a ser uma história produzida em 1999 pelo mangaká¹ Masashi Kishimoto, que ao escrever Naruto baseou-se nos mitos e na cultura oriental para desenvolver essa produção, bem como, mesmo sendo lançado no Brasil no ano de 2002, até os dias de hoje faz um enorme sucesso entre crianças, jovens e adultos.

O início de criação da oficina em questão, ocorreu enquanto cursava a disciplina de Formação da Sociedade Brasileira II, em um trabalho avaliativo realizado a pedido do Professor que ministrava a matéria, em que fizéssemos um planejamento de uma aula para o Ensino Médio no qual escolhêssemos um conceito aprendido no decorrer da disciplina, correlacionando-o com um tema que pudesse ser de interesse para estudantes. Dessa maneira, escolhi os conceitos de mito e cultura e relatei aos mitos e cultura japonesa presentes na história do mangá e anime Naruto, elaborando assim um Plano de Aula para estudantes de sociologia do Ensino Médio.

¹ Termo usado para se referir a uma pessoa que escreve e desenha histórias de mangá.

A realização desse trabalho, começou a despertar meu interesse por desenvolvê-lo ainda mais, e a pô-lo em prática. À vista disso, ao participar da disciplina de Metodologia de Pesquisa Qualitativa pude desenvolver uma pesquisa intitulada “Mito e Cultura: Um estudo do anime e mangá Naruto”, onde fiz observações e entrevistas com adolescentes e jovens em eventos como a Feira do Livro de Erechim (RS) e Anime Tchê de Passo Fundo (RS), assim como na Escola Estadual Érico Veríssimo de Erechim e na UFFS, na busca de conhecer esses sujeitos apreciadores da cultura pop japonesa, se conheciam e gostavam do mangá e do anime Naruto, com o intuito de saber as possibilidades de trabalhar em sala de aula usando esta mídia como uma ferramenta pedagógica.

Concomitante, realizei intervenções em sala de aula na Escola Érico Veríssimo, onde atuava enquanto bolsista do PIBID, colocando em prática meu plano de aula desenvolvido na disciplina de Formação da Sociedade Brasileira II.

Durante toda essa trajetória, foi possível criar e desenvolver a Oficina “Mito e Cultura: O mangá e anime Naruto nas aulas de sociologia”, aplicando-a para os bolsistas do PIBID – Ciências Sociais e da Residência Pedagógica, após, no VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), que ocorreu de 6 a 8 de julho de 2019 na UFSC em Florianópolis (SC), e posteriormente na Feira do Livro de Erechim (RS), para alunos da Obra Santa Marta (Erechim – RS) e na turma do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando de Erechim (RS), em que eu realizava intervenções pelo Programa Residência Pedagógica.

No decorrer dessas experiências ao aplicar a oficina, pude constatar o quanto os estudantes acabam se envolvendo nessa atividade, os conceitos passam a ter sentido e são compreendidos, visto que ao utilizar o mangá e anime Naruto como ferramenta pedagógica, parte-se de algo de interesse e conhecimento desses estudantes, pois faz parte das suas experiências enquanto indivíduos, grupo e meio.

Nesse sentido, trago Bourdieu (2012), que para o autor a classe social que efetiva a dominação sobre o campo pedagógico influencia o sistema de ensino a estabelecer às classes populares² o reconhecimento da cultura da classe dominante como única cultura legítima, além de, simultaneamente, impossibilitar que as classes populares detenham o

² O termo Classes Populares, faz sentido visto que Bourdieu frequentemente diferencia três conjuntos de disposições e de estratégias de investimento escolar que seriam adotadas tendencialmente pelas classes populares, classes médias (ou pequena burguesia) e pelas elites. Na obra “A Reprodução” (2012), Bourdieu e Passeron, ainda destacam que para as classes populares, diferente dos artesãos e comerciantes, a superseleção continuaria sendo regra.

acesso a essa cultura. Nesse contexto, os professores exercem o papel de condução das classes populares a legitimar essa cultura, e ao mesmo tempo marginalizar a cultura popular.

Compete assim aos professores a conversão dos recursos culturais acumulados pelos estudantes das classes dominantes, em conteúdos escolares, o que favorece esses alunos na competição escolar em detrimento aos alunos das classes populares. Para isso, os professores utilizam-se de discurso apoiado na necessidade de se ter conhecimento prévio para poder ser compreendido, o que muitos alunos não detêm, e de um código linguístico que marginaliza os estudantes que possuem outras proporções de linguagem.

Ou seja, os conteúdos escolares são uma continuação dos recursos culturais incorporados socialmente nas famílias pertencentes às classes dominantes, e os professores ao valer-se desse discurso em sala de aula, beneficiam apenas a parcela de estudantes que tem bagagem cultural que torna possível a compreensão dessa linguagem.

Dessa maneira, Bourdieu (2012) ressalta que cada indivíduo se caracteriza por sua bagagem socialmente herdada, que inclui elementos que são externos ao indivíduo e que são aplicados em serventia ao sucesso escolar. Faz parte dessa bagagem, para além do capital econômico, e o capital social, o capital cultural, formado por títulos, transmitidos pela família, sendo este incorporado, e que tem maior influência no rumo do destino escolar do indivíduo.

Conforme Bourdieu (2012), o capital cultural privilegia o desempenho escolar, pois facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares, visto que os parâmetros culturais, o domínio da língua culta e os conhecimentos que são considerados legítimos já são trazidos de casa por determinadas crianças, o que facilita seu aprendizado já que na escola ocorre uma continuação do aprendizado vindo da família, enquanto que outras crianças que não possuem essa bagagem, isto é, que não possuem capital cultural, se deparam com algo distante de sua realidade, causando uma estranheza.

Nesse sentido, Loss (2018), argumenta sobre o multiculturalismo como um desafio aos processos educacionais escolares visando a educação intercultural, num sentido de superar as práticas pedagógicas excludentes, monoculturalistas e etnocêntricas.

A autora aponta a pedagogia monocultural como responsável pelo o que ela vai chamar de construir “muros escolares”, onde dentro desses muros ocorre as

discriminações, preconceitos, violência, os processos classificatórios, competitivos e excludentes, da supervalorização de certos conhecimentos em detrimento a outros, da igualdade nas desigualdades.

Em um mundo globalizado, o multiculturalismo é uma realidade social, principalmente no que diz respeito ao pluralismo cultural e à diversidade humana, e é principalmente na escola que esses desafios contemporâneos surgem, visto que a escola é um espaço de socialização e formação de identidades dos estudantes.

Como aponta Loss (2018, p.149):

Pela cultura ou culturas, o aprender e o pensar emergem e, mediatizados pela linguagem, conseqüentemente, geram novas construções e reconstruções das experiências individuais e coletivas. Ou, ainda, é na interação com os outros que o ser humano se descobre construtor da realidade, em que ao usar as ferramentas de sua cultura, nos seus modos de pensamento, e ao dialogar com outras culturas, se vê diante de novas possibilidades para o ser, fazer, viver, conviver e se relacionar.

É neste viés, que podemos pensar sobre as culturas híbridas, onde a globalização e a tecnologia permitem ainda mais os intercâmbios culturais, pois não há uma cultura pura, porque a cultura não é estática, pelo contrário, a cultura está em permanente transformação.

Dentro desse contexto, percebemos os mangás e animes japoneses como meios difusores da cultura japonesa e uns dos principais meios de expressão da arte e cultura nipônica no Ocidente. Conforme Santoni (2017), a partir da década de 1960 os mangás estão presentes no país, e o Brasil torna-se o primeiro país a produzir mangás fora do Japão, elaborados a partir de 1962 por desenhistas descendentes de japoneses.

Por meio da adaptação dos mangás para animes, que começaram a ser exibidos na TV aberta brasileira nos anos de 1990 e 2000, essas mídias começam a ganhar maior fama no país, e o advento da internet assegurou a propagação dos mangás e animes ao possibilitar facilmente seu acesso.

Franco (2007) vai ressaltar que os mangás e animes são um fenômeno cultural, carregado de ideologias, valores, símbolos e significações dos modos de pensar, sentir e ser dos japoneses, ocorrendo um processo de aculturação nos brasileiros capaz de mudar valores e visões de mundo.

Conforme Coelho (2014), percebe-se que os quadrinhos, bem como os mangás, tem se disseminado significativamente na leitura dos jovens brasileiros, que ao

frequentarem a escola e inter-relacionarem-se nesse espaço de ensino e socialização, acabam por fazer parte de suas narrativas. Diante disso abre-se uma perspectiva para se investigar estas mídias, suas reflexões e interpretações numa possibilidade para sua utilização no ensino.

Silva (2012), fala do anime como um dos formatos midiáticos mais assistido pelos adolescentes, podendo ser utilizado na escola como uma possibilidade educativa, visto que se visualiza através de brincadeiras, conversas e reprodução de desenhos entre os estudantes a presença constante de elementos dos animes, corroborando para a formação da cultura escolar.

Nessa perspectiva, esse estudo advém do desafio posto à educação de trabalhar em sala de aula o multiculturalismo e a inserção das tecnologias, visto que se observa a necessidade de o currículo escolar trabalhar com a diversidade cultural, levando em conta temas atuais que fazem parte da apreciação dos estudantes.

Assim, a presente pesquisa tem por tema a utilização do mangá e anime Naruto como um recurso pedagógico nas aulas das Ciências Sociais Aplicadas, como uma proposta de ensino e aprendizagem para estudantes do Ensino Médio das Escolas da 15ª CRE.

E com isso, busco justificar essa pesquisa ao pensarmos o quanto é importante que se reflita e se produza novas maneiras de aprendizagens que emanem da realidade dos estudantes, que impulse a troca de saberes, um debate intersubjetivo, que levem em consideração os saberes de interesse desses estudantes, para que possamos realmente construir meios para que se tornem conscientes, emancipados e autônomos.

E é dentro desse contexto, que se constata a relevância acadêmica e social dessa pesquisa, pois, tratando-se de um mestrado profissional em educação, constatamos a importância de se pensar novas possibilidades metodológicas, que viabilizem uma educação escolar na perspectiva intercultural, onde é possível socializar as diferentes culturas e o que é de interesse dos estudantes ao se pensar em uma educação escolar articulada com o imaginário sociocultural, buscando superar o ensino formal e monocultural nas relações de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa também mostra sua relevância, ao propor investigar possibilidades metodológicas pensadas em uma educação intercultural, ao se visar elaborar uma didática que trabalhe conceitos sobre cultura em seu amplo aspecto, utilizando uma mídia tão popular entre os estudantes que é o mangá e anime Naruto,

buscando assim reinventar os processos educacionais no intuito de transpor o modelo pedagógico escolar monocultural ao reconhecer-se a pluralidade cultural e novas ferramentas didáticas a serem utilizadas em sala de aula.

Dessa maneira, trago como proposta de tema para minha dissertação ao Mestrado Profissional de Educação, O mangá e anime Naruto como uma proposição de Metodologia de Ensino e Aprendizagem nas aulas de sociologia do Ensino Médio, com o intuito de poder desenvolver uma oficina por meio das aprendizagens do Mestrado, como meu produto final, enquanto um modelo de metodologia que possa auxiliar os professores nas aulas de sociologia.

Assim, apoiando-se em um dos conceitos centrais da proposta pedagógica de Paulo Freire, a dialogicidade, que como aponta Pereira (2018), para Freire o diálogo trata-se da natureza social das pessoas e da indispensável socialização para se viver em sociedade, visto que o conhecimento envolve a totalidade da experiência humana, emanando das experiências dos indivíduos, do seu grupo, do seu meio, sendo experiências que se expressam por meio das palavras, essa pesquisa parte de utilizar-se o mangá e anime Naruto como uma ferramenta pedagógica para trabalhar conceitos das Ciências Sociais, buscando responder o seguinte problema de pesquisa: em que medida a utilização desse artefato midiático utilizado como instrumento pedagógico possibilitará uma relação dialógica intersubjetiva entre professor e estudante, que seja favorável ao desenvolvimentos desses estudantes enquanto sujeitos construtores do seu próprio conhecimento?

Posto isso, foi definido como objetivo geral construir uma nova metodologia de ensino pensando na autonomia e emancipação intelectual dos estudantes apoiada na proposta pedagógica da dialogicidade de Paulo Freire, na busca de transpor o ensino monocultural e reprodutor das desigualdades sociais, reconhecendo a pluralidade cultural por meio do interculturalismo e de uma educação estruturada no imaginário sociocultural dos estudantes.

Na busca pela realização da investigação proposta, delimitam-se os seguintes objetivos específicos:

- Fazer intervenções pedagógicas nas aulas de sociologia no Ensino Médio utilizando como ferramenta o mangá e anime Naruto para trabalhar os conceitos de Mito e Cultura;
- Analisar os processos de aprendizagem dos estudantes de Ensino Médio através da utilização do mangá e anime Naruto nas aulas de sociologia;

- Elaborar uma Oficina que tenha como recurso pedagógico o mangá e anime Naruto para trabalhar os conceitos da sociologia enquanto produto final a ser disponibilizado às escolas da 15ª Coordenadoria Regional de Educação.

A metodologia de pesquisa utilizada é qualitativa, bibliográfica e de Intervenção Pedagógica, na qual foi realizada oficinas para estudantes do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo na Cidade de Erechim (RS), e no Colégio Estadual Mário Quintana no Município de Barão de Cotegipe (RS).

Nessas oficinas foram trabalhados os conceitos de Mito e Cultura utilizando como ferramenta didática o mangá e anime Naruto por meio da metodologia de Intervenções Pedagógicas, apoiada na proposta pedagógica de dialogicidade de Paulo Freire.

A estrutura da pesquisa está dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo traz em sua primeira seção a educação através da perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, buscando dialogar sobre o sistema de ensino como reprodutor e legitimador das desigualdades sociais. Na segunda subseção se explana o que seria o multiculturalismo, a terceira subseção traz o interculturalismo na educação, e como quarta subseção se elucida sobre a escola como objeto sociológico.

O segundo capítulo apresenta uma linha histórica do ensino de sociologia no Brasil, em sua primeira seção busca-se elucidar a situação da disciplina de sociologia em virtude da Reforma do Ensino Médio.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia de ensino dialógica de Paulo Freire. No quarto capítulo e suas seguintes subseções apresenta-se a metodologia de pesquisa utilizada, procurando explicar a oficina e o que seria Naruto no quarto e quinto subtítulos.

O quinto e último capítulo traz a análise das oficinas pedagógicas.

2. “ROMPENDO OS MUROS DA EDUCAÇÃO”: DA ESCOLA REPRODUTORA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS AO DESAFIO DE TORNÁ-LA INTERCULTURAL

2.1 Pierre Bourdieu e a Educação

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia de “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (Bourdieu, 2012, p. 41).

Bourdieu ao analisar o sistema de ensino da França nos anos 1960, denunciou as desigualdades escolares, não somente em seu país, mas em todo o mundo, onde, até então, predominava o pensamento de que a instituição escolar seria um espaço para ascender o atraso econômico, os privilégios, resolvendo-se o acesso à educação através da escola pública e gratuita que traria a igualdade de oportunidades para todos. Nessa perspectiva, a escola seria uma instituição neutra, democrática, justa e moderna.

Mediante a essa conjuntura, Bourdieu nos apresenta uma interpretação da escola que mostra a forte relação que há entre a origem social e o desempenho escolar, onde a escola é o principal meio na qual se mantém, reproduz e legitima as desigualdades sociais.

Bourdieu (2012) expõe que cada família transmite aos seus filhos, tanto por meio indireto quanto direto, um capital cultural, valores subjacentes e interiorizados, que contribuem na definição das atitudes frente ao capital cultural e à instituição escolar. E é essa herança cultural que é responsável nas diferenças da experiência escolar e nas taxas de êxito.

O autor mostra que as crianças provenientes dos meios mais favorecidos herdaram desse meio, treinamentos e hábitos úteis nas tarefas escolares, como também herdaram saberes, “bom-gosto” e gostos que implicam diretamente na rentabilidade escolar, que são atribuídos não como herança cultural, mas como dom.

Esse privilégio cultural se mostra notório quando se observa a familiaridade dessas crianças com obras de arte, que só podem provir com a possibilidade de frequentar regularmente museus, teatros e concertos. E o acesso a essas esferas da música,

pintura, cinema, teatro repercute nos conhecimentos dos estudantes, sendo que quanto mais elevada a origem social, maior ainda é a diferença de saberes.

Nesse viés, Bourdieu e Passeron (2012) retratam a escola como reprodutora da classe dominante, ao perceber a adaptação metodológica do discurso da escola voltada para apenas uma parcela dos estudantes, o que torna seu discurso uma forma de transmitir a cultura dominante.

Os autores apontam sobre a influência que o meio linguístico de origem interfere como um obstáculo cultural, visto que a compreensão e o manejo da língua é ponto de avaliação central dos professores.

Como também, exerce uma forma de falar, uma riqueza na fala, fornecendo um sistema de categorias que permite a aptidão para decifrar e manipular estruturas complexas, tanto lógicas como estéticas, se percebe a língua falada no meio familiar ligada à língua adquirida na escola, pois os professores apresentam uma fala que só é possível ser compreendida por uma parcela de seus alunos.

Ou seja, Bourdieu e Passeron (2012) ao apontar que o campo pedagógico opera a partir da dominação de uma classe social, estabelecendo o reconhecimento da cultura dessa classe dominante como cultura legítima e única, os professores acabam por transformar os recursos culturais herdados pelos alunos das classes dominantes em conteúdos escolares, usando de um discurso em sala de aula, que se faz necessário ter conhecimento e um código linguístico preexistente para ser compreendido, o que beneficia apenas parte dos estudantes, aqueles que possuem capital cultural, pois somente eles compreendem essa linguagem.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significação e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (Bourdieu; Passeron. 2012, p. 25).

Para Bourdieu (2007) a violência simbólica é a imposição apoiada na sua aceitação tanto simbólica, social quanto econômica. Onde a violência simbólica se constitui numa construção contínua de concepções durante todo o processo de socialização, conduzindo o indivíduo a se situar no espaço social conforme costumes e arquétipos do discurso, o que acaba legitimando o discurso dominante.

Valle (2013) assinala que com o conceito de violência simbólica é possível demonstrar que as desigualdades sociais são multiplicadas pela escola, perpetuando uma aristocracia escolar, que tem como tendência desenvolver procedimentos de “auto-(re)produção”, em que a “(auto)reprodução” do sistema de ensino como instituição relativamente autônoma torna exequível a reprodução da cultura dominante através do jogo de desconhecimento-reconhecimento.

Como Bourdieu (2007) aponta, a prática pedagógica se pauta na igualdade formal, que serve como justificação e máscara para a indiferença às desigualdades reais frente ao ensino e da cultura transmitida, ou melhor, exigida.

Nesse viés, Margotto (2017) acentua que é no capital cultural que a violência simbólica é executada no ensino, ao priorizar-se um discurso dominante que exclui parte dos estudantes que não conseguem acompanhar a discussão proposta pelo professor, e é dessa maneira que o capital cultural é um constituinte de segregação educacional que violenta os alunos que se veem inertes a tudo o que ocorre na escola.

Outro fator que se soma à exclusão na escola é o exame, que conforme Bourdieu e Passeron (2012):

É demasiado evidente que o exame domina [...] a vida universitária, isto é, não apenas as representações e práticas dos agentes, mas também a organização e o funcionamento da instituição. [...] De fato, o exame não é somente a expressão mais legível dos valores e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e a maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculturação da cultura dominante e do valor dessa cultura. Tanto quanto, ou mais ainda do que pela coerção dos programas, a aquisição da cultura legítima e da relação legítima com a cultura é regulada pelo direito consuetudinário que se constitui na jurisprudência dos exames e que deve o essencial de suas características à situação na qual ele se formula. (Bourdieu; Passeron, 2012, p. 169-170).

O exame é usado como instrumento para classificar e selecionar, determinando os estudantes que melhor estão aptos e são competentes, dos que não alcançam o êxito esperado, sendo considerados inferiores e assim excluídos. A escola acaba por produzir de forma direta a desigualdade, isso ocorre porque os estudantes que fazem parte dessa instituição são originários de diferentes locais, onde o capital cultural de cada um deles é distinto.

E é nesse sentido, que Nogueira e Nogueira (2002) trazem como ponto de partida do raciocínio de Bourdieu o arbitrário cultural, ao aproximar-se de uma concepção antropológica de cultura, pois nenhuma cultura deve ser estabelecida como superior a outra cultura, mas o que ocorre na escola é a consagração e a transmissão de uma cultura, e o valor concedido a esta cultura é arbitrário, porque não está fundamentado em nenhuma verdade inquestionável. Entretanto, como bem os autores argumentam, a cultura escolar apesar de arbitrária, é socialmente reconhecida como cultura legítima e imposta pelas classes dominantes.

Bourdieu e Passeron (2018) alegam que os estudantes favorecidos para além de dever ao seu meio as atitudes e treinamentos que são diretamente aplicáveis às tarefas escolares, herdaram também saberes e um saber fazer, bom gosto e gostos que lhes garantem rentabilidade ainda mais certa. Onde as desigualdades em relação à cultura são extremamente marcadas quanto ao domínio, visto que os comportamentos culturais consentem com os determinismos sociais. Para os autores:

[...] uma cultura escolar puramente escolar não é somente uma cultura parcial ou uma parte da cultura, mas uma cultura inferior pois os mesmos elementos que a compõem não têm o sentido que teriam num sentido mais amplo. A escola não exalta na “cultura geral” todo o oposto do que ela denuncia como prática escolar da cultura daqueles cuja origem social condena a terem somente aquela cultura devida à escola? Cada conhecimento deve portanto ser percebido ao mesmo tempo como um elemento de uma constelação e como um momento do itinerário cultural na sua totalidade, cada ponto da curva fechando toda a curva. Enfim, é a maneira pessoal de realizar os atos culturais que lhes confere a qualidade propriamente cultural: assim a desenvoltura irônica, a elegância preciosa ou a segurança estatutária que permite a naturalidade ou a atribuição da naturalidade são quase sempre próprias aos estudantes oriundos das classes altas, nas quais essas maneiras exercem o papel de sinal de pertencimento à elite. (Bourdieu; Passeron, 2018, p. 36-37).

Isto significa, conforme Bourdieu e Passeron (2018), que para os indivíduos de origens menos favorecidas, a escola é o único meio de acesso à cultura, em todos os níveis de ensino, sendo assim, a escola seria “a via real da democratização da cultura” (p. 38), se não ignorasse as desigualdades primárias em relação a cultura e desvalorizar a cultura que ela própria transmite e legitimar em favor da cultura herdada que não carrega marca de esforço e tem as aparências da graça e da facilidade.

Contra a ideologia carismática segundo a qual os gostos, em matéria de cultura legítima, são considerados um dom da natureza, a observação científica mostra que as necessidades culturais são o produto da educação: a pesquisa estabelece que todas as práticas culturais (frequência dos museus, concertos, exposições,

leituras, etc.) e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música estão estreitamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, à origem social. O peso relativo da educação familiar e da educação propriamente escolar (cuja eficácia e duração dependem estreitamente a origem social) varia segundo o grau de reconhecimento e ensino dispensado às diferentes práticas culturais pelo sistema escolar; além disso, a influência da origem social, no caso em que todas as outras variáveis sejam semelhantes, atinge seu auge em matéria de “cultura livre” ou de cultura de vanguarda. À hierarquia socialmente reconhecida das artes – e, no interior de cada uma delas -, dos gêneros, escolas ou épocas, corresponde a hierarquia social dos consumidores. Eis o que predispõe os gostos a funcionar como marcadores privilegiados da “classe”. As maneiras de adquirir sobrevivem na maneira de utilizar as aquisições: a atenção prestada às *maneiras* tem sua explicação se observarmos que, por meio destes imponderáveis da prática, são reconhecidos os diferentes modos de aquisição, hierarquizados, da cultura, precoce ou tardio, familiar ou escolar, assim como as classes de indivíduos que elas caracterizam (tais como os “pedantes” e os “mundanos”). A nobreza cultural possui, também, seus títulos discernidos pela escola, assim como sua ascendência pela qual é avaliada a antiguidade do acesso à nobreza. (Bourdieu, 2011, p. 09).

Ou seja, Bourdieu (2011) mostra que a nobreza cultural opõe, de maneira até mesmo declarada, grupos diferenciados em sua ideia sobre a cultura, e na relação legítima com a cultura e obras de arte. Quanto às condições de aquisição da cultura que é legitimada, se faz necessário perceber que a determinação dominante da maneira de apropriação legítima da obra de arte e da cultura beneficia, incluindo o sistema escolar, os indivíduos que tiveram acesso cedo à cultura legítima por fazerem parte de um sistema familiar culto, fora da escola, sendo que o campo escolar desvaloriza a interpretação e o saber considerado erudito, marcado como escolar e “pedante”.

E como aponta o autor, a admiração e o sentido por uma obra de arte só é possível para quem é abastecido de códigos para decifrar conforme a sua codificação, pressupondo um conhecimento, que envolve acionar uma herança cognitiva e de competência cultural. Assim, o gosto classifica aquele que emana da classificação: os sujeitos sociais se distinguem através das distinções que eles fazem entre o vulgar e o distinto, o feio e o belo, e é por essa mediação que se mostra a posição desses indivíduos nas classificações objetivas.

Nesse viés, Souza (2004) comenta sobre a noção de *habitus* de Bourdieu que permite enfatizar o conjunto de disposições institucionais e culturais que se registram no corpo dos indivíduos e são expressadas na linguagem corporal, transformando as escolhas culturais e valorativas fisicamente presentes.

O autor então traz a explanação de Bourdieu, de que o “gosto” seria o exemplo perfeito da “negação do social”, ao se mostrar como uma qualidade natural e não formada socialmente, em que o meio primário de incorporação naturalizada desse preceito legitimador das desigualdades ocorre a partir da herança cultural familiar e da escola. Para mais, o autor assinala que para Bourdieu a formação do *habitus* de classe é percebida como aprendizado não intencional de inclinações, disposições e esquemas avaliativos, que concedem ao indivíduo a capacidade de classificar e perceber os signos embasados na cultura legítima.

Souza (2004) enfatiza que a distinção social fundamentada no gosto não se delimita apenas aos artefatos da cultura legítima, mas envolve todas as proporções da vida humana que incluem uma escolha, como as formas de lazer, opções de consumo, comida, vestuário, etc.

[...] o gosto funciona como o sentido de distinção por excelência, permitindo separar e unir pessoas e, conseqüentemente, forjar solidariedades ou construir divisões grupais de forma universal (tudo é gosto!) e invisível. [...] mesmo as escolhas consideradas mais pessoais e recônditas, desde a preferência por carro, compositor ou escritor até a escolha do parceiro sexual, são, na verdade, frutos de fios invisíveis que interligam interesses de classe, fração de classe ou, ainda, de posições relativas de cada campo das práticas sociais. Esses fios tanto consolidam afinidades e simpatias, que constituem as redes de solidariedade objetivamente definidas, como forjam antipatias firmadas pelo preconceito. (Souza, 2004, p. 85).

Souza (2017) aponta que Bourdieu mostra o conhecimento e o saber como base para um “ideologia espontânea” do capitalismo, que cria e legitima desigualdades perversas e permanentes porque esconde metodicamente pré-condições econômicas e sociais do seu funcionamento, no qual Bourdieu busca mostrar que o “gosto” é socialmente construído, e que há uma íntima relação entre o gosto e a classe social, em que a competência estética para o autor, é o resultado da combinação entre o tempo escolar e a origem familiar, no qual o gosto age como um senso de distinção perfeito para unir, separar e construir solidariedades e preconceitos universais.

Portanto, como Bourdieu (2011, p. 14) destaca: “É assim que a arte e o consumo artístico estão predispostos a desempenhar, independentemente da nossa vontade e do nosso saber, uma função social de legitimação das diferenças sociais”. E é nessa perspectiva que Valle (2013) complementa, que ao ignorarmos que as aptidões dos

estudantes não são resultado apenas dos méritos e dons pessoais, e que a escola difunde, através de dispositivos de julgamento, a cultura da elite reiterando seus privilégios sociais, não vimos que a escola acaba perpetuando as desigualdades frente à cultura.

Todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultas. [...] Crer que são dadas a todos oportunidades iguais de acesso ao ensino mais elevado e à cultura mais alta quando se garantem os mesmos meios econômicos aos que têm os “dons” indispensáveis é ficar no meio do caminho na análise dos obstáculos e ignorar que as aptidões medidas pelo critério escolar têm, mais do que “dons” naturais (que permanecem hipotéticos tanto que se pode imputar a outras causas as desigualdades escolares), uma maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais de uma classe e as exigências do sistema de ensino ou os critérios que para ele definem o sucesso. [...] os alunos devem assimilar todo um conjunto de conhecimentos e de técnicas que nunca são completamente dissociáveis de valores sociais, frequentemente opostos aos de suas classes de origem. Para os filhos de camponeses, de operários, de empregados ou de pequenos comerciantes, a aquisição da cultura escolar é aculturação. (Bourdieu; Passeron, 2018, p. 39-40).

E é nesse sentido que podemos retomar a autoridade pedagógica, conforme Valle (2013), a autoridade pedagógica colabora na legitimação de uma única cultura, apresentando essa cultura, a cultura das classes dominantes, como única válida. Na qual a cultura não é uma composição de transferências transcendentais, mas um conjunto de modos de sentir, ver, pensar, de atitudes, significando que não há uma única cultura, mas culturas, que são próprias nos diferentes grupos sociais, e em sociedades desiguais, o grupo dominante reconhece somente a sua cultura, como única cultura legítima, impondo seu arbitrário cultural.

Em suma, como apontam Nogueira e Nogueira (2002), Bourdieu evidencia que a escola se mostra enquanto neutra, tratando todos os estudantes de maneira igual, pois obedeceriam às mesmas regras, seriam submetidos aos mesmos conteúdos e avaliações, tendo assim as mesmas chances, mas, na verdade as chances são desiguais, pois a cultura escolar é a dissimulação da cultura dominante, indo em encontro com Valle (2013) ao expor a escola como asseguradora da divisão desigual do capital cultural, reprodutora da cultura dominante, contribuindo assim para a conservação das relações sociais existentes.

À vista disso, como mencionado por Valle (2018), que podemos pensar ao perceber esses mecanismos de reprodução social, amparados pela neutralidade, da meritocracia, da democratização da educação expostos por Bourdieu, é de repensarmos o currículo escolar, as avaliações escolares e os métodos pedagógicos, para que a escola não mais legitime e perpetuar as injustiças históricas e sociais. Pois está em xeque a construção de uma escola justa, de qualidade para todos e todas, uma vez que para a maioria dos povos a escola ainda é o único meio de acesso à cultura. Mas qual cultura?

No subtítulo a seguir se apresenta o multiculturalismo na educação, enquanto termo para se reconhecer as diferentes manifestações culturais.

2.1.1 O que seria o Multiculturalismo?

Sobre a origem do multiculturalismo, Santos (2015) pontua que o movimento multiculturalista iniciou-se nos Estados Unidos no fim do século XIX, fundamentado em um problema social, o preconceito racial contra os negros, que sempre buscaram e lutaram por direitos de equidade e igualdade.

O autor aponta professores e doutores afro-americanos como os predecessores do multiculturalismo ao mostrarem sua insatisfação com a exclusão e preconceito sofrido pelos negros, sendo também priorizados questões políticas, sociais e culturais face a uma sociedade tão intolerante, exclusivista e discriminatória, o que até hoje vemos de forma camuflada e inclusive escancarada.

Camati (2018) apresenta o termo multiculturalismo como a designação da concomitância de grupos culturais que podem se exteriorizar de diferentes maneiras, e neste sentido, é possível discutir de ínfimos espaços multiculturais e sociedades multiculturais, como também, do multiculturalismo em circunstâncias globais, principalmente com o fenômeno da globalização que tem aproximado as culturas.

O autor então salienta haver algumas formas de se discorrer sobre o multiculturalismo, não ocorrendo uma unanimidade na sua teoria, mas apresenta quatro possibilidades de se discutir acerca da diversidade cultural.

Onde apresenta primeiro o monoculturalismo, com o intento de estipular uma única cultura unificadora e hegemônica, subjugando todas as demais perspectivas de manifestação cultural. Essa abordagem julga imensamente negativo a confluência de manifestação cultural, e ocorrendo o encontro, busca eliminar toda possibilidade de diálogo, para manter os valores em íntegra da cultura hegemônica.

A segunda perspectiva é chamada de multicomunitarismo, não se posiciona contra a pluralidade de culturas, entretanto, não elabora espaços de troca e diálogo, tornando as culturas incomunicáveis entre si, na qual as culturas são compreendidas como manifestações divergentes e assim não podendo constituir um diálogo universal. Deste modo, a diversidade é reconhecida em cada cultura vivendo unicamente com seus próprios valores, sem nenhuma construção dialógica, e esse modo pode ser chamado de relativismo cultural, em que cada cultura vive conforme seus valores, sem estabelecer diálogos.

A terceira possibilidade, de acordo com Camati (2018), é o pluralismo cultural, característico das sociedades liberais contemporâneas, em que tal maneira de pensar a relação entre as culturas vem se tornando hegemônica nos lugares que se constata o predomínio da cultura liberal. Dentro desse pensamento, o pluralismo é admitido na esfera privada, ou melhor, as diferentes manifestações culturais podem ser conservadas na esfera privada, mas na esfera pública devem ser sustentados os valores liberais. A hipótese é que o liberalismo se mostraria enquanto neutro, havendo possibilidade de resplandecer diversas manifestações culturais sem dispêndios identitários, entretanto, o pluralismo cultural seria uma máscara para universalizar os valores liberais.

Por último, o autor apresenta a quarta linha chamada unicamente de multiculturalismo, com a proposta de reconhecimento de todas as diferentes expressões culturais, reconhecimento esse não restrito à esfera privada, ao contrário, com o reconhecimento do valor público de todas as culturas, abrindo a possibilidade de se construir um diálogo universal.

Nesta perspectiva, McLaren (1997) traz a concepção do *multiculturalismo crítico* buscando o diferenciar do *multiculturalismo conservador*, multiculturalismo humanista liberal e do *multiculturalismo liberal de esquerda*, salientando que características de cada um propendem a se misturar dentro do cenário geral da vida social.

Assim, o *multiculturalismo conservador* pode ter suas primeiras disposições nas visões coloniais onde pessoas afro-americanas são retratadas como escravas e escravos,

como serviçais e pessoas que divertem os outros, visões essas fundamentadas em atitudes autojustificatórias, auto-elogiosas e imperialistas dos norte-americanos e europeus, onde esta postura descreve a África como um continente bárbaro e selvagem, sendo ocupado por criaturas inferiores e desacolhidas da salvação da civilização ocidental.

Para McLaren (1997, p. 112-113):

[...] preciso afirmar o fato de que muitos multiculturalistas conservadores ainda estão muito próximos do legado colonialista da supremacia branca. Mesmo que eles se distanciem das ideologias racistas, os multiculturalistas conservadores disfarçam falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias malsucedidas de terem “bagagens culturais inferiores” e “carência de fortes valores de orientação familiar”. Esta posição “ambientalista” ainda aceita a inferioridade cognitiva negra com relação aos brancos como uma premissa geral e oferece aos multiculturalistas conservadores um meio de racionalizarem o fato pelo qual alguns grupos minoritários são bem-sucedidos enquanto outros não. Isto também oferece à elite branca a desculpa que precisam para ocupar desproporcionalmente e irrefletidamente as posições de poder.

O autor ainda critica o projeto do multiculturalismo conservador ou empresarial como ofensivo, pois busca a construção de uma cultura comum, propondo a anulação do conceito de fronteira por meio da deslegitimação dos dialetos regionais e étnicos, além das línguas estrangeiras. Isso significaria um ataque à educação bilíngue e o inglês não-oficial. Neste viés, é importante trazer a citação que McLaren utiliza sobre esse processo:

Para Gramsci, a característica política da língua estava muito visível na tentativa da classe dominante de criar um “clima” cultural comum e de “transformar” a mentalidade popular através da imposição de uma língua nacional. Entretanto, ele sentiu que a hegemonia linguística envolvia a articulação de signos e símbolos que tendem a codificar e reforçar o ponto de vista dominante. Porém Gramsci argumentou que houve uma relação próxima entre estratificação linguística e hierarquização social, de forma que os vários dialetos e sotaques encontrados em uma determinada sociedade estão sempre hierarquizados pela sua condição de legitimidade, apropriação, e assim por diante. Certamente, o uso concreto da língua reflete relações de poder assimétricas, subjacentes e registra mudanças profundas que ocorrem nos mundos cultural, moral e político. Tais mudanças foram primeiramente expressadas através do que Gramsci chamou de “gramática normativa”; grosso modo, o sistema de normas através do qual pronunciamentos particulares pudessem ser avaliados e mutuamente compreendidos... o que foi um aspecto importante na tentativa do Estado de estabelecer uma conformidade linguística. Gramsci também compreendeu que a manutenção de dialetos regionais ajudava os camponeses e trabalhadores a resistirem às forças da hegemonia política e cultural. (Gardiner, 1992, p. 186 apud McLaren, 1997, p. 113-114)

No mais, McLaren (1997) traz mais razões para que o multiculturalismo conservador seja rejeitado, como a recusa em tratar a branquitude como forma de etnicidade, e, quando o faz, posiciona a branquitude como uma norma invisível que serve para julgar outras etnicidades. Usa o termo “diversidade” para ocultar a ideologia de assimilação que ampara sua posição. Nessa visão, os grupos étnicos são sintetizados como “acréscimos” à cultura dominante. Pontuando outros motivos:

[...] multiculturalistas conservadores definem padrões de desempenho, que estão previstos no capital cultural da classe média anglo-americana, para toda a juventude. [...] o multiculturalismo conservador não questiona o conhecimento elitizado para quem o sistema educacional é direcionado. Em outras palavras, ele também não interroga regimes dominantes de discursos e práticas culturais e sociais que estão vinculadas à dominação global e que estão inscritas em convicções racistas, classistas, sexistas e homófobas. O multiculturalismo conservador deseja assimilar os estudantes a uma ordem social injusta ao argumentar que todo o membro de todo o grupo étnico pode colher os benefícios econômicos das ideologias neocolonialistas e de suas práticas econômicas e sociais correspondentes. Mas, um pré-requisito para “juntar-se à turma” é denudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura. (McLaren, 1997, p. 115).

Quanto ao multiculturalismo humanista liberal, o autor expõe que essa linha de pensamento argumenta a existência de uma igualdade natural entre pessoas latinas, brancas, afro-americanas, asiáticas e outras populações. Perspectiva baseada na “igualdade” intelectual, equivalência cognitiva entre todos e todas, o que permite competir de forma igual na sociedade capitalista. Para McLaren (1997, p. 119-120):

[...] sob o ponto de vista do multiculturalismo humanista liberal, a igualdade está ausente nos Estados Unidos não por causa da privação cultural das pessoas latinas e negras, mas porque as oportunidades sociais e educacionais não existem para permitir a todos competir igualmente no mercado capitalista. [...] esta [...] postura multicultural acredita que as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser modificadas e reformadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade relativa. Esta visão resulta frequentemente em um humanismo etnocêntrico e opressivamente universalista no qual as normas legitimadoras que governam a substância da cidadania são identificadas mais fortemente com as comunidades político-culturais anglo-americanas.

Já no multiculturalismo liberal de esquerda, o autor aponta que essa linha evidencia a diferença cultural e propõe ênfase na igualdade das raças ocultando importantes diferenças culturais entre estas, diferenças essas responsáveis por atitudes,

valores, comportamentos, práticas sociais e estilos cognitivos dissemelhantes. Nas palavras do autor:

Esta tendência advoga também que as principais correntes dentro do multiculturalismo escondem as características e diferenças relativas à raça, classe, gênero e sexualidade. Aqueles e aquelas que trabalham dentro dessa perspectiva têm uma tendência a essencializar as diferenças culturais e, portanto, ignorar a situacionalidade histórica e cultural da diferença, a qual é compreendida como uma forma de significação retirada de suas restrições históricas e sociais. Isto é, há uma tendência a ignorar a diferença como uma construção histórica e social que é constitutiva do poder de representar significados. Assume-se, com frequência, que exista uma “fêmea” autêntica ou uma experiência ou maneira de estar-no-mundo “afro-americana” ou “latina”. O multiculturalismo liberal de esquerda trata a diferença como uma “essência” que existe independentemente da história, cultura e poder. Na maioria das vezes solicitam documentos de identidade antes de iniciar o diálogo. (McLaren, 1997, p. 120).

McLaren (1997), argumenta que nessa perspectiva a proximidade a uma pessoa oprimida ou sua situação enquanto oprimido oferece alegadamente uma autoridade especial a partir da qual se fala, ocorrendo muitas vezes um populismo elitista.

No multiculturalismo crítico e de resistência, o autor desenvolve a ideia de um multiculturalismo crítico, a começar da concepção da interpelação pós-estruturalista de resistência, evidenciando o papel que a representação e a língua efetuam na construção de identidade e significado.

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (McLaren, 1997, p. 123).

Para o autor, o multiculturalismo de resistência rejeita ver a cultura como harmoniosa, não-conflitiva e consensual, e a partir desse entendimento a democracia é entendida como tensa. Assim, o multiculturalismo de resistência não assimila a diversidade como meta, mas questiona a afirmação da diversidade dentro de uma política crítica e no comprometimento com a justiça social. “Ele tem de estar atento à noção de “diferença”. Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia.” (McLaren, 1997, p. 123).

Isto porque, conforme o autor, a diferença decorre entre muitos ou dois grupos, devendo ser compreendida em modos das especificidades de sua produção. O

multiculturalismo crítico interroga a construção da identidade e da diferença no que se refere a uma política radical.

Para além das diferentes concepções trazidas, Camati (2018) aponta a globalização e o advento da internet como impulsionadores das trocas culturais, sendo que as discussões em torno da globalização geralmente direcionam-se na esfera econômica, e sim, é um dos pontos mais eminentes desse processo, mas, não é exclusivamente o único fator envolvido nessa discussão, pois outro ponto importante a ser discutido são as trocas culturais entre diferentes nações e povos que trazem questionamentos importantes, entre os quais sobre a globalização abrir espaço para a imposição de valores culturais hegemônicos.

Isto porque ao mesmo tempo que a globalização move para a eliminação de fronteiras nacionais e a universalização, também abre espaço para a recuperação da identidade étnica e o particularismo, surgindo espaços de resistência com o propósito de sobrevivência de características culturais específicas de determinados povos e locais, onde esses movimentos procuram questionar a universalização de culturas que sejam imposta externamente.

Camati (2018) complementa que existem conflitos entre diferentes grupos sociais, no qual se universaliza determinada cultura, existindo diferentes campos de luta social onde o que está em jogo é a cultura, e esse intenso campo de conflitos entre Estados, nações, povos e grupos sociais disputam em torno dos ângulos que alcançarão a universalidade, ocorrendo uma luta pela hegemonia que influencia de modo direto nos processos a serem localizados e universalizados.

Nesse viés, Miranda (2005) fala que como resposta à insegurança sobre a globalização, nacionalismos são revividos e reforçam-se fronteiras e identidades tanto físicas como simbólicas, entretanto, os intercâmbios culturais acontecem com frequência, dando oportunidade a manifestações culturais engrandecedoras do nosso repertório.

Assim, o autor declara que o que se chama de cultura erudita, cultura de massa e cultura popular, e a diferenciação entre esses termos, é ideológico, pois, as instâncias legitimadoras como os artistas, a academia, a imprensa, a crítica estipulam conforme seus interesses padrões de respeitabilidade e bom gosto no campo cultural. Conforme Miranda (2015, p. 04):

Muito do que se convencionou chamar de cultura erudita, cultura popular e cultura de massa, e a própria distinção entre esses termos, é ideológico. As instâncias legitimadoras, como a crítica, a imprensa, a academia e os próprios artistas, convencionam, segundo seus interesses, os padrões de bom gosto e de respeitabilidade no campo cultural. Desta forma, e durante muito tempo, a dita cultura erudita, produzida e veiculada em determinados espaços institucionalizados como academias de arte, museus e teatros, foi vista como a “verdadeira” cultura, de bom gosto, hierarquicamente superior a uma cultura popular vista como vulgar, rudimentar e simplória, quando não criminalizada, em uma visão elitista e muitas vezes eurocêntrica.

Dessa forma, para o autor, a cultura híbrida não pode ser pensada como um pleonasma, visto que a cultura considerada como autêntica e pura não corresponde a uma realidade, mas a um discurso ideológico, até porque uma cultura pura seria uma cultura imóvel e morta, pois a cultura vive em permanente transformação.

Gadotti (1997, p. 12) falando sobre Peter McLaren cita:

[...] Com a internacionalização da economia, com as constantes migrações e com a globalização das comunicações, o número de referenciais culturais à disposição dos alunos é cada vez maior. A educação *multicultural* e *intercultural* procura familiarizar as crianças com as realizações culturais, intelectuais, morais, artísticas, religiosas etc. de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes. As crianças que não aprendem a estudar outras culturas perderão outros mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças; fechando-se para a riqueza cultural da humanidade, eles perderão também um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar. O *pluralismo*, como filosofia do diálogo para o entendimento e para a paz, deverá fazer parte integrante e essencial da educação do futuro.

Nesse sentido, Gadotti (1997), referindo-se sobre Peter McLaren, ao falar do *multiculturalismo crítico* como política de resistência à tradição escolar branca, cristã, ocidental e machista, onde o *multiculturalismo crítico* seria caminhar para uma educação libertadora. Ainda sobre Peter McLaren, Gadotti (1997, p. 16) expressa:

[...] ele é um dos mais destacados representantes da pedagogia crítica e da educação pós-moderna, as quais prestaram e estão prestando um importante serviço à escola, realçando o papel que ela tem na reprodução da lógica do capital, por meio de formas ideológicas e materiais que estruturam a vida dos estudantes de grupos de classe, etnias e gêneros diferentes. A pedagogia crítica por ele defendida propõe o estudo da *linguagem* que traduz toda essa cultura dominante. É preciso, segundo ele, reinventar a linguagem para retirar-lhe o conteúdo discriminador. Será preciso, por exemplo, reescrever os livros didáticos em linguagem não-sexista e não-racista. [...] É preciso construir uma linguagem que seja capaz de traduzir, de forma mais radical, o que é a escola e a sociedade, captando o contexto e evidenciando, principalmente, as relações entre educação e economia de privilégio, cultura e ideologia.

McLaren (1997) traz a necessidade de reconhecermos o papel de “sujeito da aprendizagem” na concepção da cultura, pois dessa maneira afirma-se processos de diferença e democracia. Pois com isso mostramos aos nossos estudantes que eles têm papel na construção de seu mundo e não devem aceitar posição apenas de consumidores e espectadores passivos. Sendo que, para exercer influência sobre a produção cultural é necessário procurar maneiras de falar e agir que não estejam dentro dos sistemas totalizantes do pensamento do logocentrismo, não percebendo o professor como detentor do saber e os alunos desprovidos de saber.

O autor assinala sobre a importância de se ter uma pedagogia crítica e de resistência para que os educadores reconheçam a “diferença” não repetindo o essencialismo monocultural dos “centrismos” (Eurocentrismo, falocentrismo, afrocentrismo, anglocentrismo, androcentrismo, etc.), lutando por uma solidariedade que não esteja centrada no mercado, mas que desenvolva a democracia, a cidadania crítica e a libertação.

Enquanto resisto contra o privilegiamento de um universalismo falso, uma falsa unidade que nega as lacunas internas do desejo corporal, tanto educadoras como alunas e alunos precisam abrir-se para a possibilidade da *alteridade* de maneira que a particularidade do ser individual possa tornar-se visível nas relações de poder e privilégio. Os estudantes, especialmente, precisam ter a oportunidade de inventar formações do *eu* diferentes ao desmontarem e interrogarem as diferentes formas de segmentação discursiva que informam as suas subjetividades. Subvertendo assim aquelas formas de subjetividades hierarquizadas e estratificadas que codificam à vontade, estarão desenvolvendo formas monádicas de agência individual e coletiva que estarão abertas para novas montagens do desejo e maneiras de estar-no-mundo. (McLaren, 1997, p. 96).

O autor ainda complementa, que a pedagogia crítica de resistência necessita construir uma política de rejeição que ofereça condições de inquirir a institucionalização de uma igualdade formal fundamentada nos requisitos de um mundo masculino e branco. Precisando ainda criar ambientes propiciadores de investigação de como as instituições dominantes podem e devem ser transformadas para que não sirvam mais como meios para uma diferença fomentada em relação à produção de relações desiguais de privilégio e poder, à vitimização, à devastação da dependência cultural e econômica e à estética euro imperial.

Nesse sentido, pensando nas diferentes manifestações culturais em nosso dia a dia, Cilato e Sartori (2015), refletem sobre como a multiculturalidade se faz presente em nosso cotidiano, na qual os sujeitos expõem traços culturais diferenciados em função das suas heranças culturais, assim como, vinculados às imigrações diversas, sujeitos esses que estão presentes nas salas de aulas das escolas brasileiras, sendo fundamental que esses estudantes possam ser inseridos em um universo escolar sem que ocorra ações discriminatórias, favorecendo a uma interação entre todos, onde a escola tem o papel importante de colaborar com as questões de pluralidade cultural.

Pansini e Nenevé (2008) trazem o debate em torno da alteridade e da diversidade como um papel da escola pensada num contexto multicultural, ocorrendo uma preocupação da escola no reconhecimento da multiplicidade de identidades e vozes correntes no espaço educacional, sendo que a pedagogia desenvolvida no contexto continua fundamentada em práticas que desvalorizam e ocultam as condições de vida de grupos sociais marginalizados e/ou minoritários, tornando esse espaço conforme Santomé (2015) injusto, opressor e colonizador, pois a atitude estimulada pela escola acaba por contribuir na legitimação da cultura dominante, acarretando no monoculturalismo e no silenciamento das culturas populares.

Este debate sobre a cultura escolar é um dos que pode suscitar as polêmicas mais comuns. Há muito tempo que os analistas do programa oculto e explícito têm trazido à luz enormes contradições nos valores que a escola promove sobre os diferentes modelos de vida e os produtos culturais mais importantes gerados pela sociedade, sobre o mais valioso da herança cultural. No decorrer da análise realizada pelo Ministério da Educação para a seleção cultural com o objetivo de impor conteúdos obrigatórios às escolas é fácil concluir que determinados grupos sociais fiquem melhor preparados do que outros, em relação a artefatos culturais, tecnológicos e científicos produzidos pelos grupos mais elitistas que são considerados os mais importantes. São as posições de poder e privilégio que detêm determinados grupos sociais que têm por hábito explicar muitos dos conteúdos culturais escolhidos como obrigatórios para as aulas. (Santomé, 2015, s/p.)

Santomé (2015) fala que no âmbito educativo ocorre uma enorme injustiça curricular, pois os conteúdos escolares são mais relacionados às propensões dos grupos sociais mais favorecidos, criando assim situações de injustiça curricular.

E, é nesse viés que Moreira e Candau (2003, p. 160) ressaltam a escola enquanto instituição cultural, na qual as relações entre a cultura e a escola são universos entrelaçados e articulados, sendo:

A escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Essa afirmação suscita várias questões: Que entendemos por produções culturais significativas? Quem define os aspectos da cultura, das diferentes culturas que devem fazer parte dos conteúdos escolares? Como se têm dado as mudanças e transformações nessas seleções? Quais os aspectos que têm exercido maior influência nesses processos? Como se configuram em cada contexto concreto?

Para os autores a educação nutriu uma esperança de melhoria de qualidade de vida, do desenvolvimento econômico, do progresso, dando a ideia de que todos e todas tem igualdade e direito a escola e a educação, mas, essa perspectiva de modelo cultural acaba por selecionar práticas, valores, saberes os quais considera convenientes para o seu desenvolvimento, veiculando uma visão padronizada e homogênea, tanto dos conteúdos como dos sujeitos, arrogando uma visão da educação e da cultura escolar monocultural.

O que está em questão, portanto, é a visão monocultural da educação. Os “outros”, os “diferentes” – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os rappers, os funkeiros etc. –, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural. [...] A escola, nesse contexto, mais que a transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas. (Moreira; Candau, 2003, p. 160).

Os autores, citando Gómez (1998), falam que hoje a escola é um espaço de “cruzamento de culturas”, e essa perspectiva requer o desenvolvimento de um novo olhar e postura possibilitadores de identificar as diferentes culturas entrelaçadas no espaço escolar.

O responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprendem na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola entre as propostas da *cultura crítica*, que se situa nas disciplinas científicas, artística e filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica*, que se refletem no currículo; as influências da *cultura social*, constituídas pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões cotidianas da *cultura institucional*, presente nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica, e as características da *cultura experiencial*, adquirida por cada aluno através da experiência dos intercâmbios espontâneos com seu entorno. (Pérez Gómez, 1998, p. 17 apud Moreira; Candau, 2003, p.161).

Ou seja, o autor busca mostrar que o que caracteriza o universo escolar são as relações entre as culturas, relações cruzadas por conflitos e tensões, que se acentuam quando as culturas acadêmica, institucional, social e crítica, elevadamente articuladas, se tornam hegemônicas e propende a ser totalizadas em detrimento a cultura experimental, sendo essa cultura que possui acentuadas raízes socioculturais.

2.1.1.1 O Interculturalismo na Educação

Candau (2008) explica que uma característica fundamental do multiculturalismo é ser atravessado pela militância, políticas públicas, a produção de conhecimentos, pelo social e acadêmico, sendo que o multiculturalismo nasceu através das lutas de grupos sociais excluídos e discriminados e apenas em um segundo momento ocorreu a sua inserção na academia. Pontuando também a grande dificuldade de se compreender o multiculturalismo devido à polissemia do termo.

Nessa perspectiva, Candau (2008) apresenta a perspectiva intercultural, que promove a inter-relação entre distintos grupos culturais presentes numa sociedade, pois essas visões diferenciadas propiciam processos profundos de afirmação de identidades culturais e perspectivas assimilacionistas, concebendo as culturas interrompidos processos de construção, elaboração e reconstrução.

A autora também assinala que vivemos em sociedades a hibridização cultural intensa, que constroem identidades abertas, em permanente construção, e que se percebe que as culturas não são puras, e este é um elemento que necessita ser levado em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais.

Outra característica apontada por Candau (2008) da perspectiva intercultural, é a consciência que essa concepção tem dos mecanismos de poder que perpassam as relações culturais, além de não se desvincular das demandas da desigualdade e das diferenças presentes de modo conflitivo em cada sociedade e no mundo.

Candau (2008, p. 51) acrescenta:

A abordagem intercultural que assumo aproxima-se do multiculturalismo crítico de McLaren (1997). O multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero

e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva e argumenta que a diferença deve ser afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (p. 123)

A autora salienta que a perspectiva intercultural defendida por ela é a que promova uma educação que reconhece o “outro”, que promova o diálogo entre diferentes grupos culturais e sociais, uma educação que conduza à negociação cultural ao enfrentar os conflitos estimulados pela dissimetria de poder entre os díspares grupos socioculturais das sociedades, favorecendo a construção de um objetivo em comum que promova a integração das diferenças dialeticamente.

Nesse viés, Loss (2018) traz a interculturalidade enquanto termo que reconhece as diferenças na diversidade cultural e estabelece uma abertura para o “etnosaber” e o “etnoconhecimento”, onde a educação escolar seguindo essa perspectiva de uma educação intercultural, torna-se um espaço de culturas antagônicas, onde a diversidade se presentifica no coletivo e no individual. Dessa maneira, a educação intercultural teria como princípio:

[...] reconhecer e valorizar as expressões culturais particulares de todos os agrupamentos humanos, não só por uma razão epistemológica, evitando assim todas as formas de etnocídio epistêmico, mas também por razões éticas e políticas, pois sem a garantia de sua identidade, as pessoas humanas não podem ser autônomas, livres e emancipadas. (Severino, 2013, p. 42 apud Loss, 2018, p.152).

Loss (p. 30) acrescenta que a pedagogia monocultural dispõe de perspectivas que conciliam com a pedagogia bancária de Paulo Freire:

[...] principalmente no quesito concepção da educação como reprodutora da sociedade, da relação professor e estudante, do currículo fechado e fragmentado, entre outros. A pedagogia monocultural referenda os discursos do neocolonialismo, em que os brancos são superiores aos outros de diferente cor, pela supremacia do homem branco; pelos discursos de igualdade na desigualdade, e pelos discursos de educação assimilacionista, em que todos precisam ter acesso à cultura comum.

Dessa forma, a autora aponta que a Pedagogia Intercultural exige uma conexão educativa que estimule a socialização de experiências entre as diferentes culturas e

gerações, transposta pela metodologia da transformação e do conflito, que promova a objetividade do conhecimento, valorizando e levando em consideração a subjetividade e a intersubjetividade humana.

Nesse sentido, a ação docente pode ser ressignificada a partir da perspectiva do diálogo intercultural, no sentido da troca de experiências, do reconhecimento da diversidade de linguagens e, conseqüentemente, da abertura aos etnoconhecimentos e etnosaberes. (Loss, 2022, p. 32).

Como pontuam Moreira e Candau (2003), a escola necessita lidar com a pluralidade das culturas, ao invés de manter a tradição monocultural, pois é preciso reconhecer os diferenciados sujeitos socioculturais que estão presentes em seu contexto, abrindo espaços para a valorização e manifestação das diferenças, visto que a escola apresenta grande dificuldade para lidar com a diferença e a pluralidade, tendendo a neutralizá-las e silenciá-las, sentindo-se mais cômoda a padronizar e homogeneizar.

Nesse viés, Loss (2022, p. 33) considera:

A educação intercultural comporta, também, ultrapassar o egocentrismo cultural e a visão cartesiana-newtoniana do conhecimento, em que a diversidade é importante e necessária para a construção do conhecimento e que todos os conhecimentos são válidos dentro dos seus propósitos de contexto real. Não há desigualdades de inteligências e nem a hipervalorização de um conhecimento em detrimento do outro.

E para que essa educação intercultural possa de fato ocorrer, se faz necessário que o professor/a esteja aberto a buscar técnicas de ensino para serem trabalhadas dentro da prática pedagógica interligadas a prática social, cultural e a realidade dos alunos, o que assim permite criar uma relação pedagógica entre aluno e professor que proporcione um processo de ensino que oportuniza a aprendizagem.

A Pedagogia Intercultural busca ajudar os sujeitos a reconhecer e aceitar tanto a própria identidade como reconhecer as identidades culturais dos outros. A promoção da relação intercultural não pode passar pela dinâmica da simples atitude de tolerância às diferenças, mas pela interação e reciprocidade entre grupos diferentes para o reconhecimento da identidade cultural, para o enriquecimento mútuo e para a solidariedade. (Loss, 2022, p. 34).

Como salienta Loss (2018), a escola tem a necessidade de se tornar espaço para que os sujeitos se sintam incluídos, reconhecidos e protagonistas na percepção da cidadania intercultural, e para isso é essencial que ocorra a problematização das nossas concepções de educação, ciência, escola e cultura, o que favorece a nossa compreensão a natureza das relações entre a cultura social, a cultura da escola e a cultura escolar.

No subtítulo a seguir argumenta-se sobre a escola enquanto objeto sociológico, seu contexto histórico e função social.

2.1.1.1.1 A escola como objeto sociológico

Nobre e Sulzart (2018, p. 03) apontam a função social da escola como:

A escola tem como papel social a tarefa de, principalmente, encaminhar ações por meio de processos educativos que venham despertar o compromisso social dos indivíduos, das entidades e dos grupos sociais, objetivando fazer uma só aliança, capaz de promover mudanças e transformações no cumprimento do dever educacional, da preparação e formação de alunos que sejam cidadãos portadores de uma nova visão de mundo reinventado, através da criticidade e da participação.

Ou seja, na escola existem relações entre educação e poder, educação e sociedade e, portanto, a escola tem um papel ideológico e político. Assim, a educação é um fato social, tem por atribuição socializar, integrar as gerações na sociedade e desenvolver a sociedade e os indivíduos, tendo assim a função de ajustar o desenvolvimento social, a escola portanto é uma entidade socializadora.

Apesar dos condicionantes estruturais que colocam a escola como uma instituição como outras, destinada a assegurar a criação e manutenção do suposto consenso social que legitima o sistema de dominação sob o qual vivemos, é possível pensar e realizar uma luta política que questione o sistema e busque a sua democratização, ou seja, vise a um maior respeito às diferenças, pluralize o debate, torne as relações internas mais igualitárias e leve em conta a diversidade de interesses e possibilidades de ação dos diversos grupos de interação. A realidade social é complexa, dinâmica, plural, imprevisível, repleta de possibilidades criativas e de meandros, não podendo, portanto, ser apenas o reflexo da estrutura que a condiciona. Deste modo, podemos afirmar que não é preciso esperar por mudanças estruturais para se desenvolver uma ação política transformadora. (Nobre; Sulzart, 2018, p. 04).

Cardoso, Amorim e Lacerda (2014, p. 215) afirmam que é comum ver a educação como fator fundamental para o desenvolvimento de um país:

Grande parte do significado simbólico e social atribuído à escolarização, sobretudo aquele que nasce nas representações das populações menos privilegiadas do ponto de vista econômico e cultural, esteve associado às possibilidades, reais ou imaginárias, de ascensão social. As atuais possibilidades de mobilidade social oferecidas pelos sistemas de ensino talvez sejam evidentemente mais reduzidas.

O que, conforme os autores, faz parecer consensual a opinião que os níveis gerais de escolarização da população não transpassam melhores condições de vida, em virtude de que a estrutura social dispõe de seus próprios mecanismos de manutenção das desigualdades e exclusões sociais que fragmentam a sociedade não somente nos que usufruem do acesso ao sistema escolar dos que não acessam, mas exclusões escondidas como “democratizantes”, que incluem parte de grupos sociais que eram excluídos por não serem incluídos, e que agora são excluídos na inclusão.

No caso dos sistemas de ensino, trata-se da exclusão escolar que se efetiva pela impossibilidade do cumprimento de promessas feitas para todos, tais como melhores postos de trabalho e melhores salários ou uma possibilidade de mobilidade social ampla como a aspirada pelas classes menos favorecidas. (Cardoso; Amorim; Lacerda. 2014, p. 216).

Canário (2006, p.11) aponta o século XX como marcado pelo sucesso do projeto de escolarização, mas afirma que as promessas criadas em torno da escola e sua relação com o progresso, justiça social e razão refletem o desencanto gerado com a escola, nas palavras do autor: “O século XX marcou o triunfo decisivo da escolarização, cujo desenvolvimento foi suportado e acompanhado por um conjunto de promessas originadas no Século das Luzes e que associam escola, razão e progresso.” Essas promessas não foram confirmadas na realidade, resultando na passagem da euforia para o desencanto em relação à educação escolar.

O autor expõe que quanto mais as sociedades se escolarizarem, acabam se deparando com problemas de ordem ambiental e social que formam verdadeiros impasses de civilização. O que se verifica nisso é um desequilíbrio evidenciado entre o conhecimento técnico e científico, o que marca as sociedades pela imaturidade política e social, expressando incapacidade de avaliar os efeitos desvantajosos do progresso.

E nesse contexto, Canário (2006, p.12) destaca a importância da responsabilidade dos educadores e da educação:

Pede-se à educação, entendida em um sentido amplo como um processo de conhecer e intervir no mundo, uma contribuição decisiva para que possamos

encontrar uma “saída” para as questões de civilização que nos atingem. A resposta a esse tipo de desafio implica concepções e práticas educativas que valorizem uma função crítica e emancipatória que permita compreender o passado, problematizar o futuro e intervir de modo transformador e lúdico no presente. Esta maneira de encarar a educação remete, necessariamente, a uma ruptura com aquilo que Paulo Freire designou por concepção “bancária de educação”. É neste sentido que defendo, como ideia central, a tese de que uma reinvenção da escola e do ofício de professor supõe um questionamento crítico e superação da forma escolar, ou seja, do modo como a escola concebe os processos de aprender e ensinar.

Canário (2006) aponta algumas características marcantes da forma escolar, que é a desvalorização da experiência não-escolar dos estudantes, que são vistos como uma “tábua rasa”, a dificuldade e/ou incapacidade que os estudantes têm em atribuir sentido às tarefas escolares impostas a eles, e a propensão da escola por ensinar soluções, isto é, dar respostas, desconsiderando a capacidade de descoberta e pesquisa.

O autor afirma que esta maneira de idealizar o processo de aprender progressivamente se constituiu como a única maneira de projetar a educação, tendo duas consequências: conferiu à escola todo o domínio da ação educativa, desvalorizando os diversos saberes que não são adquiridos na escola, e contaminou todas as singularidades não-escolares, as transformando-as em sua imagem e semelhança, o que conferiu um empobrecimento do pensamento e do campo educativos, privando o próprio formato escolar de referências exteriores que poderiam possibilitar críticas e transformações.

Outra reprovação que Canário (2006) destaca é sobre a organização da escola, que tem por base a compartimentação padronizada dos tempos (aulas de uma hora, ou de 40/45 minutos), dos espaços (sala de aula), nos agrupamentos dos estudantes (turmas), e dos conhecimentos (disciplinas), que correspondem determinadas formas de divisão do trabalho dos professores, sendo que essa organização pedagógica é uma das maneiras possíveis, entretanto essa modalidade prevaleceu historicamente ao dar origem a uma relação dual entre professor e aluno para categorias de ensino concomitante, que caracterizam a escola atual.

Esta forma de organização atende a uma concepção cumulativa do conhecimento, na qual o currículo escolar corresponde a um menu de informações transmitidas aos alunos em dose sequenciadas. Sustenta uma lógica de repetição de informação, que está na raiz de uma relação pedagógica de cunho autoritário e que permite reconhecer, na escola, princípios de organização similares aos da produção industrial de massa baseada no taylorismo. Tal modalidade de organização tem-se revelado uniforme e estável, o que contribui para que as escolas não sejam somente semelhantes, mas idênticas se forem exibidas as

descrições que delas se faz, mesmo que em épocas muito diferentes. (Canário, 2006, p. 15).

O autor pontua que essa forma de organização se traduz em uma maneira específica de tratar o estudante, apoiada em um julgamento de exterioridade do saber em relação ao que é ensinado. Isso significa que a experiência do estudante é ignorada, não lhe reconhecendo enquanto sujeito.

Ao longo dos dois últimos séculos, essa forma de organização, que é histórica e contingente, sofreu um processo de naturalização, passando a ser encarada como algo de inelutável, ou seja, como “natural”. Essa naturalização desarma os educadores para uma perspectiva de compreensão crítica do modo como exercem a sua profissão. Por outro lado, é essa naturalização que explica a permanência deste modelo organizacional, apesar dos ventos de mudança que varreram os sistemas escolares depois dos anos de 1960. É preciso reconhecer que, em vez de as reformas mudarem as escolas, foram as escolas que mudaram as reformas. (Canário, 2006, p. 16).

O que o autor busca mostrar é que a escola é uma instituição, uma forma e uma organização. A escola das certezas, que corresponde à escola da primeira metade do século, fornecia os fundamentos para a inserção na divisão social do trabalho, funcionando como uma marca elitista que possibilita a ascensão social para alguns, mantendo-se isenta de responsabilidade na concepção das desigualdades sociais.

Após a Segunda Guerra Mundial a escola elitista passa a ser a escola das massas, correspondendo à transição da escola das certezas para uma escola das promessas, idealizando três grandes promessas: igualdade, desenvolvimento e mobilidade social. O fracasso dessas promessas, é que marca a passagem, a partir dos anos de 1970, conforme Canário (2006), da escola das promessas para a escola das incertezas.

Nessa época, a sociologia da educação evidenciou o papel de reprodução de desigualdades sociais que os sistemas escolares desempenham. Paradoxalmente, a democratização da escola comprometeu-se com a reprodução das desigualdades sociais, o que fez com que ela tenha deixado de poder ser vista como uma instituição justa em uma sociedade injusta, tendo passado a acentuar níveis de frustração e desencanto que marcam a sua entrada em uma era de incertezas.

A escola das incertezas emerge no contexto dos efeitos cruzados do acréscimo de qualificações, acréscimo de desigualdades, desemprego estrutural de massas, precariedade do trabalho e desvalorização dos diplomas escolares. A conjugação da crescente raridade dos empregos com a desvalorização dos diplomas escolares torna estes últimos, simultaneamente, imprescindíveis e cada vez menos rentáveis. Assim, para cada um, o sucesso supõe o insucesso relativo dos concorrentes. É dessa forma, que a escola passa a estar condenada a alimentar processos de exclusão relativa, configurando-se como um jogo de soma nula (os ganhos de uns correspondem às perdas de outros). Ao mesmo tempo, em um contexto de integração econômica que transcende o nacional, a escola vê

desaparecer um de seus traços institucionais mais marcantes: o de fabricar bons cidadãos no quadro do estado nacional.

O modo como o futuro da educação e da escola poderá vir a se configurar depende da resposta que for dada ao dilema imposto aos sistemas educativos: o de continuarem a se orientar segundo critérios de subordinação instrumental relativamente a uma racionalidade econômica que está na raiz dos nossos graves problemas sociais ou, ao contrário, apostar nas virtualidades emancipatórias e de transformação social da ação educativa. (Canário, 2006, p. 17).

Segundo Canário (2006), há uma grande perda da coerência da escola marcada principalmente pelas transformações sucedidas na sociedade, tanto externas como internas. A interna configura-se no funcionamento da escola que não é conciliável com a diversidade dos públicos que passam a fazer parte dela, pois a escola está estabelecida em uma sociedade que se transforma aceleradamente, e os jovens acessando informações para além do seu contexto, onde a família e a escola deixam de ser únicas esferas socializadoras, e eles passam a alcançar diversas influências do mundo inteiro.

O autor determina que se faz necessário a construção de uma “outra” escola que evidencie uma saída positiva para as adversidades atuais, agindo em dois sentidos: “Por um lado, agir no sentido de *superar a forma escolar*, e, por outro, agir no sentido de *reinventar a organização escolar*, o que implica um terceiro eixo de ação, o de *construir uma nova legitimidade para a educação escolar*.” (Canário, 2006, p. 17).

Quanto à superação da forma escolar, Canário (2006, p.18) indica que tem como referência essencial o despontar do indivíduo como sujeito da formação e se apoia em três preceitos principais: “o da continuidade do processo educativo, o da sua diversidade e o da sua globalidade.” O autor traz a educação permanente que reforça a dimensão cívica, inseparável da construção de uma cidadania educativa, onde a educação permanente faz o desenvolvimento educativo compatibilizar-se com um processo multiforme e amplo de socialização em que as etapas e momentos escolares estabelecem exceção e não regra.

Superar a forma escolar significa, então, transferir, do ensinar para o aprender, o eixo central das nossas preocupações. Significa considerar a experiência de quem aprende como o principal recurso para a sua formação. Significa, em termos da produção do saber, privilegiar as perguntas por oposição às soluções, ou seja, centrar o conhecimento em um processo de pesquisa. Significa reconhecer o valor insubstituível do erro nos processos de aprendizagem. [...] Significa também, reconhecer a importância decisiva das instituições educativas não-escolares, bem como as virtualidades educativas de instituições que não perseguem explicitamente tais fins. [...] Significa, ainda, reconhecer a natureza singular e irreversível das situações educativas, o que implica a sua contextualização nos espaços sociais e a sua inserção na linha do tempo. (Canário, 2006, p. 18).

Reinventar a organização escolar é perceber que a escola não é uma somatória de disciplinas, estudantes e professores, mas um organismo vivo onde os procedimentos de mudança são ecológicos: “a escola e os seus atores mudam em um mesmo tempo e por interação recíproca.” (Canário, 2006, 19).

De um modo geral, nessa concepção, conforme o autor, a escola evolui para um funcionamento no sentido de comunidades de aprendizagem, onde o trabalho de colaboração dos professores contrapõe a situação atual em que cada professor permanece na sua sala de aula, com os seus estudantes, na sua disciplina, possibilitando aos professores produzirem inovações articuladas à sua profissão e à produção de mudanças que articulem formação e pesquisa.

Construir uma nova legitimidade é buscar a superação da crise atual da legitimidade da escola, ao recriar novos sentidos para a vida e trabalho escolar, de maneira que não se disperse numa única funcionalidade, como a obtenção de status social e ao mercado de trabalho.

Nas palavras de Canário (2006, p. 20): “Para recriar esse novo sentido para o trabalho escolar, três orientações me parecem fundamentais: estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender, aprender pelo trabalho e exercer o direito à palavra.”

O próximo capítulo expõe o percurso histórico do ensino de sociologia.

3 O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL

Como aponta Cigales (2014), fazer uma descrição da trajetória histórica de uma disciplina no Brasil é uma tarefa penosa, ainda mais ao se tratar da sociologia, matéria esta que ficou sinalizada pela presença e ausência da sua obrigatoriedade no currículo escolar.

Sobre a primeira moção de implementação da sociologia no ensino brasileiro, Meucci (2000, p. 21) indica:

[...] a partir de 1870, quando, num verdadeiro movimento de transformação do ideário de nossos intelectuais, ganha importância notável o pensamento científico, o conhecimento sociológico passou a despertar interesses. Esboça-se, nesta época, pela primeira vez, a tentativa de discutir, de modo mais ou menos sistemático, o desenvolvimento da sociologia entre nós. Com efeito, nesta década, fora apresentada, por Ruy Barbosa, a primeira proposta formal de institucionalização da sociologia no meio acadêmico brasileiro.

A autora salienta que essa seria uma crítica ao projeto que regulamenta os programas dos cursos de direito no Brasil em 1879, onde o então jurista Rui Barbosa propôs substituir a disciplina de direito natural pela sociologia, e que essa alternativa seria adequada “[...] para substituição da ideologia legalista apegada a imperativos intelectuais abstratos pelos resultados da investigação experimental que a sociologia poderia oferecer.” (Meucci, 2000, p. 21).

Cigales (2014) traz a sugestão do deputado como inédita no país, onde em seus projetos de lei para essa reforma de ensino sugere a “Sociologia” para as faculdades de Direito, para as escolas normais “Instrução moral e cívica”. Sociologia, abrangendo as noções fundamentais de direito pátrio e economia política e “Elementos de sociologia e direito constitucional” para a escola secundária. Assim, para Rui Barbosa a disciplina deveria estar aplicada nas três modalidades de ensino.

Nesse viés, Florestan Fernandes (1980, p. 26) evidencia a dependência do pensamento brasileiro com o europeu:

A sociologia foi recebida, no Brasil, como “novidade” intelectual, simultaneamente à sua criação na sociedade europeia. Faz parte do processo da vida literária de povos culturalmente muito dependentes manter um intercâmbio excitado com os centros estrangeiros de produção intelectual. As “novidades” assinaláveis tornam-se rapidamente conhecidas, ainda que não fossem reelaboradas de uma forma autônoma. O destino do saber acumulado, desse modo, se regulava pelos

padrões de vida literária que faziam dele, estritamente, uma forma de ilustração e um meio de alcançar notoriedade em círculos letrados.

Essa seria uma crítica aos intelectuais brasileiros que se voltavam para trazer teorias importadas ao invés de elaborar conceitos próprios para explicar a realidade social do Brasil.

Para além, como sinaliza Meucci (2000) e Cigales (2014) às propostas de Rui Barbosa não foram aprovadas, sequer discutidas no Parlamento, não encontrando base, nem apoio para serem implementadas.

As academias de direito apresentaram, neste sentido, ainda no segundo quartel do século, XIX, sérios limites para a problematização científica da sociedade.

É importante também lembrar, entre os fatores que dificultavam, neste período, a institucionalização da sociologia no meio acadêmico, que o positivismo embora tenha representado um sopro de renovação na vida intelectual brasileira, não permitiu, com o mesmo impacto, o reconhecimento da sociologia como uma disciplina científica e a constituição de padrões de trabalho sociológicos sistemáticos. Lembremos, pois, que o positivismo penetra no país não como um “método de investigação”, mas como uma filosofia social, política e religiosa. Além disso, [...], quando o positivismo chegou à nós, existiam, de fato, muitas dificuldades para a livre exploração do pensamento racional, em particular, para a explicação racional da vida social. (Meucci, 2000, p. 22).

A autora enfatiza que apesar desses limites para o desenvolvimento da disciplina, as ideias a respeito das contribuições da sociologia na formação dos bacharéis foram postas em debate, mostrando a grande resistência de reconhecer o trabalho científico no contexto da investigação dos fatos sociais, evidenciando um trecho de um texto de Tobias Barreto:

Eu não creio na existência de uma ciência social. A despeito de todas as frases retóricas e protestos em contrário, insisto na minha velha tese: a sociologia é apenas o nome de uma aspiração tão elevada, quão pouco realizável. (Barreto, 1962, p. 191 apud Meucci, 2000, p. 23).

A autora sobressai que apesar da resistência, a sociologia suportou por meio de obras lançadas por militares, médicos, engenheiros, bacharéis e principalmente juristas como Sílvio Romero, que elaboraram ensaios de natureza sociológica na busca por explorar os métodos da sociologia para desvendar determinadas relações sociais.

Mas, somente no primeiro decênio daquele século, é que ocorreram melhores condições para o desenvolvimento da sociologia nas academias de direito, ao se evidenciar problemas inerentes à formação dos bacharéis, que já haviam sido

constatados por Rui Barbosa anteriormente, problemas esses compreendidos como responsáveis pela omissão político-administrativo do estado brasileiro.

Compreenderam, pois, alguns intelectuais críticos, cansados de esperar pela concretização dos ideais de “progresso” e “civilização” que nos prometiam os políticos ilustrados, que a *república idealizada* não fora realizada. Restava, tão simplesmente, entre nós, a *república possível*, mal ajustada às condições da existência social brasileira, formada confusamente sob a orientação e sob a pressão das forças sociais heterogêneas. (Meucci, 2000, p. 23-24).

Conhecida como “crise do bacharelismo”, conforme Meucci (2000), essa crise surgiu a partir da verificação da inapropriada formação da classe dirigente, movimentando a intelectualidade brasileira nos primeiros decênios do século, exigindo fundamentalmente, a recombinação das condições de formação e preparação dos políticos e juristas. O que não por um acaso, faz com que se retome os esforços para introduzir-se a sociologia nos cursos de direito, compreendida assim, como disciplina apta de renovar a formação intelectual nas faculdades de direito, onde essa ciência poderia oferecer estrutura científica às decisões políticas e judiciais.

Com efeito, datam deste período, os primeiros manuais de sociologia elaborados no Brasil. Dedicavam-se, sobretudo, à compreensão do direito como um fenômeno social, relacionado à forma de vida comum resultante da convivência entre os indivíduos. (Meucci, 2000, p. 24).

Cigales (2014, p. 54) enfatiza a tentativa de Benjamin Constant, Ministro da Guerra, em 1890, de instituir o ensino de Sociologia e Moral nas escolas do Exército de acordo com o Decreto n. 330, de 12 de abril de 1890.

Logo após, no cargo de Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos empreendeu a Reforma que leva seu nome, incluindo a sociologia no ensino secundário (constituído então, do curso ginásial), essa reforma estabeleceu um curso de sete anos para o Ginásio Nacional (Colégio Pedro II) - que era padrão para os demais ginásios do país - e incluía no segundo semestre do seu sétimo ano a disciplina "Sociologia e Moral" (Dec. n. 981, de 08 de novembro de 1890).

Para a escola normal a sociologia passou a constar na quinta série. Em relação ao ensino superior, consta a disciplina "Sociologia e Noções de Moral Teórica e Prática" no

currículo da Escola Politécnica e no da Escola de Minas, de Ouro Preto, no entanto a disciplina não consta no currículo das faculdades de Direito, nem no das faculdades de Medicina. Entretanto, apesar do ensino da disciplina ser obrigatório no período que vai até 1897 a reforma não se efetivou, sendo modificada a partir daquele ano. Nessa nova regulamentação a sociologia desaparece dos currículos do Ginásio e do Ensino Secundário.

O autor fala que apesar de os pareceres tanto de Rui Barbosa como a Reforma de Benjamin Constant não terem conseguido alcançar êxito para a inserção da disciplina de sociologia na educação brasileira, certamente possibilitaram sua visibilidade no campo educacional e político do país, ressaltando que esses movimentos provocaram para o início de uma escrita sociológica por alguns intelectuais, onde começa a se retratar demandas relevantes de uma país “jovem” e carregado de problemas e temas que precisavam ser investigados.

Meucci (2010, p. 252) então aponta a sociologia nasceu no Brasil primeiramente na escola, muito antes que na universidade:

Um marco notável de sua institucionalização nas escolas é o ano de 1925, quando foi introduzida no programa de ensino do Colégio Pedro II. Com efeito, a partir da Reforma João Luiz Alves – também conhecida como Lei Rocha Vaz (Brasil, 1925, Decreto Nº 16.782 de 13 de janeiro de 1925) – a Sociologia passou a figurar como disciplina regular do currículo do ensino secundário, prescrito para todas as instituições nacionais que desejassem certificação de equiparação ao Colégio Pedro II, situado no então Distrito Federal, cidade do Rio.

A autora chama a atenção que a Sociologia surge no currículo do ensino secundário numa conjuntura que se buscavam esforços para a centralização do conteúdo escolar.

A mesma lei que a introduziu no currículo também criou o Departamento Nacional do Ensino, órgão cuja função seria regulamentar e fiscalizar o ensino secundário e superior. Tratava-se, de algum modo, de uma antecipação às tendências de centralização administrativa, em atendimento às demandas do que então se convencionou nomear de ‘organização’ nacional. Lembremos que, desde 1891, estava em vigor um pacto federativo descentralizado que, naquele período, foi alvo de muitas críticas. Tantas que, em 1926, seria objeto de reforma no sentido de atender orientações bastante centralizadoras do então presidente Arthur Bernardes. (Meucci, 2010, p. 252).

O que a autora argumenta é que esse decreto do ano de 1925, tinha por objetivo tentar constituir um sistema nacional de ensino, ou pelo menos, um conteúdo firme e uma estrutura administrativa comum para o ensino superior e secundário em todo o Brasil.

O ensino, nestes níveis, foi considerado meio valioso para cultivar uma cultura média entre aqueles a quem era acessível – pouco mais de 100 mil estudantes em meio a uma população total de cerca de 30 milhões de habitantes em que 70% eram analfabetos. (Meucci, 2010, p. 252).

Meucci (2010) destaca que os conhecimentos que foram requeridos se manifestam num grupo de disciplinas divididas ao longo de seis anos, predominando línguas estrangeiras como Inglês, Alemão, Latim e Francês, em quase toda a formação básica. Para além, demonstra também, o empenho da nacionalização de determinados conteúdos, expressados através de disciplinas como Literatura Brasileira, História do Brasil, Instrução Moral e Cívica e Corografia do Brasil. Sendo que a Sociologia aparece somente no último ano, com menor carga horária que Filosofia, disciplina essa obrigatória também somente na etapa adicional.

Quais são, afinal, os condicionantes históricos que teriam favorecido o surgimento da Sociologia no currículo do ensino secundário nesse período? Obviamente, um período histórico nunca é uniforme, mas pode-se afirmar que a característica fundamental desse contexto em que ocorre a reforma curricular é uma crise da economia agrário-exportadora e o consequente esgotamento do pacto oligárquico que sustentava as bases do poder político. A industrialização, ainda que incipiente, fez surgir novos agentes sociais, assim como um novo modo de vida nos principais centros urbanos.

Esses influxos colaboraram para a crítica das formas de dominação tradicionais percebidas em seus diferentes níveis: político, estético e religioso. Os acontecimentos do ano de 1922 parecem demonstrar, de modo emblemático, essas transformações e agitações: ocorreu então a fundação do Partido Comunista, a Marcha dos Tenentes, a criação do Centro D. Vital e a Semana de Arte Moderna. As greves operárias, a revolta nas camadas médias do exército, a reação organizada dos católicos e a busca de novos temas e novas formas de expressão artística são indicadores da inquietação social do período.

Com efeito, foi se constituindo, ao longo de toda a década de 1920, uma percepção de crise exigente de reformas, reações e revoluções de toda sorte – espirituais, políticas, iconográficas, educacionais e urbanas. (Meucci, 2010, p. 252).

Como aponta a autora, conforme o pensamento da época, a crise era fruto da dissociação entre a vida social e política, e o pacto federativo considerado como uma ficção jurídica que não correspondia às concepções da vida social. O que favoreceu a repercussão da sociologia, pois diante dessa assimilação da crise, demandava-se

compreender-se as leis naturais que regulamentavam misteriosamente a sociedade e formular instituições apropriadas.

Nesse sentido, a autora explica que há uma dependência entre a crítica ao Estado liberal, a pretensão pela centralização do poder estatal e o desejo pela disseminação do conhecimento sociológico, pois à sociologia foi confiada a tarefa de interpretar a realidade social, oportunizando assim uma forma de decifrar a incógnita da forma política viável e orientar a prática de educadores, artesãos da sociedade.

Desse modo, podemos considerar a Reforma Rocha Vaz uma manifestação titubeante de uma dupla aspiração: o desejo de encontrar uma nova forma mais centralizada de organização do ensino e, mais modestamente, a vontade de rotinizar alguns dos conhecimentos que favorecessem a compreensão dos fundamentos antiliberais da vida social. A institucionalização da Sociologia na escola foi um dos primeiros sinais da importância que a disciplina assumiria para a elite brasileira do período. (Meucci, 2010, p. 253).

Oliveira (2013), traz também para esse debate, a reforma Francisco Campos em 1931, que junto à Reforma Rocha Vaz de 1925, são marcos significativos para se pensar o processo de institucionalização do ensino de Sociologia. Visto que, a inserção da Sociologia na Educação Básica estava vinculada ao projeto de modernidade espúria do Estado Novo. Outra observação do autor, é que a sociologia surge em um cenário de ausência de cursos que formassem professores de Sociologia, com a comum presença de médicos, advogados e engenheiros que cobriam essa carência.

Nesse contexto, Oliveira (2021, p.19) afirma que simultaneamente a esses processos, surgiram os primeiros cursos de graduação em Ciências Sociais, tornando-se o principal *locus* dos professores de sociologia: “1933 – Escola Livre de Sociologia; 1934 – Universidade de São Paulo; 1935 – Universidade do Distrito Federal; 1938 – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná; 1941 Faculdade de Filosofia da Bahia.”

O autor complementa que ao finalizar-se os cursos complementares em 1942, na conjuntura da Reforma Capanema, retirou-se a Sociologia da educação secundária, permanecendo somente nas escolas normais e, parcialmente desfeita em outras disciplinas escolares como a OSPB – Organização Social e Política do Brasil, a partir do ano de 1960, visto que os licenciados em Ciências Sociais encontravam-se habilitados para lecionar a disciplina.

A partir da redemocratização, a Sociologia foi ganhando espaço nos currículos estaduais, algo impulsionado também pelas entidades profissionais, como a

Federação Nacional dos Sociólogos. Na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), a Sociologia e a Filosofia foram consideradas conhecimentos que os egressos do ensino médio deveriam possuir para o exercício da cidadania. Porém, somente após a publicação da Resolução CNE/CEB nº 4/2006, na qual o Conselho Nacional de Educação manifestou-se favorável à inclusão dessas disciplinas no currículo escolar – o que foi consolidado com a Lei nº 11.648/2008 –, é que a Sociologia passou a ser obrigatória em todos os anos do ensino médio. (Oliveira, 2021, p. 20).

Freitas e França (2016) exprimem que até a década de 1960 ocorreu uma expansão das faculdades de Filosofia, Ciência e Letras no país, na qual a Sociologia passa a fazer parte do currículo como disciplina independente em diversos cursos e no curso de Ciências Sociais, sendo diversos sociólogos tiveram suas obras legitimadas.

Já a partir de 1964 em decorrência da Ditadura Militar a Sociologia foi retirada do Ensino Secundário. O viés passa a ser o ensino profissionalizante. Houve cassações de cientistas sociais no ano de 1969 na USP, e mesmo assim verifica-se um aumento nas graduações em Ciências Sociais e Sociologia.

O ensino de Sociologia foi eliminado da educação básica pelo Regime Militar, por meio do Decreto Lei n. 869 de 1968. Essas disciplinas foram substituídas por Organização Social e Política Brasileira (OSP) e Educação Moral e Cívica. Com o fim da ditadura, docentes de Sociologia começaram a articular em algumas universidades uma campanha pela retomada do ensino de Sociologia no Ensino Médio. Em 1971, a lei nº 5.692, denominada Reforma Jarbas Passarinho, modifica a organização estrutural estabelecida pela Reforma Capanema (Freitas; França, 2016 apud Santos, 2002).

Os autores complementam que com a adoção de transformações políticas e socioeconômicas a partir da redemocratização no final da década de 1970 houve a estimulação para reformulações no sistema escolar.

Nesse viés, Moraes (2011) fala sobre a campanha pela obrigatoriedade da disciplina de sociologia no nível médio. Quando começou a participar, foi definido como início da história de ensino de sociologia o ano de 1981, marcado como uma tradição, pois a data marca a passagem de Benjamin Constant no Ministério da Instrução Pública no governo de Deodoro da Fonseca.

Rui Barbosa e os “Pareceres” de 1882-83 passaram a redefinir o início da presença da Sociologia na educação brasileira. No entanto, o projeto de Rui Barbosa, que nem foi lido nem aprovado, embora se referindo também à escola secundária brasileira, para a qual propunha o ensino de Sociologia, teria mais

importância em termos de reflexão em relação aos cursos superiores de Direito, ao sugerir a substituição do Direito Natural – uma abstração – pelo ensino de Sociologia, mais consentâneo com a ideia de origem social do Direito Positivo. Assim, quer por não ter sido oficializada, quer pela não especificidade, os pareceres de Rui Barbosa têm importância relativa como um marco na história do ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. (Moraes, 2011, p. 361).

Conforme o autor, os anos de 1980 marcam o retorno da Sociologia à escola secundária, retorno esse associado a redemocratização da sociedade brasileira.

[...] somente nos anos de 1980, retoma-se o debate de modo mais consistente, a partir da criação de associações de sociólogos, que culmina no retorno gradual e opcional da disciplina ao currículo até meados dos anos de 1990. Aí, como já foi narrado, há um refluxo, dando origem à nova campanha, entre 1997-2008. (Moraes, 2011, p. 372).

Moraes (2011) aponta que o retorno da Sociologia à escola secundária no início dos anos de 1980 deve-se especialmente a redemocratização do país, bem como do resultado obtido pela campanha realizada pelas associações profissionais (sociólogos), que tinha uma particularidade dupla, visando abrangentemente a formação de jovens, assim como a expansão do mercado de trabalho para os egressos dos cursos de Ciências Sociais, mas o autor faz a seguinte observação e crítica:

No entanto, essa justificativa sempre foi tratada superficialmente e quase que unanimemente aceita: não se levou nunca em consideração o contexto da Reforma Benjamim Constant (1890), nem da Reforma Rocha Vaz (1925), nem das Reformas Francisco Campos (1931 e 1932), nem a permanência da Sociologia entre 1937 e 1942, período francamente ditatorial, com tendências fascistas. Nem se leva em conta que a exclusão em 1942, com a Reforma Capanema, se dá justamente no momento de guinada do governo Vargas para o lado dos aliados e de reaproximação com os Estados Unidos – o Decreto-Lei n. 4.244 é de abril de 1942, três meses depois de o Brasil anunciar seu rompimento com o Eixo (Nosso Século, 1980). Não se leva em consideração também por que não ocorre o retorno da disciplina no período de 1946 a 1964 (para ficar nos limites da República Nova), embora definido como República Populista, mas reconhecido como democrático, com Constituição vigendo e funcionamento irrestrito dos poderes Legislativo e Judiciário. Por outro lado, se aceita e se reforça uma possível caracterização ideológica da disciplina, ignorando as tensões internas às Ciências Sociais e à ciência Sociologia, e mesmo da disciplina escolar que, até os anos 1940, tendia mais para uma concepção conservadora, de controle social, do que de emancipação e crítica. Com isso, há uma tendência de se pensar a disciplina Sociologia – a escolha de conteúdos, por exemplo – a partir de uma preocupação ideológica, marcada pelas propostas de conscientização e intervenção na realidade. Uma concepção menos engajada e mais formativa – por exemplo, de tratamento dos princípios epistemológicos e procedimentos científicos das Ciências Sociais, ou da discussão sobre elaboração de modelos teóricos, ou

mesmo sobre a construção conceitual nestas ciências – é posta de lado a partir de uma pseudocrítica a certa perspectiva de neutralidade e objetividade que essa concepção encerraria. Reforçam-se assim elementos que dão azo à crítica conservadora ao dizer que o ensino de Sociologia visa, antes de tudo, a manipulação dos alunos, na verdade não existindo propriamente ensino, senão doutrinação. (Moraes, 2011, p. 366 -367).

Moraes (2011) traz ao debate os anos de 1998 a 2008 como os anos da campanha pela obrigatoriedade da disciplina de sociologia, constatando que o sentimento é que sempre se esteve na campanha pelo retorno da disciplina ao currículo escolar e pontua:

[...] somente nos anos de 1980, retoma-se o debate de modo mais consistente, a partir da criação de associações de sociólogos, que culmina no retorno gradual e opcional da disciplina ao currículo até meados dos anos de 1990. Aí, como já foi narrado, há um refluxo, dando origem à nova campanha, entre 1997-2008. Aqui a análise cede lugar ao depoimento, quando entramos efetivamente na campanha, participando ora como professor de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais, ora como diretor do Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo, ora como representante da Sociedade Brasileira de Sociologia (sbs) e depois de sua Comissão de Ensino. (Moraes, 2012, p. 372-373).

O autor constata que no período entre o período de 1998 e 2008 vários eventos e encontros ocorreram para se pensar em relação ao ensino de Sociologia, onde em junho de 2004 enquanto representante da SBS no Fórum Curricular Nacional do Ensino Médio ocorreu uma equipe de Sociologia e a estruturação das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM – Sociologia).

A publicação das OCEM – Sociologia, em que pese algumas críticas, representou uma mudança na própria campanha, ao menos no que diz respeito ao engajamento da SBS e de muitos professores universitários. Ficava claro que nosso interesse filiava-se àquele proposto por Florestan Fernandes em 1954: contribuir para a formação dos jovens e intervir na estrutura do sistema educacional, em especial no que se refere ao currículo. Dominado pela tradição e por equívocos de concepção, o currículo da escola média brasileira tem produzido resultados os mais sofríveis, colocando o Brasil em termos de aproveitamento escolar nos piores lugares em rankings internacionais. E mesmo em exames nacionais (ENEM, SAEB e SARESP, sem contar os principais exames vestibulares), a situação não é muito melhor, apesar dos esforços, dos recursos investidos e até de casos pontuais de relativo progresso. [...] Foram mais quase dois anos de debates, idas e vindas para finalmente, em 2008, o Congresso aprovar o PL n. 1.641/03 em tramitação, sendo sancionado pelo Presidente em exercício José Alencar como Lei n. 11.684/2008, que altera a LDB, tornando obrigatórias Sociologia e Filosofia nas três séries do ensino médio. O debate agora passa a ser sobre a formação do professor de Sociologia e os conteúdos a serem lecionados, mas isso é outra história. (Moraes, 2011, p. 375-376).

Oliveira (2021) chama a atenção para o fato de que fazer um levantamento sobre a história do ensino de Sociologia no currículo escolar acaba destacando o percurso descontinuado no espaço institucional. Houve um grande hiato disciplinar da Sociologia no currículo escolar, onde a disciplina passa a ganhar maior espaço no contexto da redemocratização, mas somente em 2008 retornou como forma obrigatória no currículo do ensino médio, e com consequências em outras políticas educacionais, como sua incorporação ao PNLD e nas DCNEM – novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no ano de 2012.

O autor revela que a Sociologia lecionada nas escolas após 2008 é significativamente diferente da introduzida no currículo escolar nas décadas de 1920 e 1940, sendo que essas transformações decorrem do processo de emancipação do campo da Sociologia no mundo e no Brasil, além dos diferentes sentidos que a escolarização assume, pois a partir de 1980 a educação começa a ser compreendida como essencial para consolidar o projeto democrático, e este ideal passa a ser retratado no ensino de Sociologia.

[...] que de modo recorrente se mostra associado no nível da legislação à formação para a cidadania, como constava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Não se trata de reduzir o ensino da Sociologia a uma ideia abstrata de “formação para a cidadania”, mas sim de reconhecer o papel sociopolítico que essa disciplina possui ao propor a desnaturalização da realidade social. Contudo, obviamente, uma ligação tão intrínseca com a democracia e com a formação cidadã pode implicar recuos para essa disciplina quando tais elementos também retrocedem, algo que historicamente tem ocorrido no Brasil. (Oliveira, 2021, p. 32).

Reflete o autor, que o período entre 2008 e 2017 representa o período no qual a Sociologia permanece como disciplina obrigatória no currículo escolar, trazendo significativos avanços na área. Houve a consolidação da formação de pesquisadores destinados ao ensino de Sociologia, o surgimento de encontros nacionais que se dedicam ao tema, e extensas publicações são produzidas.

Oliveira (2021) aponta que com a obrigatoriedade, ocorreu um aumento dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais nas universidades federais, estimulado pelo Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Cursos que já existiam passaram a ser repensados em razão da implantação do

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, e, há pouco tempo, pelo Programa de Residência Pedagógica.

O autor ressalta que mesmo pensando a descontinuidade da Sociologia no currículo escolar, houve um rápido crescimento da produção acadêmica na área. Acumularam-se experiências pedagógicas provenientes da aproximação entre a escola e a universidade, pensando em um contexto relativo a novas políticas educacionais, como, por exemplo, a Inclusão da Sociologia no PNLN – Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Com a Reforma do Ensino Médio em 2017, esse processo de expansão da Sociologia foi impactado pela perda da sua obrigatoriedade, fato que ocorreu com as demais disciplinas, à exceção de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Soma-se a isso a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não apresentou uma organização disciplinar do currículo do ensino médio, dando apenas orientações mais gerais por áreas de conhecimento. Todavia, a Sociologia segue sendo ensinada nos currículos estaduais, seus cursos de formação de professores continuam atuantes, inclusive com o advento do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), cujas primeiras turmas ingressaram em 2018.

Também ganhou fôlego nos últimos anos a discussão acadêmica sobre o ensino de Sociologia, como atesta o Grupo de Trabalho (GT) em Ensino de Sociologia, em funcionamento desde 2005 no Congresso Brasileiro de Sociologia; o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), organizado bianualmente desde 2009; além da fundação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), em 2012. Somam-se a esse debate as discussões promovidas pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), pela Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP), e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), que têm organizado GTs voltados para o debate sobre o ensino das Ciências Sociais, em distintas modalidades educacionais. No plano internacional, o cenário se mostra profundamente heterogêneo. Em diversos países, a Sociologia consta como disciplina na educação pós-obrigatória, seja como obrigatória em algumas orientações, como no caso da Argentina e do Uruguai, ou ainda como disciplina optativa, como no caso de Portugal e da Espanha. Nos Estados Unidos, há uma longa tradição no debate sobre o ensino de Sociologia, como atesta a fundação em 1973 pela Associação Americana de Sociologia da revista *Teaching Sociology*. Há ainda países em que a Sociologia surge combinada com outras disciplinas escolares, como no caso francês, no qual encontramos a disciplina Ciências Socioeconômicas. (Oliveira, 2021, p. 20-21).

Em 2017, ocorre a Reforma do Ensino Médio, que demarca a interrupção desse período, removendo a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, entretanto, como afirma Oliveira (2021), os pesquisadores continuam ativos, envolvendo-se em variadas atividades.

O subtítulo a seguir aborda a reforma do ensino médio, suas complicações e mudanças, bem como as possibilidades para trabalhar a partir dela.

3.1 Reforma do Ensino Médio

Para falarmos sobre a Reforma do Ensino Médio realizada no ano de 2017, é necessário discutir documentos legais que foram elaborados no decorrer dos últimos anos. Raizer, Caregnato e Pereira (2021) elencam três documentos com o objetivo de reformular a formação de estudantes, bem como reorganizar o currículo do ensino médio, que seriam: a Lei nº 13.415/2017, a BNCC e as DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, visto que estes documentos modificam substantivamente a fase da escolarização de nível médio e formação equivalente, atingindo os projetos em curso e futuros dos alunos.

Bodart (2020) destaca que as mudanças proporcionadas em fevereiro de 2017 pela Lei nº 13.415, nomeada como Reforma do Ensino Médio, causaram diversas dúvidas, angústias e incertezas entre professores e professoras, inclusive os de Sociologia.

Em se tratando de ensino de Sociologia, foco deste artigo, há ao menos três preocupações bem presentes entre os docentes: a) se a Sociologia continuará no currículo escolar; b) de que forma ficará a distribuição da carga horária entre as disciplinas nos novos currículos estaduais, o que está relacionado à preocupação com uma possível redução da jornada de trabalho, de salário e demissão de professores(as) contratados(as) por designação temporária; e; c) como lecionar a disciplina a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2018 (BRASIL, 2018) e em fase de elaboração e/ou implementação nos estados brasileiros. (Bodart, 2020, p. 132).

O autor aponta que a Reforma do Ensino Médio traz pelo menos duas complicações quanto a continuação da Sociologia como disciplina no currículo, as duas corroboradas pela BNCC, onde uma é de sentido geral, a qual reforça a organização curricular por áreas de conhecimento, na qual se encontra a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, formadas pelas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, que conforme o autor:

Aqui observamos o aprofundamento, no Brasil, de uma tendência cujas raízes encontram-se numa política neoliberal (OLIVEIRA, 2020) já presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 2000: a desdisciplinarização do currículo. (Bodart, 2020, p. 133).

A segunda implicação que seria mais específica, é a suspensão da obrigatoriedade explícita/nominal da disciplina de Sociologia da LDB, onde no lugar do assinalamento da disciplina de Sociologia passa a configurar a obrigatoriedade de “estudos e práticas” de Sociologia, o que conforme o autor é obscuro e impreciso. Essas duas mudanças acabam gerando incertezas sobre o futuro do componente disciplinas da Sociologia na educação básica.

Como pontuado por Raizer, Caregnato e Pereira (2021, p. 60):

O cenário político brasileiro teve, no ano de 2016, um intenso processo de ebulição, com o afastamento da presidenta Dilma Rousseff (do Partido dos Trabalhadores). Seu sucessor, Michel Temer (do partido Movimento Democrático Brasileiro), via Medida Provisória (MP) nº 746/2016, desencadeou um novo processo de reforma do ensino médio, impactando os trâmites da proposta da BNCC. No segundo semestre daquele ano, vários movimentos foram realizados em resistência ao texto da MP que, entre outros aspectos, atacava a Sociologia, alterando o entendimento da Lei nº 11.684/2008, que garantia a oferta dessa disciplina nos três anos do ensino médio.

[...] A promulgação da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, ratificou, em linhas gerais, o processo iniciado pela MP nº 746/2016, efetivando a denominada reforma do ensino médio, a qual ficaria mais bem desenhada pela finalização da BNCC do ensino médio, que seguia, de forma alterada em suas comissões e metodologia, tramitando junto ao MEC e ao CNE.

Os autores destacam que até a data da conclusão da terceira versão da BNCC do ensino médio, muitas iniciativas foram tentadas, mas o espaço e a correlação de forças se mostraram-se desfavoráveis às esferas educacionais progressistas, principalmente no campo das Ciências Humanas. Isso ocorreu especialmente com o crescimento de movimentos com perfis conservadores no contexto da sociedade brasileira, destacando-se o intitulado “Escola sem partido”, movimento que atacou o legado de Paulo Freire, provocando acusações sobre procedimentos de “doutrinação de esquerda” nas instituições escolares, conduzindo ações contra a “ideologia de gênero” no currículo escolar. Esses movimentos conservadores foram fundamentados no conservadorismo que assegurou a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro (sem partido), esse movimento também apontou para o ensino de sociologia.

Bodart e Feijó (2020, p. 225) reforçam que:

A Reforma limitou-se à flexibilização do currículo e ao ensino de tempo Integral. Na tentativa de tornar o currículo mais atraente, a Reforma permite que os alunos, após cursarem as disciplinas obrigatórias pela BNCC (1800 horas no máximo), complementam sua formação, optando por um dos 5 itinerários formativos a serem

oferecidos. A problemática desse formato encontra-se no acesso fragmentado à diversidade de produção científica, havendo o risco de o estudante não ter condições de obter uma formação com acesso aos diversos conhecimentos produzidos.

Além do problema de não ter sido amplamente discutido, a Reforma do Ensino Médio trouxe uma grave alteração na distribuição disciplinar no currículo escolar ao estabelecer a tal “flexibilização”: somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática passam a ser obrigatórias nas três séries do Ensino Médio. Não existe a indicação de que outras disciplinas sejam obrigatórias no currículo. Esse contexto gerou inquietação entre pesquisadores, professores e entusiastas da Sociologia Escolar, já que sua obrigatoriedade está ameaçada.

Após a manifestação pública de diversas entidades e instituições ligadas à Educação, à Filosofia e às Ciências Sociais a Lei 11.3415/17 incorporou a presença de “saberes e práticas” de Filosofia e Sociologia (além de Educação Física e Artes) como forma de demonstrar que tais conhecimentos ainda poderiam estar presentes no Ensino Médio, porém, não garantindo a presença dessas disciplinas, o que mantém a comunidade em torno do subcampo de pesquisa de Ensino de Sociologia em alerta.

Os autores salientam que como resultado desse agitado processo de montagem da BNCC, as disciplinas foram dissolvidas em áreas de conhecimento, com exceção de Matemática e Português, e o currículo fica arranjado a partir de competências apontadas como fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes do Ensino Médio, desconsiderando assim a relevância e autonomia de cada disciplina como partes dos processos de investigação científica.

Oliveira (2021, p. 34) reitera que:

[...] a Sociologia sofreu reveses ao longo das diferentes versões da BNCC, o que tende a reforçar o argumento de que sua presença no currículo reflete os humores político-institucionais, ainda que isso possa ser considerado uma característica mais geral do currículo, uma vez que ele reflete as relações de poder de uma dada sociedade (Apple, 2006). Efetivamente, pode-se indicar que essa retirada da obrigatoriedade do ensino de Sociologia como disciplina escolar irá impactar os cursos de Ciências Sociais, assim sendo, longe de essa questão ser um problema exclusivo da licenciatura, possivelmente irá afetar toda a formação no campo das Ciências Sociais.

O autor pondera que é necessário compreender o lugar da Sociologia no currículo escolar entendendo a reorganização do pacto federativo, como também das relações que as Ciências Sociais são capazes de estabelecer com os diferentes agentes sociais.

Queremos afirmar com isso que caberá aos sistemas estaduais de ensino deliberarem sobre a presença ou a ausência da Sociologia nos currículos escolares, o espaço que poderá ocupar na formação geral e nos diversos percursos formativos e os conteúdos que serão lecionados; isso significa que serão os arranjos locais que decidirão o futuro da Sociologia na escola brasileira.

Esse processo se insere num conjunto mais amplo de retrocessos no campo da política educacional, que acompanha a ascensão de movimentos conservadores na educação, os quais recorrentemente apontam o ensino de Ciências Humanas e Sociais como um “problema” no campo educacional, especialmente por abordar questões como desigualdades sociais, racismo, gênero, sexualidade etc. Deve-se enfatizar, portanto, que a ausência do corpo disciplinar da Sociologia (e de outras disciplinas) na BNCC reflete, em certa medida, a capacidade que determinados grupos demonstraram de pautar suas demandas nesse processo, sobrepondo-se a posições que vinham sendo acenadas pela comunidade acadêmica, com destaque nesse caso para as associações científicas no campo das Ciências Sociais. (Oliveira, 2021, p. 34).

Nesse viés, como declara Raizer, Caregnato e Pereira (2021), apesar dos dilemas enfatizados até o momento, nos quais se depara a Sociologia, se faz necessário ver que a Sociologia continua presente no ensino médio, mesmo em um cenário desestimulador com a implementação da Reforma do Ensino Médio, da BNCC e do novo PNLD, sendo que a Sociologia pode trazer contribuições para a efetivação das competências conjecturadas na BNCC.

Assim, traz Bodart e Feijó (2020, p. 230-231):

Com a BNCC, o ensino-aprendizagem voltou-se ao “desenvolvimento de competências e habilidades” e cabe, nesse contexto, evidenciarmos de quais maneiras as Ciências Sociais podem colaborar para tal desenvolvimento, embora não apenas limitadas a ele. Ao demonstrarmos tais maneiras, torna-se evidente a importância de sua presença enquanto componente disciplinar, isso por suas particularidades teórico-metodológicas. Importa destacar que a manutenção da presença das Ciências Sociais no currículo do Ensino Médio, sua forma e carga-horária a ela destinada dependerá das disputas que se darão junto às Secretarias Estaduais de Educação que estão – orientadas pela BNCC - em processo de reestruturação curricular. O fato é que a Reforma está posta, não será fácil revertê-la a curto e médio prazo, nos resta pensar caminhos para mitigar seus efeitos negativos. Estamos certos que a “desdisciplinarização” é um retrocesso que, se efetivado, trará impactos negativos sobre a qualidade do ensino. Ao longo de nossa análise das competências trazidas pela BNCC (2019), identificamos que elas dialogam diretamente com as contribuições que as Ciências Sociais podem trazer aos alunos do Ensino Médio, o que evidencia a necessidade de sua manutenção e ampliação nesse nível de ensino, bem como maiores investimentos na formação docente, a fim de que todas as potencialidades dessa disciplina possam ser devidamente exploradas. Nota-se que tais competências, para serem atingidas, não demandam um currículo “desdisciplinarizado”, o qual irá tornar o ensino médio mais superficial, distante ainda mais do que cada Ciência vem produzindo, implicando em maior distanciamento entre universidade e escola, saber científico e saber escolar.

Cabe aqui pensar, como os autores indicam, que no momento precisamos pensar refletir a carga horária da disciplina de sociologia, e como os professores podem planejar suas metodologias para atender as competências exigidas pela BNCC, incluindo os

Itinerários Formativos. A Reforma do Ensino Médio está posta, sendo muito difícil revertê-la nesse cenário, dessa forma temos a necessidade de compreender em que dimensão as Ciências Sociais se inserem nesse novo contexto, procurando contribuir para que os elementos negativos dessa política educacional sejam atenuados.

Assim, a BNCC aponta as competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, onde o documento indica:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Ministério da Educação, Base Comum Curricular, BNCC, 2019, p. 558).

Nas seis competências é possível perceber, como elencado por Bodart e Feijó (2020), que por mais que a BNCC conduza os conhecimentos por área, fica claro a exigência do conhecimento autônomo e disciplinar de cada uma das Ciências que constituem a área das Ciências Humanas. Além disso, todas as competências demonstram a necessidade da Sociologia no currículo do Ensino Médio, mostrando a presença dos conhecimentos da Ciência Política e Antropologia, apontando conteúdos fundamentais das Ciências Sociais.

Nesse viés, como apontado por Raizer, Caregnato e Pereira (2021), é extremamente importante pensar a formação qualificada para e adequação docente para aprendizagem não como dependente apenas por meio de políticas que modifiquem estruturas formativas e curriculares no Ensino Médio, mas também através da ação da

equipe escolar e dos professores. É necessário dispor de componentes curriculares que prestigiem os conteúdos disciplinares alinhados às configurações de habilidade e competências conforme os itinerários formativos disponibilizados aos estudantes.

O próximo capítulo traz a metodologia de ensino dialógica de Paulo Freire como caminho para uma educação significativa, emancipatória e libertadora.

4 PAULO FREIRE: METODOLOGIA DE ENSINO DIALÓGICA

Como bem escreve Pereira (2018), o pensamento de Paulo Freire integra-se ao processo de industrialização e urbanização do Brasil na metade do século XX, bem como de seu impacto na organização social do país. Um movimento marcado pelo desenvolvimento econômico em um contexto de drástica desigualdade social, o que nos leva a compreender os objetivos da obra de Freire e sua posição pedagógica e política, bem como nos ajuda a entender a obra pedagógica desse autor como referência para pensar nossa ação em sala de aula.

Numa sociedade desigual não há processos formativos iguais, pelo contrário, o que temos é um abismo entre classes sociais que se desdobra em diferentes possibilidades de entendimento sobre o mundo. Para que a obra de Freire fosse superada, as estruturas sociais sobre as quais ele produziu suas reflexões e estratégias de ação deveriam igualmente estar superadas. Contudo, o que presenciamos no momento inaugural do século XXI são a manutenção e o aprofundamento da desigualdade social, produzindo quadro de concentração de riqueza e miséria. (Pereira, 2018, p. 25).

Ou seja, é perceptível que ainda nos dias de hoje a escola permanece como reprodução das desigualdades sociais. Como salienta Pereira (2018), de um lado temos os miseráveis e de outro uma elite e, entre esses dois extremos, encontra-se uma pluralidade de divisões sociais que possuem diferenciados acessos ao conhecimento e renda, e na maior parte dos casos, são privados de recursos teóricos que possam permitir compreender sua própria estrutura social da qual fazem parte.

Mesmo considerando os diferentes canais formativos (família, mídia, igrejas, clubes, associações, partidos etc.) e sua importância na construção de nossas visões de mundo, ainda o sistema de ensino tem um papel fundamental a desempenhar. Por isso, os(as) profissionais da educação são estratégicos(as) e disputas curriculares (o que ensinar, como ensinar e para que ensinar) ocupam o nosso noticiário. Assim, como desconsiderar uma teoria pedagógica que trata exatamente dessas tensões? (Pereira, 2018, p. 26).

É nesse sentido, que busco trazer as concepções da dialogicidade de Paulo Freire, como pedagogia capaz de superar a escola como legitimadora e reprodutora das desigualdades sociais, pois a palavra tem poder, e pode ser usada tanto para oprimir quanto para libertar.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para **pronunciá-lo**, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

Esta é a razão por que não é possível o diálogo que os que querem a **pronúncia** do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (Freire, 2018, p. 109)

Como refere Soares (2006), o diálogo é entendido como uma relação distinta entre dois sujeitos que têm igualdade e reciprocidade de disposições, entretanto, em Paulo Freire, diante a novas condições históricas, o diálogo é abrangido como categoria política da relação educadora, onde na educação popular ocorre o ato dialógico como um processo de humanização.

Se é dizendo a palavra com que, “**pronunciando**” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significações enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a **pronúncia** do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua.

Porque é encontro de homens que **pronunciam** o mundo, não deve ser doação do **pronunciar** de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (Freire, 2018, p. 109 -110).

Oliveira (2017) aponta que o diálogo para Paulo Freire tem como ponto de orientação o ser humano como sujeito do conhecimento, e a educação estabelecida como “situação gnosiológica”. Assim, a relação do conhecimento não está restrita à relação sujeito-objeto, pois há uma relação intercomunicativa entre os sujeitos, onde através da intersubjetividade se estabelece uma comunicação entre os sujeitos em relação ao objeto. Ocorrendo, portanto, uma co-participação entre os sujeitos na ação de conhecer através da comunicação, onde o objeto é o intercessor dessa relação entre os sujeitos.

E é nesse sentido, que Freire (2018) crítica a educação “bancária”, pois, nesse método o educador faz “comunicados” ao invés de comunicar-se, depositando conteúdos

nos educandos, que acabam recebendo, memorizando e repetindo, apontando como solução a isso a educação libertadora, problematizadora.

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se como próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não apenas quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de “cisão”. Cisão em que a consciência é consciência de consciência. (Freire, 2018, p. 94).

Nesta perspectiva, o autor fala que a educação problematizadora, libertadora, não é mais um ato de depositar, narrar, transmitir ou transferir valores e conhecimentos aos estudantes, mas sim é um ato cognoscente:

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação.

Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidualógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica. (Freire, 2018, p. 94-95).

Oliveira (2017) explica que o diálogo em Paulo Freire no entendimento de educação e da prática pedagógica delimita a diferença entre a educação tradicional (bancária) e a educação libertadora indicada por ele. Onde Freire tem por suporte a relação dialética entre oprimido e opressor, discutindo o seguimento de desumanização e humanização na ação educativa, construindo a teoria da dialogicidade (educação libertadora) em oposição à teoria da antidualidade (educação bancária). Dessa maneira, a educação dialógica do ângulo gnosiológico é um encontro de sujeitos e a aula um encontro na busca pelo conhecimento.

Para Freire (1980b, p. 78), a educação libertadora é:

[...] não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos

nos educandos; não é a “perpetuação de valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio” [...] é sobretudo, e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes.

Dessa forma, Paulo Freire mostra que tanto professor como estudante são sujeitos do conhecimento, ou seja, seres de comunicação.

Pereira (2018) traz a dialogicidade como proposta pedagógica de Paulo Freire, apontando que dialogar faz parte da natureza social dos sujeitos e é indispensável para a socialização na vida em sociedade. O autor menciona que o diálogo se correlaciona com a habilidade de ouvir e falar, respeitando nossa palavra como também a palavra dos outros. E ao ocorrer a ausência do diálogo, compõe-se conjunturas opressoras e autoritárias, onde a palavra é vigiada, denominado por Freire como “cultura do silêncio”.

Pereira (2018, p.48) contribui ainda mais com esse estudo, ao trazer a dialogicidade na sua relação com as metodologias, que é a justamente a proposta dessa pesquisa:

Seja em sala de aula, seja na produção do conhecimento, o diálogo se constitui em estratégia potente nas relações humanas. O estabelecimento do diálogo como metodologia de ensino é a mais atual possibilidade de dotarmos nossas aulas de sentido, valorizando a palavra dos(as) estudantes e dinamizando o trabalho com conteúdos.

Como apontado por Oliveira (2017), há três aspectos no diálogo Freiriano: a existencial (humanista), a ético-política e a metodológica. Na existencial Freire fala sobre a necessidade de se pensar a educação sob a perspectiva gnosiológica-dialética, sendo uma ação dos sujeitos cognoscentes com co intencionalidade ao mundo, desvelando a sua razão de ser e obtendo uma compreensão totalizadora, podendo assim agir e transformar a realidade, afirmando-os enquanto mulheres e homens que são sujeitos da história e do conhecimento.

Na Ético-política, conforme o autor, o diálogo proporciona aos sujeitos participarem da vida política da sociedade, implicando no reconhecimento do direito dos outros em dizer sua palavra, ao participarem do diálogo eles mostram que têm voz, não sendo silenciados, e não sofrendo por não serem incluídos socialmente.

Na metodológica, o diálogo promove aos sujeitos a conquista do conhecimento, onde a dialogicidade é fundamental para o desenvolvimento da curiosidade epistemológica. Assim, o método dialógico possibilita a intercomunicação entre os sujeitos mediatizados pelo mundo, apresentando-se como crítico, ativo e criticizador.

Na obra *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992, p.118) afirma:

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. [...]. Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando [...]. O diálogo não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua pura imitação ou por sua caricatura. O diálogo não pode se converter num “bate-papo” desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos.

Ou seja, Freire traz o diálogo como fundamental para a prática pedagógica, possibilitador da construção do conhecimento e no ampliamiento da visão de mundo. Como diz Freire (2018, p.116) “A educação autêntica, [...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele.”

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2018) argumenta sobre a teoria da ação antidialógica e suas características, que seriam a divisão para manter a opressão, a manipulação, a conquista e a invasão cultural. Nos deteremos sobre a invasão cultural, pois vai muito ao encontro da teoria de Pierre Bourdieu sobre o arbitrário cultural.

Freire (2018, p. 205) assim fala:

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.

Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la.

Por isso é que, na invasão cultural, [...], os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores.

A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação.

Na verdade, toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido.

Freire (2018) argumenta que a invasão cultural é ideológica e antidialógica, pois ela não ocorre através da problematização da realidade e dos conteúdos dos invadidos, onde os invadidos veem a realidade através das lentes dos invasores, e o êxito da invasão cultural é a percepção dos invadidos de sua inferioridade intrínseca.

As palavras de Paulo Freire vão ao encontro com Bourdieu quando ele fala que os dominantes impõem sua cultura como única e legítima, sendo que na escola impõe-se um arbitrário cultural, menosprezando a cultura popular.

Pereira e Sartori (2020) expõem que Freire faz críticas à classe dominante, por esta negar a palavra aos sujeitos para mantê-los oprimidos e submissos, porque ao negar-se a palavra (o diálogo), constitui-se uma forma de manter os oprimidos manipulados e alienados, pois o diálogo é um recurso para que os sujeitos em situação subalterna possam superar e enfrentar as circunstâncias que os oprimem, remodelando seu lugar de sujeito com e no mundo, indicando o amor como solução para a dominação.

Trazer a amorosidade e o diálogo para o campo da educação, como sugere Freire, é um exercício que necessita ser realizado para refletir sobre quanto os processos de escolarização no Brasil, ainda, conservam formas de regulação moral e política. Ao refletir criticamente acerca das práticas educativas antidialógicas, faz-se necessário entender o poder dessas práticas como reprodutoras de injustiças sociais e do fortalecimento de ações pedagógicas conservadoras e mecânicas. Assim, o diálogo enquanto oposição ao antidiálogo torna-se exigência radical para que os homens e as mulheres sejam interlocutores(as), utilizando os mais variados espaços de comunicação. (Pereira; Sartori, 2020, p. 652).

Nesse sentido, os autores enfatizam que se faz necessário valorizar a “palavra” dos estudantes, sendo que é preciso considerar as diferentes formas como se reconfigurou o tecido social e a cultura escolar, para assim conseguirmos realmente avançar em uma educação libertadora e emancipadora, e penso que o caminho é abordar o diálogo como princípio pedagógico.

O capítulo a seguir mostra os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver a presente pesquisa.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real. (Gerhard; Silveira, 2009, p. 31).

Partindo dessa ideia de pesquisa, apresentada por Gerhard e Silveira (2009), busco traçar os caminhos que serão seguidos para alcançar os objetivos propostos, definindo aqui algumas normas e procedimentos que se pretendem adotar.

Início questionando sobre como a utilização do mangá e anime Naruto pode aproximar e fortalecer a compreensão dos estudantes em relação ao multiculturalismo no Ensino Médio, pois, como afirmam Gerhard e Silveira (2009, p.12) “só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa”.

Conforme as autoras, a metodologia científica refere-se ao método e à ciência, onde o método é o caminho que direciona a um objetivo, a metodologia é o estudo do método, a estrutura de regras e procedimentos determinados para realizar a pesquisa, e científica provém de ciência, que compreende o grupo de conhecimentos imprescindíveis e metodicamente ordenados em associação com determinado domínio do saber.

Metodologia científica é o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas. Em geral, o método científico compreende basicamente um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas adequado para a formulação de conclusões, de acordo com certos objetivos predeterminados. (Gerhard; Silveira, 2009, p. 11)

Nesse viés, Demo (1995) nos traz os conteúdos essenciais da preocupação metodológica, onde a metodologia busca questionar a cientificidade da produção científica, bem como a construção do objeto científico com o intuito de esclarecer a realidade que se encontra atrás da opção metodológica. Isso permite a definição do paradigma científico, contextualizando-o no tempo e espaço, elucidando os fundamentos históricos e formais e reparando horizontes ideológicos, como também estuda abordagens metodológicas tanto clássicas como atuais.

Para Minayo (1995, p. 16), a metodologia é “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. [...] a metodologia ocupa um lugar central no

interior das teorias e está sempre referida a elas”. Para a autora, a metodologia vai muito além das técnicas e instrumentos, pois é também a sistematização entre pensamentos, conteúdos e existência, uma vez que “[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.” (Idem, p. 16).

Minayo (1995), chama a atenção que a metodologia enquanto conjunto de técnicas, precisa dispor de um instrumental que seja bem elaborado, coerente e claro, possibilitando assim encaminhar as dificuldades teóricas para a diversidade da prática.

Ao longo das últimas décadas, nossa sociedade vem passando por constantes transformações resultantes do novo padrão tecnológico e de consumo existentes. A velocidade das relações ocorre de forma intensa, possibilitando o encurtamento das distâncias e o contato entre diferentes culturas.

E é nesse sentido que a presente pesquisa advém do desafio posto à educação de trabalhar em sala de aula o multiculturalismo e a inserção das tecnologias, visto que se observa a necessidade de o currículo escolar trabalhar com a diversidade cultural, levando em conta temas atuais que fazem parte da apreciação dos estudantes.

Conforme Santoni (2017), a partir da década de 1960 os mangás estão presentes no país, e o Brasil torna-se o primeiro país a produzir mangás fora do Japão, elaborados a partir de 1962 por desenhistas descendentes de japoneses. Com a reprodução dos mangás na TV aberta, bem como com a difusão da internet que possibilitou o fácil acesso a essas mídias, percebe-se a apreciação dessas mídias por crianças, jovens e adultos.

E é dentro desse contexto, que constatamos a importância de se pensar novas possibilidades metodológicas, que viabilizem uma educação escolar na perspectiva intercultural, onde é possível socializar as diferentes culturas e o que é de interesse dos estudantes ao se pensar em uma educação escolar articulada com o imaginário sociocultural, buscando superar o ensino formal e monocultural nas relações de ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, esse estudo busca propor investigar possibilidades metodológicas pensadas em uma educação intercultural, ao se visar elaborar uma didática que trabalha conceitos sobre cultura e mito em seu amplo aspecto, utilizando uma mídia tão popular entre os estudantes que é o mangá e anime Naruto, buscando assim reinventar os processos educacionais no intuito de transpor o modelo pedagógico

escolar monocultural ao reconhecer-se a pluralidade cultural e novas ferramentas didáticas a serem empregues em sala de aula.

Para tanto, a metodologia utilizada quanto à abordagem será a qualitativa, sendo uma pesquisa aplicada, utilizando-se dos procedimentos de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de intervenção pedagógica.

5.1 PESQUISA QUALITATIVA

Como aponta Minayo (1995, p. 21), a pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais, busca “um nível de realidade que não pode ser quantificado”, pois trabalha com uma enorme totalidade de significados, atitudes, crenças, valores e aspirações, correspondendo assim, a um profundo espaço dos fenômenos, processos e relações que não podem se reduzir a variáveis quantitativas.

Em um confronto entre o Positivismo que utiliza de termos matemáticos para compreender a realidade, e a Sociologia Compreensiva que mostra a subjetividade como fundamental no sentido da vida social, Minayo (1995) nos traz que a diferença entre o quantitativo e o qualitativo é a natureza, e que ambas podem se completar e não precisam se opor.

A corrente teórica da Sociologia Compreensiva busca compreender a realidade humana vivida socialmente “em suas diferentes manifestações, como na Fenomenologia, a Etnometodologia, no Interacionismo Simbólico, o significado é o conceito central de investigação”.

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis. (Minayo, 1995, p. 24).

Ou, como nos dizem Gerhard e Silveira (2009, p. 32):

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados

são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Dessa forma, as autoras buscam mostrar que a pesquisa qualitativa se preocupa em aprofundar a compreensão de um grupo social, ou organização, etc., onde os pesquisadores ao mesmo tempo são objeto e sujeito de suas pesquisas.

Assim, as principais características da pesquisa qualitativa conforme Gerhard e Silveira (2009, p.32) são:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Ludke e André (1986, p.11-13) citando Bodgan e Biklen (1982), apontam que a pesquisa qualitativa tem cinco características que configuram seu estudo, sendo que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como seu principal instrumento”, visto que ocorre o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e o ambiente investigado por meio do trabalho de campo; preeminentemente os dados coletados são descritivos, pois o material arrecadado é abonado de descrições de situações, pessoas, acontecimentos o que inclui depoimentos, entrevistas, fotografias, desenhos, dados esses muito importantes;

Como segunda característica, “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”, uma vez que o pesquisador em como interesse estudar um problema verificando como ele se manifesta nas interações, procedimentos e atividades; “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador”, porque nesses estudos é possível perceber a “perspectiva dos participantes”, a forma como os participantes vêem o que está sendo focalizado; “a análise de dados tende a seguir um processo indutivo”, não é preciso se preocupar em encontrar evidências que confirmem as hipóteses definidas antes de iniciar o estudo, pois as concepções se formam e/ou consolidam a começar a averiguação dos dados em um processo que ocorre de baixo para cima.

5.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Em concordância com Gerhard e Silveira, Minayo (1995, p. 18) nos fala, que “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais.” E a autora aponta que esse conhecimento anterior foi composto por estudiosos e que dão suporte a nossa pesquisa, o que é chamado de teoria.

Dessa forma aponta Minayo (1995, p. 18) que “A teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos. Este conjunto citado constitui o domínio empírico da teoria, pois esta tem sempre um caráter abstrato.”

A autora complementa que nenhuma teoria consegue explicar todos os processos e fenômenos, mas que o investigador recorta e separa aspectos estabelecidos enquanto significativos para trabalhar sobre eles, procurando estabelecer interconexões sistemáticas entre eles e a realidade pesquisada, ou seja “[...] a teoria é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e análises dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido.” (Minayo, 1995, p. 19).

Nessa perspectiva, a revisão bibliográfica é de extrema importância para dar suporte e iluminar o caminho que será percorrido pelo pesquisador “[...] desde a definição do problema até a interpretação dos resultados”, como indica Mazzotti (2000).

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas. (Mazzotti, 2000, p. 27).

Assim, como afirma a autora, fazer a análise bibliográfica auxilia o pesquisador a definir seu objeto de estudo, bem como selecionar a teoria, instrumentos e procedimentos na persecução do conhecimento pretendido.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32 apud Ludke e André, 1986, p. 37).

Ludke e André (1986) trazem que as principais características da pesquisa bibliográfica é a investigação de ideologias ou as que se propõe a analisar variadas posições quanto a um problema.

Dessa maneira, a presente pesquisa será realizada através de fontes bibliográficas que embasam teoricamente a metodologia de ensino em Ciências Sociais, a escola e o ensino médio no Brasil, a escola pública em seu contexto geográfico, histórico e social, a história do ensino de sociologia no Brasil, o multiculturalismo na educação e a escola como objeto sociológico. Com autores já definidos para a revisão bibliográfica, temos em princípio Pierre Bourdieu e Bernard Lahire com suas contribuições para se refletir sobre a educação, Rui Canário na perspectiva da escola enquanto objeto sociológico e Paulo Freire na sua teoria sobre a dialogicidade.

5.3 PESQUISA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E O PRODUTO EDUCACIONAL

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno” (Aguiar e Rocha, 1997, p. 97).

Conforme Damiani et al. (2013), a pesquisa do tipo intervenção pedagógica tem por definição uma pesquisa que compreende o planejamento e a execução de interferências na realidade, com o objetivo de provocar melhorias, mudanças, inovações pedagógicas e avanços nos processos de aprendizagem dos sujeitos participantes, e posteriormente avaliar os impactos e efeitos dessa interferência.

Os autores chamam a atenção sobre a pertinência de defender a intervenção pedagógica enquanto pesquisa, pois muitas vezes essa é classificada como projetos de extensão e ensino, e seus relatórios considerados relatos de experiência, entretanto, a intervenção pedagógica tem seu caráter aplicado, com a finalidade de contribuir para a resolução de problemas práticos, se opondo às pesquisas básicas que visam a ampliação de conhecimentos, sem se preocupar com os benefícios práticos.

Como apontam Ludke e André (1986), a pesquisa aplicada têm como objetivo constituir conhecimentos para a aplicação prática, voltados à solução de problemas que são específicos, envolvendo verdades e interesses locais.

Damiani et al. (2013) trazem a pesquisa aplicada como pesquisas que são realizadas no mundo real, pois são exercidas com e sobre pessoas, fora do laboratório, visto que há um grande distanciamento na área da educação entre a produção acadêmica e sua efetivação na prática, uma vez que através da pesquisa aplicada essa produção acadêmica poderia efetuar o pretendido impacto na prática.

Dentro dos pressupostos teóricos de Damiani et al. (2013), as intervenções têm propriedades para serem consideradas pesquisas, pois se equiparam aos experimentos, porque ambos visam em tentar novas coisas e ver seus resultados. Os experimentos são orientados fundamentalmente pela pesquisa quantitativa, já as intervenções pedagógicas são orientadas pela pesquisa qualitativa.

Dessa maneira, as intervenções pedagógicas têm como propósito a descrição detalhada dos procedimentos realizados, os avaliando, produzindo explicações concebíveis referente aos seus efeitos, sendo fundamentadas em teorias e dados apropriados e consideráveis.

Para mais, as intervenções pedagógicas classificadas como pesquisa podem ser também apoiadas em suas semelhanças com a pesquisa-ação, por causa de sua semelhança investigativa, dado que a pesquisa-ação é um procedimento metodológico já consolidado e bastante utilizado na educação.

Dessarte, os autores apontam as concordâncias entre a pesquisa-ação e a pesquisa do tipo intervenção pedagógica, onde ambas têm por intuito a produção de mudanças, a tentativa de resolver um determinado problema, caráter aplicado, a necessidade de dialogar com um referencial teórico e a possibilidade de produzir conhecimento.

Porém, os autores advertem que embora essas semelhanças entre as pesquisas de intervenção e as pesquisas-ação, podem ser utilizadas para argumentar a atribuição de condição de pesquisa à pesquisa participante, as duas não devem ser confundidas, visto que há diferentes aspectos que as diferenciam, onde a pesquisa-ação tem como orientação a ação emancipatória e grupos sociais pertencentes às classes dominadas ou populares, essa perspectiva não ocorre impreterivelmente na pesquisa intervencionista, pois, ainda que ela vise a promoção de avanços educacionais não tem como foco principal objetivos emancipatórios de caráter político-social.

Outra diferença se encontra no ponto de participação, planejamento e implementação da pesquisa-ação que envolve todos os participantes, enquanto que nas pesquisas interventivas o pesquisador identifica o problema, é ele que opta em que fazer para o resolver, ainda que ele fique aberto a sugestões e críticas e leve em consideração as contribuições dos participantes para aprimorar o trabalho.

A prática docente entendida na perspectiva da práxis, isto é, da união indissociável entre teoria e prática, abre a possibilidade, dentre outras, de os professores pesquisarem sua própria prática produzindo novos conhecimentos e novas práticas. Ao assim fazê-lo, os professores podem se apropriar e (re)significar suas práticas, num processo de reconstrução desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, detectando suas contradições, resgatando a força motriz que nelas estão subjacentes, assumindo novos compromissos e definindo metas mais objetivas para intervir na realidade em que atuam. (Padilha; Maciel, 2015, p. 14).

À vista dessas considerações, é que podemos trazer o produto educacional pensando no Mestrado Profissional em Educação do Campus Erechim da UFFS enquanto seu objetivo principal exposto por Sartori e Pereira (2019, p. 22)

O objetivo principal desse Mestrado consiste em “Contribuir com a formação de docentes-pesquisadores que possam fortalecer a Educação Básica na criação de práticas curriculares e produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, considerando a reflexão sobre a vivência pedagógica, ampliando o horizonte dos saberes docentes embasados na experiência e na experimentação da docência e da gestão escolar e implantando ações transformadoras no campo dos processos pedagógicos formais e não-formais”.

Visto que o Mestrado Profissional em Educação, conforme Sartori e Pereira (2019), visa articular espaços de formação e pesquisa, e mobilizar a integração entre os conhecimentos teóricos e saberes da prática, com foco na pesquisa aplicada compreendida na investigação orientada na epistemologia teórico-prática com aplicação

momentânea na solução de situações-problema em espaços educativos não escolares e escolares, onde o produto educacional se orienta nos eixos de diagnóstico e intervenção.

A presente pesquisa tem como seu produto educacional uma Oficina pedagógica produzida a partir das intervenções pedagógicas realizadas nas aulas das Ciências Sociais Aplicadas no Ensino Médio no Colégio Estadual Mário Quintana do município de Barão de Cotegipe (RS) e no Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo da cidade de Erechim (RS), utilizando como ferramenta pedagógica o mangá e anime Naruto para trabalhar os conceitos de Mito e Cultura com os estudantes.

Nesse panorama, será elaborada uma Oficina que utilize mangá e anime Naruto enquanto recurso pedagógico para aplicar os conceitos da sociologia enquanto produto educacional a ser viabilizado as escolas da 15ª Coordenadoria Regional de Educação.

5.4 OFICINA MITO E CULTURA: O MANGÁ E ANIME NARUTO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

Paviani e Fontana (2009, p.78) definem a oficina como uma proposta de construção de conhecimento, com destaque na ação, mas sem esquecer da base teórica. Assim, a oficina propicia a vivência de momentos concretos e significativos, tendo como objetivos pedagógicos o sentir, pensar e o agir. Dessa maneira, a metodologia da oficina modifica o cerne da educação tradicional (cognição), incorporando a reflexão e a ação, “[...] numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva.”

As autoras complementam:

O professor ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor. Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes. (Paviani; Fontana, 2009, p. 79).

Dessa forma, conforme Paviani e Fontana (2009), a oficina é uma ação pedagógica que necessita planejamento, entretanto é na sua execução que evidencia diferenciadas características de abordagens, pois o planejamento prévio se caracteriza na sua

flexibilidade, porque se ajusta à diferenciadas situações que são apresentadas por seus participantes, com base em situações reais de trabalho.

A partir de uma negociação que perpassa todos os encontros previstos para a oficina, são propostas tarefas para a resolução de problemas ou dificuldades existentes, incluindo o planejamento de projetos de trabalho, a produção de materiais didáticos, a execução de materiais em sala de aula e a apresentação do produto final dos projetos, seguida de reflexão crítica e avaliação. As técnicas e os procedimentos são bastante variados, incluindo trabalhos em duplas e em grupo para promover a interação entre os participantes, sempre com foco em atividades práticas. (Paviani; Fontana, 2009, p. 79).

Souza (2020) traz a oficina pedagógica nas Ciências Sociais, citando Silva (2004) ao alegar que se faz necessário que os professores tenham a capacidade de contextualizar os conteúdos, reflexões e teorias para o contexto dos adolescentes, contribuindo assim para que a teoria da disciplina adquira sentido aos estudantes.

Logo, não se trata de reproduzir os conhecimentos elaborados na Universidade no ambiente da escola. Mas, antes disso, reelaborar os conceitos do campo das Ciências Sociais para o cotidiano dos estudantes e, para dar conta disso, produzir uma composição desses conhecimentos com os campos disciplinares da educação. As Organizações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de 2006 apresentam um recorte metodológico para que o professor construa sua prática de ensino através da adoção de certos parâmetros do conhecimento sociológico. Entende que a articulação entre temas, teorias e conceitos é uma possibilidade metodológica importante para recontextualização do conhecimento científico na sala de aula. Além disso, estabelece como princípio epistemológico das disciplinas curriculares a preocupação do estudante desnaturalizar e estranhar a realidade social percebendo e problematizando a tradição ou a naturalização do comportamento dos indivíduos nos seus múltiplos aspectos como, por exemplo, o cultural, o social ou o econômico. (Souza, 2020, p. 32).

Explica o autor, que na busca por chegar a esses objetivos, é necessário que o professor de sociologia desenvolva seu papel “criativo”, assumindo relevante elemento na formação de uma identidade da sociologia na educação básica. É fundamental que a ação didática do professor promova nos estudantes uma compreensão da realidade social, como algo que não é dado, mas sim construído historicamente. Desse modo, ao estranhar o mundo social em qual o educando está incorporado acaba provocando movimentos de “desacomodação” perdurável. Essas experiências de aprendizagem, onde o professor mediatiza a realidade conhecida pelos estudantes – apoiada nas suas vivências históricas – é a viabilidade de acesso a outras formas de conhecimento.

Nessa perspectiva, trago como produto educacional a oficina “Mito e Cultura: O mangá e anime Naruto nas aulas de Ciências Sociais”. A oficina em questão, foi

elaborada enquanto era bolsista do PIBID de Ciências Sociais (2015 à 2018), sendo posta em prática para estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo de Erechim (RS) em 2017, na Feira do Livro de Erechim (RS) em 2018, como também para bolsistas do PIBID – Ciências Sociais e Residência Pedagógica em 2019, para os alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Agrícola Estadual Angelo Emilio Grando de Erechim (RS) em 2019, e no VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, também em 2019.

A oficina “Mito e Cultura: O mangá e anime Naruto nas aulas de Ciências Sociais” é dividida em quatro momentos. No primeiro momento, dialoga-se com os participantes sobre o conceito de cultura, mito, etnocentrismo, relativismo cultural, trocas culturais e culturas híbridas, utilizando de ferramentas como slides e vídeos para auxiliar na compreensão desses conceitos e suas teorias e despertar a participação dos estudantes para que eles exponham seus questionamentos e percepções a partir de suas vivências.

No segundo momento, é exposto o anime Naruto através de vídeo que exemplifica todo o contexto de produção do mangá e anime baseado nos mitos e na cultura oriental. O mangá Naruto foi escrito e ilustrado por Masashi Kishimoto, que se baseou na cultura e nos mitos japoneses e orientais para desenvolver o enredo da estória.

Com auxílio de vídeo e partes de capítulos do mangá e episódios do anime, é intermediado um diálogo acerca dos elementos culturais presentes no mangá e anime Naruto, buscando correlacionar essas informações com base na cultura e mitos orientais.

Na terceira etapa, o grande grupo é dividido em grupos menores, onde os integrantes escolhem um mito oriental o correlacionam com as referências utilizadas no mangá e anime, desenvolvendo uma apresentação aos participantes.

Por fim, a última etapa, corresponde à apresentação de cada pequeno grupo a todos e todas partícipes.

Posto isto, reflexiono quanto a necessidade da contínua busca de meios para proporcionar uma aprendizagem significativa aos estudantes, e verificar o interesse dos alunos por mangás e animes dentro do contexto escolar em que estava inserida, que trago Coelho (2014), que evidencia que os quadrinhos, bem como os mangás, tem se disseminado significativamente na leitura dos jovens brasileiros, e ao frequentarem a escola e inter-relacionarem-se nesse espaço de ensino e socialização, acabam por fazer parte de suas narrativas. Diante disso abre-se uma perspectiva para se investigar estas mídias, suas reflexões e interpretações numa perspectiva para sua utilização no ensino.

Silva (2012), fala do anime como um dos formatos midiáticos mais assistido pelos adolescentes, podendo ser utilizado na escola como uma possibilidade educativa, visto que se visualiza através de brincadeiras, conversas e reprodução de desenhos entre os estudantes a presença constante de elementos dos animes, corroborando para a formação da cultura escolar.

Conforme Kishimoto (2011), a utilização de atividades lúdicas no meio escolar mostra a relevância que instiga os profissionais da educação na busca por uma aprendizagem significativa, e os mangás e animes são meios e ferramentas para um ensino lúdico, que proporciona aos estudantes vivenciar a interação social e a participação, fatores esses que colaboram com uma melhor aprendizagem.

Como traz Neves (2007), os jovens de hoje têm uma nova e plural identidade, que se forma por meio de relações subjetivas em conjunto com os novos e diversificados códigos que estão presentes em nossa sociedade. Em decorrência a isso, novos valores surgem em virtude da circulação de informações e significados, o que pode parecer que eles pareçam estar menos interessados com as competências culturais que são valorizadas pela escola.

Conforme o autor, a escola muitas vezes persiste em permanecer habilitada somente para capacitar os indivíduos para o mercado de trabalho, enquanto os estudantes reconhecem os saberes que não são de modo direto funcionais, mas que são socialmente reconhecidos por eles, e integrantes da sua trajetória histórica e social pessoal.

Neves (2007) observa que diante a isso, verifica-se um novo movimento onde se circula um saber que ultrapassa o domínio da escola e dos livros, que conduz ao fim da divisão que separa os saberes comuns dos conhecimentos acadêmicos. Mediante a esse contexto, vivenciamos a escola convivendo com novas maneiras de aprendizagem, e constatamos a necessidade de se valorizar os saberes que se derivam da experiência social.

Paulo Freire ao expor que a práxis educativa viabiliza o aprender e o ensinar concreto, real e significativo tanto para quem ensina e para quem aprende, proporciona refletir sobre a importância do processo de ensino e aprendizagem na busca de planejar-se fundamentando-se na realidade sociocultural dos alunos.

Neste viés, como afirma Paulo Freire (2018), tanto os professores como os alunos são sujeitos de produção do saber, sendo preciso perceber que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a produção e construção social do aluno.

5.5 AFINAL, O QUE É NARUTO?

Naruto é o nome de uma série de mangá escrito e ilustrado por Masashi Kishimoto, lançado em 1999 no Japão e adaptado para anime em 2002. No Brasil, o mangá e o anime Naruto foram lançados no ano de 2007, conquistando o gosto dos jovens até a atualidade.

O anime tem como personagem principal um jovem ninja que dá nome a série, e conta sua história em busca do reconhecimento, superação e que sonha tornar-se um Hokage, principal líder e ninja mais poderoso de sua vila.

Masashi Kishimoto escreveu a estória de Naruto baseando-se nos mitos e cultura oriental. Um exemplo disso, é que Naruto tem selado dentro de si o espírito de uma raposa de nove caudas, na mitologia japonesa as raposas são chamadas de Kitsune, vistas como animais inteligentes e que tem poderes mágicos.

A história se passa na Vila Oculta da Folha, onde a narrativa começa a ser contada quando Naruto tem 12 anos de idade apresentando o nascimento mítico do protagonista. Assim, conforme Paris (2021), Naruto nasce do ventre de sua mãe Kushina Uzumaki, uma jinchuriki (hospedeira) da raposa de nove caudas (Kurama).

Durante o parto de Naruto, o selo que prendia a raposa em Kushina enfraqueceu, e um ninja inimigo aproveitou-se desse momento para dominar o espírito da raposa e atacar a Vila da Folha. Dessa maneira, o pai de Naruto, Minato Namikaze, então Quarto Hokage, selou a raposa no corpo do filho recém-nascido para salvar a Vila, mas isso lhe custou sua vida e da esposa Kushina. Naruto então cresce sozinho, sem o conhecimento a respeito de sua origem, de seus pais ou do espírito da raposa que carrega dentro de si.

O Terceiro Hokage, Iruze Sarutobi, estipulou uma lei a todos os moradores da Vila que nunca mencionaram sobre os pais de Naruto e muito menos que ele era o jinchuriki (hospedeiro) da raposa de nove caudas.

Conforme Pinheiro (2011), em algumas variações da mitologia as raposas aparecem como demônios que possuem as pessoas, sendo que com o passar da idade o poder espiritual das raposas aumenta ganhando mais caudas, variando de uma a nove

caudas, onde a raposa de nove caudas é a mais poderosa possuindo ao menos nove mil anos de idade.

Para além desse exemplo de mito no enredo de Naruto, há diversos outros, mostrando-se assim uma ferramenta que contém abundantes mitologias que podem ser analisadas e contrastadas com a história desenvolvida no mangá.

5.6 ANÁLISE DOS DADOS

O confronto entre a pesquisa e seu relato alerta para a distância que muitas vezes existe entre eles, comprometendo seriamente a possibilidade de um julgamento que faça justiça ao trabalho realizado efetivamente. Fazer bem uma pesquisa não é coisa fácil, mas é preciso também fazer bem o seu relato. (Lüdke, Cruz & Boing, 2009, p. 464 apud Damiani et al., 2013, p. 60)

Damiani et al. (2013) apresentam o relatório como forma de analisar os dados nas pesquisas do tipo intervenção pedagógica, visto que este é essencial para dar a condição de investigativa da intervenção, evidenciando seu rigor científico.

Dessa maneira, os relatórios precisam ser elaborados de maneira que permita aos leitores reconhecer suas características investigativas para não serem confundidos como relatos de experiências pedagógicas, assim, o relato de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica deve contemplar dois componentes metodológicos: o método da intervenção e o método da avaliação da intervenção.

Deste modo, o método das pesquisas do tipo intervenção pedagógica compreende no planejamento e implementação de uma interferência, e posteriormente a avaliação de seus efeitos, o método deve ser apresentado, e deve-se identificar e separar o método da intervenção, que seria o método de ensino, e o método da avaliação da intervenção, que é o método de pesquisa propriamente dito.

O método de avaliação de intervenção tem por objetivo descrever os instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados utilizados para registrar os efeitos da intervenção, esses instrumentos devem ser justificados a partir da teoria metodológica, sendo esse o caráter investigativo da intervenção, a justificativa para sua utilização e tem como foco a atuação do autor como pesquisador.

Já o método da intervenção deve ser descrito explicitando seu embasamento teórico, se a intervenção for em sala de aula é preciso descrever o método de ensino

aplicado, justificando a sua utilização e as práticas implantadas e planejadas, onde o seu foco se concentra somente na atuação do agente da intervenção.

A avaliação da intervenção deve ser composta por dois aspectos: “os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes e os achados relativos à intervenção propriamente dita”. (Damiani et al., 2013, p. 62).

Conforme os autores, o primeiro grupo de “achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes”, está voltado para analisar as mudanças que foram observadas nos sujeitos participantes:

Os dados referentes a essas mudanças, coletadas com o auxílio de diferentes instrumentos, são examinados à luz do referencial teórico que embasou a intervenção, empregando, quando possível, processos de triangulação³ (BAUER & GASKELL, 2002) das informações coletadas por meio dos diferentes instrumentos antes descritos. (Damiani et al., 2013, p. 63).

De acordo com os autores, estes devem ser expostos através de densas descrições e interpretações bem detalhadas, podendo incluir exemplos extraídos do *corpus* de dados empíricos.

Quanto aos “achados relativos à intervenção propriamente dita”, estes evidenciam a análise das características da intervenção que causou os efeitos captados em seus participantes. Essa análise discorre os pontos fortes e fracos da intervenção em relação aos objetos traçados, se ocorreram modificações realizadas durante o percurso, e as reflexões ocorridas durante a intervenção.

³ Segundo os autores, a triangulação consiste no emprego de diversos métodos, ou teorizações, sobre o mesmo problema, com o propósito de evidenciar contradições a serem documentadas e resolvidas.

6 ANÁLISE DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

As oficinas pedagógicas foram realizadas no Colégio Estadual Mário Quintana do município de Barão de Cotegipe (RS) e Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo na cidade de Erechim (RS).

O Colégio Estadual Mário Quintana foi escolhido por localizar-se no município onde resido, como por ser a Escola na qual estudei desde a primeira série do Ensino Fundamental até a finalização do Ensino Médio.

A Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo foi a escola na qual atuei por três anos como bolsista do PIBID - Ciências Sociais, e no Programa Mais Educação por dois anos.

O período noturno é uma opção pois trabalho durante o dia, o que facilitou a minha disposição de horário para a aplicação das oficinas.

No princípio havia pensado em aplicar as oficinas somente para o Ensino Médio Regular, mas a diretora do Érico Veríssimo possibilitou trabalhar também com a EJA.

No Colégio Mário Quintana as oficinas ocorreram na data de 28 de agosto (segunda-feira), com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, e 31 de agosto (quinta-feira), com os estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Médio, no período noturno.

Na Escola Érico Veríssimo as oficinas aconteceram no dia 29 de agosto (terça-feira) com os estudantes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio da EJA, e no dia 30 de agosto (quarta-feira), com os estudantes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Regular, ambas no período noturno.

A seguir, trarei algumas especificidades de cada noite de oficina, contendo mais informações que considere pertinentes e após, farei o relato e as considerações de um modo geral, mas também especificando cada noite conforme for necessário. Optei por fazer dessa maneira, pois de uma forma integral a recepção, o comportamento dos estudantes e as minhas compreensões foram parecidas, entretanto penso ser importante trazer o contexto de cada oficina.

Colégio Estadual Mário Quintana, dia 28 de agosto de 2023, estudantes do 3º ano do ensino médio regular

Na primeira noite de oficina, participaram cerca de 16 estudantes, todos da mesma turma. Em média, seis alunos são maiores de idade, o restante tem menos de 18 anos.

A maioria dos estudantes me conhecia, pois, por morar no mesmo município pequeno, é fácil conhecer todo mundo.

Porém, mesmo sendo conhecida, na primeira parte da oficina não houve muita participação dos alunos(as), tentei a todo momento indagar sobre os temas e conceitos apresentados, e poucos sentiram a vontade de dialogar. Destacaram-se aproximadamente 3 alunos que se comunicavam constantemente.

Na segunda parte da oficina, quando trago Naruto para a discussão, todos(as) manifestaram conhecer o que se tratava, e sentiram-se mais à vontade para participar. Assim, a grande maioria começou a manter um diálogo mais frequente, interagindo e dialogando com maior frequência.

Na terceira e última etapa da oficina, que consistia em eles dividirem-se em grupos, escolherem um mito/lenda e correlacionarem com o mangá/anime Naruto, produzindo um cartaz, os estudantes mostraram bastante desempenho, tirando suas dúvidas comigo e dedicando-se na confecção dos cartazes. Houve um grupo que não quis participar do intervalo, pois não queriam perder o foco na sua produção.

Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, dia 29 de agosto de 2023, estudantes do 1º, 2º e 3º anos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Segunda noite de oficina, média de 30 estudantes, todos maiores de idade, cerca de 6 pessoas acima de 40 anos de idade. Todos os outros eram jovens. Confesso que aplicar a oficina para a EJA me deixou apreensiva, pois esperava encontrar muitas pessoas mais velhas que talvez não tivessem a mínima ideia do que seria Naruto, o que não teria grandes problemas, pois busco explicar do que se trata o anime, como também conto como recurso didático de um vídeo que elucida sobre o mangá e explora a relação da cultura oriental com a história do Naruto.

Entretanto a realidade foi bem diferente, a grande maioria jovens que conheciam Naruto, as poucas pessoas mais velhas realmente não sabiam sobre o que se tratava, mas participaram e mostraram interesse em aprender.

No início da oficina fui orientada pela diretora da escola que fazia parte do grupo, sobre um estudante com esquizofrenia, que poderia não se sentir à vontade para

participar da ação. Caso ele falasse algo ou demonstrasse não querer fazer parte da atividade para encaminhá-lo para a secretaria, pois sabiam como lidar com a situação.

Porém, o aluno quis participar, apesar de não dialogar durante o decorrer da oficina, mostrou-se sempre atento às discussões e interessado.

Como no primeiro dia, na primeira parte da oficina, os estudantes se mostraram mais reservados; poucos se manifestaram, mas demonstravam bastante atenção no que era exposto e dialogado. Quando citei exemplo de trocas culturais, mencionando a chegada de imigrantes como Haitianos, Senegaleses e Venezuelanos ao Brasil e a consequente troca cultural, cerca de quatro ou cinco alunas(os) se sentiram representados, pois eram naturais da Venezuela. Isso viabilizou um diálogo entre eles e alguns colegas, que se sentiram mais à vontade para participar. Mas eles explicaram que têm dificuldades de se expressar por ainda não terem dominado a língua portuguesa.

Este fato é interessante, pois presenciamos na prática o interculturalismo, observando diferentes culturas em uma mesma sala de aula. Essa oficina pedagógica tem como um de seus objetivos causar o estranhamento para evitar o etnocentrismo e para que as diferenças e as trocas culturais presentes em nosso cotidiano sejam percebidas.

Nesse sentido, Candau (2008) fala sobre como promover a educação intercultural sob uma perspectiva emancipatória e crítica, que promova e respeite os direitos humanos, vinculando assuntos relacionados à diferença e igualdade. A autora pesquisa sobre os desafios que necessitam ser enfrentados e em consenso com preposições do Professor Boaventura de Sousa Santos, indica que a *desconstrução* é o primeiro passo, ao adentrar no âmbito das discriminações e preconceitos que permeiam todas as relações sociais, moldando os contextos em que vivemos.

A “naturalização” é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa essa problemática. Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar. (Candau, 2008, p. 53).

Para além, a autora ainda fala da relevância do questionamento ao caráter etnocentrista e monocultural presentes nas políticas educativas e na escola que impregna o currículo escolar.

O segundo núcleo se relaciona à articulação entre diferença e igualdade nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas, ressaltando a importância de valorizar e reconhecer os diversos saberes, práticas e diferenças culturais, afirmando o direito à educação de todos e todas.

Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar. (Candau, 2008, p. 53).

No terceiro núcleo de anseios, vincula-se ao *resgate* dos movimentos de construção de identidades culturais, sendo de extrema importância dar atenção às perspectivas relativas à composição de novas identidades culturais e à hibridização cultural. É crucial operar a partir de um conceito histórico e dinâmico da cultura para evitar a ideia de culturas como entidades fechadas em busca de uma autenticidade e pureza, uma essência imutável que não está em constante evolução. Isso promove o diálogo entre os diferentes conhecimentos, práticas e saberes dos grupos culturais.

Como último núcleo, Candau (2008) traz como fundamental promover experiências de interação com os “outros” e o “empoderamento” principalmente aos indivíduos que historicamente tiveram menores possibilidades de influir nos processos coletivos e decisões.

Cito as considerações de Candau (2008), pois vejo na experiência da oficina a representação de diversas culturas em um mesmo espaço, refletindo sobre como a intenção dessa atividade pedagógica ao trabalhar os conceitos de cultura, etnocentrismo, culturas híbridas e trocas culturais na sala de aula foi pertinente.

Seguindo, na segunda etapa da oficina, ao trazer Naruto para o diálogo, os estudantes novamente se mostraram mais participativos, sendo desenvolvido um bom diálogo.

Na terceira etapa, quando se dividiram em grupos para correlacionar um mito/lenda para fazer a correlação com a história do Naruto e produzir cartazes, os estudantes se dedicaram à confecção dos materiais, mas notei a dificuldade de compreensão dos estudantes provenientes da Venezuela. Eles mostraram dificuldades na compreensão do que era para ser feito e exposto no cartaz, expliquei a eles novamente as instruções, os colegas os ajudaram, os grupos estavam mesclados, então não era um grupo unicamente

de alunos venezuelanos, e com ajuda eles conseguiram participar e contribuir na confecção do material.

Essa situação me fez questionar como esses alunos(as) são (e se são) acompanhados pela direção e professores para suprir suas dificuldades principalmente na língua falada pelos professores em sala de aula e na escrita. Pierre Bourdieu(2012) explora o capital cultural como um determinante do sucesso escolar, abordando alunos que, pelo menos, têm em comum o fato de nascerem e viverem em um mesmo país, cresceram ouvindo e falando a mesma língua, neste caso o português. E mesmo assim há uma ponte de possibilidades para o êxito ou fracasso escolar, imagino um indivíduo que vem de outro país e adentra num sistema de ensino que não considera que ele não fala o mesmo idioma, as dificuldades que esse estudante encontra no meio escolar?

Bourdieu (2012) aponta que a comunicação pedagógica exige um domínio preexistente de referências e habilidades para ser compreendida totalmente, entretanto, somente os alunos provenientes das classes dominantes possuem essas atribuições, mas os professores ao transmitir seus discursos agem como se a mensagem pudesse ser assimilada de forma igual por todos os estudantes, o que contribui para a legitimação e reprodução das desigualdades sociais.

Se os códigos linguísticos emitidos pelos professores não são compreendidos por todos os alunos que falam o mesmo idioma, como poderiam ser compreendidos por indivíduos que não falam o português? Isso sem entrar profundamente na discussão sobre a imposição cultural para pessoas que vem de uma cultura completamente diferente da nossa.

A inserção desses estudantes no sistema de ensino brasileiro também necessita ser pensada, para que não se reproduza ainda mais as desigualdades sociais.

Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, dia 30 de agosto de 2023, estudantes do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio regular

O grupo contava com aproximadamente 30 estudantes, sendo 10 maiores de idade e o restante menor de 18 anos. Pude rever uma aluna e três alunos que foram meus alunos na época que lecionei no Programa Mais Educação na escola nos anos de 2016 à 2017, o que me deixou muito feliz.

Nessa noite os estudantes se mostraram mais participativos desde o primeiro momento da oficina, onde ocorreram diálogos bastante interessantes. Todos falaram que conheciam Naruto.

Na produção dos cartazes os alunos e alunas trabalharam com muita criatividade e interesse, um grupo optou por não fazer o intervalo para não perder a concentração e foco na atividade.

Colégio Estadual Mário Quintana, dia 31 de agosto de 2023, estudantes do 3º ano do ensino médio regular

Todas as noites a oficina teve duração das 19h30 às 22h30, com exceção desta noite que a pedido da direção o tempo foi reduzido, ocorrendo das 19h20 às 21h15, pois foi fornecido aos estudantes um PL (pão e lingüicinha) para inaugurar a nova churrasqueira da escola.

Mesmo com o horário reduzido tudo transcorreu bem, infelizmente os alunos(as) tiveram menos tempo para a produção e exposição de seus cartazes.

O grupo contava com 20 participantes, sendo 3 maiores de idade e o restante menor de idade. E a maioria também me conhecia.

Na primeira parte da oficina os estudantes estavam mais quietos, não conseguia que a maioria participasse do diálogo, mas 4 estudantes se destacaram dialogando do início ao fim.

A segunda etapa da oficina onde o Naruto é trazido para a discussão, um maior número de alunos começou a participar e mostrar sua voz.

Na última parte, com a divisão dos grupos e escolha do mito/lenda, pelo horário reduzido, eles apressaram-se mais na confecção do cartaz, entretanto não deixaram de caprichar na sua arte e exposição de suas correlações e compreensões.

Considerações Gerais

No primeiro momento, fiz minha apresentação aos estudantes e expliquei o motivo de estar naquele espaço, enquanto mestranda do Mestrado Profissional de Educação da UFFS Erechim, aplicando minha pesquisa e sobre o tema deste. Ao saberem o tema da minha pesquisa e o título da Oficina que iria aplicar (Mito e Cultura: o mangá e anime Naruto nas aulas de sociologia) os estudantes de uma forma geral mostraram entusiasmo

e interesse por se tratar de Naruto, respondendo a minha indagação a eles se conheciam ou já haviam ouvido falar sobre Naruto, e todos e todas responderam que conheciam, alguns/algumas gostam e acompanham o anime.

Após a apresentação e considerações iniciais, iniciamos a oficina, onde busquei estimular um diálogo entre nós para dialogarmos sobre o que seria cultura? Em que cultura eles estavam inseridos? Que elementos culturais eles percebiam em seu contexto? utilizando como recurso didático um vídeo do canal Sociologia Animada que traz o conceito de Cultura de forma didática e simples.

O que se pode perceber nos estudantes coletivamente é a dificuldade de realizar esse diálogo entre professor e aluno, de forma que eles se sintam dispostos a participar e trazer os seus conhecimentos para a conversa, o que faz pensar na crítica que Paulo Freire fez à educação bancária, educação esta que os estudantes estão tão acostumados e inseridos que reproduzem mesmo em espaços e metodologias diferentes, pois não faz parte do seu cotidiano de aulas uma educação problematizadora.

Nesse sentido, em ambas as turmas se sobressaíram alunos e alunas que sentiram mais a vontade de se manifestar, de dialogar, de trazer seus conhecimentos, como também alunos/as que com o decorrer do tempo foram se soltando e participando mais ativamente da atividade e diálogo.

É importante levar em consideração que eu era uma pessoa estranha para eles/as, que os mesmos estavam junto com outras turmas que não são de seu convívio de sala de aula, o que certamente ocasionou uma certa timidez para que se sentissem à vontade para participar e ocorrer um diálogo mais recíproco por parte dos participantes.

E, é nesse ponto que encontrei dificuldades na aplicação das oficinas, pois ao tentar aplicar a perspectiva pedagógica de Paulo Freire da dialogicidade, tentando partir das experiências de vida dos alunos, buscando haver uma interação entre educando e educador a partir de uma relação dialógica, acabei me deparando com estudantes acostumados com uma educação bancária que não os permite debater sobre os temas levados à sala de aula, sendo incapazes de participar da construção do conhecimento.

E essa percepção se deu nas quatro noites, em todas as turmas em que foram ministradas as oficinas, sendo em duas escolas diferentes, tanto alunos do ensino médio regular, como alunos da EJA, em contextos diferentes, realidades diferentes.

Nessa perspectiva que Gomes e Guerra (p. 8, 2020) falam sobre a educação bancária: Esse modelo de educação, baseado no cumprimento de conteúdos que não

estimulam o debate, não desenvolve o pensamento crítico dos alunos, adotando práticas educacionais não condizentes com a sua realidade social, servindo, dessa forma, a uma minoria que visa impor as suas ideias de dominação, sem considerar as raízes culturais daqueles que pretende dominar, não deixando margem para a reflexão social e mantendo a contradição educador educando.

Freire (1983) alerta que nesse modelo “não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador”. Os métodos pedagógicos utilizados pelo professor em sala de aula levam o aluno a gravar o que está sendo ensinado, porém sem contextualizar o conteúdo que, desconectado da realidade, fica sem significação. Os alunos memorizam, mas não conseguem captar o real significado dos temas trabalhados pelo docente. É o que ele denominou de concepção “bancária” da educação, utilizada pela classe dominante como instrumento de opressão.

Os autores salientam que a escola seguindo o modelo da educação “bancária” se pauta na opressão, que reproduz o pensamento das classes dominantes, inibe a criatividade dos estudantes os tornando sujeitos passivos na relação educacional.

Penso que justamente para mudar essa forma de ensino, que mais experiências pedagógicas traçadas em uma pedagogia dialógica devem ser levadas às salas de aula para que estimulem o estudante a se descobrirem como seres pensantes, aptos a problematizar a realidade em que vivem, pois é assim que:

[..] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. (Freire, 1983, p. 78).

É dessa maneira que o conhecimento se torna dialógico, ocorrendo a interação entre professor e aluno, em que o estudante percebe que pode relacionar a teoria com a sua realidade, que ele também é detentor da voz e pode/deve se pronunciar.

Para além, a oficina seguiu sua sequência, com tentativas de estimular a participação dos estudantes, buscando trazer exemplos práticos e simples sobre os demais conceitos trabalhados como etnocentrismo, mito, lendas, trocas culturais, culturas híbridas.

O que pude perceber é que quando o Naruto passa a fazer parte da discussão, os estudantes se sentem mais confortáveis para participar, expor suas ideias e demonstram um grande entusiasmo e curiosidade.

Nesse sentido, compreendi que ao utilizar como ferramenta algo popular (o mangá e anime Naruto), possibilita usar algo conhecido e do gosto dos estudantes, que faz parte do seu cotidiano, o que faz com que esses se sintam confiantes para falar sobre esse assunto, pois a percepção que eu tive é que ao falar sobre teoria, isto é, sobre cultura, etnocentrismo, relativismo cultural, os alunos se mostraram acanhados para participar e dialogar sobre, mesmo que indagados a pronunciar-se sobre a cultura da qual fazem parte.

Entretanto, quando se apresenta algo que é visto como diversão (Naruto), que não carrega um “dever” de se ter um conhecimento, nem a possibilidade de falar algo errado, os estudantes sentem-se confortáveis a participar, a dialogar. Mostram uma curiosidade de saber como um mangá, anime pode se relacionar com a teoria, como assim?

Gomes e Guerra (2020) trazem algo que vai ao encontro com essa percepção, onde dizem que quando se ensina afastado do contexto social das pessoas, as desestimula a prosseguir no meio acadêmico, porque o conhecimento aprendido não tem uma conexão com sua vida, fazendo com que o conhecimento se perca em torno de conteúdos que não tiveram comprometimento com questões sociais que fossem significativas para essas pessoas.

Para ter resultados positivos, a transferência de saberes deve encontrar uma aplicação prática na vida dos educandos, deve partir da experiência do aluno. Para tanto, ele (Paulo Freire) propõe uma reformulação no ensino, rompendo com as práticas abusivas da educação “bancária”, na qual o professor é colocado como detentor do conhecimento e o aluno como um simples depositário das informações repassadas a ele. (Gomes; Guerra, 2020, p. 12).

E nesse viés, é que consegui através da cultura oriental, com seus mitos e lendas que embasaram a produção da estória de Naruto fazer uma ligação com os conceitos de cultura, etnocentrismo, mitos, lendas, trocas culturais e culturas híbridas de forma que ocorresse um diálogo entre mim como professora e os estudantes participantes das oficinas.

Ou seja, na primeira parte da oficina, tentando de muitas formas indagar os alunos para que participassem e dialogassem comigo, percebi uma grande dificuldade, porém na

segunda parte da oficina quando trago o Naruto para a discussão, é que consegui a participação deles, e ouvir a voz da maioria dialogando.

O espaço educacional pressupõe a existência de uma relação dialógica, na qual os sujeitos aprendem a interpretar o mundo em um contexto de troca de informações constantes entre docente e discente. O educador deve provocar o aluno para que ele, a partir das informações apreendidas durante a relação de aprendizagem, possa compreender e interpretar a realidade para depois transformá-la. (Gomes; Guerra, 2020, p. 13).

Levar para a sala de aula um instrumento que faz parte da apreciação dos estudantes, foi a provocação, entre tantas outras maneiras que tentei, que possibilitou que as oficinas alcançassem seu objetivo, o de transformar esse trabalho pedagógico em uma relação dialógica em que o conhecimento tivesse significado, sentido para aqueles estudantes.

Se, na prática, a ação educativa não se configura em um ato concreto na vida do aluno, perderá a eficácia, pois o ato pedagógico deve ser constituído com base em assuntos que tenham significação para as pessoas, transformando a sociedade através da educação.

O método de ensino proposto por Paulo Freire defende que o educador priorize a essência da aula, que é a aprendizagem dos alunos, numa relação na qual a comunicação entre os sujeitos possibilitará a superação da educação “bancária”, promovendo uma ação transformadora a partir da união entre teoria e prática. (Gomes; Guerra, 2020, p. 13-14).

Como terceira e última etapa da oficina, eu peço aos estudantes que se dividam em grupos, cada grupo escolhe um mito ou lenda japonesa e o correlaciona com a sua representação na estória do mangá Naruto, produzindo um cartaz com as correlações do grupo que é exposto aos demais colegas no final.

Esse momento é o qual se vê um grande desempenho e dedicação dos alunos(as), ali eles expressam o que eles compreenderam de todas as informações vistas e dialogadas no decorrer da oficina, como também manifestam suas artes, hobbies com desenhos magníficos.

Nessa atividade eu os deixo livres para que confeccionar os cartazes da forma que eles quiserem, seja com desenhos, colagens, texto, pois como é algo para eles expressarem da maneira que eles compreenderam, penso que precisam se sentir livres para tanto, explicando ao final, para os demais participantes, qual foi o mito/lenda escolhida e com o que eles correlacionaram no mangá do Naruto.

É fornecido a eles cerca de seis mitos/ lendas com explicação, bem como texto com o que esse mito/lenda corresponde ao mangá/anime Naruto, além de poderem utilizar o celular como ferramenta de pesquisa.

De um modo geral, as oficinas foram realizadas com sucesso, os estudantes em todas as noites comentaram que as aulas deveriam ser dessa forma, manifestando terem gostado da experiência, se mostrando dedicados e interessados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui exposta tem como seu principal objetivo a construção de um produto educacional pensado em uma metodologia de ensino que proporcione aos estudantes uma forma de aprendizagem baseada na dialogicidade de Paulo Freire e na perspectiva intercultural na busca de promover a socialização de diferentes culturas que leve o estudante a autonomia, emancipação intelectual, e a aprendizagem significativa.

É importante ressaltar que a primeira ideia de oficina partiu da minha experiência enquanto bolsista do PIBID – Ciências Sociais, mas que esta foi modificada a partir dos conhecimentos adquiridos através do mestrado, se transformando em uma nova oficina fundamentada no diálogo como orientação, tornando o estudante sujeito do conhecimento, buscando relacionar o que é de interesse dos alunos (no caso o mangá e anime Naruto) com o imaginário sociocultural destes, com o intuito de superar o ensino monocultural das relações de ensino e aprendizagem, para assim aplicá-la no ensino médio, analisar seus resultados e poder a tornar meu produto educacional.

Como problema de pesquisa trouxe a seguinte indagação: em que medida a utilização desse artefato midiático (mangá e anime Naruto) utilizado como instrumento pedagógico possibilitará uma relação dialógica intersubjetiva entre professor e estudante, que seja favorável ao desenvolvimento desses estudantes enquanto sujeitos construtores do seu próprio conhecimento?

Procurando responder ao meu problema de pesquisa, percebi, por meio das oficinas pedagógicas, que justamente o uso do mangá e anime Naruto como ferramenta didática foi o que proporcionou a relação dialógica intersubjetiva entre mim e os estudantes, pois todas as vezes que Naruto passou a fazer parte da atividade, é que os alunos passaram a participar, a dialogar a mostrar maior interesse.

Por meio da confecção dos cartazes, no momento que os estudantes passam para o papel a correlação entre mito/lenda e a estória de Naruto, é possível perceber sua compreensão sobre tudo o que foi dialogado no decorrer da oficina, e verificar que sim, o uso do Naruto como instrumento pedagógico viabiliza o desenvolvimento dos estudantes enquanto sujeitos construtores do seu próprio conhecimento.

Pois, Freire (1980b) fala que mulheres e homens são sujeitos do conhecimento, porém a relação de conhecimento, gnosiológica, não deve ser reduzida somente à relação sujeito-objeto, uma vez que há uma relação intercomunicativa entre todos os sujeitos. E é por meio da intersubjetividade que se estabelece a comunicação entre os sujeitos sobre o objeto, ocorrendo uma colaboração dos sujeitos no ato de conhecer através da comunicação, e o objeto é o que faz a mediação dessa relação entre os sujeitos.

Não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação de valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio” [...] é sobretudo, e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes. (Freire, 1980, p. 78).

Isso nos leva a perceber que utilizar o mangá e o anime Naruto como ferramenta didática viabilizou a dialogicidade, como aguçou a curiosidade dos estudantes, e Freire aponta a curiosidade quando estimulada nos estudantes, incita o ato de perguntar, e a curiosidade e o perguntar é que leva ao conhecimento.

Posto isso, percebo a importância de pensar em metodologias como esta, pois vemos no sistema escolar a imposição e a legitimação de um arbitrário cultural dominante, em que as classes dominadas acabam reconhecendo a cultura dominante como única válida e legítima, sendo submetidas a violência simbólica através da autoridade pedagógica que legitima a ação pedagógica, além da instituição escolar apresentada como manifestante de uma cultura neutra, entretanto suas ações, discursos e conteúdos exercem a reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Pensar metodologias alicerçadas na dialogicidade e na perspectiva intercultural é promover uma educação que reconhece o outro, que permite o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais, que estimula a pensar e repensar na construção do conhecimento.

Dessa maneira, o produto educacional que resultou dessa pesquisa é uma estratégia metodológica que pode ser utilizada em sala de aula com os estudantes do ensino médio.

Bem como, essa pesquisa não se finaliza aqui, pois, várias são as possibilidades de temas que viabilizem uma educação intercultural e dialógica, o mangá e anime Naruto são uma dessas possibilidades, podendo ser usados não apenas pela sua correlação com a cultura, mitos e lendas, mas também para trabalhar a teoria de Pierre Bourdieu em sala de aula, estabelecendo uma conexão entre a conceituação da educação com a escola ninja do Naruto. Como também nas aulas de geografia e história, falando aqui sobre a interdisciplinaridade, utilizando as geografias características culturais dos locais presentes na trama, para explorar a importância das relações sociais e geopolíticas na formação das alianças e rivalidades dos países e vilas ocultas, investigar as influências históricas e culturais que influenciaram na criação dos países e personagens, explorar os conceitos de poder, liderança e governo entre diferentes períodos históricos comparando esses períodos com os temas envolvidos nos arcos de Naruto.

Para além, ao se entrar no universo dos estudantes e adaptar músicas, jogos, desenhos, animes, filmes, séries, se promove uma educação baseada no imaginário dos estudantes, dialógica e intercultural que tem significado e sentido para os mesmos. Esse vasto universo de mídias a serem exploradas, analisadas e aplicadas em metodologias de ensino possibilita inúmeras outras pesquisas sobre o tema

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Katia e ROCHA, Maria Lopes da. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, nº 3/4,1997, pp. 87-102.

BODART, Cristiano das Neves na. O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DA BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas na e para além das competências. **CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, Vol. 4, nº2, p. 131-153, jul./dez., 2020.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. As Ciências Sociais no currículo do ensino médio brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 219-234, maio/ago. 2020.

BOURDIEU. Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle, 2. Ed., Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: Crítica social do julgamento. 2. Ed., Porto Alegre, RS, Zouk, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Marias Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 9. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Base Curricular Nacional do Ensino Médio – Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8511-bncc-ensinomedio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

CAMATI, Odair. **Multiculturalismo e o problema da universalidade**: uma análise das teorias de Charles Taylor e Will Kymlicka. Tese de Doutorado – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, São Leopoldo, 2018.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre, Artmed, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, jan./abr. 2008.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. **Revista Café com Sociologia**, vol. 3, nº 1, jan. de 2014.

CILATO, Fernanda Langendorf Guedes. SARTORI, Jerônimo. Pluralidade Cultural: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural. **Revista Monografias Ambientais – REMOA**, v. 14, p. 65-78, Edição Especial: Pós Graduação em Educação, Interdisciplinaridade e Transversalidade – UNIPAMPO – São Gabriel – RS, 2015.

COELHO, Vagner L. **Mangás:** Potencialidade e possibilidades para o ensino de geografia no ensino fundamental. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. 2014.

DAMIANI, Magda F. ET AL. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Pelotas [45] 57 -67, maio/agosto 2013.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais.** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

FERNANDES, Florestan. **Brasil em compasso de espera.** São Paulo, Editora Hucitec, 1980.

FRANCO, Marcelo. A invasão Nipônica. **Sociologia ciência & vida.** Editora Escala. São Paulo, ano I, n. 12, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5 e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 65. Ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GERHARD, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Cláudia Suely Ferreira; GUERRA, Marias das Graças Gonçalves Vieira. Educação dialógica: a perspectiva de Paulo Freire para o mundo da educação. **Revista Ed. Popular, Uberlândia**, v. 19, n. 3. P. 4-15, set.-dez. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOSS, Adriana Salete. Rompendo os muros escolares. **Dialogia**. São Paulo, n.30, p.147-156, set./dez., 2018.

LOOS, Adriana Salete; MOURA, Eliane Maria Fogliarini; ROSSATO, Scheila Andretta. Ação docente em sala de aula: da pedagogia monocultural à pedagogia intercultural. In **Coletânea MultiAtual: Interdisciplinar - Volume 6 C694m / Jader Luís da Silveira** (Organizador). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2022. 123 p.

LUDKE, Marli E.D.A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARGOTTO, Gleidson Roberto. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, n. 1, nov., 2017.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Campinas, SP: Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2000.

MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Danilo Santos de. **Culturas híbridas, um grande pleonasmo?** SESC SP, 2005. Disponível em:

<https://portal.sescsp.org.br/files/artigo/ccac00db/7137/4e6b/bd51/71e4fc87eca9.pdf>.

Acesso em: 16 de agosto de 2002.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cad. **Cedes**, Campinas, vol. 31, n.85, p. 359-382, set.-dez., 2011.

MOREIRA, Antonio F. Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23, 2003.

NEVES, Leonardo A. **Os Mangás e a produção de marcas identitárias dos modos de ser jovem**: um novo olhar para a relação entre mídia e educação. Universidade do estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação. 2007.

NEVES, Francisco Edileudo. SULZART, Silvano. O papel social da escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, ed. 08, Vol.03, pp. 103-115, 2018.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins.; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abril, 2002.

OLIVEIRA, Amurabi (org.). **Ensino de Sociologia**. Em aberto, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V, 1, n. 1, Brasília: O Instituto, 1981, publicada online em 22 de setembro de 2021.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 35, n. 2, p.179-189, 2013a. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20222>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A dialogicidade da educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia *com* crianças. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n. 7, p. 228-253, jul./dez. 2017.

PADILHA, Regina C, Wipieski; MACIEL, Margareth de Fátima. **Fundamentos da pesquisa para projetos de intervenção**. UNICENTRO, Paraná, 2015.

PARIS, Camila De. **Esse é meu jeito ninja?** 1. Ed, Curitiba, Appris, 2021.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação Multicultural e Formação Docente. Universidade Federal de Rondônia – UNIR, **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n. 1, pp. 31-48, Jan/Jun 2008.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli.; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire**. Editora Cirkula, Porto Alegre, 2018.

PEREIRA, Thiago Ingrassia.; SARTORI, Jerônimo. Educação, diálogo e prática da liberdade em Paulo Freire: revisitando a pedagogia do oprimido. **Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 3, Passo Fundo, p. 643-664, set./dez. 2020.

PINHEIRO, Heraclito. **Naruto e a Mitologia Oriental**. 2011. Disponível em <https://www.wattpad.com/190638822-naruto-e-a-mitologia-orientaluzumaki-naruto/page/2>. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

RAIZER, Leandro.; CAREGNATO, Célia Elizabete.; PEREIRA, Thiago Ingrassia. A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios. In OLIVEIRA, Amurabi (org.). **Ensino de Sociologia**. Em aberto, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V, 1, n. 1, Brasília: O Instituto, 1981, publicada online em 22 de setembro de 2021.

SANTONI, Pablo R. **Animês e Mangás: A identidade dos adolescentes**. Brasília, 2017.

SANTOS, Bruno Freitas. O Multiculturalismo na Educação. **MARGENS – Revista Interdisciplinar**, Artigos Variados, Vol. 14, n. 22, jun., 2020.

SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. In: SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 17-34.

SILVA, Priscila K. da. **Educação, cultura escolar e mediação: em estudo o anime Naruto**. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. 85 páginas. 2012.

SOARES, Eder. **A dialogicidade freireana na educação de jovens e adultos**. Tese de Doutorado – Serviço Social – Faculdade de História, Direito e Serviço Social. Franca: UNESP, 2006.

SOUZA, Clovis Schmitt. Oficina democracia e representação política na escola. **Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**. CABECS, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p.29-42, 2020.

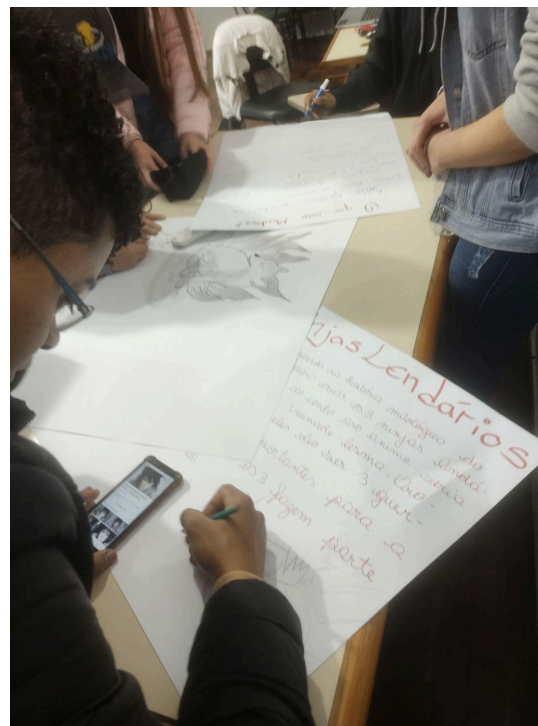
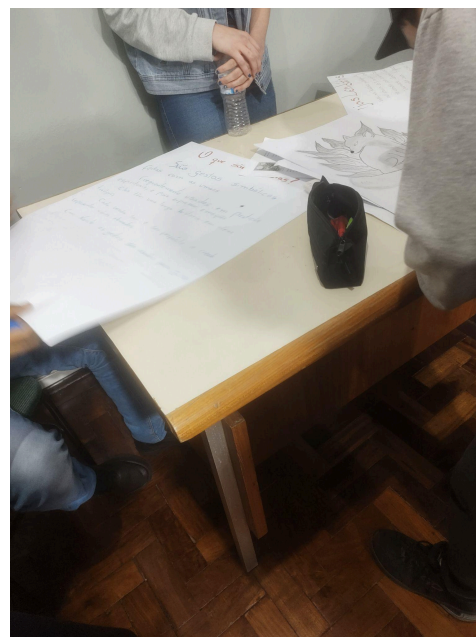
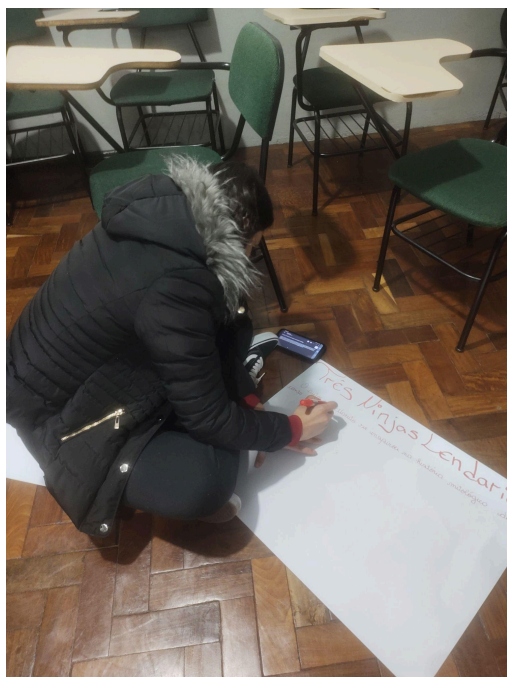
SOUZA, Jessé. **A gramática social da desigualdade brasileira**. RBCS, Vol. 19, nº 54, fevereiro, 2004.

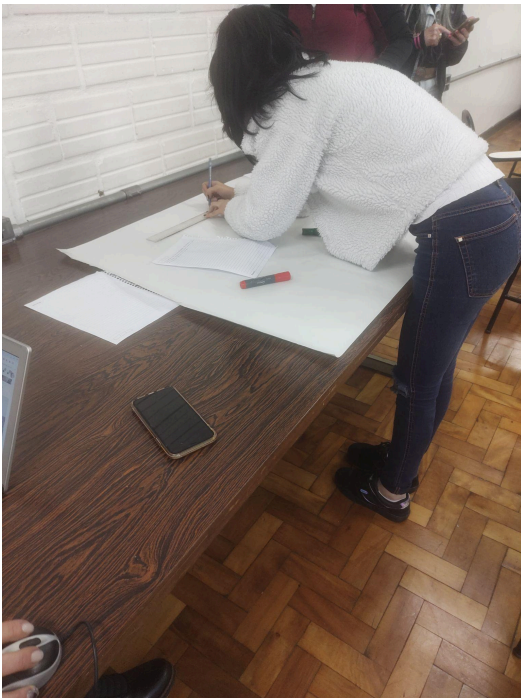
_____. **A construção social da Subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, Coleção Origem, 2003.

TORRES, Jurjo. A imperiosa necessidade de uma teoria à prática pedagógica radical crítica: Diálogo com Jurjo Torres Santomé. **Currículo sem Fronteiras**, Vol. 4, nº 2, pp. 5-32, jul.-dez., 2004. Disponível em: <https://jurjotorres.com/?tag=pedagogia-critica>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. Ver, **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.13, n. 38, p. 411-437, jan./abr., 2013.

APÊNDICE A - FOTOS DAS OFICINAS






Os Chakras

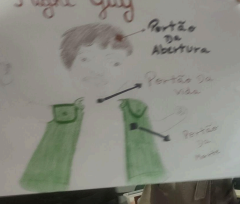
De acordo com a ciência Hindu ou budista, os CHAKRAS são pontos (ainda que confinados) específicos de energia, em nosso corpo, que possuem diversas qualidades psicológicas.

Os 7 principais CHAKRAS: 4 na parte superior e 3 na parte inferior, que governam o nosso psicológico e vital.

- * Muladhara (raiz)
- * Svadhishthana (sexual)
- * Manipura (plexo solar)
- * Anahata (coração)
- * Vishuddhi (garganta)
- * Ajna (terceiro olho)
- * Sahasrara (coroa)



Miguel Guly



Portão de Abertura

Portão da Vida

Portão da Alma

5 pontos de Chakra

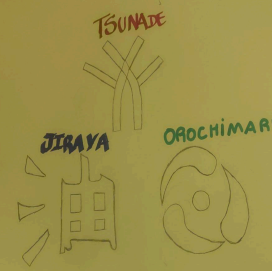
O sistema energético de Chakra possui 5 pontos que atuam no corpo humano, se o corpo não for equilibrado, os pontos de energia ficam perturbados e comprometidos, assim como a alma e o corpo físico.

A abertura dos pontos de energia, aumenta a força e a velocidade do fluxo de energia. Cada ponto que se abre, aumenta a saúde e a vitalidade do corpo, porém, as consequências do seu corpo também serão maiores.

TSUNADE

JIRAYA

OROCHIMARU



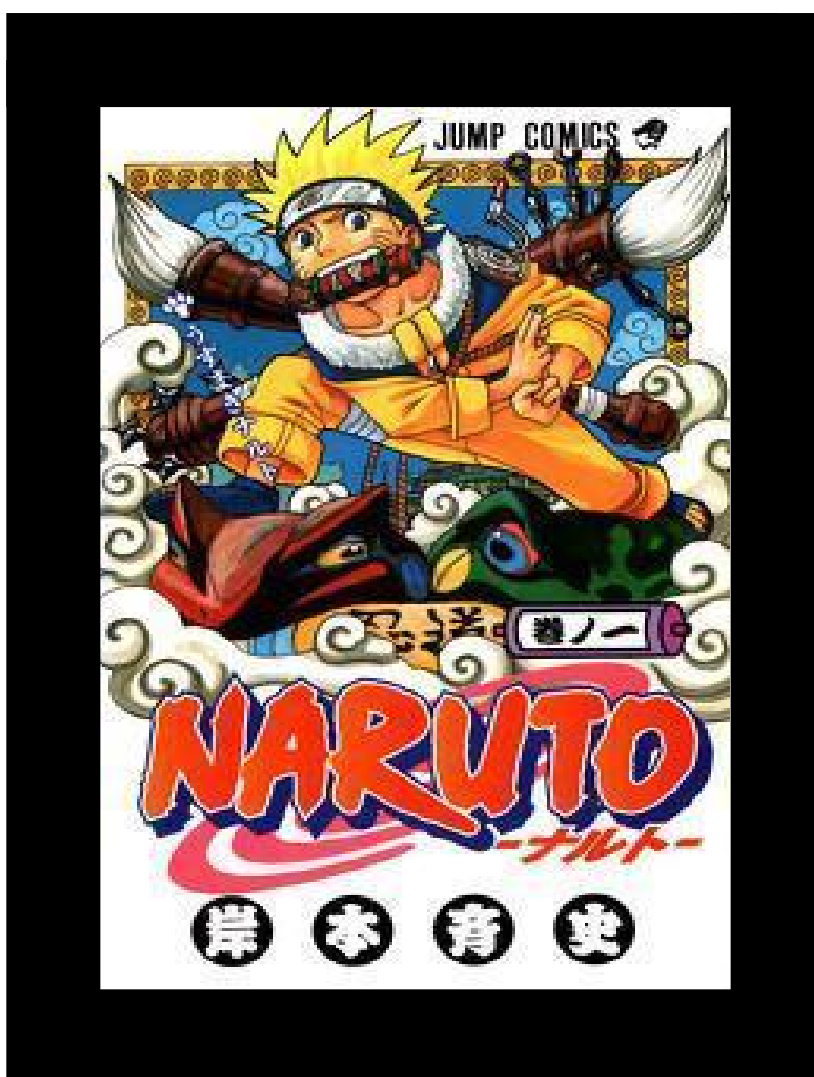
TRÊS NINJAS LENDÁRIOS

APÊNDICE B - PRODUTO EDUCACIONAL

DOCUMENTO ORIENTADOR PARA A OFICINA: MITO E CULTURA: O MANGÁ E ANIME NARUTO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

Camila De Paris

Thiago Ingrassia Pereira



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL -UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Camila De Paris
Thiago Ingrassia Pereira

DOCUMENTO ORIENTADOR DA OFICINA MITO E CULTURA: O MANGÁ E ANIME
NARUTO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

ERECHIM/2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – CAMPUS ERECHIM/RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PRODUTO DE PESQUISA

EXPEDIENTE

Diretor da UFFS Campus Erechim, RS

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva

Coordenadora Acadêmica da UFFS Campus Erechim, RS

Sandra Simone Hopner Pierozan

Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGE)

Almir Paulo dos Santos

Professor Orientador da Pesquisa

Thiago Ingrassia Pereira

Pesquisadora Principal

Camila De Paris

Apoio para a pesquisa

Coordenadoria de Educação de Erechim – 15ª CREA

Colégio Estadual Mário Quintana – Barão de Cotegipe (RS)

Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo – Erechim (RS)

Corpo docente do Curso de Mestrado em Educação da UFFS Campus Erechim

P232d

Paris, Camila De

Documento orientador da oficina mito e cultura: o Mangá e anime
Naruto nas aulas de sociologia / Camila De Paris, Thiago Ingrassia
Pereira. / – Erechim : UFFS, 2023.

Dados eletrônicos.

1. Educação. 2. Histórias em quadrinhos. 3. Sociologia. I. Pereira, Thiago
Ingrassia. II. Título.

CDD: 370

Ficha catalográfica elaborada pela
Divisão de Bibliotecas – UFFS
Bibliotecária - Vanusa Maciel CRB - 14/1478

Paulo Freire, embora também tenha se deparado com enormes dificuldades para colocar suas ideias em prática, jamais deixou de pensar que a emancipação social dos/as oprimidos e oprimidas era o sentido principal não apenas de sua vida, mas de qualquer vida educadora. Sem essa projeção social, a emancipação teria pouco valor. Mais ainda, a emancipação que interessa a Paulo Freire não é apenas intelectual ou cognitiva, mas econômica, social e política, com todas as complexidades e dificuldades que comporta a relação entre educação e sociedade. (Kohan, Walter Omar, Paulo Freire e o valor da igualdade em educação, p. 13, 2019).

"Desista de me fazer desistir!"

Naruto Uzumaki



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	115
1 A EDUCAÇÃO REPRODUTORA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS	116
2 A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	120
3 O MÉTODO DIALÓGICO DE PAULO FREIRE	123
4 O QUE É NARUTO?	130
5 OFICINA MITO E CULTURA: O MANGÁ E ANIME NAS AULAS DE SOCIOLOGIA	132
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A - PASSO A PASSO DA OFICINA	144
APÊNDICE B - MATERIAL PARA A OFICINA	146
ANEXO - FOLHA DE APROVAÇÃO CEP/UFFS	175

APRESENTAÇÃO

O Mestrado Profissional em Educação tem como um de seus objetivos, a criação de um produto, ou seja, um produto educacional que decorra de nossa pesquisa. À vista disso, resultante da minha pesquisa intitulada como **O MANGÁ E ANIME NARUTO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: Uma proposta de metodologia de ensino aprendizagem** foi produzido como produto educacional a **“Oficina mito e cultura: O mangá e anime Naruto nas aulas de sociologia”** a qual corresponde a uma oficina pedagógica alicerçada na metodologia de dialogicidade de Paulo Freire, que busca relacionar o que é de interesse dos estudantes para trabalhar os conceitos de cultura nas aulas de sociologia, com o propósito de superar um ensino monocultural e reprodutor das desigualdades sociais.

A metodologia de pesquisa utilizada foi a qualitativa, bibliográfica e de Intervenção Pedagógica, na qual foram realizadas oficinas para estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo na Cidade de Erechim (RS), e do Colégio Estadual Mário Quintana no Município de Barão de Cotegipe (RS).

Nessas oficinas foram trabalhados os conceitos de Mito e Cultura utilizando como ferramenta didática o mangá e anime Naruto por meio da metodologia de Intervenções Pedagógicas.

Este documento consta como apêndice da dissertação de pesquisa, defendida na data de 04 de dezembro de 2023, que estará disponível no Repositório Digital da Universidade Federal da Fronteira Sul. O produto educacional aqui exposto tem como objetivo apresentar uma Oficina que tem como recurso pedagógico o mangá e anime Naruto para trabalhar os conceitos da sociologia em sala de aula a ser disponibilizado a todas as escolas da 15ª Coordenadoria Regional de Educação do RS.

O objetivo deste documento é trazer orientações educacionais embasadas na dialogicidade de Paulo Freire, em um ensino intercultural, e o passo a passo da Oficina como uma proposta para os professores e professoras utilizarem como metodologia em sala de aula.

O documento está dividido em duas partes, no qual a primeira apresenta-se as conceituações para se refletir sobre a educação, trazendo para esse diálogo as considerações de Pierre Bourdieu sobre a educação, bem como a metodologia de dialogicidade de Paulo Freire e o sobre o ensino intercultural.

A segunda parte traz a explicação sobre o que seria Naruto, o instrumento didático utilizado na oficina, assim como o passo a passo para a aplicação da oficina.

1 A EDUCAÇÃO REPRODUTORA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Bourdieu nos apresenta uma interpretação da escola que mostra a forte relação que há entre a origem social e o desempenho escolar, onde a escola é o principal meio na qual se mantém, reproduz e legitima as desigualdades sociais.

Bourdieu (2012) expõe que cada família transmite aos seus filhos, tanto por meio indireto quanto direto, um capital cultural, valores subjacentes e interiorizados, que contribuem na definição das atitudes frente ao capital cultural e a instituição escolar. E é essa herança cultural que é responsável nas diferenças da experiência escolar e nas taxas de êxito.

O autor mostra que as crianças provenientes dos meios mais favorecidos herdam desse meio, treinamentos e hábitos úteis nas tarefas escolares, como também herdam saberes, “bom-gosto” e gostos que implicam diretamente na rentabilidade escolar, que são atribuídos não como herança cultural, mas como dom.

Esse privilégio cultural se mostra notório quando se observa a familiaridade dessas crianças com obras de arte, que só podem provir com a possibilidade de frequentar regularmente museus, teatros e concertos. E o acesso a essas esferas da música, pintura, cinema, teatro repercute nos conhecimentos dos estudantes, sendo que quanto mais elevada a origem social, maior ainda é a diferença de saberes.

Nesse viés, Bourdieu e Passeron (2012) retratam a escola como reprodutora da classe dominante, ao perceber a adaptação metodológica do discurso da escola voltada para apenas uma parcela dos estudantes, o que torna seu discurso uma forma de transmitir a cultura dominante.

Os autores apontam sobre a influência que o meio linguístico de origem interfere como um obstáculo cultural, visto que a compreensão e o manejo da língua é ponto de avaliação central dos professores. Como também, exerce uma forma de falar, uma riqueza na fala, fornecendo um sistema de categorias que permite a aptidão para decifrar e manipular estruturas complexas, tanto lógicas como estéticas, se percebe a língua falada no meio familiar ligada à língua

adquirida na escola, pois os professores apresentam uma fala que só é possível ser compreendida por uma parcela de seus alunos.

Ou seja, Bourdieu e Passeron (2012) ao apontar que o campo pedagógico opera a partir da dominação de uma classe social, estabelecendo o reconhecimento da cultura dessa classe dominante como cultura legítima e única, os professores acabam por transformar os recursos culturais herdados pelos alunos das classes dominantes em conteúdos escolares, usando de um discurso em sala de aula, que se faz necessário ter conhecimento e um código linguístico preexistente para ser compreendido, o que beneficia apenas parte dos estudantes, aqueles que possuem capital cultural, pois somente eles compreendem essa linguagem.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significação e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (Bourdieu; Passeron. 2012, p. 25).

Para Bourdieu (2007) a violência simbólica é a imposição apoiada na sua aceitação tanto simbólica, social quanto econômica. Onde a violência simbólica se constitui numa construção contínua de concepções durante todo o processo de socialização, conduzindo o indivíduo a se situar no espaço social conforme costumes e arquétipos do discurso, o que acaba legitimando o discurso dominante.

Como Bourdieu (2007) aponta, a prática pedagógica se pauta na igualdade formal, que serve como justificção e máscara para a indiferença às desigualdades reais frente ao ensino e da cultura transmitida, ou melhor, exigida.

Bourdieu e Passeron (2018) alegam que os estudantes favorecidos para além de deverem ao seu meio as atitudes e treinamentos que são diretamente aplicáveis às tarefas escolares, herdaram também saberes e um saber fazer, bom gosto e gostos que lhes garantem rentabilidade ainda mais certa. Onde as desigualdades em relação à cultura são extremamente marcadas quanto ao domínio, visto que os comportamentos culturais consentem com os determinismos sociais. Para os autores:

[...] uma cultura escolar puramente escolar não é somente uma cultura parcial ou uma parte da cultura, mas uma cultura inferior pois os

mesmos elementos que a compõem não têm o sentido que teriam num sentido mais amplo. A escola não exalta na “cultura geral” todo o oposto do que ela denuncia como prática escolar da cultura daqueles cuja origem social condena a terem somente aquela cultura devida à escola? Cada conhecimento deve portanto ser percebido ao mesmo tempo como um elemento de uma constelação e como um momento do itinerário cultural na sua totalidade, cada ponto da curva fechando toda a curva. Enfim, é a maneira pessoal de realizar os atos culturais que lhes confere a qualidade propriamente cultural: assim a desenvoltura irônica, a elegância preciosa ou a segurança estatutária que permite a naturalidade ou a atribuição da naturalidade são quase sempre próprias aos estudantes oriundos das classes altas, nas quais essas maneiras exercem o papel de sinal de pertencimento à elite. (Bourdieu; Passeron, 2018, p. 36-37).

Isto significa, conforme Bourdieu e Passeron (2018), que para os indivíduos de origens menos favorecidas, a escola é o único meio de acesso à cultura, em todos os níveis de ensino, sendo assim, a escola seria “a via real da democratização da cultura” (p. 38), se não ignorasse as desigualdades primárias em relação a cultura e desvalorizar a cultura que ela própria transmite e legitimasse em favor da cultura herdada que não carrega marca de esforço e assim tem as aparências da graça e da facilidade.

Contra a ideologia carismática segundo a qual os gostos, em matéria de cultura legítima, são considerados um dom da natureza, a observação científica mostra que as necessidades culturais são o produto da educação: a pesquisa estabelece que todas as práticas culturais (frequência dos museus, concertos, exposições, leituras, etc.) e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música estão estreitamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, à origem social. O peso relativo da educação familiar e da educação propriamente escolar (cuja eficácia e duração dependem estreitamente a origem social) varia segundo o grau de reconhecimento e ensino dispensado às diferentes práticas culturais pelo sistema escolar; além disso, a influência da origem social, no caso em que todas as outras variáveis sejam semelhantes, atinge seu auge em matéria de “cultura livre” ou de cultura de vanguarda. A hierarquia socialmente reconhecida das artes – e, no interior de cada uma delas -, dos gêneros, escolas ou épocas, corresponde a hierarquia social dos consumidores. Eis o que predispõe os gostos a funcionar como marcadores privilegiados da “classe”. As maneiras de adquirir sobrevivem na maneira de utilizar as aquisições: a atenção prestada às maneiras tem sua explicação se observarmos que, por meio destes imponderáveis da prática, são reconhecidos os diferentes modos de aquisição, hierarquizados, da cultura, precoce ou tardio, familiar ou escolar, assim como as classes de indivíduos que elas caracterizam (tais como os “pedantes” e os “mundanos”). A nobreza cultural possui, também, seus títulos discernidos pela escola, assim como sua ascendência pela qual é avaliada a antiguidade do acesso à nobreza. (Bourdieu, 2011, p. 09).

Ou seja, Bourdieu (2011) mostra que a nobreza cultural opõe, de maneira até mesmo declarada, grupos diferenciados na sua ideia sobre a cultura, e a relação legítima com a cultura e obras de arte. Quanto às condições de aquisição da cultura que é legitimada, se faz necessário perceber que a determinação dominante da maneira de apropriação legítima da obra de arte e da cultura beneficia, incluindo o sistema escolar, os indivíduos que cedo tiveram acesso à cultura legítima, por fazerem parte de um sistema familiar culto, fora da escola, sendo que o campo escolar desvaloriza a interpretação e o saber considerado erudito, marcado como escolar e “pedante”.

E como aponta o autor, a admiração e sentido por uma obra de arte só é possível para quem é abastecido de códigos para decifrar conforme a sua codificação, pressupondo um conhecimento, que envolve acionar uma herança cognitiva e de competência cultural. Assim, o gosto classifica aquele que emana à classificação: os sujeitos sociais se distinguem através das distinções que eles lidam entre o vulgar e o distinto, o feio e o belo, e é por essa mediação que se mostra a posição desses indivíduos nas classificações objetivas.

Em suma, como apontam Nogueira e Nogueira (2002), Bourdieu evidencia que a escola se mostra enquanto neutra, tratando todos os estudantes de maneira igual, pois obedeceriam às mesmas regras, seriam submetidos aos mesmos conteúdos e avaliações, tendo assim as mesmas chances, mas, na verdade as chances são desiguais, pois a cultura escolar é a dissimulação da cultura dominante, indo em encontro com Valle (2013) ao expor a escola como asseguradora da divisão desigual do capital cultural, reprodutora da cultura dominante, contribuindo assim para a conservação das relações sociais existentes.

À vista disso, como mencionado por Valle (2013), que podemos pensar ao perceber esses mecanismos de reprodução social, amparados pela neutralidade, da meritocracia, da democratização da educação expostos por Bourdieu, é de repensarmos o currículo escolar, as avaliações escolares e os métodos pedagógicos, para que a escola não mais legitime e perpetue as injustiças históricas e sociais. Pois está em xeque a construção de uma escola justa, de qualidade para todos e todas, uma vez que para a maioria dos povos a escola ainda é o único meio de acesso à cultura. Mas qual cultura?

2 A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Candau (2008) explica que uma característica fundamental do multiculturalismo é ser atravessado pela militância, políticas públicas, a produção de conhecimentos, pelo social e acadêmico, sendo que o multiculturalismo nasceu através das lutas de grupos sociais excluídos e discriminados e apenas em um segundo momento ocorreu sua inserção na academia. Pontuando também a grande dificuldade de se compreender o multiculturalismo devido à polissemia do termo.

Nessa perspectiva, Candau (2008) apresenta a perspectiva intercultural, que promove a inter-relação entre distintos grupos culturais presentes numa sociedade, pois essas visões diferenciadas propiciam processos profundos de afirmação de identidades culturais e perspectivas assimilacionistas, concebendo as culturas interrompidos processos de construção, elaboração e reconstrução.

A autora também assinala que vivemos nas sociedades a hibridização cultural intensa, que constroem identidades abertas, em permanente construção, e que se percebe que as culturas não são puras, e este é um elemento que necessita ser levado em consideração na dinâmica dos diferenciados grupos socioculturais.

Outra característica apontada por Candau (2008) da perspectiva intercultural, é a consciência que essa concepção tem dos mecanismos de poder que perpassam as relações culturais, além de não se desvincular das demandas da desigualdade e diferenças presentes de modo conflitivo em cada sociedade e mundialmente.

Candau (2008, p. 51) acrescenta:

A abordagem intercultural que assumo aproxima-se do multiculturalismo crítico de McLaren (1997). O multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva e argumenta que a diferença deve ser afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social”

A autora salienta que a perspectiva intercultural defendida por ela é a que promova uma educação que reconhece o “outro”, que promova o diálogo entre diferentes grupos culturais e sociais, uma educação que conduza a negociação cultural ao enfrentar os conflitos estimulados pela dissimetria de poder entre os díspares grupos socioculturais das sociedades, favorecendo a construção de um objetivo em comum que promova a integração das diferenças dialeticamente.

Nesse viés, Loss (2018) traz a interculturalidade enquanto termo que reconhece as diferenças na diversidade cultural e estabelece uma abertura para o “etnosaber” e o “etnoconhecimento”, onde a educação escolar seguindo essa perspectiva de uma educação intercultural, torna-se um espaço de culturas antagônicas, onde a diversidade se presentifica no coletivo e no individual. Dessa maneira, a educação intercultural teria como princípio:

[...] reconhecer e valorizar as expressões culturais particulares de todos os agrupamentos humanos, não só por uma razão epistemológica, evitando assim todas as formas de etnocídio epistêmico, mas também por razões éticas e políticas, pois sem a garantia de sua identidade, as pessoas humanas não podem ser autônomas, livres e emancipadas. (Severino, 2013, p. 42 apud Loss, 2018, p.152).

Loss (2018, p. 30) acrescenta que a pedagogia monocultural dispõe de perspectivas que conciliam com a pedagogia bancária de Paulo Freire:

[...] principalmente no quesito concepção da educação como reprodutora da sociedade, da relação professor e estudante, do currículo fechado e fragmentado, entre outros. A pedagogia monocultural referenda os discursos do neocolonialismo, em que os brancos são superiores aos outros de diferente cor, pela supremacia do homem branco; pelos discursos de igualdade na desigualdade, e pelos discursos de educação assimilacionista, em que todos precisam ter acesso à cultura comum.

Dessa forma, a autora aponta que a Pedagogia Intercultural exige uma conexão educativa que estimule a socialização de experiências entre as diferentes culturas e gerações, transposta pela metodologia da transformação e do conflito, que promova a objetividade do conhecimento, valorizando e levando em consideração a subjetividade e a intersubjetividade humana.

Nesse sentido, a ação docente pode ser ressignificada a partir da perspectiva do diálogo intercultural, no sentido da troca de experiências, do reconhecimento da diversidade de linguagens e, conseqüentemente,

da abertura aos etnoconhecimentos e etnosaberes. (Loss et. al, 2022, p. 32).

Como pontuam Moreira e Candau (2003), a escola necessita lidar com a pluralidade das culturas, ao invés de manter a tradição monocultural, pois é preciso reconhecer os diferenciados sujeitos socioculturais que estão presentes em seu contexto, abrindo espaços para a valorização e manifestação das diferenças, visto que a escola apresenta grande dificuldade para lidar com a diferença e a pluralidade, tendendo a neutralizá-las e silenciá-las, sentindo-se mais cômoda a padronizar e homogeneizar.

Nesse viés, Loss et. al (2022, p. 33) considera:

A educação intercultural comporta, também, ultrapassar o egocentrismo cultural e a visão cartesiana-newtoniana do conhecimento, em que a diversidade é importante e necessária para a construção do conhecimento e que todos os conhecimentos são válidos dentro dos seus propósitos de contexto real. Não há desigualdades de inteligências e nem a hipervalorização de um conhecimento em detrimento do outro.

E para que essa educação intercultural possa de fato ocorrer, se faz necessário que o professor/a esteja aberto a buscar técnicas de ensino para serem trabalhadas dentro da prática pedagógica interligadas a prática social, cultural e a realidade dos alunos, o que assim permite criar uma relação pedagógica entre aluno e professor que proporcione um processo de ensino que oportuniza a aprendizagem.

A Pedagogia Intercultural busca ajudar os sujeitos a reconhecer e aceitar tanto a própria identidade como reconhecer as identidades culturais dos outros. A promoção da relação intercultural não pode passar pela dinâmica da simples atitude de tolerância às diferenças, mas pela interação e reciprocidade entre grupos diferentes para o reconhecimento da identidade cultural, para o enriquecimento mútuo e para a solidariedade. (Loss, et.al. 2022, p. 34).

Como salienta Loss (2018), a escola tem a necessidade de se tornar espaço para que os sujeitos se sintam incluídos, reconhecidos e protagonistas na percepção da cidadania intercultural, e para isso é essencial que ocorra a problematização das nossas concepções de educação, ciência, escola e cultura,

o que favorece a nossa compreensão a natureza das relações entre a cultura social, a cultura da escola e a cultura escolar.

3 O MÉTODO DIALÓGICO DE PAULO FREIRE

Como bem escreve Pereira (2018), o pensamento de Paulo Freire integra o processo de industrialização e urbanização do Brasil na metade do século XX, e de seu efeito na organização social do país. Um movimento marcado pelo desenvolvimento econômico em um contexto de drástica desigualdade social, o que nos faz compreender os objetivos da obra de Freire e sua posição pedagógica e política, bem como nos faz compreender a obra pedagógica desse autor como referência para pensarmos nossa ação em sala de aula.

Numa sociedade desigual não há processos formativos iguais, pelo contrário, o que temos é um abismo entre classes sociais que se desdobra em diferentes possibilidades de entendimento sobre o mundo. Para que a obra de Freire fosse superada, as estruturas sociais sobre as quais ele produziu suas reflexões e estratégias de ação deveriam igualmente estar superadas. Contudo, o que presenciamos no momento inaugural do século XXI são a manutenção e o aprofundamento da desigualdade social, produzindo quadro de concentração de riqueza e miséria. (Pereira, 2018, p. 25).

Ou seja, é perceptível que ainda nos dias de hoje a escola permanece como reprodutora das desigualdades sociais. Como salienta Pereira (2018), de um lado temos os miseráveis e de outro uma elite, e entre esses dois extremos encontra-se uma pluralidade de divisões sociais que tem diferenciados acessos ao conhecimento e renda, e na maior parte dos casos, privados de recursos teóricos que possam lhes possibilitar compreender sua própria estrutura social da qual fazem parte.

Mesmo considerando os diferentes canais formativos (família, mídia, igrejas, clubes, associações, partidos etc.) e sua importância na construção de nossas visões de mundo, ainda o sistema de ensino tem um papel fundamental a desempenhar. Por isso, os(as) profissionais da educação são estratégicos(as) e disputas curriculares (o que ensinar, como ensinar e para que ensinar) ocupam o nosso noticiário. Assim, como desconsiderar uma teoria pedagógica que trata exatamente dessas tensões? (Pereira, 2018, p. 26).

É nesse sentido, que busco trazer as concepções da dialogicidade de Paulo Freire, como pedagogia capaz de superar a escola como legitimadora e

reprodutora das desigualdades sociais, pois a palavra tem poder, e pode ser usada tanto para oprimir quanto para libertar.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo que os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (Freire, 2018, p. 109)

Como refere Soares (2006), o diálogo é entendido como uma relação distinta entre dois sujeitos que têm igualdade e reciprocidade de disposições, entretanto, em Paulo Freire, diante a novas condições históricas, o diálogo é abrangido como categoria política da relação educadora, onde na educação popular ocorre o ato dialógico como um processo de humanização.

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significações enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua.

Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (Freire, 2018, p. 109 -110)

Oliveira (2017) aponta que o diálogo para Paulo Freire tem como ponto de orientação o ser humano como sujeito do conhecimento, e a educação estabelecida como “situação gnosiológica”. Assim, a relação do conhecimento não está restrita à relação sujeito-objeto, pois há uma relação intercomunicativa entre os sujeitos, onde através da intersubjetividade se estabelece uma comunicação entre os sujeitos em relação ao objeto. Ocorrendo, portanto, uma

co-participação entre os sujeitos na ação de conhecer através da comunicação, onde o objeto é o intercessor dessa relação entre os sujeitos.

E é nesse sentido, que Freire (2018) crítica a educação “bancária”, pois, nesse método o educador faz “comunicados” ao invés de comunicar-se, depositando conteúdos nos educandos, que acabam recebendo, memorizando e repetindo, apontando como solução a isso a educação libertadora, problematizadora.

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se como próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de “cisão”. Cisão em que a consciência é consciência de consciência. (Freire, 2018, p. 94).

Nesta perspectiva, o autor fala que a educação problematizadora, libertadora, não é mais um ato de depositar, narrar, transmitir ou transferir valores e conhecimentos aos estudantes, mas sim é um ato cognoscente:

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica. (Freire, 2018, p. 94-95).

Oliveira (2017) explica que o diálogo em Paulo Freire no entendimento de educação e da prática pedagógica delimita a diferença entre a educação tradicional (bancária) e a educação libertadora indicada por ele. Onde Freire tem por suporte a relação dialética entre oprimido e opressor, discutindo o seguimento de desumanização e humanização na ação educativa, construindo a teoria da dialogicidade (educação libertadora) em oposição à teoria da antidialogicidade (educação bancária). Dessa maneira, a educação dialógica do ângulo gnosiológico é um encontro de sujeitos e a aula um encontro na busca pelo conhecimento.

Para Freire (1980b, p. 78), a educação libertadora é:

[...] não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação de valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio” [...] é sobretudo, e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes.

Dessa forma, Paulo Freire mostra que tanto professor como estudante são sujeitos de conhecimento, ou seja, seres de comunicação.

Pereira (2018) traz a dialogicidade como proposta pedagógica de Paulo Freire, apontando que dialogar faz parte da natureza social dos sujeitos e indispensável para a socialização na vida em sociedade. O autor menciona que o diálogo se correlaciona com a habilidade de ouvir e falar, respeitando nossa palavra como também a palavra dos outros. E ao ocorrer a ausência do diálogo, compõe-se conjunturas opressoras e autoritárias, onde a palavra é vigiada, denominado por Freire como “cultura do silêncio”.

Pereira (2018, p.48) contribui ainda mais com esse estudo, ao trazer a dialogicidade na sua relação com as metodologias, que é a justamente a proposta dessa pesquisa:

Seja em sala de aula, seja na produção do conhecimento, o diálogo se constitui em estratégia potente nas relações humanas. O estabelecimento do diálogo como metodologia de ensino é a mais atual possibilidade de dotarmos nossas aulas de sentido, valorizando a palavra dos(as) estudantes e dinamizando o trabalho com conteúdos.

Como apontado por Oliveira (2017), há três aspectos no diálogo Freiriano: a existencial (humanista), a ético-política e a metodológica. Na existencial Freire fala sobre a necessidade de se pensar a educação sob a perspectiva gnosiológica-dialética, sendo uma ação dos sujeitos cognoscentes de co intencionalidade ao mundo, desvelando a sua razão de ser obtendo uma compreensão totalizadora, podendo assim agir e transformar a realidade, os afirmando enquanto mulheres e homens que são sujeitos da história e do conhecimento.

Na Ético-política, conforme o autor, o diálogo proporciona aos sujeitos participarem da vida política da sociedade, implicando no reconhecimento do

direito dos outros em dizer sua palavra, ao participarem do diálogo eles mostram que tem voz, não sendo silenciados, e não sofrendo por não serem incluídos socialmente.

Na metodológica, o diálogo promove aos sujeitos a conquista do conhecimento, onde a dialogicidade é fundamental para o erguimento da curiosidade epistemológica. Assim, o método dialógico possibilita a intercomunicação entre os sujeitos mediatizados pelo mundo, apresentando-se como crítico, ativo e criticizador.

Na obra *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992, p.118) afirma:

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. [...]. Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando [...] O diálogo não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua pura imitação ou por sua caricatura. O diálogo não pode se converter num “bate-papo” desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos.

Ou seja, Freire traz o diálogo como fundamental para a prática pedagógica, possibilitador da construção do conhecimento e no ampliado da visão de mundo. Como diz Freire (2018, p.116) “A educação autêntica, [...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele.”

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2018) argumenta sobre a teoria da ação antidialógica e suas características, que seriam a divisão para manter a opressão, a manipulação, a conquista e a invasão cultural. Nos deteremos sobre a invasão cultural, pois vai muito ao encontro da teoria de Pierre Bourdieu sobre o arbitrário cultural.

Freire (2018, p. 205) assim fala:

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.

Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la.

Por isso é que, na invasão cultural, [...], os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção.

Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores. A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação.

Na verdade, toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido.

Freire (2018) argumenta que a invasão cultural é ideológica e antidialógica, pois ela não ocorre através da problematização da realidade e dos conteúdos dos invadidos, onde os invadidos veem a realidade através das lentes dos invasores, e o êxito da invasão cultural é a percepção dos invadidos da sua inferioridade intrínseca.

As palavras de Paulo Freire vão de encontro com Bourdieu quando ela fala que os dominantes impõem sua cultura como única e legítima, sendo que na escola impõe-se um arbitrário cultural, menosprezando a cultura popular.

Pereira e Sartori (2020) expõem que Freire faz críticas à classe dominante, por essa negar a palavra aos sujeitos para mantê-los oprimidos e submissos, porque ao negar-se a palavra (o diálogo), é uma forma de manter-se os oprimidos sob manipulação e alienados, pois o diálogo é artifício para que os sujeitos em situação subalterna possam superar e enfrentar as circunstâncias que os oprimem, remodelando seu lugar de sujeito com e no mundo, indicando o amor como solução para à dominação.

Trazer a amorosidade e o diálogo para o campo da educação, como sugere Freire, é um exercício que necessita ser realizado para refletir sobre quanto os processos de escolarização no Brasil, ainda, conservam formas de regulação moral e política. Ao refletir criticamente acerca das práticas educativas antidialógicas, faz-se necessário entender o poder dessas práticas como reprodutoras de injustiças sociais e do fortalecimento de ações pedagógicas conservadoras e mecânicas. Assim, o diálogo enquanto oposição ao antidialogo torna-se exigência radical para que os homens e as mulheres sejam interlocutores(as), utilizando os mais variados espaços de comunicação. (Pereira; Sartori, 2020, p. 652).

Nesse sentido, os autores enfatizam que se faz necessário valorizar a “palavra” dos estudantes, sendo que é preciso considerar as diferentes formas nas quais se reconfiguraram o tecido social e a cultura escolar, para assim conseguirmos realmente avançar em uma educação libertadora e emancipadora, e penso que o caminho é abordar o diálogo como princípio pedagógico.

4 O QUE É NARUTO?

Naruto é o nome de uma série de mangá escrito e ilustrado por Masashi Kishimoto, lançado em 1999 no Japão e adaptado para anime em 2002. No Brasil, o mangá e o anime Naruto foram lançados no ano de 2007, conquistando o gosto dos jovens até a atualidade.

O anime tem como personagem principal um jovem ninja que dá nome a série, e conta sua história em busca do reconhecimento, superação e que sonha tornar-se um Hokage, principal líder e ninja mais poderoso de sua vila.

Masashi Kishimoto escreveu a estória de Naruto baseando-se nos mitos e cultura oriental. Um exemplo disso, é que Naruto tem selado dentro de si o espírito de uma raposa de nove caudas, na mitologia japonesa as raposas são chamadas de Kitsune, vistas como animais inteligentes e que tem poderes mágicos.

A história se passa na Vila Oculta da Folha, onde a narrativa começa a ser contada quando Naruto tem 12 anos de idade apresentando o nascimento mítico do protagonista. Assim, conforme Paris (2021), Naruto nasce do ventre de sua mãe Kushina Uzumaki, uma jinchuriki (hospedeira) da raposa de nove caudas (Kurama).

Durante o parto de Naruto, o selo que prendia a raposa em Kushina enfraqueceu, e um ninja inimigo aproveitou-se desse momento para dominar o espírito da raposa e atacar a Vila da Folha. Dessa maneira, o pai de Naruto, Minato Namikaze, então Quarto Hokage, selou a raposa no corpo do filho recém-nascido para salvar a Vila, mas isso lhe custou sua vida e da esposa Kushina. Naruto então cresce sozinho, sem o conhecimento a respeito de sua origem, de seus pais ou do espírito da raposa que carrega dentro de si.

O Terceiro Hokage, Iruze Sarutobi, estipulou uma lei a todos os moradores da Vila que nunca mencionaram sobre os pais de Naruto e muito menos que ele era o jinchuriki (hospedeiro) da raposa de nove caudas.

Conforme Pinheiro (2011), em algumas variações da mitologia as raposas aparecem como demônios que possuem as pessoas, sendo que com o passar da idade o poder espiritual das raposas aumenta ganhando mais caudas, variando de uma a nove caudas, onde a raposa de nove caudas é a mais poderosa possuindo ao menos nove mil anos de idade.

Para além desse exemplo de mito no enredo de Naruto, há diversos outros, mostrando-se assim uma ferramenta que contém abundantes mitologias que podem ser analisadas e contrastadas com a história desenvolvida no mangá.

5 OFICINA MITO E CULTURA: O MANGÁ E ANIME NAS AULAS DE SOCIOLOGIA



No início da oficina é importante que se estabeleça junto aos estudantes os objetivos que se espera na atividade, ou seja, os assuntos/temas que serão trabalhados:



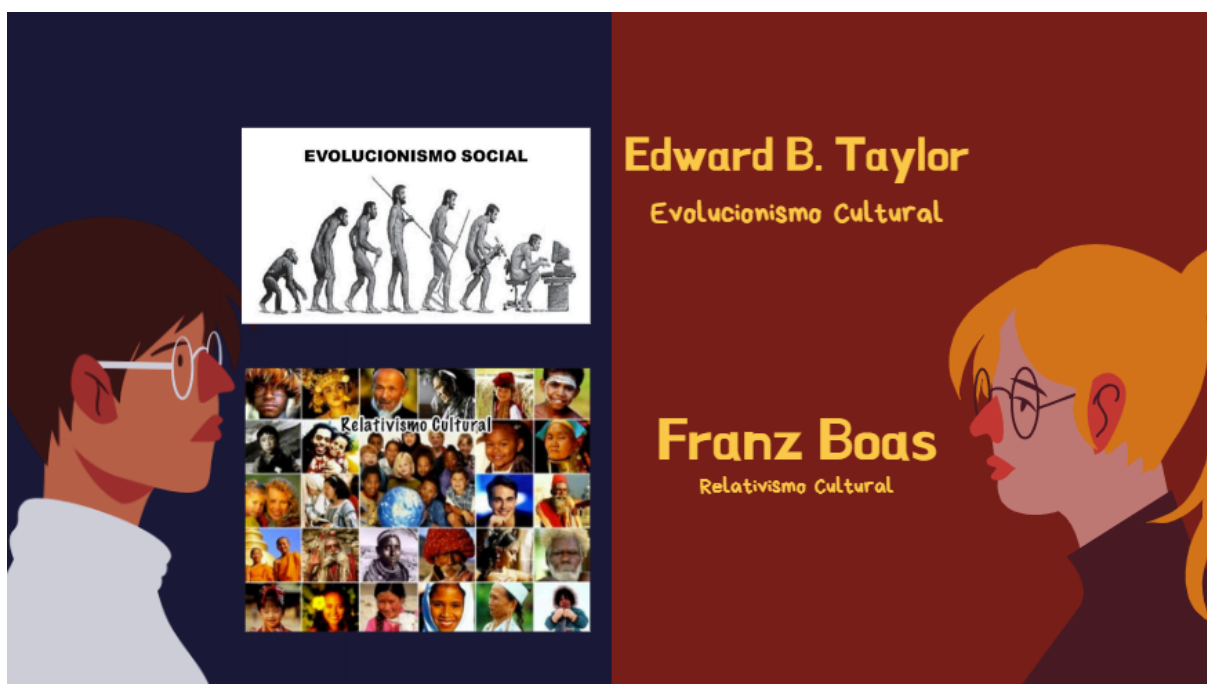
Em seguida, começamos o diálogo pela primeira teoria: Cultura. Buscando indagar os alunos sobre esse tema. Podemos utilizar perguntas norteadoras como por exemplo: o que é cultura? Em qual cultura vocês se sentem pertencer?

Para fomentar a participação dos estudantes, a partir das falas que eles trazem utilizo um vídeo do canal do youtube "Sociologia Animada": "Afinal, o que é cultura", para atrelar as argumentações dos alunos(as) a teoria. o vídeo está disponível no seguinte endereço: [Afinal, o que é cultura?](#)



A partir da visualização do vídeo busca-se continuar buscando trazer os estudantes para o diálogo, usando de exemplos culturais do cotidiano dos estudantes.

Em seguida, para complementar o vídeo e as contribuições dadas pelos alunos(as), apresenta-se alguns teóricos que estudam sobre cultura.





Trazer para a discussão as teorias de antropólogos que pesquisam sobre cultura possibilita partir das ponderações dos estudantes levando suas falas para uma dimensão teórica, o que Paulo Freire fala sobre uma educação problematizadora que através da dialogicidade leva a superação, pois possibilita a construção do conhecimento e o ampliamiento da visão de mundo.

Em continuidade trago a discussão os conceitos de mito e lendas, perguntando aos estudantes sobre o que seria um mito/lenda? Se eles conhecem algum/uma?

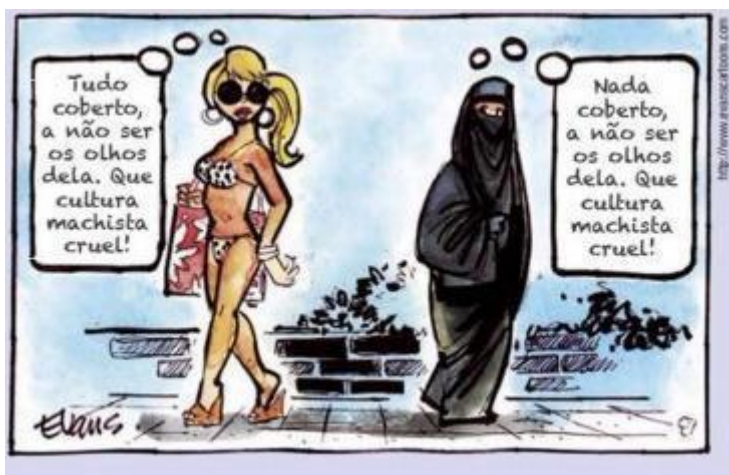
Em cima das suas ideias busco conceituar o que seria mito e lenda e as suas diferenças, considerando que os mitos e lendas fazem parte da cultura.



Junto aos alunos (as) é fundamental buscar compreender essas diferenças, trazer exemplos de mitos e lendas, e dialogar sobre.

Em sequência entramos no termo Etnocentrismo, e novamente buscamos instigar os alunos para que eles expressem suas ideias sobre o que seria etnocentrismo. Esse é um termo que muitos dos estudantes podem nunca ter ouvido falar, mas é importante que eles tentem pensar sobre o que seria, qual seu sentido.

Para auxiliar, é interessante utilizar imagens que expressem o seu significado, de forma a ajudar os estudantes na compreensão para que assim eles dialoguem sobre.



Fonte: Brainly.com



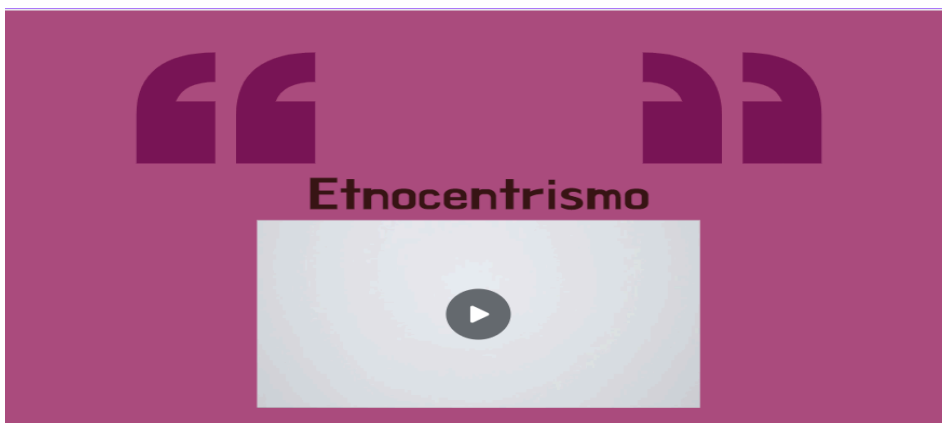
Fonte: Brainly.com



Fonte: Brainly.com

Novamente, para complementar os argumentos dos estudantes, trago outro vídeo do canal do youtube “Sociologia Animada”: “Identidade, etnocentrismo e estranhamento”. O vídeo pode ser acessado neste endereço: [Identidade,](#)

[etnocentrismo e estranhamento](#)



Com as informações visualizadas no vídeo é possível indagar os estudantes ainda mais sobre suas considerações e pensamentos, levando a conversa para os outros termos: Trocas Culturais e Culturas Híbridas.

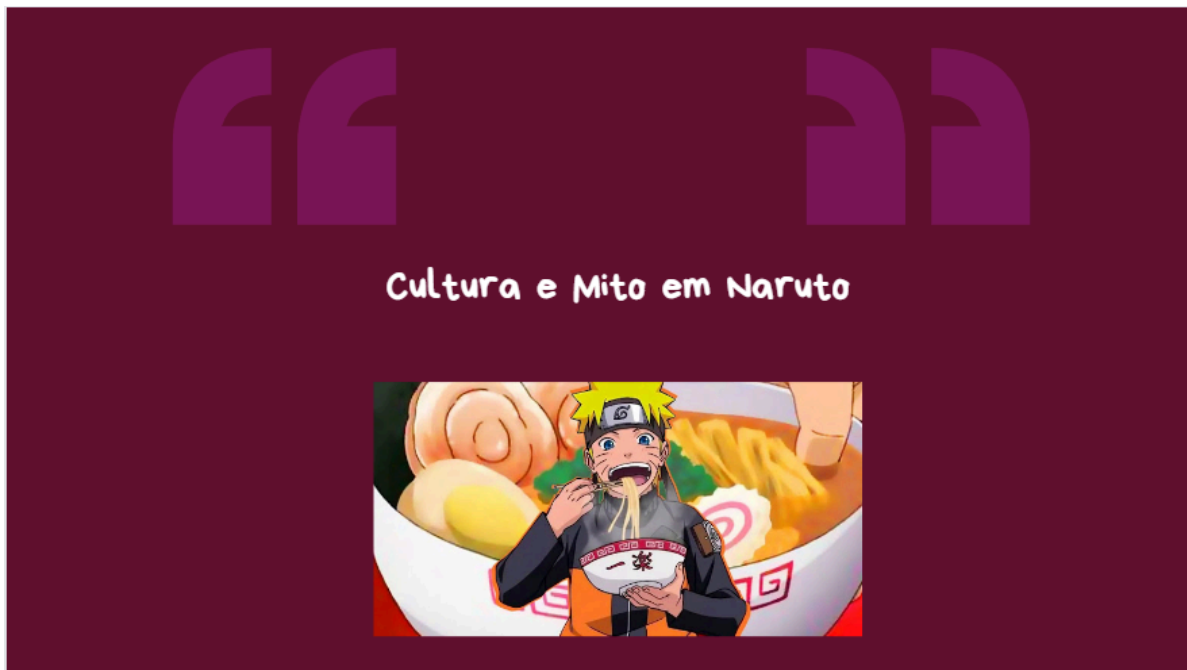


Vivemos na era da tecnologia, e aqui podemos utilizar de variados exemplos que fazem parte do cotidiano dos estudantes para junto a eles compreender o que seria uma cultura híbrida e essas trocas culturais.

Lembrando que é sempre imprescindível partir das alegações dos estudantes para dialogar e buscar sair do senso comum para a teoria.

E a partir do diálogo sobre trocas culturais é que trazemos para a atividade o Naruto, buscando explicar que Naruto tem sua procedência no Japão, feito pelo

mangaká Masashi Kishimoto, lançado em 1999 no Japão e adaptado para anime em 2002, e que no Brasil, o mangá e o anime Naruto foram lançados no ano de 2007, e isso é um exemplo de uma troca cultural, termos acesso e gostarmos de algo produzido do outro lado do mundo.



Nesse momento perguntamos aos estudantes se eles conhecem Naruto, se já ouviram falar, se assistiram, leram ou se ainda acompanham o mangá e/ou anime.

Para elucidar uma explicação sobre qual seria a história de Naruto, (pois sim, pode haver estudantes que não fazem ideia do que possa ser), uso de um vídeo do canal do youtube “Damianizando”, intitulado “De onde veio Naruto?”, feito pelo youtuber Damiani, que tem um linguajar engraçado, que faz toda uma elucidação do que seria Naruto e as inspirações nos mitos e culturas orientais utilizadas pelo criador Masashi Kishimoto para desenvolver o enredo de Naruto.



O acesso para o vídeo está neste endereço: [DE ONDE VEIO](#)

[NARUTO? || # DAORA](#)

Após, busca-se dialogar com os estudantes sobre o que eles(as) mais gostaram do que viram no vídeo, o que chamou sua atenção, se eles sabiam sobre as inspirações na cultura oriental no desenvolvimento da trama de Naruto, entre outras indagações para que os estudantes dialoguem, perguntem e participem. Nesse momento é relevante que se traga ao diálogo exemplos de mitos e lendas citados pelo Damiani no vídeo, como se apresente outros que não foram mencionados.

A partir disso, pedimos aos estudantes que se dividam em grupos, e explica-se que nesse ponto da atividade, cada grupo escolha um mito/lenda para fazer sua correlação com sua inspiração na história do mangá/anime, (esse material de pesquisa é ofertado pelo professor/ra e está em apêndice neste documento orientador), em que os grupos precisam produzir um cartaz com as suas considerações para depois expor aos demais colegas.

Com a escolha do material, é combinado um tempo para que os grupos façam a atividade. Neste período, eles podem utilizar do material fornecido, como

também contar com o uso do celular para pesquisar. É pertinente deixar que os estudantes desenvolvam de forma livre sua criatividade, decidindo em grupo como expressar suas contemplações e compreensões.

Terminado o tempo para a atividade, cada grupo expõe suas produções e elucidam suas representações e concepções, sendo significativo a exposição de suas produções na escola, para mostrar a valorização de seu trabalho e compartilhar esse conhecimento.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A REPRODUÇÃO**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle, 2. Ed., Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: Crítica social do julgamento. 2. Ed Porto Alegre, RS, Zouk, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. [S. l], v.13,n.37, p. 45-56, Jan/Abr. 2008.

COELHO, Vagner L. **Mangás**: Potencialidade e possibilidades para o ensino de geografia no ensino fundamental. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. 2014.

DAMIANIZANDO. **DE ONDE VEM NARUTO?** Youtube, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MISfKaOKTFI>. Acesso em: 26 de outubro de 2023.

FRANCO, Marcelo. A invasão Nipônica. **Sociologia ciência & vida**. Editora Escala. São Paulo, ano I, n. 12, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5 e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 65. Ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 8. abr. 2019.

LOSS, Adriana Salete. Rompendo os muros escolares. **Dialogia**. São Paulo, n.30, p.147-156, set./dez., 2018.

LOOS, Adriana Salete; MOURA, Eliane Maria Fogliarini; ROSSATO, Scheila Andretta. Ação docente em sala de aula: da pedagogia monocultural à pedagogia intercultural. In **Coletânea MultiAtual: Interdisciplinar - Volume 6 C694m / Jader Luís da Silveira (Organizador)**. – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2022. 123 p.

MOREIRA, Antonio F. Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23, 2003.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins.; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abril, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A dialogicidade da educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia *com* crianças. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n. 7, p. 228-253, jul./dez. 2017.

PARIS, Camila De. **Esse é meu jeito ninja?** 1. Ed, Curitiba, Appris, 2021.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire**. Editora CirKula, Porto Alegre, 2018.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. SARTORI, Jerônimo. Educação, diálogo e prática da liberdade em Paulo Freire: revisitando a pedagogia do oprimido. **Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 3, Passo Fundo, p. 643-664, set./dez. 2020.

PINHEIRO, Heraclito. **Naruto e a Mitologia Oriental**. 2011. Disponível em <https://www.wattpad.com/190638822-naruto-e-a-mitologia-orientaluzumaki-naruto/page/2>. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

SANTONI. Pablo R. **Animês e Mangás: A identidade dos adolescentes**. Brasília, 2017.

SILVA, Priscila K. da. **Educação, cultura escolar e mediação: em estudo o anime Naruto**. Universidade Estadual de Maringá. 2012.

SOCIOLOGIA ANIMADA. **Afinal, o que é cultura?** Youtube, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x6JeS0TKSsg>. Acesso em: 26 de outubro de 2023.

SOCIOLOGIA ANIMADA. **Identidade, etnocentrismo e estranhamento.** Youtube, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SvkVNvQTNKQ>. Acesso em: 26 de outubro de 2023.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. Ver, **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.13, n. 38, p. 411-437, jan./abr., 2013.

APÊNDICE A - PASSO A PASSO DA OFICINA



APÊNDICE B - MATERIAL PARA A OFICINA

Kitsune, a raposa mística da mitologia japonesa



Kitsune (狐) significa “raposa” em japonês. A palavra, no entanto, é uma onomatopeia do “kitsu”, que significa “o ganido da raposa”, e acabou tornando-se o nome do animal em tempos antigos. Hoje em dia, os japoneses usam “kon-kon” ou “gon-gon” para designar a raposa, já que a onomatopeia “kitsu” acabou no desuso.

É dito que, no Japão, sua imagem simboliza inteligência, sabedoria e, de acordo com relatos contidos em várias lendas a seu respeito, são animais com poderes mágicos (místicos), sagrados ou amaldiçoados. A kitsune é um dos personagens mais populares da mitologia japonesa.

Existem várias lendas relacionadas às kitsunes. Porém, não há uma certeza de sua origem (China, Coréia, Índia, Japão ou outros países

da Ásia), no entanto, alguns registros relatam que, a partir do século IV d.C, a convivência das raposas com os humanos no arquipélago japonês era corriqueira, fato que pode ser relacionado à origem da kitsune.

Entretanto, histórias envolvendo kitsune são amplamente relatadas em dois registros antigos: Kojiki” (a mais antiga crônica do Japão, compilado em 712 d.C. “Registro das Coisas Antigas”) e “Nihongi” (também chamado de “Nihon Shoki” e “Hihongi”), este segundo registro representa as “Crônicas do Japão”, compilado em 720 d.C. e contém parte da história “real” do Japão.

Lendas sobre as kitsunes quase sempre englobam sabedoria. Feito isso, elas representam bem o velho ditado “Esperto como uma raposa” por simbolizar inteligência e sagacidade. Acredita-se que todas as kitsunes sejam fêmeas, isso porque “histórias” a seu respeito quase sempre a denominam com nomes femininos.



O Choro da Kitsune". Obra do artista Yoshitoshi Tsukioka (Foto: Acervo Yoshitoshi Tsukioka)

Contam que as kitsunes geralmente são mais fortes que os seres humanos e por isso tendem a agir com arrogância sempre que entram em contato com um. Dizem que todas são dotadas com poderes incríveis, incluindo possessão, habilidade de cuspir fogo, manipular e surgir em sonhos, criar ilusões, dobrar o tempo e espaço, enlouquecer e até mesmo matar pessoas.

Contam ainda que as kitsunes geralmente são invulneráveis aos ataques humanos. Porém, kitsune de natureza má pode ser derrotada pelos Taijiya, que são exterminadores especializados em Youkai (criaturas sobrenaturais). Diz ainda que os sagrados monges budistas – possuidores da benção divina do de Buda – podem exterminar uma

kitsune má apenas com uma simples oração.

Kyuubi no Kitsune

Existe uma infinidade de variações dessa criatura e cada qual com suas histórias. A mais famosa é a Kyuubi no Kitsune (raposa de nove caudas). Diz-se que a cada cem anos uma nova cauda nasce e, a cada cauda adquirida, seus conhecimentos e poderes aumentam. Um desses poderes é o de transfigurar-se na forma humana. Algumas lendas contam que elas usam esses poderes para enganar as pessoas, outras dizem que são amigas e companheiras fiéis ou até se tornam lindas e amorosas esposas.

O máximo de caudas que uma Kyuubi no Kitsune pode alcançar são nove, mas esse número ocorre apenas quando atinge os 1.000 anos de idade, de acordo com o Kojiki.

Ao nascer da nona cauda, sua coloração muda para prateada ou dourada e, a partir de então, elas passam a possuir sabedoria infinita e capacidade de ouvir qualquer coisa, incluindo pensamentos dos humanos. Isso quer dizer, que ela adquire a onisciência ou omnisciência, que é deter toda sabedoria, saber tudo que seja

cognoscível, incluindo pensamentos, sentimentos, vida, passado, presente e futuro.

Sendo assim, quanto mais cauda tiver, mais poderosa será a Kyuubi no Kitsune.

Existe uma lenda que é considerada a mais popular e famosa sobre uma espécie de Kyuubi no Kitsune. Trata-se da kitsune “Tamamo-no-Mae”, a mais maldosa de todas. Algumas dessas espécies não são simplesmente más, mas quando decidem ser, são capazes de transformar-se em verdadeiras assassinas em série.

Fonte: MUNDO-NIPO. **Kitsune, a raposa mística da mitologia japonesa.** 2015. Disponível em: <https://mundo-nipo.com/cultura-japonesa/mitos-e-lendas/14/03/2015/kitsune-raposa/>. Acesso em 23 de junho de 2019.

Kurama



Kurama (九喇嘛, Kurama), mais frequentemente conhecido como Nove-Caudas (九尾, Kyūbi), é uma das nove Bestas com Cauda. Devido ao fato de durante séculos ter sido usado como uma ferramenta para a guerra e considerado um monstro que não sentia emoções, Kurama passou a odiar a humanidade. Depois de ter sido selado em Naruto Uzumaki, Kurama tenta manter suas opiniões negativas sobre o mundo, mas a insistência de Naruto em tratá-lo com respeito o fez deixar seu ódio de lado e passar a se esforçar, usando seu poder para salvar o mundo.



Personalidade

Kurama é um indivíduo cínico e astuto, possuindo um senso de humor um pouco distorcido. Ele usa

"washi" (ワシ, que é geralmente usado por homens mais velhos) quando se refere a si mesmo. Kurama também é muito orgulhoso, pois acredita que a força de um Bijū é determinada pelo número de caudas que o mesmo possui, fato que o faz ganhar a desaprovação de seus irmãos, especialmente de Shukaku. Apesar de sua arrogância, Kurama reconhece o fato de que ele sozinho não é páreo para o Dez-Caudas, e eventualmente aprende a não subestimar os seus adversários. Também é mostrado que Kurama se preocupa profundamente com Hagoromo Ōtsutsuki, vendo-o com grande respeito e até mesmo derramando lágrimas após o Sábio dar as suas últimas palavras.

Devido ao fato de ter recebido um tratamento negativo da humanidade, Kurama desenvolveu uma intensa hostilidade e desconfiança, ao ponto de se proclamar a encarnação viva do ódio. Desde que foi selado dentro de Naruto, Kurama planejou usar o jovem shinobi para fazê-lo depender de seu poder, ganhando controle sobre ele e se libertando do selamento. Porém, isso foi antes de ter sido derrotado em combate e

despojado da maioria de seu chakra. A atitude de Kurama com Naruto começou a mudar durante a Quarta Guerra Mundial Shinobi, quando o jovem shinobi disse à raposa que esperava resolver seu ódio algum dia. Apesar de Kurama repreendê-lo por fazer tal afirmação, passou a admirar Naruto e sua determinação. Ele ainda observou que Naruto era diferente dos seres humanos que ele havia encontrado anteriormente, acabando por permitir que seu jinchūriki utilizasse o Modo de Chakra do Nove-Caudas sem consequências. Mais tarde, quando Naruto diz a Son Gokū sobre seu desejo de salvar os Bijū e se tornar amigo de Kurama, a raposa — tendo testemunhado todos os desafios e os esforços que Naruto tinha enfrentado em sua vida — em silêncio diz que se o jovem shinobi realmente quer ajudá-los, ele teria que provar isso através de suas ações. Quando Naruto liberta Son Gokū com sucesso do controle de Obito, Kurama finalmente se convence das palavras de Naruto e se oferece para fundir os dois chakras, como uma coalizão. Naruto em seguida remove o selo que prendia a biju e, finalmente, reconhece a raposa como

seu companheiro de equipe e um membro de Konoha.

Dentro desse curto espaço de tempo, os dois começaram a expressar confiança um no outro, até o ponto em que Naruto passou a permitir que Kurama assumisse o controle de seu corpo sem se preocupar, e voltar sem hesitação.



Kurama admitiu mais tarde que tinha a maior fé em Naruto ser capaz de derrotar Obito e continuar o legado que Minato e Jiraiya o haviam deixado (o que também significa que já não mantém um rancor contra Minato). Kurama também parece começar a se importar mais com os outros companheiros, como quando ele se coloca em perigo para salvar B e Gyūki e se preocupando quando Naruto começa a criar vários mantos de chakra de uma vez. Kurama também aparenta ter adquirido um lado mais cômico, chegando a discutir com Naruto sobre a teimosia um do outro, e, mais tarde, quando

fica irritado com o comentário alegre de Naruto depois que os Bijū foram libertados de Kaguya Ōtsutsuki. Em última análise, Kurama forma uma forte ligação com Naruto. Mesmo após a sua metade Yang ser libertado de seu selo em Naruto, a raposa aceitou o pedido do Hagoromo para que ele retornasse para dentro de Naruto, sem discutir, mostrando que tinha passado a gostar da companhia de Naruto, apesar de se recusar a admitir isso para os outros.



Aparência

Embora Kurama seja um kitsune com pêlos vermelho-alaranjado e olhos vermelhos, ele possui uma estrutura superior semelhante ao corpo de um ser humano, juntamente com polegares sobre as suas mãos com garras. Durante os últimos dias restantes do Sábio do Seis Caminhos, Kurama era um kitsune jovem muito menor do que a sua aparência atual, mas ainda era muito

maior do que o Sábio. Com o tempo o tamanho de Kurama aumentou consideravelmente, estando mais ou menos na mesma altura que o Monumento Hokage e com um humano adulto sendo menor do que o seu olho. Quando Minato separou o chakra Yin do chakra Yang de Kurama, ele foi dividido em duas entidades, sendo que ambos escolheram para mais da metade do seu tamanho original, mas ainda sendo comparável ao tamanho das outras enormes Bestas com Cauda, sendo um pouco mais alto que Gyūki quando fica em pé. Enquanto Kurama Yang é idêntico à sua aparência original, Kurama Yin tem um tom mais escuro, mas fora isso, é indistinguível da sua outra metade.

Fonte: Naruto Wiki. **Kurama.** Disponível em: <https://naruto.fandom.com/pt-br/wiki/Kurama>. Acesso em: 23 de junho de 2019.

Como o Japão foi criado, segundo a mitologia japonesa



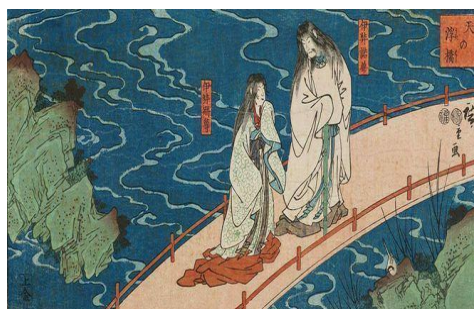
Kojiki 古事記 é o livro mais antigo sobre a história do Japão, concluído no início do século oitavo, entre 711 e 712 a mando da Imperatriz Gemmei, a 43ª monarca do Japão, segundo a linha de sucessão imperial, que pediu ao cronista Ō no Yasumaro a criação de uma compilação de contos, mitos e histórias relacionadas às criações das ilhas japonesas e kami (deuses) em geral.

Já o Nihon Shoki 日本書紀 (As Crônicas de Japão) surgiu alguns anos mais tarde, no ano de 720 para ser mais preciso, compilado sob ordem do príncipe Toneri no Miko (filho do Imperador Temmu). Nos dois livros é possível encontrar contos sobre a criação mitológica das ilhas japonesas.

Embora existam divergências em alguns pontos, os livros nos

revelam lendas interessantes relacionadas à criação do Universo, das ilhas do Japão e dos kami (deuses). Essas lendas fazem parte do folclore japonês e são componentes importantes do xintoísmo, a religião nativa do Japão. Hoje, iremos conhecer um pouco sobre *Izanami* e *Izanagi*, os deuses que criaram o Japão.

Izanami e Izanagi - A Criação do Japão



Izanami e Izanagi na Ponte Flutuante do Céu – Utagawa Hiroshige (1849-1850)

Izanami (aquela que convida) e **Izanagi** (aquele que é convidado) eram deuses que representavam o Céu e a Terra, e foram eles os criadores de Oyashima (as grandes oito ilhas do arquipélago japonês). Também criaram o Sol, a Lua, as tempestades e outros fenômenos naturais, além de serem os responsáveis pelo nascimento de

outros deuses e da civilização japonesa como um todo.

Naqueles tempos primórdios, só existia um oceano de caos. **Kunitokotachi**, o governante eterno da terra, apareceu da massa borbulhante com duas divindades subordinadas. Desses deuses nasceram **Izanagi** e sua irmã (futura esposa) **Izanami**, considerados enviados dos céus. Depois de criar uma ilha utilizando um arpão, ali estabeleceram um lar e criaram uma coluna sagrada.

Caminhando em direções opostas ao redor da coluna, o casal se encontrou e *Izanami* elogiou a beleza de *Izanagi*. Então se casaram e o primeiro filho que nasceu foi um monstro; o segundo, uma ilha. O casal então pediu explicações aos deuses que lhes informaram que a iniciativa do encontro sexual tinha que partir de *Izanagi* e não de *Izanami*, como vinha ocorrendo até então.

Seguindo essa orientação, tiveram mais filhos, não só as ilhas que formam o Japão, como inúmeras divindades. O último a nascer dessa união foi *Kagutsuchi*, o deus do fogo, que acabou queimando *Izanami*, provocando sua morte. Do vômito, da urina e dos excrementos da deusa ao

morrer, nasceram outros deuses. *Izanagi* ficou tão furioso com o filho, que o decapitou com a espada.

Das gotas de sangue de **Kagutsuchi** (deus do fogo) que caíram da espada nasceram oito deuses e do corpo sem cabeça de *Kagutsuchi* surgiram mais oito divindades da montanha. Inconsolável com a morte de *Izanami* e como ainda não tinham acabado com o trabalho de criação da terra, **Izanagi** se dirigiu até a “terra das melancolias” (yomotsu-kuni) para tentar resgatar sua esposa.

Ela o recebeu na porta dos infernos e pediu-lhe que esperasse ali enquanto organizava sua liberação dos poderes da morte, proibindo-o que entrasse e a olhasse de perto. Com saudades de sua mulher, *Izanagi* não esperou e acendeu uma tocha, penetrou na terra da melancolia e teve a horrível visão de *Izanami* em plena decomposição, e em volta vermes retorcidos e serpentes.

Sentindo-se humilhada, a deusa mandou soldados do inferno, mulheres horríveis e deuses do trovão para que despedaçaram *Izanagi*, mas este conseguiu repelir os demônios e fugir. Ao final, **Izanami** saiu da cova e se

divorciou do marido, retornando depois para o inferno, cuja porta foi fechada com uma enorme rocha, separando definitivamente o mundo dos vivos com a dos mortos.

Izanami se sentiu desonrado pelo acontecido e foi se purificar no mar. Ao tirar a roupa e seus objetos pessoais, estes se converteram em deuses e deusas. A sujeira que saiu no banho se transformou em outros deuses malignos, forçando *Izanagi* a criar deidades marinhas para manter o equilíbrio.

Ao lavar o rosto, de seu olho esquerdo nasceu **Amaterasu**, a deusa do sol, do seu olho direito, *Tsuki-yomi*, o deus da lua, e do seu nariz Susanowo, o deus da tempestade. A deusa *Amaterasu* herdaria os céus, *Tsukuyomi* tomaria o controle da noite e *Susanoo* seria o deus da tempestade e dos mares.

Fonte: KAWANAMI, Silvia. **Como o Japão foi criado, segundo a mitologia japonesa.** Japão em Foco, 2015. Disponível em: <https://www.japaoemfoco.com/como-o-japao-foi-criado-segundo-a-mitologia-japonesa/>. Acesso em: 22 de junho de 2019.)

TSUKUYOMI



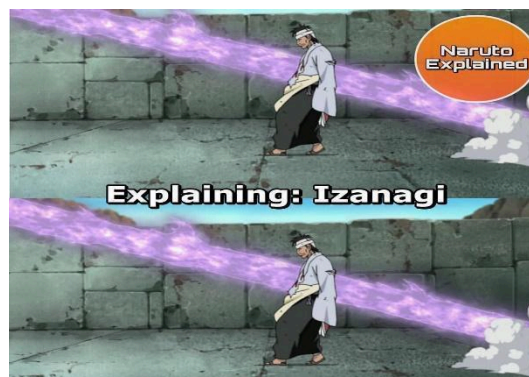
Tsukuyomi é notado por ser um dos genjutsu mais poderosos que existem.[2] Diz-se representar o "Mundo Espiritual e a Escuridão" (精神界と闇, Seishinkai to Yami), o antípoda de Amaterasu — um ninjutsu de poder similar.

AMATERASU



No anime, Amaterasu é uma virtude do Mangekyou Sharingan. Esse jutsu, é um dos mais poderosos do Doujutsu, porém, usado em excesso pode levar o usuário à cegueira. Amaterasu é um fogo negro, que dizem ser da temperatura do Sol. O azarado que for pego pelo jutsu, queimará por sete dias e sete noites, ou até virar cinzas.

IZANAGI



Izanagi é um genjutsu que é lançado sobre o próprio usuário, é um dos mais poderosos genjutsu, pois, assim como seu homólogo, o Izanami, ele quebra as barreiras entre ilusão e realidade.

IZANAMI



Izanami é um dos supremos dōjutsu do clã Uchiha. É um genjutsu que

afeta o alvo através de sensações físicas compartilhadas entre eles e o usuário. Tal como o seu homólogo, em troca da habilidade temporária que concede ao usuário, o Sharingan com que o Izanami é lançado torna-cego e perde a sua luz para sempre. De acordo com Itachi, esta técnica e o Izanagi formam um par, mas, ao contrário deste último, que é uma técnica capaz de alterar o destino, ao invés Izanami é o que "decide-o"

De acordo com Itachi, houve um momento em que os membros do clã abusaram das habilidades concedidas pelo Izanagi, em vez de simplesmente lançarem a técnica como um meio de escapar dos resultados indesejáveis de suas ações. Enquanto isso resultava em um pequeno problema se apenas uma pessoa estava usando Izanagi, se houvesse dois ou mais usuários, eles começam a lutar entre si sobre os resultados pessoalmente favoráveis. Assim, como os usuários do dōjutsu não eram suscetíveis de sucumbir ao genjutsu ocular, o Izanami foi criado como um método para repreender tais membros do clã, bem como salvá-los de sua própria arrogância. Aprisionando-os dentro de um ciclo inalterável de eventos, a

vítima era obrigada a aceitar a realidade de que haviam criado se eles nunca quisessem fugir da ilusão. No entanto, por causa dos perigos envolvidos no uso de uma técnica com uma saída em uma verdadeira batalha, o Izanami ficou classificado como um kinjutsu.



FONTE: NARUTO WIKI. Disponível em: <https://naruto.fandom.com>. Acesso em: 22 de junho de 2019.

Como Abrir Seus Chakras



De acordo com a crença Hindu ou Budista, os Chakras são vastas (ainda que confinadas) piscinas de energia que, em nossos corpos, governam nossas qualidades psicológicas. Diz-se que há sete principais chakras ao todo: quatro na parte superior, que governam nossas propriedades mentais; e três na parte inferior, que guiam nossas propriedades instintivas. Eles são:

O Chakra Muladhara (raiz).

O Chakra Svadhisthana (sacral).

O Chakra Manipura (plexo solar).

O Chakra Anahata (coração).

O Chakra Visuddhi (garganta).

O Chakra Ajna (terceiro olho).

O Chakra Sahasrara (coroa).

De acordo com os ensinamentos Budistas/Hindus, todos os chakras devem contribuir para o bem-estar humano. Nossos instintos devem unir forças com nossos pensamentos e sentimentos. Alguns de nossos chakras normalmente não são

inteiramente abertos (ou seja, eles operam sempre da mesma maneira, desde seu nascimento), mas alguns são hiperativos, ou até quase que fechados. Se os chakras não estiverem equilibrados, a paz com o ser não poderá ser alcançada.

Abra o Chakra Raiz (vermelho).

Esse Chakra se baseia na sensação de atenção física e no conforto perante muitas situações. Se aberto, você deverá se sentir equilibrado e sensível, estável e seguro. Você não desconfie de pessoas próximas por motivo algum. Você se sente presente no que está acontecendo agora, e está muito conectado ao corpo físico. Se pouco ativo: você tende a ter medo ou a ficar nervoso, e pode se sentir indesejado facilmente. Se hiperativo: você pode ficar materialista e ganancioso. Você se sente seguro e não aceita bem mudanças.

Abra o Chakra Sacral (laranja).

Esse chakra lida com sentimentos e com a sexualidade. Se aberto, os sentimentos serão liberados com liberdade, e serão expressos sem você ficar muito emotivo. Você poderia abri-lo por afinidade, para se apaixonar ou para ficar mais extrovertido. Você também não tem problemas no que tange a

sexualidade. Se pouco ativo: você tende a ser pouco emocional ou impassível, e não se abre muito com os outros. Se hiperativo: você tende a ser sensível e emotivo o tempo todo. Você também pode ficar extremamente sexual.

Abra o Chakra do Umbigo (amarelo). Esse Chakra concentra confiança, especialmente dentro de um grupo. Quando aberto, você deve se sentir no controle e deve ter uma sensação boa de dignidade em si. Se pouco ativo: você tende a ser passivo e indeciso. Você poderia frequentemente se mostrar apreensivo e isso não lhe apetece. Se hiperativo: Você tende a ser mandão e agressivo.

Abra o Chakra do Coração (verde). Esse chakra está relacionado ao amor, ao carinho e à estima. Quando aberto, você parece ficar compassivo e amigável, sempre trabalhando em relacionamentos amigáveis. Se pouco ativo: você tende a ser frio e pouco amigável. Se hiperativo: você tende a ser “amoroso” demais, ao ponto de sufocar as pessoas, podendo até ser visto como egoísta por isso.

Abra o Chakra da Garganta (azul claro). Esse chakra se concentra na expressão e na comunicação.

Quando ele está aberto, expressar-se é fácil, e a arte parece ser uma ótima maneira de fazer isso. Se pouco ativo: você tende a não falar demais, e é classificado como tímido. Se você mentir regularmente, esse chakra pode ser bloqueado. Se hiperativo: você tende a falar demais, e isso irrita os outros. Você também poderia ser um péssimo ouvinte.

Abra o Chakra do Terceiro Olho (azul). Assim como sugere seu nome, esse Chakra lida com o conhecimento. Quando aberto, você tem excelentes capacidades claridentes e tende a sonhar muito. Quando pouco ativo: seu ser tende a esperar que os outros pensem por você. Você confia em crenças regularmente, e também tende a se sentir confuso a maior parte do tempo. Quando hiperativo: você tende a viver num mundo imaginário todos os dias. Em casos extremos, você poderia sofrer com alucinações ou ataques frequentes de imaginação.

Abra o Chakra da Coroa (púrpura). Este é o sétimo Chakra e o mais espiritual de todos. Ele é responsável pela sabedoria do indivíduo e pelo fato de torná-lo uno com o universo. Quando este chakra é aberto, o preconceito desaparece de sua lista

de afazeres, e você se torna mais atento ao mundo e às ligações dele com seu ser. Se pouco ativo: você tende a não ser muito espiritual, e pode ser bastante rígido em seus pensamentos. Se hiperativo: você tende a intelectualizar as coisas o tempo todo. A espiritualidade parece ser a primeira coisa em sua mente. Se você realmente estiver hiperativo, pode até ignorar necessidades físicas (alimento, água, abrigo).

Fonte: O SEGREDO. **Como abrir seus chakras**. 2014. Disponível em: <https://osegredo.com.br/como-abrir-seus-chakras/>. Acesso em: 23 de junho de 2019.

OITO PORTÕES

Os Oito Portões são oito tenketsu específicas do Sistema de Circulação de Chakra de uma pessoa. Eles limitam o fluxo global de chakra dentro do corpo de uma pessoa. A base para a ideia dos portões de chakra vem de limites do corpo sobre as funções dentro dele. Isso faz o corpo muito mais fraco, mas previne o corpo de esgotar tão cedo. Submetendo-se a treinamento intenso, pode-se aprender como abrir estes portões, permitindo que o usuário ultrapasse seus próprios limites físicos à custa de danos extremos de seu próprio corpo.

Uso

Aos 17 anos, Rock Lee tem demonstrado a capacidade de abrir os primeiros seis portões. Might Guy, que ensinou a ele a habilidade, é capaz de abrir todos os oito. Kakashi pode abrir pelo menos três portões, como mostrado durante a escalada de uma mão de Kakashi onde um tiro de seu cérebro mostra a ativação do ponto relevante, bem como no seu uso da Lótus Frontal no anime. A abertura dos portões é uma façanha difícil, mesmo para o ninja mais talentoso, como Kakashi, ele mesmo sendo talentoso, ficou surpreso ao descobrir que, naquela época, Lee

com 13 anos poderia abrir até cinco deles.



O estado de ter todos os oito portões abertos é conhecido como "Formação de Oito Portões Liberados" (八門遁甲の陣, Hachimon Tonkō no Jin; TV Brasileira "Formação Oito Portões Internos"). Qualquer shinobi que ativar este estado vai ganhar temporariamente poderes cem vezes maior do que o seu próprio normal, mas vai morrer por causa do dano causado ao seu corpo. Isto foi visto quando Might Guy abriu todos os oito portões e foi capaz de lutar em pé de igualdade com e gradualmente sobrecarregar Madara Uchiha como jinchūriki do Dez-Caudas, para o grande entusiasmo deste último que chegou a compará-la com a sua batalha final com Hashirama Senju no Vale do Fim. Devido à imensa quantidade de chakra inundando o corpo todo de uma vez, mudanças drásticas podem ocorrer em cima do corpo do usuário.

A mais comum dessas mudanças são as alterações da cor da pele, erupção de veias ao redor das têmporas, e os olhos se tornando completamente brancos. A aura verde que cerca o usuário poderia facilmente ser confundido como chakra como no caso de Kisame ao lutar com Guy. Guy corrigiu esse equívoco explicando que a substância verde em torno dele é o seu suor evaporando a um ritmo acelerado, devido ao aumento intenso da temperatura do corpo do usuário.

Portões



O *Portão de Abertura* (開門, Kaimon), localizado no cérebro, remove as restrições do cérebro sobre os músculos para que 100% da força do usuário possa ser usada enquanto que normalmente, uma pessoa só pode usar 20% da força de seus músculos para preveni-los de se desintegrar. Desbloquear este portão permite que o usuário use a *Lótus Frontal*.

O *Portão da Cura* (休門, Kyūmon; TV Brasileira "O Portão do Repouso"), localizado no cérebro, forçosamente aumenta a força física do usuário e temporariamente re-energiza o corpo.

O *Portão da Vida* (生門, Seimon), localizado na medula espinal, permite ao usuário utilizar a *Lótus Reversa*. O aumento do fluxo sanguíneo torna a pele vermelha.

O *Portão da Dor* (傷門, Shōmon), localizado na medula espinal, aumenta a velocidade e potência do usuário. Pode fazer o tecido muscular rasgar no processo.

O *Portão do Limite* (杜門, Tomon; TV Brasileira "O Portão de Encerramento"), localizado no abdômen, aumenta a velocidade e o poder do usuário.

O *Portão da Visão* (景門, Keimon; TV Brasileira "O Portão da Alegria"), localizado no estômago, aumenta a velocidade e potência do usuário. A abertura deste portão libera tais enormes quantidades de energia que pode formar um vórtice corpos d'água próximos em torno do usuário. Depois de abertos, os usuários capacitados podem realizar o *Pavão da Manhã*.

O *Portão da Maravilha* (驚門, Kyōmon; TV Brasileira "O Portão do Choque"), localizado abaixo do estômago, aumenta ainda mais a velocidade e potência do usuário. Somente após este portão ser ativado, um usuário pode ser capaz de realizar o Tigre Diurno. Aqueles que abrem esse portão secretam suor verde brilhante — azul no anime — de cada centímetro do seu corpo, que imediatamente se evapora a partir de sua própria energia térmica, criando uma aura que as pessoas confundem como um revestimento de chakra. Infelizmente, os efeitos colaterais da abertura do portão são que as fibras musculares do usuário são rasgadas em pedaços, causando dor intensa se algo ou alguém os toca.

O *Portão da Morte* (死門, Shimon), localizado no coração, exige que o usuário perfure o peito um pouco acima do coração, a fim de abri-lo. Abrindo este portão fará com que o sangue do usuário a emanar uma aura flamejante de vapor vermelho de todos os poros de seu corpo, cabelo e sobrancelhas. Liberando este portão usa-se toda a energia do corpo enquanto faz o coração bombear à potência máxima.

Excedendo o poder de cada outro portão, o usuário recebe cerca de cem vezes a sua potência normal, que vai muito além dos cinco Kage, mas normalmente vem em detrimento de sua vida. Uma vez ativado, aqueles que são capazes podem executar o Elefante do Anoitecer e o Guy Noturno. Sob circunstâncias normais, os efeitos da abertura de todos os oito portões, causa ao usuário a desmoronar em cinzas, depois de ter praticamente se cozido de dentro para fora.



A aura verde do Portão da Vida, Dor, Limite, Visão e Maravilha.



A aura azul do Portão da Maravilha no anime.



O vapor vermelho é gerado do Portão da Morte.

Fonte: Naruto Wiki. **Oito Portões.** Disponível em: https://naruto.fandom.com/pt-br/wiki/Oito_Port%C3%B5es?file=Port%C3%A3o_da_Vis%C3%A3o.PNG. Acesso em: 22 de junho de 2019.

O PODER DAS MUDRAS – CONHEÇA A MUDRA QUE EQUILIBRA CADA SISTEMA FISIOLÓGICO DO CORPO:



Mudras são gestos que nos permitem sintonizar com frequências específicas de energia do Universo. Segundo Yoga e Ayurveda, a saúde plena é o resultado dessa sintonia em que o ser individual, o microcosmo, sincroniza-se com o Universo, o macrocosmo.

Essa sincronia é a base do equilíbrio e da cura. Assim, os Mudras são ferramentas poderosas para otimizar a saúde.

Quando colocamos as mãos em Mudras, elas atuam como antenas canalizando as energias de cura para todos os aspectos de nosso Ser.

Isso funciona porque nosso corpo é composto de 5 elementos: terra, água, fogo, ar e espaço.

Cada um destes elementos está relacionado com um de nossos sistemas fisiológicos, e também com certas qualidades.

Por exemplo: o elemento terra está relacionado com o sistema esquelético e possui as qualidades de força, estabilidade e firmeza.

Quando estes elementos estão presentes na quantidade adequada, a saúde estará presente.

Cada um dos dedos também está relacionado com um dos 5 elementos. O dedo mínimo representa a água, o anular a terra, o médio o espaço, o indicador o ar e o polegar o fogo. As combinações dos dedos, assim como a posição deles (esticado, flexionado, etc.), permitem uma grande variedade de opções de conexão com as energias primordiais do Universo.

Há milhares de anos atrás, os sábios da Índia desvendaram os códigos secretos destas inúmeras combinações observando os efeitos e benefícios de cada Mudra.

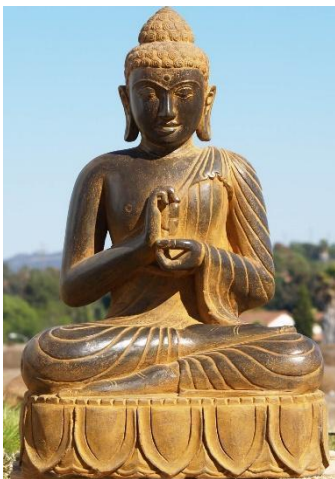
Hoje, os Mudras representam um tesouro que permite que o microcosmo de nosso corpo se harmonize com os ritmos do universo para facilitar a saúde e a cura.

Fonte: O SEGREDO. O poder dos mudras. 2015.

Disponível:

<https://osegreto.com.br/o-poder-das-mudras-conheca-mudra-que-equilibra-cada-sistema-fisiologico-corpo/>. Acesso em: 22 de junho de 2019.

OS MUDRAS NO BUDISMO



Os mudras são os gestos simbólicos que são associados aos budas. Esses gestos são muito utilizados na iconografia hindu e budista.

Mudra, uma palavra com muitos significados, é caracterizada como gesto, posicionamento místico das mãos, como selo ou também como símbolo. Estas posturas simbólicas dos dedos ou do corpo podem representar plasticamente determinados estados ou processos da consciência. Mas as posturas determinadas podem também, ao contrário, levar aos estados de consciência que simbolizam. Parece que os mudras originaram-se na dança indiana, que é considerada expressão da mais elevada religiosidade. [...] O significado espiritual dos mudras encontra sua expressão perfeita na arte indiana. Os gestos das divindades representadas na arte hinduísta e

budista e os atributos que os acompanham simbolizam suas funções ou aludem a determinados acontecimentos mitológicos. [...] No decorrer dos séculos, os budas e bodhisattvas representados iconograficamente com seus gestos simbólicos e atributos propiciaram o estado de espírito próprio da meditação e criaram uma profunda atmosfera de crença.

(Ingrid Ramm-Bonwitt, Mudras)

Como usar os Mudras?

A Yoga, a Dança Indiana e o Hinduísmo utilizam os mudras em suas práticas pois eles fazem reverência a vários aspectos das divindades e da natureza.

Nos textos tântricos os mudras estão diretamente ligadas aos rituais. E no Budismo Tibetano os mudras são utilizados nas práticas de meditação e canto de mantras, pois estão associados à energia dos Buddhas. São utilizados para fazer uma ligação com a energia do Buddha sobre o qual se está meditando.

No Cristianismo, os mudras adquiriram uma forma menos fácil de identificar. As posições estilizadas das mãos estão quase sempre presentes nas representações de

Jesus Cristo, mas poucos conhecem o seu significado.

Mudra: equilíbrio e energia com as mãos

Um gesto pode diminuir a ansiedade, regularizar a respiração e temperar a saúde, essa é a convicção que inspira a filosofia e a medicina oriental. O Yoga nasceu na Índia séculos atrás como exercício do corpo e da mente. Os Mudras fazem parte dessa ginástica e são posturas das mãos para se juntar à meditação. Mudras são gestos feitos com os dedos das mãos, capazes de estimular áreas específicas do cérebro, induzindo a estados meditativos que favorecem um estado de consciência mais apurado e um relaxamento psíquico e físico.

Mudra é uma palavra que se origina do sânscrito e significa selo. A sílaba “Mud” significa alegria e “Ra” significa suscitar. Mudra seria um selo que suscita alegria.

Mudra é uma palavra com muitos significados, é caracterizada como gesto, posicionamento místico das mãos, como selo ou também como símbolo.

Fonte: DREHER. Amanda,
Descubra o poder de 24 Mudras.
Dharma5 academy, 2015. Disponível

em:

http://dharma5academy.com/wp-content/uploads/2015/08/Gestos_que_Curam.pdf. Acesso em: 22 de junho de 2019.

Selos de Mão



Os selos de mão são usados para realizar ninjutsu, genjutsu e outras artes secretas do taijutsu. A quantidade necessária de chakra para executar uma técnica é manipulada pelos selos de mão. Para cada técnica há diferentes sequências de infinitas combinações de selos, o que requer memorização.

Enquanto técnicas exigem um número de selos, um shinobi experiente pode usar menos selos ou até usar apenas um (ex: Tobirama Senju, que usava a Liberação de Água: Técnica do Projétil do Dragão de Água com apenas um selo, sendo que a técnica requer 44 selos para funcionar) ou até não precisar de selos (ex: Sasuke Uchiha, que dominou o Chidori ao ponto de invocá-lo sem nenhum selo).

Selos básicos



Pássaro (酉, Tori)

Javali (亥, I) normalmente usado no controle do fluxo de chakra.

Cão (戌, Inu) geralmente afiliado às técnicas de Liberação de Gelo em filme, às técnicas de Liberação de Vento e Magnetismo.

Dragão (辰, Tatsu)

Boi (丑, Ushi)

Tigre (寅, Tora) geralmente afiliado às técnicas de Liberação de Fogo.

Cobra (巳, Mi) geralmente afiliado às técnicas de Liberação de Terra e Madeira.

Rato (子, Ne) geralmente afiliado às técnicas Hiden do Clã Nara.

Cavalo (午, Uma)

Macaco (申, Saru)

Coelho (卯, U)

Carneiro (未, Hitsuji) geralmente afiliado às técnicas de Liberação de Cristal.

Fonte: Naruto Wiki. Selos de Mão. Disponível em: https://naruto.fandom.com/pt-br/wiki/Selos_de_M%C3%A3o. Acesso em: 22 de junho de 2019.

SUSANOO: Espelho de Yata, Kusanagi e Magatama

Susanoo, nascido do nariz de seu pai, *Izanagi*, Deus tinha como irmãos *Amaterasu* e *Tsukuyomi*.

O mesmo foi expulso do céu, após dizer ao seu pai que ia se juntar a sua mãe, *Izanami*, pois ele ficou "irritadinho" por receber o "carga" de Deus do Mar e da Tempestade. Você acha que ele foi fácil? "Magina", *Susanoo* com sua rebeldia continuou no céu, e só depois de arranjar uma "treta" com sua irmã *Amaterasu*, deixou o lugar definitivamente.

Depois de ser banido, *Susanoo* se meteu em outra briga, dessa vez com o dragão *Yamata-no-Orochi* (pensou na mesma coisa que eu? Será que foi daí, que surgiram os nomes dos personagens *Yamato* e *Orochimaru*? Faz sentido). Isso aconteceu na Terra de *Izumo* (provavelmente em um outro "planeta", pois *Izumo* também é um Deus no Xintoísmo) onde ele encontrou um casal de anciãos aos prantos, junto com uma linda mulher, pois a besta obrigou o consorte entregar a moça como sacrifício. O Deus, aproveitando da

situação, disse que mataria *Yamata-no-Orochi* em troca da donzela (safadin), e o casal concordou com a proposta.

Após o acordo, *Susanoo* transformou a bela jovem, cujo nome era *Kushinada* (opa, mais alguém lembrou da *Kushina*?) em um pente, e colocou o objeto em seu cabelo.

Em algum lugar visitado frequentemente por *Orochi*, *Susanoo* deixou oito potes de saquê, e o "bixin" vendo a bebida alcoólica, bebeu, ficando embriagado ao ponto de desmaiar. Aproveitando da situação, o rebelde Deus cortou as oito cabeças que o dragão possuía. Do ventre da besta, caiu um objeto chamado *Magatama*. Debaixo de sua cauda, havia a espada *Kusanagi*, e da última lágrima do dragão, se formou um espelho que foi apelidado de *Yata*. Esses três objetos foram deixados em um respectivo lugar e até hoje é conhecido como "Os Três Tesouros Sagrados do Japão". Você deve estar se perguntando, "e a *Kushinada*?", *Susanoo* como de bobo não tem nada, transformou a garota novamente em seu estado original, e foi morar em um reino na

Terra de Izumo, e teve mais de oitenta filhos, louco não?

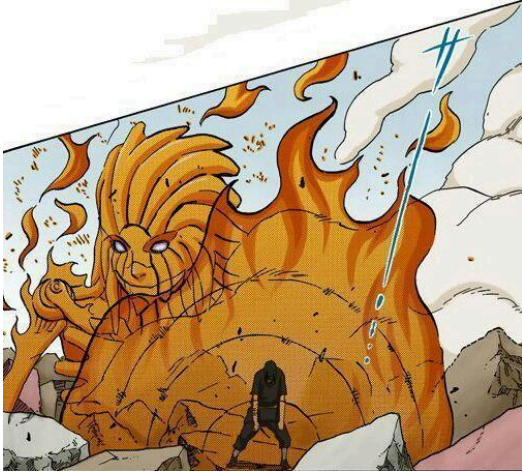


(Espelho de Yata, Kusanagi e Magatama)

Fonte: Narutopedia. Disponível em: https://naruto.fandom.com/pt-br/wiki/Wiki_Naruto. Acesso em: 23 de junho de 2019.

NARUTO: (Espelho de Yata, Kusanagi e Magatama)

ESPELHO DE YATA



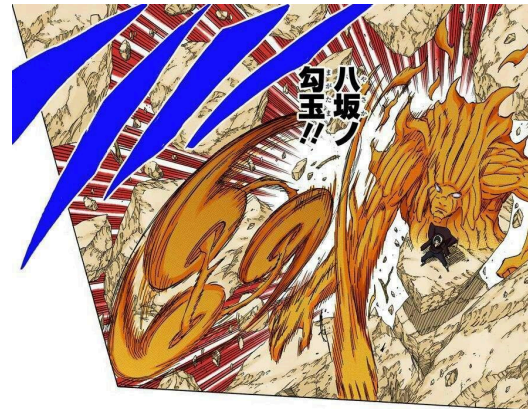
Espelho de Yata em Naruto, é um escudo utilizado pelo Susanoo de Itachi. Zetsu preto afirmou, que com a espada Kusanagi e o Espelho de Yata, o humanóide do Uchiha é invicto.

KUSANAGI



A espada é usada pelo Susanoo de Itachi. Esse objeto é extremamente poderoso, tendo o poder de selar tudo o que corta, num Genjutsu de nome "Mundo de Sonhos Embriagados". Uma curiosidade, é que no anime a espada é banhada de saquê (sacou a referência?).

MAGATAMA



São objetos usados pelos Susanoos, que são ligados por fios de chakra, formando uma espécie de shuriken.

Fonte: Narutopedia. Disponível em: https://naruto.fandom.com/pt-br/wiki/Wiki_Naruto. Acesso em: 23 de junho de 2019.

Mitologia e Folclore - O Conto de Jiraiya, o Galante



No Japão antigo cinco tipos de magias predominavam, relacionavam-se com os seguintes animais: sapo, serpente, lesma, pássaro e aranha.

Segundo a lenda Jiraiya Goketsu Monogatari (O Conto de Jiraiya, o Galante) Jiraiya era o herdeiro de um poderoso clã de Kyushu (terceira maior ilha do arquipélago japonês, localiza-se ao sul do Japão). Originalmente também conhecido pelo nome de Ogata Shuma Hiroyuki, é um ninja com poderes mágicos e a capacidade característica de transformar-se em sapo, em outras palavras dominava-se a magia dos sapos.

Jiraiya, em algum momento, apaixonou-se por Tsunade, uma bela moça que dominava a arte

mágica das lesmas. Seu arqui-inimigo era seu seguidor Yashagorou, que mais tarde dominou a arte mágica das serpentes e ficou conhecido como Orochimaru.

Como dito acima Jiraiya era herdeiro de um poderoso clã, tinha uma vida de privilégios até sua família cair em desgraça motivado por graves problemas econômicos. Após a humilhação de seu clã Jiraiya mudou-se para Niigata (cidade na costa noroeste de Honshu, a maior ilha do Japão) e se tornou líder de uma gangue de ladrões. Esta experiência permitiu-lhe aprender a magia dos sapos, na Montanha Myoko. No começo Jiraiya reluta e muito em utilizar seus poderes mágicos.

Algum tempo depois Jiraiya conhece Tsunade e se casam. Mas a felicidade não dura muito, pois um dos alunos de Jiraiya, Yashogorou, aprende em segredo a magia das serpentes, motivo pelo qual passou a ser chamado de Orochimaru.

Em algum momento Orochimaru ataca Jiraiya e Tsunade, juntos o casal enfrentam os poderes da serpente com seus poderes de sapo e lesma. Entretanto eles perdem a batalha, graças ao veneno da magia

da serpente. Jiraiya e Tsunade são salvos por um fiel aluno de Jiraiya, tempo depois este aluno derrota e mata Orochimaru como prova de lealdade ao seu mestre.



Fonte: ARRACHÉ, Eric. **Esta é a história que inspirou o autor de Naruto Shippuden a criar os Sannins Jiraiya, Tsunade e Orochimaru.** Criticalhits. 2018. Disponível em: <https://criticalhits.com.br/anime/conheca-historia-por-tras-dos-tres-jiraiya-tsunade-e-orochimaru-naruto-shippuden/>. Acesso em: 23 de junho de 2019.

Três ninjas lendários



Sannin é o nome coletivo de três famosos shinobi de Konohagakure, que são tidos como três dos maiores ninjas de seu tempo. Embora todos os três tenham deixado a vila em algum momento, por suas próprias razões, todos eles mantiveram a sua fama a partir de seu título de Três Ninja Lendários (伝説の三忍, Densetsu no Sannin).

O grupo é composto pelos três genin do Time Hiruzen — que foi liderado por Hiruzen Sarutobi. Quando a equipe foi formada, os três genin tinham apenas seis anos de idade e Hiruzen já era o Terceiro Hokage, eles usaram o teste do sino para servir como sua promoção para genin. Quando os três shinobi

foram promovidos, como habitual, a equipe se desfez. Os três viriam, no entanto, a trabalhar juntos durante a Segunda Guerra Mundial Shinobi. Durante sua batalha com a Hanzō de Amegakure, segundo o próprio Hanzō, os três levantaram uma corajosa batalha contra ele. Tendo sobrevivido à batalha, Hanzō chama eles de, como recompensa, Sannin (伝説の三忍, Densetsu no Sannin; Literalmente significa "Três Ninja Lendários") de Konohagakure. Os três, mais tarde, tornaram-se lendas no mundo shinobi, embora os Sannin tenham sido dissolvidos com a deserção de Orochimaru da aldeia.

Cada membro dessa equipe cresceu para se tornar ninja de nível Kage, com exceção de Jiraiya (que recusou o cargo de Hokage duas vezes), mais tarde tornaram-se chefes de aldeia. Todos eles, em um ponto ou outro acabaram deixando a vila, por várias razões, mas Tsunade e Jiraiya permaneceram fiéis à aldeia. Orochimaru se juntou à Akatsuki e depois de deixar o grupo, fundou Otogakure. Tsunade, depois de sofrer grandes perdas durante a Segunda e a Terceira Guerra Mundial Shinobi, passou a viajar pelo mundo ao lado de sua

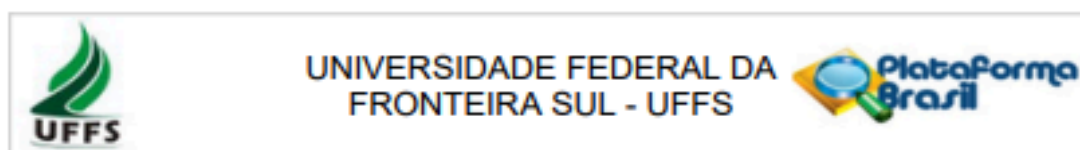
aprendiz, Shizune, enquanto Jiraiya acompanhou secretamente as ações de Orochimaru e a Akatsuki, com o objetivo de proteger Konoha de futuras ameaças externas. Hiruzen se aposentou como Hokage e nomeou Minato Namikaze como Quarto Hokage, até a morte deste último, durante o ataque da Kyūbi em Konoha, que o obrigou a retomar o cargo de Terceiro. Ele continuou a ser o Hokage atuante até a invasão de Orochimaru em Konoha, que terminou em sua morte. Com isso, Tsunade tomou posse como a Quinta Hokage a mando de Jiraiya — que havia recusado a posição. Três anos

depois, Orochimaru foi permanentemente selado por Itachi Uchiha e Jiraiya foi morto por seu ex-aluno, Pain, deixando Tsunade como a única Sannin sobrevivente até Orochimaru ser revivido por Sasuke Uchiha.



Fonte: Naruto Wiki. **SANNIN.** Disponível em: <https://naruto.fandom.com/pt-br/wiki/Sannin>. Acesso em: 23 de junho de 2019.

ANEXO - FOLHA DE APROVAÇÃO CEP/UFS



Continuação do Parecer: 6.163.987

Outros	AceiteEV.pdf	18:31:59	CAMILA DE PARIS	Aceito
Declaração de concordância	AceiteMQ.pdf	12/05/2023 18:31:26	CAMILA DE PARIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/05/2023 18:18:44	CAMILA DE PARIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	12/05/2023 18:18:30	CAMILA DE PARIS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 06 de Julho de 2023

Assinado por:
Renata dos Santos Rabello
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.ufs@ufs.edu.br

