

Currículo como Fronteira Cultural: Reflexões Acerca do Curso de Pedagogia Acordo Brasil/Japão

*Curriculum as a Cultural Frontier: Reflections About the Pedagogy Course
Brazil/Japan Agreement*

Tânia Maria de Lima

Docente vinculada ao curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá.

Glauce Viana Souza Torres

Docente vinculada ao NEAD/UFMT. Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática no curso de pós-graduação da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Apoio Fapemat.

Por que a UFMT promoveu um curso de Pedagogia no Japão?

Vivemos num mundo que é cenário de amplas e profundas mudanças decorrentes dos processos de interconexões que ocorrem nas várias dimensões da vida humana. Protagonizamos a história de uma sociedade que promove, a todo instante, uma frenética movimentação de informações, mercadorias, textos, imagens e pessoas num processo que não admite pensar em fronteiras bem definidas, estabilidades e certezas. As vertiginosas mudanças no cenário global têm afetado nosso modo de pensar e de agir no mundo demandando revisões permanentes dos sentidos que atribuímos às palavras que compõem o léxico das culturas nacionais. Isso explica porque Hall (1997) considera que o século XX promoveu uma revolução cultural.

Hoje não é mais possível relacionar a palavra “nação” com uma determinada entidade política definida por limites geográficos, linguísticos, culturais, religio-

sos, políticos, econômicos, etc. Os processos migratórios criam “enclaves étnicos”¹ no interior dos estados-nação levando à pluralização de culturas e de identidades nacionais (Hall, 2006). Esse fenômeno pode ser ilustrado, por exemplo, pela incorporação de parte de uma nação por outra como é o caso do bairro da Liberdade em São Paulo – que é um pedaço do Japão no Brasil – e do bairro Homidanchi em Toyota, província de Aichi, que é um pedaço do Brasil no Japão.

A existência de uma nação dentro de outra tem implicações políticas, econômicas, sociais e culturais não apenas nos diversos países envolvidos no processo, mas, sobretudo na vida das pessoas. Para brasileiros que vivem no Japão, ainda que descendentes de japoneses, os desafios gerados pelas diferenças culturais são muitos, a começar pelo domínio língua. Vale ressaltar que a língua japonesa é escrita por meio de ideogramas dispostos em colunas, de cima para baixo enquanto o Português é escrito com palavras dispostas em linhas horizontais da esquerda para a direita. As diferenças são também expressivas quanto se trata de padrões de comportamento e de escolarização o que explica a criação de escolas improvisadas para atender as demandas dos migrantes.

De acordo com Alonso e Onuki (2013), no período das comemorações do centenário da migração japonesa para o Brasil, havia mais de noventa escolas brasileiras que funcionavam no Japão. Dados fornecidos pela Embaixada Brasileira em Tóquio e Ministério da Educação (MEC) do Brasil indicaram que tais escolas estavam à margem do sistema educacional dos dois países, comprometendo assim, o processo de escolarização de crianças e jovens, filhos e filhas de pais nipo-brasileiros residentes no Japão (PARECER CNE/CEB, nº.6/2013). Em tais escolas o Português foi mantido como a primeira língua e o idioma japonês como a segunda. Diante dessas constatações, em 2007, o então presidente da república recebeu de representantes dos decasséguis² um pedido de regulamentação das escolas criadas naquele país para atender estudantes filhos de brasileiros. Após visita técnica ao Japão a Assessoria Internacional do MEC elaborou um relatório que deu base ao processo de validação de escolas brasileiras no exterior.

¹ Enclave: Termo usado na Geografia para designar um território ou trato de terra de um país, encerrado no território de outro, conforme conceituação apresentada em <http://michaelis.uol.com.br>.

² Trabalhador estrangeiro que vive no Japão.

De acordo com Alonso e Onuki (2013) a solicitação do curso foi fundamentada em dados apresentados pela Associação Brasileira de Estudantes Japoneses (ABEJ). Trata-se, portanto, de uma iniciativa que foi gestada por um movimento social de decasségus. A ABEJ dispunha de informações sobre a concentração populacional de brasileiros no Japão indicando demanda suficiente para adoção de uma política de formação de professores brasileiros em território estrangeiro.

A atuação do movimento social de decasségus na criação do curso induz ao entendimento de que as políticas oficiais não são produzidas exclusivamente pelo Estado. Os sujeitos situados no contexto da prática (pais, docentes, estudantes, comunidade), ainda que posicionados em territórios distantes das suas respectivas nações, atuam sobre as políticas educacionais na perspectiva de sintonizá-las com as demandas das suas realidades locais.

No caso do Japão, o grande problema para o reconhecimento das escolas brasileiras (denominadas de escolas de fundo de quintal) era a formação dos professores que nelas atuavam. A maior parte dos docentes não tinha formação requerida para o exercício do magistério na Educação Infantil (EI) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Os que já tinham formação no nível superior eram graduados em outras áreas que não licenciaturas. Entre os graduados havia engenheiros, bacharéis em diversas áreas inclusive médicos. A promoção de curso de Pedagogia representava, portanto, o primeiro passo rumo ao reconhecimento e incorporação das escolas aos sistemas educacionais brasileiros e japoneses (ALONSO & ONUKI, 2013).

Diante do desafio de formar professores brasileiros situados do outro lado do mundo a Educação a Distância (EaD) foi apontada como a modalidade mais adequada. O pioneirismo e ações efetivas da UFMT nas políticas de formação de professores em exercício por meio da EaD explicam porque essa universidade foi convidada a assumir a tarefa. Em 2008, após intenso processo de diálogos e negociações a UFMT, mais especificamente o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), apresentou o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura Plena em Pedagogia, Acordo Brasil-Japão. O curso foi realizado no período compreendido entre 2009 e 2013 com apoio financeiro do Banco do Brasil (NEAD/UFMT, 2009).

A realização do referido curso de Pedagogia pela UFMT foi um grande desafio a começar pela enorme distância e pelo seu caráter de “inter”: inte-

rinstitucional, intercultural e interdisciplinar. Ele demandou um acordo entre: Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério de Educação do Brasil (MEC), UFMT, Ministério de Educação do Japão, Embaixada Brasileira em Tóquio e Universidade de Tokai/Japão (interinstitucional). Sua finalidade foi formar professores brasileiros que estavam atuando como docentes em escolas criadas no Japão para atender as demandas de escolarização de filhos dos denominados “decasséguis” (intercultural). Implicou construção coletiva fundada no diálogo entre diferentes campos do conhecimento (interdisciplinaridade) a fim de configurar o currículo sintonizado com os contextos locais (UFMT, 2009).

Essa experiência singular de produção de currículo num espaço de fronteira, ou seja, de entre-lugar, do “inter”, é colocada em pauta nesse artigo que objetiva apresentar resultados de nossas análises sobre proposições relativas ao diálogo entre culturas (especialmente entre ocidente-oriente) expressas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A análise foi desenvolvida a partir das contribuições de autores que se situam no campo dos estudos culturais e que permitem compreender conceitos como nação, cultura nacional, identidade e currículo no nosso tempo (HALL, 1997, 2006; MACEDO, 2004, 2006, 2014; LOPES & MACEDO, 2011, 2012).

Sobre o lugar de onde falamos

A presença de uma “nação” dentro de outra – observada, por exemplo, pela existência de escolas estrangeiras como as que são citadas neste texto – pode ser entendida como um esforço de manutenção das culturas nacionais que é uma das principais fontes de identidade cultural (HALL, 1997, 2006). Há em todas as pessoas a necessidade de ter uma nacionalidade, ou seja, uma pátria que a reconheça como filha. É a identidade cultural que permite a cada pessoa se apresentar como brasileiro, japonês, jamaicano, inglês ou por meio da denominação relacionada com seu país de origem. Ainda que não haja qualquer fundamento de base biológica na identidade nacional nós partilhamos da ideia pertencimento a um sistema de representação cultural. Há em nós um jeito de ser brasileiro, mesmo que o modo de exercer a “brasilidade” seja diverso.

A cultura nacional, embora dinâmica e cambiante, oferece condições para criação de padrões linguísticos, políticos, econômicos e organizacionais, tais como os definidos pelos sistemas educacionais. Somos alfabetizados numa

determinada língua que serve como meio de comunicação no âmbito de uma nação ou de um determinado grupo social. Isso explica porque os decasségus brasileiros educam os filhos tendo o Português como primeira língua. Ainda que tenham origem japonesa e estejam vivendo no Japão eles se identificam como brasileiros

Diante da complexidade da cartografia do mundo globalizado reiteramos a concepção de nação adotada por Hall (2006). Na opinião desse autor as culturas nacionais são, ao mesmo tempo, instituições culturais, símbolos, representações, discursos.

[...] um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. As culturas nacionais, ao produzir sentido sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (p. 50 – 51).

Com base nesse entendimento o autor adota a ideia de nação como uma comunidade imaginada. A forma como cada cultura nacional é imaginada, narrada e vivida torna uma nação diferente da outra. Essa diferenciação é produzida por meandros diversos: narrativas e de histórias contadas de uma geração para outra; literatura nacional; artes; ideias filosóficas; sistemas de crenças morais e religiosos; mídia; cultura popular. O esforço de manutenção/ invenção da tradição, a crença num mito fundacional (origem de um povo num passado distante), a perspectiva de futuro também são elementos importantes na promoção da ideia de nação.

Ainda que a nação seja constituída em meio a diferenças de classes, gênero ou raça a cultura nacional que ela produz busca garantir a ideia de unidade e de pertencimento a uma grande família nacional. Em muitos casos a nação resulta de violentos processos de conquistas que submetem uma cultura a outra que se apresenta como dominante. Por essa razão, não faz sentido pensar numa cultura original, num mito fundacional, num povo único ou numa nação unitária. “As nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2006, p. 62).

As vicissitudes do mundo globalizado alteram a cartografia das nações hibridizando culturas e afetando as identidades nacionais. Todavia, é pre-

ciso considerar que o consumismo global, os fluxos de culturas, as identidades partilhadas ou mesmo a infiltração cultural não ocorrem num vazio. Tais processos são marcados por conflitos, tensões e relações de poder que questionam a tese de homogeneização de cultura. Conforme observou Hall (2006) se há infiltração cultural há também esforços no sentido de manutenção das identidades locais mesmo dentro da lógica de compressão de espaço-tempo.

É preciso considerar ainda que o próprio conceito de identidade é complexo, mesmo quando se trata de uma única pessoa. Por essa razão, na atualidade, a ideia de identidade como o núcleo ou a essência do nosso “ser” (humano, racional, centrado, consciente, estável, etc.), tal como se supôs na modernidade, vem sendo substituída por outra de caráter plural, móvel, des-centrado.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, a medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Em suma, podemos dizer que as identidades culturais são produzidas por múltiplas identidades pessoais que são em si contraditórias, instáveis e cambiantes. Porém, em meio a divisões, antagonismos e diferentes posicionamentos dos sujeitos é possível, sob certas circunstâncias, produzir articulações e inventar/reinventar identidades nacionais mesmo em território estrangeiro, a exemplo do citado bairro brasileiro criado no Japão. Esses aspectos precisam ser considerados pelos educadores uma vez que os sujeitos envolvidos no processo educativo partilham identidades culturais que são, ao mesmo tempo, singulares, locais e globais.

Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural

Ao adotarmos o conceito de nação como “comunidades imaginadas” fomos motivadas a conceber o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, conforme defende Macedo (2004, 2006). Assim, queremos manifestar entendimento de que o currículo não se reduz a um simples programa educativo com objetivos, conteúdos, metodologia e processos de avaliação definidos a priori como a tradução de lógicas culturais homogeneizantes apregoadas pela modernidade, pela racionalidade técnica, pelo iluminismo ou pelo neoliberalismo dos nossos dias.

Assumir esta perspectiva teórica não significa ignorar a existência de relações de poder dentro do currículo. Negar as contradições e os mecanismos de controle presentes nos muitos contextos da vida humana, sobremaneira em tempos de globalização, é assumir uma atitude ingênua e contrária aos postulados da educação como uma prática social historicamente contextualizada. De fato, nos nossos dias, há razões para se pensar numa cultura global, homogênea, de viés ocidental. No entanto, é temeroso, equivocado e improdutivo supor que há um único poder capaz de operá-livremente sem oposições, resistências, resiliências, recontextualizações, recriações. É necessário reconhecer que o currículo traz “marcas de uma homogeneidade ditada tanto pela cultura do Iluminismo quanto por uma cultura de mercado, características do pensamento moderno e dentro das quais se torna difícil pensar a diferença” (MACEDO, 2006, p.290). No entanto, a homogeneidade é impossibilitada pela existência de brechas, fendas, fissuras, porosidades que permitem deslizamentos para outros pontos de poder. A crença num poder inexorável, onipresente, unilateral e hegemônico é, portanto, questionável e despotencializadora uma vez que ela não permite visualizar a existência de outros espaços de poder e de outras lógicas culturais.

Nessa perspectiva teórica o currículo é um campo de tensão onde existem mecanismos de controle (adotados especialmente pelo Estado que representa o poder político-econômico), mas também mecanismos de resistência de instituições e sujeitos posicionados em pontos diferentes no diagrama do poder. Deste modo, no campo dos estudos curriculares faz-se necessário considerar que

a maximização da importância dos mecanismos de controle formais via currículo dificulta a utilização dos espaços de resistência. De outro, a autonomização da re-

sistência dificulta a percepção da complexidade do processo político e pode levar a certa espontaneidade. (...) os estudos de currículo precisam buscar compreender as relações entre as restrições e as possibilidades de ações como paradoxos, que podem ser vistos tanto no formal como no vivido. (MACEDO, 2006, p. 289)

Consideramos essa concepção de currículo potencializa as análises das questões educacionais do nosso tempo as quais se tornam ainda mais complexas na teia de relações que caracteriza o mundo globalizado. De fato, dentro do currículo escolar existem forças que operam na perspectiva da reprodução das desigualdades sociais e culturais (repetição), mas também existem forças que atuam como resistências aos mecanismos de controle político-social-cultural constituindo uma zona de ambivalência, um espaço para diferenças e reconhecimento do Outro.

Um outro cultural que não é visto a partir das culturas legitimadas pelos currículos escolares, como seu avesso que está fazendo falta no currículo, mas que está lá na própria temporalidade introduzida pelo performativo. Uma temporalidade que, na expressão de Bhabha, é um entre-lugar que permite que as vozes marginais “não mais necessitem dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de ‘hegemonia’, que é concebido como horizontal e homogêneo” (1998, p. 213). Se pensarmos a educação nessa temporalidade, podemos conceber que nem as narrativas tradicionais da escola, nem os projetos críticos de formação de um cidadão emancipado, nem a hegemonia eurocêntrica ampliada, nem a colonização da escola pela ciência são capazes de impedir o surgimento e a construção de temporalidades disjuntivas. (MACEDO, 2006, p. 289)

No Brasil, os estudos sobre as intrincadas relações entre currículo e cultura têm sido valorizados nos últimos anos, sob a influência dos estudos culturais. Destacamos aqui as contribuições de Silva (2000, 2001), Macedo (2004, 2006, 2014), Lopes e Macedo (2011, 2012), Gonçalves e Silva (1998), Moreira e Macedo (2002).

Coadunamos com a perspectiva teórica explicitada anteriormente por entender que ela potencializa as análises do curso de Pedagogia que é objeto deste estudo. Trabalhamos com a ideia de que o fato ter sido produzido por pessoas situadas em contextos históricos diferentes (Brasil-Japão) não significou confronto entre culturas posicionadas de lados distintos (ocidente-oriental) e muito menos opção por um lado. Ao invés de polarizações e confrontos preferimos conceber o currículo um espaço-tempo de fronteira em que sujeitos diferentes interagem, tendo como referência seus diversos pertencimentos culturais (MACEDO, 2006, p.288).

Proposições de diálogos interculturais no projeto do curso de Pedagogia - Acordo Brasil-Japão

Conforme foi descrito anteriormente o curso em tela foi uma resposta do governo brasileiro à solicitação apresentada pela ABEJ, com base em dados sobre as demandas educacionais nos locais de maior concentração de brasileiros no Japão. Após intenso processo de negociação a proposta do curso de Pedagogia foi apresentada como uma parceria entre a UFMT e a universidade de Tokai. Previu-se que a universidade japonesa deveria contribuir com na formulação e desenvolvimento do currículo.

As áreas de conhecimento que prescindem de saberes do contexto japonês, as ementas, bem como suas respectivas bibliografias serão complementadas assim que os acordos de parceria com a Universidade de Tokai (Japão) sejam efetivados (UFMT, 2013, p. 40).

Nessa perspectiva o diálogo com o Outro situado num espaço cultural diferente (oriente), numa temporalidade diferente (com variação de 12 horas no fuso-horário) foi vista como potencialidade do projeto de formação docente. O Outro foi considerado como interlocutor que negocia, partilha e propõe significados produzidos no interior de sua cultura. A relevância da presença do Outro cultural como interlocutor ficou evidente na caracterização do curso como uma rede que pudesse dar respostas aos muitos desafios do processo: diferenças espaço-temporais, diferenças de cultura (oriente-ocidente), bilinguismo (estrutura e códigos linguísticos significativamente diferentes) dentre outros. Nessa perspectiva, fez-se necessário valorizar as potencialidades das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) que permitem transcender as fronteiras espaço-temporais. A configuração do curso demandou também a criação de uma rede intercultural uma vez que havia evidências de crise de identidade. Entre os discentes foi recorrente afirmações como: “sou japonesa no Brasil e brasileira no Japão”. É imperativo destacar que alguns dos matriculados no curso de Pedagogia não tinham conhecimentos necessário da língua e da cultura local, mesmo morando no Japão há mais de cinco anos. Esse fato motivou a realização de um curso de extensão sobre japonologia para os estudantes do curso a fim de favorecer o processo de inclusão na cultura japonesa.

No curso de Pedagogia foram abertas 300 vagas preenchidas por meio de um processo seletivo realizado especialmente para pessoas que atuavam nas

chamadas escolas brasileiras no Japão. Tais escolas destinavam-se à educação infantil e as Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Os aprovados foram distribuídos em 15 (quinze) turmas organizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) criado como um espaço de formação. Nas atividades a distância fez-se uso de recursos da plataforma *Moodle*, subsidiadas por outras TICs. A Universidade Tokai ofereceu instalação de infraestrutura para atendimento aos licenciandos nas atividades presenciais. Essa dinâmica exigiu a criação de 6 Centros de Apoio Presencial: Ota-shi (Gunma), Hamamatsu-shi (Shizuoka), Nagoya-shi (Aichi), Kani-shi (Gifu), Hikone-shi (Shiga) e Chino-shi (Nagano), cidades que apresentavam a maior concentração de brasileiros.

As singularidades do contexto de realização do curso e dos estudantes exigiram formulação e organização do currículo também singular, ainda que referenciada em experiências de educação a distância já vivenciadas no Brasil. O foco na cultura foi evidenciado em várias partes do PPC e na concepção de currículo como uma produção que implica relação entre pessoas e entre essas e as coisas.

O currículo é aquilo que os professores e os estudantes fazem com as coisas e também aquilo que as coisas que são feitas fazem aos seus autores [...] Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz." (SILVA, 1996 apud UFMT 2013, p.16).

A concepção de currículo como um entre-lugar, como espaço de interação de diferentes atores e de diferentes culturas foi expressa no PPC analisado, na ideia de currículo como uma construção coletiva e em processo contínuo.

A expressão máxima dessas atividades ocorre em diferentes atividades desenvolvidas pelos alunos, acompanhadas pelos professores orientadores pedagógicos e pelos professores responsáveis pelas áreas de conhecimento do curso. Se efetivarão ao longo de todo o percurso de aprendizagem, podendo assumir diferentes encaminhamentos metodológicos como pesquisa-ação com intervenção, elaboração e execução de projetos, cursos de pequena duração, debates, reuniões de estudo, oficinas e ação docente, no sentido de envolver a totalidade dos estudos e ações do currículo do curso (UFMT, 2013, p.45).

O PPC foi organizado com base em princípios epistemológicos, metodológicos e dinamizadores. Os princípios epistemológicos relacionam-se com o interacionismo e dialética em função do entendimento de que o currículo se configura como um "processo de ir-e-vir, de reflexão-ação, de interação da experiência sensorial e da razão, da inter-relação sujeito e objeto" (UFMT, p.18).

Considerou-se que “os contrários não se negam, mas se completam, se determinam” (p.19). Os princípios metodológicos que deveriam ser observados por todas as disciplinas foram associados aos seguintes conceitos: historicidade, diversidade, interação e construção. Os princípios dinamizadores referiram-se aos objetivos, público alvo, e atores do processo de formação acadêmica, sob uma perspectiva da dialeticidade entre o desenvolvimento teórico das disciplinas e sua construção pela prática; ou seja, a reflexão teórica e a prática do acadêmico do curso, na experiência da sua formação o que implicou relações com o contexto educacional brasileiro e japonês. Tais princípios buscavam “contribuir para a compreensão do processo educativo nas primeiras etapas da Educação Básica, em suas múltiplas inter-relações pedagógicas, históricas” (UFMT, 2013, p.23).

Esses princípios fundamentaram os três núcleos de organização curricular que foram assim denominados: Núcleo I – Fundamentos da educação; Núcleo II – Ciências Básicas e Metodológicas; Núcleo III – Gestão e Trabalho Pedagógico. O curso totalizou 3.300 horas/aula, integralizadas em 4 anos por meio da modalidade a Distância (EaD), respeitando as diferenças de ritmos dos estudantes.

A Diversidade, temática que é destacada neste estudo, foi relacionada com o entendimento de que.

É preciso que o aluno-profissional da Educação tenha claro não só a diferença da natureza dos conhecimentos com os quais trabalha no currículo, mas, também, a diversidade na abordagem que a eles se dá, em razão do enfoque teórico-metodológico escolhido. É importante que o aluno compreenda como as diferentes abordagens determinam posicionamentos políticos na ação educativa e que o conhecimento trabalhado nas instituições não é neutro. O conceito de diversidade se apresenta, ainda, como fundamental no curso, tendo em vista os desafios e os dilemas do multiculturalismo, em face das diversidades étnico-culturais do país (UFMT, 2013, p.21).

Nota-se, portanto, que a diversidade foi abordada com base em três diferentes dimensões que são distintas, contudo intercruzadas: natureza dos conhecimentos abordados no currículo (enfoque teórico-metodológico nas diferentes disciplinas); posicionamento político na ação educativa (projeto de educação e de sociedade); posicionamentos frentes aos desafios e dilemas do multiculturalismo, em face das diversidades étnico-culturais (o Outro como

interlocutor). O termo diversidade foi relacionado assim com diferença de natureza epistemológica, política e cultural.

Ao analisarmos as ementas das disciplinas que compõem o PPC observamos que o princípio da diversidade se expressa de forma clara em alguns núcleos mais do que em outros. O Núcleo I que incorporou disciplinas relacionadas com os *Fundamentos da Educação* foi o que apresentou maior número de disciplinas que contemplaram as várias dimensões da diversidade: epistemológica, política e cultural, porém, com variações no enfoque. Entre as disciplinas que deram destaque à diversidade citamos três: Antropologia III, Psicologia III e Pedagogia da Infância I.

A ementa da disciplina Antropologia III, que teve carga horária de 40 horas assim elaborada:

Cultura e Sociedade no Brasil e no Japão; unidade e diversidade; diferenças regionais; diferenças étnicas; diferença racial; diferença de gênero; o popular e o erudito; a transmissão da cultura; a dimensão cultural da sala de aula; a diferenciação étnico-cultural como fator de insucesso escolar; educação no contexto de migração. A criança no contexto da Antropologia (UFMT, 2013, p.34).

Essa proposta deu centralidade à diversidade entendida como diferença cultural observada na sociedade brasileira e japonesa, sobretudo no que se refere aos aspectos regionais, étnicos, raciais, de gênero, ao saber popular e erudito e aos processos de transmissão da cultura. A Antropologia como um campo do conhecimento foi apontada como fundamento para a compreensão da criança.

A atenção à diversidade foi manifestada de forma clara também na disciplina Psicologia III (60h/a) que contemplou as três dimensões: epistemológica, política e cultural.

Psicologia social: noções introdutórias, contextualização histórica. A perspectiva norte-americana; principais temas de estudo: da escola norte-americana (influência social, tomada de decisão, dissonância cognitiva, equidade) Escola europeia (representações sociais, identidade social, exclusão social). A Psicologia Social e a Educação infantil Brasil e Japão; o outro na educação infantil: lidando com as diferenças, gênero e etnia na educação infantil: construindo identidades sociais, a identidade profissional do(a) educador(a) infantil. UFMT (2013, p.35).

Consideramos que a dimensão epistemológica se expressa nas diferentes perspectivas teóricas da Psicologia (norte-americana e europeia), porém, com

foco exclusivo no ocidente. A dimensão política é manifestada na abordagem de questões relativas à influência, à exclusão, à identidade social da criança e à identidade profissional do educador. No que se refere à dimensão cultural a atenção à diversidade é observada nas temáticas que tratam da educação infantil no contexto brasileiro e japonês e das diferenças de gênero e etnia.

Esses posicionamentos em relação a diversidades fica evidenciado na ementa da disciplina *Pedagogia da Infância I* (90h/a) apresentada a seguir.

Os processos históricos, a criança e a infância nesses contextos. A construção social da infância. Análise histórica da evolução e modelos de família e infância no Brasil e Japão. A infância brasileira no Japão. As instituições brasileiras e japonesas de atendimento à criança pequena e à construção de uma pedagogia para a infância. A relação criança-família-instituição de educação. UFMT (2013, p.35).

Nesse conjunto de temáticas são explicitadas as três dimensões da diversidade defendida no projeto pedagógico do curso: epistemológica (foco na pedagogia da infância); política (construção social da infância) e cultural (infância brasileira no Japão).

Ao analisar a ementa das disciplinas que integraram o Núcleo II que tratou das *Ciências Básicas e Metodológicas*, observamos variações quanto ao tratamento da diversidade. A maior parte das disciplinas não incluiu temáticas relativas a esse princípio optando pelo enfoque de conhecimentos teóricos e metodológicos do respectivo campo do conhecimento. Esse tipo de posicionamento parece reiterar o discurso em defesa de uma cultura universal validada pelo ocidente e que pode ser definida a priori já que pode ser plasmada em qualquer contexto. Foram poucas as disciplinas que explicitaram abordagens relativas às diferenças culturais, como foi o caso de “Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico” (90 h/a) e “Múltiplas Linguagens: Literatura infantil” (180 h/a). Esta disciplina foi assim configurada:

Literatura Infantil: conceitos e finalidades. Aspectos históricos da literatura infantil. O significado da literatura para a primeira infância: brincadeira, fantasia, simbolismo e arte. A leitura e a arte de contar histórias para crianças. Ler, ouvir, contar e recontar histórias na infância. Gêneros Literários para crianças pequenas. Folclore, contos de fadas, lendas, fábulas, mitos, parábolas e poesias, considerando Brasil e Japão. (UFMT, 2013, p.37).

O Núcleo III intitulado *Gestão e Trabalho Pedagógico*, se comparado ao II, apresenta maior atenção ao princípio da diversidade. Várias disciplinas

propõem estudos relacionados com a gestão e a dinâmica do trabalho pedagógico na Educação Básica considerando os reflexos no planejamento e desenvolvimento do processo educativo no sistema escolar brasileiro e japonês.

Ao finalizar essas análises queremos deixar claro nosso entendimento de que o PPC é um texto que expressa discursos de proposições curriculares como intencionalidades da ação educativa. Sendo um texto o PPC não garante o controle e a efetivação das proposições nele expressa, uma vez que “não são necessariamente claros ou fechados ou completos” (BALL, 2002, p.22). Dessa forma ao ser colocado em prática o currículo é submetido a processos de contextualização e recontextualização pelos sujeitos que dele participam. Esse entendimento é fundamentado em dados de nossos estudos que indicam alterações expressivas entre o texto apresentado e o currículo configurado na prática, pois este se efetivou num espaço de fronteira onde operaram hibridismos em decorrência das diferenças apresentadas pelos múltiplos sujeitos.

Considerações finais

A análise do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, do Acordo Brasil/Japão revelou que ele resultou da luta de um movimento social de decasségus, fato que nos motiva a reiterar a tese de que as políticas educacionais podem ser produzidas em diferentes contextos conforme aceção defendida por Ball (2002), Lopes (2006, 2014). Julgamos necessário destacar que a experiência aqui discutida serviu de base para a produção de um texto oficial para regulamentar as escolas brasileiras não apenas no Japão, mas também em qualquer território estrangeiro.

A singularidade desse curso demandou a produção de um currículo também singular que levasse em conta os processos de interação entre culturas. Esses processos se expressam no princípio da diversidade que se contrapõem a crença na cultura universal que supostamente serviria de base para a educação dos seres humanos em qualquer contexto cultural.

A observância do princípio da diversidade é imperativa nos nosso tempo, pois, a inclusão social de pessoas surdas, cegas, cadeirantes, homossexuais, indígenas, quilombolas, migrantes e constituintes de outros grupos sociais requer

espaço para exercício do direito de ser diferente, sobretudo quando se trata do direito à educação.

Em suma, nossas análises do PPC em questão reiteram a concepção de currículo como um entre-lugar, uma fronteira, onde circulam sujeitos e conhecimentos de pertencimentos diferenciados, conforme defende Macedo (2004, 2006). No processo de diálogos entre culturas e de negociação de diferenças “nossos currículos são o currículo do outro, mas também o currículo do outro é subvertido por nós” (Macedo 2004, p. 14) o que pode resultar em empoderamento de todas as culturas envolvidas.

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões sobre o curso de Pedagogia desenvolvido no Japão pela Universidade Federal de Mato Grosso e a Universidade de Tokay, na modalidade a distância. O corpo discente do referido curso foi constituído por decasseguis que estavam atuando como docentes em escolas brasileiras no Japão, porém, sem a qualificação requerida pela legislação nacional. Partindo do entendimento de que o currículo se configurou como fronteira cultural buscou-se analisar o projeto pedagógico do curso proposições de diálogos interculturais entre ocidente e oriente.

Palavras-chave: Pedagogia; Fronteira cultural; Currículo.

ABSTRACT: This article presents reflections about the course of pedagogy developed in Japan by the Federal University of Mato Grosso and the University of Tokay in distance mode. The students of the course were made up of decasseguis who were acting as teachers in Brazilian schools in Japan, but without the qualification required by the national law. Based on the understanding that the curriculum was configured as space-time of cultural frontier this paper sought analyze in the pedagogic project of the course intercultural dialog propositions between the East and the West.

Keywords: Pedagogy; Cultural Frontier; Curriculum

Referências

ALONSO, K. M. & ONUKI, D. Trajetórias e percursos em educação a distância: entre o sol nascente e o poente. In: MILL, D. MACIEL; C. **A educação a Distância, elementos para pensar p ensino - aprendizagem contemporâneo** Cuiabá: Ed. EduFMT, 2013. p. 285- 310.

BALL, S. Textos, discursos y trayetórias de La política: La teoría estratégica. In. **Páginas**. Año2. Nº. 2 y 3. Set. 2002. PP. 19 – 33

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB n. 06**, de 14 de março de 2013. Brasília: Publicado DOU em 27/11/2013, Seção 1, p. 68

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo (1997). Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf. Acesso em 08 (2014).

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006 (285-372). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf> Acessado em 12/08/2014

SILVA, M J A. & BRANDIM, M. R. L. **Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural.** Diversa. Ano 1, n , pp51-66, jan./jun. 2008

SILVA, T. Tadeu. [et al.]. **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, T. T. Descolonizar o currículo: Estratégias para uma pedagogia crítica. In: COSTA, MarizeVorraber (org.) **Escola básica na virada do século: Cultura, política e currículo.** São Paulo, Cortez, 1996.

_____, **Identities terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T, HALL, S; WOORDWARD, K. **Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

UFMT. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, Acordo Brasil/Japão.** Cuiabá: Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. 2013. Disponível em http://www.nead.ufmt.br/japao/docs/projeto_japao.pdf. Acesso em 06 março de 2014.

RECEBIDO EM SETEMBRO DE 2014

APROVADO EM NOVEMBRO DE 2014