

## **Diálogos interculturais no currículo das ciências naturais no curso de Pedagogia, Acordo Brasil/Japão.**

**Glauce Viana de Souza Torres  
Tânia Maria de Lima**

### **RESUMO**

Este trabalho analisa proposições de diálogos interculturais no currículo curso de Pedagogia, acordo Brasil-Japão, dando centralidade às disciplinas relativas à área das ciências naturais. O referido curso foi ofertado para brasileiros (decasséguis) que estavam atuando como docentes no Japão. Partiu-se do entendimento de que se o Projeto Pedagógico do referido curso assumiu a diversidade como princípio dinamizador do currículo, sua configuração deve expressar proposições interculturais. As análises indicam movimentos na perspectiva de diálogos entre ocidente e oriente, porém, com predomínio da visão ocidental da ciência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia Japão/Brasil, interculturalismo; currículo de ciências.

### **O objeto e as finalidades deste estudo**

Em 2007, no contexto das comemorações do centenário de migração japonesa para o Brasil, o então presidente da república recebeu dos decasséguis, brasileiros descendentes de japoneses, um pedido de regulamentação das escolas criadas no Japão para atender estudantes brasileiros residentes naquele país. 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.

No caso da solicitação apresentada pelos decasséguis a justificativa para reconhecimento de escolas brasileiras no Japão foi fundamentada nas dificuldades de adaptação ao idioma e aos costumes ao sistema educacional japonês. De acordo com dados apresentados por Alonso e Onuki (2013), naquele período, havia 92 (noventa e duas) escolas brasileiras que funcionavam em território japonês.

Dados fornecidos pela Embaixada Brasileira em Tóquio e Ministério da Educação (MEC) do Brasil indicam 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). A perspectiva de retorno ao Brasil explica porque o Português foi mantido como a primeira língua e o idioma japonês como a segunda.

O grande problema para o reconhecimento das escolas brasileiras em território estrangeiro 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 oferta 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 foi apontada como a metodologia mais adequada. O pioneirismo e ações efetivas da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) nas políticas de formação de professores em exercício explicam porque essa universidade foi convidada a assumir a tarefa.

Em 2008 a UFMT, por meio da coordenação do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), apresentou o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura Plena em Pedagogia, Acordo Brasil-Japão. O PPC foi produzido a partir de diálogos e negociações entre o NEAD/UFMT, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, o Ministério de Educação do Japão, a Embaixada Brasileira em Tóquio e a Universidade de Tokai/Japão. O curso foi ofertado no período compreendido entre 2009 e 2013 com apoio financeiro do Banco do Brasil (UFMT, 2009).

O PPC assumiu a diversidade como princípio dinamizador do currículo. Pressupõem-se, portanto, que sua configuração deve expressar proposições de diálogo interculturais. Esse entendimento motivou a realização deste estudo que é parte de uma pesquisa de doutoramento realizada no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) que é desenvolvido pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC).

Neste trabalho o objetivo é analisar proposições de diálogos interculturais no currículo curso de Pedagogia, acordo Brasil-Japão, dando centralidade às disciplinas

relativas à área das ciências naturais. As análises foram fundamentadas em dados extraídos do PPC observando as suas finalidades, os sentidos atribuídos à diversidade e a configuração do currículo na perspectiva de efetivar a diversidade como um princípio metodológico. A atenção foi centrada na conceituação do termo “diversidade” e no destaque dados a ele no conjunto das disciplinas (ementas e referências) que compõem o currículo do curso. Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental, de caráter qualitativo.

### **Sobre o lugar de onde falamos**

Neste estudo os documentos são concebidos como produções humanas que revelam indícios de ações, idéias, opiniões e formas de atuar e viver. Existem, portanto, vários tipos de documentos: escritos, numéricos ou estatísticos, de reprodução de som e imagem, e objetos (BRAVO, 1991). Todos eles configurados de acordo com o contexto histórico no qual foram produzidos.

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador (SILVA et al, 2009, p. 4556). □

Optamos aqui pelo estudo de documento escrito, no caso, o Projeto Pedagógico do Curso em pauta, buscando amparo em autores do campo dos estudos culturais (HALL, 2006; GONÇALVES & SILVA 1998; PASSOS, 1998). Nosso interesse por essa perspectiva teórica justifica-se pelo entendimento de ela permite compreender relações de poder que estão expressas em conceitos como o de cultura.

É necessário lembrar que o conceito de cultura é polissêmico constituindo um amplo campo semântico. Não temos a pretensão de explicitar os diferentes significados desse termo nos diversos campos em que ele pode ser utilizado, nem mesmo na acepção etimológica. Intentamos apenas reiterar o entendimento de que não existe uma cultura

humana em essência, mas sim, culturas em permanente circulação e em interação. Falar em cultura requer, portanto, pensá-la como uma pluralidade, ou seja, no plural, “culturas”, já que são inúmeras as possibilidades que os humanos têm de produzi-las, criá-las e recriá-las nas suas relações com o mundo e com outros (PASSOS, 1998. p. 240).

Falar de cultura exige pensá-la como uma produção que articula três dimensões ontologicamente presentes e inseparáveis num mesmo ser humano.

a primeira, pessoal e transferível, deixa transparecer a identidade individual, a segunda, formada por padrões comuns de identidade, filia as individualidades a um grupo ou sociedade particular distinta de todas as outras sociedades humanas e a terceira é a que conecta a particularidade de grupos ou sociedades a um modo universal (PASSOS, 1998, p.240)

A cultura, ou melhor, as culturas presentes num determinado país, em certa medida caracterizam o jeito de ser de um povo, mas não as suas singularidades. Elas não ficam confinadas dentro dos seus limites territoriais. Isso significa que as culturas não são estáticas. Elas extrapolam os limites geográficos que traçam a cartografia do mundo, sobretudo em tempos de globalização. Assim, elas modificam outras culturas e são por estas modificadas, fato que dá evidências ao termo multiculturalismo.

Para Gonçalves e Silva (1998) o multiculturalismo é o reivindicado antídoto contra o eurocentrismo que tende a impor uma visão hegemônica de modos de ver e de viver no mundo. O eurocentrismo justifica relações de poder e binarismos tais como: ocidente/oriente, colonizador/colonizado, ciência/senso comum, hemisfério norte/hemisfério sul, desenvolvidos/subdesenvolvidos que traçam a cartografia do mundo pelas desigualdades.

No Brasil, um marco importante para o início dos debates e foros educacionais universitários sobre multiculturalismo foi, segundo estudos de Silva e Brandim (2008), a Reunião Nacional da ANPED de 1995. Naquele período foram intensificados os debates sobre as relações entre cultura e educação escolar nas sociedades contemporâneas, tanto no cenário internacional como no nacional. Foram valorizadas e difundidas as discussões de Stuart Hall sobre a identidade como uma construção não fixa e, portanto, provisória, variável, em negociação, temporária. Hall buscou amparo em teóricos marxistas, tais como Althusser (conceito de ideologia) e Gramsci (conceito de hegemonia). Posteriormente incorporou contribuições relevantes de pesquisadores

como Michel Foucault, acerca das relações de poder e em outros autores pós estruturalistas e pós modernistas que ampliam e desafiam discursos culturais hegemônicos.

Ao optar por essa perspectiva teórica expressamos 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. Compreendemos currículo como espaço e tempo de produção de discursos e de textos políticos e, dessa forma, como espaço de poder. Negar as contradições e os mecanismos de controle presentes no currículo é assumir uma atitude ingênua e contrária aos postulados da educação como uma prática social historicamente contextualizada. É com base nesses pressupostos teóricos que desenvolvemos as análises propostas neste estudo.

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

Levando em conta que o currículo do curso de Pedagogia que é objeto deste estudo foi produzido para um público-alvo específico, situado do outro lado do mundo, julgamos necessário tecer algumas considerações sobre a origem e a dinâmica dessa proposta de formação.

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 decasséguis. 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. 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 que foi a parceira na realização do curso deveria contribuir com a 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, 2009, p. 40).

Foram ofertadas 300 vagas pleiteadas por meio de um processo seletivo aberto a pessoas que atuavam nas chamadas escolas brasileiras no Japão as quais ofereciam educação infantil e as SIEF. Os aprovados foram distribuídos em 15 (quinze) turmas organizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). As atividades a distância foram desenvolvidas com recursos da plataforma Moodle, subsidiadas por outras TIC. As atividades presenciais foram realizadas na Universidade Tokai, que ofereceu instalação de infraestrutura para atendimento aos licenciandos. Foram criado 6 Centros de Apoio Presencial: Ota-shi (Gunma), Hamamatsu-shi (Shizuoka), Nagoya-shi (Aichi), Kani-shi (Gifu), Hikone-shi (Shiga) e Chino-shi (Nagano). Estas cidades eram as que apresentavam a maior concentração de brasileiros.

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

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 2009, p.16).

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 (2006, p. 288). Reiteram também o entendimento de que as políticas oficiais, como é o caso das políticas curriculares, não operam num vazio cultural (LOPES & MACEDO, 2011). Os sujeitos situados no contexto da prática (gestores, docentes, estudantes, comunidade escolar em geral) atuam sobre as políticas curriculares apresentando novas proposições e/ou recontextualizações.

A concepção de currículo como um entre-lugar, como espaço de interação de diferentes atores e de diferentes culturas se expressa, por exemplo, na idéia 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 efetivarem, 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 (2009, p.45)

Para dar unicidade ao currículo 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). Considera-se que “os contrários não se negam, mas se completam, se determinam” (p.19). Os princípios metodológicos que deveriam ser considerados por todas as disciplinas foram associados aos seguintes conceitos: historicidade, diversidade, interação e construção. Os princípios dinamizadores dizem respeito 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, 2009, p.23).

Esses princípios fundamentaram os três núcleos de organização curricular que foram assim denominados: Núcleo I (referente aos Fundamentos da educação), Núcleo II (relativos às Ciências Básicas e Metodológicas), Núcleo III (referente à Gestão e Trabalho Pedagógico). O curso totalizou 3.300 horas/aula (9 semestre) integralizadas em 4 anos por meio da Educação a Distância (EaD) respeitando as diferenças de ritmos dos estudantes.

A modalidade da educação a distância, permite, maior respeito aos ritmos pessoais, à medida que, suplantando um modelo de fluxo linear, possibilita uma dimensão cíclica com um ir-e-vir, um retomar, um rever, um refazer, abertos aos acontecimentos produzidos por sujeitos culturais, na circunstancialidade de seus tempos-espacos próprios e, portanto, diversos. A escolha dessa modalidade se coaduna com os eixos curriculares propostos no curso (historicidade, construção e diversidade) e, juntamente com todos os outros elementos do currículo já explicitados,

contribui para um programa de formação de professores que se inclui num projeto político de busca da transformação educacional (UFMT, 2009, p.47-48)

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, 2009, p.21)

Ao analisarmos as ementas das disciplinas que compõem o PPC observamos que o princípio da diversidade se expressa de forma mais clara em alguns núcleos mais do que em outros. Ele foi realçado sobremaneira no Núcleo I que incorporar disciplinas relacionadas com os *Fundamentos da Educação*. Nesse núcleo é dado realce ao propósito de auxiliar a compreensão da realidade educacional brasileira e japonesa bem como dos processos cognitivos, emocionais e sociais da criança. Entre as disciplinas que dão destaque ao diálogo entre culturas citamos a Antropologia III (40h/a) cuja ementa foi descrita assim:

**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, 2009, p.34 grifo nosso)

A atenção às diferenças entre culturas foi manifestada também na disciplina Psicologia III (60h/a):

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 européia (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 profissionaldo(a) educador(a) infantil**.UFMT (2013, p.35 grifo nosso)



A disciplina Pedagogia da Infância I (90h/a) também mostrou-se atenta à interculturalidade:

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 grifo nosso)

Ao analisarmos a ementa das disciplinas que integraram o Núcleo II observamos também variações quanto ao princípio da diversidade. Constatamos que ele foi expresso na abordagem culturalista da disciplina “Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico” (90 h/a) que valorizou a experiência cultural dos cursistas. Foi expresso também na disciplina “Múltiplas Linguagens: Literatura infantil” (180 h/a).

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, grifo nosso)

A interculturalidade é valorizada ainda na ementa da disciplina Mundo Social: Geografia e História II (90h/a). Ao analisarmos as disciplinas denominadas “Mundo Social: Ciências Naturais” I e II nós não observamos uma explicitação clara de disposição para o diálogo sobre a ciência como uma produção cultural, sujeita a condicionantes do contexto no qual ela se processa. Por essa razão, entendemos que o PPC motiva uma abordagem da ciência ocidental, marcada pela visão eurocêntrica e que novas pesquisas em outros instrumentos podem revelar novos diálogos interculturais.

No terceiro e último núcleo, Gestão e Trabalho Pedagógico há evidências de maior atenção à interculturalidade. Busca-se estudar a gestão e a dinâmica do trabalho pedagógico na Educação Básica, seus reflexos no planejamento e desenvolvimento do cotidiano escolar, considerando a dinâmica do sistema escolar brasileiro e japonês.

### **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 decasséguis. Para atender a demanda a experiência da UFMT na formação de professores foi considerada pelo governo federal, fato que permitiu a presença de uma universidade da Amazônia na denominada “terra do sol nascente”. Esse fato dá evidências de que a política pode ser produzida por diferentes atores, situados em diferentes contextos.

A formação de professores “decasséguis” (leigos) contribuiu para o reconhecimento de escolas brasileiras que estavam à margem dos sistemas de ensino do Brasil e do Japão. Esse encaminhamento impeliu à definição de políticas públicas para formação de professores brasileiros em outros países. Dessa forma, pode-se reconhecer que uma política local pode assumir caráter internacional.

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.

Nossas análises sobre a configuração do PPC indicam que a diversidade foi expressa em diversas disciplinas, sobremaneira daquelas que compõem o primeiro e o terceiro núcleo. Nossas atenções foram concentradas nas disciplinas relativas às ciências naturais, todavia, há razões para crer que houve predomínio da visão ocidental da ciência limitando as potencialidades entre culturas científicas distintas.

Consideramos, contudo que as análises aqui apresentadas não permitem compreender como o princípio da diversidade foi efetivado na operacionalização do currículo o que remete ao desenvolvimento de análises mais aprofundadas.

## 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.

BRAVO, R. S. Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991. □

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O Jogo das Diferenças: O Multiculturalismo e seus Contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOPES, Alice, C. & MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elisabeth. 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

NEDER, M. L. C. **A formação do professor a distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora**. Cuiabá: EdUFMT, 2009. p. 267

PASSOS, Luis Augusto. **Aguaçu na Dança do(s) tempo(s) e a Educação da Escola: o temporário, o mores**. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de educação/PPGE/UFMT, Cuiabá, 1993.

SILVA, Maria José Albuquerque, BRANDIM, Maria Rejane Lima, **Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural**. *Diversa*. Ano 1, n , pp51-66, jan./jun. 2008

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

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.); HALL, S; WOORDWARD, K. **Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. □

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, Acordo Brasil/Japão**. Cuiabá: Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. 2009. Disponível em [http://www.nead.ufmt.br/japao/docs/projeto\\_japao.pdf](http://www.nead.ufmt.br/japao/docs/projeto_japao.pdf). Acesso em 06 março de 2014.