Curso de Aperfeiçoamento
Brasil-Japão

Gestão Pública e Educação em uma Perspectiva de Formação Multicultural do Programa Nacional de Administração Pública

Unidade 3 - Artigo 5

SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: ESPAÇOS DE TENSÕES E LUTA PELO RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS E DAS MÚLTIPLAS IDENTIDADES

Glauce Viana de Souza Torres - UFMT

Lucia Shiguemi Izawa Kawahara - UFMT

UFMT EM REDE
Cuiabá - MT
2018

Apoio: Projeto UFMT Popular

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Ministro da Educação
Abraham Weintraub

Presidente da CAPES
Anderson Ribeiro Correia

Diretor Nacional da UAB
Carlos Cezar Mordenel Lenuzza

Reitora UFMT
Myrian Thereza de Moura Serra

Vice-Reitor
Evandro Aparecido Soares da Silva

Secretário de Tecnologia Educacional
Alexandre Martins dos Anjos

Coordenador Geral do UFMT Em Rede
Alexandre Martins dos Anjos

Esta obra está licenciada com
uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional

Apoio: Projeto UFMT Popular

SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: ESPAÇOS DE TENSÕES E LUTA PELO RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS E DAS MÚLTIPLAS IDENTIDADES

Glauce Viana de Souza Torres [1]

Lucia Shiguemi Izawa Kawahara [2]

1. Abrindo o nosso diálogo: situando problematizações acerca do sistema educacional brasileiro

Ao propormos discutir o sistema educacional brasileiro e o multiculturalismo, objetivamos apresentar reflexões acerca da Educação no Brasil sob o recorte da organização do sistema educacional e suas bases legais, sem perder de vista as mudanças que são mobilizadas por diferentes pontos do poder que, por sua vez, tornam o mundo dinâmico e sujeito às transformações cotidianas.

Algumas problematizações serviram de pano de fundo para descortinar esta produção. Sobre elas destacamos: *como está organizado o sistema educacional brasileiro a partir da base legal? Quais incumbências competem aos entes federados na oferta educacional? Qual entendimento sobre multiculturalismo e como esse campo de discussão pode mobilizar o atual sistema educacional brasileiro? Que resposta a atual organização do sistema educacional do Brasil oferece para o reconhecimento de grupos sociais considerados como minoritários? Há no Brasil experiências formativas oriundas de tensões e negociações em espaços de fronteira cultural?*

Para dar resposta a essas problematizações, foi necessário contextualizar as bases legais com um olhar crítico para as normatizações que dão centralidade à diversidade

1 Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso. Doutora em Educação Ciências e Matemática pelo Programa REAMEC/UFMT. Especialista em Ciências Naturais - Université du Québec à Montréal (UQÀM) – Canadá. Coordenadora de Políticas, Programas e Projetos de Ensino a Distância CPPPEaD/SETEC/UAB/UFMT. E-mail: glauce.ufmt@gmail.com

2 Doutora em Educação pela UFMT com sanduíche na Universidade das Nações Unidas -UNU/Tokyo, educadora ambiental da Secretaria de Estado do Meio Ambiente de Mato Grosso. E-mail: kawahara.lucia@gmail.com

cultural, uma vez que estas questões estão presentes nas instituições educativas de um país plural e diverso. Trata-se, portanto, de uma comunicação que estimula reflexões acerca do atual sistema educacional do Brasil, com vistas às singularidades que essencializam grupos sociais nos diferentes espaços geográficos desta nação.

Coube-nos, também, refletir acerca do entendimento sobre educação, especialmente pela multiplicidade conceitual que a palavra revela, assim como sua ambiguidade ao considerarmos sua origem etimológica[3] . Essa reflexão remete a pensarmos sobre o ser humano, pois está nele o fundamento do processo educativo. Ao buscarmos esse entendimento, fizemos opção de transcendermos os limites da visão moderna que herdamos ao longo da nossa história de vida. Pautamos nas evidências de que a complexidade do mundo de hoje abala a ideia de estabilidade, de certezas, mas também a crença nas utopias apregoadas pela modernidade.

Neste contexto, apoiamos a concepção defendida por Freire (1983) sobre educação, uma vez que rompe a racionalidade técnico-científica que caracterizou a modernidade. Dessa maneira, assumimos a concepção humanística que rompe a prática da Educação Bancária caracterizada pela dominação de saberes, opressão, alienação e desumanização dos seres humanos participantes do processo educacional para nos pautar na Educação Libertadora que prima pela autonomia, processos dialógicos, relacionais para humanização dos educandos.

Afiançamos que a dialeticidade é o elemento determinante na concepção freiriana de educação, especialmente ao consideramos que os humanos educam-se em comunhão, mediados por determinado objeto de conhecimento em suas diferentes realidades sociais, como nas palavras do educador [...]"Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". (FREIRE, 1983a, p. 79)

3 Educação tanto pode ter derivado do verbo latino "educare", como de outro verbo, do mesmo idioma, "educere", ambos com significados distintos. "Educare", considerando o sentido original da palavra, significa criar, nutrir, orientar, ensinar, treinar, conduzir o indivíduo de um ponto onde ele se encontra para outro que se deseja alcançar. "Educere", por sua vez, etimologicamente, significa extrair, fazer nascer, tirar de, provocar a atualização de algo latente, promover o surgimento, de dentro para fora, das potencialidades que o indivíduo possui. (ECCO; NAGARO, 2015, p. 3525)

Sob o ponto vista das bases legais do Brasil, o artigo 205 da Constituição Federal declara a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser desenvolvida e incentivada com a colaboração da sociedade. No artigo 2º da LDB, a educação tem por finalidade o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Cordão (2009) contribui nas discussões sobre a educação, apresentada nas bases legais, e analisa que a mesma não é sinônimo de escolarização ou apenas de ensino. "O processo educacional não se conclui com o término da escolaridade dos indivíduos, mas se constitui, essencialmente, em um processo de aprendizagem permanente que se dá antes, durante e depois da educação escolar" (p.21).

Desse modo, defendemos a educação como um processo dinâmico que potencializa o ser humano para refletir e intervir no seu meio, evoluindo no sentido de uma nova formação social e que não ocorre somente na escola. Consideramos que a educação assume outras dimensões de formação mediadas pelas ações humanas neste mundo diverso e plural.

A partir desse entendimento, o artigo objetiva apresentar o recorte do ensino escolar como uma das dimensões da educação, por meio do diálogo acerca das bases legais que sustentam a organização do sistema educacional do Brasil com as questões relativas ao multiculturalismo.

Por fim, contextualizamos o multiculturalismo a partir de duas perspectivas defendidas por Silva (2013, p.85): a primeira como um [...] "movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional"; a segunda perspectiva é pautada como [...]"uma solução para os 'problemas' que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para cultura nacional dominante". As questões apresentadas promovem, sobretudo, reflexões e estudos sobre a diversidade, mas não temos a pretensão de uma resposta polarizada, porque este estudo requer disposição para operar num espaço de tensão, negociação e acordos entre pessoas posicionadas em diferentes contextos e movidas por diferentes demandas, dada a sua

complexidade.

Para avançarmos no debate, apresentamos a experiência do currículo multicultural organizado a partir da realidade do sistema educacional brasileiro, desenvolvido em espaço de fronteira cultural Brasil-Japão.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia acordo Brasil-Japão, ofertado em parceria entre as Universidades de Tokai e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), foi uma experiência formativa em nível superior (graduação) de reconhecimento das diferenças e das múltiplas identidades, que ficaram evidenciadas por meio das negociações estabelecidas em uma rede de ações que deram resposta aos muitos desafios de um processo multicultural, especialmente ao considerar o diálogo propiciado com o Outro, situações que propiciaram: diferentes espaço-temporais (variação de 12 horas no fuso-horário); diferentes culturas (oriente-ocidente), bilinguismo (estrutura e códigos linguísticos diferentes), dentre outras questões. O Outro foi considerado, portanto, como interlocutor que negocia, ou não, significados produzidos no interior de sua cultura (TORRES, 2017).

Nesta produção, o sistema educacional será apresentado a partir das décadas de 70 e 80, sobretudo pela intensa atuação de diferentes grupos sociais lutando pela realização de seus interesses, com vistas à realização dos direitos das classes exploradas e dominadas, uma vez que o ensino no Brasil foi marcado historicamente por desigualdades sociais, em que a burguesia branca e masculina teve maior acesso e permanência no sistema educacional.

Acerca dos avanços nas políticas e gestão da educação nacional, cabe lembrar que o Brasil tem, na sua história e no momento atual, assimetrias regionais não resolvidas no que diz respeito ao acesso e permanência de estudantes à educação, requerendo mais organicidade das políticas educacionais. Somente a partir de Constituição de 88, há formulação e implementação de políticas sociais redistributivas. Citamos, como exemplo, no Brasil: i) das ações afirmativas das cotas, assistência estudantil, entre outros; ii) reestruturação das políticas de financiamento da educação superior privada

com a aprovação e a efetivação do Programa Universidade para Todos (ProUni) e o aperfeiçoamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies[4]). Assim, apresentamos as bases legais do sistema educacional brasileiro e suas principais características.

1.1. Características Gerais do Sistema Educacional Brasileiro: espaços de tensões e luta por significação

Ao abordamos a organização e gestão do Sistema de Educação no Brasil, coube-nos também refletir, brevemente, sobre o conceito de sistema, uma vez que o termo é amplo e fazemos uso dele em sua aplicação na organização da educação brasileira. Ao buscamos significações em dicionários[5], explicitamo-lo como um conjunto de partes que, coordenadas e integradas entre si, permitem estabelecer uma interligação lógica entre as esferas educacionais do nosso país, formando um todo autônomo e independente para atingir um objetivo comum. Como no Brasil os três entes federal, estadual e municipal são constitucionalmente responsáveis pela oferta da educação básica pública, a legislação preceitua que essa oferta deve se dar por meio do Regime de Colaboração. Trata-se, pois, de uma estratégia para evitar sobreposição e dispersão de ações.

Para Bordignon (2009), o termo sistema educacional aparece pela primeira vez, no Brasil, na Constituição de 1934. O autor referenda o percurso histórico dos marcos legais operativos de cada sistema. Para ele, o sistema educacional é mobilizado por questões políticas sociais inerentes ao Brasil.

> [...] compete à União, em relação aos territórios (artigo 150), aos Estados e ao Distrito Federal (Artigo 151) no seu âmbito, organizar e manter sistemas educativos, mas o centralismo do Estado Novo [período autoritário do Estado, compreendido entre 1937 até 1945] dificultou essa descentralização

4 O Fies financia, por meio de juros subsidiados pelo governo federal, estudantes de IES privadas. Todos esses incentivos atendem programas e apoio direcionados à diversidade.

5 Dicionário *online* de Português, disponível em <https://www.dicio.com.br/sistema/> Acesso em: 30.mar.2018.

Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, versão online, disponível em < http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sistema/ >Acesso: 30 mar.2018

> preconizada pela Constituição. A LDB nº 4024/61, concebida pela Constituição de 1946 registrada por 15 anos no contexto do processo de redemocratização, criou os Sistemas Federal e Estaduais de Educação, **incoerência com regime federativo e a autonomia das unidades federadas com a política de superação do centralismo.** (destaque nosso BORDIGNON, 2009, p.26).

Com obviedade, a LDB de 1961, após 10 anos, a de 1971 e, posteriormente, a LDB de 2006 assumiram sentido apenas administrativo, uma vez que não eram articuladas. Funcionaram, então, de maneira restrita aos marcos legais sem nenhuma função organizativa, reconhecidos como incoerentes e inconsistentes. O fato mobilizou educadores defensores da escola pública.

Após a promulgação da Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 12 de novembro de 2009, entre outras modificações introduzidas no texto constitucional, o artigo 214 reconhece o Sistema Nacional de Educação. De acordo com os preceitos da EC nº 59, o Sistema Nacional de Educação deve ter como elemento articulador o Plano Nacional de Educação (PNE) e o regime de colaboração entre os entes federativos, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos (SOUSA, 2017).

As competências próprias de cada sistema são preconizadas pelo que dispõem o Art. 211 da Constituição Federal. [...] "A União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino". O dispositivo constitucional vai além. O artigo 8º da Lei n.9.394/96, no *caput*, repete o artigo 211 da Constituição e, nos parágrafos, estabelece que a "União organizará o sistema federal de ensino e dos territórios". Vale destacar alterações promovidas pelas Emendas Constitucionais n.14/1996 e n.53/2006, cuja redação dos parágrafos do artigo 211 da Constituição Federal introduz as seguintes informações:

> §1 A União organizará o sistema Federal de ensino e os Territórios, financiará instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino

mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios (redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);

§2 Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);

§3 Os estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio (incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);

§4 Na organização de seus sistemas de ensino, os estados e os municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);

§5 A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Observa-se que o dispositivo legal, artigo 211 da Constituição Federal, prevê, como forma de relacionamento entre os sistemas da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, o "regime de colaboração". Para representar as responsabilidades pela oferta da educação básica, apresentamos o quadro n. 01 a seguir:

Quadro nº 1 - Responsabilidades pela oferta da Educação Básica

UNIÃO	ESTADOS E DISTRITO FEDERAL	MUNICÍPIOS
Instituições federais de ensino	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental
Função supletiva e redistributiva	Ensino médio	Educação infantil

Fonte: Lei nº 9.394/96

O quadro número 1 (um) retrata uma síntese dos dispositivos legais transcritos anteriormente. Neste percurso, cabe destacar o planejamento da educação que inter-relaciona os entes federados nas políticas educacionais, programas, especialmente ao considerarmos o papel dos planos de educação (nacional, estadual, distrital e municipal) após sua aprovação.

Cabe ao município a oferta da educação infantil e, sobretudo, do ensino fundamental, sua responsabilidade prioritária. Os estados são responsáveis pela oferta prioritária do ensino médio e pela garantia do ensino fundamental em conjunto com os municípios.

No que se refere ao Distrito Federal, dada sua especificidade, ele tem as mesmas competências de estados e municípios. A União, por sua vez, assume função redistributiva e supletiva, prestando assistência financeira e técnica aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o atendimento de seus sistemas de ensino de maneira prioritária à escolaridade obrigatória[6] .

No que diz respeito à educação superior, esta pode ser ofertada tanto pelo setor público quanto pelo setor privado, e envolve encargos dos entes federados, sobretudo da União. As instituições privadas[7] de educação superior, bem como as Instituições de Ensino Superior Federais, fazem parte do sistema federal de educação e devem estar alinhadas às políticas de regulação e avaliação definidas por esse sistema. As instituições municipais, estaduais, distrital de educação superior, por sua vez, vinculam-se aos sistemas estaduais/distrital de ensino, devendo, ainda, considerar a legislação nacional, incluindo as políticas de regulação e avaliação.

Neste contexto, cabe destacar a abrangência de jurisdição de cada ente federado para melhor compreensão do Sistema Educacional do Brasil, conforme quadro número 2 (dois), a seguir:

Quadro nº 2 - Jurisdição dos sistemas de Ensino

FEDERAL	ESTADOS E DISTRITO FEDERAL	MUNICÍPIOS
Instituições federais de ensino	Instituições estaduais de ensino	Instituições municipais
Instituições privadas de ensino superior	Instituições municipais de educação superior	Instituições privadas de educação infantil
Órgãos federais de educação	Instituições privadas de ensino fundamental e médio	Órgãos municipais de educação
Órgãos estaduais de educação		

Fonte: Fonte: Lei nº 9.394/96

6 A Emenda Constitucional 59/2009 determina que o atendimento à educação obrigatória de 4 a 17 anos deverá ser universalizada até 2016, sem dúvida um dos maiores desafios para a educação básica no PNE, presente em várias metas e estratégias do plano.

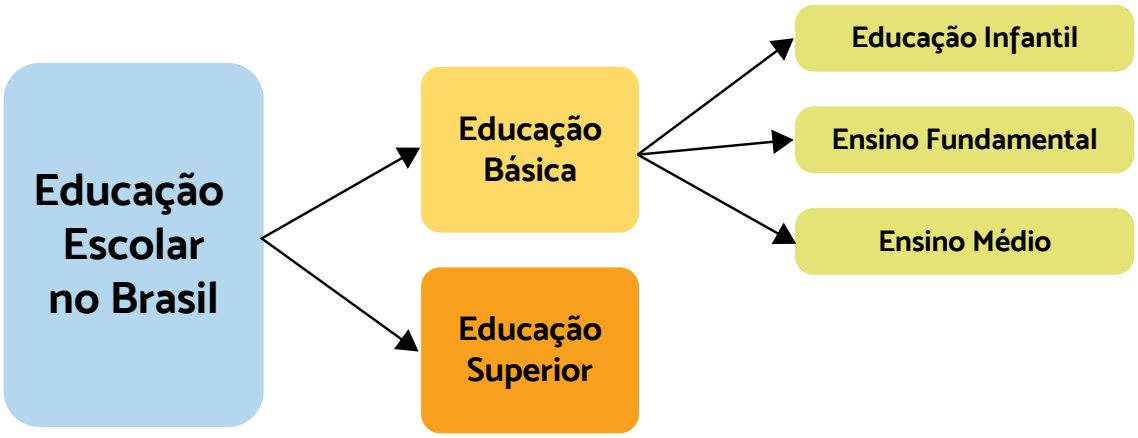
7 No Brasil, a educação superior oferecida pelo setor privado é uma concessão do Estado.

A jurisdição de cada ente federado é expressa no §2º do artigo 8º da LDB que cita: "os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos da lei", conforme prescritos nos artigos 16, 17 e 18. Dada à compreensão do campo de atuação, detalharemos os níveis, etapas e modalidades de ensino do Sistema Educacional Brasileiro, a partir dos dispositivos legais.

1.2 Níveis, etapas e modalidades de ensino do sistema educacional brasileiro: reconhecimento das diferenças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, organizou a educação em níveis, etapas e modalidades educativas. Quanto à organização em níveis, a LDB dividiu a educação em dois, a saber: educação básica e educação superior (art. 21). Por sua vez, a educação básica se subdivide em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme representado na figura n. 01 a seguir.

Figura nº 1 - Organização dos Níveis de Ensino na Educação Escolar no Brasil



Fonte: Lei nº 9.394/96

O artigo 22 da LDB estabelece que a Educação Básica: (...) "tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996).

As três etapas da educação básica[8] demonstradas na figura n. 01 não se constituem em divisões isoladas. Estas delimitam espaços temporais e pedagógicos do desenvolvimento humano com características e singularidades próprias. Cada uma dessas etapas tem uma função política social, com intencionalidade educativa peculiar estabelecendo ações pedagógicas por meio de projetos educativos a serem desenvolvidos nas escolas junto com os educandos. As etapas complementam-se e reforçam-se mutuamente em um motor pulsante para a formação da pessoa humana integral (BRASIL, 2010)

No quadro número 3 (três), é apresentada a correspondência de duração e a faixa etária de cada nível de ensino e modalidade prevista na Educação Escolar do Brasil, conforme LDB de 1996.

Quadro nº 03 – Níveis, Modalidades, Duração e Faixa Etária correspondente na Educação Brasileira

NÍVEIS	ETAPAS		DURAÇÃO	FAIXA ETÁRIA
Educação básica	Educação infantil	Creche	3 anos	De 0 a 3 anos
		Pré-escola	2 anos	De 4 a 5 anos
	Ensino fundamental		9 anos	De 6 a 14 anos
	Ensino médio		3 anos	De 15 a 17 anos
Educação superior	Cursos e programas (graduação, pós-graduação) por área.		Variável	De 18 a 24 anos

Fonte: Lei nº 9.394/96

No Brasil, o fluxo de escolarização obrigatória e gratuita inicia-se na pré-escola (4-5 anos), parte da educação infantil e se completa no ensino médio (15 a 17 anos). O inciso I do artigo 208 da Constituição Federal, alterado pela Emenda Constitucional 59/2009, ampliou o dever do Estado com a oferta de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, garantindo inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Este dispositivo abriga e regulariza as demandas sociais, devido à ampliação do acesso de pessoas de 15 ou mais anos que não concluíram o ensino fundamental. Outra mudança ocorrida nos dispositivos legais

8 Etimologia do termo Base provém do grego "básis", "eós" e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação como também andar, pôr em marcha, avançar (CURY, 2002).

diz respeito ao ensino fundamental que, por meio da Lei n. 11.274/2006, passou a ter a duração de nove anos, com a faixa etária sugerida de 6 a 14 anos.

Respeitando o pacto federativo, a LDB também definiu as responsabilidades e incumbências de cada um dos entes federados, no que se refere à oferta de cada etapa da educação básica (art. 9, 10 e 11).

Cabe destacar que o Brasil, em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, aprovou o documento normativo Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se aplica exclusivamente à educação escolar e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (MEC, 2017). Entretanto, há outros entendimentos relativos a essa normatização, conforme cita Lopes e Oliveira, "valorização da testagem em larga escala como controle do que se aprende [...] processos de controle transformam o direito de aprender em dever de aprender determinados saberes de determinadas formas, desconsiderando as múltiplas diferenças produzidas no processo curricular" (2016, p.02).

No entendimento do MEC, o documento inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los. Para dimensionar os níveis, etapas e modalidade do sistema educacional brasileiro, demostramos no quadro número 04 (quatro), a seguir, o detalhamento da organização do sistema a partir dos dispositivos legais.

Quadro nº 04- Detalhamento do Sistema Educacional Brasileiro.

NÍVEIS	MODALIDADES
Educação Infantil Rede Municipal de Ensino prioritariamente	Creche
	Pré-escola
Ensino Fundamental (EF) Rede Municipal de Ensino prioritariamente Rede Estadual de Ensino prioritariamente	Anos iniciais (1º. ao 5º. ano)
	Anos finais (6º. ao 9º. ano)
Ensino médio (EM) Rede Estadual de Ensino prioritariamente	EM regular
	EM normal/magistério
	EM Integrado à educação profissional

NÍVEIS	MODALIDADES
Educação profissional (EP) Rede Estadual de Ensino prioritariamente Institutos Federais da União	Concomitante com o EM
	Subsequente ao EM
Educação especial (EE) Rede Estadual e Municipal de Ensino	Classes especiais + escolas especiais
	Classes comuns
Educação de jovens e adultos (EJA) – EF Prioritariamente a Rede Estadual de Ensino	Presencial
	Integrado à educação profissional-Presencial
	Integrado à educação profissional-Semipresencial
Educação de Jovens e Adultos (EJA) – EM Prioritariamente a Rede Estadual de Ensino	Presencial
	Integrado à educação profissional-Presencial
	Integrado à educação profissional-Semipresencial
Educação superior (ES) Prioritariamente à União	Graduação presencial
	Prioritariamente à União
	Cursos sequenciais presenciais
	Cursos sequenciais a distância
OBS.: A rede de ensino particular oferta todos os níveis e modalidades, após autorização de funcionamento dada pelos Conselhos de Educação Municipal, Estadual ou Federal.	

Fonte: Lei nº 9.394/96

O detalhamento apresentado no quadro n. 4 denota o quanto é desafiador garantir o direito à educação, em sintonia com diretrizes nacionais, especialmente ao consideramos 5.570 municípios dentro dos 26 estados e 1 distrito federal. Em cada um deles, são necessárias mobilizações no sentido de avançarmos na melhoria do acesso, permanência e aprendizagem com qualidade, em todos os níveis, etapas e modalidades. A discussão no âmbito do Brasil requer, portanto, o estabelecimento de políticas, estratégias e ações que contribuam para a melhoria da educação. Temos, como exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, datado de 2012, com objetivos de que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. É um compromisso formal, assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios.

Cabe destacar que as ações precisam estar engendradas em investimento dos entes federados nas políticas de formação inicial e continuada, planos de carreira e salário e melhoria das condições de trabalho. Sobre isso, o Brasil tem como Lei o Plano Nacional

de Educação (PNE[9]), que estabelece 20 metas e 253 estratégias para atendimento à educação básica e superior durante dez anos (2011 a 2020), em sintonia com os desafios educacionais brasileiros nos diferentes sistemas de ensino, instituições educativas e sociedade em geral.

Pautadas no Art. 2014 da Constituição Federal, as Diretrizes do Plano Nacional de Educação (Art. 2) que subsidiarão as políticas educacionais no Brasil são:

> I- erradicação do analfabetismo;
>
> II- universalização do atendimento escolar;
>
> III- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual.
>
> IV- melhoria da qualidade da educação;
>
> V- formação para o trabalho e para a cidadania;
>
> VI- promoção do princípio da gestão democrática da educação;
>
> promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.
>
> VII- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
>
> VIII- valorização dos (as) profissionais da educação;
>
> VIX- promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.
>
> X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação;

Considerando a organização federativa do Estado Brasileiro, a efetividade do PNE, como instrumento de planejamento, exige o seu desdobramento em Planos Estaduais e Planos Municipais de Educação. Nesse sentido, a Lei nº 13.005/2014 determinou que "os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes

9 O plano foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, após três anos de discussão no Congresso Nacional Brasileiro. O plano destina 10% do PIB (Produto Interno Bruto) para a educação e prevê que gastos com creches conveniadas e programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e Programa Universidade para Todos (Prouni) entrem nas parcelas de investimentos.

planos de educação ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado de sua publicação" (Art. 8º). As adequações exigirão dos entes federados diretrizes orçamentárias nos orçamentos anuais que subsidiem as metas pressagiadas no PNE.

Destacamos que a execução do plano, considerando a natureza política do processo de planejamento, ocorrerá a partir do apoio dos atores comprometidos com o monitoramento contínuo e de avaliações periódicas das metas. Assim, destacamos a importância do acompanhamento e avaliação dos índices educacionais de quatro instâncias: Ministério da Educação (MEC); Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação (CNE); Fórum Nacional de Educação (FNE).

Acreditamos que a efetiva participação nas conferências e a proposição de emendas ao Documento-Referência constituem importante canal de participação ampla da sociedade civil e política, em prol da efetivação das metas do PNE e, portanto, de uma educação de qualidade para todos.

Sobre a qualidade, cabe a reflexão: "Que qualidade" e "Para quem?", uma vez que somos convidados, cotidianamente, a reforçar discursos marcado por hierarquizações, controle e modelos de conduta, crenças e valores que marginalizam e estigmatizam grupos sociais em favor de outros.

Deste modo, apresentaremos, no subitem a seguir, uma breve discussão sobre como o atual Sistema Educacional do Brasil é concebido e como essa organização responde ao reconhecimento de grupos sociais considerados como minoritários, a partir do detalhamento das modalidades de ensino preconizadas na LDB/1996.

2. Modalidades de Ensino preconizadas na LDB: reflexões acerca do reconhecimento às diferenças e as múltiplas identidades.

Conforme estudos realizados por Santos (2006), a legitimação da ciência moderna foi fundamentada na negação do caráter racional a todas as formas de conhecimento que não fossem pautadas nos princípios epistemológicos e nas regras metodológicas difundidas pela racionalidade técnica. A confiança no potencial da ciência para revelar a verdade explica a extensão dos métodos e do léxico científico para outras áreas.

Neste sentido, lutas por significação são manifestadas e se tornam objetos de reflexões neste artigo, quando ressignificamos a escola na perspectiva de uma educação libertadora discutida anteriormente, sobretudo ao contrapor modos hegemônicos de produzir conhecimentos e de manifestação do multiculturalismo.

Estudos de Said (2011, p. 308) revelam que, mesmo diante das tentativas de universalismo da ciência ocidental, "surgem militâncias pan-africanas, pan-asiáticas; não havendo o que pudesse detê-las". Esse movimento 'pan' é uma reação à crença na inferioridade intelectual dos povos de descendência não europeia, por meio de militância das lutas sobre o lugar dos intelectuais, [...] "questiona-se os modos hegemônicos de produzir ciência e valorizar a pluralidade interna da ciência" (p.308).

Uma das lutas por significação de grupos reconhecidos como minoritários, vítimas do universalismo da ciência ocidental, resulta em exclusão, exigindo políticas governamentais para corrigir e/ou minimizar o grande desafio com as dificuldades para conclusão do ensino fundamental e médio na idade própria nos dois níveis de educação (básica e superior).

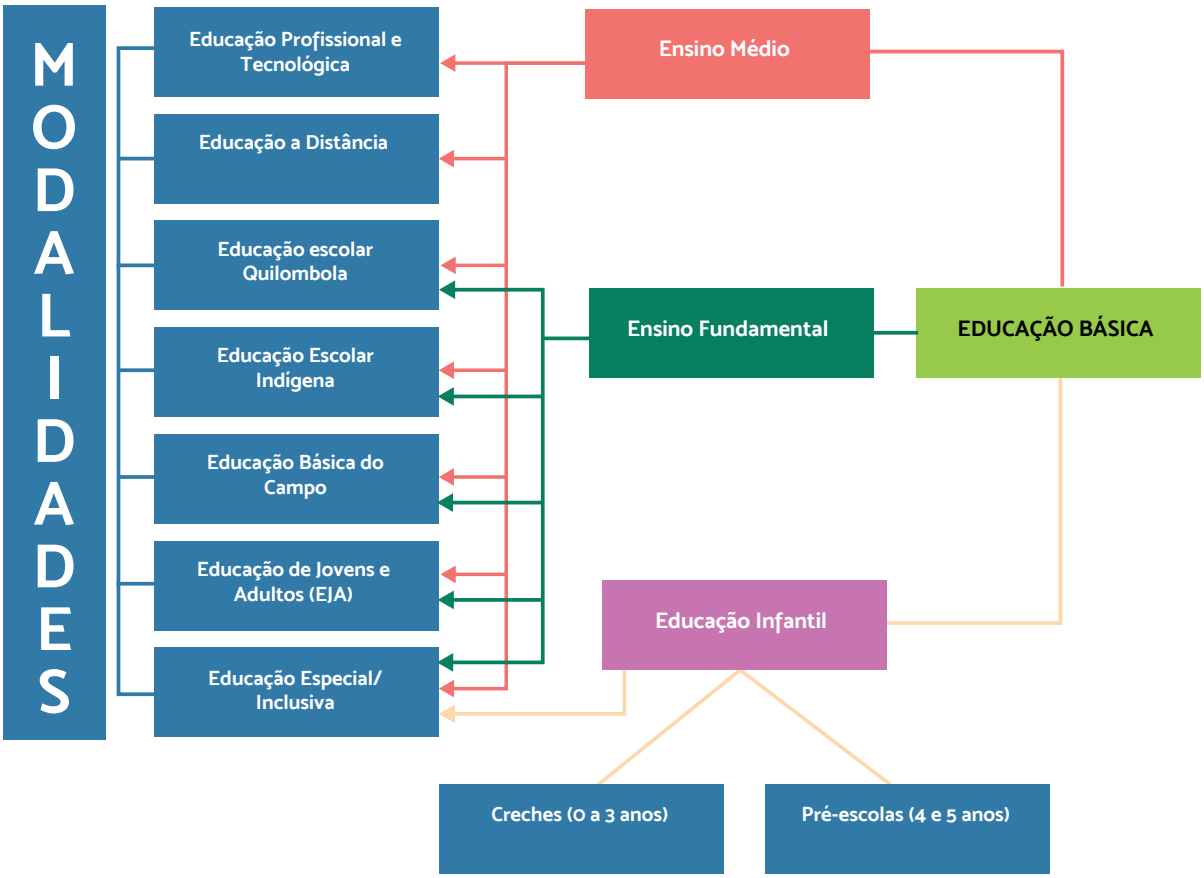
A LDB, nesta perspectiva, contribui para a minimização da exclusão ao definir como modalidades: a) educação de jovens e adultos (EJA), àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (art. 38); b) educação profissional e tecnológica, que se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (art. 39); e, c) educação especial, aos educandos com deficiência ou superdotação, devendo

ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino (art. 58).

No Brasil, além das modalidades acima mencionadas, há preconceitos de origem, raça, gênero, idade e outras formas de discriminação, ao mesmo tempo em que as bases legais fomentam e tentam promover o acesso e a permanência, respeitando as especificidades regionais, em especial à diversidade sociocultural e ambiental. Destacamos: educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, educação do campo e dos povos das águas e das florestas. São políticas de inclusão e ação afirmativa que combatem as desigualdades sociais e assimetrias regionais no Brasil, que é diverso e plural.

Essas modalidades estão representadas na figura nº 02 a seguir:

Figura nº 2- Níveis e Modalidades de Educação e Ensino



Fonte: Sousa (2017, p.75)

A figura número 2 (dois) demostra o quanto o sistema educacional busca abrir possibilidades de inclusão, desde que articulados e fortalecidos com os conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação, a partir da otimização dos processos pedagógicos. O poder público deve garantir um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que contribuam para o acesso a bens culturais diversos.

Bhabha corrobora, ao defender que os sistemas culturais são construídos no espaço simbólico, em que os mesmos signos podem ser apropriados, traduzidos, ressignificados, re-historicizados e lidos de outro modo, para simbolizar e significar outras coisas:

> A significação mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os "limites" epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas. Isso porque a demografia do novo internacionalismo é a história da migração pós-colonial, as narrativas da diáspora cultural e política, os grandes deslocamentos sociais de comunidades camponesas e aborígenes, as poéticas do exílio, a prosa austera dos refugiados políticos e econômicos. (BHABHA,1998, p. 23-24).

Assim delineadas, as modalidades de ensino definidas pela LDB potencializam políticas e ações de grande importância, sobretudo para setores historicamente negligenciados desse nível de ensino, como: negros, pardos e indígenas. Em resposta a essa exclusão, há ação orgânica de educação no Brasil que traz no PNE várias estratégias, mas destacamos o item "e" citado a seguir:

> [...] um regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar **territórios étnico-educacionais** e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade. (destaque nosso BRASIL, 2014).

Há, atualmente, 21 territórios brasileiros étnico-educacionais e outros serão implantados. Essa divisão territorial dos povos indígenas é importante para definir ações e políticas de educação escolar específica para os diferentes povos. Certamente, este mapeamento social vai interferir nos processos de organização e gestão das instituições e deverão ser consideradas na dinâmica expansionista do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

Ainda sobre os eixos do PNE, apresentamos os planos decenais que deverão ser elaborados nos próximos anos, por meio do regime de colaboração e do planejamento articulado entre os entes federados. Dentre as várias estratégias, destacamos as do item "b", citadas a seguir:

> b- I) assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente **as culturais**; II) considerem as necessidades específicas, das populações do campo e das **comunidades indígenas e quilombolas**, asseguradas a equidade educacional e a **diversidade cultural**; III garantam o atendimento das necessidades específicas na **educação especial**, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (destaque nosso BRASIL, 2014)

Cabe referendar que a articulação entre planejamento, planos de educação e orçamentos está prevista no PNE são pautados em: plano plurianual; as diretrizes orçamentárias; orçamentos anuais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Todos também deverão ser formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias do PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução. Esse conjunto de ações interligadas é representado na figura nº 03 a seguir:

Figura nº 3- Conjunto de ações interligadas ao PNE

Fonte: Figura adaptada dos slides da disciplina Organização e Funcionamento da Educação Básica. Souza (s/d)

Todas essas iniciativas fundamentais para a melhoria e democratização da educação de qualidade no Brasil devem fazer parte do planejamento da educação e das políticas de Estado, contando com a participação, monitoramento e avaliação da sociedade brasileira, sem perder de vista aqueles que estão em espaço de fronteira cultural. Apesar da existência do aporte legal, a luta pela inclusão e permanência, a busca pelo respeito às especificidades regionais e à diversidade sociocultural e ambiental ainda são processos de permanente tensão. Diante do contexto legal do sistema educacional apresentado, entendemos que toda política curricular deve ser produzida em espaço-tempo ressignificado e, para auxiliar a reflexão sobre a complexidade da questão inter e multicultural, apresentaremos uma experiência formativa com os brasileiros descendentes de japoneses no Japão.

Desse modo, apresentaremos uma experiência multicultural formativa.

3. Escolas brasileiras no Japão: o entre lugar identitário e as potencialidades para produção política curricular multi e intercultural

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

> 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, à medida 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. Esses paradoxos e contradições do nosso tempo revelam a complexidade da sociedade, cuja história nós estamos protagonizando. Como educadores, somos desafiados a promover

uma educação que não ignora e não naturaliza as injustiças sociais e o descaso pela vida.

Nesse contexto, surge a proposta singular de formação de professores no Brasil, que atendeu os dispositivos legais do sistema educacional brasileiro, e uma demanda de escolarização para filhos de brasileiros nascidos ou residentes no Japão, por meio do Curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela UFMT no Japão, no período de 2009 a 2013, como uma política de formação de professores brasileiros em território estrangeiro. Para Torres (2017), essa condição fez do curso uma experiência singular engendrada com base em um acordo internacional, intercultural e interinstitucional. Interpretamos esta política curricular como produzida em espaço-tempo de fronteira cultural.

Bhabha (2007) corrobora com esse entendimento, ao defender que híbrido assume papel de destaque em contraposição às polaridades, emergindo o "inter".

> O inter - o fio cortante da tradução[10] e da negociação, o entre –lugar – que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalista, do "povo". E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos. (BHABHA, 2007, p. 69).

Estar no "inter", em um *entrelugar*, exigiu disposição de todos os envolvidos na produção do projeto do curso, disposição para operar num espaço de ambivalência, tensão, negociação e acordos entre parceiros posicionados em diferentes contextos e movidos por diferentes demandas. O desafio foi romper fronteiras políticas, sociais e culturais, sem transformá-las em desigualdades.

Na situação vivida no Japão, vimos que as diferenças culturais são muitas para brasileiros que vivem lá, ainda que descendentes de japoneses. Os desafios são gerados por vários motivos, mas podemos citar, como um exemplo simples, porém de complexos desdobramentos, o fato da língua japonesa ser escrita por meio de

10 A noção de tradução utilizada por Bhabha (2007) é um processo de construção de significado que envolve uma interação entre as culturas. Para Santos (2005), a tradução só é possível como processo de hibridação.

ideogramas dispostos em colunas, de cima para baixo, enquanto o português é escrito com palavras dispostas em linhas horizontais da esquerda para a direita. Destas pequenas diferenças, destacamos divergências nos padrões de comportamento e de escolarização, levando os brasileiros descendentes de japoneses a criarem escolas improvisadas para atender as demandas dos filhos de brasileiros nascidos ou residentes no Japão (LIMA; TORRES, 2016).

Ao considerar essa realidade, houve articulações interinstitucionais, sem perder de vista o Sistema Organizacional de Educação no Brasil, tais como: Secretaria de Educação a Distância (SEED [11]), do Ministério de Educação do Brasil (MEC); a UFMT; o Ministério de Educação do Japão; a Embaixada Brasileira em Tóquio e a Universidade de Tokai/ Japão. Para Alonso e Onuki (2013), a parceria entre essas instituições representou um dos primeiros passos políticos rumo ao reconhecimento e incorporação das escolas nacionais aos sistemas educacionais brasileiros e japoneses.

O acordo firmado previu que o curso deveria atender prioritariamente os "professores em serviço" nas escolas brasileiras no Japão (EBJ), considerando que a maior parte dos profissionais que atuavam como docentes nessas escolas brasileiras 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.

É necessário destacar que a oferta de um curso de Pedagogia pela UFMT, em território estrangeiro, só foi possível pela contrapartida da Universidade de *Tokai*, que mediou negociações com o governo japonês. A instituição teve importante papel também na oferta de um Curso de Extensão sobre Japanologia, concomitante ao curso de graduação, para os estudantes do curso, a fim de contribuir no processo de inclusão na cultura japonesa. Vale destacar que muitos decasséguis[12] não têm conhecimento

11 Atualmente extinta no MEC/Brasil.

12 A palavra decasségui deriva de *Dekasegu*, palavra japonesa formada por dois verbos, *deru*– sair e *kasegu* – aquele que sai da casa para trabalhar e voltar (TORRES, 2017).

suficiente de língua e cultura do Japão, mesmo morando naquele país há mais de cinco anos.

O curso de Japanologia foi fundamento na:

> [...] cultura da diferença, para a reflexão e discussão sobre a aquisição de idiomas e da inserção social dos migrantes brasileiros no Japão. O destaque foi para crianças e jovens que vivenciam experiências singulares que merecem ser valorizadas e compartilhadas com a sociedade que os recebem. (MIZOGUCHI,2014, p. 35).

Ao afirmarmos que toda política curricular pode ser produzida em espaço-tempo de fronteira cultural, a experiência do curso de Pedagogia ofertada no Japão nos revela a máxima da possibilidade de conquistas alcançadas no diálogo entre o Estado e os cidadãos. Destacamos o nível macropolítico de mobilização do Sistema Educacional do Brasil e do Japão, ao envolver o Ministério da Educação de ambos os países, e o nível curricular das duas universidades, quando há a inserção, no ementário das disciplinas, questões que atendam às necessidades específicas dos migrantes brasileiros no Japão. Em nível escolar local, observamos a criatividade dos professores, nos seus respectivos estágios (figuras n. 04 e 05), ao criar saberes, inventando novas formas de compreensão e inclusão de culturas híbridas como processo de respeito às diferentes formas culturais existentes.

Figura nº 04 - Licencianda escrevendo na lousa para crianças brasileiras durante o estágio curricular do curso.

Fonte: (TORRES, 2017, p. 88).

Figura nº 05 - Licencianda ensinando o aluno a escrever as vogais, katakana, hiragana e kanji com o pincel durante o estágio curricular previsto no curso.

Fonte: (TORRES, 2017, p. 88).

A experiência singular de formação de professores – Curso de Pedagogia Brasil-Japão - e seus resultados de produção curricular em espaço de fronteira cultural nos fazem refletir que, no âmbito do multiculturalismo, não há vitória, nem derrota de culturas, estas serão "mescladas nos discursos da ciência, da nação, do mercado, os saberes comuns, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas constituições" (MACEDO, 2006, p. 289).

Assim como Macedo (2006, p. 287), nós compreendemos que não é produtivo conceber os currículos escolares como lugar de confronto entre culturas e, muito menos, devemos optar por este ou aquele lado.

Consideramos que a produção curricular em espaço de fronteira cultural como espaço de tensão abre para a criação, como foi a do curso de Pedagogia, no interior do Acordo Brasil-Japão, especialmente pelos movimentos sociais que ganham força nos Fóruns, uma vez que as vozes da comunidade afetada encontram fendas e negociações para a produção política curricular multicultural. Portanto, "Faz-se fundamental o fortalecimento destes espaços que permitam a construção de pedagogias próprias de comunidades aprendentes e que possibilitem o alcance da liberdade de escolhas, de expressões e criações almejadas." (KAWAHARA, 2015, p. 241).

4. Margeando o ponto de chegada: considerações finais

Nossas reflexões expressam entendimento de que as tensões em torno do poder (em macro e/ou microcontextos) tornam o mundo ativo e sujeito às mudanças, e que a identidade assume papel importante como mola propulsora de novos entendimentos, negociações e significados.

Frente às discussões realizadas, é importante termos como entendimento que a educação tem sentido mais amplo e mais abrangente que o ensino, e que o sistema educacional brasileiro assume uma das dimensões da educação que é a educação escolar. Todavia defendemos a educação libertadora ao encontro das concepções de Paulo Freire, uma vez que pode promover, no espaço escolar, a produção de novos conhecimentos que potencializam o exercício da cidadania, sem perder de vista o que preconiza a constituição [...] " a educação escolar constitui direito de todos e dever do Estado e da família"

No Sistema Educacional do Brasil, há dois níveis de ensino, o básico e o superior, pautados na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação nº 9394/96, com base nos princípios presentes da Constituição cidadã de 1988. A educação básica atende três etapas: educação infantil, fundamental e médio. Os Estados são responsáveis pelo ensino médio, os Municípios pela educação infantil, sendo o Ensino Fundamental responsabilidade de ambos organizados em regime de colaboração. A União atenderá prioritariamente o ensino superior, embora haja obrigatoriedade do ensino fundamental, uma vez que se constitui como direito público subjetivo.

Acerca das modalidades de ensino previstas em Lei, estas dão visibilidade aos grupos considerados minoritários, mas não garantem a população historicamente desconsiderada na definição das políticas educacionais e gestão dos sistemas de ensino e instituições educativas. Há necessidade de ações e investimentos articulados entre os entes federados.

Consideramos que os processos de criação do curso de Licenciatura em Pedagogia acordo Brasil-Japão revelam 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 promover multiculturalismo que não opera na dotação de um só sentido.

4. Referências

ALONSO, Kátia Morosov; ONUKI, Daisuki. Trajetórias e percursos em educação a distância: entre o sol nascente e o poente (285-310). *In*: MILL, Daniel; MACIEL, Cristiano (Org.). **Educação a Distância:** Elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo. Cuiabá: EdUFMT, 2013, p. 369

BHABHA. Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: EdUFMG, 1998, p.310.

BORDIGNON, Genuíno. A natureza dos Conselhos Municipais de Educação. In: Ministério da Educação - Secretaria da Educação Básica; Universidade Federal de Santa Catarina. **Concepção, estrutura e Funcionamento:** caderno 1- o contexto de atuação, natureza e organização dos Conselhos Municipais de Educação. Brasília: MEC, 72 p. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)** 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125. Disponível em: < http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf > Acesso em: 30 mar.2018

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ >. Acesso em: 17 mar. 2018.

_____. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2018.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação e a Constituição Federal. (2009CURY, Carlos, Roberto, Jamil. A Educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, E. M. T.; GREIVE, C.; FARIA FILHO, L. (Org.) **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.567-584.

CURY, Carlos, Roberto, Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. *In*: FERREIRA, N.S.C.; Aguiar, M.A. (Org.) **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000

ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. Paulo Freire: da concepção de educação e das virtudes do educador para uma educação humanizadora. *In*: **XII Congresso Nacional de Educação. Formação de Professores Complexidades e Trabalho Docente**. Paraná-PUC, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf > . Acesso em: 30 mar. 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagoga do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

KAWAHARA, Lucia Shiguemi Izawa. **Currículos Festeiros de águas e outonos:** fenomenologia da educação ambiental pós-critica. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: Instituto de Educação/UFMT, PPGE/IE. 2015.

LIMA, Tania Maria. TORRES, Glauce Viana de Souza. Currículo como Fronteira Cultural: Reflexões acerca do Curso de Pedagogia Acordo Brasil/Japão. *In*: **Revista InterMeios do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Campo Grande, MS, v.20, n.40, p.110-125, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2324/1397> Acesso em: 30 mar. 2018.

LOPES, Alice Casimiro. OLIVEIRA, Ana. Como diferentes teorias de currículo leem a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular? *In*: **Revista Coletiva.** Número 16 Imai / jun / jul / ago 2015. Disponível em: <http://www.coletiva.org/index.php/artigo/como-diferentes-teorias-de-curriculo-leem-a-proposta-de-uma-base-nacional-comum-curricular/> Acesso em: 30 mar. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, ago. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf > Acesso em: 30 mar. 2018.

MIZOGUCHI, Shigueyo Myyazaki (Org.). **Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso em Parceria com a Universidade Tokai-Acordo Brasil/Japão**. Hiratsuka: Kohoku Publishing& Printing Inc., 2014

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Boaventura Souza (Org.). **Conhecimento Prudente para uma vida decente. Um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de Identidade** - Uma Introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 201, 85p.

SOUSA, Bartolomeu José Ribeiro. **Organização e Funcionamento da Educação Básica.** Cuiabá-MT: UAB/UFMT, 2017.

TORRES, Glauce Viana de Souza. **Educação em Ciências Naturais no Currículo do Curso de Pedagogia Acordo Brasil-Japão:** Travessias de uma Universidade da Amazônia em território estrangeiro. Cuiabá: 182p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGCEM/ REAMEC). UFMT, 2017.

Esta obra está licenciada com
uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional

Apoio: Projeto UFMT Popular