



Universidade Federal do Rio Grande

Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Associação Ampla FURG / UFRGS / UFSM

**O ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR
BRASILEIRA: A CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE CULTURAL
JAPONESA**

PRISCILA AIZAWA
Dissertação de Mestrado

Prof^aDr^a PAULA CORRÊA HENNING
Orientadora

RIO GRANDE
2011

PRISCILA AIZAWA

**O ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR
BRASILEIRA: A CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE CULTURAL
JAPONESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação e Ciências.

Orientadora: Prof^a Dr^a Paula Corrêa Henning

Rio Grande
2011

Aos meus pais que me ensinaram o trilhar harmônico
entre ambas as culturas

日伯の両文化を調和して歩む人生を教えて頂いた両親に感謝致します

AGRADECIMENTOS

Talvez esta seja a oportunidade de demonstrarmos a chamada *kansha* (感謝) gratidão para com aqueles que contribuíram, participaram, corroboraram, dialogaram, ainda que, minimamente para a concretização e andamento deste trabalho.

Aos meus queridos pais Pedro Minoru e Noeli, pelo amor, pelo carinho, pelos ensinamentos. Por sempre me incentivarem na busca de meus objetivos de vida.

À minha irmã Fernanda pelo companheirismo.

Aos meus queridos tios Getúlio e Sueli por auxiliarem de modo significativo em minha formação.

A todos os familiares que moram no Rio Grande do Sul e em São Paulo.

A todos os familiares do Japão. De acordo com os acontecimentos recentes, faço uma singela homenagem: anseio que os japoneses consigam, com fé e esperança, se reerguerem.

Aos queridos parentes de Porto Alegre, Miriam e família, pelas hospedagens e pelo carinho.

Ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde por oportunizar o desenvolvimento de meu trabalho.

À Capes pelo apoio financeiro.

À Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis pela oportunidade de consolidar meu Projeto de Ensino *Introdução à Língua e Cultura Japonesa*.

À diretora Mayumi Kawamura Madueno Silva, diretora da Escola Oshiman, pela permissão em utilizar o espaço escolar para minha pesquisa.

Às professoras do Ensino e Ciências da Escola Oshiman, por suas respectivas disponibilidades e entrevistas.

Aos alunos da Escola Oshiman, sujeitos da pesquisa, pelas entrevistas.

À Professora Doutora Paula Corrêa Henning, minha orientadora, que me apresentou as principais ferramentas para o meu ser e fazer docente.

Às professoras Aninha do Carmo, Ana Cristina Coll Delgado, Rita Germano e Maria de Fátima Santos da Silva por suas significativas participações em minha formação enquanto discente.

Às professoras da banca, Prof^aDr^a Paula Regina Costa Ribeiro e Prof^aDr^a Claudia Glavam Duarte, primeiramente por aceitarem o convite em compor a banca e, por suas contribuições e sugestões para com este trabalho.

À minha revisora Regina pelas pertinentes correções e estudos.

A todos os professores e colegas que estiveram e, se fizeram presente em minha formação.

Ao Professor Vitor Hugo Guimarães pela integração e oportunidade do meu Mini-curso *Introduções acerca da cultura do Sol Nascente – Japão*.

Aos alunos do Projeto e do Mini-curso pelas preciosas trocas no ensinar e no aprender.

À querida amiga Vilma e família por todo carinho, dedicação, hospedagem e, principalmente por me mostrar o verdadeiro significado de uma amizade.

Às amigas Creuza Oliveira Diniz e Elisa Seyboth pelos bons momentos de conversa sobre a espiritualidade.

Ao amigo Fujinosan pelos valiosos momentos de conversas entre Japão e Brasil.

As irmãs Juliana e Simone Jaboínski, pelos matezinhos, desabafos e conselhos.

Às amigas Laura e Francielly pelos momentos de incentivo e apoio.

Ao casal Dani e Júnior, pelos fortes “abraços coletivos” tanto nos momentos de dificuldade como nos de conquistas.

Aos amigos Bianca e Rodrigo Terlan pelas hospedagens em Porto Alegre e pela amizade.

E aos amigos e amigas pelos momentos de devaneios.

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma investigação acerca do Ensino de Ciências em uma instituição escolar brasileira constituída por uma identidade cultural japonesa. Buscou-se analisar como as crianças dos Anos Iniciais percebem o referido ensino. O objeto de estudo analisado chama-se Escola Oshiman, localizado em São Paulo. O currículo desta escola é marcado por algumas atividades pertencentes à própria cultura japonesa. O *corpus* de análise da pesquisa refere-se a documentos oficiais dessa escola, como o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ciências dos Anos Iniciais; entrevistas com duas professoras da disciplina de Ciências e com alunos da 4ª série. Esse estudo desenvolveu-se no plano das discussões acerca das interlocuções entre o Oriente e Ocidente. Tendo em vista esses intercâmbios entre extremidades culturais, foram abordados de modo não comparativo, todavia, vislumbraram-se algumas condições de possibilidade para pensarmos acerca da ciência, da educação e da cultura. O autor que embasa esse estudo é especialmente Michel Foucault, propondo colocar em suspenso as verdades alicerçadas pela Ciência no Ocidente, bem como problematizar a constituição do sujeito e suas relações dentro da instituição escolar. Para o solo Oriental, embasou-se pelos entendimentos de Edward Said e de Ruth Benedict, entre outros que abrangem a cultura japonesa. Diante dessas perspectivas teóricas, selecionou-se os Estudos Culturais como marco epistemológico para o estudo. Nessa correnteza, buscou-se problematizar a partir desses discursos presentes nos documentos oficiais da escola e nas entrevistas. Realizou-se ainda, estudos acerca das infâncias, buscando entender como esses sujeitos infantis são fabricados por uma concepção marcadamente ocidental de fazer ciência e, por uma concepção oriental que perpassa suas identidades culturais. Nesse estudo evidenciou-se a constituição de sujeitos marcados por duas diferentes culturas: a brasileira e a japonesa concomitantemente. O Ensino de Ciências é tido como universal, de modo que as práticas estudadas são predominantemente pelo método científico. A ciência, ainda na atualidade, é pensada a partir de uma produção histórica pautada pela razão, validação e desenvolvimento. Verificou-se uma tradição científica ocidental, a partir de um processo histórico denominado de Era *Meiji*, período marcado pela ocidentalização do Japão. Destarte, entendeu-se a ciência mediada pelas compreensões do ambiente escolar e do currículo enquanto produtores de conhecimentos. A questão da cultura japonesa, por sua vez, apareceu dentro desse espaço escolar como um complemento as aprendizagens, sendo necessária para a perpetuação de uma comunidade imigratória.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Oriente e Ocidente. Infâncias.

ABSTRACT

This work is the result of an investigation on the teaching of Science in a Brazilian educational institution, which consists of a Japanese cultural identity. We sought to examine how children perceive the first years of their teaching. The study object analyzed is called Oshiman School, located in São Paulo. The school curriculum is highlighted by certain activities, which pertains to the Japanese culture. The *corpus* of the research refers to official documents of the school, such as the Pedagogical Political Project and the Plan of Sciences in the Early Years as well as interviews with two teachers of Science study field and with students of the 4th grade. The study comprises of discussions about the exchanges between the East and West cultures. Once the two extreme cultural interchanges were approached, even in a non-comparative manner, a few factors have enabled us for the thinking about science, education and culture. This paper is especially underlined by Michel Foucault, who proposed to place on hold the truths grounded on Science in the West culture in addition to problematizing constitution of the subject and their relationships within school. Regarding the Eastern land, this work is grounded on the understandings of Edward Said and Ruth Benedict, among others authors, which cover the Japanese culture. Given these theoretical perspectives as the Cultural Studies were selected as the epistemological research guide on the study. In this thinking, we sought to question both the basis of the speeches present in the school official documents and the interviews. We conducted further studies of the childhood, by seeking to understand how the subjects mentioned are manufactured by the conception of comprising Science within the distinguished Western manner and by an Eastern design, which pervades their cultural identities. In the study it is shown the constitution of subjects scored by two different cultures: the Brazilian and Japanese ones concurrently. The teaching of Sciences is regarded as universal, so that the practices mainly studied are by obtained by the scientific method. Science, even today, is regarded from a historical production that is guided by reason, validation and development. There had been a Western Scientific tradition arisen from a historical process called the Meiji Era that was a period marked by the Westernization of Japan. Therefore, it was considered to be part of Science, which was also mediated by understandings of the school environment and curriculum in addition to producers of knowledge. The issue of Japanese culture, in turn, appeared in this space as a complement for school learning; hence it is necessary for the perpetuation of a community of immigrants.

Key-words: Science Education. East and West. Childhoods.

1. ARTE DE APRESENTAR	9
1.1. Trajetória: uma constituição mútua entre culturas	9
1.2. Estudos Culturais, Cultura, Identidade, Orientalismo	11
1.3. Conhecendo o campo empírico e a metodologia da pesquisa.....	17
1.4. Estruturação de uma tentativa de arte	19
2. ARTIGO 1: ARTE DE OBSERVAR	21
2.1. Falando um pouco do objeto de estudo: a Escola Oshiman.....	22
2.2. Entrelaçamentos de Pesquisa: os Estudos Culturais, o currículo e algumas análises subsidiadas pelo objeto de estudo	23
2.3. Considerações Finais	31
REFERÊNCIAS	33
3. ARTIGO 2: ARTE DE CONCERNIR	35
3.1. Uma Breve Introdução: investigações de uma Pesquisa com mapeamentos do Oriente.....	35
3.2. Reverenciando a história e a cultural oriental: o Ocidente inventando o Oriente.....	38
3.3. Ocidente e Oriente: algumas análises	45
3.4. Considerações Finais	55
REFERÊNCIAS	57
4. ARTIGO 3: ARTE DE ANALISAR	59
4.1. Tecendo saberes sobre a infância.....	59
4.2. A Ciência em foco: Ocidente e Oriente em intercâmbio	65
4.3. As infâncias, a cultura e a ciência na pesquisa: análises da Educação em Ciências.....	68
4.4. Considerações Finais	73
REFERÊNCIAS	74
5. ARTE DE FINALIZAR	76
 ANEXO 1: Consentimento da Diretora da Escola Oshiman para divulgação de seu nome e de fotos da instituição.....	83
ANEXO 2: Projeto Político Pedagógico	84
ANEXO 3: Plano de Ciências do Quarto Ano	85
ANEXO 4: Fotos da Escola	87

1. ARTE DE APRESENTAR

Um dos princípios que gira em torno da cultura japonesa é a arte, desde a arte de cozinhar até em sua arte de escrever. Fazendo uso de algumas pinceladas do princípio nipônico, apresento por meio desta dissertação de Mestrado, uma tentativa da arte em escrever, observar, contemplar, analisar, enfim de pesquisar.

Tais tentativas norteiam-se pelos olhares enquanto ocidental e fazem referência pelo/no Oriente. Não foi realizado um trabalho de culturas comparadas, porém apresentadas algumas das condições de possibilidade que enlaçam ambas as culturas: a brasileira e a japonesa.

Para melhor apresentá-las, anuncio alguns caminhos percorridos, alguns fomentos investigativos (premissas teóricas e metodológicas), alguns pontos principais que tecem este trabalho e, por fim, a estruturação que compõe e permite dar forma ao mesmo. Início com um fator contundente: o que me moveu a realizar este estudo. Um desses fatores discorre de um entrosamento do qual pesquisar é uma arte. Abarco na ideia de que se trata de uma criação humana que sintetiza uma história, desejos, sentimentos, interesses e que pode ser expressa de diferentes maneiras. Por assim entender, produzo uma escrita com respaldo investigativo, tecida por uma subjetividade que me constitui e faz com que eu escolha alguns caminhos e não outros.

1.1. Trajetória: uma constituição mútua entre culturas

Adentrando propriamente à questão de movimentar-me pela pesquisa, exponho em linhas gerais, meu trilhar pessoal e docente. Possuo descendência oriental e ocidental, uma vez que sou filha de pai com descendência japonesa e mãe brasileira. Minha formação escolar desenvolveu-se pelas escolas brasileiras e japonesas em paralelo. Na escola japonesa, em especial, a arte sempre esteve muito presente. Arte de dobrar (*Origami*), arte de escrever (*shodo*), arte de arranjo floral (*Ikebana*), entre outras. Neste processo de aprendizado, minha *sensei* (professora) sempre me ensinou dizendo que: “é importante aprendê-las não pelo fato de possuir descendência ou pelo mero fascínio de sua existência, mas porque a partir delas podemos entender o verdadeiro significado do povo oriental”!

Por sua vez, no contexto familiar, vivenciei momentos orientais, tais como, a retirada dos sapatos antes de entrar em casa, alimentar-me com *ohashi* (instrumento para comer), leituras do *mangá* (gibi japonês), entre outros. Em consonância a isso, vivenciava modos da cultura brasileira.

Assim, fui me constituindo por uma mútua compreensão de culturas e por suas formas “harmônicas” de pertencê-las.

Decidi cursar a graduação em Pedagogia, uma vez que, desejava ser professora. Durante o período da graduação em Pedagogia¹, tive contatos (via internet) com uma tia que residia no Japão, a qual me relatava algumas informações de como desencadeava o ensino de seus filhos. Ficava realmente instigada e, impressionava-me com muitos pontos positivos. Um dos pontos que mais me chamou atenção foi o Ensino de Ciências. Segundo minha tia, meus primos que cursavam o *shogaku*², gostavam de ir à escola quando tinham aulas de ciências, pois era o momento em que realizavam atividades diferenciadas. Não as faziam somente em sala de aula, mas também em laboratórios, ao ar livre, entre outros locais. Manuseavam uma espécie de robôs, plantavam e colhiam frutas e legumes.

Após esse significativo contato, decidi-me por aprofundar nos estudos que se concentrassem no Ensino de Ciências e nas culturas japonesa e brasileira. Portanto, optei em adentrar ao Programa de Pós Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, de modo que pudesse me fornecer algumas ferramentas teóricas e metodológicas a uma inquietação: como as crianças vão se constituindo entre as culturas nipônica e brasileira percebem o Ensino de Ciências.

Ao almejar tal problemática, defini como objeto de estudo uma escola para descendentes japoneses aqui no Brasil, chamada de Oshiman e localizada em São Paulo, a qual possui uma estrutura curricular com marcas orientais. Mais adiante, desdobrei mais detalhadamente acerca dos objetivos e procedimentos adotados nesse caminhar pela pesquisa.

Outro acréscimo a minha formação, durante o período de início de Mestrado no mencionado Programa de Pós-Graduação foi a oportunidade de estar à frente de um Projeto de Ensino intitulado *Introdução a Língua e Cultura Japonesa*³, assim como a participação em grupos de estudos⁴. Tais atividades complementares corroboraram na construção de conhecimentos e saberes, repercutindo notadamente em um aprimoramento acadêmico e pessoal. Somados a esta

¹ Cursada na Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul.

² Mesmo que o sistema educativo japonês seja diferente, este período escolar corresponde ao Ensino Fundamental aqui do Brasil.

³ Projeto de Ensino apoiado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Rio Grande. Os principais objetivos foram as aprendizagens do idioma e o aprofundamento de estudos acerca da cultura japonesa.

⁴ Grupo de estudos em Michel Foucault e grupo de estudos em cultura japonesa.

interface, vislumbraram também um intercâmbio entre fronteiras culturais do Oriente, bem como do Ocidente.

Seguido dos apontamentos expostos, os quais compõem uma formação pessoal e profissional, trago alguns subsídios teóricos, dos quais sustentaram minha “tentativa de obra de arte” por meio desta dissertação. Fundamentada por algumas leituras, os Estudos Culturais e a questão do currículo engajaram-se enquanto componentes edificantes, ao servirem de alicerce aos entendimentos e delineamentos teóricos. A seguir, foi a vez de contemplar os estudos acerca das infâncias, pensando-as pela ótica de suas produções e relações na contemporaneidade e ao final, tecê-los em uma investigação, tendo em vista a interlocução com o Japão. Para fornecer visibilidade ao que me proponho, apresento algumas pistas no que tange aos diálogos teóricos e metodológicos da pesquisa.

1.2. Estudos Culturais, Cultura, Identidade, Orientalismo

Mediante aos diálogos que fomentam algumas pistas para a pesquisa, selecionou-se os Estudos Culturais como marco epistemológico para o estudo. O referido estudo apresentou-se enquanto promissor para entender a constituição do sujeito pelos enlaces culturais e, principalmente, por sua estreita relação com a produção das identidades. Identidades que cambiam entre nações – ocidentais e orientais; resultantes de uma conjuntura histórica e social. Identidades que são, antes de tudo fabricadas, a qual o sujeito é fragmentado e marcado por este tempo e espaço moderno. Corroborado a isso, “a fragmentação do sujeito aponta para a necessidade de examinar os processos pelos quais se formam e se alteram os fragmentos em cada um de nós e como eles se relacionam entre si e com os fragmentos dos outros” (VEIGA-NETO, 2004, p.55).

Convém dizer também que, estes estudos permeiam-se pelos territórios geográficos, vigentes a um leque de possibilidade de análise e de problematização. Foi conferido em um cenário que se enveredou por algumas disposições do sujeito, engendrados na empreitada de percebê-los em suas formas de constituição.

Adentrado alguns mapeamentos desses estudos de caráter cultural, as obras consideradas pioneiras nos Estudos Culturais contemporâneos foram produzidas por autores provenientes de famílias de classe operária, e que estiveram entre os primeiros estudantes do segmento, cujo acesso às instituições de elite da educação universitária britânica foi possibilitando pelo paulatino processo de democratização. De acordo com análise de Stuart Hall, foram as obras – *The uses of literacy* de Richard Hoggart, (1957) e *Culture and society* de Raymond Williams (1958)

as quais ajudaram nos estudos sobre a cultura. “Expressavam as tensões de estudantes de origem popular que, ao completarem sua formação universitária, debatiam-se numa ambivalente identidade cultural constituída por dois mundos antagônicos” (HALL, 1997, p.18).

A institucionalização dos Estudos Culturais, seja na forma de constituição de um espaço acadêmico de discussão ou na de configuração de uma disciplina, significava “[...] o risco de subordinar sua contundente e plurifacetada crítica política à formalização de algumas questões críticas sobre poder, história e política” (COSTA, 2004, p.22). Faz-se evidente que vinculações muito estreitas dos Estudos Culturais com a academia não significam uma situação favorável ao desenvolvimento destes estudos. O mesmo raciocínio pode ser entendido aos estudos sobre raça, etnia e tantas outras categorias sociais que resultaram de classificações arbitrárias, fixadas em um lugar privilegiado que se toma como referência e a partir do qual são nomeados os “outros” da cultura.

Contribuições para a discussão acerca do conceito de cultura são encontradas em Hall (1997;1997a), quando nos expõe que:

Os Estudos Culturais reconhecem as sociedades capitalistas industriais como lugares de divisões desiguais no que se referem a etnia, sexo, divisões de gerações e de classes. A cultura é um dos principais lócus onde são estabelecidas e contestadas tais divisões, onde se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes (p.25).

A cultura é o referido “terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica” (SILVA apud NELSON, TREICHLER E GROSSBERG, 1995, p. 15). Frow e Morris (apud COSTA, 2004), por sua vez entendem a cultura como “todo o meio de vida de um grupo social estruturado através da representação e do poder. Não é um domínio isolado de jogos de distinção social e de ‘bom gosto’. É uma rede de representações – textos, imagens, conversas, códigos de conduta e as estruturas narrativas que os organizam – que molda cada aspecto da vida social” (p.53) [grifos da autora].

Os Estudos Culturais e sua multiplicidade de possibilidades analíticas são, certamente, uma das chances que temos de não nos tornarmos meros expectadores do que está sendo praticado em nome da mediação de uma política, mas de entendermos como tais estudos podem nos ajudar a entender os discursos fabricados. Para o estudo em questão, são descritos pelos desdobramentos da cultura imersa ao contexto escolar, na constituição de sujeitos brasileiros com descendência japonesa. Acompanhado a este entrecruzamento entre escola, cultura e sujeito, cabe dizer que se trata de processos em que estão envolvidos pelas relações de contemplar

determinados saberes e conhecimentos. “É como resultado desses processos que se estabelecem as identidades” (VEIGA-NETO, 2004, p.56).

De acordo com as concepções mencionadas, a escola por sua vez, veiculada pelos fatores sócios, políticos e culturais, desempenha o papel organizador e socializador entre os sujeitos, colocando em funcionamento elementos de espaço e tempo. Com isso, a escola moderna é pensada “como grande instituição envolvida na civilidade, ou seja, envolvida na transformação dos homens: de selvagens em civilizados” (VEIGA-NETO, 2003, p.104).

A partir dos mapeamentos entre escola e suas produções de efeitos nos sujeitos, perpassados por uma marca moderna, onde o currículo se circunscreve às estreitas relações entre conhecimento, saber, poder, identidades social e cultural, significados, representações, práticas. Sendo constituintes do currículo, os elementos assentam-se em constante fluxo e transformação. Tendo em vista sua historicidade, segundo Silva (1999), antes de tudo, faz-se claro que um breve relato da história do currículo nos ajude a ver o conhecimento corporificado em seu interior, não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito às mudanças. O currículo tal como conhecemos atualmente não foi estabelecido em algum ponto privilegiado do passado, mas produzido por nós mesmos.

Articulado e integrado a este âmbito, Veiga-Neto (2003) argumenta que a questão principal é a historicidade do currículo compreendida a sua própria constituição, de modo que não apenas tem uma história, porém como ele faz uma história. Por meio destes entendimentos, o currículo foi sendo constituído enquanto teoria, versando o ordenamento e a organização de experiências de conhecimento, dirigidas à produção da subjetividade. Contudo, o currículo produz sujeitos e constitui suas respectivas subjetividades.

As produções de subjetividades, entendidas pelo campo curricular, incidem em um processo de constituição do sujeito pertencente às diferentes categorias sociais, tais como: gênero, raça, classe, etnia. Sendo assim, pode-se dizer que esses marcadores sociais são partilhados por questões de identidades culturais, enviesados por sistemas de significação e representação.

[...] etnia, raça e nação são concepções que estão relacionadas com a produção de sentido e critérios de pertencimento e se constituem como importantes suportes dos processos, através dos quais se constroem fronteiras entre aqueles/as que pertencem e aqueles/as que não pertencem a determinados grupos/populações [...] o significado e a utilização dos conceitos de etnia, raça e nação envolve muitas polêmicas e disputas tanto teóricas quanto políticas e isso se dá, exatamente, em função da centralidade que eles assumem nos processos de particularização e classificação de grupos e populações humanas (MEYER, 2001, p.371).

O currículo, neste prisma, pode ser compreendido então, como artefato social e cultural dinamizado por práticas de significação e de produção dessas identidades. Assim, o currículo dentro do cenário apresentado e revestido por resultados e por processos de significação, constitui-se em um conjunto discursivo articulado de saberes, os quais abarcam diferentes visões de mundo e onde se produzem representações, narrativas, identidades.

Dentro das tessituras mencionadas com os Estudos Culturais e as questões curriculares, as crianças são interpeladas por uma cultura globalmente reconhecida, sendo produzidas por tais questões de ordens culturais e sociais. As crianças vão se tornando o que são, como sujeitos fabricados e constituídos pelos atravessamentos curriculares. As crianças do tempo contemporâneo tornaram-se impossíveis de serem classificadas/enquadradas nos tradicionais lugares designados pela infância e pela escola. Tais crianças são um desafio para a educação escolarizada, porque não permitem o estabelecimento de uma ordem nem a elaboração de planos em longo prazo.

Faz-se identicamente pela/na cultura que a identidade do sujeito infantil é mais completamente produzida, e é tarefa da cultura transformar as formas de identificação e a construção da subjetividade que existem em nossa civilização. O que está realmente em jogo é a natureza e a forma das relações que unem as diferenças e das quais elas retiram seu significado. E são de suas relações mútuas que as identidades são formadas.

Corazza (2002) complementa que:

[...] é preciso continuar infantilizando, continuar instrumentalizando os infantis, para não perdermos, mesmo que seja no negativo, a segurança de nossa própria identidade. Já que, da identidade infantil, depende que, ao olhar, o Grande se renove e acredite que ainda vive, para além de seu fim. É por isso que necessita de uma infância-sem-fim, para não desaparecer, como O Sujeito mais querido, perfeito e completo da Modernidade: educado, racional, autônomo, centrado, unitário (p.201).

Vale ressaltar que a constituição dessas infâncias são ajustadas, medidas e corrigidas, na qual a disciplina é tomada pela conjugação de corpos dóceis e úteis (BUJES 2002a). A estratégia de poder disciplinar configura-se numa produtividade e controle, na qual é pensada por “uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 2007, p.120).

Contudo, a constituição das infâncias evidencia-se pelo propósito de uma construção de conhecimento autorizado sobre o mundo, engajado pela fabricação de uma identidade desenhada por atravessamentos das relações de poder e da própria cultura. Destarte, analisar as configurações da infância nos dias atuais, com os processos culturais que lhe envolvem, implica pensá-las a partir das relações que vão sendo estabelecidas na sociedade e na escola, articuladas aos entendimentos

de como as mesmas são produzidas, formadas, fabricadas pelos modos de ser criança e de viver a infância.

Deslocando-nos ao solo Oriental, mesmo que seja retratado por outra ordem cultural, social, econômica e política, debruçei-me em alguns referenciais teóricos para pensarmos acerca do sujeito e de suas possíveis interlocuções com o Ocidente. Um dos principais referenciais foi Edward Said, juntamente ao seu estudo acadêmico denominado de Orientalismo. Coloca em pauta a questão da cultura do Oriente sendo aquele fabricado pelo Ocidente. Anuncia a não correlação fiel de uma originalidade territorial e discursiva, mas como alguns mecanismos e circunstâncias possibilitam a formação do Oriente. Descentraliza o “outro” à espera de uma representação que difere seu ponto de partida – o Ocidente. O referido autor preocupou-se em abordar formas de correspondências entre solos, de modo a apresentar algumas condições de possibilidade para uma formação geográfica que veio se constituindo por uma invenção.

O que aparece no Orientalismo, portanto, é um sistema de representações estruturado por todo um conjunto de forças que introduzem o Oriente na erudição ocidental, na consciência ocidental e, mais tarde, no império ocidental [...] O Orientalismo é uma escola de interpretação cujo material é por acaso o Oriente, suas civilizações, povos e localidades (SAID, 2007, p.276).

Ao compartilhar deste campo de estudo, o referido embasamento alicerçou-se em esquadrihar a constituição do sujeito que é atravessado pela cultura oriental. O escopo deste movimento de mapear o sujeito e suas relações com os solos descreveu-se pelos discursos assim colocados por Said – por uma invenção entre Oriente e Ocidente. De modo que o sujeito está intrinsecamente marcado neste contexto, onde as identidades, por sua vez, discorrem desta fabricação.

Quanto à ênfase da produção das identidades culturais, pode-se dizer que versa por um processo dinâmico e híbrido. De acordo com os grupos de classe, gênero, raça, nacionalidade que fornecem localizações sólidas para o sujeito, se desestabilizaram fazendo emergir novas identidades. “Assim, identidades são pontos temporários de ligação a posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2000, p.6).

Ademais, os embasamentos teóricos consistiram na leitura dos livros: *Introdução à Cultura Japonesa: Ensaio de Antropologia Recíproca*, de Hisayasu Nakagawa. Essa obra é consolidada por pinceladas de saberes sob os holofotes franceses, onde o Japão aparece como uma civilização ampla de significados e simbologias e não como um país exótico. As maneiras para compreender tais sentidos são pelos contextos relacionais e comunicativos.

Como, na língua francesa, cada sujeito é independentemente e atomístico, as pessoas se movimentam numa espécie de espaço newtoniano – ou seja, no espaço absoluto e vazio. Por isso há a identidade abstrata de todos os sujeitos, que transcende a situação. Mas na língua japonesa essa identidade não pode existir, visto que o espaço é apenas, por assim dizer, a rede social sutilmente hierarquizada de todas as pessoas (NAKAGAWA, 2008, p.21).

Utiliza-se de uma concepção denominada *Lococentrica*, no qual versa pela força do lugar ou da ocasião. Inscreve-se pelas marcas identitárias do *eu* enquanto “função da circunstância, pela relação com o outro: sua validade é circunstancial, ao contrário do que ocorre nas línguas européias, nas quais a identidade se afirma independentemente da situação” (Ibidem, p.26). Neste prisma, o aspecto lococêntrico apresenta-se como uma condição de olharmos a cultura e o sujeito japonês, tendo em vista a descrição dos adventos que o move. Norteados pelo hábito de imitação, o citado fenômeno tem morada numa identidade atrelada a uma singularidade de existência.

A cultura gestual japonesa: manifestações modernas de uma cultura clássica de Michitaro Tada, quem foi pioneiro dos Estudos Culturais em seu país (Japão), intelectual que problematizou uma nova visão de identidade japonesa, apresenta uma cultura perpassada por uma etiqueta comportamental e por alguns significados dos próprios. “É suficiente termos em mente que a etiqueta teve origem em circunstâncias particulares e restritas – e aspira à universalidade” (TADA, 2009, p.110). Sublinhou em sua obra uma fascinante maneira que o japonês media suas relações, comunicações e sentimentos: artes florais, marciais, escrita, entre outras.

Japop: o poder da cultura pop japonesa de Cristiane Sato (2007) nos possibilita observar todo o contexto cultural de mudanças na cultura japonesa, destacando-se, principalmente, pela formação de identidades culturais pelos artefatos midiáticos. *Japão: passado e presente*, de José Yamashiro (1997) se utiliza, não de uma linha temporal-histórica usual, mas de uma abordagem histórica mais analítica, problematizando alguns acontecimentos vivenciados pela cultura nipônica. Na obra *O Crisântemo e a Espada*, de Ruth Benedict (2007), faz uma interessante análise de um dos inimigos americanos na Segunda Grande Guerra, o Japão. Através dessa análise, a autora tenta mapear as sutilezas e a perseverança do espírito japonês.

Atento a estes referenciais, por concernirem mais incisivamente em meus estudos investigativos em questão. Mencionaram um ponto crucial para a pesquisa: o processo ocidentalização no Japão, cujo processo denomina-se por período histórico *Meiji*, sendo marcado pela adoção e assimilação do Ocidente para inserir-se ao *status* moderno. A partir daquele

momento histórico, o Japão criou uma tradição científica. Em outras palavras, manteve-se em uma cultura milenar, doravante, desenvolveu-se pela ciência.

1.3. Conhecendo o campo empírico e a metodologia da pesquisa

Focando as atenções na pesquisa, tive como objetivo analisar o Ensino de Ciências em uma instituição escolar culturalmente japonesa – Escola Oshiman, localizada em São Paulo. É uma instituição escolar destinada aos descendentes japoneses. Uma escola em solo Ocidental com marcas curriculares orientais.

De acordo com a história desta instituição escolar temos:

Na década de 50, em São Paulo, nascia o curso de línguas Shohaku, através das mãos de sua fundadora, Professora Marico Kawamura. Em 1982, através do esforço e da união de alguns professores de língua japonesa, seguidores do ideal defendido pelo saudoso mestre Junji Oshiman, nascia então a escola de língua japonesa “Oshiman”. E no ano de 1993, foi iniciada a primeira etapa do plano para implementação de uma escola oficialmente ligada ao Ministério da Educação, sob a denominação de “Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Oshiman” [...] O início foi marcado pela superação de grandes desafios, mas a determinação das professoras possibilitou com que todas as barreiras fossem vencidas e **os objetivos com a preservação da cultura japonesa e suas tradições, concretizadas**” (In site: <http://www.oshiman.com.br/historia.aspx>/ 2010) [grifos meus].

Na Escola Oshiman, como também nas demais instituições escolares notou-se a presença de repartições de acordo com a série da criança, a disposição das classes, espaços designados para determinadas atividades, entre outras. O que torna diferenciado dentro deste espaço escolar são alguns espaços que referem à cultura japonesa. Esses são somados a uma das propostas da escola – o cultivo as tradições, como descrito no excerto acima.

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico (2010) temos: “[...] a partir de um ano e meio de idade as crianças começam o contato com os idiomas Português, Inglês e Japonês. Esportes e Educação Física são atividades para todas as idades, além de Educação Artística, Trabalhos Manuais, Educação Musical, Computação, Cerimônia do Chá, Caligrafia com Pincel e Ikebana, fora as atividades de livre escolha”. É uma escola que inicia na Educação Infantil e vai até o Ensino Fundamental. Neste ano de 2011, a Escola possui 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano, 5º ano, 6º ano, 6ª série, 7ª série e 8ª série. No ano seguinte, a 6ª série passará a ser 7º ano e no ano subsequente a 7ª série passará a ser 8º ano.

No que tange ao *corpus* de análise, refere-se ao Projeto Político Pedagógico, Plano de Ciências e entrevistas com duas professoras deste ensino e crianças da 4ª série dos Anos Iniciais, bem como conversas informais com a direta da escola. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, com registros de fotografias da escola e com transcrição dessas conversas. O conteúdo das entrevistas com as professoras discorreu dos seguintes questionamentos: a formação e experiências das professoras dentro da disciplina de Ciências; como percebem este ensino nessa escola; qual a metodologia/didática de suas aulas; como analisa o ensino abordado na instituição com marcas japonesas; qual o material utilizado e alguns procedimentos adotados.

Com as crianças a conversa versou sobre: se gostam e o que as atrai ao Ensino de Ciências; como vêem o ensino em suas vidas; o que acham interessante nas aulas. As respostas e as análises, tanto das professoras quanto das crianças, encontram-se no decorrer deste trabalho.

Os principais referenciais teóricos e metodológicos foram Michel Foucault e Edward Said. De forma geral, utilizo Foucault para pensar o Ocidente e Said para pensar o Oriente. Segundo Foucault (2009), as citadas análises discursivas atrelam-se “em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida” (p.8). Said (2007), por sua vez, analisa o campo de estudos acadêmico denominado Orientalismo, procurando mostrar como os relatos dos povos orientais foram essenciais à definição de uma identidade ocidental e à legitimação dos interesses colonialistas.

Logo, ao discutir o Ensino de Ciências e seus modos de produção, estes foram pensados aqui, no sentido de como o ambiente escolar e o currículo se constituíram enquanto produtores de conhecimento. Problematizar este campo de saber movimentou-se pelos Estudos Culturais da Ciência. “A questão que se coloca, para os Estudos Culturais da Ciência, é que para descrever, discutir, problematizar a prática e o conhecimento científico é preciso adotar perspectivas e lançar mão de ferramentas analíticas que não estão nem no âmbito das próprias Ciências” (WORTMANN, 2001, p.23). Dessa maneira, tornou-se possível fomentar e, principalmente traçar um panorama de não legitimar o campo da ciência pela verdade, razão e validação.

Sendo assim, o campo da Educação em Ciências pela vertente cultural, nos apresenta novos paradigmas e olhares para repensarmos nossas práticas investigativas e pedagógicas. Ainda que se trate de vasto campo, complexo e múltiplo, nos permitem questionar e problematizar como são estabelecidos determinados saberes e conhecimentos e outros não. Neste sentido, levam em consideração as diversas possibilidades de construção dos mesmos e suas intrínsecas relações entre escola, sociedade e culturas.

Partindo destas premissas, a questão do Ensino de Ciências pelo *lócus* cultural é abordada neste cenário investigativo a partir das infâncias. Nesse processo estas são constituídas pela concomitância entre os discursos da ciência e suas validações, marcada especialmente pelos estudos ocidentais e o da cultura da qual descendem.

Nesta relação, as infâncias tiveram espaço na pesquisa sendo analisadas a partir de uma constituição identitária cultural, esquadrihadas pelos discursos acerca do Ensino de Ciências e pela ótica disciplinar. Ao me propor travar uma discussão sobre ciência e cultura juntamente ao objeto de estudo, as infâncias foram percebidas enquanto “produto e efeito da disciplina, com sua subjetividade fabricada pela docilidade e utilidade inscritas em seu corpo” (DORNELLES, 2005, p.54).

1.4. Estruturação de uma tentativa de arte

Frente à estrutura deste trabalho temos: a apresentação, do qual explano em linhas gerais os principais pontos que serão abordados; a produção de três artigos e por último, algumas considerações finais. A produção dos referidos artigos, pretendem evidenciar o trabalho desenvolvido e as análises possíveis a partir dos dados coletados. No primeiro artigo intitulado *Estudos Culturais: as identidades orientais e ocidentais dentro do espaço escolar*, procurei retratar as intenções de pesquisa e os principais referenciais que embasam as mesmas. Narro meu contato com o objeto de estudo e meus possíveis vínculos de pesquisa. Os principais referenciais utilizados para esta produção foram os Estudos Culturais e os Estudos Culturais da Ciência, sendo estes uma das possibilidades iniciais para problematizar as análises em questão.

No segundo artigo: *História, Cultura e Educação: um olhar centralizado ao sol nascente*, atento-me à história do Japão, a qual se tornou imprescindível para constituir as provocações e argumentos acerca do intercâmbio entre as culturas abordadas. Uma discussão que procurei abarcar foi a disciplina. A escola, enquanto dispositivo disciplinar, coloca em operação uma produtividade nos corpos dos sujeitos, tornando-os dóceis e úteis para a sociedade ocidental. De acordo com os estudos do Oriente, cuja questão é retratada por outra ordem, como pelo *auto-disciplinamento* do sujeito japonês. Cabe ressaltar que nesta escrita há também algumas análises do Projeto Político Pedagógico e das entrevistas com as regentes deste ensino. As ferramentas teóricas do Oriente e do Ocidente acabam por hora, proporcionando maior visibilidade e o entendimento da pesquisa.

Em *As infâncias: diálogos com a educação em ciências mediados pelo Oriente e Ocidente*, o terceiro artigo, apresento as análises das entrevistas com as crianças e do Plano de Ciências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As análises foram problematizadas por compreensões do sujeito infantil em um tempo que as abriga – a Modernidade. Preocupou-me também investigar as relações com os modos de aprender o Ensino de Ciências e a constituição de seus currículos.

Nas considerações finais, pontuo algumas ressalvas por meio deste estudo investigativo, com o propósito de elucidar algumas questões importantes evidenciadas, bem como algumas contribuições para pensarmos acerca do Ensino de Ciências atrelados ao campo cultural. Destarte, anuncio uma investigação que transita entre os solos oriental e ocidental.

Diante do trabalho desenvolvido entendo que foi possível responder ao problema de pesquisa que originou o estudo. Assim, convido o leitor a emaranhar-se comigo nos traçados que constitui ao longo dos dois anos de estudo de Mestrado. Foi o Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências que me possibilitou estudar cada vez mais sobre as referidas questões e, agora, entendo-as atrelado às relações de poder na constituição do Japão como uma invenção ocidental.

1. ARTIGO 1: ARTE DE OBSERVAR

ESTUDOS CULTURAIS: AS IDENTIDADES ORIENTAIS E OCIDENTAIS DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR⁵

Resumo: O presente trabalho emerge de considerações teóricas e metodológicas acerca de algumas prévias intenções investigativas engajadas ao Programa de Pós Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande. O foco desta pesquisa é o Ensino de Ciências e o currículo escolar, numa interlocução do Oriente com o Ocidente. No estudo da problemática presume-se um diálogo entre Oriente e Ocidente com interligações com a Educação e com outras áreas do conhecimento, as quais investigam a área das Ciências. O problema de estudo na pesquisa é analisar o Ensino de Ciências em uma instituição escolar culturalmente japonesa. A pesquisa apresenta uma escola chamada Oshiman, localizada na cidade de São Paulo, destinada aos descendentes japoneses. O currículo da escola é marcado por algumas atividades pertencentes à própria cultura japonesa. Destarte, no presente estudo investigativo são operacionalizadas algumas premissas teóricas que compõem determinadas ferramentas de análise metodológica. Elegeu-se como enfoque substancial e ferramenta de análise, os Estudos Culturais com vigências nas questões curriculares. Destaca-se que para a realização deste estudo utiliza-se Michel Foucault no diz respeito às relações de poder e ao disciplinamento dos corpos. Edward Said é, por conseguinte, trabalhado numa interlocução com o Oriente. Para este artigo em questão, pretende-se fomentar os primeiros passos da pesquisa e apresentar os principais diálogos com os Estudos Culturais juntamente com os principais referências teóricas utilizados.

Palavras-Chave: Estudos Culturais, Ensino de Ciências, Oriente e Ocidente.

Abstract: The present work emerges from theoretical and metodologic considerations concerning some previous investigative intentions, connected to the Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde of the Universidade Federal do Rio Grande. My research is focused on the teaching of Science and on the school curriculum, in an interlocution between the Eastern and Western worlds. The study problem in the research study is to analyze the teaching of Science in a school culturally Japanese. The survey displays a school named Oshiman, located in the city of São Paulo that is aimed at people of Japanese ancestry. The school's curriculum is marked by certain activities pertaining to the Japanese culture itself. Thus, in this investigative study, some theoretical premises are operationalized, of which comprise certain methodological tools of analysis, the Cultural Studies with effect on curriculum issues. It is noteworthy to mention, that for this study. Michel Foucault's principles were used in terms of relations of power and the discipline of bodies. Edward Said's mentions are, therefore, worked on a dialogue with the East. For the article, it is intended to encourage the first steps of research and present the main dialogues with the Cultural Studies in conjunction with the main applied theoretical references

Key-Words: Cultural Studies, Education in Science, East and West.

Início meus relatos investigativos tomada pela escolha e justificativa da temática de pesquisa. Considero essencial, no primeiro momento, expor, em linhas gerais, minhas raízes articuladas pela composição do arranjo do meu ser em fazer pesquisa. Filha primogênita de pai japonês e de mãe brasileira (gaúcha); vivenciei culturas e educações (em formação escolar) pautadas pelo entrelaçamento do Oriente com o Ocidente. No que se refere propriamente ao ensino escolar, fazia-os em períodos distintos, pela manhã a escola brasileira e à tarde a escola japonesa.

Durante o período da Graduação em Pedagogia, tive muitos contatos com uma tia que residia no Japão, com a qual me relatava como desencadeava o ensino de seus filhos. Ficava

⁵ Artigo submetido e aprovado na Revista Percursos. Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Publicação provável em 2011.

impressionada com tantos pontos positivos apresentados. Um dos que me chamou mais a atenção foi justamente o Ensino de Ciências.

Segundo minha tia, meus primos gostavam imensamente de ir à escola quando tinham “aulas de ciências”, pois era o momento em que faziam muitas “coisas diferentes”. As aulas não se realizavam na sala convencional, mas em laboratórios, ao ar livre e em outros locais. Manuseavam uma espécie de robôs, plantavam e colhiam frutas e legumes, tinham contatos com animais, entre outras atividades.

Com isso, ficava imaginando como deveriam ser interessantes tais tipos de aula, pois eram atividades diferenciadas. As aprendizagens davam continuidade nas casas das respectivas crianças. Eles faziam ciências a todo instante, adotando tal postura em suas rotinas diárias.

Sendo assim, fiquei instigada em querer conhecer mais, aprofundar estudos de como as crianças de diferentes culturas – oriental e ocidental – percebem as ciências em suas vidas. Estando em território Ocidental, proponho uma interlocução, um diálogo entre o Oriente e o Ocidente.

2.1. Falando um pouco do objeto de estudo: a Escola Oshiman

A escolha do objeto de estudo veio exatamente ao encontro de meus estudos, pois é uma escola para os descendentes orientais, instalada em solo ocidental. Seu currículo é composto por atividades de cunho oriental, não sendo consideradas apenas extracurriculares, porém obrigatórias. Pensamos, a professora orientadora e eu, em conjunto, que o referido espaço de ensino formal poderia render bons frutos para o estudo de minha pesquisa.

Relato a seguir alguns passos de como foram os contatos com a referida escola. Após termos definido que a Escola Oshiman seria o objeto de estudo, encaminhei um e-mail à escola, cujo conteúdo era pontuado por minhas intenções, por meu vínculo com o Programa de Pós Graduação Educação em Ciências e por uma disponibilidade para um encontro, já que em julho de 2009 iria a São Paulo visitar meus familiares.

Na presente instituição fui muito bem recebida, tive a permissão de, não somente ter uma conversa com a diretora, como também conhecer e registrar aqueles momentos com fotografias. Diante das primeiras aproximações com a escola, os Estudos Culturais, especialmente na perspectiva foucaultiana, apresentou-se como uma possibilidade de pensarmos a constituição do sujeito dentro do espaço escolar. Segundo Veiga-Neto (2004) ao citar Michel Foucault, nos mostra que:

[...] ao lado das produções decorrentes das pesquisas já feitas nos campos dos Estudos Culturais e da perspectiva foucaultiana, são possíveis e parecem-me promissoras as tentativas de articulá-los entre si para proceder a novos estudos sobre as relações entre a escola e a assim chamada crise moderna [...] examinar alguns regimes de verdade que tomam a relação *escola-crise* como centro de uma discursividade e, a partir daí – combinando ferramentas da análise foucaultiana do discurso com os avanços da vertente etnográfica dos Estudos Culturais – compreender uma desconstrução desses regimes (p.49) [grifos do autor].

Buscando operacionalizar a pesquisa a partir dessas premissas, anuncio algumas análises iniciais da pesquisa, mais precisamente as questões acerca do currículo a partir dos Estudos Culturais.

2.2. Entrelaçamentos de Pesquisa: os Estudos Culturais, o currículo e algumas análises subsidiadas pelo objeto de estudo

Neste trabalho esquadrinho alguns elementos teóricos acerca dos Estudos Culturais e do Currículo, e estes, uma sua vez entrelaçados pelo meu contato, com o objeto de estudo compreendido e norteado pelo campo das análises.

Minha análise desenrola-se no plano das discussões acerca de interlocuções entre Ocidente e Oriente, na qual estas são nutridas por reflexões pós-modernas e pós-estruturalistas⁶ envolvidas nas relações entre cultura, saber e poder. As teorizações instauram-se dentro de um cenário de rupturas e fragmentações, no qual Foucault nos propõe algumas possibilidades de análise, tais como colocar em suspenso as verdades alicerçadas pela Ciência.

[...] o que assume importância maior não é perguntar se esse ou aquele enunciado satisfaz a algum critério de verdade, mas é sim perguntar sobre como se estabelecem esses critérios, sobre o que fazemos com esses enunciados, sobre o que pode haver fora do horizonte da formação discursiva onde operam esses enunciados (VEIGA-NETO, 1995, p.37).

Engajada aos entendimentos de assumir uma postura, de antes de tudo, questionar e colocar em suspenso as verdades e as certezas legitimadas pela ciência, proponho apresentar o estudo – neste momento inicial – a partir dos ditos da diretora, em nossa conversa inicial.

⁶ Entendo a pós-modernidade e o pós-estruturalismo com algumas aproximações, no entanto, não é possível tomá-los como sinônimos. A pós-modernidade, tendo como objeto de trabalho a modernidade, é aqui entendida como terreno ambíguo e incerto. Um acontecimento na história da humanidade que abala certezas e verdades nesse momento contemporâneo. O pós-estruturalismo por sua vez compreende análises e teorizações que modificam a vertente estruturalista, colocando sob suspeita a estruturação de um método para o trabalho da ciência.

Em meio aos momentos de conversas com a diretora, ela me descreve, baseando-se no Projeto Político Pedagógico, a história da presente instituição. “Na década de 50, em São Paulo, nascia o curso de línguas *Shohaku*, através das mãos de sua fundadora, a Professora Marico Kawamura (sua mãe). Em 1982, através do esforço e da união de alguns professores de língua japonesa, seguidores do ideal defendido pelo saudoso mestre *Junji Oshiman*, nascia então a escola de língua japonesa, a Oshiman. O início foi marcado pela superação de grandes desafios, mas a determinação das professoras possibilitou que todas as barreiras fossem vencidas e os objetivos com a preservação da cultura japonesa e suas tradições, foram concretizados. Em 1993 foi iniciada a primeira etapa do plano para implementação de uma escola oficialmente ligada ao Ministério da Educação, sob a denominação de Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Oshiman”.

Arrisco-me a dizer que a escola foi marcada por desafios para se efetivar como tal, justamente pela preservação da cultura e das tradições orientais – dotada pelo saber da linguística e da cultura, pois este referido saber, possui uma identidade Oriental instalada em solo Ocidental. Neste sentido, compreendo que os entendimentos acerca da história da escola tiveram como alicerce a preservação cultural dos descendentes orientais que habitavam o território brasileiro.

[...] as identidades não podem deixar de parecer frágeis e temporárias, e despidas de todas as defesas exceto a habilidade e determinação dos agentes que se aferram a elas e as protegem da erosão. A volatilidade das identidades, por assim dizer, encara os habitantes da modernidade líquida. E assim também faz a escolha que se segue logicamente: aprender a difícil arte de viver com a diferença ou produzir condições tais que façam desnecessário esse aprendizado (BAUMAN, 2001, p. 204).

Ressalvo que a cultura japonesa em sua totalidade é perpassada de geração para geração. No caso da escola em questão, os filhos são como um ponto de ligação entre o Brasil e o Japão, na qual vão se constituindo ao mesmo tempo em que preservam uma identidade étnica. Contudo, falar de identidade cultural neste contexto é falar de uma história e de uma experiência partilhada.

Poder-se-ia mencionar adicionalmente que a volatilidade das identidades constituídas pelos mencionados sujeitos orientais em solo ocidental transitam por duplas relações culturais distintas, ao assumirem uma conduta ou um comportamento de vida, por vezes oriental, mas outrora ocidental. Isso é evidente dentro dos traçados curriculares, por meio das disciplinas obrigatórias de japonês.

Ainda dentro da ótica de intercâmbio entre culturas, perpassadas pela questão de identidade, outro ponto merece destaque: a produção de discursos tecidos pelos sentidos sobre

“nação”, na qual podemos nos identificar e que por sua vez constroem identidades. Segundo Hall (2004), canalizam-se três conceitos constituintes de uma cultura nacional como uma “comunidade imaginada: as memórias do passado; o desejo por viver em conjunto; a perpetuação da herança” (p.58).

De acordo com o autor, esses conceitos atrelam-se a questão de como o “sujeito fragmentado” é colocado em termos de suas identidades culturais. Trata-se percebê-los a partir de sua constituição e suas produções de sentidos dentro de um sistema representativo⁷. Sendo assim, aproximo essa questão da cultura como meio proximal e efetivo, onde a Escola Oshiman é um lugar, um espaço privilegiado que reuni não somente a comunidade japonesa, mas principalmente perpetua a herança cultural por meio de uma ferramenta: *a educação*.

Permanecendo na questão das identidades culturais, outro ponto que se fez presente e merece destaque é o entendimento de currículo. Imersa no espaço escolar evidenciei em sua estrutura curricular o tempo integral de permanência dos alunos (semelhante ao formato curricular japonês). Os alunos passam a maior parte de sua formação em constante aprendizagem. Ainda na questão do tempo, este dividido em aulas de cunho ocidental (Português, Matemática, Ciências, entre outras), bem como obrigatórias as de cunho oriental (Língua Japonesa, Origami, Ikebana, Culinária, entre outras).

Segundo Silva (1999), uma análise curricular inspirada nos Estudos Culturais descreveria o currículo como um processo de construção social, com ênfase no papel da linguagem e no discurso presentes no processo de construção. Portanto, seria “uma análise cultural de destaques às estreitas conexões entre a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais” (Ibidem, p. 135). Sendo assim, abarco na ideia de que o currículo da Escola Oshiman possui marcas orientais, justamente pela produção e constituição de um sujeito oriental, dentro de um seguimento mantenedor da cultura japonesa.

Sob os olhares destas premissas e dos entendimentos acerca da questão curricular, vale ressaltar a estreita relação desta com o poder. O currículo e seus componentes constituem “um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, significados sobre as coisas e seres do mundo” (COSTA, 2007, p. 41).

⁷ Segundo Stuart Hall, “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam somos confrontados com uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (2001, p.13).

Examinar o currículo escolar abrange um campo seguido de elementos que implicam as relações de poder. Contudo, é o “saber enquanto tal que se encontra dotado estatutariamente, institucionalmente, de determinado poder. O saber funciona na sociedade dotado de poder” (FOUCAULT, 2008, p.22).

O que passa a interessar a Foucault, então, é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos. Assim, se ele estuda o poder não é para criar uma teoria do poder, mas sim para desconstruir o operador didático poder-saber que compõe a ontologia histórica de nós mesmos nas relações de poder que nos constituem como sujeitos atuando sobre os demais (COSTA, 2007, p.56).

Configurado neste contexto, percebo, por conseguinte, que o currículo da escola Oshiman carrega marcas Ocidentais por estar inserido em palco Ocidental, e ao mesmo tempo, concebe elementos de pertencimento ao Oriental, consolidado pelas tradições, valores, identidade e cultura. Portanto, percebo que a questão cultural assume uma condição de força e de poder exercidos e apoiados nas relações um com o outro. Sendo assim, ele opera sobre o campo de possibilidade inscrito pelo comportamento dos sujeitos, sendo veiculado pela ordenação e condução dos mesmos.

Vale pensar o quanto somos determinados pelas formas de poder que vigoram e o quanto nos é imposta a ideia de que este poder é a única forma de verdade para que se possa organizar a sociedade. Foucault demonstra-nos como muitas das práticas do passado ainda hoje se fazem presentes e a relevância de recorrermos ao passado para entendimentos do próprio presente.

Outro ponto constituinte na esfera de poder, em uma de suas obras clássicas *Vigiar e Punir*, Foucault nos coloca os efeitos de poder para além dos termos negativos. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O “indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter originam dessa produção” (FOUCAULT, 2007, p.161). Dessa forma, assumo a concepção de poder, fecunda para o exame da relação entre currículo e política cultural. Concebo o poder como disseminado, circulante, capilar e, igualmente produtivo e não apenas centralizado e repressivo.

Sob a ótica dos tempos atuais, e propriamente deste contexto escolar, outra questão configura-se: às identidades. Segundo Bauman (2001),

[...] parecem fixas e sólidas apenas quando vistas de relance, de fora. A eventual solidez que podem ter quando contemplada de dentro da própria experiência biográfica parece frágil, vulnerável e constantemente dilacerada por forças que supõem sua fluidez e por

contracorrentes que ameaçam fazê-la em pedaços e desmanchar qualquer forma que possa ter adquirido (p.98).

Convém dizer que tal premissa compõe meu olhar frente àquele ambiente, de modo a perceber que apesar das identidades ali presentes parecem fixadas e solidificadas num tempo e espaço, elas adicionalmente sancionam a própria identidade cultural japonesa composta pelo paradoxo entre os avanços da ciência (principalmente tecnológicos) e o enraizamento profundo das tradições.

Deslocando o pensamento ao Oriente, Edward Said (2007) analisa o campo de estudos acadêmico denominado Orientalismo, ao procurar mostrar como os relatos dos povos orientais foram essenciais à definição da própria identidade ocidental e à legitimação dos interesses colonialistas. Seu concorrente constitui-se e vai sendo instituído como o “outro”. O Orientalismo constitui-se como uma estratégia narrativa, reflexiva, imagística e semântica que inventa o Oriente para o Ocidente. Neste sentido, o autor examina as configurações de poder presentes, tomando evidente que essa forma de falar sobre o Oriente consiste em apresentar descrições “naturais”, mas trata-se de uma “representação” de representar o “outro”.

Assim, seria equivocado concluir que o Oriente foi essencialmente uma ideia ou uma criação sem realidade correspondente. As ideias, as culturas e as histórias não podem ser seriamente compreendidas ou estudadas sem que sua força ou, mais precisamente, suas configurações de poder também sejam estudadas. Seria incorreto acreditar que o Oriente foi criado, ou “orientalizado”, ou ainda acreditar que tais coisas acontecem simplesmente como uma necessidade da imaginação. “A relação entre o Ocidente e o Oriente é uma relação de poder, de dominação, de graus variáveis de uma hegemonia complexa” (SAID, 2007, p.32).

Portanto, o Orientalismo é o conhecimento do Oriente que coloca as coisas orientais na sala de aula, no tribunal, na prisão ou no manual, para escrutínio, estudo, julgamento, disciplina ou governo. Neste sentido, Foucault complementa entendendo-o como uma ação sobre essas ações, significa dizer que o poder em si não existe, todavia o que existe são práticas ou relações de poder, sendo algo que se exerce e se efetua. Este por sua vez, pode ser considerado um instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes, visto então por uma visão produtiva.

Dentro deste cenário, é visível a operação das relações de poder, tanto quando remeto à questão curricular, quando descrevo alguns entendimentos acerca dos Estudos Culturais. Foucault (1995) menciona que a existência de dois significados para a palavra sujeito: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (p. 235).

Com isso, creio que as identidades dos sujeitos inseridos neste ambiente escolar são fabricadas por artefatos culturais. Não se trata de dizer que é algo fixo, mas podem ocorrer mudanças do sujeito oriental em solo ocidental. Sendo assim, a identidade cultural dos referidos sujeitos não se define por um local específico, mas em fragmentos e em meio às questões culturais.

Do mesmo modo, compreendo estas identidades pelo elemento da diferença por serem fabricadas e constituídas por significações, ou seja, “é pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados” (SILVA, 2001, p.41).

Outro ponto digno de destaque dentro destes entendimentos é a questão do poder operante no campo dos Estudos Culturais. Seguida de algumas concepções que o percebem como um campo que reuni e partilha de análises e de práticas, estas são assinaladas dentro de seu envolvimento e de seu interior. Veiga-Neto (2004) mostra-nos o poder enquanto elemento proximal do pensamento *foucaultiano* e dos Estudos Culturais:

[...] assim como para os Estudos Culturais no seu conjunto, até hoje – o poder, mais do que ocupar uma posição de destaque nos processos culturais, é indissociável desses processos, de modo que para podermos compreendê-los, e podermos intervir em tais processos, é absolutamente fundamental colocar o poder em nossas equações e em nossas agendas (p.64).

Dando prosseguimento, ainda com articulações com as relações de poder em Foucault, outro fato me chama atenção: a forma que são conduzidas algumas atividades. Desde os que se encontram nos Anos Iniciais até aqueles dos Anos Finais do Ensino Fundamental, eles próprios são “disciplinados” – na realização das atividades e tarefas que são designados. Isso foi percebido pela ordenação em filas, pelas disposições das crianças em sala de aula, bem como em outros espaços da escola, sem que a regente solicite ou faça referência do que eles terão que executar. Através das atividades de caráter cultural, mais precisamente, são colocados a agir ainda mais disciplinados. Nessas atividades, especificamente da cultura japonesa, os alunos são ensinados a importância do silêncio, da calma e da perfeição em assim fazê-las.

Foucault (2007), em uma de suas obras clássicas, *Vigiar e Punir* mapeia muito bem este caso. Ali está operando o poder disciplinar dotado pelo “adestramento” de corpos dóceis e úteis.

O poder disciplinar é como efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se aproximar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo [...] A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu

próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente [...] O uso do poder disciplinar se deve em dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (Ibidem, p.143).

Neste sentido, é notório que a questão da disciplina, imersa na cultura oriental, mais precisamente dentro do espaço escolar Oshiman – instituição de formação é demarcada pela proeminência da obediência e do autogoverno, regulados por procedimentos de adestramento⁸ com efeitos produtivos de docilidade e utilidade.

No que vai ao encontro deste exercício, posso afirmar que estão sendo operadas adicionalmente a questão de um autogoverno⁹ e as formas de conduções de tal disciplinamento dentro da cultura. Foucault (2008) provoca-nos a pensar em uma problemática pedagógica durante o século XVI: “como conduzir as crianças, como conduzi-las até o ponto em que sejam útil à cidade, conduzi-las até o ponto em que poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria” (p.310).

Pontuo nestes entendimentos que as formas de condução foram pensadas pelo filósofo na década de 70 e início da década de 80, entretanto atualmente são evidenciadas dentro dos espaços escolares. Vejo a partir das concepções de Foucault que a Escola Oshiman, coloca em operação o poder disciplinar mencionado acima.

Dentro desta lógica de pensamento, há outra questão importante: as verdades abrigadas, especialmente no currículo de Ciências, que circulam dentro dos discursos que permeiam a Escola Oshiman, e arrisco-me em pensar que a própria cultura ali instalada já seja uma verdade, ali estando em nossos olhos, inter-relacionando com sua própria existência.

Pensar e dizer sobre as verdades, o verdadeiro atrelado ao campo discursivo é discorrer de entendimentos acerca das construções de significados, da seletividade dos discursos, bem como das regularidades destes. Contudo, “o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma de discurso, quando tudo pode ser dito e o propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiando seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si” (FOUCAULT, 2009, p.49).

⁸ Adestramento é o termo utilizado por Foucault para designar os efeitos do poder disciplinar, nas quais operam sobre a ação do adestrar para que os sujeitos se tornem úteis e dóceis.

⁹ Autogoverno é tomado por entendimentos do governo de si, em uma dinâmica de poder, na qual é colocado em operação o domínio sobre seu próprio corpo.

Discorrer sobre essas verdades é falar essencialmente de um sujeito de conhecimento inventado, fabricado; é compreender a constituição histórica deste, sendo componente de suas próprias práticas sociais. Assim sendo, creio que os sujeitos ali inseridos na Escola Oshiman são frutos de uma produção antes de tudo histórica e pontual no âmbito cultural, configurados naquilo que os constitui como orientais em solo ocidental.

Quanto ao Ensino de Ciências que observei dentro da escola, este possui como estratégia de ensino um laboratório, o qual é utilizado pelos alunos para fazerem experimentos práticos. No que diz respeito ao ambiente de um laboratório composto da estrutura da Escola Oshiman, este possui um caráter ocidental, não somente por estar instalado no Ocidente, mas também por ser um dos instrumentos utilizados pelos ocidentais para a prática científica. Os estudos sobre os laboratórios possuem configurações por uma forma de poder e por concernir em locais reais, nos quais autenticam os discursos de “verdade” (WORTMANN, 2001).

Dentro de algumas concepções que percebem os Estudos Culturais da Ciência, ainda segundo Wortmann (2001), as relações entre os Estudos Culturais e os Estudos Culturais da Ciência devem ser vistos e analisados a partir de uma perspectiva da produção cultural. A ciência vai sendo compreendida, percebida e desenvolvida por categorias de classe, hábitos, tradições, coletividade, grupos, etnias, entre outros; compostas por um leque de entendimentos acerca do sujeito. Neste sentido, os Estudos Culturais da Ciência destoam de concepções enraizadas, cristalizadas na racionalidade científica.

Isso me leva a compreender que o Ensino da Ciência, como um todo, aproxima, de forma consonantal, as relações deste com as práticas e as identidades sociais. Aliada a tais entendimentos, saliento que as práticas de “fazer ciência” são constituídas a partir de discursos que circulam por diferentes artefatos culturais.

Deslocando-nos ao Japão, dentro das referidas aproximações entre o Ensino de Ciências e os Estudos Culturais, foi possível entender alguns modos de constituição e operacionalização da ciência. Através de um processo histórico, o Japão passou por uma “ocidentalização”. Os principais indicadores deste processo foram por meio de subsídios sociais, de vestimenta, alimentação, costumes e até mesmo na composição de um alfabeto próprio para palavras estrangeiras¹⁰. Quanto à ciência no Japão, afirmo que se encontra em processo de ocidentalização por motivos econômicos, sociais e culturais, compondo-se como tal a partir da Segunda Guerra Mundial. Dentro do cenário de “ocidentalização” do próprio Japão, a partir de 1868 houve significativas e drásticas mudanças dentro dos referidos âmbitos na nação. O país iniciou um esforço para colocar-se em

¹⁰ Alfabeto denominado de *katakana*, sendo próprio para palavras estrangeiras.

situação de igualdade com as potências ocidentais – fator primordial para manter a independência e evitar a colonização estrangeira.

A adoção dos hábitos e da cultura ocidental no Japão foi incentivada pelo próprio governo Meiji, pois havia uma forte razão política para tal. Dispondo de tecnologia mais desenvolvida em diversas áreas – principalmente a bélica – e riqueza acumulada pela revolução industrial e pela exploração de colônias nas Américas e na África, no século XIX as potências ocidentais avançaram sobre os territórios na Ásia com o argumento da ‘superioridade racial’ e a piedosa justificativa de levar a ‘civilização cristã aos bárbaros do oriente (SATO, 2007, p.206).

Será então, que o Ensino de Ciências em uma escola com características acentuadas orientais define-se, engaja-se por uma Ciência tida “ocidentalizada” por estar instalada em solo Ocidental? Ou então será porque esta Ciência é composta por elementos discursivos “ocidentalizados”? Ou ainda porque o próprio Japão constitui-se por uma ciência ocidentalizada?

Como ponto de partida que fomenta tais questionamentos, remeto meu olhar a Edward Said (2007), num plano de discussões do Oriente, como invenção do ocidente: “[...] o Orientalismo fazer sentido, depende mais do Ocidente que do Oriente, e esse tem uma dívida direta com várias técnicas ocidentais de representação, as quais tornam o Oriente visível, claro, ‘presente’ no discurso a seu respeito” (p.52).

Sendo assim, acredito que por também ser orientalista, sinalizo a importância de atentarmos as rupturas e os desdobramentos acerca dos instituídos discursos da ciência, tendo em vista uma interlocução entre o Ocidente e o Oriente.

2.3. Considerações Finais

Conjugada por tais mapeamentos, como pontapé inicial, compreendo a necessidade de assumir um papel de não consolidar as “certezas”, as “verdades”, privilegiar um lugar, um pensamento, os dados, as situações em que elas se inserem, mas atentar-me às possibilidades de pensar, tendo em vista as práticas no interior de minha própria problematização de pesquisa.

A partir de minhas pretensões de pesquisa, bem como unida a estas premissas narrativas, dentro de uma perspectiva de análise metodológica, percebo a presença do Ocidente na demarcação de uma escola, cujo princípio é a solidificação da cultura Oriental. No entanto, por estar situada num território ocidental e vivenciar as marcas dessa cultura, termina constituindo esse espaço escolar com características acentuadas ocidentais.

Outro ponto crucial que confere as análises prévias, na qual ainda se encontram em construção, versados por uma condição de possibilidade e de problematização foi a questão da “ocidentalização” do próprio Japão, assim mencionado por Sato (2007). A partir deste processo histórico foram travados os seguintes questionamentos: Porque a Ciência é composta por elementos discursivos “ocidentalizados”? Ou ainda porque o próprio Japão constitui-se por uma ciência ocidentalizada?

Acredito que este é apenas o início de uma caminhada longa, na tentativa de problematizar o Ensino de Ciências em uma escola ocidental para descendentes japoneses. Discorrendo de um olhar sobre o Oriente, Edward Said apresentou algumas pistas para pensarmos acerca da temática pelo Orientalismo – o Ocidente fabricando o Oriente.

Por causa do Orientalismo, o Oriente não era (e não é) um tema livre para o pensamento e a ação. Isso não quer dizer que o Orientalismo determina unilateralmente o que pode ser dito sobre o Oriente, mas que consiste numa rede de interesses inevitavelmente aplicados (e assim sempre envolvidos) em toda e qualquer ocasião em que essa entidade peculiar, o ‘Oriente’. (Ibidem, 2007, p.30) [grifos do autor].

Frente ao proposto, cabe dizer que, entender os sujeitos a partir de uma perspectiva dos Estudos Culturais é perceber que são partilhados por experiências entre culturas, na qual vão sendo interpelados pelos modos de ser e viver – do Oriente e do Ocidente concomitantemente. Neste sentido, não é possível falarmos de um sujeito único, sem pensá-lo em suas relações com o outro. O que circula dentro desta perspectiva refere-se a uma “identidade [que] está fundada na identidade social, em grupos sociais ou populações com algum sentido de uma história e de experiência partilhada” (McROBBIE, 1995, p.59).

Outra possibilidade de análise que concerne a fabricação das identidades foi observar a operacionalização da disciplina. No interior da questão de ordem disciplinar observou-se que os sujeitos ali inseridos realizam as atividades em prol de uma docilidade e utilidade, assim conferidas as análises em Michel Foucault. Segundo o filósofo, “o tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício” (Ibidem, 2007, p.150).

As referidas atividades produzem no sujeito um disciplinamento, no qual são atribuídos a troca de atividades sem o regente solicitar, o perfilar para transitar pela escola, bem como os ensinamentos de ficarem em silêncio e o realizar com perfeição as tarefas. Sendo assim, percebo que a escola funciona enquanto um dispositivo disciplinar, potencializando a regulação de corpos

dóceis e úteis. Portanto é possível entender a disciplina enquanto mecanismo regulador que fabrica identidades por uma tecnologia do poder.

Mais um ponto convergente às análises prévias foi perceber que a Escola Oshiman, mesmo sendo instaurada inicialmente na condição de uma escola de língua japonesa, atrela-se pela demanda de imigrantes japoneses concentrados na cidade de São Paulo. Logo, considero o presente espaço escolar como um campo privilegiado que busca manter a cultura oriental, através de questões como a lingüística, os valores, as tradições.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

COSTA, Maria Vorraber. *Currículo e Política Cultural*. In: O currículo nos limiões do contemporâneo, 2007.

FOUCAULT, Michel. *O Sujeito E O Poder*. Apêndice da 2ª Ed. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. Michel Foucault, Uma Trajetória Filosófica: Para Além Do Estruturalismo E Da Hermenêutica. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1995.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramalhente. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. *Segurança, Território, População*: curso dado no Collège de France (1977-1978) / Michel Foucault; edição estabelecida por Michel Senellart sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Cláudia Berliner – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *A Ordem Do Discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18ª Ed. Edições Loyola, 2009.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural Na Pós-Modernidade*; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

McROBBIE, Angela. Pós-marxismo e Estudos Culturais. In: SILVA, Tomaz T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAID, Edward. *Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: 2007.

SATO, Cristiane A. *Japop: o poder da cultura pop japonesa*. São Paulo: NSP-Hakkosha, 2007.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Michel Foucault e os Estudos Culturais*. In: Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema / organizado por Marisa Vorraber Costa; Alfredo Veiga-Neto. 2ª Ed, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

_____. Michel Foucault e a Educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, A. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

WORTMANN, Maria Lúcia C. *Estudos Culturais da Ciência e Educação / Alfredo Veiga-Neto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

1. ARTIGO 2: ARTE DE CONCERNIR

HISTÓRIA, CULTURA E EDUCAÇÃO: UM OLHAR CENTRALIZADO NO SOL NASCENTE¹¹

Resumo: Esse artigo é fruto de algumas investigações de pesquisa e alguns embasamentos teóricos que fomentam os estudos de uma dissertação de Mestrado. A pesquisa centra-se em uma interlocução entre Ocidente – Brasil, e Oriente – Japão. Versa em analisar o Ensino de Ciências em uma escola que tem como intencionalidade curricular a perpetuação da cultura japonesa. No que tange ao campo empírico, realiza-se entrevistas com professores da disciplina de Ciências, bem como análise dos documentos – Projeto Político Pedagógico e Plano de Ciências. O campo teórico selecionado refere-se a autores orientais que problematizam a história do Japão, fazendo-nos entender o quanto a Era Meiji tornou-se uma das condições de possibilidade para a ocidentalização deste país. Corroborado a este momento da pesquisa pretende-se, por meio deste artigo, apresentar algumas análises das entrevistas com as regentes do Ensino de Ciências e do Projeto Político Pedagógico. Estas análises, por sua vez, tem como enfoque alguns entendimentos acerca do sujeito, tomados por um repertório histórico, cultural e com o Ensino de Ciências.

Palavras-chave: Educação em Ciências, Cultura japonesa, Oriente e Ocidente.

Abstract: This article is mediated by some investigations and researches by means of some theoretical grounds in which my current studies are fundamented on. This research focuses on a dialogue between the West – Brazil and East –Japan. This paper aims to examine the teaching of science at a school whose curricula intent to perpetuate the Japanese culture. Regarding the empirical field, interviews have been carried out with teachers of Science as well as the analysis of documents, such as a Political Pedagogical Project an Science Plan. The selected theoretical field refers to Eastern authors, who describe the problems evolved in the History in Japan, therefore their contributions have led us to the understanding of how much the Meiji Era became one of the feasible factors, which have take into the Westernization process of that country. Corroborated this time of the survey, it is aimed, through this article, to provide some analysis of the interviews with the regents of Science Education and Educational Policy Project. These analysis, in turn, focuses on some understandings on the subject, taken by a repertoire of historic, cultural and the Teaching of Science.

Key-words: Sciences Education, Japanese Culture, East and West.

3.1. Uma Breve Introdução: investigações de uma Pesquisa com mapeamentos do Oriente

O essencial é que ele possa considerar a frase retida como uma sentença verdadeira no que ela afirma, adequada no que prescreve, útil de acordo com as circunstâncias em que nos encontramos. A escrita como exercício pessoal feito por si e para si é uma arte da verdade dispar; ou mais precisamente, uma maneira racional de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso (FOUCAULT, 2006, p.151).

Destino este momento de escrita especialmente ao solo Oriental. Com a finalidade de melhor compreender a problemática de pesquisa, alguns delineamentos acerca de um repertório histórico e cultural vigoraram em meio a uma interlocução entre o Oriente e o Ocidente.

A pesquisa mais ampla, a que se refere a minha dissertação de Mestrado¹², busca analisar o Ensino em Ciências numa escola chamada Oshiman, localizada na cidade de São Paulo,

¹¹ Artigo submetido à Revista Científica Ciência e Cultura. Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos, São Paulo.

¹² Este trabalho é parte de minha dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: química da vida e saúde da Universidade Federal do Rio Grande, FURG/RS.

a qual é destinada aos descendentes japoneses. Este estudo é regido por entendimentos da constituição de um sujeito e de suas identidades culturais orientais concomitantes às ocidentais. Para isso, no que diz respeito ao campo metodológico, faço uma análise dos documentos – Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino da disciplina de Ciências da referida escola, bem como entrevistas com professoras do Ensino de Ciências e com alunos de uma 4ª série dos Anos Iniciais. Para embasar a escrita, delinheiro a partir do campo histórico e cultural do Japão.

Antes mesmo de adentrar propriamente nesta centralidade ocular no Japão, evidencio os papéis que venho desempenhar para a execução dessa escrita, tendo em vista sua conexão com a pesquisa. Aponto inicialmente meu olhar marcado pelo olhar orientalista, pois segundo Edward Said (2007), aquele que realiza estudos sobre o Oriente pode ser considerado um. Quem ensina, escreve ou pesquisa sobre o Oriente é um orientalista, e o que o faz é orientalismo. É um estilo de pensamento baseado numa distinção ontológica e epistemológica feita entre ambos os solos. Pode ser discutido e analisado como alguém autorizado a lidar com o Oriente, ao fazer e corroborar afirmações ao seu respeito, descrevendo-o, ensinando-o, colonizando-o, governando-o: em suma, “o Orientalismo como um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente” (SAID, 2007, p.29).

Sinto-me também como uma pintora que pincela ideogramas japoneses (*kanji*), pois segundo Michel Rowley (2004), a pessoa quem produz tais escritas pode ser considerada um artista, e na medida em que as vão aperfeiçoando, procura manter firmemente o princípio da leveza, da perfeição e do significado.

E por fim, entendo-me como uma pesquisadora que está caminhando em seus primeiros passos entre os dois extremos culturais, em um constante processo de leitura e releitura que norteia do ato de pesquisar.

[...] o aprender pela leitura não é a transmissão do que existe para saber, do que existe para pensar, do que existe para responder, do que existe para dizer ou do que existe para fazer, mas sim a co-(i)mplicação cúmplice no aprender daqueles que se encontraram no comum (LARROSA, 2003, p. 143).

Para desempenhar estes papéis, exponho em linhas gerais, alguns dos subsídios teóricos que compõem os alicerces desta estrutura de tela, no qual esquadrinho e pincelo, com leveza de movimentos, a cultura japonesa, bem como o aparecimento desta inspiradora cultura em alto relevo na presente pesquisa. Edward Said, como orientalista regente de estudos acerca do Orientalismo, traz em seus registros e em suas análises, alguns apontamentos que merecem ênfase e que certamente fazem parte do meu ser e do meu fazer pesquisa; “[...] o que o orientalista faz é

confirmar o Oriente aos olhos de seus leitores; ele não tenta, nem quer desestabilizar convicções já firmes”. (SAID, 2007, p.105). Sendo assim, acredito que por também ser orientalista, sinalizo as rupturas e os desdobramentos acerca dos instituídos regimes de verdade¹³ dentro da mesma interlocução entre Oriente e Ocidente.

Ruth Benedict (2007), antropóloga cultural americana, desempenhou seu estudo de pesquisa sobre o Japão durante a II Guerra Mundial. Em 1944, a autora recebeu a missão de “decifrar” os japoneses, conhecê-los pelos enlaces de sua cultura, para que assim, pudesse auxiliar em estratégias de combate a favor de sua pátria. O eixo de estudo apontado em sua obra é basicamente a constituição do sujeito japonês mediado por sua cultura: sua postura mental e comportamental durante o período de guerra; sua disciplina atrelada à cultura do detalhe e da minúcia e como estes fatores são pronunciados no processo de ocidentalização do Japão.

José Yamashiro¹⁴ e suas obras *Japão: passado e presente* (1997), *História dos Samurais* (1987) e *História da Cultura Japonesa* (1986), mapeia a história com algumas explicações e críticas ao sistema educacional e suas interferências na produção de efeitos na constituição do sujeito japonês; a religião como fator contundente na formação do ser e do pensar; apresenta algumas pistas dos principais acontecimentos na vida deste sujeito atrelado a Reforma *Meiji*. É uma narrativa tecida por datações históricas e seus respectivos acontecimentos, bem como eles se sobressaem nos dias atuais, onde as tendências culturais ocidentais se entrecruzam com a cultura tida como tradicional – oriental.

Cristiane Sato (2007), por sua vez, traz uma abordagem acerca da cultura *pop* japonesa, pontuando alguns fatores unidos a esta perspectiva, como por exemplo, os atravessamentos midiáticos, artísticos e históricos. A autora possibilita observar alguns marcadores do contexto cultural de mudanças no Japão, destacando, principalmente, a formação de identidades através de artefatos midiáticos.

Contextualizo as seletividades de olhares teóricos que norteiam o trilhar de minha pesquisa, partindo do pressuposto que estudar as culturas de um povo, tendo em vista sua historicidade, é buscar melhor compreender o modo de vida dos sujeitos fecundos por todo um sistema de mecanismos comportamentais, partilhados por suas percepções de mundo e pelos

¹³ Regimes de Verdade é uma expressão utilizada por Michel Foucault atrelado a uma política de verdade, circunscrita pelos discursos autorizados, no qual são apoiados pela produção e pelos efeitos de poder. “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2008, p.12).

¹⁴ Ressalvo que o autor José Yamashiro é jornalista e não historiador. Trago este referencial por ser consagrado nos estudos japoneses e por me fornecer pistas históricas para as análises de pesquisa.

sentidos experienciais que os produzem enquanto tal. Ainda sustentada por tais leituras, partilho do pensar que, nas levantadas identidades culturais orientais e ocidentais, figura-se em uma construção interlocutiva discursiva permeada pelas relações de poder, as quais constituem diferentes olhares daqueles que realizam estudos acerca do “outro” – Oriente – tendo em vista seu ponto de partida, o Ocidente.

Dentro desta perspectiva, Foucault mostra-nos que o discurso é uma prática atrelada às estratégias de poder: “o discurso, o poder de representar articuladamente as representações, funda o nexos entre o pensamento e os seres, e funda a possibilidade de reconstituir um quadro ordenado de identidades e diferenças” (CASTRO, 2009, p. 122). Ressalvo que os estudos *foucaultianos*, de forma geral, configuram-se no Ocidente, atrelados por esse espaço-tempo, já que o francês toma aquele solo como escopo de seus estudos. Percebo que tais estudos me ajudam a pensar sobre as relações de poder e como essas se movimentam por diferentes culturas, ainda que tais esboços se remetam especialmente ao solo ocidental. Para Foucault (2009), o discurso é objetivado por uma vontade de verdade, vigente a uma seletividade e controle, sendo constituído por relações de poder; o poder funciona através do discurso, pois é um elemento estratégico dessas relações.

Adentrando propriamente ao território do sol nascente, falar *de* ou simplesmente *em* *Japão* é destinar o pensamento correspondente acerca de questões minuciosas entre o que é tido como cultura japonesa – escrita em ideogramas, comer de “palitinho”, “olhos puxados”, raça amarela, cerimônia do chá, culto aos antepassados, rigidez disciplinar, entre outros – e o que é tido como referência em avanços tecnológicos, ciência, modernidade, país de primeiro mundo, entre outros. Porém, gostaria de provocar o pensamento do leitor e ir além dos estereótipos já tão consagrados em nossa cultura ocidental ao olhar para este *outro* mundo, o Japão.

A partir desta breve pincelada de explanação, delimito este olhar em um momento marco na história do Japão, a Era Meiji (1868-1912), na qual podemos reverenciar a história e a cultura oriental perpassado pelo fascínio de sua existência atual.

3.2. Reverenciando a história e a cultural oriental: o Ocidente inventando o Oriente

Apresento nesta seção, alguns atravessamentos da história do Oriente pensados a partir de um olhar ocidental, uma vez que a escrevo, constitui-me através deste campo de análise. Numa primeira instância, julgo necessário destacar que tomo como ponto de partida o Período Meiji (1868-1912) para reverenciar algumas premissas históricas do Japão. Foi a partir desse Período que ocorreram significativas mudanças, as quais repercutem até os dias atuais. Assinalo que este

estudo foi imprescindível para o entendimento do presente e, principalmente, por perceber como essas compreensões foram ao encontro da problemática de pesquisa anunciada.

Julgo necessário destacar também que estudo o passado para entender o presente, considerando os ensinamentos de Foucault. O filósofo provoca-nos a “escavar” a história para analisar a constituição do sujeito na modernidade. Assim, mostra-nos que esta é uma das condições de possibilidade das quais incidem as práticas deste sujeito em meio a suas relações. Trata-se de um atentar pelas minúcias, pelas fragmentações de narrativas e acontecimentos, rompendo com uma visão de história linear, unitária, totalitária. “Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro” (FOUCAULT, 2008, p.171).

Ainda inserido nos arranjos de especificidade, outro ponto esclarecedor é o Período Meiji, no qual houve muitas transformações; portanto, realizei uma seleção das principais modificações, para facilitar a sua compreensão e enunciação. Tal seleção não é sem razão. Referem-se aqueles acontecimentos que servem para melhor compreender o que pretendo enfatizar neste estudo, ou seja, os atravessamentos ocidentais na constituição do Oriente.

A Era Meiji foi marcada pelas influências ocidentais, em que foram sendo adotados alguns componentes vestuários, civis, alimentícios, atingindo todas as camadas sociais. É notável como aqueles ainda são vistos nos dias atuais, sinalizados pelo contraste, simbolizados pela relação entre o Japão e o Ocidente. A referida Era pode ser denominada igualmente de Revolução Política Reforma Meiji (*Meiji Ishin*) entendida como modificações radicais na vida nacional do Japão.

Basicamente, o Regime Meiji teve por princípio solidificar relações com as demais nações, procurando introduzir o que há de mais desenvolvido e de melhor do exterior, o Ocidental, visando estimular o progresso do novo Japão. Nesse sentido, organizou-se “um governo centralizado, inspirado em modelos ocidentais. A Reforma caminhou a passos largos na consecução de seus objetivos: transformar o Japão numa nação moderna e progressista” (YAMASHIRO, 1997, p.228).

Os primeiros sinais desses modelos ocidentais direcionaram-se aos investimentos nos meios de transportes, como por exemplo, o surgimento dos primeiros trens, navios a vapor, carruagens, nos quais a locomoção tornou-se mais rápida e cômoda. Em seguida, ocorreram instalações de correios, simplificando a distribuição de correspondência, intermediando maior aproximação entre a nação nipônica e as demais nações.

Mesmo em meio a um processo de transição, a cultura japonesa Meiji caracterizou-se principalmente por herdar parte da cultura feudal, introduzir amplamente a cultura ocidental e criar uma nova e adequada cultura à sociedade capitalista moderna.

Um dos protagonistas da cultura feudal foi o samurai. “Com a Reforma Meiji acaba a classe samurai. Contudo, continua a existir, por muito tempo, a estrutura social que durante séculos serve de sustentáculo da casta militar” (YAMASHIRO, 1987, p.225). O samurai era o protetor do soberano, era regido por obediência plena e se caso fosse necessário, despendia sua vida em prol do mesmo. O imperador era, e de certo modo ainda é, o representante fiel do Japão.

Dentro dos outros personagens que representavam papel vitalício no alicerce estrutural social é a família. Seu sistema imerso a valores apresenta uma forma fascinante à constituição do sujeito japonês. Basicamente, este sistema é conferido com base na hierarquia e na filosofia da retribuição – “on”¹⁵.

O on é uma dívida que precisa ser paga, mas no Japão todos os pagamentos são considerados como pertencentes a toda uma outra categoria [...] o débito de um homem (on) não constitui virtude, o pagamento o é. A virtude começa quando ele se empenha ativamente no mister da gratidão [...] O devotamento filial inclui todas as numerosas responsabilidades que repousam sobre o chefe de uma família, no sentido de prover à subsistência dos filhos, educar esses filhos assim como aos irmãos mais jovens, desincubar-se da gerência da comunidade, abrigar os parentes necessitados e milhares de deveres cotidianos similares (BENEDICT, 2007, p.99).

Todo o citado sistema representativo de significados hierárquicos dentro do seio familiar, acaba por sua vez, constituindo um sujeito entrelaçado fortemente com sua cultura, interpelando-o de modo a sua melhor condução frente ao território onde habita. Contudo, os discursos de caráter cultural despontam entre um elo de pertencimento e de regência. Em outras palavras, o pertencer a uma determinada cultura não é tampouco estar inserido em um espaço, um território, senão que se conduzir por toda uma estrutura organizacional de cultura que as integram.

Passadas mais de três décadas, ajustados ao capitalismo moderno, existem sinais de que o povo japonês volta a se preocupar seriamente com suas raízes e com suas identidades nacionais. É evidente que na inclinação de regresso às origens não deixa de fora o espírito samurai.

Um dos pontos norteadores que marcou o período histórico e que anuncia e corrobora com a pesquisa é que, mesmo ocorrendo a ocupação estrangeira, precursora de avanços e de progressos, a nação japonesa resguarda consigo a cultura da tradição, no entanto, com moldes importados. Segundo o estudioso japonês Yamashiro (1986),

[...] tal como em outras fases de transição da história japonesa, mesmo na Restauração Meiji, quando acontecem amplas e profundas transformações sociais, econômicas e políticas, as antigas raízes da cultura tipicamente nipônica não são destruídas. A começar pela família imperial, cuja presença se torna mais visível, o xintoísmo, o culto

¹⁵ Favor; bondade; bem; amor; dever de gratidão.

dos antepassados, artes tradicionais etc. são preservados, reforçados ou renovados (p.186).

Neste sentido, descrevo uma correspondência atuante do Ocidente em relação ao Oriente. Sua equivalência é mediada por uma interlocução cultural fabricada, na qual as narro pelas produções de acontecimentos do passado que incidem no presente. Em outras palavras, parto do princípio que houve e ainda há uma produção discursiva partilhada entre essas duas zonas extremas culturais. Penso que essas tiveram abertura no período Meiji, durante o qual o Japão abriu suas portas para obter do Ocidente indicativos de desenvolvimento, tais como nas questões sociais, culturais, política e econômicas.

Seguidamente, o Ocidente, mais especificamente o Brasil, carecia de mão de obra agrícola, e assim, o governo brasileiro intercambiou com o governo japonês tal demanda. Constituídos por esta vontade de trabalhar, os japoneses imigraram para o Brasil em 1908, e com eles trouxeram sua cultura. A partir de então, foram sendo pensadas algumas possibilidades para a instalação da cultura nipônica em solo ocidental, e uma delas foi a escola enquanto dispositivo perpetuador, mantenedor e formador de tal cultura. Nesse sentido, a Escola Oshiman, objeto de análise desse estudo, torna-se um importante espaço de solidificação da cultura oriental.

De forma esquematizada para com esta descrição de correspondência e de restabelecimento entre ciclos, conduzo os fomentos de caráter analítico da seguinte forma: mediante algumas premissas históricas do Japão, a partir do período Meiji, para que pudesse obter o *status* de nação civilizada, os japoneses tiveram que tirar os quimonos (vestimenta japonesa) e vestir calças (vestimenta ocidental).

A adoção dos hábitos e da cultura ocidental no Japão foi incentivada pelo próprio governo Meiji, pois havia uma forte razão política para tal. Dispondo de tecnologia mais desenvolvida em diversas áreas – principalmente a bélica – e riqueza acumulada pela revolução industrial e pela exploração de colônias nas Américas e na África, no século XIX as potências ocidentais avançaram sobre os territórios na Ásia com o argumento da ‘superioridade racial’ e a piedosa justificativa de levar a ‘civilização cristã aos bárbaros do oriente’. Para que o Japão fosse aceito na comunidade internacional o país tinha que conquistar o status de ‘nação civilizada’, o que na época literalmente significava ser europeu (SATO, 2007, p.206) [grifos da autora].

Sendo assim, por essas razões, algumas tendências do Ocidente adentram em solo Oriental. Alguns exemplos do movimento de ocidentalização podem ser percebidos nos dias de hoje: o estilo de vida, o regime político, a vestimenta, a educação, a ciência, entre outros. Um exemplo marco deste processo foi que os líderes Meiji compreenderam logo que, para enriquecer o

país e torná-lo forte, era imprescindível desenvolver as indústrias. Portanto, o governo ordenou que fossem enviados correspondentes, com a finalidade de estudar atentamente a organização industrial do Ocidente. Com isso, muitos técnicos foram enviados à Europa e à América, com a missão de adquirir novos conhecimentos técnico-científicos. Cientistas, professores e técnicos estrangeiros, contratados pelo governo ou entidades privadas, levaram eficientes contribuições.

Dentro dos mapeamentos acerca das concessões ocidentalizadas, afino as conjunturas pela regência do homem permeado por sua constituição, ou seja, a invenção do Ocidente em relação ao Oriente é tida pelas mãos do próprio homem. A ciência, por sua vez, é tida como garantia de progresso, evolução e explicação lógica de tudo o que os cerca. Yamashiro (1997) coloca que a

[...] introdução e assimilação da ciência e tecnologia ocidentais constituem a base do progresso nipônico de Meiji. Desde a economia, o direito, a medicina até a agronomia, todos os ramos do conhecimento humano ganham considerável incremento. Muitos cientistas e técnicos estrangeiros contratados pelo governo e por universidades trazem os mais recentes frutos do desenvolvimento científico da Europa e dos Estados Unidos. Estudantes são enviados a universidade e centros de pesquisa do Ocidente (p.234).

Compreendo que a introdução ocidental pelo campo da ciência em solo oriental foi sucedida pelos desígnios de um progresso e de integração entre as nações globais. Todavia, há também outro fator que contempla o fazer da ciência nipônica: sua própria cultura. Em outras palavras, para que o Japão se firmasse como nação civilizada, teve de adotar elementos ocidentais, e este foi suscetível por meio do campo da ciência, porém manteve o elo com suas tradições, uma vez que estas preponderam saberes milenares intrínsecos às suas respectivas constituições.

No que tange à ordem de sua própria cultura, concebo-a como artefato de pertencimento, de meticulosidade e de singularidade. Contudo, a ordem do científico¹⁶, constitui-se aquela que autentica, que padroniza e que legitima. Essas questões de ordem científica podem ser compreendidas pelas produções discursivas de verdades que estão implicadas a ela. Ou seja, é pela Ciência que temos explicação para os modos de existência, de funcionamento e de ordenação dos eventos do mundo. Sinalizo que para os estudos que aqui me proponho, faço uso de um olhar que remete a Ciência no sentido de pensar e de problematizar essas verdades. Para isso, conto principalmente com um olhar filosófico, provocado pela suspensão de tais verdades, no qual o papel do filósofo é dar “as costas para a busca de uma ‘razão pura’ e se voltar à análise das relações da

¹⁶ As questões de ordem científica na qual me refiro são aquelas pautadas pelo método científico predominante. Enfatizo que não aprofundo teoricamente esta temática, mas faço referência desta em relação ao solo Oriental. O enfoque teórico está ligado aos Estudos Culturais em Ciências.

linguagem consigo mesma e das relações entre linguagem e mundo” (VEIGA-NETO, 1998, p. 149) [grifos do autor].

Dentro do exercício do pensar sobre o próprio pensamento, provocando-nos a separar-nos de nós mesmos, dando as costas às verdades instituídas, Foucault (2006) expressa que

O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema (p.232).

O referido exercício do pensar vislumbra-se enquanto instrumento versado numa desconstrução das formas de neutralização e de naturalização de nossa existência. Constitui-se, antes de tudo, em colocar em operação os questionamentos acerca do modo pelo qual nos constituímos e somos produzidos, buscando desdobramentos na história.

Retomando aos exemplos do processo de ocidentalização do Japão, ou o Ocidente fabricando o Oriente, o êxito pelo progresso teve outro instrumento fiel que permanece nos dias de hoje: a educação. O governo do Japão criou em 1971 o Ministério da Instrução e no ano seguinte estabeleceu o sistema educacional. “Baseado no método francês, instalou-o escolas primárias, secundárias e superiores. Decide-se que daí em diante todos os japoneses, independentemente de suas condições sociais ou de sexo, receberão instrução. ‘Nenhuma comunidade, nenhuma família terá analfabeto’, declara o preâmbulo do decreto que institui o sistema educacional obrigatório” (YAMASHIRO, 1997, p. 233) [grifo do autor].

Corroborado mais uma vez pelo princípio de adoção do Ocidente, o governo Meiji instituiu um sistema educacional baseado nos moldes franceses. O escopo desta adoção teve como fator contundente o almejo pela conquista de “nação civilizada” – ocidentalização do Japão, com ênfase em uma educação para todos.

O governo cria em 1871 o Ministério da Instrução e no ano seguinte estabelece o sistema educacional, baseado no método francês, instalando-se escolas primárias, secundárias e superiores. Decide-se que daí em diante todos os japoneses, independentemente de suas condições sociais ou de sexo, receberão instrução (YAMASHIRO, 1997, p. 231).

Dentro desse cenário, o sistema educacional Meiji tornou-se centralizado pelo Estado, onde o currículo tinha caráter moralista e promovia os ideais confucionistas¹⁷ de fidelidade ao Estado, piedade filial, obediência e amizade.

Concilio este instrumento a um eixo que merece destaque: a constituição do sujeito japonês fecundo pela cultura do devotamento filial. O devotamento filial oriental é aquele que coloca os pais em posição de autoridade estratégica em relação aos filhos. São expressos nos termos de “débito” que os filhos têm para com eles e empenham-se em pagar. O mesmo ocorre quando se fala em Educação, há um “sentimento de obrigação”, de destaque para com a nação.

Sendo assim, a constituição do sujeito oriental é tecida desde os primeiros anos de vida por dois pontos de ligação: a família e a escola. Ambos desempenham papel em comum: nortear, orientar e principalmente manter a cultura tradicional.

Esta disposição hierárquica organizada no Japão é operada de modo minucioso e está intimamente relacionado a um tipo de *autodisciplina*. Possui o fundamento lógico: aprimora a conduta de alguém na sua própria vida. Este caráter disciplinador é regido por métodos e técnicas, os quais, por sua vez, também estão vinculados ao enraizamento mantenedor e perpetuador do âmbito cultura. Assim entendo o quanto essa cultura disciplinar fabrica modos de vida, constituindo sujeitos orientais. Tais questões são melhor explanadas e com relevância mais adiante.

A experiência de deslocar-me ao passado, para entender como foram sendo constituídos os sujeitos orientais permeados pelo âmbito de sua cultura, tomados pela categoria híbrida oriental, possibilitou tornar visível o quanto a cultura de um povo designa os modos de ser e estar numa sociedade, sendo reforçados a todo instante pelas práticas que nelas se configuram. As práticas interpelam e fabricam os sujeitos, moldando suas identidades, descrendo-os como produto resultante de um processo histórico, político e social.

Destaco que o latente dessa fabricação identitária do sujeito oriental, perpassado pelo contexto histórico, possui menções a uma cultura dotada por uma filosofia de manter as reverências à hierarquia e ao cultivo de práticas tradicionais, mesmo com as díspares transformações ocorridas durante o Período Meiji.

Essas intermediações sustentam o elo paradoxal entre os avanços da Ciência e a permanência de práticas cultivadas pela própria cultura. A partir de então coloco em voga como as crianças que caminham de forma concomitante às culturas orientais e ocidentais percebem o

¹⁷ O Confucionismo é um sistema filosófico chinês criado por um sábio filósofo e educador chinês que exorta os homens a cultivarem virtudes cívicas, como a gentileza e desenvolvimento harmônico. Essa filosofia é baseada em um sistema de regras morais que tem grande número de adeptos na China.

Ensino de Ciências e se produzem numa escola com marcas orientais em solo Ocidental. Apresento também algumas falas das regentes do referido ensino, viabilizando a problemática anunciada por este estudo.

3.3. Ocidente e Oriente: algumas análises

Após olhar alguns acontecimentos do passado oriental, assinalo que esta parte da escrita é destinada as análises e aos entendimentos acerca do sujeito oriental, tomados por algumas questões de ordem disciplinar, cultural e do Ensino de Ciências.

Parto inicialmente da evidência da presença do Oriente demarcando a Escola Oshiman que tem um dos princípios solidificar sua própria cultura. No entanto, por estar situada num território ocidental e viver as marcas dessa cultura, termina constituindo esse espaço educacional com características ocidentais. Uma das principais marcas ocidentais é o Ensino de Ciências. Este ensino contempla-se por uma estratégia de ensino – o laboratório e pelos conteúdos que se concentram em uma didática cartesiana. Como retratado nas entrevistas com as regentes deste Ensino podemos perceber estas marcas.

Professora A: “utilizamos livros e conteúdos brasileiros, como em qualquer outra escola [...] pelo cronograma de atividades, pode notar que reúnem temáticas por uma metodologia seqüenciada pela observação e experimentação”.

Professora B: “o laboratório é um lugar onde os alunos gostam muito de irem. Vejo que lá conseguem entender com mais visibilidade o que explicamos em sala [...] entendem pelos experimentos práticos o funcionamento daquilo que ensinamos à eles”.

Professora A: “as aulas no laboratório muitas das vezes, permite que aos alunos façam uma ponte entre teoria e prática, servindo como um facilitador, um intermediador de experimentos de ciências”.

Professora B: “o livro didático é bem ilustrativo e explicativo [...] segue uma matriz de pesquisa pelos experimentos”.

Por meio destas entrevistas, percebo que esse ensino apresenta uma metodologia científica ocidental. Isso pode ser compreendido pelo fato da escola dispor de um espaço para “fazer ciência” – o laboratório, e por um ensino-aprendizado dinamizado por uma estrutura curricular – cronograma de atividades, que versam por uma teorização subsequente a uma observação, a uma experimentação. O cerne da questão de experimentação é sinalizado por um local autorizado para as práticas e norteiam-se a priori por um contexto explicativo teórico. O referido contexto teórico é abordado pelos livros didáticos, o qual é tido enquanto parâmetro de ensino. O uso deste material, como mencionado nas falas, são brasileiros, sendo assim, podemos perceber que se trata

de um regimento ocidental. Ressalvo que este arranjo científico, tomado por um método e contemplado por um local que concerne práticas experimentais, culmina também em um processo de ocidentalização no próprio Oriente, assim citado na seção anterior.

Antes da Reforma Meiji, o Japão era regido por outros modos de condução e de explicação para os fatores que giravam em seu entorno. Um exemplo disso foi, e ainda é a religião. A religião era considerada uma das principais ferramentas de ensinamentos e de perpetuação cultural, pois era por meio deste dispositivo que o sujeito aprendia os modos de viver e estar na sociedade. A religião insidia como um modo de governo, no qual “a verdadeira diferença entre a forma de governo japonesa e casos como da Europa Ocidental jaz não na forma, mas no funcionamento. Os japoneses fiam-se nos hábitos antigos, hábitos de deferência, firmados na experiência passada e formalizados no seu sistema ético e na etiqueta” (BENEDICT, 2007, p.77).

Neste sentido, a educação foi marcada pela importância acerca dos valores políticos nacionais, da religião e da moralidade.

[...] o saber e a moralidade confucianos são ostensivamente respeitados como os mais autorizados. O culto do sábio chinês tem numerosos e grandes seguidores. Sob seu domínio torna-se quase impossível adotar uma nova atitude mental ou posição divergente (YAMASHIRO, 1997, p.200).

Tal mentalidade pode ser compreendida por um estudo acerca das influências que a formaram. De certo modo o que se torna mais relevante neste cruzamento entre religião e educação é a tradição cultural conduzida pelo âmbito religioso oriental, no qual possui uma especificidade que permite localizá-lo e traçá-lo pela história.

Dentro desta compreensão, Foucault (2006) faz uma distinção acerca dessas influências, dizendo que: “a perspectiva confucionista permitiu ao Oriente experimentar ‘uma forma de pensamento que, refletindo a ordem do mundo ou estabelecendo-a, prescrevesse ao mesmo tempo a estrutura do Estado, a forma das relações sociais, as condutas individuais, e as prescrevesse efetivamente na própria realidade da história” (p.28) [grifos do autor].

No que abrange o eixo cultural e a sua solidificação cultural transitória perpassada pela historicidade de um povo, podemos dizer também que

[...] um dos grandes progressos na moderna teoria cultural é a percepção, quase universalmente reconhecida, de que as culturas são híbridas e heterogêneas [...] as culturas e as civilizações são tão inter-relacionadas e interdependentes a ponto de ir além de qualquer descrição unitária ou simplesmente delineada de sua individualidade. Como se pode falar hoje em dia de ‘civilização ocidental’ a não ser, em grande medida, como uma ficção ideológica, atribuindo-se uma espécie de superioridade a um punhado de valores e idéias, nenhum dos quais tem muito significado fora da história de

conquista, da imigração, do deslocamento e da mescla de povos que deu às nações ocidentais as suas identidades miscigenadas [...] hoje só podem ser descritos como um enorme palimpsesto de diferentes raças e culturas que partilham uma história problemática de conquistas, extermínios e, certamente, grandes realizações culturais e políticas. E essa era das mensagens implícitas de Orientalismo: qualquer tentativa de forçar culturas e povos em estirpes ou essências separadas e distintas não só revela as representações errôneas e as conseqüentes falsificações, mas também o modo como a compreensão torna-se cúmplice do poder para produzir coisas como o 'Oriente' ou o 'Ocidente' (SAID, 2007, p. 461) [grifos do autor].

A conseqüente marca de produção de sentidos e significados correspondentes, em meu ponto de vista, tem como aliada a Educação, sendo esta uma das possibilidades para manter determinados saberes culturais. Torna-se possível dizer que, a Escola Oshiman é constituída por uma concessão histórica, perpassada por representações socialmente construídas. Essas representações filiam-se a uma experiência cultural partilhada entre Oriente e Ocidente. A referida filiação entre culturas pode ser percebida pela filosofia adotada pela Escola, anunciada pelo seu Projeto Político Pedagógico:

Em 1982, através do esforço e da união de alguns professores de língua japonesa, **seguidores do ideal defendido pelo saudoso mestre Junji Oshiman**, nascia a escola de língua Japonesa Oshiman. O início foi marcado pela superação de grandes desafios, mas a determinação das professoras possibilitou com que todas as barreiras fossem vencidas e os objetivos com a **preservação da cultura japonesa e suas tradições**, concretizadas. Grandes personalidades da comunidade Nikkey¹⁸ de São Paulo passaram por uma instituição, que foi responsável pelo desenvolvimento do espírito de liderança [grifos meus] (s/d, 2010).

Por meio de tal excerto, entendo que a efetivação desta instituição, teve como princípio norteador alguns discursos atrelados a uma conjuntura histórica, mais precisamente por uma filosofia, aqui referida por um mestre – *Junji Oshiman*. Este por sua vez, foi o professor da fundadora da Escola, Marico Kawamura, em seu período de formação estudantil no Japão. Após seu retorno, perpetuaram os ensinamentos dentro do ambiente escolar. A denominada perpetuação de saberes vem a favor da cultura, pensada a partir da preservação da cultura japonesa e das tradições. A postura de reverenciar, de cultivar uma vivência tendo em vista suas raízes, converge em “associar-se com um mestre, mas este não iria ‘ensinar’ no sentido ocidental, pois nada que um noviço aprendesse de qualquer outra fonte fora de si mesmo tinha qualquer importância” (BENEDICT, 2007, p.206) [grifo da autora].

Sendo assim, vemo-los a efetivação de um espaço que emergiu para conservar a cultura de um povo através de estratégias disciplinares. Pela ótica disciplinar, situa-se a organização do

¹⁸ Denominação utilizada em idioma japonês para os descendentes nascidos fora do Japão ou para aqueles japoneses que vivem regularmente no exterior.

tempo e do espaço, produzindo efeitos positivos nos indivíduos que ocupam tais lugares. Vale lembrar que este mecanismo disciplinar atua não apenas na escola Oshiman, mas em instituições de confinamento, como me ensinou Foucault: as escolas, as fábricas, os hospitais, etc. Esta produtividade é concebida por maneiras de viver em meio social, atuando na fabricação de uma docilidade e uma utilidade.

Foucault (2007), em uma de suas obras clássicas, *Vigiar e Punir*, levou-me a entender a operação do poder disciplinar dotado pelo “adestramento” de corpos dóceis e úteis. Diante disso, percebo que vão sendo vigoradas algumas práticas comportamentais, entre professor e aluno, em que o poder disciplinar encontra solo na escola em questão.

O poder disciplinar é como efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se aproximar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo [...] A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente [...] O uso do poder disciplinar se deve em dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (FOUCAULT, 2007, p.143).

A disciplina incide diretamente nos sujeitos que ali o compõem. Como exemplo desse disciplinamento, temos a fala da professora (A): “mesmo vivenciando e aprendendo duas culturas, procuramos mostrar a eles que são brasileiros, mas que pertencem como descendentes a outra cultura, por isso também que estão neste espaço [...] sem contar também que em diferentes momentos [...] **procuramos ensinar a eles os bons comportamentos, valores, os horários das atividades, entre outros, de modo que possam caminhar sozinhos e se tornarem independentes.** Acho que isso implica diretamente em uma de nossas missões de educar, não é mesmo?” [grifos meus].

Neste sentido, tomo como base a questão da disciplina também pensada dentro de um espaço escolar constituído pelas marcas do Oriente. Pode-se dizer que essa instituição de ensino é demarcada pela proeminência da obediência e do autogoverno¹⁹, regulada por procedimentos de adestramento²⁰ com efeitos produtivos de docilidade e utilidade dos corpos. Parece que a educação

¹⁹ Autogoverno é tomado por entendimentos do governo de si, na qual é colocado em operação o domínio sobre seu próprio corpo, sem sofrer exigências de algo ou de alguém.

²⁰ Adestramento é o termo utilizado por Foucault (2007) para designar os efeitos do poder disciplinar, nas quais os sujeitos se tornem úteis e dóceis.

se torna um importante instrumento para que a condução das crianças consiga se efetivar através desse processo de escolarização.

Vale ressaltar: para que a efetivação em conduzir o sujeito infantil aconteça dentro do contexto escolar, foram sendo instituídos discursos de ordenamento e regulação. Estes, por sua vez, são orientados pelo controle e pela eficácia. “O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado, no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior de controle” (DÍAZ, 1998, p. 15).

A partir dessa perspectiva, é possível compreender que a instituição escolar enquanto instituição social apresenta-se como um reflexo da nossa sociedade moderna, expressas pelas vias de seu funcionamento. Este nexos acerca da dinâmica social engaja-se em uma fluidez contínua de domínio e controle tão bem ensinados dentro das escolas.

Mediante tais entendimentos, a Educação, especialmente da Escola Oshiman, inscreve-se como uma das ferramentas fundamentais na compreensão da constituição deste sujeito moderno, tendo em vista sua correspondência em forma de fio condutor com o Oriente e com o Ocidente. Esta ferramenta por sua vez, dispõe de uma relação direta com essas questões de ordem disciplinar. Sob o olhar oriental, apresento como a escrita da palavra disciplina é concebida pelo ideograma japonês:

規律

KI: modelo; medida

RITSU: lei; controle

Convergente ao desenrolar dos pressupostos investigativos, a palavra disciplina pode ser compreendida aqui, pela atribuição de seu significado, revestida por sua representação pictográfica. Esta significação desmembrada da palavra tem por objetivo descrever as curiosidades que cercam uma cultura milenar. Enfatizo que a pesquisa não é impulsionada a fazer uso de análises representativas e simbólicas, porém, a exemplificar as relações entre a cultura e a constituição do sujeito.

Mediante a tradução da presente palavra, observo que sua acepção de modelo revestido pelo controle pode ser atribuída por arranjos disciplinares. Benedict (2007) dedica um capítulo especialmente à temática da disciplina, indicando como esta é necessária sujeito japonês. O enfoque central é o desdobramento do termo *autodisciplina* enquanto fundamento lógico, sendo aquele que aprimora a conduta de alguém na sua própria vida.

Somente através de um treinamento mental ou de um auto-disciplinamento que se pode adquirir o poder de viver plenamente. “A expressão é geralmente traduzida como ‘somente assim poderá ele apreciar a vida’. A autodisciplina ‘cria a barriga (a sede do controle)’, ampliando a vida” (BENEDICT, 2007, p.197) [grifos da autora]. Sendo assim, é estritamente necessário fazer uso dessa técnica para alcançar o que compreendem por felicidade.

Ainda segundo a autora, há uma distinção com o pensamento ocidental: “teoria americana de disciplina: seja imposta ou introjetada como consciência censuradora – consiste em que desde a infância os homens e as mulheres têm de ser socializados pela disciplina, livremente aceita ou imposta por autoridade” (BENEDICT, 2007, p. 195). Ao contrário, a técnica de disciplinamento japonês, no qual implica na submissão ao treino no mesmo grau de consciência do sacrifício.

O treino é rigoroso, mas tem como princípio, o retorno de “saborear” a vida conjuntamente ao pertencimento a sua singularidade cultural. Em outras palavras, é necessário dispor de exigências pessoais para desfrutar os prazeres da vida, bem como manter os laços com suas próprias raízes. “Aprendem que os objetivos podem ser alcançados com os meios de que se dispõe atualmente se os olhos do espírito estiverem abertos. Tudo é possível, inclusive sem auxílio de ninguém, somente o da própria pessoa” (BENEDICT, 2007, p. 208). Dentro dos entendimentos, percebo que as verdades estão aliadas fortemente por algumas questões de ordem subjetiva²¹, tomada pelas produções de efeitos em suas vidas. Os efeitos de verdade perpassados pela cultura tem uma relação direta com um princípio – o hábito.

Seus aliados culturais estão sublinhados também na escola. Na fala de uma das regentes da Escola: “conforme vamos ensinando os conteúdos em sala e nos demais espaços da escola, também vamos ensinando uma série de coisas a respeito da cultura japonesa [...] procuramos ensinar para eles a melhor forma de se comportarem e se portarem em diferentes situações” (Professora A).

Pensar sobre as ditas concepções é falar de um sujeito de conhecimento inventado e fabricado. É compreender a constituição histórica deste, sendo componente de suas próprias práticas sociais, imbricadas em relações de poder. Assim sendo, creio que os sujeitos ali inseridos na Escola Oshiman são frutos de uma produção, antes de tudo histórica e pontuda, no âmbito cultural, configurados naquilo que os constitui orientais em solo ocidental.

No que tange à abordagem histórica com enlaces pela cultura situada pelas tendências ocidentalizadas do Japão, a introdução de conhecimentos de natureza científica foram

²¹ A questão da subjetivação pensada por Foucault é expressa por uma história dos jogos de verdade no qual o sujeito é operacionalizado em objeto de conhecimento.

intensificados em universidades. O sujeito japonês vivente do período Meiji foi constituindo saberes científicos que, continuamente, aprendiam a produzir em solo Ocidental e levar para o solo Oriental. Nesse sentido, a fabricação da ciência no Oriente foi constituindo-se, lentamente, a partir de ensinamentos Ocidentais.

Estudos novos e pesquisas originais se realizam em gabinetes e laboratórios nipônicos. Invenções, descobertas e aperfeiçoamentos técnicos e científicos ocorrem, contribuindo para o progresso cultural da nação. Os estudos sobre sismologia de Fusakichi Ohmori e as pesquisas relativas aos bacilos da tuberculose e da peste de Shibasaburo Kitazato se tornaram mundialmente famosos, apenas para citar dois. Também nas áreas da astronomia, física, geologia, zoologia, botânica, etc. aparecem cientistas e obras notáveis. No campo das ciências humanas e sociais, introduzem-se a jurisprudência e ciências econômicas do Ocidente, mas no tocante à história do Japão e da literatura nipônica realizam-se pesquisas por processos autóctones originais (YAMASHIRO, 2007, p.261).

Isso me leva a compreender que o Ensino da Ciência, o “fazer ciência” pode ser compreendido pelas relações que tecem as práticas sociais, na qual vão sendo construídos, instalados discursos que legitimam este campo de conhecimento, bem como espaços para sua produção. No que diz respeito a estes espaços, vejo no ambiente do laboratório da Escola Oshiman, marcas ocidentais, bem como alguns discursos de validações do método científico. Esses discursos que autenticam o método científico, instituído pelo Ocidente, são descritos pelos grandes acontecimentos e por grandes protagonistas. Assenta-se marcadamente este tempo moderno, vigorados por uma narrativa de razão, de certeza, de verdade. Mediante a isto, pretendo aqui, problematizar como estes discursos produzem efeitos nos sujeitos em suas inserções no Ensino de Ciências em uma escola que caminha por culturas distintas.

Para isso, coloco sob suspeita a criação dessas verdades. Sendo assim, “o que está em jogo é o que rege os enunciados e a forma como estes regem entre si para constituir um conjunto de preposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos” (FOUCAULT, 2008, p.4).

Esta conjuntura de procedimentos pelo crivo da ciência veicula-se com as relações de poder. Atrela-se a entendimentos de saber-poder, organizados pela seleção de saberes e de conhecimentos, operacionalizados pelas vozes autorizadas. Portanto, entendo que, estes espaços curriculares integram-se a saberes de cunho cultural que também possuem validade, mas trata-se de outra ordem que não a da Ciência, todavia de saberes agenciados pelo caráter perpetuador da cultura, assim como pelo caráter dos efeitos causais, gerido principalmente por fenômenos da natureza. “Enquanto a mente ocidental cuidadosamente examina, pesa, seleciona, classifica e isola,

a visão oriental do momento inclui tudo até o menor e mais absurdo detalhe, pois tudo compõe o momento observado” (JUNG, 1996, p.16).

Neste prisma, fica evidente a incidência da Reforma Meiji enquanto propulsora a adoções de subsídios ocidentais em solo oriental, assentando principalmente a ciência para a composição de progresso e desenvolvimento. Visto então que, ao se falar de ocidentalização no Japão, fala-se de todo um repertório científico ocidental, em virtude de uma modernização do povo japonês.

No que tange às premissas acima, o Ensino de Ciências da Escola Oshiman é veiculado pela ciência do ocidente, assim como traz consigo o nexos com a cultura. Segundo outra fala da professora regente deste ensino temos: “aqui seguimos o padrão de Ensino de Ciências mundial, mas adicionamos a ele algumas curiosidades (filmes, revistas) que estão acontecendo no Japão atual” (Professora B).

Dentro desta articulação pressuponho um conjunto de práticas de fazer ciência que não contemplam uma exclusiva instância – o método científico, mas também reverenciam os saberes milenares da cultura oriental. Por meio destas construções discursivas, percebo o forte entrelaçamento entre culturas, salientadas por produções representativas, de identidades, de significados.

Por outro lado, no que diz respeito aos documentos oficiais da escola, vemos também as marcas da proferida interlocução. Inserido no Projeto Político Pedagógico apresenta-se:

Como funciona em período integral, das 7h00 às 17h00, **além do currículo padrão de escolas**, os alunos têm tempo para muitas outras atividades necessárias ao seu crescimento completo e refinado: a partir de um ano e meio, as crianças começam o contato com os **idiomas Português, Inglês e Japonês. Esportes e Educação Física** são atividades para todas as idades, além de Educação Artística, Trabalhos Manuais, Educação Musical, Computação, **Cerimônia do Chá, Caligrafia com Pincel e Ikebana**, fora as atividades de livre escolha (ALE) [grifos meus] (s/d, 2010).

Diante da materialidade dos discursos apresentados, reverberam-se alguns artefatos mantenedores da cultura japonesa, tidos como saberes necessários a constituição de um sujeito envolto a uma identidade que transita por culturas concomitantes. Percebo a intermediação cultural em mais uma das falas das professoras: “temos que mostrar pra eles antes de tudo que são brasileiros, valorizando seu país, o amor por seu país de origem, mas ao mesmo tempo procuramos mostrar para os nossos alunos que por terem descendência japonesa, também tem que haver valor e respeito por sua outra raiz” (Professora A).

Convém dizer que, mesmo pertencendo “geneticamente” a uma determinada cultura e, estando inserido territorialmente a outra, é necessário pensar a partir de uma conjuntura histórica

que foi e vem formando a cada um desses sujeitos, não perdendo de vista as questões de ordem representativa e de identidade. Por meio disso, creio que as identidades destes sujeitos são fabricadas por elementos culturais, tomando como base as mudanças de cenário, de instâncias. Não é algo fixo, sendo então possível ocorrer mudanças do sujeito oriental em solo ocidental. A identidade cultural destes sujeitos não se define por um local específico, mas em fragmentos. Deste modo, compreendo-as pelo elemento da diferença por serem produzidas e constituídas por sistemas partilhados de significação, ou seja, “é pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados” (SILVA, 2000, p.41).

Retomando a ênfase ao processo de ocidentalização da Escola Oshiman, trago outro exemplo que emergiu nos dados coletados: as práticas esportivas, de acordo com o excerto citado acima. Segundo Sato (2007), “acompanhando o que ocorria no Ocidente os japoneses também incluíram atividades físicas no programa escolar” (p.209). A Educação Física corporificada no documento da Escola Oshiman é demarcada pela sua procedência no solo em que se estabelece. Pelas palavras de Sato, temos a adoção do Ocidente em relação ao Japão e, que as atividades físicas delineiam-se em ambos os solos.

No que concerne ao Plano de Ciências, possui conteúdos de caráter predominantemente ocidental, tais como: “Nosso Planeta: uma pequena parte do universo; o solo; os seres vivos” (4ª série). As atividades deste ensino são explanadas em momentos em sala de aula, no laboratório e em um espaço de plantio.

Tais conteúdos contextualizam-se pelo exame dos currículos de Ciências feito por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2004), que nos evidencia a ênfase à cultura ocidental – que “tenta normalizar, por sucessivos esquecimentos, o espaço/tempo cultural híbrido” (p.132). As autoras demarcam o caráter universalista que assume o conhecimento científico. Tais conteúdos são evidenciados por uma racionalidade decorrente das marcas de um cientificismo ocidental.

Ainda compilada pelos estudos de Lopes e Macedo (2002), no artigo *A estabilidade do currículo disciplinar: o caso de ciências* fazem uma interessante análise acerca das políticas curriculares, tendo como pano de fundo o currículo das ciências. De acordo com seus apontamentos, a disciplina de ciências possui um espaço legitimado de saberes e conhecimentos e relaciona a contingência da ciência pelo viés científico e pela agregação dos tipos de ciência apoiados na organização do currículo em questão. A constituição dessa disciplina “esteve assim muito mais relacionada ao discurso da utilidade da ciência, discurso com o qual ela penetrou na

escola como ciência das coisas comuns, do que a idéia de um método único que unificaria todas as ciências” (LOPES e MACEDO, 2002, p.91).

Ainda nessa correnteza, mediante alguns discursos das regentes desse ensino temos:

PROFESSORA A: “**seguimos o conteúdo brasileiro**, como por exemplo corpo, plantas, planetas, entre outros. Também em alguns momentos realizamos atividades que não fazem parte necessariamente do conteúdo programático, **neste caso o contato com a natureza**”

PROFESSORA B: “considero este Ensino importante na vida deles, pois vivem ao mesmo tempo com informações, conhecimentos da atualidade e **suas relações com a natureza**”

PROFESSORA B: “**as aulas de ciências são iguais as demais escolas**, não há diferença, o que no meu ponto de vista modifica-se é **mostrar a eles o Japão**” [grifos meus].

A partir dos estudos levantados, entendo que a concepção de ciência que vivenciamos teve no solo ocidental a base para sua constituição. Exemplo disso foi à própria Revolução Científica em meados do século XVII na Europa. A partir daí vemos sendo operado os diferentes modos de explicar os adventos do mundo, sempre demarcados pelo crivo da ciência. Deste modo, abrangendo a problemática de pesquisa, evidencio que o Ensino de Ciências é conduzido pelo domínio da cultura ocidental. O que se encontra em jogo é atrelar este domínio às marcas mantenedoras da cultura nipônica. Um alicerce destas evidências pôde ser percebido pelos documentos da Escola. Coloca em operação a intencionalidade de perpetuar a cultura por meio de atividades deste caráter, bem como a condução do Ensino de Ciências pautada pelo método científico. Consignadamente, “a disciplina escolar se aproxima da disciplina científica. Ambas fazem parte da mesma lógica de controle das relações de trabalho e dos processos de conhecimento, bem como da diferenciação das identidades dos sujeitos sociais que as vivenciam” (LOPES e MACEDO, 2002, p.83).

Destaco outra questão emergente pelas entrevistas: a relação deste sujeito com a natureza. Tal ideia dispõe de uma correspondência com uma “tradição científica oriental”. Abrange alguns modos de produção que perpassam uma validade cultural e científica. O cerne destes modos de produção é a ligação entre natureza e homem. Ilustro inicialmente pelo ideograma pictográfico de natureza e seus significados.

[自然] (shizen) pode ser traduzido de dois modos: “[...] ou *hitori suru*, que significa ‘fazer-se por ela mesma’ (no sentido da natureza em si); ou *wareto suru*, que significa ‘fazer-se por si mesmo’ (no sentido de cada um a si mesmo)” (NAKAGAWA, 2008, p.46) [grifos do autor].

O principal efeito dessa relação é estabelecido por meio de práticas. Seja de caráter científico ou cultural. “A grande exigência que lhe é feita consiste em relatar como essas práticas e julgamentos aceitos tornam-se as lentes através das quais o japonês contempla a existência” (BENEDICT, 2007, p.22). De acordo com a autora, o referido “contemplar a existência” tem como objeto a natureza. É por meio desta interação que o sujeito japonês se “auto-examina” e, principalmente, valida saberes e conhecimentos.

De acordo com os achados da pesquisa, o currículo de ciências é marcado por um cientificismo ocidental, sendo referido enquanto padrão. É evidenciado por algumas marcas do Japão, da qual se apresenta enquanto um trato curioso. Uma produção de ciência marcada pelo Oriente abrangeu-se por uma ligação com a natureza. Mesmo o Japão tendo passado pelo processo de ocidentalização e o Brasil por um longo processo migratório, evidenciou-se uma tradição científica ocidental.

3.4. Considerações Finais

Após o estudo histórico do Japão, a partir da Era Meiji, tornou-se possível perceber que o solo oriental passou por um processo de ocidentalização para obtenção de status civilizatório. Para que isso se concretizasse contou com o Ocidente e seus modos de produção científica. Mesmo guiado pela assimilação ocidental para fins de progresso, o povo japonês coloca em xeque o “inovador” e suas raízes. Nakagawa (2008) compilado por um olhar antropológico, cita o fundador da filosofia no Japão – Nishida Kitaro (1870-1945) vivente deste período histórico, conhecido pelo discurso:

Fato é que o Japão não poderia mais ter uma face da ciência e tecnologia e outra para os valores tradicionais japoneses, pois sofreria de uma esquizofrenia cultural, a “Terra do Sol Nascente” precisava ter *um* rosto apenas, mas não uma mera escolha de lados e exclusão do outro e, sim, um rosto que abraçasse a ambos os lados, a ambas as ideias (In: Projeto *Phronesis*, 2010) [grifos do autor].

Suas consequências dialogaram paradoxalmente entre manter elementos da cultura, mas seguir rumo aos avanços ocidentais em diferentes âmbitos. Penso que o Ensino de Ciências se constituiu na Escola Oshiman através da reverberação do elo de avanço ocidental ao elo de preservação dos hábitos e valores da cultura oriental.

A permanência e o cultivo de alguns componentes culturais tradicionais podem ser encontrados nesta Escola, por se configurar dentro de um cenário curricular que tem

intencionalidade a perpetuação da cultura oriental – assim apresentada através do Projeto Político Pedagógico. Estas marcas corroboram com a história da imigração japonesa no Brasil, assim citado. Mesmo que a Escola Oshiman reverencie a cultura japonesa, a mesma aparece de modo complementar nas atividades que dizem respeito ao Ensino de Ciências. Mediante as entrevistas vimos que falar da ciência oriental é tratá-la como curiosidade e no sentido de intercâmbio do que as crianças trazem de suas casas pelos pais. Sendo assim, a Escola por estar instalada no Ocidente e a história japonesa ter sido constituída, muitas vezes, pelos atravessamentos ocidentais, o Oriente acaba por ser uma fabricação do Ocidente (SAID, 2007).

Logo, o cerne das questões vislumbrou-se por uma interlocução entre o campo da Ciência perpassado pelo Ocidente e o campo da cultura perpassado pelo Oriente. Mediante este diálogo, o Ensino de Ciências nesta escola transita de modo concomitante aos discursos correspondentes a uma racionalidade científica e aos discursos de remetentes a uma validade cultural.

No que tange especificamente ao Ensino de Ciências, percebeu-se pelas entrevistas com as professoras que se trata de um ensino regido por um cientificismo e com parâmetros curriculares brasileiros. Este predomínio legitimado ao campo da ciência confere a uma conjuntura histórica a partir da Revolução Científica Ocidental, assim abordada no decorrer do presente trabalho. Uma estratégia que foi enfatizada pelas falas e que fornece visibilidade ao método científico refere-se ao laboratório, este local autorizado para realização de práticas experimentais. Esta estratégia aparece não apenas como um local apropriado para uma prática científica, mas também enquanto um intermediador e facilitador entre teoria e prática.

Outro ponto merecedor de destaque pela pesquisa foi analisar a fabricação das identidades pelo viés disciplinar entre os solos. A referida fabricação pôde ser percebida pela ótica disciplinar, no Oriente enquanto auto-disciplinamento (BENEDICT, 2007) e no Ocidente enquanto disciplinamento de corpos de dóceis e úteis (FOUCAULT, 2007). Estes mecanismos disciplinares tiveram como pano de fundo uma produção no sujeito – torná-lo autogovernado.

No que abrange as mediações histórico-culturais, fabricam o sujeito ali integrado a este espaço e a esta cultura. A fabricação de seus sujeitos é sucedida pelas marcas culturais orientais tão enfaticamente tratadas no interior da Escola Oshiman, mas também intermediada pelo cenário que o integra, o Ocidente. Pela fala da professora (B) temos: “esta escola tem a cultura oriental muito forte, mas ela é brasileira, nós somos todos brasileiros, apesar de receber crianças do

Japão, realizamos um árduo trabalho de ocidentalizá-los²², uma vez que estão no Ocidente [...] para nós é um desafio de trabalho intermediar duas culturas quando recebemos essas crianças do Japão, pois não temos domínio da língua, inclusive a diretora nos incentiva a apreender” [grifos meus].

Esta interlocução entre solos coloca em operação um ciclo que fabrica e dialoga de forma a manter uma cultura e, paralelamente a isso, algumas possíveis formas de ser, viver e pertencer a outra cultura. Com isso vai constituindo sujeitos híbridos, interpelando-os e adequando-os a este tempo e espaço moderno.

REFERÊNCIAS

BENEDICT, Ruth. *O Crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*; tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz (org.) *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª edição, 1998.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18ª Ed. Edições Loyola, 2009.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramalhente. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política / Michel Foucault: organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta*; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *Microfísica do poder / Michel Foucault: organização e tradução de Roberto*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

²² [...] árduo trabalho de ocidentalizá-los, refere-se às novas propostas que emergem dentro do espaço escolar. Atividades que possam inserir crianças japonesas dentro da cultura brasileira, de modo a promover integrações com os demais alunos que antes de tudo são brasileiros. Um ponto chave para a questão é o idioma japonês para todas as regentes, uma vez que, não são todas que dominam o mesmo.

JUNG, C.G. Prefácio. In: WILHELM, Richard. *I Ching O livro das mutações*. 17ª ed. São Paulo: Editora Pensamento, 1996.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição. In: *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte, 2003.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo de Ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004. In: Rev. Bras. Educ. n. 26. Rio de Janeiro May/Aug. 2004.

_____, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). A estabilidade do currículo disciplinar: o caso de ciências. In: *Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-94.

NAKAGAWA, Hisayasu. *Introdução à Cultura Japonesa: Ensaio de antropologia recíproca*. São Paulo: Martins, 2008.

PROJETO PHRONESIS. Disponível em: <http://projetophronesis.wordpress.com/2010/04/19/nishida-kitaro-o-fundador-da-filosofia-no-japao/>

ROWLEY, Michel. *Kanji pictográfico: dicionário ilustrado mnemônico japonês-português; [tradução Suara Bastos e Fábio Ogawa; ilustrações do autor]*. 2ª edição. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SATO, Cristiane A. *Japop: o poder da cultura pop japonesa*. São Paulo: NSP-Hakkosha, 2007.

SILVA, Tomaz T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Ciência e pós-modernidade*. Episteme, Porto Alegre, v.3, n.5, p.143-156, 1998.

YAMASHIRO, José. *Japão: Passado e Presente*. 3ª edição - São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 1997.

_____. *História dos samurais*. Aliança Cultural Brasil – Japão / Massao Ohno editores. 2ª Edição, 1987.

_____. *História da cultura japonesa*. São Paulo: IBRASA (Instituto Brasileira de Difusão Cultural Ltda), 1986.

2. ARTIGO 3: ARTE DE ANALISAR

AS INFÂNCIAS E OS ATRAVESSAMENTOS DO ORIENTE E DO OCIDENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS²³

Resumo: Este trabalho emerge de uma dissertação de Mestrado que busca analisar o Ensino de Ciências em uma instituição escolar brasileira com marcas orientais – japonesa. O objeto de estudo analisado chama-se Escola Oshiman, localizado em São Paulo. Os caminhos investigativos desse artigo são realizados através de entrevistas com crianças dos Anos Iniciais e seus diálogos com a disciplina de Ciências. Este estudo estrutura-se por alguns entendimentos acerca das infâncias na contemporaneidade, bem como por concepções de Ciência no Ocidente e no Oriente. Pauta-se especialmente por autores como Michel Foucault e Edward Said, no que se refere às discussões sobre a interlocução do Ocidente e do Oriente. Estuda também Walter Kohan e Mariano Narodowski no que abrange algumas concepções sobre as infâncias. De modo geral, percebeu-se que as crianças inseridas na escola sob análise vão sendo produzidas pelos discursos cientificistas e pelas experiências em laboratório. Paralelamente a isso, sua formação japonesa aparece como complementar, sendo uma ferramenta de perpetuação da cultura oriental.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Culturas japonesa e brasileira, Infâncias.

Abstract: This work emerges from a Masters dissertation, which analyzes the teaching of science in a school with Brazilian brands Oriental - Japanese. The study object analyzed is called Oshiman School, located in the city of São Paulo. The investigation in this article is carried out through interviews with children in the first years and their dialogue concerning the discipline of Sciences. This study is structured by some understandings of childhood in contemporary society, as well as conceptions of science in the West and East. It is guided especially by authors like Michel Foucault and Edward Said, in relation to discussions about the dialogue of East and West. It examines Walter Kohan and Mariano Narodowski in covering some conceptions of childhoods. Overall, it is noticed that the children inserted in the school under analysis will be produced by scientific speeches and laboratory experiments. Alongside this, their Japanese educational formation appears to be as supplementary, thus being considered as a tool to perpetuate the Eastern culture.

Keywords: Science Teaching, Japanese and Brazilian cultures, Childhoods.

4.1. Tecendo saberes sobre a infância

[...] escrever sobre a infância é também uma oportunidade para explorar os limites das palavras pronunciados em torno da infância mais literal e que têm um efeito silenciador sobre a outra infância, a mais constitutiva. Nesse sentido, se ainda encontro sentido em escrever sobre a infância, é na tentativa de encontrar palavras que denunciem esse esquecimento das palavras mais habituais, dos modos em que descrevemos a infância mais literal, a maneira como a sabemos, e o lugar que (não) propiciamos para a (outra) infância, em particular, em nossas instituições educacionais (KOHAN, 2008, p. 2).

Esse artigo resulta de uma dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande que pretendeu analisar o Ensino de Ciências em uma instituição escolar marcada pela cultura japonesa. Para isso, realizou-se análise documental da instituição pesquisada e entrevistas semi-estruturadas com as duas professoras que lecionam esta disciplina para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino

²³ Artigo a ser submetido à Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências. Universidade Federal de Minas Gerais.

Fundamental. Neste artigo, elucido as problematizações e as análises possíveis das entrevistas semi-estruturadas realizadas com as crianças, alunos desta escola e dos Planos de Ensino da disciplina de Ciências. O que mobiliza este estudo é a inquietação acerca de como crianças que caminham concomitantemente as culturas orientais e ocidentais compreendem o Ensino de Ciências em suas vidas dentro de um espaço escolar brasileiro com marcas japonesas.

Nesse sentido, a temática da infância inscreve-se neste trabalho como uma ferramenta de análise. É pensada a partir do espaço em que ocupa na pesquisa: as entrevistas com crianças de uma instituição escolar que transita concomitantemente entre as culturas orientais e ocidentais. Para isso, foi necessário compreender alguns discursos que fomentam a sua constituição.

Antes mesmo de iniciar, proponho incitar o pensamento partindo das nossas infâncias e como está marcada neste tempo em que vivemos. Diante disso, em linhas gerais, narro minha infância, ou talvez, minhas infâncias. Vivências por ambas as culturas; pai de descendência japonesa e mãe brasileira; escolas, atividades, brincadeiras, aprendizagens pela cultura nipônica e pela brasileira.

Reflieto sobre as infâncias sendo assinaladas por este tempo atual em que nos abriga, a Modernidade, entendida por Bauman (2001) como Modernidade Líquida²⁴. Um destes marcadores é a mobilidade em que transita as identidades. Falar de identidade cultural neste contexto é compreender a historicidade que perpassa a constituição das infâncias, vislumbradas pelos modos que estão colocados nesta temporalidade. Tomando como exemplo a prévia narrativa de “minhas infâncias”, vemos operar um intercâmbio entre culturas e, principalmente, um reflexo deste momento transitório, de experiências partilhadas.

Neste sentido, em um primeiro momento, remeto à história acerca das infâncias, com o propósito de melhor compreendê-las nos dias de hoje. Destaco que o estudo do passado para entender o presente, concerne nos ensinamentos do filósofo Michel Foucault. Provoca-nos a “escavar” a história para analisar a constituição do sujeito na modernidade. Assim, mostra-nos que esta é uma das condições de possibilidade para constituição daquilo que somos. Significa olhar

²⁴ A Modernidade Líquida é aqui entendida como terreno ambíguo e incerto. Refere-se a um acontecimento na história da humanidade que abala certezas e verdades. Para isso, referencio Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, que tem como enfoque substancial o fornecimento de algumas pistas para compreender este tempo em que vivemos. A Modernidade líquida é sedimentada pelo “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro” (BAUMAN, 2001, p.12) [grifos do autor].

pelas fragmentações de narrativas e acontecimentos, rompendo com uma visão de história linear, unitária, totalitária. Atentar-se por este olhar é pensar,

a história, como praticada hoje, não se desvia dos acontecimentos; ao contrário, alarga sem cessar, novas camadas, mais superficiais ou mais profundas; isola sempre novos conjuntos onde eles são, às vezes, numerosos, densos e intercambiantes, às vezes, raros e decisivos: das variações cotidianas de preço chega-se às inflações seculares. Mas o importante é que a história não considera um elemento se definir a série da qual ele faz parte, sem especificar o modo de análise da qual esta depende, sem procurar conhecer a regularidade dos fenômenos e os limites de probabilidade de sua emergência, sem interrogar-se sobre as variações, as inflexões e a configuração da curva, sem querer determinar as condições das quais dependem (FOUCAULT, 2009, p. 56).

Abrangendo propriamente a história, algumas concepções da infância eram tomadas pela ausência de um sentimento ou de uma consciência. Antes do século XVII, não havia demarcações quanto a uma categorização²⁵ do ser infantil, eram simplesmente considerados adultos em miniatura. O que as diferenciava dos adultos eram suas impossibilidades de sexo e de designo de guerra.

De acordo com os estudos deste caráter, Philippe Ariès (2005) trata a temática pelo seu aparecimento no Ocidente, por meados do século XVI. A partir do século seguinte, emergiram algumas preocupações sobre estes sujeitos. Dentre elas, a criança passa a ser o centro das atenções dentro da instituição familiar e escolar.

O Estado mostra um interesse cada vez maior em formar o caráter das crianças. Surgem assim uma série de instituições com o objetivo de separar e isolar a criança do mundo adulto, entre elas, a escola. A criança adquire um novo espaço dentro e fora da instituição familiar (KOHAN, 2005, p.66).

Em presença a esses “sentimentos” e “preocupações”, as crianças foram adquirindo espaço e força. Exemplo disso são os estatutos, que regularizam sob leis, o cumprimento de proteções e deveres. A escola neste sentido tem sido desempenhada para executar, ou pelo menos, tentar fazer valer: “o lugar da criança é na escola”. Este local tido como apropriado a estes sujeitos, “[...] institui socialmente ligando-a a determinadas práticas familiares e formas de educação produzidas no século XVII, ou melhor, num momento em que a sociedade ocidental vive profundas mudanças sociais, com uma progressiva divisão do trabalho e uma crescente urbanização, o que exige a formação de um cidadão” (DORNELLES, 2005, p.36).

²⁵ Segundo Rousseau (*apud* DORNELLES, 2005), a criança adquiriu o estatuto de indivíduo infantil. Essa noção de unicidade, de singularidade é articulada pela constituição dos modos de regulação e normatização de um ser moderno.

De acordo com essas exigências pautadas pelo âmbito econômico e social, uma potente estratégia coloca-se em operação: a disciplina²⁶. Engendra-se pelas atividades dos corpos, no qual o tempo da vida, conforme Foucault (1996), se torna tempo de trabalho, o tempo de trabalho se torna força de trabalho, e a força de trabalho se torna força produtiva. Para que atue essa força de trabalho, é preciso que haja no sujeito um disciplinamento. Como mostra Foucault (2007), a escola, entre outras instituições, fabricam um indivíduo disciplinado, em prol de uma utilidade e docilidade. Cabe dizer então que é por meio desta estratégia, contextualizada pelo espaço escolar, que vão sendo produzidos sujeitos que possam “inserir-se” na sociedade.

Outro fator que se atrela a referida fabricação, perpassada pela instituição escolar, são os saberes imprescindíveis para esta produção. Aplicam-se por um conjunto de discursos necessários para governar²⁷ esses sujeitos. Neste prisma, a infância passa a ser vista como objeto de conhecimento e alvo de disciplinamento, decorridos pelos modos de ser e viver em meio social. Precisa-se conhecer para governá-las; precisa-se que se tornem úteis e dóceis (FOUCAULT, 2007).

Torna-se visível, portanto, a escola enquanto dispositivo integrador da vida do sujeito infantil. Ela tem a incumbência de ensinar, contudo de colocar em operação uma produtividade contemplada pelas exigências do mundo moderno. Por assim fazer, implica dizer que foram sendo inventadas, fabricadas infâncias pelos mecanismos históricos, sociais, econômicos e culturais. Dentro desta ótica, Corazza (2002) nos diz que,

[...] por não aceitar a sua especificidade é que, no mesmo momento em que inventa o infantil, o Ocidente burguês, capitalista e liberal também cria mecanismos para desfazer essa diferença, para torná-lo igual ao Sujeito-Verdadeiro [...] por isso, é que fabricou tantos mecanismos disciplinares, tecnologias de Estado, tecnologias de governo e de regulação médicas, morais, religiosas, novas instituições e saberes, como a Família, a Escola, a Pedagogia, a Psicologia para corrigir, reparar, endireitar, consertar o corpo-alma infantil recém-nascido (p.198).

²⁶ De acordo com o autor, “[...] o poder disciplinar é como efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se aproximar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo [...] A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente [...] O uso do poder disciplinar se deve em dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2007, p.143) [grifos do autor].

²⁷ Governar para Foucault refere-se a condução de condutas. Tais ações estão articuladas ao seu sentido político. Refere-se ainda ao exercício do cuidado de si (modos de ser e agir). Sob a ótica da governamentalidade, “[...] nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades [...] Não é, portanto, a cidade como estrutura política, mas as pessoas, indivíduos ou coletividade. Os homens é que são governados” (FOUCAULT, 2008, p.164).

Pensar a infância pelos dispositivos sociais que dela se ocupam – a disciplina, a escola, o professor, a pedagogia – é, entender as imbricações de “[...] um tipo específico de criança, uma forma particular de subjetividade infantil” (KOHAN, 2005, p.94). Ao considerar essa forma específica de sujeito, veiculados a esses dispositivos, cabe dizer que se pretende identificar padrões de normalidade, regulando esses sujeitos infantis.

Como afirma Narodowski (2001), a Pedagogia diferentemente de outros campos teóricos, tais como a Medicina ou a Psicologia, entende a infância em suas dimensões gerais como um momento particular do ciclo vital. Na medida em que as crianças passam a se constituir na Modernidade, quando são identificadas como sujeitos infantis, coloca-se em operação sua “administração” e, para isso, a necessidade de conhecimentos específicos.

Outro ponto contudente neste panorama da Modernidade são as diferentes infâncias. Esta multiplicidade é entendida aqui a partir da diversidade destes sujeitos, tendo em vista suas culturas, suas etnias, classes sociais, entre outras. Segundo Dornelles (2005), “[...] ainda se vive sob o efeito da produção da infância moderna, contudo, não é mais possível se tratar de uma só infância” (p. 71).

Segundo Bujes (2001), em sua tese *Infância e Maquinarias*, as infâncias são constituídas pelas produções discursivas que se enunciam sobre as mesmas. A autora pretendeu discutir essas produções a partir do viés da subjetividade infantil, tendo em vista as relações entre as racionalidades políticas e as tecnologias de poder. Contou com os estudos de Michel Foucault, no que diz respeito às noções entre poder e saber, ao mostrar como os saberes foram se constituindo como aparatos de verdade e, com seus sistemas de enunciados verdadeiros, foram produzindo, fabricando certo tipo de sujeito, dentre eles os infantis.

Deslocando-se para o outro extremo – o Oriente Japão, temos algumas outras concepções acerca das crianças. Uma delas tem como pano de fundo os enlaços de sua cultura. “A criança aprende em casa as atitudes com relação ao sobrenatural [...] Algumas crianças são levadas a cultos budistas, mas às vezes tal ocorre também em festividades. Uma boa conduta oriental, mais precisamente japonesa gira em torno da religião, que é tomada como núcleo central de ser japonês” (BENEDICT, 2007, p.227).

Vemos outro dispositivo operando nesta conjuntura: a religião. A questão de ordem religiosa permeia-se por um dos condicionantes de cultivo as raízes do sujeito oriental. Neste cenário, vão sendo mais uma vez produzidos sujeitos ordenados a ser e viver em convívio social. Outra boa ilustração desta produção do sujeito perpassado pelo âmbito da cultura é sua intermediação pelo cotexto familiar, tendo em vista o hábito.

O hábito é que é ensinado, não apenas as regras. Quer seja o uso correto dos pauzinhos na infância, as maneiras adequadas de entrar numa sala, a cerimônia do chá ou a passagem posterior na vida, os movimentos são executados reiterada e literalmente sob as mãos dos adultos, até se tornarem automáticos. Estes não acham que as crianças irão 'pegar' os hábitos corretos quando chegue a época de empregá-los (BENEDICT, 2007, p. 236).

Sendo assim, podemos perceber que o principal componente produtor do sujeito oriental tem, como pano de fundo, a sua própria cultura. O que está em jogo na tessitura produtiva é a família, os dispositivos religiosos e educativos, tais como a escola.

De acordo com o estudo investigativo de Kishimoto (1997), no qual é tangenciado pelas brincadeiras em contexto escolar japonês, a ludicidade atrela-se pelo desenvolvimento do caráter individual (*kosei*), criativo (*sozosei*), independente (*jiyu*), autodisciplinar (*jiritsu*) e de responsabilidade pessoal (*jiko sekinin*), encontrados na proposta de educação infantil japonesa. Mesmo que o foco de seu estudo remeta-se pelas contemplanções sobre o brincar, enquanto necessário para o desenvolvimento do sujeito infantil japonês, traz como contribuição o seguinte entrosamento de tecer saberes das infâncias: discursos escolares que fabricam na infância japonesa um modo de ser e viver em meio social e cultural.

Segundo Tobin (et al.1997), “[...] a tarefa da pré-escola é produzir *ninguen-rashii kodomo* (criança como ser humano). Para tornar-se ser humano completo não basta ser um indivíduo, é preciso ser membro de um grupo [...] Nós, japoneses, somos um povo com orientação grupal; dessa forma, é natural que nossas pré-escolas o sejam” (Apud Kishimoto, 1997, p. 70) [grifos da autora].

Contudo, as infâncias de modo geral atrelam-se pelos enlaços culturais, não perdendo de vista o elo histórico que engendram para sua constituição. Sendo assim, discorrer saberes sobre estes sujeitos é compreender sua invenção, sua fabricação pelos discursos que fazem de nós o que somos.

[...] o bom infante desfaleceu, acabou, morreu. Ele é uma figura de areia, entre uma maré vazante e outra montante. Uma composição que só aparece entre duas outras: a de um passado que o ignorava e a de um futuro que não o reconhecerá mais. A partir disso, é preciso perguntar: ‘O que faremos de nós, sem este infante?’ Ou: ‘O que faremos com o que fizemos da infância?’ (CORAZZA, 2002, p.203) [grifos da autora].

Dados alguns entendimentos sobre a infância, acredito ser de suma importância pensá-las a partir do contexto educativo, pois é através deste espaço que conseguimos ver operar as relações entre o sujeito infantil e seus respectivos aprendizados.

Esse aprendizado é operado no processo de escolarização, e implica a circulação de saberes próprios da instituição tendentes a configurar primeiro e consolidar depois a existência do corpo infantil. Mais adiante se observará que criança não se nasce mais do que biologicamente; a ser criança se aprende e, sobretudo, se aprende na escola” (NARODOWSKI, 2001, p. 54).

Mediante o abordado, ressalvo que o estudo acerca das infâncias foi imprescindível para a pesquisa em questão. Tratou-se de entender alguns delineamentos sobre a temática pelo viés de análise da constituição do sujeito infantil, seus atravessamentos na contemporaneidade e suas configurações dentro do contexto escolar. Tais entendimentos tiveram espaço na pesquisa por realizar-se entrevistas com crianças, descendentes japoneses que estudam na Escola Oshiman. Tais infâncias caminham entre culturas do Oriente e do Ocidente. A seguir, anuncio algumas análises possíveis diante dos dados coletados, para buscar compreender como as crianças que caminham de forma concomitante às culturas orientais e ocidentais percebem o Ensino de Ciências e se produzem numa escola com marcas orientais em solo Ocidental.

4.2. A Ciência em foco: Ocidente e Oriente em intercâmbio

Discorrer de entendimentos da Ciência na atualidade apresentou-se na pesquisa enquanto instrumento vigente de questionamentos e de algumas possibilidades para assentar à temática. Ao estudar a Ciência, mais especificamente o Ensino de Ciências pelas marcas interlocutivas do Oriente e do Ocidente, deparei-me com uma tessitura de olhares que versam por uma produtividade discursiva concomitante entre os saberes científicos e os saberes culturais.

No que vai ao encontro dos estudos desse artigo, faço as seguintes considerações: a primeira delas parte de algumas concepções de Ciência e suas configurações em solo Ocidental para entendermos a Ciência que temos no Oriente. Em consonância a isso, valho-me de um olhar do Ocidente para o Oriente. A segunda envereda-se por uma Ciência compreendida no sentido de como o ambiente escolar e o currículo se constituem enquanto produtores de conhecimento, saberes e questionamentos.

Para colocar em funcionamento o que proponho problematizar – alguns discursos da Ciência e suas menções na pesquisa – foram adotados em um primeiro momento, a colocação destes discursos em suspenso. Ou seja, atentar-se a um olhar que propõem a não consolidação de uma ciência tida como verdadeira, pura, pronta e dada. Coloca-se em operação analisar os discursos, suas condições de possibilidades para problematizarmos suas regularidades aos desígnios de um estatuto científico. Aqueles que assentam em uma validade e razão na/pela ciência.

No fluxo desta operação com os discursos acerca da Ciência, torna-se possível, combiná-los a uma perspectiva de possibilidades. Uma delas incide pelos Estudos Culturais em Ciência. Segundo Wortmann (2001):

[...] a partir da articulação com os Estudos Culturais da Ciência – e com os Estudos Culturais de modo geral, ampliam-se as categorias que passam a ser consideradas nas análises do processo de produção dos saberes [...] a partir de Estudos Culturais atentam para rupturas nas ações e movimentos processados ao longo do tempo evitando restringir-se ao exame de embates acadêmicos e epistemológicos (p.100).

As implicações deste desdobramento, conferidos aos propósitos da discussão acerca da Ciência, incidem as marcas temporais do qual fazemos parte: a Modernidade, sendo caracterizado por um período histórico pautado pela constante busca de “compreender” o espaço e o tempo. Pode-se dizer que é por este viés de tentativas de responder, de justificar, de compreender que a Ciência se firma e recebe legitimidade.

Por este arranjo de relações entre espaço e tempo emergiram novas práticas. Essas novas práticas apoiaram-se a partir de dispositivos, no qual se produzem a partir de discursos e regimes de verdade. Pode-se dizer então que é através desses discursos de verdade que a Ciência se fabrica, tornando-se o grande regime de verdade instaurado na Modernidade (FOUCAULT, 2008).

A Ciência do Ocidente, em alinhamento a uma datação histórica, emerge a partir de meados do século XVII, por meio de um período, mais conhecido como Revolução Científica. Tiveram como protagonistas, Galileu Galilei²⁸, Johannes Kepler²⁹, entre outros. Este período foi demarcado pelos diferentes modos de explicar os adventos do mundo.

Deslocando-se ao Oriente Japão, vemos outro tipo de emergência da Ciência: por meio de uma adoção de Ciência do Ocidente. Teve ocorrência a partir da *Era Meiji* (1868), mais conhecida como Revolução Política Reforma Meiji. Foi marcada pelas influências ocidentais, visando o progresso e a inserção enquanto nação civilizada. “A Reforma caminhou a passos largos na consecução de seus objetivos: transformar o Japão numa nação moderna e progressista” (YAMASHIRO, 1997, p.228).

Diante deste intercâmbio, pode-se dizer que essa interlocução cultural é produzida por discursos que tem como pano de fundo o aparato científico. Discursos estes, pautados por uma

²⁸ Nascido em 1564 na França. Foi Físico, matemático, astrônomo e filósofo.

²⁹ Nascido em 1571 na Alemanha. Foi astrônomo, matemático e astrólogo. Teve maior reconhecimento pela formulação das três leis fundamentais da mecânica celeste.

racionalidade, por instituir verdades e, principalmente, por vigorar-se na condição de “garantia” de progresso e desenvolvimento. Com isso, o pensamento científico desenvolveu-se enquanto discurso peculiar, desvendando a natureza e a cultura, constituindo-se por uma ciência única. Ainda pelos enlaces interlocutivos entre Oriente e Ocidente, Said (2007) complementa:

O que dava ao mundo dos orientais a sua inteligibilidade e identidade não era o resultado de seus próprios esforços, mas antes toda a complexa série de manipulações sagazes pelas quais o Oriente era identificado pelo Ocidente. Assim unem-se as duas características da relação cultural. O conhecimento do Oriente, porque gerado pela força, cria num certo sentido o Oriente, o oriental e o seu mundo [...] o oriental é descrito como algo que se julga (como num tribunal), algo que se estuda e descreve (como num currículo), algo que se disciplina (como numa escola ou prisão), algo que se ilustra (como num manual de zoologia). O ponto é que em cada um desses casos é contido e representado por estruturas dominadoras (p.73).

A visão que temos hoje do Oriente é uma produção discursiva, na qual faz operar as representatividades de um povo em relação ao outro. Frente a isso, cabe concernir às questões sobre verdade³⁰. Verdade essa, que “já não residia mais no que era o discurso, ou no que ele fazia, mas residia no que ele dizia” (FOUCAULT, 2009, p.15). Vale ressaltar que toda esta engrenagem contextualiza-se pela ordem dos discursos culturais que são diferentes da ordem instaurada pelo discurso científico. Aqueles que versam pela cultura são gerenciados por rituais e, na sua grande maioria, tem como pano de fundo as questões de ética e moral – marca do Oriente. Por outro lado, os discursos científicos estão mais atrelados a uma verdade “testada e aprovada” – marca do Ocidente. De fato, o que apresento neste trabalho é como ambos os discursos se articulam dentro de um espaço escolar, tendo em vista os sujeitos infantis.

Abordando a escola de modo geral, podemos perceber como ela teve e ainda tem um papel crucial na construção do tempo moderno. Segundo Veiga-Neto (2002),

Pode-se dizer que foi a escola que se encarregou de difundir e infundir – o mais precoce, ampla e profundamente – novas práticas espaciais e temporais, de modo a engendrar novas formas de perceber/pensar o espaço e o tempo. É claro que essas novas práticas não se restringiram e não se restringem às rotinas dos acontecimentos, do ‘que’ é feito e ‘como’ é feito, no dia-a-dia escolar; junto às rotinas e funcionando como sua sustentação, foram sendo inventados e difundidos saberes – como a própria Pedagogia moderna – e artefatos pedagógicos – como o currículo (p.211) [grifos do autor].

Assim sendo, o que gira em torno das práticas pedagógicas são os discursos. Discursos estes, inventados e fabricados. Discursos que perpassam o viés da Ciência. Assim, “a Pedagogia,

³⁰ “Por ‘verdade’, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 2008, p.14) [grifos do autor].

enquanto produção discursiva é destinada a reger e explicar a produção de conhecimentos no âmbito educativo-escolar. Dedicou seus esforços a fazer desses pequenos ‘futuros homens de proveito’ ou ‘adaptados à sociedade de maneira criativa’ ou ‘sujeitos críticos e transformadores’” (NARODOWSKI, 2001, p. 21) [grifos do autor].

De acordo com as produções discursivas citadas, as práticas pedagógicas do objeto de estudo – o Ensino de Ciências – versam por conhecimentos curriculares padrões das demais escolas ocidentais, sendo que o diferencial são alguns elementos culturais japoneses. Tais elementos corroboram com um “currículo escolar ocidental”, com marcas orientais, fabricado no Brasil para descendentes japoneses. Logo, partindo dessas premissas, trago a seguir as análises das entrevistas com crianças e do currículo de ciências especificamente.

4.3. As infâncias, a cultura e a ciência na pesquisa: análises da Educação em Ciências

Apresento nesta seção as análises das entrevistas realizadas com crianças estudantes da Escola Oshiman. Essas entrevistas pretenderam analisar as concepções de infâncias e suas constituições e compreensões acerca do Ensino de Ciências.

No que abrange a este Ensino apresentamos um conjunto de práticas pautadas em uma racionalidade científica ocidental, constituída por experimentações em um local designado para tal: um laboratório. Paralelamente, percebemos um conjunto de práticas que contemplam a cultura nipônica.

A existência da ciência e de laboratório em uma escola com marcas orientais no Brasil faz parte de um processo com mais de 100 anos³¹ que culmina com o triunfo da ciência ocidental que também inclui questões de poder nas relações internacionais. Partindo dessas prerrogativas, cabe dizer que a existência da ciência e do laboratório é referenciada como padrão a partir de uma história e vale ratificar, a partir de uma produção discursiva que os fabrica como verdadeiros neste mundo: a *Era Meiji* no Japão e a imigração japonesa no Brasil.

De acordo com a fala da Diretora temos: “aqui em nossa escola seguimos o **padrão de Ensino de Ciências mundial**, apenas adicionamos em suas aprendizagens a cultura japonesa de modo geral” [grifos meus]. A princípio, pode-se dizer que, a Escola como um todo, transita de modo concomitante aos discursos correspondentes a uma racionalidade científica e aos discursos pautados numa validade cultural. Intriga-me pensar que mesmo a escola pertencendo a cultura

³¹ 100 anos de imigração japonesa no Brasil. Começou no início do século XX, através de um acordo entre os governos japonês e brasileiro.

oriental, apenas acrescenta questões típicas vinculadas a esta cultura. A ideia aqui é de “ilustrar”, fazer valer fatos interessantes acerca do Japão. Estes acréscimos perpassam pelas atividades da *Cerimônia do Chá, Caligrafia com Pincel e Ikebana*, como consta no Projeto Político Pedagógico. Para essa discussão, valho-me do viés antropológico, o qual entende a cultura japonesa por um conjunto de representações interligado a uma permanência de ritos milenares e a uma mudança em relação ao tempo e espaço. Essas são pensadas aqui pelo “que é copiado, transformado e, então, enraizado. Ou melhor, todo o processo é, ele próprio, a cultura” (TADA, 2009, p.33).

Portanto, neste contexto de práticas culturais a escola adéqua-as ao espaço que se instala – uma cultura oriental em solo ocidental. Outro ponto analisado, ainda pelas palavras da diretora, é da disposição de um Ensino de Ciências tido como universal. Mais amplamente falando, temos uma ciência universal que é aquela emergente do Ocidente. Vale as indagações: o que é um *padrão de Ensino de Ciências mundial*? Onde fabricamos verdades que constituíram um fazer ciência que se tornou referência para o mundo? Vale lembrar Foucault (2008) e entender que os discursos instauram verdades e os faz funcionar como legítimos.

O que se adquire enquanto padrão são as formas aplicáveis de fazer ciência, ou seja, maneiras que correspondem a uma verdade, a uma vontade de saber. Segundo Foucault (2009), essa vontade de verdade apóia-se em um aparelho institucional. E é “também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (Ibidem, p.17). Vale dizer que um desses espaços institucionalizados para instaurar o discurso científico é a escola, com seus currículos, disciplinas e saberes.

Neste contexto, cabe colocar a questão da ciência sendo guiada pelos discursos que recebem validade, tornando-se verdade em nossa sociedade. Em termos práticos, conta com um método, mais conhecido como método científico. Para fazer valer este método, a Ciência Ocidental cria um espaço privilegiado para fabricação dessas verdades: o laboratório.

Este local é visto como um espaço interessante que concerne o aprendizado. Pelos sujeitos da pesquisa temos: “é muito legal fazer experimentos no laboratório, eu mexo nos aparelhos e entendo a forma que estão no livro e como são na vida real” (aluno A). “Ir no laboratório é a melhor parte” (aluno B).

Segundo Bruno Latour e Steve Woolgar (1997), na obra *A vida do laboratório*, a prática científica figura-se por um local de vozes autorizadas e, em certa medida, é gerenciada pelas interpretações do real. Neste contexto, a figura do cientista é marcada pelo entendimento de que não se cria a realidade, mas a ordena.

A figura do cientista e suas formas de entendimento pela Ciência reverberam-se nas falas dessas crianças:

Aluno A: “eu gosto de fazer ciência, **me sinto um cientista explorando o Planeta Terra**”.

Aluno B: “acho muito bom **aprender como as coisas do mundo são e acontecem**”.

Aluno C: “o que eu **mais gosto é de fazer as experiências no laboratório e entender melhor o que estamos aprendendo**”.

Aluno D: “acho interessante porque **traz respostas das coisas do mundo**” [grifos meus.]

Aqui percebo a proeminência do método científico, sendo aquele que dispõe de um local autorizado e ordenado para os adventos do mundo. Aparece então o funcionamento de discursos da ciência em contexto escolar. Segundo os estudos de Lopes e Macedo (2002), a disciplina de ciências possui um espaço legitimado de saberes e conhecimentos e se entrelaça ao viés científico ocidental. Caracterizam-se por “permitir contato direto e experimental com os fenômenos naturais; permitir interligação entre as noções ensinadas, de forma a construir uma totalidade; desenvolver a ideia de interdependência entre causas e conseqüências, ressaltando espontaneamente a ideia de lei” (LOPES E MACEDO, 2002, p.90).

Dentro do cenário, o que tornou-se possível pela pesquisa foi questionar acerca dos referidos discursos de ciência referendados enquanto prontos e dados. É considerável dizer então que, a partir dessas premissas este ensino é efeito de uma produção discursiva de saberes autorizados e necessários para ordenar o mundo.

E as infâncias dentro desta escola, qual relação tem com isso? Por meio deste estudo, compreendeu-se que as crianças dentro deste contexto escolar da ciência, se constituem pela integração entre esse conjunto discursivo, família e escola, bem como por um discurso mediado por uma metodologia científica. Pelas entrevistas obtivemos os seguintes discursos:

Aluno A: “**meu pai** mandou ver **uma revista sobre ciências no Japão**, ai eu trouxe para a escola”

Aluno B: “**tudo o que eu aprendo de ciências mostro pra minha mãe e ela me mostra como é lá no Japão**”

Aluno C: “**o que eu aprendo aqui tento fazer em casa, igual ao experimento do feijão**”.

Aluno D: “depois que eu fiz a **experiência do feijão**, agente trouxe para a escola e a professora explicou o conteúdo sobre os **seres vivos e plantas**” [grifos meus].

De acordo com os presentes discursos, pode-se perceber uma abordagem integrada pelo viés metodológico. Essa abordagem pelo experimento do feijão, por exemplo, versa pela

observação, experimentação, funcionamento das plantas. Um experimento marcadamente de fazer ciência, aquele pela testagem que autentica uma razão e explicação dos acontecimentos.

Outro ponto de análise foi pela intermediação entre a família, professor e os sujeitos da pesquisa pela Ciência. A referida intermediação é operacionalizada por uma exposição de como é a Ciência do país da qual as crianças descendem. Pode-se dizer então que, se trata de um elo entre cultura e ciência. Cultura no sentido de um pertencimento étnico e a ciência pelos atravessamentos discursivos que compõem este campo de conhecimento, marcado especialmente pelo Ocidente.

Segundo Narodowski (2001), “o funcionamento adequado da instituição escolar se estabelece a partir de um mecanismo de aliança entre o professor e os pais dos alunos” (p.122). Por assim operacionalizar-se, na medida em que é estabelecida essa união, isso faz com que se garanta um aprendizado. Complementado a isso, temos outra fala da diretora: “aqui na escola também é realizado **trabalhos em conjunto com os pais** [...] Estes trabalhos acontecem em todas as atividades e, **permite uma aprendizagem significativa** para nossos alunos” [grifos meus].

Entendo o mecanismo de aliança entre Escola Oshiman, família e criança, sendo aquele norteado pela cultura japonesa em questão. Mesmo estando no Brasil, aprendendo e fazendo atividades ocidentais – uma delas notadamente pelo predomínio do método científico – “igual ao experimento do feijão” (aluno C), pertencem também outra cultura. Significa dizer que essas crianças aprendem outros saberes, os quais são válidos: os chamados de “cultura de origem”, aqueles vinculados ao Japão e tão demarcados e ensinados na Escola Oshiman. Estes por vez, são guiados em dois espaços de convívio: a casa e a escola.

Discorrendo mais profundamente sobre a questão, encontramos em um trecho do Projeto Político Pedagógico:

As crianças passam a maior parte do dia dentro da escola. Portanto, é fundamental tratar com muito zelo o ser humano existente em cada uma delas, da mesma forma que é importante dar-lhes, no ambiente escolar, assim como em seus lares, **a formação da ética e da moral** (2010) [grifos meus].

A partir desse discurso, uma das condições que guia a educação dessas crianças pela cultura é a formação ética e moral. Dentro deste entendimento, é cabível argumentar que as mesmas vão se constituindo a partir de um disciplinamento. Essa moral “é baseada em alcançar a máxima utilidade, a qual fará com que os alunos ajustem sua atividade às regras da escolaridade” (NARODOWSKI, 2001, p.142). A criança dentro do espaço escolar Oshiman além de caminhar paralelamente com as culturas brasileiras e japonesas, vão sendo produzidas também pela ordem da moral.

Adentrando propriamente ao Plano de Ciências (4º ano/2010) encontramos o disposto:

1º Bimestre

Nosso planeta: uma pequena parte do Universo

* O Universo * Sistema Solar * Observando a Terra

O ar: composição e propriedades

* A atmosfera * Pressão e altitude * Temperatura do ar * Umidade do ar * Fazendo previsões

A água e suas características

* Água por toda parte * Recurso natural indispensável à vida * Composição e propriedades da água * Os estados físicos da água

2º Bimestre

O solo

* Formação do solo * Características do solo * Permeabilidade do solo * Preparo do solo * Desgaste e destruição do solo

No reino vegetal

* O mundo vegetal * Respirando sem parar * Transpirando * Produzindo alimento * Os vegetais se reproduzem

3º Bimestre

Os seres vivos e suas relações com o ambiente

* Onde moram os seres vivos * Seres vivos e não vivos no ambiente * Cadeia alimentar * O mundo dos microrganismos

As fases da vida e o corpo humano

* O que é ter vida * Ciclo da vida * Nosso corpo

4º Bimestre

Nossa alimentação

* Uma alimentação equilibrada * Produção de alimentos * Por que os alimentos estragam? * Conservação dos alimentos

Saúde para todos

* Uma vida saudável * As doenças

Nesta podemos perceber que estes conteúdos versam por “conhecimentos particulares, historicamente formados e os esforços para organizar tais conhecimentos como currículo, como ‘formas de regulação social produzida a partir de estilos privilegiados de raciocínio’” (WORTMANN, 2001, p.130) [grifos da autora]. As análises acerca dessa organização a partir de um modelo padrão – o currículo de ciências em especial, se constitui por uma lógica estrutural de conhecimentos que se atrelam a um campo de saber legitimado.

Segundo Macedo (2002), defendendo essa ideia nos diz que:

[...] o conhecimento, e a ciência como um conjunto de conhecimentos, era constituído de enunciados capazes de descrever objetos, sendo, portanto, passível de ser declarado verdadeiro (legítimo) ou falso (ilegítimo). O desenho curricular envolvia selecionar os conhecimentos aceitos como legítimos. Como os critérios de legitimidade estavam fortemente ligados aos critérios de verdade, as disciplinas científicas, mesmo quando não correspondiam às disciplinas escolares, legitimavam os processos de seleção de conhecimentos para o currículo (p.131).

Assim, o componente chave que integra o currículo de ciências, tendo em vista essas perspectivas, é sua constituição a partir do Ocidente pelas vias de uma metodologia científica.

Podemos perceber que ele integrou-se pela vinculação de um ideal utilitário na sociedade e por um mecanismo legitimador pelos discursos científicos.

Neste sentido, o que vemos no Plano de Ciências acima é um modo de produção de ciência pautado por esses enunciados. O que difere essas produções são as formas complementares adotadas pela cultura da qual as crianças descendem. Mediante a fala da professora A temos: “eles trazem informações de casa, teve um aluno que nos trouxe um dicionário escrito em japonês com **algumas curiosidades de ciências**, daí mostrei a turma aquele material, sempre **com o propósito de intermediar o que são com o que aprendem**” [grifos meus].

O Ensino de Ciências do Japão ingressa apenas como curiosidade e não como conteúdo. Não é descartado, pois é vigente pelo intercâmbio cultural que os pertence. No meu entendimento, este pertencimento apropria-se por um grupo étnico e pela produção do sujeito infantil. É colocado em operação “um conjunto de formas reguladas de comunicação (lições, questionários, ordens, exortações, sinais codificados de obediência)” (KOHAN, 2005, p.79) com o objetivo de produzir neste sujeito o que está dado em nossa sociedade, bem como formas de viver em meio social.

Em suma, percebo a Escola Oshiman como uma instituição histórica, social e cultural que revela um intercâmbio entre o Oriente e Ocidente. O referido intercâmbio atrela-se aos conhecimentos de ciência enquanto padrão. Esses conhecimentos por sua vez, discorrem de uma produção discursiva emergente do Ocidente. No que se referem às curiosidades são necessárias para intermediar a cultura do Oriente. Não compõem o currículo de ciências, mas agregam-se pelo fator perpetuador cultural. E assim, são tidos como complementares a formação do que “são e do que aprendem”, como dito pela professora.

4.4. Considerações Finais

Os discursos obtidos, somados aos possíveis diálogos com as infâncias, podem ser considerados como se seguem: uma possibilidade para entendermos as diferentes infâncias que habitam nosso cotidiano. Infâncias que fazem parte desse tempo. Infâncias atravessadas por uma identidade híbrida. Neste sentido, o que se tornou possível compreender por meio desta pesquisa é que as formas de aprendizagem de “fazer ciência” são próprias de um cientificismo ocidental, do qual vão produzindo nos mesmos sujeitos infantis discursos científicos e experiências em laboratório. Concomitantemente, vão sendo produzidas por discursos que buscam perpetuar a cultura da qual descendem.

Frente aos possíveis diálogos entre culturas, ciência e infâncias olhei-as a partir das produções discursivas que circulam e se movimentam no interior de cada temática, especialmente no interior da Escola Oshiman. Em outras palavras, olhei a cultura como aquela que fabrica identidades pelos modos de ser e viver em uma relação contingente com o outro; olhei a ciência como aquela que dispõe de um cientificismo, do qual faz com que o sujeito seja produzido por essas marcas e, finalmente, olhei os sujeitos infantis dentro dessa instituição escolar, interpelados pelas culturas do Ocidente e do Oriente e seus modos de pertencimento.

Mediante ao que se propôs, em relação às análises da pesquisa, foi possível trazer algumas contribuições teóricas e metodologias para pensarmos a constituição das infâncias, onde a ciência e a cultura se configuraram enquanto propulsores de discussões. Discussões que não segmentam o sujeito em categorizações e classificações, mas sim pelas tomadas condições de possibilidade de viver pelas marcas brasileiras e japonesas.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BENEDICT, Ruth. *O Crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BUJES, Maria Isabel E. *Infância e maquinarias*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- CORAZZA, Sandra. *Infância e Educação: Era uma vez, quer que eu te conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam*. Da criança na rua à criança cyber. Editora Vozes. Petrópolis, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Cadernos da PUC/RJ, 1996.
- _____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramalhente. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- _____. *Segurança, Território e População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. pgs. 117-154 (Aula de 8 de fevereiro de 1978).
- _____. *Verdade e Poder*. In: *Microfísica do Poder* / Michel Foucault: organização e tradução de Roberto. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

- _____. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18ª Ed. Edições Loyola, 2009.
- KISHIMOTO, Kishimoto M. *Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa*: proposta curricular dos anos 60. In: *Educação e Sociedade*, ano XVIII, nº 60, 1997.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre educação e filosofia. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. *A infância entre o humano e o inumano*. In.: Walter Kohan: *A infância entre o humano e o inumano*. Anais do II Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos Niterói, Rio de Janeiro, 2008.
- LATOUR, Bruno & WOOLGAR, Steve. *A vida do laboratório*: a produção dos fatos científicos. Relume Dumará, Rio de Janeiro, 1997.
- LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). *A estabilidade do currículo disciplinar*: o caso de ciências. In: *Disciplinas e Integração Curricular*: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Páginas: 73-94.
- MACEDO, Elizabeth. *Currículo e competência*. In: *Disciplinas e Integração Curricular*: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Páginas: 115-143.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infância e Poder*: conformação da Pedagogia Moderna. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- SAID, Edward. *Orientalismo*. *O Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: 2007.
- TADA, Michitaro. *A Cultura gestual japonesa*: manifestações modernas de uma cultura clássica. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Espaço e Currículo*. In: *Disciplinas e Integração Curricular*: História e Políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- WORTMANN, Maria Lúcia C. *Estudos Culturais da Ciência e Educação* / Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- YAMASHIRO, José. *Japão: Passado e Presente*. 3ª edição - São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 1997.

5. ARTE DE FINALIZAR

Um estudo investigativo que em seu interior procurou como interlocutor o Japão. Olhares lançados à tarefa de movimentar-me por um arranjo investigativo do Ocidente no/pelo Oriente. Procurei abordá-los em seus modos de entrelaçamentos e atravessamentos, não os separando, nem os comparando. Partindo deste olhar, tornou-se possível pensar como os discursos de ambos os solos acabam, por vezes, fabricando, inventando sujeitos que se constituem paralelamente com a cultura japonesa e com a cultura brasileira.

Partindo dessas premissas, ao responder o problema de pesquisa – analisar como crianças que caminham concomitantemente as culturas orientais e ocidentais compreendem o Ensino de Ciências dentro de um espaço escolar brasileiro com marcas japonesas, destaco algumas considerações finais deste trabalho, fomentadas pelas principais análises e ferramentas teóricas e metodológicas. Esse estudo conduziu-se pelos estudos de Michel Foucault, especialmente para o Ocidente e Edward Said e Ruth Benedict, para o Oriente.

Ao analisar os discursos, Foucault sublinha que, “a análise do discurso, assim entendida, não desvela a universalidade de um sentido; ela mostra a luz do dia o jogo de rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação” (2009, p.70). Diante disso, debruçada por um olhar de não consolidar certezas, pensei acerca das condições de possibilidade que emergem nas práticas escolares pela/na ciência.

Nessa correnteza, no que diz respeito à ênfase do referido entrelaçamento entre Oriente e Ocidente, busquei nos estudos de Edward Said, algumas pistas para compreender como se desenrolam a fabricação desses sujeitos, tendo em vista essas extremidades culturais. Para isso, Said utiliza-se desses estudos, denominando-o de Orientalismo.

‘Orientalismo’ é o termo genérico que tenho empregado para descrever a abordagem ocidental do Oriente; Orientalismo é a disciplina pela qual o Oriente era (e é) abordado de maneira sistemática, como um tópico de erudição, descoberta e prática. Mas, além disso, tenho usado a palavra para designar o conjunto de sonhos, imagens e vocabulários disponíveis para quem tenta falar sobre o que existe a leste da linha divisória (SAID, 2007, p.115) [grifos do autor].

Sendo assim, conforme aos contemplados referenciais teóricos e metodológicos, tornou-se possível entender a interlocução entre os solos, bem como pensarmos a constituição do sujeito através dessa relação. Estes discursos configuraram-se enquanto diálogos possíveis ao problema de pesquisa, pretendendo analisar como os discursos entre Oriente e Ocidente produzem os sujeitos por essas marcas culturais.

Para dar visibilidade aos propósitos de investigar o Ensino de Ciências por essas marcas culturais, a primeira escolha emergiu pelos Estudos Culturais, sendo mencionado no primeiro artigo dessa dissertação. Estes estudos apresentaram-se enquanto um campo de discussões sobre as identidades híbridas entrelaçadas por essas marcas entre zonas culturais nos tempos do hoje. Pensar acerca dessas identidades é conjugá-las pelas marcas desse tempo que chamamos de “moderno”. Segundo Stuart Hall (2000),

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de processos mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (p.7) [grifos do autor].

Partindo desses pressupostos, nos deparamos com algumas rupturas e seus novos modos de entender o sujeito moderno. Não se torna mais possível falarmos de um único sujeito, de uma única forma de percebê-lo. É necessário analisá-lo a partir de suas formas de constituição, tais como as formas históricas, sociais e culturais. “Eles estão também na base, até mesmo – e talvez principalmente –, da própria *globalização*, esse processo tão ambíguo que estamos vivenciando nas últimas décadas” (VEIGA-NETO, 2002, p.210) [grifos do autor].

Pensando nessas identidades, Sato (2007) nos alerta para a crise dessas identidades que são fabricadas nos sujeitos, tendo em vista esse fenômeno da globalização³². O sujeito japonês se ajustou a uma identidade ocidental para receber o *status* de civilizado, de sujeito moderno. Essa nova apropriação contou com a Ciência do Ocidente. Ciência esta pautada pelo desenvolvimento, evolução e progresso. Mediante este fator, vemos operando uma fabricação nos modos de ser e viver do sujeito oriental permeado por um conjunto discursivo ocidental.

Outro ponto que discorre destes entendimentos de produção de efeitos nos sujeitos, norteia-se por uma potente ferramenta: a escola. Na Escola Oshiman, podemos perceber o quanto o currículo perpetua uma cultura étnica e, a escola de modo geral, disciplina os corpos, atrelado por uma utilidade e docilidade.

Contudo, perante as abordagens acerca dos Estudos Culturais, podemos melhor compreender e, principalmente, questionar um vasto campo à diversidade que abrangem o sujeito, suas identidades, sua cultura, suas geografias, sua história.

³² Fenômeno dinamizado pelos âmbitos sociais, econômicos, políticos e culturais. Refere-se, mais precisamente, a integração e atuação entre países com fins de expansão e desenvolvimento. No contexto que abrange aos discursos que concerne as considerações abordadas, corrobora aos entendimentos acerca da constituição do sujeito mediado ao referido intercâmbio entre Oriente e Ocidente.

No segundo artigo dessa dissertação, foram anunciados alguns estudos especialmente do Japão. Estes estudos apoiaram-se em olhar o passado para entender como a ciência se desenrola em uma escola brasileira marcadamente japonesa. Referem-se a um acontecimento e marco histórico no Japão, perpassados pelos atravessamentos ocidentais na constituição do próprio Oriente. Contou-se também a outro dado histórico, a imigração japonesa no Brasil. No que tange a pesquisa, contextualizou-se pelas análises do Projeto Político Pedagógico e pelas entrevistas das professoras do Ensino de Ciências.

O referido acontecimento histórico no Japão denominou-se de Era Meiji (1868-1912). Foi marcado pela adoção de modelos ocidentais, com fins de progresso e evolução. Descreveu-se pelo âmbito da ciência, articulada a uma racionalidade enquanto desenvolvimento. Essas marcas ocidentais dentro do solo Oriental, a partir da Era Meiji, foram assinaladas por um cientificismo e pela permanência de uma tradição cultural. Ou seja, uma concomitância entre manter em atividade uma cultura milenar e inserir uma ciência proveniente de outra cultura. Neste sentido, foi possível perceber uma tradição científica.

Essa tradição científica pode ser sintetizada por duas concepções: no Oriente, sendo aquela que demanda das tradições (conjunto de práticas que concernem determinados valores, designado pela condução do sujeito em relação ao meio em que vive) somados pela adoção de discursos da ciência e, no Ocidente pelas produções e significações do conhecimento científico dentro dos espaços laboratoriais. Esta segunda concepção é referenciada pela ciência difundida pelo cientista, utilizando-se desses espaços para estabelecer algumas tradições pelos modos de fazê-la e operacioná-la (WORTMANN, 2001).

A respeito do outro acontecimento histórico, a imigração japonesa no Brasil em 1908, o governo brasileiro intercambiou juntamente ao governo japonês, a demanda de mão-de-obra agrícola. A partir de então, os japoneses trouxeram consigo o trabalho e a sua cultura. Neste sentido, a cultura japonesa contorna-se por uma fabricação discursiva com atravessamentos brasileiros. Sendo assim, pode-se dizer que, por meio de um processo imigratório, figura-se uma “reinvenção” nos modos de produção de ser e viver do sujeito. Torna-se plausível pensarmos também acerca das heranças culturais nipônicas fortemente marcadas pelos primeiros imigrantes, como uma alternativa viável de manter as ordens sociais, culturais e geográficas.

Nessa conjuntura, compreendeu-se uma forte correspondência entre ambos os solos, onde a Escola Oshiman, objeto de estudo desta investigação, torna-se um importante espaço de consolidar a cultura nipônica. Essa escola apareceu nestes cenários (a partir de uma conjuntura histórica e pelo fator imigratório no Brasil) enquanto um local autorizado para referenciar uma

cultura étnica. Por sua instalação no Brasil e pela referida fabricação discursiva entre os solos, acaba seguindo padrões pedagógicos ocidentais. Porém, inclui de forma complementar em seu currículo, uma perpetuação cultural étnica.

Conforme as análises do documento oficial – Projeto Político Pedagógico – e das entrevistas das regentes do Ensino de Ciências, mediados pelos referidos estudos, vislumbraram-se entendimentos entre o campo da ciência pelo Ocidente e o campo da cultura pelo Oriente, ambos validados, porém por ordenações diferenciadas. Estes discursos transitam concomitantemente nas práticas escolares da instituição Oshiman.

Apoiados por essa interlocução entre zonas culturais, podemos pensar que, “as culturas e as civilizações são tão inter-relacionadas e interdependentes a ponto de irem além de qualquer descrição unitária ou simplesmente delineada de sua individualidade” (SAID, 2007, p.460). Por assim entender, mesmo que cada nação possua uma forma de viver, suas relações com o outro se esquadriham por discursos fabricados.

No terceiro e último artigo, mais concisamente, vemos as configurações destes saberes e conhecimentos estabelecidos por uma integração possível de cultura japonesa e de ciência. Destarte, narrou-se pelos mapeamentos acerca da constituição do sujeito infantil, percebendo-os por este tempo contemporâneo que os cerca. Somado a isso, realizou-se entrevistas com crianças da 4ª série dos Anos Iniciais e análise do Plano de Ciências de 2010.

A questão da infância inscreveu-se neste trabalho como uma ferramenta de análise, a qual foi pensada a partir do contexto escolar, de modo a fomentar alguns dos discursos que a constitui por uma cultura étnica e pelas produções de ciência.

De acordo com estudos deste caráter, tornou-se possível olharmos as diferentes infâncias que habitam e se abrigam neste tempo perpassadas por sua historicidade, por suas identidades. Mostraram-nos como são produzidas pelos discursos escolares, apoiadas por uma estrutura curricular que se delineia entre saberes e conhecimentos ocidentais e orientais.

A escola nesse processo, por sua vez, funciona como uma espécie de “maquinaria”, colocando em funcionamento o papel de “dar conta” na construção dessas novas formas, traços que vão se formando nos dias atuais. Conseqüentemente, novas práticas se movimentam e se justificam a partir dessas marcas.

Pelos achados da pesquisa foi possível perceber que vão sendo constituídas por uma concomitância discursiva entre os solos em questão. Essa constituição permeia-se pela ciência entendendo-a como uma melhor compreensão do mundo para fornecer respostas à sociedade.

Do mesmo modo que os alunos aprendem os conteúdos de ciência, como uma aula experiencial, eles também examinam a natureza por uma aprendizagem ligada ao âmbito cultural oriental. Em momentos de aulas e no laboratório, aprendem um fazer ciência pelos “experimentos do feijão” e ao mesmo tempo aprendem curiosidades de ciência do Japão.

Neste sentido, o currículo da Escola Oshiman é atravessado por um processo híbrido, o qual se delinea por algumas possibilidades de contemplar o Oriente e o Ocidente. Mesmo analisando esse conjunto de agrupamentos, percebo o quanto os discursos de “ciência pelo cientista”, “ciência pelo método científico”, “ciência pela verdade, pela razão, pela legitimação” são mais fortemente colocados em operação. Mesmo que a escola reverencie e integre a cultura japonesa nas atividades de ciências e na escola de modo geral, abrange-a como complementar.

No que diz respeito à disciplina de ciências, discorre de uma reprodução de conhecimentos pelas formas aplicáveis de fazer ciência pelo método científico. “Ainda que sejam entendidas como formas de pedagogizadas para fins de ensino, as disciplinas escolares são vistas como extensão dos saberes de referência, possuindo objetivos e lógicas derivados desses saberes” (LOPES E MACEDO, 2002, p.75).

Logo, trata-se de olharmos mais atentamente ao entorno das práticas do Ensino de Ciências, com o propósito de nos fornecer novas percepções e sentidos. Não almejo um olhar transformador, mas um tom questionador frente à ciência e seus modos de produção. Pressuponho uma visão que não se limita ao que está instaurado por um cientificismo, mas indagar acerca de como os discursos são distribuídos pela cultura ocidental e pela oriental, tendo em vista os possíveis atravessamentos para sua formação e consolidação.

Ainda que a cultura tenha aparecido enquanto adicional à constituição do sujeito infantil dentro da Escola Oshiman, cabe salientar que a tradição cultural japonesa dispõe de uma base sólida na manutenção de um povo que caminha entre os avanços por meio da ciência e pela preservação étnica.

E, mesmo que vejamos operar a constituição do sujeito permeado pelo Oriente e Ocidente, apresentadas por algumas das formas pelas quais discorrem as práticas escolares fica o convite do exercício de questionar, colocá-las em suspenso, pensarmos as condições que possibilitam a constituição do sujeito, assim sugerido por Foucault. Menções que permite nos deslocarmos pelo vasto campo de saber, tecidos pelas transformações do próprio sujeito; – como nos tornamos aquilo que somos frente às marcas deste tempo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BENEDICT, Ruth. *O Crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BUJES, Maria Isabel Edelweins. *Infância e Maquinaria*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 a.

COSTA, Marisa V. *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema* / organizado por Marisa Vorraber Costa; Alfredo Veiga-Neto. 2ª Ed, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

CORAZZA, Sandra. *Infância e Educação: Era uma vez, quer que eu te conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Trad. Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Lauro Fraga de Almeida Sampaio. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). A estabilidade do currículo disciplinar: o caso de ciências. In: *Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-94.

MEYER, Dagmar. Alguns são mais iguais que os outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: SILVA, Luiz Heron da (org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 5ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NAKAGAWA, Hisayasu. *Introdução à Cultura Japonesa: Ensaio de antropologia recíproca*. São Paulo: Martins, 2008.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995. p. 07-38.

SAID, Edward. *Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: 2007.

SATO, Cristiane A. *Japop: o poder da cultura pop japonesa*. São Paulo: NSP-Hakkosha, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TADA, Michitaro. *A Cultura gestual japonesa: manifestações modernas de uma cultura clássica*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Espaço e Currículo*. In: *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, p.103-126, 2003.

_____. Espaço e currículo. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth F. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 201-220.

WORTMANN, Maria Lúcia C. *Estudos Culturais da Ciência e Educação / Alfredo Veiga-Neto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

YAMASHIRO, José. *Japão: Passado e Presente*. 3ª edição - São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 1997.

ANEXO 1: Consentimento da Diretora da Escola Oshiman para divulgação de seu nome e de fotos da instituição



Colégio autorizado pela COGSP-DOE-09.01.93
CNPJ 68.316.793/0001-96

São Paulo, 06 de maio de 2011.

Autorização

Eu Mayumi Kawamura Madueno Silva, autorizo a Sra. Priscila Aizawa, a divulgar meu nome, o nome Escola Oshiman e fotos da escola em sua dissertação de Mestrado.

Atenciosamente,

Mayumi Kawamura Madueno Silva

ANEXO 2: Projeto Político Pedagógico



Nossa norma é manter em até 270 o número máximo de alunos, para permitir um envolvimento mais profundo no relacionamento entre eles, os professores, os pais e os dirigentes, no qual todos se conhecem e se relacionam. Apesar do número pequeno de alunos, ocupa um prédio com área de 3.200m², fruto de um projeto que privilegia as formas harmoniosas e orgânicas, que proporcionam um ambiente favorável ao convívio, desenvolvimento e aprendizado. Como funciona em período integral, das 7h00 às 17h00, além do currículo padrão de escolas, os alunos têm tempo para muitas outras atividades necessárias ao seu crescimento completo e refinado: a partir de um ano e meio, as crianças começam o contato com os idiomas Português, Inglês e Japonês. Esportes e Educação Física são atividades para todas as idades, além de Educação Artística, Trabalhos Manuais, Educação Musical, Computação, Cerimônia do Chá, Caligrafia com Pincel e Ikebana, fora as atividades de livre escolha (ALE). As crianças passam a maior parte do dia dentro da escola. Portanto, é fundamental tratar com muito zelo o ser humano existente em cada uma delas, da mesma forma que é importante dar-lhes, no ambiente escolar, assim como em seus lares, a formação da ética e da moral. À escola é atribuída a responsabilidade e a missão de educar, extraindo ao máximo de cada criança todas as suas potencialidades, desenvolvendo de forma harmoniosa o físico, o emocional e o intelectual. Compete assegurar às crianças instalações e espaço adequados para poderem se desenvolver com toda sua energia.

Atividades paralelas enriquecem ainda mais a formação dos alunos do Ensino Fundamental I e II, tais como:

- Jornalismo;
- Culinária;
- Teatro;
- Robótica;
- Banda;
- Trabalhos manuais;
- Intercâmbio cultural com o Japão e o Canadá;
- Acantonamento;
- Esportes (Judô, futebol e dança);
- ALE (atividade de livre escolha, na qual se tem a chance de se trabalhar com reciclagem);
- Culturais, com aulas de cerimônia de chá (chadô) e arranjo floral (ikebana), além de trabalhos voluntários.
- Concurso de oratória (desenvolvido nos quatro idiomas com participação de juízes nacionais e estrangeiros);
- Aulas extras de música (teclado, flauta, guitarra, violão, bateria e percussão)



Colégio autorizado pela COGSP-DOE-09.01.93
CNPJ 68.316.793/0001-96

COLÉGIO OSHIMAN
PLANO DE CURSO DO ANO LETIVO DE 2010

Disciplina: Ciências
Ensino Fundamental: 4º ano
Ano Letivo: 2010
1º Bimestre – Conteúdo Programático

Nosso planeta: uma pequena parte do Universo

- O Universo
- Sistema Solar
- Observando a Terra

O ar: composição e propriedades

- A atmosfera
- Pressão e altitude
- Temperatura do ar
- Umidade do ar
- Fazendo previsões

A água e suas características

- Água por toda parte
- Recurso natural indispensável à vida
- Composição e propriedades da água
- Os estados físicos da água

2º Bimestre – Conteúdo Programático

O solo

- Formação do solo
- Características do solo

- Permeabilidade do solo
- Preparo do solo
- Desgaste e destruição
- Desgaste e destruição do solo

No reino vegetal

- O mundo vegetal
- Respirando sem parar
- Transpirando
- Produzindo alimento

Os vegetais se reproduzem

3º Bimestre – Conteúdo Programático

Os seres vivos e suas relações com o ambiente

- Onde moram os seres vivos
- Seres vivos e não vivos no ambiente
- Cadeia alimentar
- O mundo dos microrganismos

As fases da vida e o corpo humano

- O que é ter vida
- Ciclo da vida
- Nosso corpo

4º Bimestre – Conteúdo Programático

Nossa alimentação

- Uma alimentação equilibrada
- Produção de alimentos
- Por que os alimentos estragam?
- Conservação dos alimentos

Saúde para todos

- Uma vida saudável
- As doenças

ANEXO 4: Fotos da Escola



ESCOLA OSHIMAN



SALA DE AULA DE JAPONÊS



LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS



LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS



ESPAÇO DE DIFERENTES APRENDIZADOS DA CULTURA JAPONESA



SALA DE AULA