

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA REGINA DE BRITO

ESCOLA ALEGRIA DE SABER: UMA ESCOLA BRASILEIRA NO
JAPÃO (1995-2011)

SÃO CARLOS

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA REGINA DE BRITO

ESCOLA ALEGRIA DE SABER: UMA ESCOLA BRASILEIRA NO
JAPÃO (1995-2011)

Tese apresentada à banca examinadora da Universidade Federal de São Carlos, para fim de obtenção do grau de Doutora em Educação, área de Fundamentos da Educação do PPGE/UFSCar, sob a orientação da Profa. Dra. Ester Buffa.

SÃO CARLOS

2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

B862ea Brito, Cláudia Regina de.
Escola Alegria de Saber : uma escola brasileira no Japão
(1995-2011) / Cláudia Regina de Brito. -- São Carlos :
UFSCar, 2012.
253 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2012.

1. Educação. 2. Japão - instituição escolar - Escola
Alegria de Saber. 3. Brasil - Japão - migração de kassegui. I.
Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Tese de Doutorado de

Cláudia Regina de Brito
São Carlos, 20/08/2012

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Ester Buffa

Prof.^a. Dr.^a. Roseli Esquerdo Lopes

Prof. Dr. João Virgílio Taglianini

Prof.^a. Dr.^a. Ana Lucia Eduardo Farah Valente

Prof.^a. Dr.^a. Rosemary Roggero

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a Erica, ao Fagundes e Gabriel devido ao lugar que ocupam em minha vida e pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

A realização de uma tese de doutorado exige que se percorra um longo caminho que, inicialmente, não sabemos exatamente quais obstáculos enfrentaremos.

Este trabalho foi possível devido à ajuda de muitas pessoas às quais agradeço o apoio recebido.

A minha orientadora Profa. Dra. Ester Buffa pela competência na condução deste trabalho e, sobretudo pela generosidade, gentileza e compreensão que demonstrou em todos os momentos.

Especialmente ao Marcio e Claudia Fujii pelo acolhimento no Japão e por possibilitarem a coleta de dados na Escola Alegria de Saber – EAS e demais instituições de ensino, localizadas em diversas cidades japonesas. Ao Johny pela experiência no Japão.

Aos demais integrantes da EAS, tais como: professores, alunos, corpo administrativo e, igualmente aos gestores de outras instituições de ensino que foram visitadas e que gentilmente responderam aos meus questionamentos.

Ao corpo docente da UFSCar e UNESP, especialmente a Marisa Bittar, Amarilio Ferreira, Paolo Nosella e, aos colegas do Programa.

Aos membros da Banca que gentilmente aceitaram participar, sobretudo a Ana Lucia E.F. Valente que tem acompanhado minha formação, também como orientadora do mestrado.

A UNISEB que viabilizou financeiramente meu deslocamento e realização da pesquisa de campo no Japão.

As amigas Katia Figueira, Gladis Linhares a Anna Patrícia China. Agradeço imensamente!

A minha família, em especial a quatro mulheres que foram fundamentais no momento em que parecia que tudo havia parado para eu enfrentar um câncer, são elas: Rosana, Maria (Tutu), dona Vilma e Lu. Igualmente, as amigas Lilian Pádua e Cristiane Soncino, com as quais compartilhei muitas angústias.

Neste percurso compreendi que *o contrário do medo não é a coragem, é a fé!* (Frei Betto).

RESUMO

Este estudo se propõe a analisar as instituições escolares brasileiras localizadas no Japão e, como recorte específico a Escola Alegria de Saber – EAS, criada em 1995. Estas instituições foram constituídas para atender à demanda de escolarização dos descendentes de imigrantes brasileiros, denominados de trabalhadores de kassegui. A investigação evidenciou o movimento migratório ocorrido ao longo do século XX e XXI, sobretudo entre os anos de 1980 e 2009, quando ocorreu o processo de migração dos nipo-brasileiros ao Japão. Na construção desse objeto de estudo foram perseguidos os seguintes objetivos: desvelar o que motivou a implantação de instituições escolares brasileiras, no Japão; a reconstrução da história da Escola Alegria de Saber – EAS; a compreensão de seus elementos constitutivos; a verificação do que motivou o governo japonês a traçar políticas educacionais que flexibilizaram a implantação das escolas brasileiras, inclusive, concedendo o título de “Miscellaneous school”; e, uma reflexão acerca da homologação de Pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, no Brasil, validando os estudos realizados em instituições de ensino localizadas no Japão. A pesquisa ampliou o enfoque retomando estudos realizados anteriormente, quando foi investigada a migração de japoneses para o Brasil, para trabalhar como mão de obra barata. A ênfase foi atribuída à construção da etnicidade do grupo de japoneses em relação à sociedade envolvente. O fluxo migratório que se estabeleceu entre estes países, motivados por interesses econômicos, caracterizou um movimento definido como de ida e de retorno de uma mesma geração e seus descendentes, em um curto espaço de tempo. A pesquisa examinou a condição do migrante, as situações adversas enfrentadas e as relações sociais que se estabelecem que os definem como grupo. Além de serem traçadas as semelhanças observadas em ambos os movimentos, de ida ou de retorno, principalmente no que se refere à implantação de escolas para seus descendentes, com orientações e exigências legais oriundas do país de origem, reforçando a ideia de retorno ao mesmo. Igualmente foram examinadas as experiências de conflito, sobretudo em momentos de crise econômica, quando são hostilizados e tratados como estrangeiros ou somente como mão de obra. O grupo tornou-se resiliente, enfrentando as barreiras impostas e, de maneira reativa, utilizam o termo *gambarê*, como estratégia simbólica de sobrevivência. A investigação foi analisada à luz da estreita e indissociável relação entre específico, o singular e o universal, que estabelece as mediações entre o objeto da pesquisa, com o contexto social e as tendências históricas da organização social dominante, ou seja, a sociedade capitalista. As fontes utilizadas foram obtidas por meio de documentos, bibliografias e entrevistas semi-estruturadas, produzidas no trabalho de campo, realizado no Japão. O trabalho foi concluído com a compreensão de que, no Japão, os nipo-brasileiros percebem que são diferentes dos japoneses. A oposição entre nativos e estrangeiros constrói-se sobre signos diferenciais de classe. Compreendem que são mão de obra assalariada e que é imprescindível a manutenção das instituições escolares para os seus descendentes, uma vez que a escola japonesa não atende a todos.

Palavras-Chave: Instituições escolares; migrações; de kassegui.

ABSTRACT

This study aims to analyze Brazilian educational institutions located in Japan focusing on the institution *Escola Alegria de Saber - EAS*, established in 1995. These institutions were established to meet the demands for schooling for the children of Brazilian immigrants, known as *dekassegui* workers. The investigation revealed the migration process throughout the 20th and 21st centuries, mainly between 1980 and 2009, the period in which occurred the migration process of Nipo-Brazilians to Japan. In order to build the object of study the following goals were pursued: unveiling what led to the establishment of Brazilian educational institutions in Japan; reconstructing the history of the school *Escola Alegria de Saber - EAS*, understanding its constituent elements; verifying what motivated the Japanese government to draw educational policies which allow flexibility in establishing Brazilian schools, even granting the title of "Miscellaneous school" ; and considering the approval of the reports issued by the National Council of Education, the Ministry of Education in Brazil, validating the educational institutions in Japan. This research expands previous studies, in which the Japanese migration to Brazil as cheap labor was investigated. Emphasis was given to the construction of Japanese ethnicity in relation to the surrounding society. The migration developed between these countries was motivated by economic interests, which is defined as a movement marked by departure and return of the same generation and their descendants, in a short period of time. The research examined the migrant's condition facing adverse situations and social relations which are established and define them as a group. In addition the research concentrated on tracing the group's similarities in the movements of departure and return, especially regarding the implementation of schools for descendants, which include guidelines and legal requirements from the home country, reinforcing the idea of returning to the country. This study also examined conflicting experiences especially in times of economic crisis when this group is harassed and treated like foreigners or merely as labor. The group has become resilient, tackling the barriers and in reaction use the term *gambarê* as a symbolic strategy for survival. The research was analyzed in the light of the narrow and inseparable relationship between specific, singular and universal, establishing the mediations between the object of research, within social and historical trends of the dominant social organization, that is, capitalist society. The sources used were obtained in documents, bibliographies and semi-structured interviews, resulting from field work conducted in Japan. The work was completed with the understanding that in Japan, the Nipo – Brazilians realize they are different from the Japanese. The opposition between natives and foreigners are build due to social representations which differentiate them. Moreover they perceive themselves as hired labor and the importance in maintaining educational institutions for their descendants, since the Japanese school does not meet everyone's needs and demands.

Key words: educational institutions; migration; *dekassegui*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa cidades com unidades da Escola Alegria de Saber	73
Figura 2. Homi Danti local em que se iniciou a Escola Alegria de Saber (Toyota, 2009)	75
Figura 3. Organograma da Escola Alegria de Saber	90
Figura 4. Atividades na Escola Alegria de Saber, cidade de Toyota, 2009.	98
Figura 5. Escola Alegria de Saber, cidade de Toyota, sala de aula 2009.....	98
Figura 6. Orientações fixadas na porta da sala de aula da EAS, Toyota, 2009.	99
Figura 7. Local de convivência em que as crianças realizam as refeições. Toyota, 2009.	103
Figura 8. Sala de trabalho da Direção da EAS, no horário de almoço, com o “obentô” sob a mesa. Toyota, 2009.....	103
Figura 9. Serviço de transporte oferecido pela EAS. Toyota, 2009.	104
Figura 10. Vista parcial da sede da Escola Alegria de Saber, cidade de Toyota, 2009. .	116
Figura 11. Vista parcial da Escola Alegria de Saber, cidade de Toyota, 2009.....	117
Figura 12. Quadra poliesportiva e demais salas da Escola Alegria de Saber, Toyota, 2009	117
Figura 13. Entrada Lateral da Escola Alegria de Saber, cidade de Hekinan, 2009.....	117
Figura 14. Entrada da Escola Nova Era - ENE, Kosai 2009.	118
Figura 15. Entrada da Escola Expressão, localizada na cidade de Chita, 2009.	118
Figura 16. Vista parcial da escola Expressão, cidade de Chita, 2009.	119
Figura 17. Escola Expressão, área destinada às atividades pedagógicas e de convivência, Chita, 2009.....	119
Figura 18. Escola Expressão, espaço designado para a secretaria da escola,	120
Figura 19. Representação do Sistema de Ensino Japonês	145
Figura 20. Moradores zelando pela segurança dos alunos ao atravessar as ruas. Cidade de Toyota, 2009.	152
Figura 21. Responsáveis aguardando o fluxo de alunos residência - escola.....	152
Figura 22. Deslocamento para a escola. Toyohashi, 2009.....	152
Figura 23. Alunos se deslocando para a escola. Toyota, 2009.	153
Figura 24. Foto enviada por entrevistado que acompanhou a visita à escola, em 2009.	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Brasileiros no Japão e a sua Taxa de Crescimento Anual (%).....	50
Quadro 2 - Brasileiros no Japão por Faixa Etária (1994 a 2006)	55
Quadro 3 - Localização das unidades das Instituições escolares: Escola Alegria de Saber – EAS	73
Quadro 4 - Atividades curriculares ou extracurriculares	136
Quadro 5 - Disciplinas ministradas nas instituições escolares japonesas.....	140
Quadro 6 - Paralelo entre o sistema educacional japonês e o sistema educacional brasileiro.....	142
Quadro 7 - Perguntas e esclarecimentos exigidos no momento da matrícula na escola	148

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - MOVIMENTO MIGRATÓRIO: JAPONESES E NIPO-BRASILEIROS	22
1.1 Breve história do Japão	22
1.2 I Ciclo migratório: do Japão para o Brasil	42
1.3 II Ciclo migratório: do Brasil para o Japão.....	48
CAPÍTULO 2 - INSTITUIÇÕES ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO – O CASO ESPECÍFICO DAS ESCOLAS BRASILEIRAS NA SOCIEDADE JAPONESA	57
CAPÍTULO 3- ESCOLA ALEGRIA DE SABER – EAS	72
3.1 Escola Alegria de Saber: A história da EAS se confunde com a trajetória da família Fujii	74
3.2 Organização escolar: administrativa e pedagógica	86
3.3 Caminhos percorridos através da legislação para a implantação e validação do trabalho educativo das escolas brasileiras no Japão	120
CAPÍTULO 4 - AS ESCOLAS JAPONESAS EM RELAÇÃO ÀS ESCOLAS BRASILEIRAS	130
CAPÍTULO 5 - RESILIÊNCIA: - GAMBARÊ! ARIGATOU, GAMBARÊ!	168
CONCLUSÃO	185
REFERÊNCIAS	194
ANEXOS	202
Anexo 1	203
Anexo 2	206
Anexo 3	209
Anexo 4	212
Anexo 5	214

APÊNDICE A ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS	252
---	------------

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa instituições escolares brasileiras localizadas no Japão, constituídas para atender à demanda de escolarização dos descendentes de imigrantes brasileiros, denominados de *dekassegui*¹. O recorte específico da pesquisa refere-se à trajetória da Escola Alegria de Saber – EAS, nos anos de 1995-2011. A investigação evidenciou o movimento migratório ocorrido ao longo do século XX, notadamente, dos anos de 1980 a 2011, quando ocorreu o processo de migração dos nipo-brasileiros ao Japão, para trabalhar como mão de obra assalariada.

Na construção desse objeto de estudo foram perseguidos os seguintes objetivos: desvelar o que motivou a implantação de instituições escolares brasileiras, no Japão; a reconstrução da história da Escola Alegria de Saber – EAS; a compreensão de seus elementos constitutivos; a verificação do que motivou o governo japonês a traçar políticas educacionais que flexibilizaram a implantação das escolas brasileiras, inclusive, concedendo o título de *Miscellaneous school*², para as instituições que atenderam às exigências estabelecidas; e uma reflexão acerca da homologação de Pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, do Ministério da Educação, no Brasil, validando os estudos realizados em instituições de ensino localizadas no Japão.

As questões examinadas são resultado da pesquisa desenvolvida ao longo das disciplinas cursadas no Programa de doutorado e, sobretudo como consequência dos debates e orientações de leituras fruto da participação no grupo de pesquisa “História das Instituições Escolares”, sob a coordenação da Profa. Dra. Ester Buffa e do Prof. Dr. Paolo Nosella.

Partindo dessas premissas, o tema exigiu que se ampliasse o enfoque sobre o fluxo de pessoas entre Brasil e Japão, desvendando a emigração, a partir do início do século XX, de japoneses para o Brasil e a imigração, nos anos de 1980, de brasileiros para o Japão, situação denominada de fenômeno *dekassegui*. Este fluxo pode ser interpretado como um movimento

¹ Fenômeno *dekassegui* (de+kassegui), neologismo formado a partir dos ideogramas japoneses que expressam as formas infinitivas dos verbos “*deru*” (sair) e “*kassegui*” (trabalhar). Significa sair, buscar, fora do seu ambiente nativo, trabalho para o sustento e poupança. A expressão é utilizada desde os tempos feudais, quando camponeses migravam internamente, de uma região para outra, em busca de trabalho temporário. (Reis: 2002, p.17,18).

² *Miscellaneous school* é um termo definido pelo governo japonês que, para ser conquistada pelas instituições há necessidade de adequação a uma série de exigências. Ao atingir este *status* a instituição ganha credibilidade perante a comunidade japonesa, podendo receber incentivos fiscais, apoio do governo, tais como: para o transporte dos alunos e investimento de empresas em troca de isenção fiscal.

de *ida* e de *retorno*, ou o reencontro com a terra dos ancestrais, como busca de solução para problemas recorrentes. Para alcançar essas metas, o presente estudo foi dividido em duas fases.

A primeira fase remete ao início do século XX, período em que ocorreu a migração para o Brasil. Esta fase resultou da pesquisa para a dissertação de mestrado, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período de 1994 a 1997, quando se investigou a construção da identidade do grupo de imigrantes japoneses, que se fixou em Campo Grande/MS³. O eixo condutor daquela investigação foi uma instituição escolar denominada de Escola Visconde de Cairu.

A segunda fase é expressiva para este momento, uma vez que reporta à etapa ora pesquisada, quando a investigação avança para o final do século XX e início do século XXI, período em que os japoneses da primeira geração⁴ e os nipo-brasileiros se deslocaram para o Japão em busca de oportunidades de trabalho. Naquele contexto, para atender à demanda de escolarização dos descendentes, foram implantadas instituições escolares brasileiras, motivadas pela possibilidade de retorno ao Brasil, de maneira semelhante ao que ocorreu no Brasil, quando as primeiras gerações, que se fixaram no país, almejavam o retorno ao Japão.

A pesquisa inicial, denominada de primeira fase, objetivou compreender como e por que os imigrantes japoneses, no decorrer do século XX, se instalaram no Brasil e, de que maneira, por décadas, construíram sua etnicidade⁵. Seguindo as orientações preconizadas por Dasseto e Bastenier (1993), no que tange ao conceito de “ciclo migratório”⁶, com base no caso europeu e, perseguindo a trajetória de uma instituição escolar denominada primeiramente “escola de japoneses”, posteriormente Escola Visconde de Cairu, foi possível desvelar a construção da etnicidade do grupo analisado. O desafio foi compreender como as diferentes gerações, fixadas em Campo Grande, se organizaram e interagiram com a sociedade envolvente. Por analogia ao trabalho dos autores citados, foram estabelecidos cinco momentos ou ciclos de construção da etnicidade da colônia de japoneses que enfrentou

³ Nesta época a cidade de Campo Grande fazia parte do estado de Mato Grosso. Com a Lei Complementar n. 31, de 11 de outubro de 1977, assinada pelo Presidente Ernesto Geisel, foi criado o estado de Mato Grosso do Sul, pelo desmembramento do Estado de Mato Grosso, fixando, em 1979, a capital do novo estado em Campo Grande.

⁴ Primeira geração: Isse (imigrantes japoneses); segunda: Nissei (filhos de japoneses); terceira: Sansei (netos de japoneses); quarta: Yonsei (bisnetos de japoneses); quinta: Gossei (trisanetos de japoneses); e, sexta: Rokussei (tataranetos de japoneses). Há informações de que no Brasil já nasceram os primeiros rokusseis.

⁵ Etnicidade (do inglês *ethnicity*) é um termo que além de remeter as características culturais de um grupo social, estabelece a inclusão ao mesmo. Significa pertencer e identificar-se a um determinado grupo com traços bem definidos, porém mutáveis. Seu significado está relacionado à construção da identidade como estratégia política, ou seja, de maneira reativa.

⁶ Este conceito será examinado no capítulo segundo.

diferentes situações, como consequência do movimento da sociedade capitalista. A trajetória percorrida pelo grupo de japoneses foi delineada por meio das fronteiras étnicas que se estabeleceram de maneira flexível, que se diferenciaram na razão direta em que os interesses deste grupo era modificado. O grupo de japoneses ora percebia-se e eram percebidos como inseridos, com traços de pertencimento tanto a eles mesmos quanto à sociedade envolvente, ora eram excluídos. Este movimento auxiliou na compreensão e delimitação dos diferentes momentos ou ciclos migratórios vivenciados pelo grupo. As fronteiras étnicas são invisíveis, são construídas e motivadas pela situação de desigualdade que a realidade social mutante engendrou. Nesse caso, por serem simbólicos e mutáveis, vários fatores colaboraram para a construção dessas fronteiras. Na primeira fase da pesquisa, *o primeiro momento de construção da etnicidade* foi definido com o trabalho braçal realizado pelos imigrantes japoneses nas lavouras de café, no Estado de São Paulo, a partir de 1908, ou na construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, em MT. Os imigrantes buscavam escapar da crise econômica resultante do processo de modernização capitalista do Japão, assim, ao chegarem ao Brasil, eram vistos como os “amarelos” que substituíram o trabalho dos escravos ou aqueles que se dedicavam às atividades simples na condição de trabalhadores assalariados. Em 1918, para atender à demanda de escolarização de seus descendentes, foi implantada a “Escola Japonesa”, na periferia da cidade, em uma localidade conhecida como Chacrinha. Foi considerado *o segundo momento de construção da etnicidade* com a transferência da Escola Japonesa, em 1924, da Chacrinha, para o centro da cidade. A escola deixou de ser periférica e possibilitou que muitas famílias se mudassem para a cidade. Definido *o terceiro momento da construção da etnicidade* dos japoneses, na década de 30, durante o governo de Getúlio Vargas, quando a presença estrangeira ficou ameaçada. Estes momentos anunciavam a Segunda Guerra Mundial e, conseqüentemente, o agravamento da situação dos imigrantes no país. O grupo em questão foi discriminado e vítima de frequentes manifestações xenófobas. Por este motivo, a escola passou a ser denominada de Escola Visconde de Cairu. Terminada a Guerra, o Japão, que fora derrotado, estava liquidado econômica e politicamente. Foi nesse momento, no pós-guerra, que se definiu *o quarto momento da construção da etnicidade* da colônia japonesa. Os japoneses com suas instituições educacionais, esvaziadas pela política nacionalista de 1930, passaram a investir na educação de seus filhos em escolas sem quaisquer signos étnicos, pois viam a escolarização como a única possibilidade de ascensão social. *O quinto momento* caracteriza-se pela recuperação econômica e política do Japão, a partir de 1950, vinte anos depois, o país apresentou-se como um dos países mais

desenvolvidos tecnologicamente e com grande crescimento econômico. A identidade da colônia japonesa foi fortalecida devido à importância do país ancestral. Este período possibilitou a segunda fase da investigação, caracterizada pelo movimento de kassegui. Quando aconteceu o inverso ou uma revoada migratória contrária ao fluxo anterior, onde, no Japão, os nipo-brasileiros, inauguram outro momento da etnicidade do grupo.

Nos anos de 1980, os de kassegui, objetivavam trabalhar no Japão e, com as economias conquistadas, retornar e viver em melhores condições no Brasil, uma vez que, em última análise, o fluxo migratório ocorre, sobretudo, por razões econômicas. Na busca de melhores salários, da oportunidade de poupar para adquirir imóveis, enriquecimento rápido ou ainda, para alguns, principalmente os mais jovens, sem grandes oportunidades no Brasil, se deslocaram para o Japão em busca de novas experiências ou aventura.

Dois fatores influenciaram para que o fenômeno de kassegui se concretizasse. Por um lado, o crescimento econômico do Japão, consequência de diversas variáveis, sobretudo do formidável desenvolvimento tecnológico, especificamente a robótica, microeletrônica, telecomunicações, conseqüentemente surgiu a demanda de mão de obra para as vagas de trabalho nas indústrias, atividades entendidas, pelos nativos, como inferiores e, por outro lado, a crise econômica instalada no Brasil, tais como inflação, dívida externa e desemprego.

O trabalho realizado pelos de kassegui no Japão é definido por eles como árduo. Consideram que enfrentam um dia a dia repleto de obstáculos, principalmente no que diz respeito às dificuldades com o domínio da língua, que são compreendidos por entraves comunicacionais de várias ordens, dentre elas as relações pessoais.

Os anos de 1990 apresentaram alterações na situação econômica do Japão e foi nesse contexto que se impôs para os de kassegui, a necessidade de implantação de instituições escolares brasileiras. A crise econômica que era latente no Japão, a partir de meados dos anos de 1980, torna-se manifesta. Este período deixou a comunidade de brasileiros exposta a situações inusitadas quando deixaram de ser percebidos como mão de obra que atende às necessidades das empresas japonesas, a custos reduzidos, para serem hostilizados e vítimas de reações xenófobas. Frente a esta nova conjuntura, o grupo tornou-se resiliente, enfrentando as barreiras impostas e, de maneira reativa, retomam o termo *gambarê*, como estratégia de sobrevivência.

Esta forma de agir, com resiliência, remete aos estudos realizados por White (1986) quando se propõe a investigar um traço do comportamento nipônico, sempre enaltecido, que se refere à “dedicação” total para qualquer ação desempenhada. A autora relacionou este

comportamento às características geográfico-climáticas, uma vez que todo o arquipélago localiza-se em zona sísmica, com elevado número de terremotos. A população afirma ser um país vulnerável, visão que se tornou parte da memória coletiva, reforçando a importância da persistência e da coletividade.

Com o declínio econômico japonês, a média do tempo de permanência dos dekasseguis no Japão sofreu alterações de três para cinco anos. Estes necessitavam de um período maior para que conquistassem maiores valores a serem poupados. Além disso, o perfil do migrante foi alterado, transformando o fluxo migratório que tinha um caráter individual para familiar. Migram casais jovens, com filhos pequenos, inclusive, passam a compor o grupo familiar com pessoas mais idosas para que auxiliem nos cuidados com as crianças. Este novo contexto impôs que se potencializasse a preocupação com a educação dos descendentes. Poucas crianças brasileiras conseguiam acompanhar e se manter em escolas japonesas, sobretudo pelas dificuldades encontradas com a língua japonesa e as condições de acolhimento das crianças e jovens que eram matriculadas em classes regulares. Nas escolas japonesas, o atendimento às necessidades específicas das crianças estrangeiras é de responsabilidade e empenho exclusivo do professor. Ante esse quadro, diversas escolas brasileiras foram implantadas no Japão, objetivando atender à demanda de escolarização das crianças e jovens brasileiros.

Um longo processo foi percorrido pelas instituições escolares brasileiras junto ao Ministério da Educação, no Brasil, em busca da validação dos estudos realizados no Japão. Cerca de cinquenta escolas obtiveram a homologação favorável em Pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, do Ministério da Educação, com base na legislação em vigor, a Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB. Além da garantia do reconhecimento pelas autoridades japonesas.

Analisar a Escola Alegria de Saber - EAS oportunizou compreender as inúmeras possibilidades e *status* possíveis de serem atingidos pelas instituições brasileiras no Japão. De maneira exitosa, a EAS iniciou suas atividades oferecendo aulas particulares de alfabetização e foi oficializada, como instituição escolar, em 1995. Conquistou Pareceres favoráveis do CNE, em 2007, sendo adquirida por um grupo do ramo da educação japonês, Kura Zemi e, em 2011, atingiu o último estágio aspirado por alguns empresários/gestores da educação, que se trata da transformação das instituições escolares em *Miscellaneous school*.

Atualmente, residem no Japão cerca de 250 mil brasileiros descendentes ou cônjuges de japoneses. Com a crise enfrentada pelo país, a partir de 2008, alguns nipo-brasileiros

retornaram ao Brasil, inclusive com apoio financeiro do governo japonês, por este motivo houve uma redução nos números apresentados.

Esta investigação, nas duas fases estabelecidas, foi analisada à luz da estreita e indissociável relação entre o singular e o universal, que capta o movimento do capitalismo. É nesse contexto que migrantes constroem e reconstroem suas instituições escolares, bem como as tradições, associações e redes de apoio, como forma de expressar e renovar sua singularidade. Como afirma Alves:

[...] O singular refere-se, também, à escala adotada pelo pesquisador para realizar a abordagem da realidade humana: uma cidade, uma região, um país, um continente, etc. O singular é a manifestação, no espaço convencional, de como leis gerais do universal operam dando-lhe uma configuração específica. Universal e singular, nessa perspectiva, são indissociáveis. (ALVES, 1995, p.10).

O movimento da sociedade capitalista se percebe em todas as dimensões do grupo étnico pesquisado, sobretudo no que diz respeito ao espaço escolar. A delimitação do objeto deste estudo impõe que se estabeleçam relações entre o específico, o singular e o universal, que são níveis diferenciados e não excludentes da produção do conhecimento, determinando como tarefa a ser executada pelo pesquisador a compreensão acerca das medições que se firmam entre estes níveis percebendo as nuances em toda sua complexidade. Para Valente (2009, p.70), “O específico, em geral, refere-se aos objetos de pesquisa; o singular ao contexto social mais abrangente no qual o objeto está inserido; e o universal expressa as tendências históricas da organização social dominante, ou seja, do modo de produção capitalista”.

As instituições escolares favoreceram a compreensão das relações sociais construídas entre o grupo analisado e a sociedade envolvente.

Para a realização desta pesquisa algumas dificuldades foram enfrentadas em virtude da escassez de levantamentos e inventários organizados, sobretudo em virtude da necessidade de traduções dos documentos.

Esta análise pautou-se pela revisão bibliográfica, bem como pelo mapeamento das fontes documentais textuais produzidas pela Escola Alegria de Saber – EAS, dos Pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, do Ministério da Educação e

legislações. Além do contato com alguns Conselheiros do CNE e agentes do Ministério da Educação.

A reconstrução da trajetória percorrida para a implantação das escolas no Japão exigiu a ida a campo para que se obtivessem dados dos sujeitos das instituições escolares. Os instrumentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas utilizando como eixo condutor questões que subsidiassem a compreensão dos objetivos estabelecidos para a realização deste estudo. As entrevistas foram organizadas seguindo algumas recomendações presentes nos estudos sobre história oral.

Para a realização das entrevistas foram visitadas as três províncias japonesas onde estão localizadas as cinco cidades em que foram implantadas as seis unidades da Escola Alegria de Saber, além de outras localidades em que se encontram outras escolas brasileiras. A pesquisa de campo aconteceu em setembro de 2009.

Nas escolas foram entrevistados os mantenedores da EAS⁷, gestores (dois), diretoria pedagógica (um), coordenadores de unidades (quatro), docentes (nove), corpo administrativo (dois) - serviços gerais, responsável pela limpeza, motoristas (dois) e alunos (dez).

Além das entrevistas, registros fotográficos foram realizados a fim de ilustrar a realidade das escolas brasileiras localizadas no Japão, não apenas restringindo ao recorte deste estudo, que se refere à EAS. Outras imagens revelam o cotidiano da vida escolar, como por exemplo, a organização da comunidade japonesa, representada pelas mães e avós que, em fileiras junto às calçadas, interrompem o trânsito para que alunos atravessem as ruas nos horários de saída das escolas ao retornarem para suas residências. Existe um revezamento semanal nas ruas de cada bairro, entre as pessoas responsáveis que zelam pela segurança dos estudantes.

Cabe esclarecer que um dos procedimentos adotados nesta pesquisa foi a preservação da identidade dos depoentes somente identificando os membros da família que implantou a Escola Alegria de Saber, com a devida autorização.

O contato com os gestores da EAS e alguns docentes teve início a partir de visitas realizadas ao Brasil e, posteriormente com a troca de mensagens eletrônicas, estendendo-se até o momento atual.

Este percurso está organizado e é apresentado em cinco capítulos.

⁷ Foram realizadas entrevistas com os antigos mantenedores que, à época da pesquisa de campo, ocupavam cargos de gestores e coordenação pedagógica na Instituição, assim como o atual mantenedor, quando foi necessário o apoio de um interprete. Além das entrevistas realizadas com gestores da EAS foram entrevistados dois gestores de outras duas Escolas brasileiras visitadas.

O Capítulo 1 denominado de *Movimento migratório: japoneses e nipo-brasileiros*, a partir de uma breve história acerca da sociedade japonesa, revela a continuidade no fluxo migratório que ocorreu, o movimento de *ida* e de *retorno* de um grupo de japoneses de uma mesma geração e seus descendentes. Tratou das migrações internacionais, estabelecendo o *I ciclo migratório: do Japão para o Brasil* quando japoneses migram para o Brasil em busca de oportunidades de trabalho e constroem sua etnicidade a partir da instalação de uma escola para seus descendentes. No *II Ciclo migratório: do Brasil para o Japão* quando se inaugurou o fenômeno de *dekassegui*, que são os nipo-brasileiros que migraram para trabalhar como mão de obra nas indústrias japonesas. Foi analisada a ascensão e crise econômica do Japão, enfrentada pelos *dekasseguis*, revelando o modo de vida naquele país, e a necessidade de implantação de escolas brasileiras para seus descendentes, apresentando as mediações entre o singular e o universal.

No capítulo 2 denominado *Instituições escolares: contribuições teóricas para a compreensão do objeto – o caso específico das escolas brasileiras na sociedade Japonesa*, há uma reflexão acerca dos estudos relacionados às instituições escolares, a partir de diversos autores, e a contribuição das ciências sociais para a construção do estudo apresentado, tratando especificamente das instituições escolares implantadas seja no Brasil ou no Japão.

No Capítulo 3 *Escola Alegria de Saber – EAS* foi trabalhada especificamente esta Instituição, percorrendo a trajetória da família Fujii, a motivação para a criação dessa Escola, examinando as diversas situações enfrentadas pelas crianças e jovens ao se matricularem nas escolas brasileiras, os elementos constitutivos da EAS, bem como a homologação dos Pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, validando os estudos realizados no exterior. Culminado com a aquisição desta Escola por uma empresa de educação japonesa, torna-a *Miscellaneous school*.

O Capítulo 4 *As Escolas Japonesas em relação às escolas brasileiras* há uma abordagem sobre as escolas japonesas, em vários aspectos analisados em comparação as escolas brasileiras. Foi realizada uma aproximação com a realidade enfrentada pelas crianças e jovens brasileiros que ingressaram nas escolas japonesas objetivando a compreensão dos motivos que os levam à evasão, sobretudo examinando as dificuldades com o idioma japonês, as diferenças culturais, o modelo pedagógico e a falta de experiência dos docentes em lidar com a diversidade na sala de aula.

O Capítulo 5 *Resiliência: - Gambarê! Arigatou, gambarê!* aproxima dois termos, o primeiro debatido pelos pesquisadores da área de educação: *Resiliência* e, o segundo que se

apresenta no dia-a-dia dos japoneses e dos nipo-brasileiros quando enfrentam situações adversas, sobretudo quando estão e são vistos como estrangeiros. Para reafirmar a importância do sentimento de coletividade e a necessidade de força, que são componentes culturais relevantes para a cultura japonesa, se remetem a expressão: *Gambarê*.

O resultado deste trabalho culmina com a apresentação de dados e reflexões acerca da migração de um grupo étnico que em um relativo curto período de tempo realiza o caminho de *ida* e de *retorno* para o país ancestral, com as devidas reflexões. Os grupos migrantes enfrentam inúmeras adversidades e situações de conflito que, em alguns momentos assumem características semelhantes, sobretudo em momentos de crise econômica, quando são hostilizados e marcados pelos signos diferenciais, são tratados como estrangeiros ou somente como mão de obra barata.

CAPÍTULO 1

MOVIMENTO MIGRATÓRIO: JAPONESES E NIPO-BRASILEIROS

O movimento migratório que ocorre com alguns povos no mundo, no sentido da *ida* de uma geração para um determinado país e *retorno* da mesma geração e/ou das seguintes, para o país de origem é uma experiência restrita que fomenta debates específicos.

As migrações internacionais são inúmeras. No entanto, são exíguos os exemplos de *ida e retorno* ao país ancestral realizado por grupos em espaços geracionais relativamente curtos.

Alguns estudos denominam este movimento de *return migration*. Segundo Costa (2007, p. 18) do montante de mais de 190 milhões de migrantes que se estima haver atualmente no mundo, somente três grupos étnicos compõem este quadro que caracterizam o ‘retorno às origens’, que são os alemães da Europa Oriental que retornam à Alemanha reunificada, os holandeses que retornam das Índias Ocidentais e do Suriname aos Países Baixos e dos japoneses e nipo-brasileiros que retornam do Brasil ao Japão.

Os motivos que determinaram a migração dos nipo-brasileiros para o Japão em detrimento de outros destinos, com objetivo de driblar a crise socioeconômica que o Brasil enfrentava, nos anos de 1980, revela a situações complexas. A primeira definição remete ao mito do retorno a terra dos ancestrais.

A compreensão desse movimento de *ida e retorno* ao país de origem, no caso dos japoneses e brasileiros com ascendência nipônica, exige que se retome, mesmo que de maneira breve, a história do Japão, sobretudo a partir do século XX. Ao longo deste século, japoneses se deslocaram para o Brasil e, a partir dos anos de 1980, alguns desta mesma geração e descendentes retornaram ao país ancestral. Estas serão as considerações expostas, a seguir.

1.1 Breve história do Japão

O Japão, em um período denominado a hegemonia Tokugawa⁸, durante séculos viveu praticamente isolado não apenas por ser um arquipélago, mas por um isolamento planejado.

⁸ A Era Tokugawa (xogunato), 1603-1867, se caracterizou pela existência de guerras internas, com ciclos de fome ocorridos nesse período que produziram grande número de vítimas. Definiam como projeto político que

Estava organizado nos moldes feudais⁹ que, durante séculos, era mantido por meio da coerção exercida por instituições como o governo, absolutamente militarizado, e a família imperial¹⁰. Tratava-se de uma sociedade hierarquizada, com rígida estratificação, subdividida entre nobreza e samurais¹¹, em outro nível, os comerciantes, estes em ascensão e, em posição inferior, os camponeses e artesãos, além dos párias¹² ou “intocáveis”, tais como: escravos, mendigos e população marginal de ilhas como, por exemplo, a ilha de Okinawa¹³. Os moradores desta ilha eram discriminados. A coerção exercida mantinha esta estrutura, no entanto não necessariamente se impunha pela violência; acontecia mediante sanções

previa não apenas a unificação do país, mas a perpetuação da união, garantindo uma sociedade hierarquizada onde o imperador mantinha um papel de líder simbólico e vivia com a renda de dez mil koku de arroz oferecida pelo xogum (um *koku* -176 litros de arroz-:considerada como unidade monetária e representava aproximadamente o consumo de um homem durante um ano). O governo era de responsabilidade dos xoguns. (Sakurai, 2007).

⁹ No período definido como feudalismo (794-1185), entre os séculos IX e XI as propriedades privadas que negando o que foi determinado pela Reforma Taika (em 645 dentre várias definições como cobrança de impostos, previa que todas as terras pertenceriam oficialmente ao imperador), cresceram significativamente. Segundo Sakurai (2007) as propriedades eram autônomas porque se auto-sustentavam e não havia necessidade do pagamento de impostos. “Essa autonomia, porém necessitava da autorização dos funcionários mais altos da hierarquia burocrática que, por sua vez, dependiam dos grandes proprietários para sua nomeação. Isso ocorreu porque, com o decorrer do tempo, os cargos mais altos da burocracia, honoríficos, acabaram se tornando hereditários. Os funcionários que exerciam funções de fato eram aqueles dos escalões inferiores que obtiveram suas nomeações das mãos dos mais graduados. Assim foi se criando um círculo mais estreito em que predominava um sistema de privilégios controlado pelos grandes senhores de terras que acabavam sendo os proprietários e os que verdadeiramente davam as cartas na política. Os pequenos agricultores recebiam desses senhores a garantia de poder cultivar em suas terras e serem por eles protegidos em troca do pagamento de impostos. Acabavam permanecendo atrelados às terras por gerações seguidas, o que configurava uma queda nas normas previstas na Reforma Taika” (SAKURAI, 2007, p. 76-77).

¹⁰ Na história do Japão a gênese da família imperial remete a uma visão local mítico-divina, na qual a família seria descendente da deusa do sol, denominada Amaterasu. O imperador representa (va) uma verdadeira instituição, unificando todos os clãs existentes no arquipélago em volta de um só, o clã Yamato, clã da família imperial (PEREIRA, 1992, p.119).

¹¹ Prestavam serviço ao senhor, como guerreiros, em troca de pagamento.

¹² Os párias estavam divididos entre os “ETA” conhecidos também como “TOKUSHU BURAKUMIN”, que significava pessoas cheias de poluição, pessoas de vilas, e os HININ, também considerados poluídos ou mesmo HI, que significa “não”, NIN, ser humano (BRITO, 2000, p.24).

¹³ A província de Okinawa localiza-se a sudoeste do arquipélago japonês e sofre influencia cultural tanto do Japão quanto da China e de países dos mares do sul. A população de Okinawa pertence ao tronco étnico japonês, porém utiliza-se de um dialeto com influência das regiões acima mencionadas. Com a política de reunificação dos feudos, Okinawa foi invadida, em 1603, a denominada invasão de Satsuma, e passou a integrar o regime feudal de Tokugawa. Havia grande interesse em Okinawa devido ao forte comércio estabelecido entre a Ilha e a China, este fato garantiu a mesma, entre 1609 e 1867, deter uma situação um pouco diferente dos demais feudos, ou seja, ao mesmo tempo que se sustentava a aparência de um país monárquico, sob a corte de Shuri, era dominada pelo feudo Satsuma. Em 1871, após a Restauração Meiji, os feudos são abolidos e a nova ordem político-administrativa divide o Japão em províncias (Ken), em 1879, define-se Okinawa-Ken. Assim, o Japão passou por inúmeras transformações e, conseqüentemente Okinawa atravessou o período de produção coletiva à propriedade privada, a reforma agrário-tributária, dentre outros. Durante a II Guerra Mundial, por questões estratégicas, Okinawa foi destruída e os EUA decretam a conquista da Ilha, fixando naquela localidade suas bases militares no Pacífico Ocidental. Novamente Okinawa foi separada do Japão, somente em 1972 retorna ao domínio japonês, no entanto, as bases militares americanas permanecem até hoje. Tais fatos auxiliam na compreensão de Okinawa ser definida, historicamente, como um “Japão diferente”. (id.Ibid, p.44-47).

econômicas que estabeleciam e legitimavam as hierarquias sociais, por meio de crenças, valores, ou seja, tradições compartilhadas. Segundo Sakurai:

De fato, é com o rígido controle dos impostos locais que se conseguia manter os camponeses presos à terra, cumprindo com a sua obrigação de servir ao senhor, produzindo arroz, para que o senhor pudesse, por sua vez, cumprir com o dever de entregar parte dos impostos recebidos ao seu senhor superior, criando assim um rede hierarquizada em cujo topo estava o xogum. (SAKURAI, 2007, p.111).

Predominava o respeito ao imperador, aos ancestrais, ao xogum, ao senhor, dentre outros. Tratava-se de uma sociedade fortemente hierarquizada pautada na ordem social que, por exemplo, impedia casamentos entre camadas sociais opostas.

Ganhou corpo a ideia de que a ordem e a acomodação eram extremamente necessárias e que, nos assuntos de Estado, se as leis estabelecidas forem imutáveis e obedecidas, o Estado subsistirá; caso contrário, mergulhará no caos. Quando a ideologia não foi capaz de garantir a tranquilidade, os xoguns não hesitaram em recorrer à repressão econômica e armada. (id.Ibid, p.113).

Esta ideia de ordem e união perpassa outras dimensões sociais, incluindo o sistema de educação japonês que segue este alinhamento e, guardadas as devidas proporções, se estende até os dias atuais. Este tema será tratado no capítulo IV, quando serão analisadas instituições escolares japonesas que apresentam nuances dentro de uma lógica funcionalista, à luz de Émile Durkheim.

Os primeiros contatos que os japoneses realizaram com o mundo ocidental ocorreram por meio dos portugueses, no século XVI, que se aproximaram com objetivo de convertê-los ao Cristianismo. Todavia, foram os holandeses que, em 1600, estabeleceram maior contato com os japoneses, inclusive celebrando acordos definidos a partir de relações oficiais que possibilitaram o acesso a todos os portos japoneses. (SASAKI, 2003, P. 23). Paulatinamente, as relações comerciais e a comunicação se estabeleceram e o período de isolamento do Japão passou a ser relativo, como consequência destas variáveis, o país apresentou uma economia crescente. Nesse período, o Japão não ficou imune às conquistas de novos mercados, sobretudo da rota comercial marítima para o Índico e o Pacífico. O país foi envolvido nas disputas entre os blocos comerciais.

No século XVII, em virtude das transformações relacionadas a outras dimensões sociais não apenas circunscritas às questões econômicas, tais como culturais, regras e valores,

sobretudo de cunho religioso, que resultam do contato entre nações, o governo japonês fechou-se para a Europa, temendo possíveis riscos à soberania de seus territórios. Em 1633, havia uma proibição para que os navios japoneses não se deslocassem para Europa e, como afirma Sakurai (2007, p. 124), o rigor ainda foi mais intenso “A partir de 1637, nenhum japonês podia mais tentar deixar o país sob pena de morte. Os que estavam fora não puderam voltar”.

A nação ficou isolada por um longo período, no entanto são muitas as tentativas de que as relações comerciais fossem restabelecidas. O governo japonês sofreu forte pressão internacional, principalmente por parte da Inglaterra e Rússia, objetivando a consolidação da abertura para o comércio internacional. Ao longo do século XVIII os americanos, manifestaram interesse em estreitar relações comerciais com o oriente, sobretudo o Japão, em virtude da localização dos portos que eram estratégicos. Assim, este isolamento relativo do Japão se manteve até a chegada dos navios norte-americanos à baía de Edo (baía de Tóquio), em 31 de março de 1854, comandados pelo comodoro Matthew Calbraith Perry.

Para o historiador Eric Hobsbawn (1996) o mundo na década de 1780 era menor e maior que o dos anos 1990. Essa aparente contradição é explicada pelo autor em três aspectos relevantes: geograficamente eram pouco conhecidos sobretudo a Ásia, partes da América Latina e África. Mesmo com a ação dos colonizadores, as cadeias, montanhas e os cursos dos grandes rios, por exemplo, eram desconhecidos pela maioria dos estudiosos; em termos demográficos, a inexistência de recenseamentos apesar de não permitir uma segura estimativa demográfica, o contingente populacional era, obviamente, menor. Contudo, o historiador aponta que a Ásia e África tinham uma proporção “um tanto maior da população mundial que hoje” (HOBSBAWN, 1996, p. 24) enquanto que a Europa possuía, proporcionalmente, um número menor e as Américas uma proporção mais reduzida; o terceiro aspecto refere-se ao aspecto físico, ou seja, em sua compleição física os homens eram mais baixos e mais leves sem, entretanto, serem mais frágeis. Para explicar a afirmação de que o mundo era maior, o historiador credita as dificuldades e incertezas das comunicações, ao grande contingente rural fora das áreas comerciais e industriais bastante desenvolvidas na Europa. Assim, as cidades portuárias seriam os canais mais ativos e pulsantes de contato entre as pessoas de várias localidades.

Outra condição que merece ser mencionada, pois evidencia as mudanças em curso no século XVII, era a demarcação entre moradores da cidade e do campo. Essa diferença vinculava-se às atividades desenvolvidas entre ambos e ao crescente desenvolvimento do

capitalismo. Se, no século XVIII, as cidades fabris definiam os contornos das mudanças que se operavam em âmbito estrutural, seria no último quartel do século XIX que o Japão teria aproximação maior com o ocidente, a partir da abertura comercial aos americanos.

Este período é caracterizado como a fase monopólica do capitalismo, em que a livre concorrência do mercado é substituída por associações monopólicas como resultado da concentração do processo produtivo. Pouco mais de uma centena de organizações capitalistas dominam o mercado que mantém estreita relação com a partilha de vários continentes, que são colonizados em decorrência da reorganização político-geográfica a partir de diversos conflitos e disputas estabelecidas no mundo ocidental atingindo demais regiões que passam a fazer parte do domínio político das grandes potências.

O cenário socioeconômico no Japão, em 1857, foi alterado com a implantação de representações diplomáticas norte-americanas, impondo cada vez mais a abertura de mais portos. Foi um período de muitos conflitos quando, por um lado, os mais conservadores se opuseram às adequações ao capitalismo, ao modelo ocidental, que defende a igualdade social e defende um mercado livre e em expansão, onde todos são considerados cidadãos com direitos e deveres. Por outro lado, tem o apoio em virtude da situação enfrentada pelo Japão que vinha de um processo de crises econômicas, acometido por desastres naturais, dado seu posicionamento geográfico. Além disso, a percepção, por parte do governo japonês, do porte dos navios americanos que chegavam aos portos e, sobretudo da capacidade do material bélico nas embarcações.

Em 1868, com a Restauração Meiji¹⁴, ascende ao poder o Imperador Mitsuhiro, declinando o poder dos xoguns. O Japão passou por inúmeras transformações gestadas ainda nos feudos, que estava alicerçado na manufatura do algodão, caracterizando a economia do país como essencialmente agrícola. O comércio estabelecido, ainda que incipiente, possibilitou a circulação monetária promovendo alterações no modelo econômico. Houve um crescimento populacional, uma expansão dos bancos, o domínio do sistema dos feudos foram abolidos pelos sistemas de prefeituras e, passaram a ser controlados por uma burocracia centralizada. Uma reforma tributária exercida sobre as terras substituiu os impostos feudais, instaurando uma instabilidade no sistema agrário e a consolidação da propriedade privada.

¹⁴ A Guerra Boshin, "Guerra do Ano do Dragão", considerada uma guerra civil, ocorreu no período entre 1868 e 1869, travada entre o governo do xogunato e aqueles que pretendiam a retomada do poder pelo imperador, definindo a restauração do Imperador Meiji. A origem desta Guerra está pautada na declaração do imperador pela abolição do xogunato de mais de duzentos anos e a imposição do comando direto da corte imperial. O declínio do xogunato foi consequência desta guerra de muitos outros conflitos internos, além do apoio ao imperador recebido por parte dos xintoístas e dos budistas que haviam perdido espaço durante o período Tokugawa. Igualmente importante foi a chegada dos ocidentais ao Japão.

Como consequência ficou garantida uma fonte de renda ao governo, oriunda dos impostos cobrados.

O Japão estava defasado em termos de modernização e utilização de tecnologia em relação a diversos países, sobretudo os europeus, em virtude do já mencionado isolamento prolongado, de sorte que a arrecadação de impostos pelo governo japonês foi uma solução para o investimento necessário em tecnologia caracterizando-se tal medida adotada como um dos principais fatores que igualmente possibilitaram a abertura para o ocidente. O Japão persegue a possibilidade de adequar-se aos padrões ocidentais, Sakurai (2007, p.133) assevera que “A nova elite no poder acredita que o melhor meio de resistir ao ocidente é ocidentalizar o Japão e sua economia”. Assim enviou diversos profissionais para a Europa e Estados Unidos para que realizassem cursos e retornarem com experiência.

Nesse sentido, são significativas as alterações processadas com a Restauração Meiji¹⁵ anunciando a modernização e centralização do Japão, onde mudanças socioeconômicas e culturais delineiam novos contornos àquela sociedade. Um governo nacionalista e moderno é implantado, houve centralização do poder, quando foi transferido o comando supremo dos militares, que era privilégio somente dos samurais, para o exército imperial. Medidas diferenciadas foram adotadas como a constituição do Ministério do trabalho (1870), Ministério do Interior (1874), da Agricultura e Comércio (1881), impondo claramente as regras ao país, conforme descrito, a seguir.

Durante as últimas décadas do século XIX, com a Restauração Meiji, o desenvolvimento de um sistema bancário e monetário, de transporte e de comunicação em âmbito nacional compôs o cenário para o notável crescimento econômico do Japão durante este período. A modernização nos moldes ocidentais ocorreu em várias dimensões: desde a organização do aparato produtivo, burocrático, político, civil e educacional, estendendo-se até a vida cotidiana – arte, arquitetura, costumes, vestimenta, comportamento em público etc. Para tal, observadores japoneses foram enviados para a Inglaterra para estudar questões financeiras, comerciais e navais; à Alemanha para aprender os princípios da estratégia, tática e organização militar; à França para pesquisar sobre a legislação e governo. Toda a

¹⁵ Ao longo da Era Meiji, entre 1868 a 1912, e com essa política de expansão o Japão foi vitorioso em diversas guerras travadas, tais como a sino-japonesa, entre 1894 e 1895 e a russo-japonesa, entre 1904 e 1905. Além do interesse que o país apresentava sobre a Manchúria, conquistou a Coreia e as ilhas de Taiwan e de Sacalina. Com isto o Japão deixava claro as demais potências mundiais seu poder sobre a Ásia.

estrutura da sociedade japonesa foi, desde então, reorganizada tendo esses modelos europeus como base. Assim, durante os anos 1870 a início dos anos 1880, havia uma obsessão por tudo que fosse ocidental, que era expressa pelo slogan “*Bunmei Kaika*” 文明 開化 – “Civilização e Esclarecimento”. (SASAKI, 2003, p. 25-26).

O governo¹⁶ estabelece regras claras e regulamenta a vida em sociedade de maneira compulsória. Todos passam a ser considerados cidadãos, com direitos e deveres. Mudanças significativas de cunho individual acontecem, como por exemplo, a cada família foi atribuído um sobrenome. Anteriormente as famílias eram identificadas pelo local de nascimento e o nome da família do senhor.

Ortiz (2000) assevera que a “Revolução Meiji” redefine a organização do Japão em face da ameaça de invasão dos estrangeiros, a seguir:

Os ‘bárbaros’ trazem agora com eles a técnica, o capitalismo, os armamentos, a indústria e a dominação imperialista [...] A presença ocidental fazia sentir-se não apenas nas tentativas de organizar o aparato produtivo, os transporte e a burocracia estatal, mas também era palpável na vida política, na existência de movimentos pelos direitos civis e nas reformas educacionais de inspiração franco-republicanas. A voga ocidentalizante estende-se ainda aos costumes, atinge a vida cotidiana de setores da população, transformando a maneira de se vestir e de se comportar em público. (ORTIZ, 200, p. 26-7).

A Restauração Meiji potencializou a dimensão educacional definindo sua importância para o Estado moderno, determinando a necessidade de um sistema extensivo de educação popular. A educação passou a ser considerada um instrumento de governo com função de orientar e treinar o cidadão japonês, sendo obrigatória e para todos. Sakurai tece considerações:

As escolas serviram igualmente à promoção da disciplina, da obediência, da adaptação a horários e da subserviência ao imperador. E, do mesmo modo que o serviço militar, fomentaram a identidade nacional japonesa, minando

¹⁶ No decorrer desse processo de modernização, várias soluções políticas e sociais foram assumidas, tentando a superação dos problemas ocasionados pela transição do xogunato para o sistema capitalista. O Imperador Meiji enfrentou uma série de discussões sobre a possibilidade, ainda latente, da emigração, que era vista com certo receio e mesmo preconceito, uma vez que era entendida como um sinal de fracasso. Mesmo assim, a emigração, até então proibida, foi apontada como solução para amenizar os problemas relativos à crise econômica como um todo. A emigração foi concebida como forma de aliviar as tensões sociais resultantes do processo de modernização da produção que, liberava os trabalhadores do campo, que por sua vez passavam a mendigar nas cidades. Esta nova visão possibilitou a migração dos japoneses para o Brasil que será analisada no item: “I ciclo migratório”.

provincianismos e antigas distinções sociais: a educação deveria qualificar os cidadãos sem distinção de nível social. O imperador era venerado por alunos de todos os cantos do país. Ética, virtude, moralidade, poupança e patriotismo eram temas conhecidos dos estudantes. (SAKURAI, 2007, p. 143).

Corroborando com esta visão, Sasaki (2009, p. 27) afirma que o Japão utilizou sistematicamente as escolas para doutrinação política. Nesse momento foi estabelecido um sistema de controle na produção do material didático¹⁷, na organização e ações dos professores que são considerados, pelo governo, como “oficiais”, pois são servidores do estado, sendo assim, impossibilitados e coibidos a quaisquer envolvimento políticos. No currículo das escolas, a moral é componente central, todavia referem-se a uma moralidade que reverencia ao imperador e, sobretudo, o patriotismo.

Apregoa-se que a nação deve ser construída com o sacrifício de todos, pelo bem de todos, este entendimento são reminiscências que ocorrem a partir da lógica do período dos samurais, da “ética samurai”, que foi mantida como “ética nacional”. Esta visão remete a considerações acerca da importância da lealdade aos superiores, preconizando a subordinação dos interesses do indivíduo à coletividade nacional. Igualmente, manifesta também influência a partir dos ensinamentos neo-confucionistas e xintoístas que apresentavam como objetivo a restauração da instituição imperial. Nesse sentido, o sistema educacional nacional instaurado era considerado como decisivo para a modernização social e econômica do Japão.

¹⁷ Para ilustrar, a partir de algumas reflexões reveladas por Sasaki, apontamos situações que até os dias atuais geram debates e que se refletem nos livros didáticos ocorridas no período da restauração Meiji e demais épocas. Segundo Sasaki, o Ministério da Educação organiza comissões anônimas de avaliação do material e respectivo conteúdo de história que será disponibilizado para os estudantes, os membros do Ministério da Educação opinam sobre o conteúdo, fazem sugestões e até censuram as edições novas ou que passam por revisões que são necessariamente encaminhadas pelas editoras. O livro de história passa por um crivo e, 70% das escolas públicas e privadas adotam este material com um olhar da história oficial, de cunho nacionalista, difundindo os valores do cidadão que constrói aquela nação. Nos anos 1980, o Japão e demais países asiáticos estabelecem um tenso debate acerca desta situação. Tanto grupos internos se opõem a alguns aspectos transmitidos quanto os coreanos e chineses. [...] em alguns pontos importantes, há uma clara distorção, omissão e/ou abrandamento dos fatos relacionados aos tempos de guerra, com forte apelo chauvinista, tais como: [1] invasão e agressão dos militares japoneses na China e em outras regiões asiáticas; [2] a anexação da Coreia; [3] colonização de Taiwan; [4] Batalha de Okinawa; [5] Incidente de Nanjing 65 (China); [6] escravas sexuais conhecidas como ‘*Comfort Women*’; [7] Unidade 731 (experimentos de armas biológicas em prisioneiros chineses); [8] justificativa da Guerra do Pacífico, argumentando que era para a “liberação” da Ásia das mãos dos ocidentais e a construção da “Esfera de Co-Prosperidade da Grande Ásia Oriental”; [9] questionamento da legitimidade do Tribunal Militar Internacional para o Extremo Oriente – criado no início do período pós-guerra para julgar os criminosos de guerra – alegando que foi conduzido por países vitoriosos e por isso foi tendencioso; dentre outros. A crítica não vem só dos seus vizinhos, mas também vem de dentro do próprio país. (SASAKI, 2009, p. 178-179). No entanto como afirma Sasaki, este recurso de direcionamento de conteúdos ou mesmo supressão e alteração, não é privilégio do Japão. É bastante utilizado por outras nações.

Diversas medidas foram adotadas para que se concretizassem tais alterações no modelo que se propunha superar. Em 1871, foi constituído o Ministério da Educação, com poder significativo de atuação. Posto isto, a educação passou a ser uma missão nacional. Sakurai (2007) pontua que inicialmente a educação era destinada somente para homens, sendo dilatado o direito para atender à demanda feminina. Isto ocorre em virtude da importância concedida à modernização-ocidentalização e, servem-se da justificativa de que o atendimento da demanda feminina de escolarização apresenta como objetivo principal a necessidade das mulheres terem condições de educar adequadamente os “filhos da nação”. Consideram fundamental o papel a ser desempenhado pelas mães no auxílio para a realização das lições e no aprendizado, sobretudo acerca das virtudes patrióticas. Esta questão será retomada no capítulo IV quando analisaremos as instituições escolares japonesas.

A escola assumiu a função de educar as crianças, promovendo e difundindo a disciplina, a obediência e a subserviência ao imperador. Nessa esteira, em 1890, o governo Meiji promulgou o Decreto Imperial sobre a Educação, o Édito para a Educação. O documento apresenta uma linguagem religiosa com traços nitidamente conservadores para a orientação da educação japonesa. Para Sasaki, (2009, p.28) “[...] incorporou um amálgama de confucionismo e nativismo na estrutura da monarquia constitucional”. O referido documento tornou-se o pilar da ética e moralidade do Japão pré-guerra, todo ele constituído dentro da lógica de sacralização do imperador.

Decreto Imperial sobre a Educação

Sabei vós, meus súditos:

Nossos Ancestrais Imperiais fundaram o Nosso Império em uma base ampla e eterna e têm implantado firme e profundamente a virtude; Nossos Súditos sempre unidos na lealdade e piedade filial têm ilustrado de geração em geração a beleza disso. Isto é a glória do caráter fundamental do Nosso Império e inclui-se também a fonte da Nossa educação. Vós, Meus súditos, sede filiais aos seus pais, sede afetuosos com seus irmãos e irmãs; sede harmoniosos como marido e mulher; como verdadeiros amigos; levai convosco a modéstia e a moderação; estendei a vossa benevolência a todos; prossegui o aprendizado e cultivai as artes; desenvolvi as faculdades intelectuais e os poderes da perfeita moral; além disso, levai adiante o bem público e promovi interesses em comum; sempre respeitai a Constituição e observai as leis; quando surgir emergência, devei vos oferecer

corajosamente ao Estado; e assim guardar e manter a prosperidade do Nosso Trono Imperial coevo com o Céu e a Terra. Assim vós deveis ser os Nossos bons e fiéis súditos, transmitir as melhores tradições de vossos antepassados.

O Caminho traçado aqui é de fato o ensinamento legado pelos Nossos Ancestrais Imperiais, a ser observado pelos Vossos Descendentes e súditos, infalível para todas as idades e verdadeiro em todos os lugares. Esse é o Nosso desejo que seja levado a sério em toda reverência, em comum convosco, Nossos súditos, que nós possamos alcançar a mesma virtude.

30º dia do 10º mês do 23º ano de Meiji

(Dia 30 de Outubro de 1890).

Assinatura Manual Imperial; Selo Imperial

Este Decreto demonstra sobremaneira o significado e a importância atribuída à coesão social, aos valores da família, ao culto aos ancestrais para a sociedade japonesa. A nação japonesa passou a ser compreendida como uma única e grande família a partir da linhagem imperial. O Japão necessitava de coesão política e social, para que naquele momento e, como fator primordial, tivesse a oportunidade de definir, buscar e atingir as metas para a modernização e industrialização.

A respeito do Édito para a Educação, Ortiz asseverou:

O texto fala por si. Ele incide diretamente sobre a política pedagógica que se estrutura a partir de então. Por exemplo, os livros didáticos, na sua função de socialização das crianças, exaltam as virtudes caras ao pensamento religioso e ao conformismo político: piedade filial, coragem, lealdade, patriotismo. (ORTIZ, 2000, p. 56).

Com o fim da Era Meiji, 1912, até a ocupação norte-americana, a educação sofreu diversas influências, no entanto houve uma grande preocupação em se manter um sentimento nacionalista em virtude e pelo receio quanto a forte influência ocidental. O ano de 1912 marcou o início da Era Taisho e, após dois anos o mundo entra em guerra. A participação do Japão na I Guerra Mundial foi bastante limitada e ocorreu ao lado dos Aliados, considerado o mais importante representante asiático, garantindo o apoio naquele continente. Além disso, segundo Sakurai:

A posição geográfica do arquipélago era considerada estratégica para as potências capitalistas diante do sucesso da Revolução Bolchevique, em 1917

na Rússia. Elas necessitavam de um aliado na região para ajudá-las a conter o avanço dos comunistas. (SAKURAI, 2007, p. 169).

Com esta participação na guerra pouco significativa o Japão, nesse período, desenvolveu fortemente a indústria nacional – de navegação, de mineração, de carvão, siderúrgica, mecânica, química e têxteis -, aproveitando o hiato que ocorreu na produção dos demais países que se ocupavam totalmente com a guerra. Com o término da guerra o Japão encontrou dificuldade em se manter no mercado internacional, enfrentou crises internas, endividamento, além do grande terremoto que atingiu Tóquio, em 1923.

Neste período, registrou-se um grande fluxo de migração para o Brasil, quando muitos foram motivados pela crise socioeconômica enfrentada ao longo da Primeira Guerra e, também pelo terrível terremoto ocorrido em Tóquio. Este período será denominado de “I ciclo migratório”, neste trabalho e, será tratado na sequência.

Em 1926, o imperador Hiroito assume o trono, iniciando a Era Showa. Nesse período que antecede a Segunda Guerra Mundial houve significativa valorização dos preceitos e da cultura japonesa, muitos relacionados à lealdade, à obediência, à hierarquia estabelecida, ao orgulho da pátria, todos estes elementos se potencializam. Este comportamento é comum em períodos de conflitos, ou seja, quando o coletivo se sobrepõe ao individual, os laços que unem os indivíduos à sociedade são reforçados. As guerras estimulam o patriotismo e, em muitos casos desencadeiam reações de xenofobia¹⁸.

A Segunda Guerra Mundial teve início em 1939, o Japão apenas entrou nela em 1941¹⁹, como aliado da Alemanha nazista e da Itália fascista por compartilhar inimigos comuns com esses países e também por não disputar com eles as mesmas áreas de interesse, ou seja, o Japão não se interessava por dominar territórios no continente europeu ou na África, não competia com os países que compunham este lado. O Japão tornou-se o principal representante das forças do eixo na Ásia e no Pacífico. Os interesses japoneses no que se

¹⁸ Esta característica ocorreu no Brasil, no período que antecede a Segunda Guerra, quando, em 1937 foi outorgada a Constituição e o país ingressou no período político denominado Estado Novo. Este momento foi semelhante, em alguns aspectos, aos países que se encontravam sob o comando de ditadores, como Hitler, na Alemanha, Mussolini, na Itália, Salazar, em Portugal. O novo regime, tendo a frente Getúlio Vargas, por meio de mecanismos e estratégias de comunicação, persuadia a opinião pública, sendo considerado “pai dos pobres”, mesmo se tratando de um governo autoritário, policialesco e personalista, de um nacionalismo conservador, que se manifestou em diferentes setores, como, por exemplo, na educação – coibindo o ensino em outras línguas diferentes do português, definindo que as aulas fossem ministradas somente por professores brasileiros, determinando a censura às publicações, etc. No que tange às políticas relacionadas aos imigrantes, foi limitada a quantidade de estrangeiros no país, foram estabelecidos obstáculos ao ingresso no país. Todas estas restrições foram estabelecidas pelo Decreto-lei n. 406, de 04 de maio de 1938, e regulamentada pelo Decreto-lei n. 3.010, de 20 de agosto de 1938. (BRITO: 2000, p. 90-95).

¹⁹ Ataque realizado a base americana de Pearl Harbor, no Havaí, em 7 de dezembro de 1941.

referem às políticas territoriais se chocavam com as dos norte-americanos no Pacífico. Como afirma Sakurai, embora a política japonesa fosse predominantemente de direita e ideologicamente apresentasse afinidade com as outras potências do Eixo – convicção de superioridade racial, vontade de purificar a raça, crença nas virtudes militares de obediência cega às ordens superiores e à hierarquia, a dedicação incondicional do indivíduo à sua pátria e a seu líder (o imperador, no caso japonês), rejeição da liberdade de expressão -, não havia no Japão elementos que caracterizassem de fato o fascismo, como, por exemplo, a mobilização das massas para fins revolucionários orquestrados por um guia carismático. (SAKURAI, 2007, p.182).

O Japão estava empenhado em uma política expansionista, desde os anos de 1920 e, como resultado de suas características militaristas, perseguiu a hegemonia na Ásia. Assim, invadiu algumas regiões da China, dominou a Indochina Francesa, dentre outras conquistas. Diante desse quadro, em 1941, os Estados Unidos instituíram um embargo econômico contra o Japão, impedindo o fornecimento de metais e combustíveis. Tais sanções afetaram profundamente o comércio japonês. Conseqüentemente o Japão atacou a base americana, Pearl Harbor.

Com a derrota do país, quando o Japão perdeu a Segunda Guerra²⁰, houve uma comoção sem precedentes. Em 14 de agosto de 1945, a bordo do encouraçado Missouri, os japoneses assinaram o termo de rendição. A frase que ficou como marco é que era necessário “suportar o insuportável”.

O período de ocupação teve início em 1945, com término em 1952. Por um período de sete anos o Japão ficou sob a ocupação do Supremo Comando das Forças Aliadas, sob a autoridade do general norte-americano, Douglas MacArthur, que assumiu o poder com a missão de reorganizar o Japão. Muitas alterações foram postas em prática, sobretudo a extinção do militarismo japonês.

Foi instalado um tribunal internacional, em Tóquio, onde eram julgados os militares acusados de atos de crueldade. Para Sakurai (2007) era uma forma de desviar as atenções para

²⁰ Entre 1942 e 1945 o Japão enfrentou sucessivas batalhas. Em 1944, acabou o último reduto de resistência japonês que foi a Batalha de Iwo Jima. A importância desta ilha era significativa, pois estava localizada a 1.000km de Tóquio. Logo, os Aliados bombardearam Tóquio e, na sequência as cidades de Yokohama, Nagoya, Osaka e Kobe. Em 1944, invadiram Okinawa. Neste mesmo ano iniciaram as ações dos Kamikazes, pilotos que arremessavam seus aviões contra os alvos, igualmente torpedos tripulados se chocavam contra os cascos dos navios inimigos, bem como soldados atacavam tropas com explosivos presos ao corpo. Dentro de uma lógica em conformidade com os códigos dos samurais, acreditavam ser “melhor a morte que a desonra”. No dia 6 de agosto, os Estados Unidos lançaram a bomba atômica sobre Hiroshima, morrendo de 70 a 80 mil pessoas. Dia 8 de agosto, a União Soviética invadiu a Manchúria e, no dia 9 de agosto, foi lançada a segunda bomba atômica, esta na cidade de Nagasaki, 35 a 40 mil mortos ou desaparecidos e 40 mil feridos.

os acontecimentos em Hiroshima e Nagasaki e, conquistar a simpatia da população. As forças de ocupação difundiram que não pretendiam escravizar a nação, no entanto a proposta se definia em ir ao encontro da liberdade de expressão e religião, da conquista dos direitos humanos e a democracia. Nessa linha, o sistema educacional passou por transformações, configurando-se no modelo atual, compulsório e se estendendo para um período de nove anos. Houve revisão do material didático, diversos fatores remetem à implantação da democracia, configurando este período como a americanização da escola japonesa. Algumas adequações de conteúdos foram efetuadas, “valores democráticos” foram implantados. A reverência ao imperador, através do Decreto Imperial sobre Educação, citado anteriormente, não foi suprimida imediatamente, alguns educadores defendiam que a manutenção e supressão lenta garantiriam transformações harmônicas. Nesse contexto de dominação, opiniões antagônicas se formaram quanto ao imperador ser conduzido a julgamento, dado ao fato de ser considerado uma figura mítica para a população na sua totalidade. Assim, em 1946, o imperador renunciou à condição divina garantindo o respeito e lealdade da sociedade japonesa, tornando-o “símbolo do Estado e da unidade do povo”, deixando satisfeitos todos os lados até então opositores e o imperador manteve-se como referência para os japoneses. (Sakurai, 2007, p.199).

A economia japonesa passou por adequações nas quais as propriedades no campo muito extensas foram divididas por meio da aquisição por parte do governo e, com isso, foi reduzido o poder dos grandes proprietários. Guardadas as devidas proporções, as empresas privadas também sofreram este impacto, declinando o poder dos grandes conglomerados. A seguir, a citação de Sakurai, como um paradoxo para o modelo econômico vigente na sociedade capitalista, auxiliará na compreensão da formação do modelo de empresas²¹ japonesas que se desenhou nesse processo de transição do pós-guerra que, em muitos aspectos, possibilitou o crescimento econômico acelerado do Japão:

[...] Em julho de 1947 foi instituída a Lei Anti-Monopólio, com a qual os conglomerados apenas se tornaram matrizes de referência para pequenas empresas prestadoras de serviço, cada uma com gestão própria. Elas se especializam na fabricação de algum componente ou de um setor da produção que era então vendido à matriz. Essa forma de administração prosseguiria nas décadas seguintes, sendo, a partir de então, uma das

²¹ Nestas empresas ou denominadas fábricas grande parte das vagas de emprego disponibilizadas, a partir dos anos de 1980, serão preenchidas pelos dekasseguis, como será analisado neste trabalho no “II ciclo migratório”.

características do modo japonês de gerir negócios. (SAKURAI, 2007, p.202).

Semelhante a muitas situações vivenciadas por diversos países nos períodos pós-guerras, o Japão foi orientado a pagar indenizações às nações prejudicadas pela guerra e, isto foi realizado através da ampliação de serviços prestados, do crescimento da produção, ampliando as possibilidades de recuperação econômica, além do apoio aos norte-americanos na Guerra da Coreia, em 1950. O Japão iniciou um período de crescimento sem precedentes. Krugman assevera:

Nenhum país [...] jamais experimentou processo de transformação econômica tão formidável quanto o Japão nos anos de alto crescimento, de 1953 a 1973. No período de duas décadas, um país preponderantemente agrícola se transformou no maior exportador mundial de aço e de automóveis; a grande Tóquio se tornou a maior e, talvez, a mais vibrante área metropolitana do planeta e o padrão de vida deu um salto quântico. [...] À medida que os sofisticados produtos japoneses – sobretudo automóveis e aparelhos eletrônicos de consumo – invadiam os mercados ocidentais, todo mundo começou a indagar sobre os segredos do sucesso japonês. (KRUGMAN, 2009, p. 59).

Para este autor havia duas vertentes que explicavam o desenvolvimento econômico do Japão. Por um lado, era anunciada devido aos bons fundamentos e a educação básica de qualidade que, como já mencionado, era atribuída grande importância para a educação, ademais inúmeros estudantes se especializaram na Europa e nos Estados Unidos, principalmente nas áreas de ciência e tecnologia. Além das altas taxas de poupança. Por outro lado, sustentava que o Japão desenvolvera sistema econômico essencialmente diferente, uma forma de capitalismo inovador e superior. Neste período o Japão operava com índices reduzidíssimos de desemprego, incluindo a demanda de mão de obra estrangeira, aspecto que, posteriormente, será analisado no item denominado: II ciclo migratório – do Brasil para o Japão.

As corporações japonesas se organizam de forma peculiar, para Ortiz (2000) transcendem o universo da firma, podem ser comparadas a uma comunidade. A firma assume responsabilidades perante seus membros, além do trabalho, quando necessário, providencia alojamento, recursos para transporte e médicos, empréstimo para educação, auxílio casamento ou em situação de morte na família e desastres. Igualmente motiva o apoio entre os familiares, por exemplo, em caso de doença as esposas visitam os funcionários. Há dedicação e lealdade à firma. Na visão de Ortiz, a firma representa a ideia de coletividade, conforme abaixo explicitado:

A firma recicla os valores do *ie*²² para orientá-los segundo seus interesses de gestão e de produção. Fica claro a prevalência das instituições coletivas sobre as inclinações pessoais [...] Família, firma, escola são instâncias que predominam diante das idiossincrasias de cada um. Não se trata propriamente de uma ausência, porém o indivíduo deve ajustar-se às regras explícitas de cada grupo. (ORTIZ, 2000, p. 121).

A propalada superioridade econômica apresenta diversas variáveis, todavia há ênfase à intervenção do governo como fonte que estabelece diretrizes que são abrangentes. O crescimento econômico resultou das estratégias emanadas do governo, principalmente, por meio do Ministério Internacional da Indústria e do Comércio e do Ministério das Finanças. Krugman menciona estratégias econômicas adotadas pelo governo japonês:

[...] os empréstimos bancários e as licenças de importação eram canalizadas para as indústrias de empresas favorecidas [...] Outro fator característico do estilo econômico japonês era a blindagem das grandes empresas contra pressões financeiras de curto prazo. Os membros dos *keiretsu* japoneses – grupos de empresas coligadas, que se organizavam em torno de um banco principal – possuíam, em geral, quantidades substanciais de ações uns dos outros, tornando a administração em grande parte independente de acionistas externos. (id.Ibid, p.60).

Estas estratégias não tiravam as empresas do foco da produtividade, na medida em que estas não precisavam se preocupar com o preço das ações e a confiança do mercado e, principalmente com a lucratividade de curto prazo. No que se refere ao setor privado este não estava segregado, também estava incluído nestas políticas econômicas, ou seja, o governo definia setores estratégicos como expoentes, conforme explicitado na citação, a seguir.

O setor privado era direcionado para essas indústrias, nas quais contavam com um período inicial de proteção contra a competição externa, durante o qual as empresas cultivavam suas habilidades no mercado interno. Em seguida, desenvolvia-se grande esforço exportador, quando as empresas ignoravam a lucratividade e conquistavam participação de mercado à medida que derrubavam os concorrentes estrangeiros. Por fim, garantido o domínio do setor, o Japão se concentrava em outro setor. Aço, automóveis, videocassetes, semicondutores – em breve seriam computadores e aviões. (KRUGMAN, 2009, p. 61).

²² *Ie* significa casa, família.

Nos anos de 1960 até 1973 o Japão atravessou um período denominado de “milagre japonês”, isto se evidencia com o crescimento do PIB, conforme dados apontados por Uehara, a seguir.

Após essa reversão no saldo da balança comercial em meados da década de 1960, o superávit japonês tem crescido ano a ano, com exceção dos anos 1973-75 e 1978-80 em que os superávits sofreram quedas, prejudicados pelas crises do petróleo. Nos anos 1960, o governo Ikeda Hayato (1960-1964) conseguiu aprovação de um plano de duplicação da renda para aceleração do crescimento, com isso houve um aquecimento dos negócios no Japão e um aumento da produção, que encontrou um mercado externo favorável para exportação de seus produtos. Esses fatores fizeram com que o PIB japonês em 1970 atingisse 73,34 bilhões de ienes, valor seis vezes superior ao de 1959 (12,04 bilhões de ienes). Em uma comparação, tomando-se como base o ano de 1990, o crescimento do PIB japonês triplicou de 1959 a 1970, passando, respectivamente, de 63,2 bilhões de ienes para 188,3 bilhões de ienes, realizando um crescimento real de 10,4% ao ano. (UEHARA, 2003, p.85).

Diante desses números e incentivo ao desenvolvimento tecnológico, o Japão passou a ser conhecido como o país que oferecia produtos baratos, práticos e inovadores. O Japão tornou-se extremamente competitivo²³ com a produção de rádios e fones de ouvido, televisões, com a miniaturização de equipamentos, eletrodomésticos, enfim, foram realizados investimentos em indústrias de base, de telecomunicações, sobretudo na indústria automobilística. Nessa esteira, os japoneses iniciaram com as fábricas de automação, robótica e a informática.

Com o crescimento econômico lentamente o Japão foi se reerguendo e superando a derrota sofrida na Segunda Guerra, possibilitando que a população se consolidasse como consumidora de produtos, de viagens e de entretenimento. O país assumiu uma nova identidade conquistando o lugar entre as maiores economias do mundo. A sociedade atribui este desempenho espetacular ao esforço da coletividade estimulada pelo “espírito nipônico” concentrado na expressão *gambarê*²⁴ que será retomada em outros capítulos.

De acordo com Hobsbawm (1995) na década de 1970 alguns estudiosos já apontavam que estava em curso uma nova divisão internacional do trabalho. Assim, tendo se desenvolvido ainda de forma lenta em 1960, ocorria no mundo ocidental “uma maciça

²³ Segundo Sakurai, outro fator que possibilitou o crescimento, por exemplo, em 1968, de 10% foi a legislação do Japão que permitia a formação de cartéis acreditando que não eram empecilho, pois ao contrário desta visão acirraram a competição entre seus integrantes, ou seja, entre as empresas do mesmo ramo (2007, p.220).

²⁴ *Gambarê* é uma expressão bastante difundida, entre os japoneses que remete aos hábitos, crença e palavra impregnada de sentimentos invocados em momentos difíceis.

transferência de indústrias que produziam para o mercado mundial, da primeira geração de economias industriais, que antes as monopolizavam, para outras partes do mundo.” (HOBSBAWM, 1995, p. 354). Isto implica dizer que ao mesmo tempo em que no Japão, graças aos esforços governamentais, eram sedimentadas suas bases na esfera industrial nos países mais desenvolvidos do ocidente ocorria uma reorganização da base produtiva que se internacionalizava culminando nos anos 1960 pela acumulação de capital em sua fase fordista e keynesiana.

A crise do petróleo, em 1973, provocou queda nos prognósticos de crescimento da economia japonesa, sobretudo em virtude dos altos custos de importação de petróleo. Sobre esta crise afirma o historiador:

Sob pressão do cartel de produtores de petróleo, a OPEP, o preço do produto, então baixo e, em termos reais, caindo desde a guerra, mais ou menos quadruplicou em 1973 e, mais ou menos triplicou de novo no fim da década de 1970, após a revolução Iraniana. Na verdade, a gama real de flutuações foi ainda mais sensacional: em 1970 o petróleo era vendido a um preço médio de 2,53 dólares o barril, mas em fins da década de 1980 o barril valia 41 dólares. (HOBSBAWM, 1995, p. 459).

A taxa de crescimento japonesa sofreu queda como será observado, a seguir. Houve crescimento dos preços internos de 13% para 35% que, somente foi controlada com a redução nas taxas de lucros das empresas, quando foi necessária a diminuição em 25% do funcionamento, ficando estas ociosas.

Nesse novo cenário, o Japão vinha sofrendo pressão dos Estados Unidos frente à expansão comercial que apresentava, pois ameaçava a hegemonia norte-americana em razão da quantidade de produtos que exportava, sendo acusados de serem os causadores da inflação americana e mundial. Esta situação levou o governo Reagan à tomada de decisão de restringir a entrada de produtos japoneses no mercado americano²⁵. Com base nos dados relacionados por Torres Filho, na tabela abaixo, se evidencia o temor apresentado por diversos países.

Taxa média de crescimento anual do Produto Interno Bruto (em %) - países selecionados-			
1953-1973	1974-1982	1983-1991	1992-1995

²⁵ Acordos de Plaza (1985), imposto pelos Estados Unidos que se constituiu basicamente na redução do dólar de 40 a 60 por cento face ao yen e ao marco alemão nos dez anos seguintes. O efeito surtido foi a queda drástica do custo das mercadorias americanas em comparação com os seus principais competidores.

Japão	9,4	4,0	4,4	0,7
EUA	3,6	1,5	3,0	3,2
Reino Unido	3,1	1,0	2,4	2,2
Alemanha Ocid.	5,8	1,6	3,1	1,1
França	5,3	2,4	1,9	1,4

Fonte: SCOTT, 1976 apud TORRES FILHO, 1997, p.6.

Os problemas financeiros do Japão se agravaram ao ponto de enfrentar um período denominado “economia da bolha”, especificamente na segunda metade dos anos de 1980, com a escassez de imóveis, além dos altos custos dos mesmos. Segundo Sakurai (2007), o valor das empresas passou a ser mensurado pelos dos imóveis que possuíam. Os imóveis, principalmente em Tóquio, atingiram patamares de valores exorbitantes, se espalhando para outras cidades tais como Osaka e Nagoya. O fato era que empresas de outros países pretendiam se instalar em Tóquio, com seus escritórios, potencializando os valores em conformidade com a demanda. Como ilustra Krugman:

A terra que nunca fora barata no Japão superpopuloso, se tornara incrivelmente cara: De acordo com factoides amplamente divulgados, a milha quadrada de terra sob o Palácio Imperial de Tóquio valia mais que todo o estado da Califórnia. (KRUGMAN, 2009, p.62).

Para este autor, nenhum fundamento justifica este crescimento do preço da terra e também das ações.

Com altos valores praticados, os anos 1980, se caracterizaram pela especulação de imóveis, conforme assevera Uehara:

Com a crise econômica japonesa, a extensão de empréstimos pelos bancos e instituições financeiras sob duvidosos critérios, durante os anos 1980, impôs a essas corporações dificuldades para administrar os chamados créditos podres. (UEHARA, 2003, p.37).

No entendimento de Antunes (1999), a crise dos anos 1980 teve seu início no começo dos anos 1970, quando o capitalismo passou a dar sinais de que uma crise estrutural se avizinhava. Tal condição foi expressa em âmbito fenomênico no esgotamento do padrão de acumulação taylorista e fordista de produção, bem como da incapacidade de financiamento do fundo por meio das políticas Keynesianas.

Com objetivo de superar esta situação, em 1989, o Banco do Japão reduziu a especulação de imóveis, elevando a taxa de juros. Para Krugman (2009, p. 67), foi uma estratégia com objetivos: “[...] na tentativa de retirar um pouco de ar do balão”. Com isso as demandas por produtos, bem como os investimentos declinaram, uma vez que a força motriz do processo de acumulação são as taxas de lucros e, conseqüentemente, com a queda destas houve redução nos investimentos, portanto foi declarada a estagnação da economia. Segundo Krugman (id.Ibid, p.58), “foi uma década de prostração”. Delineando o “estouro da bolha” e, com isto, o valor dos imóveis usados como garantia para aquisição dos empréstimos não correspondiam mais ao que fora acordado. Ademais cresceu a instabilidade financeira do país com a crise Asiática, de 1997.

Os gastos com consumo, os salários e os empregos²⁶ sofreram queda no Japão. Cabe ressaltar que, além deste cenário, as inovações tecnológicas possibilitaram um aumento na produção com quantidades expressivas de excedentes e, como consequência houve um crescente contingente de desempregados que aguardavam uma reincorporação no mercado de trabalho ou mesmo um primeiro acesso.

Diante disso, o governo japonês no intuito de minimizar a crise no país fez investimentos em projetos públicos, além disso, injetou dinheiro no sistema bancário, com objetivo de relançar a economia.

Em 1998, o governo colocou 60 trilhões de ienes para promover a recuperação econômica e mais de 40 trilhões para medidas de emergência [...] Em fevereiro de 1999, o Banco do Japão instituiu uma taxa de 0% de juros, e, em março, o governo colocou 7 trilhões e meio de ienes em fundos públicos nos 15 maiores bancos do país.(SAKURAI, 2007, p. 224).

Nova tentativa do governo japonês foi a redução das taxas de juros, todavia, segundo alguns autores, esta atitude foi tomada tardiamente, ou seja, depois do estouro da bolha. Esta ação não surtiu o efeito esperado, mesmo que as taxas tenham se reduzido a zero. Foram estabelecidas metas e novas propostas foram lançadas:

Durante a década de 1990, o governo lançou uma série de pacotes e estímulo, tomando dinheiro emprestado para construir rodovias e pontes, sem se importar muito com as efetivas necessidades do país em termos de obras públicas. Esses pacotes sempre criaram empregos e impulsionaram a economia como um todo. (KRUGMAN, 2009, p. 73).

²⁶ Esta situação impactou significativamente a vida dos dekasseguis, definindo alterações no processo migratório, como será analisado no item: II ciclo migratório, deste capítulo.

Mesmo assim muitos problemas permaneceram, havia altos níveis de poupança, bem como o envelhecimento da população japonesa que, como consequência, apresentava índices significativos de aposentadorias. Com este quadro, a população estava insegura e, portanto, exibindo baixos níveis de consumo. Sem esmorecer, em 1998, o governo japonês aprovou um plano de socorro aos bancos no valor de US\$ 500 bilhões.

Tais iniciativas do governo japonês inserem-se no amplo reordenamento do capital, conforme explicitado por Antunes:

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso *processo de reestruturação da produção e do trabalho*, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores. (ANTUNES, 1999, p. 31).

Assim, os países capitalistas centrais se reorganizaram notadamente por meio da desregulamentação da economia, a saber:

Uma vez encerrado o ciclo expansionista do pós-guerra, presenciou-se, então, a completa desregulamentação dos capitais produtivos transnacionais, além de forte expansão e liberalização dos capitais financeiros. As novas técnicas de gerenciamento da força de trabalho, somadas à liberação comercial e às novas formas de domínio tecno-científico, acentuaram o caráter centralizador, discriminador e destrutivo desse processo, que tem como núcleo central os países capitalistas avançados, particularmente a sua tríade composta pelos EUA e o Nafta, a Alemanha à frente da União Européia e o Japão liderando os países asiáticos, com o primeiro bloco exercendo o papel de comando. (Id. Ibid., p. 32).

A partir do ano de 2003, o Japão tem apresentado sinais de recuperação da economia, no entanto, com crescimento pouco mais de 2% ao ano. Este fato se deve, sobretudo, à exportação de produtos manufaturados para os Estados Unidos. Estas situações socioeconômicas que oscilam se refletem no fluxo migratório tanto de *ida* quanto de *retorno* seja para o Brasil ou para o Japão, conforme será analisado nos dois ciclos migratórios, a seguir.

1.2 I Ciclo migratório: do Japão para o Brasil

Para que se compreenda o que motivou a *ida* e o *retorno*, anunciados no início deste capítulo são necessárias reflexões que retomem os diferentes fatores que impulsionaram a saída do Japão, - já explicitado no item anterior, contextualizando e tecendo considerações acerca das transformações enfrentadas pela sociedade japonesa, sobretudo a partir do final do século XIX e início do século XX, período em que se iniciou a migração japonesa para o Brasil.

Pontuadas as questões mais significativas que culminaram com a migração, é fundamental desvelar os principais elementos que transformaram o Brasil em país receptor de mão de obra japonesa. Muitos autores, segundo Costa (2007), definem este movimento de atração e repulsão como *pull* e *push factors*. Sendo assim, com base na pesquisa de mestrado realizada por Brito (2000) as considerações acerca das motivações serão organizadas e apresentadas com base em momentos significativos vivenciados pelo grupo de japoneses que chegou ao Brasil, definidos como momentos de construção da etnicidade²⁷.

Inicialmente este grupo de japoneses dedicou-se ao trabalho nas lavouras de café, no estado de São Paulo e, parte deste e demais grupos de japoneses partiram para o Mato Grosso para a construção da Estrada de Ferro “Noroeste do Brasil”, quando finalmente fixaram-se na cidade de Campo Grande. Estes momentos de construção da etnicidade serão divididos entre cinco fases que apresentam como aporte teórico as orientações de Dasseto e Bastenier (1993).

Os elementos acima mencionados constituirão o eixo condutor para a análise do I ciclo migratório – do Japão para o Brasil.

O *primeiro* momento de construção da etnicidade dos japoneses caracteriza-se pela necessidade de trabalhadores braçais para lavouras de café no Estado de São Paulo. Com o crescimento dessas lavouras no Brasil, o país passou a ocupar posição de destaque como produtor e exportador de café em escala mundial. Em 1888, a abolição do regime escravocrata contrariou a necessidade de mão de obra nessas regiões cafeeiras. Com isto se configurou a necessidade do desenvolvimento de políticas que possibilitassem a imigração de trabalhadores estrangeiros. Segundo Brito (2000), a aristocracia brasileira, formada em função da cultura cafeeira, logo tratou de suprir essa carência de mão de obra, apoiando-se em experiências oficiais de povoamento de regiões que apresentavam vazios demográficos. Como os resultados obtidos dessa experiência não foram positivos, outras possibilidades, delineando

²⁷ Esta teoria apresentada pelos referidos autores: Bastenier e Dasseto (1993) será explorada no capítulo 2 deste trabalho.

novas políticas migratórias, para atender as necessidades de mão de obra passaram a ser avaliadas. À época, os projetos imigrantistas, elaborados pelos organismos de representação política, expressavam claramente a preocupação com esse problema. A preocupação em atrair a mão de obra estrangeira para o cultivo de café justificava o incentivo à vinda dos europeus, além de ir ao encontro das ideias evolucionistas em voga na Europa. Entendia-se que os brancos europeus poderiam reverter o processo “degenerativo” resultante da miscigenação com os negros, resultado do período escravista no Brasil. Mesmo havendo resistência à imigração asiática, com base em pressupostos pseudocientíficos de diferenças raciais, os organismos governamentais optaram pelo estabelecimento de acordos migratórios com o Japão. Após um longo período de negociações, em 1908, chegou ao Brasil o primeiro fluxo de contingentes populacionais expressivos de origem japonesa. Naquele momento, os imigrantes japoneses, possibilitados pelos acordos de emigração estabelecidos entre os dois países, deixaram o Japão em busca de novas possibilidades de trabalho e conquista de seus projetos de vida, procurando escapar da crise econômica resultante do processo de modernização capitalista do país, conforme analisado anteriormente.

Tomada a decisão de deixar o país em busca da garantia de sobrevivência, a ideia que predominava entre os japoneses era a dedicação ao trabalho, mesmo que enfrentando situações hostis, assim, o grupo se comprometeu em trabalhar e economizar ao máximo. Posto isto, para os japoneses emigrar configurou-se em uma situação temporária que envolvia vencer e retornar ao país de origem, ou seja, ao Japão.

No Brasil, em 1870, o crescimento da produção de café e, sobretudo, a redução da mão de obra escrava transformava o país em polo de atração para trabalhadores estrangeiros, em virtude da necessidade urgente demandada pelas lavouras. Nesse período, medidas internacionais adotadas favoreceram a absorção de mão de obra no Brasil, tais como a política adotada pelos Estados Unidos²⁸ de redução do número de imigrantes italianos, bem como as crises econômicas e sociais enfrentadas junto a Itália.

²⁸ O primeiro local para onde foram enviados os emigrantes japoneses foi o arquipélago Havaiano, nas ilhas Guan em 1885. O Havaí nessa época, era uma monarquia sob protetorado Norte-Americano. Recebeu o primeiro navio com 943 japoneses, com objetivos de permanecerem por um período de três anos, conforme a convenção estabelecida pelo Tratado de Navegações, assinado em 1884, entre Japão e o Havaí. Os E.U.A vinham investindo em uma política de recrutamento de mão de obra em diversos países, onde havia uma carência grande de trabalhadores para as plantações de cana-de-açúcar e abacaxi. Enviaram ao Japão agentes que ofereciam passagem gratuita, alimentação, cuidados médicos, bem como isenção de impostos, conforme contrato de três anos.(BRITO: 2000, p.28).

Esta década foi marcada por transformações em que novos conceitos eram formulados e acionados a cada instante. Uma nova visão de mundo pressionava o Brasil para a consolidação do Regime Republicano, assim como para a abolição da escravatura.

Em que pesem as mudanças advindas na reorganização socioeconômica e política do país com a abolição da escravatura, a Proclamação da República e o desenvolvimento promissor da cultura do café, a miséria era tão significativa que o governo italiano desaconselhou a imigração para o Brasil. Com este novo quadro, os japoneses se tornaram o foco principal para atendimento à demanda por mão de obra. Ademais, as barreiras definidas pelos Estados Unidos no que se refere à imigração japonesa e a crescente cotação do preço do café, contribuíram para que se definisse essa tendência de incentivo à adoção da mão de obra japonesa. Em 1908²⁹, chegam os primeiros japoneses ao Brasil para desempenharem o trabalho nas lavouras de café no estado de São Paulo.

A propaganda realizada nos países interessados em imigrar para o Brasil pouco esclarecia sobre as condições de trabalho que seriam enfrentadas, no entanto fixava as exigências para que o acordo entre ambas as partes, imigrante e contratante, fosse selado. Como afirma Brito (2000), os critérios estabelecidos para a efetuação da imigração consistia na formação de uma unidade familiar³⁰. Esses primeiros japoneses, ao chegarem ao Brasil, eram vistos de maneira preconceituosa, definidos como os “amarelos”, ou seja, aqueles que substituem o trabalho dos escravos ou que se dedicavam às atividades simples, à produção de alimentos. O grupo passou a ser definido pelos brasileiros, como os “outros”, isto é, como trabalhadores incansáveis e sem sentimentos. Reativamente construiu-se o “nós”, ou seja, nós os japoneses que compartilham dos mesmos sonhos, sobretudo, da mesma condição de trabalhadores assalariados. Do mesmo modo, o grupo de japoneses passa a definir os brasileiros contrastivamente como “caboclos” e preguiçosos, porém, eram os donos do país.

A partir de 1908, promoveu-se o deslocamento de algumas famílias japonesas das fazendas de São Paulo ou mesmo oriundas diretamente do Japão para o trabalho de construção da Estrada de Ferro, no então Mato Grosso. Os japoneses participaram da construção da ferrovia, na condição de trabalhadores braçais que mantinham relações de

²⁹ Em 18 de Junho de 1908, o vapor Kasato-Maru chega a Santos, trazendo a bordo 791 imigrantes, sob contrato, e 11 outros “independentes”, com destino às fazendas de café no interior do Estado de São Paulo, delimitando a corrente imigratória japonesa para o Brasil.

³⁰ Unidade familiar: uma família composta, no mínimo, por “três enxadas”, isto é, três membros para o trabalho, independentes do sexo, contando com uma idade de no mínimo 12 anos e no máximo 45 anos.

trabalho assalariada. Assim que este grupo de japoneses concluiu o trabalho de construção da Ferrovia, em 1914, fixaram-se na cidade de Campo Grande.

O trabalho executado na construção da Ferrovia permitiu que algumas famílias economizassem quantias de dinheiro, possibilitando o arrendamento de algumas chácaras. Estes primeiros japoneses, ao se fixarem em Campo Grande, dedicaram-se, principalmente a plantações de verduras localizadas nas regiões afastadas da cidade, próximas aos córregos - Segredo, Prosa e Bandeira. Além destas atividades com hortifrutigranjeiros, desempenharam funções como carpinteiros na construção de quartéis da região, venda de capim para os animais do quartel, balconistas, alfaiates, cozinheiros, barbeiros, dentre outras.

Em 1918, este grupo que formou a colônia de japoneses, de Campo Grande, construiu a “Escola Japonesa”, para atender à demanda de escolarização de seus descendentes, em uma localidade periférica conhecida como Chacrinha. Este afastamento dos centros urbanos é comum entre os grupos migrantes, revelando, principalmente, algumas consequências que resultam destas configurações. Seyferth (2005) em estudos em que examina a formação de colônias de imigrantes alemães, italianos e poloneses, no sul do Brasil, em meados do século XIX, considera que esta forma de organização interfere na construção da etnicidade:

O isolamento produzido por essa concentração inicial de imigrantes não é causa efetiva da diferenciação cultural reproduzida nas gerações seguintes, mas certamente teve importância na construção das etnicidades.(SEYFERTH, 2005, p. 19).

Situações semelhantes aconteceram em outras cidades, sobretudo em São Paulo. Com estes acontecimentos foi definido o *segundo* momento de construção da etnicidade que se caracteriza com a transferência da “Escola Japonesa” de Campo Grande, especificamente da localidade denominada Chacrinha, em 1924, para o centro da cidade. Com isso, a estratégia do grupo foi modificada, uma vez que se estabeleceu uma nova fase na construção da etnicidade. O grupo étnico em questão passou a lidar com novas experiências de convívio cotidiano, com a sociedade envolvente. A escola, que deixou de ser periférica, fez com que muitas famílias se mudassem para a cidade, facilitando o acesso do local de trabalho à Escola³¹. Assim, o grupo, ou seja, o “nós” que se construiu mais por oposição a “eles”, agora

³¹ A escola assume o papel de socializar os japoneses de acordo com os códigos locais. O aprendizado da língua nacional expressa a necessidade de garantir a comunicação com os “outros”, os brasileiros, com os quais deveriam estabelecer relações de vizinhança e, sobretudo, relações comerciais.

também estabelece relação por interação. Com esta possibilidade o grupo étnico tornou-se visível.

Durante o governo de Getúlio Vargas, na década de 1930, foi definido como *terceiro* momento de construção da etnicidade dos japoneses. Este momento é singular no que tange às novas problemáticas resultantes da presença estrangeira no país, relativas aos direitos sociais, ameaçando a alteração das relações entre grupos no espaço público. Conforme mencionado anteriormente, o período que antecede à Segunda Guerra Mundial se caracterizou pela opressão aos estrangeiros, sobretudo ao grupo em questão que foi discriminado e vítima de frequentes manifestações xenófobas, em âmbito nacional. Nesse momento, essa situação se reflete na “Escola Japonesa” quando, inclusive, o nome passou a ser “Escola Visconde de Cairu”, em razão da legislação vigente no país.

Passado o período da Guerra, o Japão, que fora derrotado, estava liquidado econômica e politicamente. É nesse momento, no pós-guerra, que se definiu o *quarto* momento da construção da etnicidade da colônia japonesa. O desejo de retornar ao Japão foi abortado em razão das condições em que o Japão se encontrava. Assim, os japoneses com suas instituições escolares, tanto em Campo Grande quanto demais cidades, como por exemplo, São Paulo³², esvaziadas pela política nacionalista de 1930, passaram a investir na educação de seus filhos em escolas sem quaisquer signos étnicos, pois viam a escolarização como a única possibilidade de ascensão social.

O *quinto* momento caracterizou-se pela formidável recuperação econômica e política do Japão, a partir de 1950, com a formidável recuperação econômica do Japão. A identidade da colônia japonesa, tanto em Campo Grande quanto em demais cidades brasileiras que concentram grupos de migrantes japoneses, se fortaleceu com o desempenho apresentado pelo país ancestral.

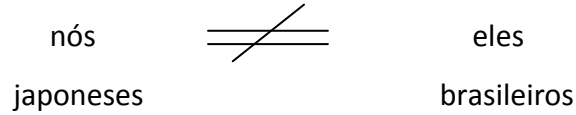
A partir dos anos de 1980, o ciclo migratório foi invertido iniciando o retorno dos brasileiros com ascendência japonesa para desempenhar atividades nas fábricas japonesas.

A seguir será apresentada a representação gráfica, construída na pesquisa de mestrado realizada por Brito (2000), com objetivo de registrar os momentos de construção da etnicidade do grupo de japoneses que chegou ao Brasil, especificamente em Campo Grande, à época localizada em Mato Grosso.

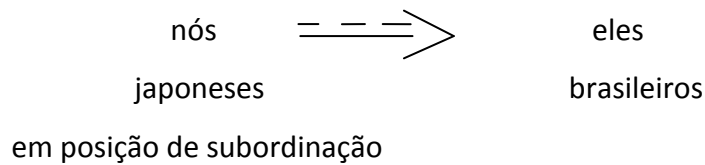
³² DEMARTINI, Zeila de B. F. Viagens vividas, viagens sonhadas: Os japoneses em São Paulo na 1ª metade deste século. **Reunião Anual da Anpocs**, 19. Caxambu, 1995.

Representação gráfica dos cinco momentos de construção da etnicidade

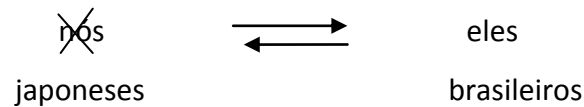
1º momento de construção da etnicidade: quando os japoneses chegam a campo Grande e constroem a Escola na Chacrinha.



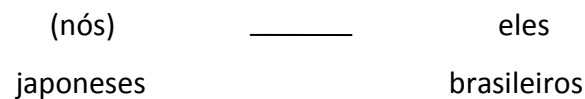
2º momento de construção da etnicidade: transferência da Escola para o centro da cidade. Estabilidade, necessidade de dominar os códigos dos brasileiros.



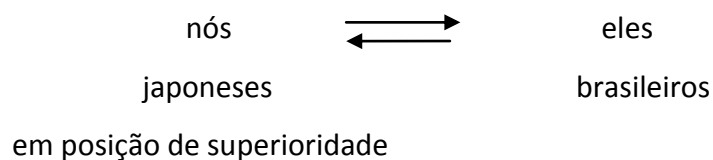
3º momento de construção da etnicidade: Era Vargas. A homogeneização do processo educativo e o abasileiramento de descendentes de europeus e asiáticos.



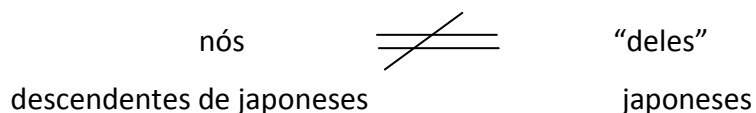
4º momento de construção da etnicidade: Pós-Guerra – o “silêncio”.



5º momento de construção da etnicidade: Atualidade – Japão voltou a ser importante no cenário econômico internacional.



No Japão inaugura-se um novo movimento quando os descendentes dos imigrantes sentem-se brasileiros.



Essa experiência no exterior faz aflorar o sentimento de que “nós” descendentes de japoneses somos brasileiros, ou seja, como “eles”.

nós	=====	eles
brasileiros		brasileiros

com ascendência japonesa no Japão

Retoma-se o primeiro momento que inaugura o ciclo migratório de marginalidade assalariada.

(BRITO, 2000, p. 131).

1.3 II Ciclo migratório: do Brasil para o Japão

Com o extraordinário crescimento econômico japonês, sobretudo entre os anos de 1986 e 1991, foi acompanhado pela necessidade de contratação de mão de obra. Neste cenário, alguns problemas foram detectados, por um lado, conforme mencionado anteriormente, houve grande investimento na educação da população japonesa que apresentou altos níveis de formação. Sendo assim, os profissionais não manifestavam interesse em preencher as vagas oferecidas para trabalhar nas fábricas que eram pequenas empresas prestadoras de serviço, vinculadas a uma empresa matriz, por não oferecerem planos de carreira atrativos, sem possibilidades de ascensão profissional. Por outro, o envelhecimento da população se mostrava crescente. A solução encontrada para atender a esta demanda de mão de obra foi a inserção de estrangeiros para desempenhar o trabalho nas referidas fábricas. Sasaki (2005) explicita a importância de se contratar mão de obra estrangeira uma vez que para o desenvolvimento das indústrias japonesas e grandes empresas montadoras se configurou um sistema de subcontratações em que uma das etapas da cadeia produtiva estava atrelada a pequenas firmas ou fábricas que contratavam os serviços do dekassegui. Como se tratavam de vagas para atividades consideradas menores e pouco expressivas, a opção pelos estrangeiros ocorreu em virtude de que tais vagas nestas empresas eram pouco atrativas para os japoneses, conforme mencionado. As atividades que demandavam tamanha quantidade de mão de obra eram denominadas de “trabalho dos 5 K”, obviamente não eram apenas para brasileiros: Kitanai (sujo), Kiken (perigoso), Kitsui (penoso), Kibishii (exigente) e Kirai (detestável). (SASAKI, 2005, p. 110). Com esta demanda crescente houve uma expansão na entrada de

trabalhadores estrangeiros ilegais ou residindo no país com vistos vencidos, sobretudo aqueles oriundos dos países asiáticos como Coréia do Sul, China, Filipinas, Paquistão e Tailândia.

Com esta necessidade de resolver o problema da mão de obra japonesa, a custos baixos e com o fluxo de migrantes penetrando no país, as autoridades japonesas perceberam que facilitar a entrada e permanência de migrantes com ascendência japonesa poderia ser interessante na medida em que não seriam vistos como perturbadores da homogeneidade étnica mítica do país. Para Sasaki (2009, p. 271), “Os nikkeis³³ são aceitáveis porque, como parentes de japoneses, eles seriam capazes de assimilar-se à sociedade japonesa sem considerar a nacionalidade”.

Diante deste fato houve a reforma da Lei de Controle de Imigração do Japão³⁴, promulgada em junho de 1990, praticando uma política migratória mais restritiva, cuja Lei incluía sanções para trabalhadores ilegais, assim como para os respectivos empregadores que se valiam dessa possibilidade como forma de ter custos reduzidos. A Lei citada concedeu visto de permanência³⁵ para trabalhar no Japão aos descendentes de cidadãos japoneses até a terceira geração, ou seja, aos *nisseis* e *sanseis*, bem como ao cônjuge independente da etnia e respectivos filhos. Sasaki assevera:

[...] Assim, os migrantes nipo-brasileiros passaram a ter um acesso facilitado ao Japão, em razão de sua consanguinidade, com a possibilidade de exercerem atividades no Japão sem restrições, renovarem o visto quantas vezes quisessem e virem a ser residentes permanentes. (SASAKI, 2005, p. 104).

Estas políticas possibilitaram o retorno de muitos nipo-brasileiros ao Brasil que pretendem passar por um período que consideram de férias, visitando familiares ou como é muito comum, fazendo tratamento médico. Finalizando o prazo previsto de férias retornam ao Japão para dar continuidade às atividades laborais, sem restrições legais.

Os primeiros migrantes oriundos do Brasil eram descendentes das primeiras gerações de japoneses, *issei* e *nissei*, sendo que alguns possuíam nacionalidade japonesa ou dupla

³³ Nikkei (日系)- pessoa de origem japonesa, emigrantes japoneses e seus descendentes. A denominação pode se referir a qualquer uma das gerações: Isse, Nissei, Sansei, Yonsei, Gossei ou Rokussei.

³⁴ A Lei de Controle da Imigração de 1951 sofreu alterações em 1981, por ser considerada desatualizada para este novo momento que se apresenta com numerosos contingentes de ingressantes no país. (SASAKI, 2000, p.16).

³⁵ O visto concedido ao *nissei* é de longa duração, mesmo assim precisam ser renovados, em sua maioria, automaticamente, a cada três anos, dependendo da observância da legislação japonesa. Para o *sansei* tem duração de um ano, igualmente para o cônjuge e dependentes. De acordo com a permanência, o visto temporário pode ser transformado em visto permanente.

nacionalidade, o perfil destes primeiros migrantes basicamente era composto de pessoas do sexo masculino³⁶, casados, com idade acima de 50 anos, e com domínio da língua japonesa.

Estes dekasseguis, assim que instalados no Japão, objetivavam trabalhar e, com as economias conquistadas, retornar e viver em melhores condições no Brasil, considerando que, em última análise, o fluxo migratório foi motivado, sobretudo, por razões econômicas. Com esta possibilidade, os imigrantes buscavam melhores oportunidades e salários mais robustos, com vistas a poupar recursos angariados com o trabalho temporário executado nas fábricas japonesas com objetivo de adquirir imóveis, bens de consumo e, se possível, um enriquecimento rápido, para ter a oportunidade de “abrir o próprio negócio”, no Brasil. Alguns deles, em número bastante reduzido, simplesmente procuravam aventura, novas experiências ou a confirmação do mito do retorno³⁷ ao país ancestral, no caso o Japão, uma vez que seus ascendentes realizaram o fluxo contrário do Japão para o Brasil, conforme mencionado anteriormente.

A migração se deveu a fatores antagônicos enfrentados por ambos os países. A saída do Brasil e a absorção por parte do Japão foi ocasionada, por um lado, pelo crescimento econômico do Japão, a partir da década de 1950, período do pós-guerra, de acordo com o que foi analisado anteriormente. Por outro lado, a crise econômica que assolou o Brasil, sobretudo a partir dos anos 1980, como inflação alta, estagnação econômica, dívida externa e desemprego delineararam os fatores que impulsionaram o deslocamento de brasileiros para o Japão, conforme explicitado na tabela, a seguir.

Quadro 1 - Brasileiros no Japão e a sua Taxa de Crescimento Anual (%)

Ano	Número de Brasileiros (N)	Taxa de Crescimento Anual (%)

³⁶ Em pesquisa sobre cenários internacionais de migração Kitahara (2005) aponta que a historiografia japonesa anuncia que há uma centralização no poder masculino no Japão que remete à origem nos guerreiros, samurais, através do regime militar feudal, este gênero concentra o poder político, econômico e social. Esta constatação possibilita a compreensão dos motivos pelos quais a migração para o Japão ocorreu inicialmente pelo gênero masculino.

³⁷ O esperado ‘retorno’ ao país ancestral revela-se um mito, no qual estes trabalhadores descobrem suas reais condições de existência, frente à lógica da acumulação de capital. No interior das fábricas, a incorporação de um adestramento produtivo submete estes trabalhadores a um processo de despersonalização, de homogeneização dos comportamentos e de supressão dos sentidos, ligados às noções de tempo e espaço. A despersonalização do indivíduo em favor do adestramento produtivo contamina as relações sociais dentro e fora do local de trabalho, causando grandes repercussões sobre a saúde mental dos trabalhadores. (OCADA, 2006, p.11).

1985	1.995	
1986	2.135	9,2%
1987	2.250	5,4%
1988	4.159	84,8%
1989	14.528	249,3%
1990	56.429	288,4%
1991	119.333	111,4%
1992	147.803	23,9%
1993	154.650	4,6%
1994	159.619	3,2%
1995	176.440	10,5%
1996	201.795	14,4%
1997	233.254	15,6%
1998	222.217	-4,7%
1999	224.299	0,9%
2000	254.394	13,4%
2001	265.962	4,6%
2002	268.332	0,9%
2003	274.700	2,4%
2004	286.557	4,3%
2005	302.080	5,4%
2006	312.979	3,6%
2007 ³⁸	316.967	1,3%

Fonte: Japan Immigration Association (1995 a 2008). In Sasaki (2009, p. 366-372).

Para atender às necessidades de ambos os países foram acionados mecanismos para solucionar a situação socioeconômica, no caso japonês, de atendimento à demanda de mão de obra não qualificada para o desempenho das atividades entendidas como inferiores. Por outro lado, para atenuar a situação de crise econômica no Brasil, a emigração foi uma alternativa estratégica. Com estes números crescentes de migrantes o Japão ocupa o terceiro lugar como país de destino dos brasileiros, perdendo apenas para os Estados Unidos e para o Paraguai.

³⁸ Estima-se uma saída de pouco mais de 50.000 brasileiros do Japão, entre 2008 até meados de 2009, em virtude da crise econômica enfrentada pelo Japão. A partir do final de 2009 e 2010 houve nova retomada do retorno dos nipo-brasileiros àquele país.

Para ilustrar, se for considerado o total de imigrantes japoneses para o Brasil desde o século XX, este já foi ultrapassado pelo número de trabalhadores nipo-brasileiros e brasileiros que se encontram hoje no Japão. Ainda assim, o Brasil possuiu a segunda maior comunidade japonesa fora do Japão, perdendo apenas para o número elevado de japoneses residentes nos EUA. (KITAHARA, 2005, p. 117). Desde o início dos anos 1990 os brasileiros configuram o terceiro maior contingente de estrangeiros presentes no Japão, ficando apenas atrás do número de coreanos e chineses.

Os valores recebidos como salário pelos dekasseguis eram bastante atrativos³⁹ e, pode ser observado a partir de um demonstrativo apresentado por Sasaki (2009, p.339), que registra em 1984, o salário era de ¥ 350.000 (cotação do dólar ¥ 251,10); em 1990 ¥ 350.000 (cotação do dólar ¥ 134,40); e, em 1995 ¥ 350.000 (cotação do dólar ¥ 103,15). No capítulo seguinte serão examinados os salários recebidos pelos professores brasileiros que ministram aulas em instituições escolares brasileiras, no Japão.

Em Pesquisa realizada por Costa (2007, p. 125), aponta-se a variação da remuneração em torno de ¥ 1,200 a ¥ 1.400 por hora para homens e ¥ 900 a ¥ 1.000 para mulheres. Kitahara (2005) registra as diferenças salariais recebidas entre o gênero masculino e feminino. Nos dados que analisou, afirmou que a grande maioria dos trabalhadores brasileiros possui o segundo grau, no entanto, a média de salário dos homens é de cerca de 2.000 dólares e a das mulheres, cerca de 1.500 (KITAHARA, 2005, p. 123). Por outro lado, este motivo, nos períodos de crise econômica, garantiu maior empregabilidade entre as mulheres, ou seja, as fábricas optaram pela mão de obra feminina em razão dos custos serem menores. Esta situação assegurou a permanência, por longos períodos, de muitos casais em que o marido ficou desempregado.

A década de 1990, de acordo com o que foi anunciado anteriormente, inaugurou alterações na situação econômica no Japão, assim, a partir desse contexto que antecede a fase aguda da nova crise mundial uma das consequências que ocorreram nas fábricas japonesas foi a redução da quantidade de horas extras ofertadas, elemento que se constituía como o grande atrativo para os dekasseguis em razão de possibilitar o recebimento de valores adicionais ao salário. Além disso, definiram novas orientações para contratação de mão de obra, inexistente até aquele momento: tratava-se da exigência do domínio da língua japonesa ficando

³⁹ Vinculada aos valores recebidos pelos dekasseguis esta posta uma questão que é recorrente e de acentuada importância, que se refere às remessas financeiras enviadas ao Brasil pelos mesmos. Segundo Costa (2007, p. 137) os valores oficiais declarados pelos bancos no Japão são próximos de US\$ 2,0 bilhões por ano.

estabelecido como critério para melhor selecionar o número reduzido de vagas no mercado de trabalho.

Esta crise anunciada já nos anos de 1980 se refletiu na vida dos dekasseguis, impondo adequações em diferentes dimensões. Diversos autores, tais como: Aith (1999), Sasaki (2009) e Sakurai (2007), afirmam que a crise atingiu diretamente a média de permanência dos dekasseguis no Japão, sofrendo alterações de três para cinco anos. Por um lado, com a crise foi inevitável a redução dos salários e, conseqüentemente o crescimento do nível de desemprego, exigindo mais dos dekasseguis, bem como impondo a ampliação do tempo de permanência para que conseguissem economizar o suficiente, tanto para sobrevivência, quanto para poupança e envio de valores para o Brasil.

Igualmente, foi readequado o perfil daqueles que se deslocavam para o Japão, passando a ser formado por membros de gerações mais avançadas, não apenas o *issei* e *nissei*, com a crise deste período, também pelo *sansei*⁴⁰. Os migrantes até este momento, final dos anos de 1980, eram predominantemente do gênero masculino, todavia com tais alterações socioeconômicas a proporção sexual passa a ser relativamente equiparada. A faixa etária também sofreu alterações, ou seja, migrou um número maior de jovens nipo-brasileiros, mesmo sem ter o domínio da língua. A formação das “redes” de apoio, assim como a presença de muitos nipo-brasileiros possibilitou a permanência destes jovens. Este assunto será retomado nos próximos capítulos, especificamente no capítulo 3.

Os solteiros e/ou casados recentes com filhos pequenos, do mesmo modo passaram a ter maior representação. Também jovens universitários recém-formados, sem muita expectativa de empregos no Brasil, migram em busca de trabalho ou mesmo perseguindo experiências de vida em um país considerado de primeiro mundo. A expectativa desse segmento é de que tenham condições de adquirir com facilidade equipamentos de alta tecnologia, carros, ter acesso a viagens, conhecer o país e outros países mais próximos, sem necessariamente ter a obrigação de enviar valores para o país de origem. No Japão, os jovens têm permissão para trabalhar a partir dos 16 anos⁴¹, conseqüentemente muitos jovens, membros de famílias de dekasseguis recebem o mesmo ou maior salário que os pais. Esta situação é comum devido ao pagamento de horas-extras, ou sobre-trabalho para o qual possuem maior resistência, com exceção destes períodos agudos de crise.

⁴⁰ A definição japonesa para os descendentes de japoneses que estão fora do Japão de maneira geral é *Nikkei*. No entanto, cada geração recebe uma denominação, a saber: *Issei* = imigrante japonês; *Nissei* = filho de japonês; *Sansei* = neto de japonês; *Yonsei* = bisneto de japonês; *Gossei* = trisneto de japonês; *Rokussei* = tataraneto de japonês..

⁴¹ Esta situação é um dos fatores que contribui para que muitos jovens abandonem as instituições escolares.

A migração assumiu, neste período principalmente, um caráter mais familiar do que individual. Deve ser considerada também, a presença de pessoas sem ascendência japonesa que são os cônjuges. Foi bastante frequente a migração de casais com pessoas da família idosas, por exemplo, as avós, para que pudessem cuidar das crianças enquanto os pais trabalhavam.

A presença dos filhos dos dekasseguis no Japão impôs a necessidade da implantação de instituições escolares brasileiras, objeto desta pesquisa. Alguns descendentes estavam matriculados em escolas japonesas, no entanto a evasão era significativa, conseqüentemente, a preocupação com a educação dos descendentes se potencializou. Um número bastante reduzido de crianças brasileiras tem condições de acompanhar e se manter nas escolas públicas japonesas, sobretudo em virtude das dificuldades encontradas com a língua japonesa e a cultura. As crianças nipo-brasileiras são matriculadas em classes regulares, ficando sob a responsabilidade e empenho exclusivo dos professores, com pouca experiência e habilidade para trabalhar em um contexto heterogêneo que se conforma no espaço escolar, ou seja, dar seqüência ao atendimento das necessidades educacionais específicas das crianças estrangeiras, salvo poucas exceções apontadas na pesquisa de Nakagawa (2005). Esta situação será analisada nos capítulos terceiro e quarto.

O resultado destas alterações socioeconômicas, bem como adequações do perfil do migrante, tanto no que se refere à composição das famílias quanto às mudanças no tempo de permanência no Japão, foi a crescente instalação de instituições escolares brasileiras, para atender a demanda de escolarização dos descendentes. Além da Escola Alegria de Saber – EAS, que se trata do recorte desta pesquisa, outras foram implantadas, tais como o Colégio Pitágoras-Brasil; a Escola Paralelo; a Escola Brasileira Professor Kawase; o Instituto de Aprendizagem Drummond; Colégio Expressão; Colégio Dom Bosco; a Creche Escola Pingo de Gente; a Escola NECTAR- Núcleo Educacional Cristão de Toyota e Região; a Escola São Paulo; Instituto Educacional Emmanuel; Instituto Educacional TS Recreação; a *Sociedade Educacional Brazilian School*; a Escola Sol Nascente; Centro Educacional Betel; o Colégio e Creche Sal e Luz; a Escola Conhecer; a Escola Nippo-Latina; o Colégio Sant’Ana; o Centro de Recreação e Aprendizagem Girassol; a Escola Paralelo; a Escola Creche Grupo Opção; e, o Colégio Áureo dentre outros que ainda não adquiriram os Pareceres homologados pelo Ministério da Educação, no Brasil, tema analisado no terceiro capítulo.

As instituições escolares são implantadas em diversas províncias, sobretudo naquelas com maior concentração de famílias brasileiras dado o crescimento do número de crianças e

jovens em idade escolar, entre 0 e 19 anos, conforme Tabela 2, a seguir.

Quadro 2 - Brasileiros no Japão por Faixa Etária (1994 a 2006)

Ano	0 a 4 anos	5 a 9 anos	10 a 14 anos	15 a 19 anos
1994	5.666	4.931	3.726	12.409
1995	6.908	5.685	4.646	13.915
1996	9.226	6.916	5.963	16.310
1997	12.935	8.866	8.019	19.276
1998	14.380	8.948	8.619	17.517
1999	15.199	9.142	8.938	15.583
2000	17.368	11.005	10.210	18.215
2001	17.916	12.544	10.478	17.512
2002	17.264	13.643	9.967	16.106
2003	16.771	14.877	9.736	16.558
2004	16.878	16.010	10.137	17.312
2005	17.186	17.476	11.328	18.018
2006	17.959	18.611	12.876	17.340

Fonte: Japan Immigration Association, 2007. In: SASAKI (2009, p. 366-372).

Por analogia a esta situação, retomamos os fatos enfrentados pelos japoneses quando se deslocaram para trabalhar como mão de obra no Brasil, no início do século XX, caracterizando que não foi absolutamente diferente em situação de *retorno*, como analisado no I ciclo migratório. Naquele momento, também era relevante a importância atribuída ao ensino para as famílias japonesas ou nipo-brasileiras. Em virtude do cenário socioeconômico e cultural do Brasil daquela época, o número reduzido de escolas para atender à demanda de escolarização das crianças era praticamente inexistente, em virtude de que a maioria das famílias imigrantes fixava-se na periferia das cidades ou em área rural, principalmente nas fazendas de café. Como afirma Brito (1999), a escolarização entre descendentes de japoneses no Brasil era de fundamental importância, assim, se reafirma a importância atribuída pelas famílias ao binômio educação-trabalho. Setoguti corrobora com a afirmação:

Para as famílias que tinham como projeto voltar para a terra de origem, o ensino doméstico ou as *nihon-gakko* visavam facilitar a (re) adaptação social dos filhos. Para a *nissei*, 57 anos, sua mãe ‘nunca deixou de sonhar que

voltaria para o Japão'; em vista disso é compreensível a exigência da mãe de, num gesto tirânico, cobrar dos filhos a aprendizagem da língua nipônica: 'era ela quem se esforçava, obrigava a gente a estudar em casa. Minha mãe, nossa, era muito rígida. Por isso eles trabalhavam durante o dia na lavoura e, à noite, sempre exigiu que nós estudássemos o japonês. Ela ficava em cima da gente, passava lição, acompanhava, perguntava se tínhamos feito a tarefa'. (SETOGUTI, 1999, p.139).

O desejo de retornar ao país de origem não é menor que o imperativo da escolarização para as famílias brasileiras com ascendência japonesa, sobretudo a necessidade de sucesso nos resultados. A rigidez da família nipo-brasileira remete à cultura japonesa que, muitas vezes, segrega aquele que difere dos padrões considerados padrão ideal de comportamento. Para Setoguti, a sociedade japonesa estigmatiza o diferente, o forasteiro. Para ilustrar referendamos que o mesmo acontece no *retorno* de membros da família, como dekassegui, quando enfrentam a necessidade do ingresso e manutenção das crianças na escola e, ainda de forma preventiva no momento em que voltariam ao Brasil:

Assim, no intuito de precaverem-se contra a marginalização quando do regresso, as famílias depositaram na educação a expectativa de que ela minimizasse o impacto dos que se ausentaram ou nasceram em terras estrangeiras. (SETOGUTI, 1999, p.139-140).

A semelhança dos sentimentos e a preocupação acentuada dos nipo-brasileiros com a educação de seus filhos ultrapassam as fronteiras geográficas e do tempo. A implantação de instituições de ensino cumpre os mesmos objetivos em atender os filhos desses imigrantes seja no Brasil ou no Japão.

Por esta razão reveste-se de fundamental importância para o desvelamento de nosso objeto compreendermos como a discussão sobre o campo do conhecimento sobre instituições escolares está posto, objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

INSTITUIÇÕES ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO – O CASO ESPECÍFICO DAS ESCOLAS BRASILEIRAS NA SOCIEDADE JAPONESA

A expansão de estudos sobre instituições escolares na década de 1990 é expressiva. Em períodos anteriores, anos 1970 e 1980, havia um número reduzido de pesquisas sobre o tema. O interesse está alinhado e é manifesto por diversas áreas de conhecimento com estudos em que predominam as investigações que remetem a questões específicas, ao interesse pelo singular, pelo local, por abordagens que contemplem a diversidade social antagonizando com estudos genéricos, com temas abrangentes.

Pesquisas na área de educação, sobretudo história da educação se debruçam, no referido período, sobre a diversidade da educação. São exemplos, estudos sobre cultura escolar e de sua materialidade, como as investigações sobre os livros didáticos, as disciplinas e práticas de ensino, abordagens acerca da organização do espaço escolar, as questões vinculadas a gênero e etnia, bem como instituições escolares.

Como aporte teórico para estas pesquisas, o final do século XX se caracterizou pela tendência às novas matrizes teóricas que passaram a olhar e a perseguir a compreensão do singular, mergulhar em estudos que contemplassem situações focadas, delimitadas. Para tanto, a partir desse período foram expressivas as alterações nos modelos teórico-metodológicos vigentes e preponderantes sobre *campo*⁴² de pesquisa e trabalho em diversas áreas, além de que, com esta preocupação investigativa, se desvelavam novas possibilidades e ampliação das fontes de pesquisas, arquivísticas, arquitetônicas, orais, dentre outras.

Por outro lado, críticas são tecidas sobre esta tendência, remetendo à pouca abrangência dos estudos no sentido de que tais pesquisas não permitem a compreensão

⁴² Para Pierre Bourdieu o conceito de campo define o espaço em que ocorrem ações humanas muitas vezes traduzidas em disputas pela conquista e detenção do poder. No campo científico há uma luta nem sempre revelada que define quais tendências são mais atuantes, determinando recursos para algumas pesquisas em detrimento de outras, definidas pelas relações em que predominam as forças de maior poder, por meio dos grupos que são avaliados e que avaliam de forma positiva ou não, resultando em maior número de aceitação de trabalhos em congressos e seminários, prêmios, dentre outros. (Nogueira, M.A. e Afrânio C. (org). *Escritos de educação*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (Ciências Sociais e educação).

adequada da totalidade da educação, ou seja, argumenta-se que impossibilitam a compreensão do movimento da história, com todos os seus avanços e recuos. Sanfelice (2006) em pesquisa sobre instituições escolares delineando os motivos que levam pesquisadores a este objeto de estudo, com foco mais específico, questiona esse movimento, sobretudo da historiografia:

A historiografia da educação, um campo mais recente da pesquisa científica acadêmica, vive um processo semelhante àquele que ocorre no fazer geral de toda a historiografia. Ela também se fragmenta e se reparte em especializações [...]. Há um movimento em busca do particular, do específico, e com recortes cada vez menores, estranhamente na contramão de toda globalização econômica e do discurso da hegemonia neoliberal. (SANFELICE, 2006, p.21-2).

No entanto, posteriormente, o autor justifica e registra a importância na captura do específico, do singular, desde que, conforme afirma, associado ao movimento geral da história, uma forma de estudo que contemple as mediações entre o local e o global.

O trabalho maior do historiador, entretanto, é compreender a relação do singular com o geral, mas essa é uma questão que, no momento, fica só anunciada, embora seja imprescindível enfrentá-la quando se faz pesquisa historiográfica. Nenhuma Instituição Escolar tem o sentido da sua singularidade explicitado, se tomada apenas em si mesma. Uma instituição escolar avança, projeta-se para dentro de um grupo social. Produz memórias ou imaginários. Mobiliza ou desmobiliza grupos de pessoas e famílias; assinala sua presença em comemorações, torna-se notícia na mídia, ou seja, é muito, mas muito mais mesmo do que um prédio que agrupa sujeitos para, trabalharem, ensinarem, aprenderem etc. O movimento inverso também ocorre, pois a instituição é objeto de interesses contraditórios de ordem econômica, política, ideológica, religiosa e cultural, dentre outros. (SANFELICE, 2006, p. 25).

Nas ciências humanas, a Antropologia desataca-se por ser uma ciência que por definição trata de questões específicas, tem sua gênese alicerçada em desvelar a diversidade cultural, a partir da singularidade dos povos. Nesse sentido, para esta ciência há certa tranquilidade na transição desse final de século quando foram apontadas sobremaneira as possibilidades de diferentes modelos teórico-metodológicos. Mesmo que algumas correntes

teóricas questionem a abordagem com base nas especificidades das culturas e direcionem a crítica àquele que é considerado o *mestre* da pesquisa de campo, Malinowski⁴³, os procedimentos que propôs permanecem fundamentais. Para a Antropologia sua identidade como ciência – objeto e método - está condicionada ao trabalho de campo que possibilite observar *in loco* as especificidades de cada cultura minimizando os interlocutores externos.

Malinowski buscou na etnografia⁴⁴ a compreensão *in loco* da organização das sociedades entendidas como *exóticas*, com traços culturais diversificados. Críticas à parte, este estudioso definiu um método de pesquisa que resumidamente apresenta as seguintes etapas: 1) o pesquisador deve possuir objetivos genuinamente científicos e conhecer os valores e critérios da etnografia moderna; 2) é essencial garantir condições para o desenvolvimento da pesquisa, viver entre os nativos sem a mediação de outros “brancos”, ou seja, externos ao grupo pesquisado e; 3) finalmente o pesquisador deve aplicar certos métodos de coleta de dados, manipulação e registro da evidência para, posteriormente, através dos dados coletados, formular as inferências gerais.

Para Malinowski o levantamento de dados ou *survey* são significativos, todavia, apresentam excelentes “esqueletos da vida tribal, mas ao qual faltam carne e sangue” (1978, p.27). Argumenta que esta “carne e sangue” preenchem o esqueleto vazio das construções abstratas, que não são raras em pesquisas que adotam outras metodologias. Para o estudioso uma ferramenta de trabalho imprescindível para o bom andamento da investigação, sobretudo a coleta dos dados é o “diário de campo”. Este instrumento, que acompanha o pesquisador ao longo do trabalho de campo, está repleto de subjetividade, mas permite o registro de dados que, no momento da análise e sistematização possibilitarão uma aproximação real com o objeto de estudo.

Como afirmado anteriormente, são diversas as críticas a esta corrente teórica, definida como funcionalista e, sobretudo, à pesquisa etnográfica. Contudo, é necessário mencionar a

⁴³ Bronislaw Kasper Malinowski (1884/1942), antropólogo polonês, considerado um dos fundadores do funcionalismo, desenvolveu um método de investigação de campo, com técnica para a coleta de dados, baseado na observação participante, traçando a etnografia de diversas culturas. A partir dos dados levantados na realização do trabalho etnográfico, estabelece os significados, possibilitando o avanço nas análises até então realizadas, quando muitos resultados de pesquisas classificavam os povos como atrasados ou incoerentes, sem uma lógica específica.

⁴⁴ Etnografia e etnologia: um trabalho etnográfico é uma explicação descritiva da vida social e da cultura de um dado sistema social, baseado em observação detalhada do que as pessoas de fato fazem. Constitui um método de pesquisa associado principalmente a estudos antropológicos de sociedades tribais, mas é também usado por sociólogos, sobretudo em relação a grupos, organizações e comunidades que são parte de sociedades maiores e mais complexas como hospitais, bairros étnicos, gangues urbanas e cultos religiosos. A etnografia desempenha um papel importante em etnologia, o ramo da antropologia que estuda como as culturas se desenvolvem ao longo da história e se comparam com outras (JOHNSON, Allan G. *Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 101)

importância da pesquisa de campo na tentativa de uma aproximação com a realidade e, assim cabe uma referência ao mestre da pesquisa de campo, sem que se negligencie a realização da sistematização dos dados e necessárias mediações entre a singularidade daquela cultura com o geral, evidenciando de forma adequada o movimento real da sociedade.

Alinhados a esta proposta, estudos sobre instituições escolares têm sido realizados por diferentes instituições e grupos de pesquisas como o grupo, registrado e com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq, coordenado por Ester Buffa e Paolo Nosella, que tem como objetivo investigar a história e a filosofia de instituições escolares. Os pesquisadores têm se debruçado em análises acerca de diferentes instituições escolares objetivando estabelecer as mediações entre o momento do real e a totalidade. Refletem e historicam transformações que ocorreram nos estudos sobre instituições escolares. Para os autores, os anos de 1990 revelaram um fôlego para esses estudos resultantes das novas abordagens da escola dos *Annales*, provocando um deslocamento nesses estudos: o eixo educação e sociedade, mais voltado para a macro-história assume outros contornos conduzindo os estudos para a micro-história, para o singular. Nesse contexto, como mencionado anteriormente, o conceito de fonte é ampliado. Para Buffa e Nosella a pesquisa propriamente dita deve estabelecer intersecções entre o singular e o universal.

Nas histórias de instituições consultadas, a busca por estas ‘novas’ fontes é evidente e sua riqueza tem sido bem explorada. No entanto, surge a questão: como, sem desprezar as novas abordagens do singular, chegar a uma compreensão racional e universal da realidade? Em outras palavras, é preciso articular o particular com o geral, isto é com a totalidade social, evidenciando interesses contraditórios. Nos estudos que temos realizado sobre instituições escolares sempre procuramos atentar para esta articulação por entendermos que a crítica ao velho marxismo determinista não significa o abandono da dialética, muito ao contrário. (BUFFA e NOSELLA, 2008, p.39).

Ester Buffa e Paolo Nosella desvelam que a forma produtiva da sociedade, as características, bem como os traços mais significativos dos períodos em que estão estudando definem os contornos da instituição escolar que é produzida. Os estudos realizados sobre a “Schola Mater: a antiga escola Normal de São Carlos (1911-1933)”, a “Escola de Engenharia de São Carlos: os primeiros tempos (1948-1971),” revelam as mediações entre o singular e a totalidade.

Assim, por exemplo, no estudo da Escola Normal, enfocamos o clima cultural daquele momento (1911), típico de uma sociedade pré-industrial,

alheia ao mundo do trabalho, que criou aquela escola. No estudo seguinte, sobre a Escola Profissional, criada em 1932, quando o clima cultural era outro, tentamos mostrar como o processo de industrialização da região criou essa outra escola para a formação de profissionais técnicos. Também, no estudo sobre a Escola de Engenharia da USP, criada em 1948, procuramos mostrar como o processo econômico-político de então foi responsável pela produção desta escola, no interior do Estado, que necessitava de engenheiros para o seu desenvolvimento tecnológico. Se, de fato, conseguimos relacionar dialeticamente o particular e o geral não cabe a nós dizer, muito embora tenha sido nossa intenção. (BUFFA e NOSELLA, 2008, p.46).

Em pesquisa realizada, os autores identificam que grande parte da produção acadêmica acerca de instituições escolares encontra-se no âmbito da pós-graduação em educação, confirmando o crescimento de estudos a partir desse período.

Corroborando com esse debate, Sanfelice elenca diversos argumentos a respeito da importância e necessidades de estudos que tratam do universo escolar,

a) As unidades escolares pertencem a redes de escolas. Na rede pública, por exemplo, temos a rede municipal, a estadual e a federal [...]. b) as unidades escolares se distribuem por diferentes níveis de ensino: da educação infantil até as instituições de ensino superior que desenvolvem Programas de Pós-Graduação; c) as unidades escolares também se dedicam a várias modalidades de ensino: consideremos, por exemplo, as escolas técnicas ou as escolas de ensino de línguas, os CELs da rede pública [...]. d) As instituições escolares têm também uma origem quase sempre muito peculiar. Os motivos pelos quais uma unidade escolar passa a existir são os mais diferenciados. Às vezes, a unidade escolar surge como uma decorrência da política educacional em prática. Mas nem sempre. Em outras situações a unidade escolar somente se viabiliza pela conquista de movimentos sociais mobilizados, ou pela iniciativa de grupos confessionais ou de empresários. A *origem* de cada instituição escolar, quando decifrada, costuma nos oferecer várias surpresas. e) As instituições escolares são ainda muito distintas entre si porque são freqüentadas por públicos bastante desiguais. Não somente quando esta diferença é a da idade cronológica dos alunos, como, por exemplo, os alunos da educação infantil ou os alunos do ensino superior. Há também a diferença em suas procedências espaciais ou socioeconômicas. São alunos de um determinado bairro, de uma determinada região e alunos que, em cada instituição, pertencem em sua maioria a uma mesma classe social. f) O público de uma instituição escolar traz para dentro dela uma certa cultura e um conjunto de valores que podem estar muito próximos ou muito distantes da cultura escolar oficial. Isto faz com que os desafios pedagógicos de cada instituição sejam únicos, o que interfere profundamente no projeto pedagógico de cada unidade escolar. g) As políticas educacionais oficiais também não entram nas unidades escolares da mesma maneira. Há

múltiplos entendimentos a respeito delas. Há diferentes acomodações ou formas de resistências para cumpri-las. Quando elas se materializam no cotidiano escolar, essa materialização é impar. (SANFELICE, 2006, p. 22-23).

No que tange à importância desses estudos, potencializa-se a relevância da ampliação de tais pesquisas que remetam à implantação de instituições escolares tanto no Brasil quanto no exterior. Localizamos e identificamos a importância da pesquisa acerca de instituições escolares existentes no Japão em praticamente todos os itens levantados por Sanfelice, acrescentando, como último item às considerações do autor, a importância da compreensão da condição de estrangeiro no universo escolar e a necessidade de escolarização dos filhos de imigrantes.

É preciso compreender o máximo possível as variáveis que envolvem e remetem às condições que levam à formalização das instituições escolares em território estrangeiro, seja no enfrentamento de situações adversas, seja nas motivações tanto geográficas quanto socioeconômicas que caracterizam a identidade histórica de cada instituição escolar:

[...] a fragmentação e a divisão em especialização não são bons caminhos para a ciência da história, é preciso ressaltar que a história das instituições escolares é a história da própria educação - e não uma mera subdivisão dela. Como toda parte se relaciona com o todo, ao compreendermos uma instituição, amplia-se a possibilidade de compreensão da Educação. (SANFELICE, 2006, p.26).

Há necessidade de realização do exercício de aproximação com o objeto de estudo da pesquisa, - a instituição escolar, e imediatamente um afastamento suficiente que permita a percepção e análise da totalidade.

Retomando alguns estudos de Sociologia da Educação, realizados nos anos 1970, direcionados para tratar do tema educação e sociedade a partir da desigualdade escolar e disparidades sociais, econômicas e culturais, bem como desvelar as desigualdades nas oportunidades escolares, assumem grande importância os estudos de Petitat (1994). Nesse contexto, o autor questiona a sociologia clássica do ensino, buscando noções fundamentais: a do movimento; da contradição; e, da multidimensão das relações entre escola e sociedade. Nesse sentido, Petitat questiona tais teorias, compreende que a escola reproduz, contudo é também a escola que possibilita a incorporação dos valores, da cultura com diferentes possibilidades, viabilizando o movimento da história, ou seja, a escola produz, [...] ela é

contraditória e múltipla. Por um lado, a escola reproduz; por outro, alimenta o movimento que abole o estado de coisas existentes (1994, p. 6). Para o autor,

A ideologia da igualdade de oportunidades escolares apóia-se pois sobre bases reais, e comporta diversos significados. No século XIX, podia ser confundida com a igualdade de tratamento ou igualdade formal perante a escola: a gratuidade, a obrigatoriedade escolar, a neutralidade religiosa, a homogeneização de currículos e métodos surgem, para muitos, como um símbolo da igualdade diante das instituições e da cultura. Podia significar ainda igualdade nas condições externas da competição escolar. É aqui que se constata que a redução da desigualdade de oportunidades em uma sociedade desigual é um objetivo contraditório, que não consegue oferecer mais do que compensações. Após a Segunda Guerra Mundial, sobretudo, num período de expansão econômica, escassez de profissionais e concorrência internacional, desenvolvem-se algumas destas compensações financeiras e culturais, como bolsas, créditos escolares, programas de educação compensatória. Estes últimos, criados como estratégias didáticas apropriadas para crianças ‘desfavorecidas’, propõem-se a reduzir as diferenças de rendimento e a assegurar uma ‘competência mínima’ ao conjunto de alunos, isto é, uma homogeneização de resultados. (PETITAT, 1994, p. 6).

Esta afirmação remete à implantação das escolas brasileiras no Japão, uma vez que a evasão das crianças e jovens brasileiros das escolas japonesas cria uma situação para a sociedade japonesa de grande desconforto que são contingentes de crianças em idade escolar fora da escola. Para eles, trata-se de uma experiência desconhecida. A imprensa local, bem como diferentes sites⁴⁵ de pesquisas divulgam casos de conflito, roubos e marginalização de estrangeiros excluídos da escola. Quando o governo japonês flexibiliza a possibilidade de implantação de escolas estrangeiras fica explícita a tentativa de compensar e dissipar a desigualdade ditada pelas diferenças culturais e econômicas.

Considerando a necessidade de compreender a contribuição das escolas, tanto para a reprodução quanto para a transformação da sociedade, Petitat, ao estudar os colégios franceses do século XVI, elege categorias (espaço, tempo, conteúdos – avaliação e administração da escola) que possibilitam a compreensão do objeto de estudo. Considera as

⁴⁵ A título de ilustração pode ser observado excertos de uma entrevista realizada com *Ciro Yoshioka* quando questionado sobre a participação de brasileiros nos índices de marginalidade no Japão e o papel das escolas brasileiras: ‘Estamos conseguindo afastar muitos adolescentes da marginalidade porque cuidamos dos alunos enquanto eles crescem. Entretanto, muitos daqueles que não conseguiram ingressar na escola infelizmente acabam cometendo delitos, como arrombar carros e mexer com drogas. Em alguns presídios japoneses, a maior parte dos detentos é brasileira — principalmente na região de Shizuoka, onde existe uma grande concentração desses imigrantes’. Yoshioka, *Ciro*. *Escolas Brasileiras*. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0116.as>> acesso em 20 set. 2010.

instituições escolares como espaços privilegiados para se compreender as práticas escolares, entendendo as organizações escolares como *locus* de produção e reprodução de valores e projetos de classes e grupos sociais.

Sem dúvida a escola contribui para a reprodução da ordem social; mas ela também participa de suas transformações às vezes intencionalmente, às vezes contra a vontade; e, às vezes, as mudanças se dão apesar da escola. É que se trata de uma ordem dinâmica, de grupos e de classes em mutação, de técnicas em permanente renovação e de culturas que se redefinem periodicamente. (PETITAT, 1994, p.11).

Este autor assevera sobre a importância de se compreender a organização escolar e sua materialidade, por exemplo, o que pretende o projeto pedagógico de uma determinada instituição escolar, assim como o desenho do perfil do aluno egresso.

A este respeito e com este alinhamento, Souza (2008) faz uma reflexão acerca do currículo e da organização do trabalho escolar:

[...] como os fins que a escola persegue são muito amplos, em geral um modelo de homem e cidadão, o que ela transmite não se reduz à mera instrução, ou seja, à transmissão de conhecimentos. Especialmente nas escolas elementares, a educação transcende em muito os conceitos e conteúdos explícitos da cultura acadêmica. Envolvem saberes, habilidades, códigos e valores. (SOUZA, 2008, p. 54).

A autora busca reconstituir a história do ensino primário e secundário no Brasil, a partir da análise do currículo e da organização do trabalho escolar, perseguindo a necessidade de compreensão de que tipo de homens e mulheres a sociedade deseja formar. Ou seja, quais mediações são construídas para a formalização do currículo e quais metas de formação são estabelecidas. Para cumprir tais objetivos estabelecidos para a investigação, Souza, perpassa processos internos da escola, observando diferentes aspectos da sala de aula, considerada unidade fundamental da organização do trabalho escolar, igualmente local em que intencionalmente se concretiza o processo educativo e o currículo.

Nesse sentido, para Souza, aspectos da rotina das instituições escolares, desde a definição das disciplinas a serem ofertadas, também os diferentes métodos de ensinar, a classificação dos alunos em sala de aula, os critérios de graduação, a faixa etária, todos estes componentes contribuem e condicionam a análise e compreensão das relações entre escola e sociedade.

Magalhães (1999) aponta a complexidade das instituições escolares afirmando que estudos e abordagens dessa natureza não se limitam à mera descrição. São mais abrangentes e contemplam outras dimensões, devendo ressaltar aspectos relevantes a serem analisados tais como: os espaços e a estrutura arquitetônica; áreas distintas, porém interligadas com as questões pedagógicas e a didática, com a direção e gestão escolar. Além disso, afirma que:

As instituições educativas têm uma estrutura física, uma estrutura administrativa, mas também uma estrutura social, ou melhor sociocultural. Se as funções básicas de uma instituição educativa se objectivam na produção e na transmissão da cultura, seja pela matriz científica e tecnológica, seja pela matriz de comportamentos, atitudes e valores, bem se compreende a importância da dimensão sócio-cultural. É uma dimensão cuja abordagem não se obtém senão inquirindo a ação, os sentimentos e o sentido de participação dos actores. Se é necessário conhecer e caracterizar de forma aprofundada as atribuições e os papéis que cabem e se esperam de cada actor, não menos necessário é inferir sobre o grau de empenhamento e o sentido que norteiam a ação. Este desafio hermenêutico, onde as ações e os destinos de vida dos atores dão corpo às realizações institucionais, é porventura a via fundamental para a construção da identidade histórica das instituições educativas. (MAGALHÃES, 1999, p. 73).

Para este autor retomar e construir a história de uma instituição a partir de fontes diversificadas tem como objetivo conferir a estas instituições uma identidade cultural e educacional.

A base para que se aprofunde o entendimento sobre o significado das escolas estrangeiras ou escolas étnicas permeia o debate da diversidade cultural. Por um lado, o aluno brasileiro ou com ascendência que está matriculado em escolas japonesas e convive com as diferenças. Por outro, o aluno que evadiu daquela escola ou que não busca esta experiência e ingressa em escolas brasileiras, localizadas no Japão. De alguma maneira este aluno vivencia a questão da diferença de identidades, muitas vezes antagônicas. Esta situação proporcionada pela convivência escolar, segundo Gusmão (2003) é revelada por meio de reflexão sobre o conceito de identidade e alteridade. Ambos anunciam que o outro não é inexistente e estrangeiro, distante de nós e daquilo que constitui nosso mundo. A migração de brasileiros com ascendência japonesa explicitou as diferenças. Sujeitos que, em princípio, se dedicavam ao trabalho em fábricas e que em razão da crise socioeconômica enfrentada pelo país, passam a constituir e trazer as famílias para o Japão, permitem que se dê visibilidade às diferenças. Para a autora, o que a alteridade expressa é que o outro existe e está no nosso mundo, como nós estamos no dele. É esse encontro de realidades que nos desafia e exige nossa definição. O

eu e o outro, como nós, é parte de um contexto relacional marcado, antes de tudo, por relações de hierarquia e poder. Como então fazer do outro um mesmo, transitar pelo seu mundo e ele pelo nosso, compartilhando todos os direitos e conquistas, sem confronto, sem conflitos, sem fazer dele igual para melhor submetê-lo? Como conviver com as diferenças e estabelecer relações solidárias e de equidade entre sujeitos diferentes? Esses são os desafios permanentes da educação e da escola. (GUSMÃO, 2003, p.89).

As diferenças culturais existentes e observadas em um mesmo espaço físico exigem o exercício da tolerância do entendimento acerca da existência de pessoas que pertencem e que são oriundas de outros modelos de sociedades e que desenvolveram e perseguem projetos de vida diversos. As instituições escolares proporcionam este encontro de diferenças e têm como objetivo, sobretudo o desafio de desenvolver e aplicar práticas pedagógicas que contemplem tais características tornando-se espaços de pluralidade. No entendimento de Gusmão:

Nessa medida, a escola, mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida. A escola por essa perspectiva é, antes de mais nada, um espaço sociocultural (GUSMÃO, 2003, p.94).

Por outro lado, a escola é reconhecida institucionalmente, ou seja, local em que as regras e disciplinas definem e unificam as ações. Por outro, palco das relações sociais que se estabelecem entre alunos, professores e funcionários com diferenças culturais, sociais e étnicas. As escolas brasileiras, como serão observadas no capítulo seguinte, são formadas por estudantes brasileiros oriundos de diferentes regiões do Brasil, com objetivos e situações econômicas diversas. São famílias com grau de escolaridade e projetos de vida variáveis.

Existem dekasseguis que informam que têm condições de escolher entre matricular os filhos em escolas japonesas, que são públicas, ou em escolas brasileiras que são particulares. A maior parte dos entrevistados afirmou ser inviável manter os descendentes em escolas japonesas pelos motivos que trataremos ao longo deste trabalho e ainda pelo objetivo de retornar ao país de origem. Esta situação é semelhante à que ocorreu no Brasil com as famílias de migrantes japoneses, no início do século passado.

Demartini (1995) aprofundou seus estudos sobre famílias de imigrantes japoneses que vieram para São Paulo, por volta de 1908. Com base em relatos orais apreendeu as visões e vivências educacionais desse grupo. Levantou diferentes aspectos da, ainda, desconhecida rede de escolas "japonesas" criadas pelos japoneses na sociedade paulistana. A pesquisadora

relata que os japoneses, assim como vários outros grupos de imigrantes, conviveram em São Paulo, por opção própria ou por imposição, com dois tipos de educação: 1) a nacional, ministrada em escolas oficiais e também em escolas japonesas, que atendia tanto às necessidades de comunicação e conhecimento de uma sociedade na qual se inseriam como grupo diferenciado, como também às necessidades de um aprendizado para participar do mercado de trabalho e de produção e circulação de mercadorias da metrópole; 2) a japonesa, ministrada em escolas particulares de diferentes tipos e nas nipo-brasileiras, procurando atender à necessidade fundamental de manter os vínculos com a cultura oriental de origem, negada geralmente pelas escolas oficiais. Estas experiências acentuam a importância que é dada à educação pela comunidade japonesa.

As famílias japonesas ou com ascendência japonesa que migram em virtude da necessidade de trabalho em ambas as experiências, seja no Brasil ou no Japão, criam escolas paralelas àquelas oferecidas pelo governo. Os motivos para a implantação dessas escolas pelos dekasseguis são tratados neste trabalho e, anteriormente, na fase da dissertação de mestrado, com estudos voltados para os japoneses que migraram para o Brasil, nos dois momentos os imigrantes criam escolas para seus descendentes com objetivo de educá-los preparando para o retorno ao país de origem. Em ambas as trajetórias, as crianças e jovens se sentem oprimidas em razão de serem e se perceberem diferentes e, conseqüentemente evadem das instituições de ensino existentes no país receptor. Valente (2003) tece considerações sobre o papel da escola onde são construídas relações sociais específicas no contexto escolar caracterizando-se, geralmente, como um espaço de discriminação do diferente:

Depreende-se da proposta que não seria exagero afirmar que todas as instâncias da vida exercitam, historicamente, o preconceito e a discriminação contra grupos culturalmente diferenciados, sendo a educação escolar uma instância privilegiada para a manutenção de um ideário negativo sobre esses grupos. Se é verdade que a escola é um espaço de convivência entre crianças e adolescentes de diferentes origens, de transmissão dos conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo e um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público, isso não significa necessariamente que essas promovam o convívio democrático com a diferença. Ao contrário, ali podem ser ensinadas as regras do espaço público marcadas historicamente pelo desrespeito à diferença: como se fosse possível que a crítica dirigida à sociedade permanecesse fora dos muros da escola; como se a desigualdade, a injustiça, os conflitos de classe e de cultura existentes na sociedade, de alguma maneira, fossem neutralizados no contexto escolar, que se tornaria, desse modo, uma realidade a-histórica. (VALENTE, 2003, p. 30).

Nos capítulos em que serão analisados os dois modelos de escolas, a japonesa e a brasileira, este debate ficará mais claro. A afirmação de Valente, às vezes, de maneira velada, toma proporções significativas inviabilizando a convivência de alunos oriundos de famílias com hábitos distintos e perspectivas e projetos de vida que são antagônicos.

A educação dos descendentes é uma das dimensões da complexa situação que envolve a convivência entre grupos de diferentes culturas. Nativos e estrangeiros disputando espaços públicos comuns estabelecendo relações de poder principalmente em momentos de crise seja econômica ou sociocultural. Os estudos realizados por Dasseto e Bastenier (1993) oportunizam a compreensão destes momentos a partir de quando os estrangeiros se instalam em países distintos dos seus países de origem e constroem relações de etnicidade⁴⁶. Estes autores à luz de análises relacionados a casos europeus, desvelam a construção da etnicidade de grupo analisados. A análise se pauta a partir das instituições escolares e fundamentadas na teoria de Dasseto e Bastenier (1993, p.234), que definem o conceito de “ciclo migratório” designando como conjuntos de processos pelos quais as populações que pertencem a um espaço econômico periférico entram, se estabelecem e se implantam no espaço de um Estado-nação que pertence aos polos centrais da economia capitalista. Para estes autores, é possível à identificação da sucessão de momentos característicos que modulam o ciclo por cortes específicos, assim, definem os ciclos migratórios da seguinte maneira:

[...] o ciclo é construído por momentos específicos que destacam o processo de inclusão em um ou outro lugar da topografia social [...] A dimensão temporal que introduz o conceito de ciclo migratório não visa produzir uma periodização de ondas migratórias e não deve ser confundida com a idéia de fases sucessivas da imigração internacional. [...] O conceito engloba evidentemente a realidade das fases migratórias que dela constituem uma de suas dimensões e que permitem identificar o momento em que começa o ciclo migratório. [...] Mas não visa a anunciar as leis gerais do processo de implantação como se houvesse regras gerais de evolução, antes tenta identificar os momentos (compreendidos como tipos ideais e não como modelos obrigatórios) através dos quais passam as lógicas de implantação em curso nas sociedades europeias. (BASTENIER e DASSETO, 1993, p.234).

Com base nessa definição, os autores estabelecem e delimitam os momentos do ciclo migratório que por sua vez possibilitaram uma transposição para o objeto analisado. Os

⁴⁶ Etnicidade (do inglês ethnicity) é um termo que além de remeter a características culturais de um grupo social, estabelece a inclusão ao mesmo. Significa pertencer e identificar-se a um determinado grupo com traços definidos, porém mutáveis. Seu significado está relacionado à construção da identidade como estratégia política.

momentos são assim elencados: a) Primeiro momento: função assalariada e marginalidade – refere-se ao espaço de chegada, ao trabalho e às relações que se estabelecem a partir desse momento que também remetem ao espaço de origem; b) Segundo momento: “enculturação”, território e instituições – passado um período, o estrangeiro, “homem marginal”, que até o momento está vivendo somente no espaço de chegada, não é uma figura destinada a durar. Desse modo, passam a constituir família, através do casamento ou reagrupamento familiar. Estatisticamente, se pode observar, percorrendo os 30 últimos anos, que a duração que decorre entre a chegada dos primeiros migrantes e a composição ou recomposição familiar se situa entre 10 e 15 anos. Aparecem, assim, na cena social novos atores que são as mulheres e as crianças. Na fase avançada desse momento do ciclo, os projetos migratórios se modificam: a estabilização vem a ser uma realidade mesmo se ela é ocultada e de qualquer maneira não vivida em razão da visão dos pais e dos prolongamentos afetivos e materiais (construção de casas) com alto valor simbólico que esses mantêm em relação ao país de origem. Ao mesmo tempo têm lugar no espaço familiar reconstituído pelo casamento ou reagrupamento familiar, um processo de aquisição progressiva de regras codificadas e não escritas da vida coletiva do espaço de chegada. Dessa forma, se pode utilizar o conceito de “enculturação” a esse respeito. Porque não se trata de uma relação de troca cultural, mas da aquisição de traços da cultura do espaço de chegada. A migração no espaço é ao mesmo tempo uma migração cultural (p.245). Com estas mudanças os projetos migratórios são readequados e os migrantes passam a absorver traços da cultura local; c) Terceiro momento: societal e estado-político – com a estabilidade dos imigrantes há mudanças no cenário, novos problemas coletivos que surgem são componentes a serem considerados.

Nesse terceiro momento do ciclo, a presença e estabilidade de imigrantes ativa todavia problemas coletivos novos. Não se trata apenas de acesso aos direitos sociais, da aculturação, da endoculturação ou da gestão de relações entre grupos sociais em competição. O conjunto dessas questões continuam a ser presentes enquanto problemas sociais. Mas emerge, por outro lado, no momento em que novas populações vêm a fazer de maneira evidente parte permanente do espaço público. [...] A problemática de integração dos imigrantes se alarga então para englobar, além da questão de seus direitos sociais, aquele da co-presença sobre um solo e mesmo território sócio-político de segmentos de uma população diferenciada por passados e origens múltiplas. Os diversos sistemas de referência simbólica e de visões de mundo juntam-se sobre o mesmo espaço público são então empurrados pelas exigências práticas do engajamento que se torna para os diferentes grupos de atores o seu futuro comum. (BASTENIER e DASSETO, 1993, p.225).

Com estas orientações organizamos a análise sobre os momentos enfrentados pelos dekasseguis quando chegaram ao Japão. Num primeiro momentos são homens que aos poucos

constituem ou trazem família e filhos, criam escolas, constróem relações e definem a identidade do grupo. Desta forma, acontecem os referidos momentos de construção da identidade do grupo mediados pela sociedade, ou seja, com o movimento da sociedade capitalista. Estes autores, Bastenier e Dasseto (1993), possibilitam a análise dos momentos de construção da identidade quando foram realizados estudos, para fins de mestrado, quando tratado o movimento contrário do fluxo migratório, o que consideramos movimento de *ida*. Naquele trabalho quando foram estabelecidos cinco momentos ou ciclos de construção da etnicidade da colônia de japoneses que se fixou em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Aquele grupo de migrantes enfrentou diferentes situações que foram investigadas na interface entre a Instituição Escolar, Escola Visconde de Cairu, e a sociedade envolvente.

Os estudos de Barth (1998) elucidam este debate à medida que explicam com facilidade situações de conflito entre os grupos que dividem os mesmos espaços públicos por meio do processo de construção de fronteiras étnicas. Inicialmente, esclarece que o conceito de etnicidade não está relacionado apenas à distinção entre traços e diferenças culturais de um determinado grupo, o que difere os japoneses dos brasileiros com ascendência japonesa. O pesquisador ultrapassa sobremaneira tal interpretação, conduzindo ao entendimento de que o questionamento que necessariamente deve ser realizado se refere às razões que levam a emergência em se estabelecer as diferenças em determinadas situações. Que fatores são determinantes para que os grupos delimitem e explicitem sua identidade em determinados momentos? Quais valores, crenças, comportamentos, sentimentos, aspectos materiais e/ou imateriais da cultura os definem e possibilitam que sejam definidos como partícipes de um determinado grupo social?

As fronteiras étnicas são erguidas em circunstâncias emergenciais, resultando de processos de relações sociais que são construídos. São situações e valores intangíveis, que são mutáveis e flexíveis, que definem sentimentos de pertencimento ou não a determinado grupo social. Barth (1998, p. 194) afirma que pertencer a uma categoria étnica implica ter algumas características que determinam a identidade do grupo. “[...] implica igualmente que se reconheça o direito de ser julgado e de julgar-se pelos padrões relevantes para aquela identidade”. Porém, não se pode prever quais traços culturais ou socioeconômicos serão definidos como relevantes para o grupo. Valente afirma que:

O processo de construção dessas fronteiras constitui a etnicidade, que permite a diferenciação social e política dos grupos étnicos que estabelecem entre si relações de natureza diversa: cooperação, competição, conflito,

dominação, etc. No entanto, a produção e a reprodução das definições sociais e políticas da diferença, sobre a qual a etnicidade repousa, não são fundadas sobre critérios de veracidade. Em outras palavras, não são diferenças objetivas que estão em jogo, mas a percepção de sua importância, sejam elas reais ou não.” (VALENTE, 2003, p. 38).

Em Barth está ancorada a compreensão de muitos dos depoimentos coletados, que serão componentes deste trabalho, quando os dekasseguis explicitam que se percebem diferentes seja no ambiente escolar ou demais espaços e instituições sociais que frequentam. No próximo capítulo, nos debruçaremos no objeto propriamente dito, isto é, a Escola Alegria de Saber.

CAPÍTULO 3

ESCOLA ALEGRIA DE SABER – EAS

Instituições escolares são estruturas complexas e compreendê-las exige-se o estudo de diversas dimensões tanto materiais quanto relativas às relações pessoais. É imperativa a construção de categorias de análise que possibilitem uma aproximação com a realidade, seja com a trajetória histórica ou o dia-a-dia da instituição que se pretende conhecer. Depreender a história dessa instituição escolar específica: Escola Alegria de Saber – EAS e descrevê-la, contextualizando e relacionando ao modelo educativo japonês é significativo pela originalidade. Por se tratar de uma das primeiras escolas brasileiras fixadas no exterior, com certificados validados pelo Ministério da Educação, este estudo vai ao encontro de se ampliar o número de pesquisas focadas em instituições escolares. Ademais oferece maior abrangência à visão de fronteira e territorialidade.

A Escola Alegria de Saber – EAS foi constituída em 1995. É subdividida em seis unidades, distribuídas em cinco cidades localizadas em três províncias, conforme Figura 1 e Quadro 3.

A Escola oferece Educação Infantil em nível de pré-escola (Maternal II, Jardim I e Jardim II), Ensino Fundamental de Anos Iniciais de 1º ao 5º anos e de Anos Finais de 6º ao 9º anos, com duração de 9 anos; tem como Ensino Médio com duração de 3 anos, em regime de externato em dois períodos diurnos, organizados em anos e turmas.

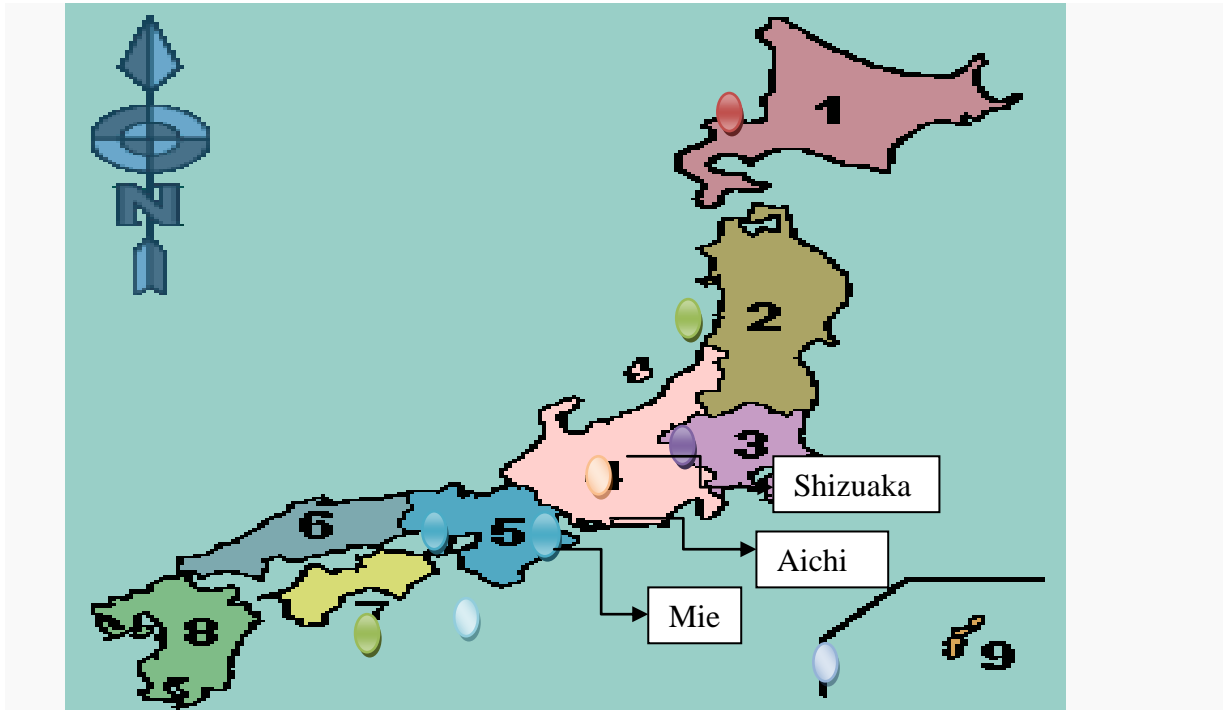


Figura 1. Mapa das províncias onde estão localizadas as unidades da Escola Alegria de Saber

Fonte: Mapa elaborado pela autora

Quadro 3 - Localização das unidades das Instituições escolares: Escola Alegria de Saber – EAS

Região	Província	Cidade	Unidade
Tōkai	Mie	Suzuka	Suzuka
	Aichi	Toyota	Toyota
		Toyohashi	Toyohashi I e II
		Hekinan	Hekinan
	Shizuaka	Hamamatsu	Hamamatsu

Fonte: Quadro produzido pela autora

A proposta de constituição da escola tem sua origem no período entre 1993 e 1994, em razão da inexistência de escolas brasileiras localizadas no Japão. Até esse período, a única possibilidade de escolaridade para as crianças e jovens filhos de dekasseguis eram as escolas japonesas. Nesse contexto escolar, eram evidentes as dificuldades de adaptação e acompanhamento das rotinas escolares para o alunado brasileiro, conforme explicitado em depoimentos. Dentre a intensidade de situações e questões enfrentadas por famílias migrantes,

seja de adaptação às condições de caráter cultural, socioeconômico, de moradia ou ainda às relativas ao ensino e aprendizagem nas escolas e, toda a complexidade que envolve o tema, todas são fatores relevantes para a compreensão do objeto de estudo proposto.

No que tange a implantação destas instituições, são muitos os fatores que conduziram a esta proposta. Primeiro, a ampliação do tempo de permanência dos dekasseguis no Japão, como foi mencionado anteriormente. Segundo, a dificuldade de adaptação das crianças e jovens às instituições escolares japonesas, principalmente pela dificuldade de comunicação. Todavia, consta que um componente decisivo para tal empreitada foi o tempo necessário de permanência dos alunos nas escolas japonesas. Os horários de entrada e, sobretudo de saída da escola implicaram na importância de serem oferecidas outras opções, ou seja, a implantação de instituições que suprissem e ampliassem o período de permanência diária dos alunos nas escolas. Para atender a necessidade apresentada pelos filhos de estrangeiros, neste caso específico de brasileiros, o horário oferecido pelas escolas japonesas era diminuto. Era insuficiente o tempo de guarda e acompanhamento das crianças e jovens que precisavam retornar mais tarde para suas residências, em virtude dos compromissos assumidos e das obrigações de trabalho dos pais e responsáveis que praticavam amplas jornadas de trabalho, geralmente cumprindo mais de oito horas nas fábricas.

Nas escolas, grande parte das crianças e jovens permaneciam até às 15 horas, após este horário retornavam para suas casas onde permaneciam sozinhas, assistindo televisão ou mesmo saindo às ruas e, conseqüentemente, ficando expostas a inúmeros contratempos. Essas crianças e jovens, sem o domínio da língua japonesa e demais códigos da sociedade, passaram a ocasionar problemas sociais de difícil compreensão para a sociedade japonesa. Em um depoimento coletado, de um brasileiro, foi relatado que as crianças brasileiras eram conhecidas por “geração chave no pescoço”. Como muitos eram pequenos havia uma preocupação que ao retornar para suas residências extraviassem as chaves e, por este motivo a chave da casa era presa ao pescoço da criança.

3.1 Escola Alegria de Saber: A história da EAS se confunde com a trajetória da família Fujii

A família Fujii, como muitas famílias nipo-brasileiras, migrou para o Japão, nos anos de 1980, para se dedicar ao trabalho em fábricas. O que caracteriza certa diferença com relação às demais famílias que migraram foi a motivação para o deslocamento. Essa família,

quando migrou, era composta pelo pai, Sr. Eiitiro Fujii, pela mãe, Sra. Terezinha, e quatro filhos: Marcio, Meury, Marcelo e Marcel, além das respectivas noras, Claudia e Célia.

Dois membros da família, Meury e Marcel, são portadores de uma doença rara denominada distrofia muscular⁴⁷, doença que, segundo depoimento de um dos membros da família, afetava doze pessoas no mundo, com expectativa de vida de zero a doze anos. Munidos de informações de que no Japão havia tratamento e medicação para a referida enfermidade, em um hospital-escola, localizado na cidade de Hekinan, todos partiram. No Brasil, a família era proprietária de farmácia, parte trabalhava neste ramo e outros trabalhavam na área de publicidade e educação.

Com a decisão de trabalhar no Japão venderam a farmácia e emigraram para se dedicar ao trabalho em fábricas naquele país. Passam a residir na cidade de Toyota, em apartamentos denominados *Homi Danti*⁴⁸ e trabalhar em fábricas de produção de peças para as grandes indústrias, durante o dia e, no caso de dois deles, em serviços pesados, como por exemplo, com caldeiras, realizados em período noturno.

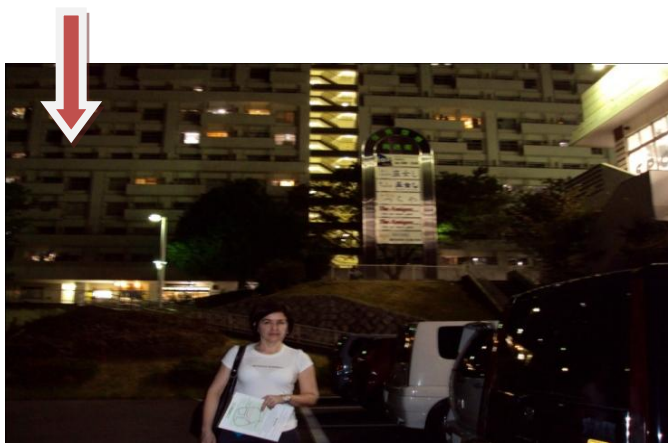


Figura 2. Homi Danti: apartamento em que se iniciou a Escola Alegria de Saber. No primeiro plano a autora (Toyota, 2009)

⁴⁷ O termo distrofia muscular refere-se a um grupo de mais de 30 doenças genéticas que causam fraqueza progressiva e degeneração dos músculos esqueléticos usados durante o movimento voluntário. Essas doenças variam em idade do aparecimento, gravidade e padrões dos músculos afetados. Todas as formas de distrofia muscular ficam piores à medida que os músculos degeneram progressivamente e enfraquecem. A maioria dos pacientes acaba perdendo a capacidade de caminhar. Disponível em: <<http://www.copacabanarunners.net/distrofia-muscular.html>>. acesso em 10 jan.2010. Um grupo de distúrbios caracterizados por fraqueza muscular progressiva e perda de tecido muscular. Disponível em: <<http://adam.sertaoggi.com.br/encyclopedia/ency/article/001190.htm>>. acesso em 10 jan.2010.

⁴⁸ *Homi Danti* localizado na cidade de Toyota é o local onde a maioria dos brasileiros vive que são alugados pelas empreiteiras ou da administração pública. São conjuntos habitacionais, compostos por vários blocos de apartamentos com custos não muito elevados, variando entre 45 a 50 mil ienes. Nestes conjuntos habitacionais estão localizados alguns serviços, implantados por brasileiros, tais como mercados, lojas de roupas, vídeolocadoras e, nos apartamentos, há cabeleireiros, que formam as denominadas redes sociais. Há também escolas japonesas e uma escola brasileira (Paulo Freire). O *Homi* conta com infraestrutura, praça, supermercado, permitindo que muitos brasileiros vivam restritos àquele espaço, pois nesses locais sempre há informações em português mesmo quando não pertencem a brasileiros.

Um dos filhos, portador da doença, ficava no hospital-escola, em Hekinán, e a mãe e Meury, a outra portadora, que é cadeirante, não trabalhavam em fábricas. Como Meury tem formação pedagógica, iniciou no apartamento, no *homi danti*, especificamente na mesa de refeições da família, atividades de apoio escolar e, a pedido de muitos pais, passou a alfabetizar as crianças, que frequentavam escolas japonesas, quando estes percebiam que o retorno ao Brasil estava próximo:

[...] ela ficava em casa, já estava morando nessa época naquele conjunto do *Home Danti* onde tem vários brasileiros, várias famílias lá, e conhecendo uma pessoa outra tal, descobriram que ela era professora, e as crianças naquela época só frequentavam escola japonesa, porque não tinha escola brasileira nenhuma, aí começaram a pedir para que ela alfabetizasse alguns, né, os filhos, e ela começou então a oferecer essas aulas particulares à tarde na casa dela, porque as escolas japonesas funcionam até as três da tarde, então das três em diante eles iam pra casa dela, aí passou foi passando o tempo, aquilo começou a ficar muito, um volume de alunos muito grande, ela chegava dias de ficar até nove da noite e, como a sala era muito grande a sala e a cozinha no apartamento ela usava a mesa de jantar, então a família não podia nem cozinhar nem jantar nem fazer as refeições porque não tinha lugar. Assim, surgiu a possibilidade de tá abrindo uma escola né. Então meu sogro queria ajudá-la a ter um trabalho, desenvolver e tudo e, ela veio para cá a princípio com intuito de fazer um tratamento de saúde. (gestor de Escola)⁴⁹.

O número de alunos para as aulas de reforço e alfabetização foi crescendo e quando chegou ao patamar de trinta crianças estabeleceu-se o marco para a família Fujii perceber a viabilidade da criação de uma escola. Dessa forma, ficaram motivados a alugar uma sala, exatamente onde está localizada atualmente a sede principal, em Toyota. Vale informar que este é o principal motivo pelo qual a pesquisa descreverá e terá como foco principal a sede na cidade de Toyota, sobretudo no que tange aos aspectos físicos e à organização escolar.

Tomada a decisão para a criação da Escola, no prazo de seis meses a família Fujii alugou um segundo espaço em virtude do crescente número de interessados. Foi uma época de grande dedicação ao ensino das crianças por parte de todos. Por várias razões, os demais membros da família iniciaram os trabalhos junto a Meury que, já estava bastante conhecida.

⁴⁹ Entrevista gravada na Escola Alegria de Saber, em Toyota, setembro de 2009.

Conforme relato dos demais membros da família, para a aprendizagem ela solicitava aos alunos que organizassem cadernos de caligrafia: “os famosos cadernos de caligrafia”. Utilizava alguns materiais que trouxera do Brasil, fazendo uso constante da “Cartilha Alegria de Saber: alfabetização”, de Lucina Maria Marinho Passos. Este fato revela a decisão tomada na ocasião em que o patriarca foi registrar a escola. Após debater com a família qual o nome mais apropriado para a instituição escolar: “Escola da Tia Meury”, dentre outras sugestões, predominando a opção, inspirada na cartilha utilizada, “Escola Alegria de Saber”.

Quando residiam no Brasil, possuíam experiência de trabalhos realizados na área de publicidade, assim, desenvolveram um slogan para a EAS e partiram para a divulgação. O pai, fluente em japonês, por este motivo se manteve por muito tempo trabalhando em fábricas, era uma espécie de facilitador da comunicação servindo como interlocutor entre brasileiros e japoneses. Com o crescimento da escola revelou a um dos filhos que foi entrevistado:

[...] olha se eu for trabalhar com a Meury a gente monta uma escola cobra um valor x inicial e, pelo menos tira o salário que tira em fábrica, pelo menos não precisa se esforçar tanto! (gestor da escola).⁵⁰

Saviani (2007) corrobora com as justificativas acerca dos fatos que culminaram com a implantação de instituições escolares brasileiras no Japão. São respostas à necessidade de alfabetização e acolhimento das crianças e jovens brasileiros:

Em suma, podemos dizer que, de modo geral, o processo de criação de instituições coincide com o processo de institucionalização de atividades que antes eram exercidas de formas não institucionalizada, assistemática, informal, espontânea. A instituição corresponde, portanto, a uma atividade de tipo secundário, derivada da atividade primária que se exerce de modo difuso e inintencional. (SAVIANI, 2007, p.5).

A EAS preencheu esta lacuna da informalidade e caminhou a passos largos para conquistar a homologação junto ao Ministério da Educação no Brasil.

O ingresso na escola ocorria assim que as crianças chegavam do Brasil com transferências de escolas brasileiras e, os responsáveis eram orientados pelas agências de viagem com as quais os Fujii mantinham contato permanente. Quando procuravam tais agências intermediárias⁵¹ em busca de empregos no Japão, recebiam o cartão para contato

⁵⁰ Entrevista gravada em Toyohashi, setembro de 2009.

⁵¹ Estas agências prestam serviços recrutando trabalhadores para as fábricas japonesas. Muitos daqueles que foram os primeiros imigrantes no Japão transformaram-se em intermediários. Sasaki (2005, p. 105) define que “Trata-se não apenas de lojas de turismo que vendem passagens aéreas, mas também de algumas pessoas ou agenciadores que ganham uma comissão ou uma quantia em dinheiro ao recrutar e enviar ao Japão trabalhadores

com a Escola Alegria de Saber, revelam que na agência “davam o cartão da gente, então isso ajudou muito”.

O empenho de todos os familiares, associado a estratégias de marketing, bem como a facilidade com que a Meury alfabetizava as crianças oriundas de escolas japonesas ou mesmo aquelas que, por algum motivo estavam afastadas dos estudos, com base no que os depoentes relatam, promoveu rápida expansão da escola.

Meury assumiu a direção da escola e foram contratados professores que residiam no Japão e trabalhavam em fábricas, com a condição de terem experiência na docência e formação específica.

Para completar o quadro funcional e regularizar o início e implantação da Escola, foi convidada uma professora brasileira, ex-orientadora de Meury da época quando cursava Faculdade de Pedagogia, no Brasil, para trabalhar por um período de três meses no Japão, dedicando-se a organizar a estrutura e documentação da Escola, uma vez que detinha vasto conhecimento em legislação para o ensino básico.

Com a abertura da primeira filial, em Hekinan, um dos filhos e sua esposa assumiram a direção daquela escola. A escolha desse local aconteceu em razão de que em Hekinan estava internado, em um hospital-escola, Marcel, portador de distrofia muscular, assim era facilitado o acompanhamento do tratamento por parte de toda a família. Nesta cidade conheciam alguns bairros em que residiam muitos brasileiros, uma vez que realizavam visitas constantes ao enfermo. Tal fato, favoreceu e influenciou na definição do novo local a ser implantada a primeira filial da EAS.

A terceira escola foi inaugurada em Toyohashi, sendo a direção assumida por outra cunhada de Meury e, para apoiá-la pedagogicamente na condução da Escola, foi contratada uma coordenadora. Posteriormente, a outra Escola foi aberta na cidade de Suzuka e, por último a implantação de outra Escola na cidade de Hamamatsu.

Com a célere expansão do número de Escolas e o quantitativo de crianças e jovens, todos os membros da família Fujii deixaram o trabalho que desempenhavam nas fábricas para se dedicarem às Escolas.

Em 2001, a Escola Alegria de Saber, atingiu seu auge, com cerca de dois mil alunos matriculados, segundo registrado em depoimento realizado com os gestores da Escola. Nesse

migrantes. Em geral, essas pessoas têm forte vínculo com a colônia japonesa no Brasil e são ligadas a empreiteiras de mão de obra no Japão ou mesmo as próprias empresas que demandam trabalhadores. Na maior parte das vezes, quando uma fábrica precisa de trabalhadores, a empreiteira é acionada e envia as propostas à agência brasileira, que, por sua vez, recruta os candidatos a trabalhadores migrantes, de acordo com os requisitos dos empregadores”.

período, contrataram um coordenador pedagógico, oriundo do Brasil, para acompanhar e auxiliar nas tarefas e todas as ações didático-pedagógicas, sobretudo àquelas vinculadas ao uso do material didático adotado pela Escola por meio de parceria com o Sistema COC de Ensino⁵², que fornecia e fornece até os dias atuais o referido material.

A Instituição Escolar conseguiu, por meio do Conselho Nacional de Educação, do Brasil, a validação dos estudos dos alunos matriculados na EAS. As Escolas conquistaram a validação dos estudos que são realizados fora do Brasil. O Conselheiro da Câmara de Educação Básica, Ulysses de Oliveira Panisset, relator de um dos processos de validação de estudos da EAS, relatou:

Como já tem sido esclarecido, não se trata de conceder ‘autorização’ ou ‘reconhecimento’ atos que seriam impossíveis em se tratando de escolas que funcionam fora do território brasileiro. Trata-se, isto sim, de declarar como válidos no Brasil os estudos completados em escolas, no caso, situadas no Japão, desde que permitida a sua existência por autoridade japonesa própria⁵³.

Isto foi possível após longo processo no qual a família Fujii assumiu papel bastante ativo. Este processo será posteriormente detalhado.

Pareceres Homologados pelo Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação (anexo I), para validação de ensino ministrado no Japão para Escola Alegria de Saber, a seguir:

1. Processo n. 23001.000303/99-21; Parecer CEB n. 05/2000; aprovado em 14.02.2000; publicado no Diário Oficial da União de 09/03/2000; Unidade Toyota, Unidade Toyohashi e Unidade Suzuka.
2. Processo n. 23123.000520/2004-63; Parecer CNE/CEB n. 27/2006; aprovado em 15.03.2006; publicado no Diário Oficial da União de 4/4/2006; Unidade Hamamatsu.

⁵² A Escola utiliza como metodologia de ensino o Sistema COC de Ensino (Colégio Oswaldo Cruz) que, além do uso das apostilas de ensino tem como objetivo apoiar pedagogicamente, por meio de uma plataforma de ensino (ambiente virtual de aprendizagem), orienta os docentes pedagogicamente. Além disso, por determinado período, cerca de dois anos, manteve, no Japão, um coordenador pedagógico para auxiliar as escolas. Durante a realização a pesquisa de campo, em 2009, este coordenador não estava mais residindo no Japão, mas realizava visitas semestrais às escolas. A adoção de apostilas como material didático é uma prática de grande parte das escolas brasileiras fixadas no Japão, em virtude das dificuldades enfrentadas com a distribuição e acesso a livros traduzidos.

⁵³ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 5, de 14.02.2000. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 09/03/2000.

3. Processo n. 23123.000519/2004-39; Parecer CNE/CEB n. 28/2006; aprovado em 15.03.2006; publicado no Diário Oficial da União de 4/4/2006; Unidade Hekinan.

Após a homologação dos Pareceres favoráveis à validação dos estudos certificados pela EAS, outras escolas implantadas no Japão foram reconhecidas e, atualmente, muitas estão em processo de validação dos estudos. Até o presente momento, a validação dos estudos realizados fora do Brasil são uma conquista e privilégio apenas para as escolas brasileiras localizadas no Japão.

As escolas brasileiras são registradas nas cidades em que funcionam, recebendo um número da prefeitura local que as define como espaços comerciais. Significa dizer que não conquistaram o *status* de instituição escolar. Há uma movimentação política para que as escolas sejam assim consideradas, envolvendo amplos debates e simpósios⁵⁴. A criação, em 2008, da Associação das Escolas Brasileiras no Japão – AEBJ reúne as principais instituições escolares brasileiras e realiza a mediação do diálogo entre a Embaixada, Consulados gerais e Ministério da Educação.

Com a validação das certificações por parte do governo brasileiro, as prefeituras dos municípios japoneses passaram a considerar de outra maneira estas Escolas. Conforme relatos, foram formuladas propostas de apoio a essas escolas na medida em que perceberam a

⁵⁴ Em setembro de 2009, a autora participou do “Simpósio Educacional AEBJ 2009”, em Nagoya, na Sala de convenções da Mitsui Bussan, 5 andar, salas 502, 503 〒 450-0003 住所 愛知県名古屋市中村区名駅南1丁目16番21号 (名古屋三井物産ビル), organizado pela AEBJ (Associação das Escolas Brasileiras no Japão), com apoio do Embaixada do Brasil no Japão, Mitsui & CO., LTD, patrocinado pelo Banco do Brasil. O Simpósio teve como objetivo uma Reflexão sobre o cenário atual das escolas brasileiras e perspectivas de diversificação educacional. Buscou a conscientização das escolas brasileiras do novo cenário político e econômico japonês; Mobilização para novas diretrizes que garantam o direito da criança à manutenção da língua materna; Perspectiva de diversificação das escolas brasileiras; Fortalecimento de elo entre as escolas. Como público alvo o evento definiu: diretores e administradores de escolas brasileiras. Contou com palestrantes: Embaixada - Setor da Comunidade: Primeira-Secretária Patrícia Lima CÔRTEZ ; Toshio SHIBASAKI – Mitsui & CO., LTD; Hiroshi TANAKA –Professor Emérito da Hitotsubashi University ; Ângelo ISHI – Jornalista, Sociólogo e Professor da Universidade de Musashi – Tóquio; Lilian T.HATANO – Prof. Adjunta da Konan Women’s University; Masami MATSUMOTO - Colégio Mundo de Alegria; Daisuke ONUKI– Tokai University; Maria Shizuko YOSHIDA – Presidente AEBJ. Programação: 1) Palestra: Lilian T. HATANO –Prof. Adjunta da Konan Women’s University - Tema: Função Social das escolas brasileiras no Japão. 2) Palestra: Hiroshi TANAKA – Professor Emérito da Hitotsubashi University - Tema: Escola brasileira no contexto educacional japonês. 3) Palestra: Ângelo ISHI – Jornalista, Sociólogo e Professor da Universidade de Musashi – Tóquio - Tema: Futuro da comunidade brasileira no Japão. 4) Palestra: Primeira-Secretária Patrícia Lima CÔRTEZ – Embaixada - Tema: Negociações bilaterais. 5) Palestra: Sr. Toshio SHIBASAKI - Mitsui & CO., LTD - Tema: Iniciativa privada sua experiência de apoio as escolas e suas perspectivas futuras. 6) Palestra: Masami MATSUMOTO - Tema: vale a pena ser *miscellaneous school*? Finalizando com um Debate: E agora, qual é seu posicionamento? Resultando na elaboração de relatório acerca da situação das crianças brasileiras no Japão para ser entregue no II Conferência para Brasileiros no Exterior.

formalização e legalidade por meio do reconhecimento do governo brasileiro. A prefeitura de Toyohashi, por exemplo, concedeu para um dos projetos elaborados pela Escola, como atividades extracurriculares, o pagamento de um professor com formação na área de música e a outro na área de desenho. Igualmente foi cedida a quadra de esportes da prefeitura para uso de outro grupo da Escola. Com certa credibilidade alcançada algumas empresas privadas doaram laboratórios de informática e equiparam as salas com computadores, projetores e outras tecnologias para uso pedagógico diversas escolas brasileiras. Estas práticas de apoio e de eventos foram amplamente divulgadas pela mídia, com objetivo de dar visibilidade ao atendimento realizado.

Nesse conjunto de políticas, públicas e privadas, de auxílio às instituições escolares, durante o período da crise socioeconômica, sobretudo em 2009, o governo japonês distribuiu entre as escolas de estrangeiros uma espécie de bônus, com objetivo de reduzir as mensalidades escolares. Esta prática adotada pelo governo japonês foi alvo de críticas por parte dos brasileiros, baseados em que as bolsas/bônus foram distribuídas para as instituições escolares e não para as famílias, gerando alguns questionamentos. Sobre o bônus:

[...] cada escola recebeu vinte, eles sortearam das quarenta e quatro homologadas cinco! E aí a bolsa poderia se tornar de vinte, poderiam fazer quarenta, em vez de dar vinte para cada família daria dez, só que é complicado a forma que eles vão distribuir esse dinheiro. Eles vão entregar para escola então a gente já sabe que tem escolas que vão usar é, por exemplo, você tem três filhos então você já tem o desconto automático né, então eles vão alegar que, depois que começou essa crise aí, o japonês, ele não dá nada sem pegar alguma coisa em troca. Então eles fazem assim, eles dão uma ajudinha, apertam em outros lados né, mas dão uma ajudinha. Ah, o japonês ele, ele tem aquela, mania de falar assim: ‘ah, olha eu sou benemérito eu quero ajudar o mundo inteiro’ né, só que na verdade a gente sabe que não é bem assim, eles estão fazendo por interesse, eles sempre batem numa tecla, nós temos que ajudar mas não é nossa obrigação. Eu batia de frente, falava: não! A obrigação é sua sim como Estado, porque todo mundo aqui paga imposto, uma vez que o pessoal paga imposto, esta como cidadão e vocês deram direito de ficar, a responsabilidade é de vocês, é de 80% . Aqui tem a situação de visto legal né, quem é ilegal é, a maioria é chinês, coreanos e tal, mas brasileiros todos eles, 100% tem o visto então eu comecei: é um direito já que a gente paga imposto. (gestor da escola).⁵⁵

⁵⁵ Entrevista gravada em Toyohashi, setembro de 2009.

Estes conflitos em momentos de crises tornam-se manifestos e se refletem em políticas públicas. No entanto, estão além, uma vez que as reações xenófobas latentes são frequentes nos momentos de crise. A instabilidade socioeconômica gera disputa por empregos. Pelos serviços oferecidos, com isso percebe-se um aumento do número de estrangeiros nas ruas, *homeless*⁵⁶, ampliando o desconforto e insatisfação com relação aquele país que, de certa forma, não acolhe os estrangeiros da maneira desejada, conforme revelam muitos dos entrevistados. Com desagrado alegam que os brasileiros, em última análise, são apenas outra geração de japoneses. Ou seja, são os nisseis e sanseis que estão retornando ao Japão.

Quando revelam tais reflexões se referem ao mito de que estão retornando ao país de origem, ao país dos ancestrais. A identidade japonesa se sobrepõe e torna-se mais abrangente, menos segmentada entre japoneses e aqueles que têm ascendência japonesa. Os *dekasseguis* acreditam que, no contexto japonês, ocupam um lugar diferente dos coreanos e chineses com quem disputam as vagas de emprego. Afirmam que ajudam no desenvolvimento do país e que seus pais e avós migraram para o Brasil com intuito de ajudar o Japão, com base em atitude de heroísmo. Estes sentimentos não são isentos de conflitos. Vale lembrar que todo nipo-brasileiro, o *dekassegui*, que migra para o Japão, rapidamente percebe que é diferente, que é brasileiro com ascendência japonesa. Mesmo assim, nesses momentos de crise retomam o sentimento de pertencimento a uma identidade japonesa comum. Existem elementos subjetivos que constroem a relação com o país ancestral. Conforme anuncia Ocada, a seguir:

A dimensão simbólica, estruturada pelos acontecimentos do passado, tem implicação sobre o consentimento da exploração e da dominação, subjacente à condição social do migrante, na medida em que a sociedade receptora se apresenta como um lugar que suscita curiosidade e desejo [...] Uma explicação satisfatória acerca das razões que norteiam esta emigração deve, portanto, levar em consideração, não apenas as circunstâncias históricas que produziram este “desejo” de encontro com o país ancestral, mas também o forte investimento afetivo implicado neste processo. Presente no imaginário da comunidade nipo-brasileira, a imagem idealizada da terra dos ancestrais, exerce um papel determinante sobre a adesão a esta corrente emigratória. A ligação com a imagem afetiva do Japão é intensa [...] No Brasil, entre muitos descendentes *nikkeis*, a identificação com o lugar idealizado, além de mobilizar permanentemente as noções de pertencimento étnico, norteia grande parte do desenvolvimento pessoal, condicionando as escolhas

⁵⁶ Com a crise recente afetando os empregos nas fábricas muitos brasileiros perderam suas ocupações ou submetem-se a receber menos e sem ter a possibilidade de horas-extras. Muitos vivem de seguro desemprego, o governo possibilitou uma ajuda de ¥300 mil para aqueles que pretendem retornar ao país de origem, no entanto este fica impedido de voltar ao Japão por um período de três anos. Muitos que não se candidatam a receber a ajuda financeira passam a morar nas ruas, *homeless*.

individuais no momento da elaboração de um projeto de vida (OCADA: 2006. p.177).

O apoio financeiro recebido pelo governo japonês não deixa de suscitar dúvidas entre a comunidade nipo-brasileira, caracterizando a preocupação em manter as crianças brasileiras em escolas criadas e utilizadas pelos mesmos. Pelo fato de as escolas EAS terem se tornado robustas, em 2007, a empresa japonesa Kura Zemi, inicia uma aproximação com interesses comerciais.

A Empresa Kura Zemi, há vinte anos estabelecida no mercado japonês, no ramo da educação, especificamente em cursos preparatórios para ingresso em universidades ou, como afirmam, uma espécie de reforço escolar, aproximou-se da Escola Alegria de Saber. Com quarenta e nove unidades espalhadas pelas províncias, significativa experiência em educação, Yoshihiro Kurahashi, diretor da Kura Zemi, propôs inicialmente aquisição de 20 % da EAS. O proprietário da referida empresa era amigo dos Fujii, especificamente do pai e, ao manifestar o interesse em adquirir parte da Instituição passou a participar de reuniões na Escola, conhecendo vários setores, sobretudo a parte financeira. Dessa maneira, ambos os proprietários observaram e puderam confirmar a possibilidade de expansão da EAS, por meio da fusão com a Kura Zemi, utilizando o espaço físico em horários ociosos, ou seja, durante o período matutino e vespertino, uma vez que a Kura Zemi tem horário de funcionamento somente no período noturno.

A EAS estava com o seu potencial máximo de alunos, necessitando de espaço físico, de novas contratações e de aporte financeiro para concretizar sua expansão. Após intensa negociação, por fim foi oferecida a aquisição de 100% da EAS para a Kura Zemi.

O Sr. Fujii expôs a proposta recebida e dialogou com os dois filhos - nesta época Meury estava no Brasil, após ter se casado, e Marcel havia falecido.

Os Fujii aceitaram a proposta de venda da EAS, configurando-se numa negociação inédita e amplamente divulgada:

Não considero essa transação uma venda. 'Trata-se de uma parceria', declarou Yoshihiro Kurahashi, diretor da Kura Zemi, durante a apresentação oficial da nova parceria, realizada no dia 27, na EAS de Toyohashi, na qual estiveram presentes a diretoria das duas escolas, professores, funcionários e a imprensa. Quanto ao valor da transação adquirida no dia 15 de janeiro, ele

calcula que seria ¥ 500 milhões a ¥ 600 milhões. ‘Na verdade, ainda não foi definido o valor. Falta acertar os detalhes do imposto’, afirmou Kurahashi⁵⁷.

As alterações, em decorrência da fusão/aquisição, foram explicadas para a comunidade escolar, confirmando que todos os professores e funcionários permaneceriam com seus empregos e cargos na EAS, inclusive a família Fujii se manteve na direção. Ficou estabelecido, em contrato, que nos próximos três meses o acordo seria mantido. O Sr. Fujii ocupou o cargo de Conselheiro, ficando a parte financeira sob total responsabilidade e controle do novo proprietário. As mensalidades permaneceram com os mesmos valores.

Para a família, a definição pela venda da Escola resultou de algumas conversas:

[...] então o que aconteceu, quando eles sentaram e conversaram eles decidiram ai ele falou assim: ‘olha eu vou conversar com os meus filhos e vou definir’. Ai ele falou: ‘ah, mas por que conversar com os seus filhos?’ Ele falou assim: ‘ah, porque a empresa é familiar!’. ‘Ah, mas você é o chefe da família’, ele falou assim, ‘mas a gente trabalha em equipe e no Brasil é assim, mesmo eu sendo o chefe da família, eu tenho que consultar os meus filhos’. Ele chegou com muito dedo para conversar comigo né, que ele sabe que é difícil para gente, uma coisa que você viu do zero e de repente. Então, ele veio falar comigo e eu fiquei meio contrariado na primeira conversa, eu falei assim: ‘olha! Eu não acho uma boa ideia’, ele falou assim: ‘olha vamos pensar agora não como só a escola vamos pensar agora como empresa, vamos pensar como investimento, o que eles estão propondo se a gente trabalhar dez anos aqui, a gente não vai conseguir um terço limpo né, sem imposto sem nada, o que ele está propondo é muito bom’, aí eu peguei e falei: ‘olha, eu vou ver direitinho e falo para o senhor amanhã’. (gestor da escola).⁵⁸

A tradição japonesa foi mantida no que tange a participação das mulheres nas decisões, pois foram poupadas ou apartadas da negociação, ou seja, a mãe a filha e as cunhadas. A decisão de apoiar a proposta da venda da EAS apresentada pelo pai foi somente dos filhos.

[...] eu liguei para o Marcelo: ‘Marcelo o que esta fazendo?’ O Marcelo estava lá em Suzuka ele: ‘ ah eu não estou fazendo nada! Falei: ‘ Marcelo, você vai fazer alguma coisa amanhã?’ Ele falou: ‘Não!’, ‘Então vamos nos encontrar?’ Ai ele já percebeu o que que era, aí eu peguei e sentei com ele

⁵⁷ Kurahashi, Yoshihiro, Japão, 31/01/2007. Disponível em < <http://www.ipcdigital.com/br/Noticias>> , Acesso em 03nov/2010.

⁵⁸ Entrevista gravada em Toyohashi, setembro de 2009.

fui até Suzuka, nós fomos almoçar juntos falei: ‘Desliga celular, desliga tudo, vamos sentar e pensar!’ Começamos a conversar, conversar aí ele falou assim: ‘Olha! O pai ele, eu não acho certo’, aí eu peguei e falei assim: ‘pois é só que o argumento dele é este, este e este’, ele falou ‘é esse argumento é muito forte!’ Aí eu falei: ‘Pois é, e aí?’ Falou assim: ‘olha vamos fazer o seguinte? Eu vou seguir o que você fizer’. Eu peguei e falei: ‘bom, então tudo bem, falei eu vou apoiar o pai’, ele falou assim: ‘Então está feito!’ Foi uma decisão assim tão rápida e quando meu pai, à noite, foi conversar comigo e com ele, à noite, eu falei assim: ‘Eu e o Marcelo conversamos e o senhor pode fazer o que achar melhor, a gente vai apoiar o senhor no que for decidido’, aí meu pai falou assim: ‘Bom, então vou conversar mais uma vez, por os meus termos e ver o que acontece’, bom aí meu pai sentou com ele lá e conversou, explicou como faria. (gestor da escola).⁵⁹

Realizada a negociação, a EAS atravessou um período de transição em que alguns cargos foram ocupados pela família Fujii, mesclando as responsabilidades e tomadas de decisões com os novos proprietários.

Quando foi realizada a visita às Escolas para a realização desta pesquisa, este foi o cenário encontrado. Estava instalada uma situação relativamente nova em que a rotina das escolas se manteve, porém, eram realizadas inúmeras reuniões com a participação dos diretores de todas as unidades e da nova direção, quando se discutiam os rumos e políticas a serem adotadas. A presença dos representantes da nova gestão e da anterior nem sempre era confortável, se desenhava uma busca velada pela manutenção do emprego, das relações de poder, como é frequente em qualquer aquisição ou fusão de empresas. Inegavelmente, havia certo clima organizacional de incerteza para alguns funcionários, pais e responsáveis pelos alunos.

A gestão e coordenação pedagógica foram mantidas. No entanto, todas as decisões necessitavam do aval do novo Diretor Presidente, Tom Kurahashi, e do filho do proprietário, Yoshihiro Kurahashi, que trabalhava com o apoio e acompanhado de uma secretária bilíngue.

A partir de contato com os coordenadores da EAS, que não se resumiu ao período de realização pesquisa de campo, entendendo-se até os dias atuais, em 2010, veio a notícia de que a Escola havia conquistado o título de *Miscellaneous school*. Este era um dos objetivos de diversas escolas brasileiras, porém existe a necessidade de percorrer um longo percurso que, para os empresários da educação, nem sempre se mostrava interessante.

Toda escola que se candidata ao título de *Miscellaneous school* deveria ser transformada em uma Fundação sem fins lucrativos e, conforme os proprietários das escolas,

⁵⁹ Entrevista gravada em Toyohashi, setembro de 2009.

afirmavam “[...] como que eu vou transformar a minha escola que eu construí, o meu patrimônio, em Fundação?”. Esta é uma etapa exigida e que deve acontecer uma vez que no Japão é inexistente a característica de escola particular para educação básica.

Os procedimentos para transformar a organização em Fundação são divulgados por meio dos organismos governamentais e demais órgãos de apoio às escolas, tais como a Associação das Escolas Brasileiras no Japão – AEBJ.

O primeiro passo é a constituição de um Conselho Administrativo. Este deverá ser composto por membros da comunidade, previamente selecionados pela mesma, por meio do voto, ficando explícita a exigência de que somente dois membros componentes do referido Conselho Administrativo poderiam ser de confiança e indicação do proprietário. A gestão da escola passa a ser de responsabilidade deste Conselho Administrativo.

Na visão dos proprietários brasileiros havia a necessidade de entregar todo o patrimônio para o governo. Foram raras as escolas que aderiram ao projeto de transformar as escolas em *Miscellaneous school*. Aquelas que o fizeram objetivaram incentivos fiscais, apoio financeiro para a realização de diversas ações, bem como auxílio ao transporte, dentre outros.

3.2 Organização escolar: administrativa e pedagógica

Em virtude da complexidade que envolvem os estudos a respeito de instituições escolares, o enfoque dessas pesquisas são amplos, heterogêneos e diversificados. Exige-se a análise de diferentes categorias (documentos produzidos, matriz curricular, demais elementos constitutivos), com mediações entre situações específicas e gerais.

A organização escolar está prevista no Regimento da Escola Alegria de Saber, que tem como base a legislação vigente no Brasil. Neste documento, constam todos os elementos constitutivos do processo organizacional, o ordenamento, normalização e disposição das funções que condicionam e garantem o funcionamento da instituição.

O documento preconiza qual população se propõe atender, conforme apresentado no Capítulo II, Da População Escolar e do Regime de Funcionamento, Artigo 3º, a seguir.

A Escola atende alunos de ambos os sexos oriundos de vários níveis do meio socioeconômico onde se inserem.

O Regimento da EAS explicita qual cidadão pretende formar, quais habilidades e potencialidades pretende despertar nas crianças e jovens, sobretudo em que local atuará, de acordo com Capítulo II, Dos Fins e Objetivos do Curso, Artigo 29 °,

A Escola destina-se a formação de crianças e adolescentes, visando o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para exercícios conscientes da cidadania, variando em conteúdos e métodos, segundo as fases de seu desenvolvimento. O aluno estará assim preparado, na volta ao **seu país de origem, o Brasil**, a dar continuidade, sem interrupções (repetência) às suas vidas acadêmicas (*grifo nosso*).

O Regimento da Escola Alegria de Saber define a proposta de retorno ao país de origem. Nesse sentido, confirma parte dos objetivos, motivações e processos que culminaram com a implantação das escolas brasileiras no Japão. Os documentos oficiais analisados anunciam as metas para formação do egresso, que é forjar crianças como cidadãos aptos a atuar na sociedade brasileira.

A Instituição define e disponibiliza a proposta pedagógica para a comunidade interna e externa, por meio do site oficial da EAS, bem como no Regimento. Explicita a proposta e na sequência classifica por modalidade e nível de ensino que oferece. A seguir:

Nossa proposta é muito maior que transmitir os tradicionais conhecimentos do conteúdo da grade curricular obrigatória. Encontramos na família uma grande aliada, pois juntos poderemos oferecer uma sólida formação de cidadania, habilitando nossos alunos a atuarem na sociedade com iniciativa, criatividade, independência e responsabilidade. Devemos fazer com que o aluno conheça e desenvolva suas habilidades nos campos da ciência, da arte, do esporte e da tecnologia. Ainda, devemos desenvolver habilidades básicas para o mundo contemporâneo como, por exemplo, trabalhar em grupo, pesquisar utilizando recursos digitais e, principalmente, aprender continuamente. Nossa meta tem como finalidade acompanhar o crescimento e o desenvolvimento num âmbito geral, formando o aluno para a cidadania, consciente de seus direitos e deveres, capacitando-o a viver numa sociedade democrática e atingir sua autorrealização pessoal, continuando suas vidas acadêmicas, tanto no Japão como no Brasil⁶⁰.

⁶⁰ Definição da Proposta Pedagógica da EAS: Disponível em < <http://www.alegriadesaber.jp> >, acesso em 28set.2010

A proposta pedagógica citada é coerente com o artigo 29 do Regimento da EAS, embora estabeleça que tenha como objetivo preparar o aluno egresso para os estudos que dará continuidade, no futuro, tanto no Brasil quanto no Japão. Diferente do que é estabelecido no Regimento que, embora enfatize que não haverá interrupção nos estudos realizados no Japão quando o aluno retornar ao Brasil, define que a formação que oferece: “O aluno estará assim preparado, na volta ao **seu país de origem, o Brasil** [...]”. No entanto, o site oficial da Escola menciona que a formação tornará o aluno apto para a vida e para o mundo do trabalho em ambos os países.

A proposta definida para cada nível de ensino que a EAS oferece está baseada na Lei de Diretrizes e Base – LDB, dispostas nos Artigos 30, 31 e 32, a saber:

O Ensino Infantil, ministrado a crianças de 3 a 5 anos, terá por finalidade o desenvolvimento de seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, com a participação da família, favorecendo sua perfeita integração na comunidade, e geralmente objetivar a:

- I -favorecer o desenvolvimento amplo e dinâmico da criança em seus aspectos social, afetivo, motor e cognitivo;
- II -respeitar e apoiar os conhecimentos que trouxer ao ingressar na Escola;
- III -propiciar-lhe estratégias para que manifeste as diferentes áreas do conhecimento: espaço/tempo, relações sociais, lógicas e linguagens;
- IV -estimular e desafiar a criança a construir e desenvolver sua inteligência;
- V -interferir em seu ritmo de desenvolvimento de modo a formar um ser humano que construa uma auto-imagem positiva, que tenha acesso e valorize os códigos culturais da sociedade em que se inserir; que seja autônomo em seu pensar e agir, que interaja, com prazer e significado, em seu meio.

O artigo seguinte reporta o Ensino Fundamental que prioriza a formação básica do cidadão, definindo em quatro incisos, a seguir.

- I -o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II -a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III -o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e de habilidades intelectuais, atitudes e valores;
- IV -o fortalecimento dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O nível final da Educação Básica é o Ensino Médio no qual o Regimento da EAS preconiza os objetivos descritos a seguir.

- I -o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- II -a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- III -a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina;

O Regimento está organizado em quatro Títulos, a saber: Título I – Da Caracterização, da População Escolar e Regime de Funcionamento; Título II – Da Organização Administrativa e Técnica; Título III – Da Organização da Vida Escolar; Título IV – Dos Direitos, Deveres e Proibições; Título V – Das Disposições Gerais, Transitórias e Finais.

O Título II – Da Organização Administrativa e Técnica está subdividido em dois núcleos de trabalho, capítulos I e II e um item específico, capítulo III, contendo orientações para o corpo docente. 1) Núcleo de Atividades Administrativas; 2) Núcleo das Atividades Técnico-Pedagógicas; e, 3) Corpo docente.

Este Título apresenta os componentes que atuam na instituição escolar, definidos por meio dos setores que representam, conforme será representado, posteriormente, no organograma.

- 1) Núcleo de Atividades Administrativas: Mantenedora; Diretoria Administrativa; Secretaria; e, Atividades Auxiliares (compreende atividades desempenhadas pela Tesouraria, Contabilidade, Motoristas dos ônibus responsáveis por transportar os alunos, Manutenção, Limpeza e Serviços).

As atribuições designadas para cada setor estão elencadas no referido documento. A Mantenedora, assim como a Diretoria Administrativa e algumas das atribuições do item Atividades Auxiliares são comuns a todas as unidades da EAS. Por outro lado, existe uma secretaria específica para cada unidade que segue orientações comuns emanadas do Regimento. Os serviços de transporte, limpeza e manutenção são igualmente específicos e contratados por unidade.

- 2) Núcleo das Atividades Técnico-Pedagógicas: Diretoria Pedagógica; Coordenadoria Geral; Vice-Diretoria de Unidade; Coordenadoria e Assistência de Coordenadoria de Unidade; Orientação Pedagógica; Monitoria; Conselhos de Série/Ano e de Classe.

As atividades de orientação pedagógica são exercidas pela Diretoria Pedagógica e demais integrantes do Núcleo de Atividades Técnico-Pedagógicas, em conjunto com o corpo docente. Com exceção da Diretoria Pedagógica, os demais setores são constituídos e

específicos para cada uma das unidades da EAS. As atribuições constam em documentos oficiais.

Ferramenta importante para apoiar a gestão escolar refere-se ao Conselho de Escola que é de natureza consultiva, presidido pelo Diretor Pedagógico. É constituído pelos seguintes membros: Coordenação Geral; Vice-Diretores de Unidades; Coordenações e Assistências de Coordenações de Unidades; Representante do corpo docente (professores de cada uma das séries/anos eleito pelos pares); e, Secretário de Escola.

As atribuições do Conselho de Escola constam no Artigo 14, do Regimento da EAS:

São atribuições do Conselho de Escola: assessorar a Direção Pedagógica da escola, opinar sobre os programas de integração Escola-Família-Comunidade e apreciar relatórios anuais da Escola.

A estrutura da Escola Alegria de Saber pode ser representada graficamente em organograma onde se torna possível visualizar as inter-relações e mediações entre os diferentes setores. Ademais, se evidenciam as funções e atribuições dos atores da Instituição, bem como os serviços compartilhados ou não entre as diversas Unidades existentes e distribuídas em várias regiões do país.

Organograma da Escola Alegria de Saber⁶¹

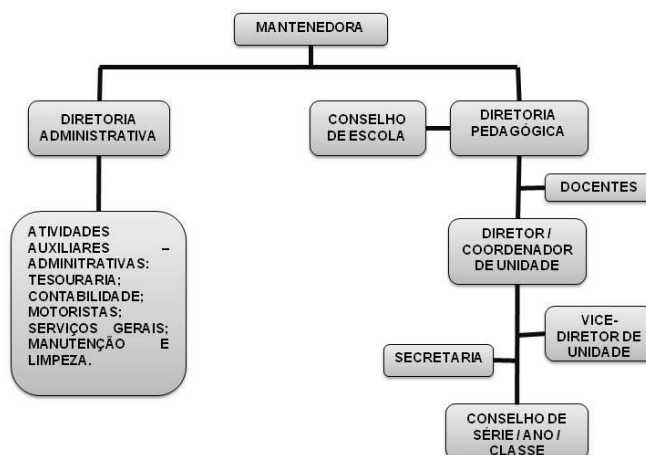


Figura 3. Organograma da Escola Alegria de Saber

⁶¹ O organograma da EAS foi construído pela autora a partir de informações coletadas nos documentos e por meio de depoimentos.

O corpo docente é composto pelo grupo de professores em exercício na Escola. São contratados de acordo com a legislação brasileira vigente, e selecionados pela coordenação de cada Unidade que realiza as entrevistas buscando, principalmente observar a adequação do profissional à filosofia de educação da Escola, posteriormente, encaminhando o Parecer sobre a possibilidade de contratação à Coordenação Geral e Direção.

Há certa dificuldade em se contratar docentes em áreas tais como biologia, física e química, situação semelhante à que acontece no Brasil, agravando-se o problema com a abertura de muitas escolas brasileiras, no Japão. Ademais, outro assunto complexo enfrentado pelas escolas brasileiras refere-se ao fluxo tanto de professores quanto de alunos. A motivação para a permanência das famílias em determinada localidade resume-se ao emprego garantido, sobretudo do pai. Quando este consegue nova oportunidade de trabalho em outra localidade, migra imediatamente, assim não somente a criança se transfere da escola ou simplesmente evade, como o docente uma vez que grande parte desta categoria é formada pelo gênero feminino. Com a transferência do emprego do marido, as professoras igualmente encerram os trabalhos desenvolvidos nas escolas para que tenham condições de acompanhá-los.

Um dos gestores da escola revela: “Eu tinha casos de problemas de professores que davam aula [e afirmavam] ‘meu marido está indo para outra região, eu preciso parar de dar aula’”. Imediatamente surgia a necessidade de procurar outro professor.

No Regimento da EAS existem diversas considerações a respeito das atividades docentes, no que tange às atribuições, conforme apontaremos a seguir ou conforme amplamente explicitado no Título IV quando trata dos Deveres, Direitos e Proibições relacionadas ao trabalho do professor.

As atribuições estão expostas no Capítulo III, Artigo 25, de maneira sucinta:

Os membros do corpo docente, agentes diretos do processo educativo, qualificados de acordo com a legislação vigente, executarão o seu trabalho dentro das seguintes atribuições:

- I -participar da elaboração do Projeto Pedagógico da Escola e do Plano Escolar anual com a equipe e a Coordenação da Unidade;
- II -assumir as classes, ministrando os dias letivos e as horas-aula estabelecidos no início do período letivo, participando integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- III -responsabilizar-se pela disciplina e pela organização geral de série/ano/classe, fundamentais para a realização do trabalho educativo;

- IV -elaborar e cumprir os planos de trabalhos anuais e periódicos, submetendo-os à apreciação da Coordenação da Unidade;
- V -zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecendo estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- VI -colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e com a comunidade.

No referido documento, Artigo 91, são pontuados direitos do docente tais como, o recebimento de remuneração, conforme acordado, dispor de condições adequadas para a realização das aulas, é oportunizado apoio e utilização de recursos pedagógicos, além da possibilidade de continuidade ao aprimoramento por meio da realização de cursos de atualização, via internet.

Os professores são contratados pelo período das 9 horas às 17 horas, segundo depoimentos. É consenso considerar como aspecto positivo este formato de contrato, em virtude de que algumas escolas realizam contratos por hora/aula. Na EAS, em horários denominados de “janelas”, ou seja, nos horários que não há aulas, o professor ocupa este tempo com diversas atividades pedagógicas, tais como a elaboração e correção das avaliações, planejamento de aulas, preenchimento do diário de classe, relatórios, elaboração de planilhas, dentre outras ações.

Os salários efetivamente pagos são em torno de ¥ 200.000 (duzentos mil ienes)⁶², por oito ou nove horas de trabalho mensal realizado na Escola. É preciso ajuizar que o trabalho executado em fábricas pode ser considerado mais interessante em virtude da possibilidade de serem realizadas horas-extras. Observando que o professor que atua nas escolas brasileiras, em sua quase totalidade migrou para o Japão para trabalhar em fábricas, com o surgimento das instituições escolares aqueles com formação superior ocuparam estes postos, em virtude de ser um trabalho diferenciado e, conforme relatado, não tão exaustivo quanto nas fábricas.

O depoimento de um docente evidencia as diferenças entre ambas as atividades, a seguir:

Vamos fazer mais ou menos um parâmetro para entender: a dificuldade é que o parâmetro também que a gente vai usar depende muito porque o custo de vida no Japão ele tem uma característica um pouco diferenciada. Então a questão da comida, custa caro, tem esse aspecto. Então, vamos fazer um parâmetro mais ou menos: um professor, por hora trabalhada, ele não é por hora-aula, é por hora trabalhada, ele mais ou menos ganha em torno de 110, 115 dólares, por hora. Então, ele trabalha normalmente 8 horas por dia, que é

⁶² Equivalente no Brasil ao valor mensal de R\$ 5.180,00 (cinco mil cento e oitenta reais), por 8 horas de trabalho.

o trabalho normal da escola, o horário, então, normalmente, ele consegue perfazer um horário bom durante o mês, mas é muito diferente do que é feito no Brasil, porque você não tem os benefícios, né. No Japão o trabalhador japonês, ele é outro aspecto, outra relação entre empregador e empregado. Inclusive o pessoal discutia dentro da escola, mas a gente não tem benefícios como no Brasil, não tem décimo terceiro, Fundo de Garantia, não tem Previdência, então você é que tem que pagar o Plano de Saúde, e tudo. Então, quer dizer, é outro aspecto, o pessoal estranho muito também. O pessoal pesa um pouquinho entre trabalhar na fábrica e trabalhar na escola. Atualmente, a professora sabe que trabalhar na escola é para ter uma receita em casa, mas não que consegue fazer poupança por trabalhar em escola. (professor da escola).⁶³

Para ilustrar, o quadro abaixo estabelecerá comparações entre valores de aluguel e mensalidades da EAS com o salário de um docente da mesma. O quadro auxiliará a compreensão acerca das condições financeiras de um docente que ministra aulas em escolas brasileiras.

Valores comparativos ao salário dos docentes

Salário de docente /EAS	¥ 200.000 (duzentos mil ienes)	
Aluguel	¥ 15.000 (quinze mil ienes)	
Mensalidade da Escola EAS	¥ 29.000 (vinte e nove mil ienes)*	Período Único
	¥ 49.000 (quarenta e nove mil ienes)*	Período Integral

*Acréscimo de ¥ 10.000 (dez mil ienes) para o transporte

Em que pese à importância dos valores recebidos como salários e, principalmente os objetivos perseguidos pelos dekassegui, ou seja, as conquistas financeiras, os professores entrevistados, sem exceção, confirmaram ser melhor e menos desgastante trabalhar em escolas do que em fábricas. Além disso, revelam que o Japão respeita a profissão do docente e relatam que a figura mais emblemática do Japão, o Imperador Naruhito, o príncipe herdeiro do Japão, reverencia os docentes:

Para você entender mais ou menos: a presença do príncipe aqui, do Naruhito, dá para entender muito bem. O imperador ou príncipe, normalmente passa

⁶³ Entrevista gravada na Escola Alegria de Saber, em Toyota, setembro de 2009.

por uma comitiva, o pessoal que prepara toda a comitiva, tudo: quem vai receber primeira coisa que eles perguntam é: ‘qual é o cargo que a pessoa tem?’. Se você fala que é professor, o imperador ou príncipe, quando ele passa na sua frente, você não pode fazer reverência, você fica em pé, porque quando o príncipe passa todo mundo faz reverência. O professor não, o professor tem que ficar em pé. O príncipe, ele vê que não fez a reverência, o príncipe sabe que é um professor, ele vira para o professor e ele faz a reverência. (professor da escola).⁶⁴

Além dos indicadores já referidos, o Regimento da EAS se delonga em incisos a respeito dos deveres do professor. São trinta e cinco itens, ordenados no Artigo 92, definindo a obrigatoriedade da manutenção da pontualidade, da importância do docente dedicar-se em sala de aula, exclusivamente ao ensino da disciplina de sua responsabilidade, da imposição quanto à participação em reuniões pedagógicas, do Conselho de Classe, comparecimento aos cursos, palestras e seminários propostos, a importância do trabalho compartilhado, todas as exigências didático-pedagógicas, tais como: preenchimento de diários de classe, elaboração de avaliações, trabalhos escolares, e a participação em torneios, competições, acompanhando, organizando excursões de interesse do ensino. Além disso, fica explícita a importância dada em “colaborar com a formação moral e cívica tanto na palavra, atividades e ações exemplo de elevado padrão de humanidade, civismo e exatidão no cumprimento do dever, mesmo fora do estabelecimento”. Este inciso merece atenção em razão da importância atribuída ao comportamento na escola e externamente. Mais adiante será apresentado outro documento produzido pela direção da escola, relacionado à postura e boas maneiras.

Igualmente relevantes são os indicativos relativos às obrigações no que tange a postura tanto individual, de relacionamento, indumentária adequada, quanto com relação aos dirigentes da Escola. Impõe-se o estabelecimento de parceria com a direção objetivando uma participação ativa para que se assegure a disciplina na Escola.

O Artigo 93 do Regimento da EAS se estende em detalhes sobre o que a Instituição deve coibir, no que se refere ao docente, conforme reproduzido, a seguir:

É vedado ao Professor:

- I -ferir suscetibilidades dos alunos no que diz respeito as suas convicções religiosas e políticas, a sua integridade, a sua cor, a sua capacidade intelectual e as suas condições sociais;
- II -fazer proselitismo religioso ou político-partidário sob pretexto de liberdade de cátedra, bem como pregar doutrinas contrárias aos interesses nacionais (brasileiros e/ou japoneses) ou insultar atitudes de revolta.

⁶⁴ Entrevista gravada na Escola Alegria de Saber, em Toyota, setembro de 2009.

- III -falar em nome da Escola em qualquer oportunidade sem que para isso esteja credenciado.
- IV -entrar com atraso em classe ou dela sair antes do horário;
- V -fumar, consumir bebida alcoólica ou fazer uso de entorpecentes durante a permanência na Escola;
- VI -usar símbolos ou códigos nos diários de classe sem que estejam sob legenda;
- VII -adotar metodologias de ensino e avaliações incompatíveis com as prescrições pertinentes ao projeto pedagógico;
- VIII -ofender, com palavras, gestos ou atitudes, diretores, professores e funcionários, pais ou responsáveis pelos alunos;
- IX -fazer declarações, pela imprensa escrita ou falada, que possam comprometer ou ofender autoridades constituídas;
- X -exercer atividades comerciais no recinto da Escola;
- XI -dispensar os alunos antes de findar a aula ou suspendê-la sem a devida autorização da Coordenação da Unidade ou do Diretor, quando for o caso;
- XII -aplicar penalidades aos alunos;
- XIII -insuflar nos alunos, clara ou veladamente, atitudes de indisciplina, de agitação ou faltas coletivas às aulas;
- XIV -reter em seu poder, além dos prazos previstos, documentação ou registros sob sua responsabilidade;
- XV -fazer qualquer tipo de campanha com a finalidade de arrecadar donativos ou contribuições, sem a prévia autorização da Coordenação de Unidade;
- XVI -ministrar ou indicar professores de aulas particulares para alunos da Escola;
- XVII -atender, durante as aulas, as pessoas estranhas, bem como a telefonemas, a não ser em casos de extrema excepcionalidade;
- XVIII -usar nota, falta ou avaliação como fator punitivo;
- XIX -praticar atos em nome de outros professores, da Coordenação de Unidade, da Direção, sem que haja a devida autorização do interessado;
- XX -abandonar a classe de sua responsabilidade sem prévia autorização da Coordenação de Unidade;
- XXI -ocupar-se durante a aula, de assuntos alheios à matéria, sem objetivos educacionais, ou utilizar o tempo normal de aula em correção de provas e trabalhos;
- XXII -usar termos inadequados ou linguagem agressiva ao chamar a atenção do aluno;
- XXIII -usar critérios de avaliação demonstrando preferência por um aluno em detrimento de outro;
- XXIV -fazer comentário depreciativo perante a sala sobre alunos, professores, funcionários, Coordenação ou Direção;
- XXV -divulgar comentários e decisões de Conselho de Série/Ano/Classe, sem o devido consentimento da Coordenação de Unidade.

Os docentes em exercício na Instituição formam um corpo heterogêneo tanto na formação quanto nas orientações religiosas, comportamentos e costumes uma vez que são oriundos de diferentes regiões do Brasil e classes sociais, segundo dados coletados por meio das entrevistas realizadas. Esses são depositários de histórias de vida extremamente diferentes, complexas e detentores de diversas motivações para a migração, o que justifica a quantidade de itens elencados e pormenorizados no referido documento.

A dualidade cultural encontrada no cotidiano escolar é também motivo de consideração haja vista os incisos I e II. Com relação às posturas adotadas pelos docentes seja na Escola ou na mediação com os familiares e com a comunidade externa, esta é uma preocupação generalizada da sociedade japonesa. A EAS orienta tais posturas em seus documentos oficiais, assim como há orientação oficial por meio das prefeituras locais, com distribuição de folhetos e publicações relativos às boas maneiras, definindo a forma de cumprimentar uns aos outros, contemplando saudações às pessoas diferenciadas. Existem quadros explicativos sobre a maneira ideal de agir, do respeito ao outro, ressaltando o tom de voz tolerado pela sociedade japonesa, dentre outras formas de comportamento consideradas adequadas pela sociedade envolvente.

Para estes docentes o desafio de se dedicar à docência no Japão é significativo no sentido de que pela formação superior apresentada, nem todos têm experiência em sala de aula, nem mesmo formação nas áreas de Licenciatura. O contexto escolar por definição assume contornos de grande complexidade exigindo do docente conhecimento específico na área em que atua, além de experiência em lidar com a diversidade de situações enfrentadas no dia a dia de uma instituição escolar. Assim, é imperativo que o docente tenha ou adquira habilidades, por meio dos cursos oferecidos, sobretudo no que tange à flexibilidade, capacidade inovadora e criatividade diante de situações adversas e desconhecidas.

É sabido que este quadro de complexidade não é privilégio apenas de escolas de imigrantes. No entanto, se potencializa na medida em que os alunos das escolas brasileiras buscam na instituição apoio, sobretudo aqueles que solicitam a transferência de uma escola japonesa por não terem conseguido adaptar-se àquela realidade. Um número significativo de alunos permanece na escola em período integral depositando grande responsabilidade na escola. Durante entrevistas realizadas, professores relataram que os alunos ao chegarem à escola manifestam afeto através de beijos e abraços, assim como conversas sobre problemas de cunho pessoal. Segundo consta, esses alunos não conseguem ter a companhia dos pais por muito tempo em razão de que cumprem longas jornadas de trabalho. O apoio que o discente recebe tem inibido a evasão, conforme afirmado tanto pelos professores quanto gestores.

No decorrer das entrevistas, coordenadores de Unidades relataram que receberam diversos gestores de escolas japonesas questionando acerca da baixa evasão de crianças brasileiras na Instituição, principalmente quando comparado ao número de alunos que evadem de escolas japonesas. Investigam acerca das formas de atuação, estratégias utilizadas para conter e reverter estes quadros.

Os coordenadores da EAS revelam que “[...] apenas tratamos as crianças como crianças [...]”, ou seja, quando são matriculadas na escola dialogam com a criança, inicialmente o aluno fica em uma sala de transição, isto é, em uma espécie de período de nivelamento e, inclusive, aquelas que necessitam, são alfabetizadas. Tais crianças e jovens contam com o apoio de professores que não apenas tratam de questões de aprendizagem, mas possibilitam que o aluno se expresse, comente sobre suas angústias, dentre outras possibilidades de assuntos, segundo depoimentos de alunos e professores. Consideram uma situação distante daquela enfrentada nas escolas japonesas em que a criança é matriculada por faixa etária e enfrenta uma sala de aula com dificuldade de aprendizagem, comunicação, dentre outros obstáculos já considerados.

Por outro lado, o nível de exigência e preocupação dos pais e responsáveis é significativo, considerando que ao efetuarem o pagamento das mensalidades da escola, exigem que o filho apresente excelentes resultados de aproveitamento, conforme relato, a seguir.

O pai que colocou numa escola brasileira no Japão, ele nunca tinha colocado o filho numa escola particular no Brasil. Então, ele tem um pensamento totalmente diferente. Ele acha assim: ‘tô pagando a escola, você tem que dar uma aula particular para o meu filho’, eles não conseguem entender o princípio da escola. Eles acham que estar pagando, o aluno tem que ter um professor ‘do ladinho dele, fazendo direitinho’, quer dizer, a cabeça do próprio pai é muito diferente nesse sentido. (professor da escola)⁶⁵

É igualmente complexa a situação em que os professores precisam adequar os conteúdos a serem ministrados em sala de aula, estabelecendo conexões com a realidade japonesa. O grau de dificuldade pode ser expressivo, pois conta como aporte para a elaboração das aulas material didático utilizado que remete ao conteúdo totalmente voltado para a realidade brasileira, uma vez que é desenvolvido para alunos no Brasil. Faz-se necessária a adequação de datas relacionadas ao Japão, existe um calendário que é diferenciado, sobretudo referente aos períodos de férias.

Merece destaque o aprendizado obrigatório por parte de todos os moradores do Japão no preparo para o enfrentamento a possíveis terremotos. São manobras e treinamentos legalmente obrigatórios para sobrevivência em caso de catástrofes. Esta realidade pode ser observada no espaço da sala de aula, por exemplo, são disponibilizados capacetes de proteção

⁶⁵ Entrevista gravada na Escola Alegria de Saber, em Toyota, setembro de 2009.

para terremotos e furacões, em quase todas as salas nas diferentes escolas visitadas. Estão localizados próximos à lousa, ou em outro local de fácil acesso para os alunos.

As imagens a seguir demonstram a situação descrita e que faz parte da rotina do corpo docente e discente das escolas.



Figura 4. Atividades na Escola Alegria de Saber, cidade de Toyota, 2009.



Figura 5. Escola Alegria de Saber, cidade de Toyota, sala de aula 2009.

Não menos importantes são as orientações com relação às atitudes que devem ser tomadas mediante ocorrência de terremotos, que são distribuídas pelas prefeituras locais. Na EAS tais orientações, bem como algumas elaboradas pela própria escola estão fixadas na porta das salas de aulas em local visível e são leituras fartamente exploradas pelo corpo docente:

- 1) Providências em caso de terremoto - Primeiros 3 segundos: Mantenham a calma; os alunos devem se proteger embaixo das carteiras; O (a) professor (a) abrirá uma porta de saída; Verificação da situação dos alunos.
- 2) Após os tremores cessarem: Evacuar o prédio com rapidez e segurança; Fazer a contagem dos alunos; Aguardar em lugar seguro (quadra) a orientação do responsável pela Unidade; Caso não seja possível a permanência em localidade escolar, estaremos encaminhando todos os alunos para o refúgio mais próximo; Os pais deverão entrar em contato com a escola; Para não causar desencontros ou acidentes, estaremos aguardando juntamente com os alunos na unidade escolar ou no refúgio; a coordenação estabelecerá contato com outras unidades através do rádio comunicador; Através do rádio ou da TV saberemos a situação na cidade.

Estas orientações devem ser assimiladas pelos docentes uma vez que a condução dos alunos no primeiro instante é de responsabilidade deles. A imagem a seguir facilitará a compreensão da situação, de certa forma, inusitada para professores brasileiros.



Figura 6. Orientações fixadas na porta da sala de aula da EAS, Toyota, 2009.

É exigida tanto do docente quanto da escola flexibilidade em virtude do constante fluxo de entrada e saída de alunos das instituições. Conforme anunciado anteriormente, o que garante a permanência das famílias em determinada localidade é o emprego, principalmente do pai. Então, em razão da necessidade de acompanhamento dos pais, quando se deslocam por terem conseguido empregos melhores ou pelo fato de ficarem desempregados, as solicitações de transferência para outras escolas são constantes. Além disso, não no mesmo ritmo, porém, muitos retornam ao Brasil. Posto isto, obviamente que esta realidade exige dos professores criar situações de acolhimento aos novos alunos em qualquer período do ano letivo. Compete

ao docente tratar e auxiliar os alunos na compreensão acerca das frequentes rupturas que enfrentam relativas à partida de muitos colegas. Ademais, muitas vezes sem preparo psicológico, deverá apoiar o aluno na compreensão e convivência com esta realidade. Para os docentes e para os alunos é emblemática a saída do país de origem e, para estes últimos aceitar as constantes idas e vindas deles ou dos colegas e amigos. Relato de gestora de uma das Unidades:

Além disso, a gente recebe aluno o ano inteiro, o que é diferente, no Brasil é muito diferente, porque você tem o ano letivo, a maioria dos alunos inicia no início do ano letivo e termina em dezembro. No Japão, então, o pai vai em junho para lá ou vai em maio lá para o Japão e matricula o aluno, e é essa a dificuldade, porque é muito diferente, quando você tem alguma escola no Brasil, normalmente você sabe o público que você recebe. No Japão, você recebe um aluno que é do Pará, recebe um aluno que é do Maranhão, um aluno que é do Paraná, e é um contexto totalmente diferente, que você tem que fazer o aluno se adaptar a estrutura da escola e entender. (gestor de Unidade)⁶⁶

Durante uma das visitas a Escola que se localiza em Toyota, foi oportunizada conversa com o professor da disciplina de história que se trata de um indivíduo bastante alinhado com os alunos⁶⁷. Ao longo da conversa, ele revela a necessidade de adaptação às constantes rupturas quando colegas e alunos retornam ao Brasil. Afirma que “nunca sabemos quem será o próximo; fica sempre um clima de despedida”. Este fluxo de pessoas foi agravado nos três últimos anos com a crise econômica enfrentada pelo país.

Castro (2001), em pesquisa sobre formação docente, aponta a importância de capacitar o professor para realidades adversas, disserta sobre a necessidade de se possibilitar uma prática pedagógica diversificada em que o docente, durante o período de formação, adquira condições de reorganizar seus conhecimentos e ações práticas, estabelecendo diálogo reflexivo, ou seja, “reflexão-na-ação”:

São muitas as ocasiões nas quais esses jovens docentes sentem-se solitários sem poder compartilhar o seu saber ou as suas dúvidas em torno do seu fazer pedagógico. Quase sempre desprovidos de orientação ou apoio imediato, os professores iniciantes procuram agir e encontrar significado para a sua prática, expondo-se a riscos e erros[...]. Conseqüentemente, pode ocorrer

⁶⁶ Entrevista gravada na Escola Alegria de Saber, em Hekinán, setembro de 2009.

⁶⁷ O professor é considerado pelos alunos um amigo. Além das aulas, organiza viagens, levando alguns alunos e séries inteiras para conhecer, por exemplo, Hiroshima, relacionando aos conteúdos tratados em sala de aula, acerca da Segunda Guerra Mundial.

uma certa tendência ao estresse ou à depressão, cujos sintomas caracterizam-se por sentimento de esgotamento, frustração ou de extrema tensão. Em função desse quadro, haveria um comprometimento e inibição no rendimento de atuação do professor na prática. Em ambos os casos, em outras formas de reação apresentadas diante da complexidade da tarefa que o professor assume e, até mesmo, a considerável fragmentação de sua atividade, produzida, em boa parte, pelo aumento de expectativas projetadas sobre eles, provoca em nós pesquisadores, o interesse em investigar os fatores capazes de ativar a capacidade de resiliência entre os professores, no seu meio. Na realidade, com todas as transformações que estão ocorrendo no mundo, mais do que nunca é preciso aprender a viver com a incerteza. (CASTRO, 2001, p.124).

Surgem alguns problemas na realização das atividades profissionais, bem como na vida pessoal, pois são desassegurados envolvidos em outras atividades. Nesse sentido, no último capítulo abordaremos o conceito de resiliência.

Nessa esteira, é possível analisar as fragilidades para que se realize o ensino e a aprendizagem adequadamente, em razão desses indicadores e igualmente do acesso a material didático. A pesquisa de campo permitiu que se compreendesse parte da motivação que levou a realização de parcerias com grupos ou sistemas de ensino brasileiros para a aquisição de material didático que são desenvolvidos no Brasil. Ou seja, a utilização de apostilas de ensino ocorre devido às dificuldades de acesso, localização e aquisição de livros e materiais traduzidos. Os gestores da escola afirmam a importância do apoio pedagógico recebido por meio de capacitações específicas, que são itens definidos nos respectivos convênios de parceria⁶⁸.

Em uma das reuniões realizadas entre mantenedores da Escola Alegria de Saber, diretores, docentes e um representante pedagógico do Sistema de Ensino parceiro da EAS, foi explicitado pelo mantenedor a importância do apoio pedagógico para o uso e manejo do material didático-pedagógico. Consideram oportunos os cursos e nivelamentos específicos para cada disciplina curricular. Igualmente consideram a importância do vínculo com o Brasil por meio das parcerias, uma vez que facilitam a atualização da legislação brasileira, as definições emanadas do Conselho Nacional de Educação, dentro outras possibilidades. Na ocasião, foi flagrante a insistência do mantenedor solicitando o oferecimento de cursos e seminários com objetivo de capacitação e atualização dos professores, contemplando técnicas,

⁶⁸ Alguns exemplos de sistemas de ensino que têm parceria com escolas no Japão: Sistema de Ensino COC, parceria com a Escola Alegria de Saber; Grupo Pitágoras, Colégio Dom Bosco, Sistema de Ensino Objetivo, Sistema de Ensino Positivo, dentre outros.

recursos e ferramentas educacionais, sobretudo para suprir a inexperiência de muitos docentes.

As escolas são consideradas uma excelente opção de trabalho por parte dos professores. Estas instituições, conforme amplamente afirmado, têm por objetivo atender à necessidade de escolarização dos filhos dos dekasseguis, todavia apresentam outras funções como dar suporte as famílias que precisam cumprir longas jornadas de trabalho, além de que cumprem o papel de dar visibilidade ao grupo de imigrantes que se fixou no país há mais de uma década. Ademais, as escolas compõem as redes sociais ou “redutos” como são definidos por Kawamura (2003), na medida em que facilitam a vida dos imigrantes, isto é, além da inserção no mundo do trabalho, oportunizam a abertura de pequenos negócios *de* brasileiros *para* os brasileiros. A implantação de escolas gera outras necessidades e colocações no mercado de trabalho tecendo as chamadas redes sociais:

[...] Alguns migrantes que chegaram há mais tempo, após alguns anos como operários de fábrica, conseguiram se estabelecer como proprietários (sob o aval de um proprietário japonês) de restaurantes, mercearias, lojas de produtos e objetos brasileiros, lojas de roupas, lojas de carros usados, vídeo locadoras, bares, cabeleireiros etc. (KAWAMURA, 2003, p.148).

São muitas as atividades e também aquelas criadas em função das escolas: a distribuição de refeições, a necessidade de motoristas, dentre outra.

As crianças almoçam na escola, no local de convivência. Não há cantina ou cozinha na escola em virtude do rigor da Vigilância Sanitária e, por serem prédios adaptados para escolas não há condições de atender a tais exigências. Os pais resolvem o problema contratando os serviços de empresas japonesas ou mesmo brasileiras para que entregue na escola a refeição das crianças, uma espécie de marmita, denominado por eles de “obentô”.



Figura 7. Local de convivência em que as crianças realizam as refeições. Toyota, 2009.

Na ocasião da pesquisa *in loco* foi gravada entrevista com o responsável por entregar as marmitas para os alunos, ou seja, o “obentō”, como funcionário da empresa “Real”. Este relata que trabalhou em fábrica por um período e optou por este serviço caracterizando com isso, as redes sociais, ou seja, redes de serviços que se formaram, oportunizando novas frentes de trabalho e organizando a vida de muitos dekasseguis.



Figura 8. Sala de trabalho da Direção da EAS, no horário de almoço, com o “obentō” sobre a mesa. Toyota, 2009.

Nessa linha, a instituição escolar oferece o serviço de transporte para os alunos. O serviço prestado é pago pelos familiares, uma vez que moram distante das escolas. Situação diferente ocorre com as escolas japonesas, pois a localização da residência é um dos critérios para a matrícula.



Figura 9. Transporte oferecido pela EAS. Toyota, 2009.

Para compor o quadro de funcionários da EAS, não há possibilidade de serem contratados psicólogos ou psicopedagogos para atuarem junto às crianças, em virtude do Japão não reconhecer cursos superiores realizados no Brasil. Sendo assim, professores e direção da escola assumem esta responsabilidade, realizando as devidas orientações. Nessa esteira de necessidades, as dificuldades enfrentadas com o idioma japonês revelam a importância de ser contratado um fonoaudiólogo para auxiliar nas aulas, conforme observado por um dos coordenadores,

Não tem psicólogo porque eles não podem atuar, isso daí é um outro problema que a gente [enfrenta], tem uma necessidade de fonoaudiólogo, porque justamente a pronúncia da língua japonesa para língua brasileira, o fato de não ter a letra L na pronúncia da língua japonesa, a gente era obrigado a corrigir com uma fonoaudióloga, mas a gente tinha mais em termos de orientação, porque ela não poderia clinicar, porque elas não tem uma autorização. (professor da escola)⁶⁹

Faz parte da organização e gestão escolar o planejamento e definição da vida escolar, conforme exigido na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n. 9394/96, previsto no Artigo 24, inciso I:

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

⁶⁹ Entrevista gravada na Escola Alegria de Saber, em Toyota, setembro de 2009.

Anualmente, a EAS elabora o calendário escolar, prevendo todas as atividades curriculares, os feriados e recessos, as avaliações a serem realizadas, o período de férias, bem como as datas das reuniões pedagógicas e do Conselho de Classe.

O calendário escolar é componente do Plano Escolar que é elaborado pela Direção da Escola, com a participação da Coordenação Geral, Coordenadores de todas as Unidades e docente e, tem como base para seu desenvolvimento as condições socioculturais da comunidade a qual a EAS atende, com base em avaliação realizada no Plano Escolar do ano letivo anterior, observando fragilidades e potencialidades. Este documento é o orientador de todas as atividades realizadas na Instituição. No Artigo 38 do Regimento da EAS é definido o conteúdo do referido Plano:

O Plano Escolar deverá conter:

- I -o currículo a ser desenvolvido;
- II -o planejamento detalhado por atividades, áreas de estudo ou disciplina, para todas as séries/anos/classes da Escola;
- III -o calendário escolar;
- IV -o cronograma das reuniões pedagógicas.

O regime escolar estrutura a realização das aulas no período matutino, no horário das 9 horas às 13 horas e, no período vespertino, das 13 horas às 17 horas. O período integral é opcional, no entanto, tem grande aceitação pelos pais em razão da preferência em deixar os filhos na escola, onde tem a oportunidade de realizar atividades extracurriculares, tais como: esportivas, acompanhamento nos estudos, dentre outras.

Distribuição dos horários de realização das aulas e intervalos:

Matutino	Vespertino
9h 10 às 10h	13h 10 às 14h30
10h às 10h 45	14h 30 às 15 h
10h 45 às 11h 15 - Intervalo	15h às 15h 30 - Intervalo
11h 20 às 12 h	15h 30 às 16 h
12h às 13h 50	16h às 16h 50

A organização curricular e respectivas matrizes curriculares estão definidas no Regimento da Escola Alegria de Saber constituídas nos Artigos 34, para o Ensino Infantil; Artigo 35 para o Ensino Fundamental e Médio, conforme será apresentado a seguir.

O primeiro artigo citado remete ao Ensino Infantil: “O Ensino Infantil está organizado em estágios, divididos e linguagens de expressão e unidades de estudos, dividido em Maternal II, Jardim I e Jardim II, conforme a seguir”.

1. Linguagem Matemática
2. Ciências
3. Linguagem Oral
4. Linguagem Corporal
5. Linguagem Plástica

O segundo artigo refere-se ao Ensino Fundamental e Médio “O Ensino Fundamental e Médio será organizado em séries/anos e os currículos serão organizados de acordo com o artigo 26 da Lei Federal nº 9394/96, em Componentes Curriculares - Base Nacional Comum e Componentes Curriculares - Parte Diversificada”, conforme disponibilizado na Matriz Curricular abaixo:

Ensino Fundamental	
I - Anos Iniciais	
1. 1º ano	
<ul style="list-style-type: none"> a. Alfabetização b. Linguagem Matemática c. Linguagem Oral d. Linguagem Corporal e. Linguagem Plástica 	
2. 2º ao 5º anos (1ª a 4ª séries)	
<ul style="list-style-type: none"> a. Base Nacional Comum • Língua Portuguesa • Matemática • Ciências da Natureza • História- Geografia • Ciências Sociais • Artes • Educação Física 	<ul style="list-style-type: none"> b. Parte Diversificada • Língua Inglesa • Língua Japonesa • Informática
II - Anos Finais	
1. 6º ao 9º anos (5ª a 8ª séries)	
<ul style="list-style-type: none"> a. Base Nacional Comum • Língua Portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> b. Parte Diversificada • Língua Inglesa

<ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Ciências • História- Geografia • Artes • Educação Física 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Japonesa • Língua Espanhola • Informática
I - Ensino Médio	
<p>1.Base Nacional Comum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa • Matemática • Física • Química • Biologia • História- Geografia • Artes • Educação Física 	<p>2.Parte Diversificada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Língua Inglesa • Língua Japonesa • Língua Espanhola • Informática

A concepção de avaliação da aprendizagem que norteia a Escola Alegria de Saber considera como um processo dinâmico e é organizada de maneira contínua, sistemática e cumulativa. É realizado a partir de instrumentos definidos e elaborados pelos docentes, onde são considerados todos os componentes curriculares. Esta atividade está sob a supervisão da Coordenação Geral e Coordenação de Unidade.

Os critérios de avaliação são definidos de maneira específica para cada nível de ensino oferecido. Para a Educação Infantil, a avaliação é realizada mediante registro descritivo semestral das trajetórias, considerando os avanços e dificuldades apresentados pelos alunos durante o processo de ensino e de aprendizagem. Para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, os resultados obtidos pelos alunos serão registrados sob a forma de notas de aproveitamento, ao término de cada período letivo, com base na avaliação contínua e cumulativa dos conteúdos, que são aferidos por meio de provas, da realização de pesquisas, do acompanhamento e registro de trabalhos práticos dentre outras. Estas avaliações estão previstas no Plano Escolar, mencionado anteriormente. Além disso, a realização das

avaliações é definida pelos professores, são predominantemente dissertativas para o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Para o Ensino Fundamental dos Anos Finais e para o Ensino Médio, as provas são realizadas preferencialmente com periodicidade semanal, em datas estabelecidas pela Coordenação Geral, em forma dissertativa e de testes abordando os componentes curriculares da Base Nacional Comum, conforme consta na Matriz Curricular descrita anteriormente.

Com base no contexto japonês esta estratégia pedagógica de avaliação contínua foi preponderante, pois permite suprimir problemas relacionados ao fluxo dos alunos, conforme mencionado anteriormente, quando ao serem transferidos de uma escola para outra, em qualquer época do ano letivo, muitos não conseguem acompanhar o ritmo da turma, às vezes perdendo avaliações, necessitando de diagnósticos imediatos, dentre outras experiências. Segundo afirmam os coordenadores das Unidades, esta determinação possibilitou a identificação imediata sobre o nível do aluno e possibilitou recuperá-lo sem prejuízo pedagógico.

As avaliações do desempenho escolar são organizadas a partir da divisão do ano letivo em quatro bimestres quando ao término de cada bimestre são atribuídas as médias alcançadas. Ao ser concluído o ano letivo será calculado o Total de Pontos Anual (TPA) do aluno, que será o resultado da ponderação das 4 (quatro) Médias Bimestrais, atribuídas com os pesos 1 (um), 1 (um), 2 (dois) e 2 (dois), respectivamente, para o 1º, 2º, 3º e 4º bimestres de avaliação.

Posto isto, o sistema de avaliação estrutura-se da seguinte forma:

$$\text{TPA} = \text{MB1} + \text{MB2} + 2 \times (\text{MB3} + \text{MB4})$$

Conforme definido no Regimento da EAS a Média Final (MF) será calculada, segundo o critério abaixo:

$$\text{MF} = \text{TPA} / 6$$

A frequência às aulas e demais atividades escolares, é obrigatória, não devendo ser inferior a 75% (setenta e cinco por cento), conforme previsto no regimento da EAS. Igualmente previsto é o sistema de promoção em que o resultado do aproveitamento escolar possibilitará que o aluno avance para série ou ano seguinte, desde que obtenha o Total de Pontos Anual (TPA) seja igual ou superior 36 (trinta e seis) pontos. Caso o aluno não conquiste esta pontuação o Conselho de Série/Ano/Classe deliberará acerca do encaminhamento para a recuperação final.

O modelo de recuperação permite que o aluno realize bimestralmente, por meio de atividades e avaliações formativas quando são oportunizadas revisões de conteúdos e realização de trabalhos para aqueles que estão abaixo da média estabelecida. Dessa forma, conforme consta no Artigo 55, do regimento: “A Média Bimestral Corrigida (MBC) nas disciplinas que o aluno participou do processo de recuperação, obtendo uma Nota de Recuperação Bimestral (NRB) deve ser corrigida da seguinte forma:”

$$\mathbf{MBC} = (2 \times \mathbf{MB} + \mathbf{NRB}) / 3$$

A Recuperação Final citada anteriormente é permitida ao aluno que apresentar a frequência mínima exigida e que não atingiu a pontuação determinada em Regimento. Assim, a Nota de Recuperação Final (NRF) será composta por uma Nota de Trabalho (NT) e uma Nota de Prova de Recuperação (NPR), calculada da seguinte forma:

$$\mathbf{NRF} = (3 \times \mathbf{NT} + 7 \times \mathbf{NPR}) / 10$$

O percurso de recuperação é concluído com uma Média Final Recuperada (MFR), que possibilitará ou não a promoção do estudante, conforme cálculo a seguir.

$$\mathbf{MFR} = (\mathbf{MF} + \mathbf{NFR}) / 2$$

O Regimento da EAS menciona duas possibilidades para que se eliminem possíveis distorções de idade, ano ou série em que o aluno está matriculado, das quais são: Progressão Parcial e Reclassificação e a Aceleração de Estudos.

Ao longo da realização da pesquisa de campo foram entrevistados alunos que frequentavam as aulas para a aceleração, conforme anunciado no Regimento da EAS, é implantada uma estrutura didático-pedagógica que compõe a proposta educacional da escola com objetivo de flexibilizar o ensino em termos de seriação e organização curricular.

Os alunos contemplados com este recurso são geralmente oriundos de escolas japonesas e, ao serem matriculados em escolas brasileiras não conseguem acompanhar o conteúdo, em virtude de não serem alfabetizados em português, porém, com idade permitida para a série pretendida. Ademais são localizados alunos classificados em séries em conformidade com a idade, de acordo com o que é preconizada pelo modelo de ensino japonês, e que não apresentavam condições de acompanhar os conteúdos ministrados em razão, neste caso, da língua japonesa. Semelhante a essas experiências citadas diversos

estudantes que migram para as escolas brasileiras necessitam desse tipo de apoio pedagógico e recursos com amparo legal para que possa ser reclassificado.

Para a Progressão Parcial e Reclassificação o Artigo 60, do Regimento Escolar, faculta à Instituição, depois de ouvido o Conselho de Série/Ano/Classe, o direito de promover o aluno, em progressão parcial, decisão que compete ao Diretor Pedagógico e a Coordenação de unidade, desde que observados os incisos abaixo elencados:

I - após o término dos Exames Finais, o aluno de Educação Fundamental dos Anos Finais em diante, à exceção do 9º ano (8ª série), que ficar retido em 1 (um) componente curricular, poderá ser promovido com dependência, frequentando-os no ano letivo seguinte, em período alternativo, concomitantemente à série/ano em que estiver classificado;

II - se o aluno for retido em componente curricular da dependência, deverá refazer esse componente no ano letivo seguinte, desde que esse componente seja de, no máximo, duas séries/anos anteriores àquela que está sendo cursada pelo aluno no seu todo e que não seja de modalidade de Ensino diferente ao dessa série/ano;

III - a Escola não aceitará matrícula de alunos vindos de outras escolas que tragam componentes curriculares em dependência;

IV - o pai ou responsável pelo aluno deverá requerer o benefício da dependência no mesmo dia da publicação dos resultados oficiais, previsto em calendário escolar.

A Aceleração de Estudos conforme o Artigo 64, do Regimento, está pautada em uma proposta pedagógica específica flexibilizando os estudos da seguinte maneira:

I - formas de acompanhamento e de avaliação do desempenho dos alunos;

II - níveis de avanços e graus de dificuldades encontrados pelos alunos no desenvolvimento das atividades propostas;

III - alternativas de retomada dos conteúdos curriculares.

O Regimento da EAS é abrangente ao tratar dos deveres, dos direitos e das sanções relacionadas ao corpo discente. Preconiza o oferecimento de ensino de qualidade como direito do aluno, o tratamento adequado independente de crenças, cor, anuncia a obrigatoriedade do educando receber orientações pedagógicas e administrativas plenamente. O Artigo 95 aborda os deveres que competem aos alunos onde se tangenciam aspectos comportamentais, relacionados às obrigações disciplinares para que ocorra a aprendizagem, as obrigações de cunho administrativo, dentre outros.

O documento trata detalhadamente dos dispositivos disciplinares que, de maneira imperativa, conforme consta no Artigo 96, incisos I a XIII, explicitam o que é vedado ao

aluno, tanto no espaço escolar quanto na comunidade, reforçando a importância e preocupação com a aceitação ou inserção das crianças e jovens brasileiros na sociedade japonesa:

- I- Promover rifas, excursões, festas ou vender artigos de quaisquer espécies sem autorização prévia de Coordenação da Unidade;
- II- Promover algazarras, dentro e fora da escola ou nas suas imediações;
- III- Ocupar-se durante as aulas, da execução de qualquer trabalho estranho às atividades desenvolvidas pelo Professor;
- IV- Participar, dentro ou fora da escola, de atos ofensivos à moral e ao pudor;
- V- Promover ou participar, dentro ou fora da escola, de atos de indisciplina coletivos;
- VI- Divulgar por qualquer meio de publicidade, assuntos que envolvam a escola, sem prévio consentimento da escola;
- VII- Fumar em qualquer dependência da escola;
- VIII- Escrever nas paredes, no piso, no teto ou em qualquer móvel ou equipamento do edifício escolar, palavras, desenhos ou sinais gráficos;
- IX- Portar, mesmo desligado, ou fazer uso de qualquer aparelho sonoro na escola (walkman, diskman, rádio, telefone celular, Pager, jogos eletrônicos, etc);
- X- Usar indevidamente líquido corretivo (branquinho, liquid paper), estilete ou qualquer objeto que possa ferir alguém ou danificar o patrimônio da escola;
- XI- Trazer ou fazer uso de goma de mascar na Escola;
- XII- Aglomerar-se nas portas das salas ou corredores na mudança de professores;
- XIII- Alterar, rasurar, suprimir ou acrescentar anotações lançadas nos documentos escolares.

Corroborando com esta explanação a análise de Dallabrida (2001) acerca dos currículos escolares implementados nas escolas, ou mesmo outros documentos como os regulamentos citados ou regras de conduta, estes são compreendidos não apenas como artefato cultural e histórico, mas como dispositivos que transcendem os muros da escola. Contribuem com o debate acerca da importância das pesquisas realizadas sobre situações específicas, nesse caso, a organização escolar. Para o autor, o significado do currículo escolar se expressa na contribuição para construir identidades, visões de mundo, selecionando e distribuindo o conhecimento escolar:

Além da seleção da forma e do conteúdo dos bens culturais, as instituições escolares escolhem as populações que as frequentam. Em verdade, os próprios conteúdos escolares e as práticas didáticas operam a seleção os

alunos, pelo fato de não serem universais, mas dirigidos para determinados grupos sociais. As escolas diferenciam-se pela forma como respondem às demandas de capital cultural de grupos sociais específicos, que têm expectativas diferentes em relação à educação escolar. Por isso, urge abandonar a referência abstrata à escolarização e pensar em modos de educação escolar, geralmente têm variado historicamente de acordo com marcadores sociais tais como gênero, classe social, etnia, religião. As práticas escolares têm operado exclusões de grupos sociais significativos, devido às suas identidades tidas como periféricas pelo padrão normalizador vigente. (DALLABRIDA, 2001, p.28)

Em que pese a importância de ser analisada a institucionalização das unidades da Escola Alegria de Saber, assume destaque a investigação acerca das inúmeras características da cultura escolar que desvelam os códigos e valores produzidos pelas mesmas. As normas regimentais, neste caso específico o Regimento Escolar e as orientações de “Boas Maneiras”, que serão destacadas a seguir, e demais documentos constitutivos produzidos pela Escola Alegria de Saber, dão visibilidade aos contornos definidos por meio de fatores internos e externos que contribuem para a construção daquele espaço escolar.

Nesse sentido, compreendemos que as funções das escolas brasileiras inseridas em cidades japonesas, por um lado, são idênticas a qualquer escola localizada no Brasil, ou seja, trabalham conteúdos gerais e específicos, tratam dos saberes, habilidades e valores comuns. Nas escolas localizadas no Brasil, o debate e tratamento dado ao pluralismo cultural, o exercício da tolerância, xenofobia, são questões curriculares, tanto quanto nas escolas brasileiras fixadas no Japão. Estas abordagens oportunizam reflexões que podem auxiliar na forma de como compreender e enfrentar as adversidades. Segundo os dekasseguis a cultura japonesa tem características distintas da cultura brasileira, sobretudo no que tange ao comportamento. São muitos os exemplos já mencionados, seja quanto às posturas relacionadas à higiene e limpeza da sala ao término das aulas que são de responsabilidade dos alunos. Este assunto será abordado no capítulo que analisa o modelo de ensino japonês. Ademais, nos locais em que residem, são comuns as queixas relacionadas ao barulho promovido pelos moradores brasileiros, a quantidade de festas, volume de músicas e conversas. Além da reduzida participação dos pais de crianças e jovens brasileiros nas escolas japonesas. Posto isso, conforme anunciado acima, destaca-se no quadro abaixo as recomendações de “Boas Maneiras” distribuídas nas diferentes Unidades da Escola Alegria de Saber, objetivando as orientações relacionadas ao comportamento e conduta dos alunos

brasileiros, além das expressivas orientações que constam nos demais capítulos do Regimento da Instituição.

Boas Maneiras

Para viver em sociedade, é importante aprender cedo como se comportar e como tratar as pessoas. Todo jovem deve ter seus direitos respeitados, mas também deve aprender a respeitar os outros. Vamos aprender algumas dicas:

- Sempre diga “por favor”. Exemplos:
 -Por favor, posso ir ao banheiro? -Por favor, posso entrar?
 “Com licença”. Essa é uma maneira educada de pedir passagem ou vez.
 Quando precisar passar entre duas pessoas que estão conversando, diga antes: -
 Com licença, posso passar?
- Nas apresentações, fale em voz baixa para não atrapalhar os outros. Ao ouvir o sinal, é proibido conversar.
- Nas saídas da sala, não corra e nem empurre os outros. Espere a sua vez.
- A escola é um local onde devemos ter respeito. Evite ficar zanzando nos corredores. E, se precisar, fale em voz baixa com o seu colega. Participe de todas as atividades.
- Dizer obrigado é uma maneira educada de demonstrar gratidão e reconhecer o esforço de uma pessoa para nos agradar. Diga sempre obrigado quando receber um presente, um convite ou a alguém que lhe fez um favor.
- Bom dia, boa tarde, boa noite. Essas são maneiras educadas de se cumprimentar alguém. Comece a usá-las e logo você verá que elas se tornaram um hábito. Algumas sugestões: Bom dia, professora. Boa tarde, mãe. Boa noite, vô.
- Não deixe livros e brinquedos espalhados pelo chão. Bata na porta antes de entrar no quarto de seus pais ou irmãos. Não mexa em barbeadores, remédios ou outros produtos que estejam no banheiro, principalmente se você estiver na casa dos outros. Mesmo na escola, não mexa em coisas que não lhe pertençam.
- Nas refeições siga as instruções abaixo:
 - Ande no refeitório, portanto, não corra entre as mesas.
 - Sente-se com postura para comer. Não coma em pé.
 - Ao chegar à mesa, ela estará limpa, portanto, deverá estar limpa ao sair.
 - Coma suas refeições devagar, mastigando bem os alimentos.
 - Não fale de boca cheia.
 - Não pegue algo do prato dos outros com o seu talher ou com a mão.
 - Não encha demais o prato.

- Respeite as normas do Regimento Escolar.

O documento não se limita a expressar a preocupação constante com a postura em sala de aula. Transcende as orientações para a comunidade envolvente, bem como a residência. Aponta claramente para a composição das famílias, o pai a mãe, os avós, caracterizando a importância atribuída à família na cultura japonesa, algo totalmente incorporado à cultura nipo-brasileira. São identificadas algumas ponderações acerca do barulho “[...] se precisar, fale em voz baixa com o seu colega”. Remete a situações de higiene “[...] Ao chegar à mesa, ela estará limpa, portanto, deverá estar limpa ao sair”. Busca difundir hábitos e comportamentos considerados adequados.

As orientações emanadas das escolas revelam a preocupação com os valores da sociedade tanto brasileira quanto japonesa, em virtude da condição *sine qua non* do entendimento de coletividade, da convivência adequada quando em grupo. É expressiva a preocupação por parte dos gestores e docentes das escolas brasileiras em tentar compreender e transmitir aos alunos o profundo sentimento de coletividade que é fundamento da sociedade japonesa.

A implantação de instituições escolares no Japão envolve um debate multifacetado, já amplamente explicitado, incluindo a conquista de um espaço físico que atenda as exigências para o oferecimento de ensino para crianças e adolescentes brasileiros em todos os níveis da Educação Básica, de acordo com a LDBEN/ 96. Nessa linha, o espaço construído torna-se uma categoria de análise expressiva para que se compreendam as experiências das crianças e jovens que migraram para o Japão ou que nasceram no país, sobretudo quando analisada a partir da interface da arquitetura com a educação.

Em que pese a importância atribuída ao significado propalado pelas instituições escolares que possibilitam a permanência das famílias de imigrantes por um tempo maior no país receptor, exige-se uma ampliação nos estudos acerca da implantação de escolas estrangeiras ou como também denominadas: escolas étnicas. Deve-se ajuizar sobre os reais interesses de ambos os governos, brasileiro e japonês, quanto a instalação dessas instituições, uma vez que elas auxiliam na solução de problemas socioeconômicos, como por exemplo, a contratação de mão de obra. Nesse sentido, os locais em que estão instaladas as escolas são emblemáticos para o grupo de imigrantes que se encontra temporariamente no país. As condições espaciais, tanto de localização quanto das construções, nem sempre são adequadas. O ideal definido prega a importância da formação de comissões que estudem as necessidades e condições de implantação de escolas a partir de projetos de construção adequados. Estas comissões seriam compostas por engenheiros, arquitetos, médicos e educadores, conforme apontado nos estudos de Buffa (2007), que nem sempre são formadas e, quando designadas, nem sempre

desempenham o papel esperado. No caso específico do Japão, as escolas são adaptadas para atender os projetos pedagógicos, ganhando importância o estudo de sua arquitetura.

Por essa razão, a arquitetura escolar como campo de estudo tem se ampliado⁷⁰. Buffa analisa uma frase proferida por Cesário Motta Junior (1847-1897), quando era secretário dos Negócios do Interior de São Paulo: ‘sem bons prédios é impossível fazer boas escolas’, segundo a autora:

Ele não disse que seria impossível ensinar. Sabemos que é possível ensinar em qualquer lugar, até mesmo em chão batido, sem cobertura e sem móveis. Mas uma escola é muito mais que isso, e o edifício escolar, sabemos todos, pode facilitar ou dificultar a aprendizagem, a convivência, o desenvolvimento dos alunos. Em suma, os espaços educam. Ninguém confunde conseguir comunicar-se (o que pode ser feito de várias formas, até com gestos) com o conhecimento de uma língua. Pelo que acabamos de afirmar, é possível depreender uma outra ideia diretriz que nos orienta e que diz respeito às relações entre sociedade e educação. Ainda que essas relações não sejam mecânicas, é preciso lembrar que é a sociedade que produz a escola e, portanto, a escola tem as feições que a sociedade lhe imprime. Isso pode ser percebido de várias formas. No que diz respeito ao projeto e construção de escolas, cabe verificar se há uma política explícita para tal. (BUFFA, 2007, p.157).

A comunidade de kassegui produziu uma proposta de escola que atende às necessidades de escolarização das crianças e jovens brasileiros, com base na legislação brasileira, porém, financeiramente com recursos próprios, geralmente, oriundo de bens existentes e acumulados antes da migração. Todavia, alguns de kasseguis relatam que angariaram recursos ou acrescentaram valores a partir do trabalho realizado em fábricas, no Japão.

Em que pese a possibilidade da iniciativa privada oferecer escolas para brasileiros, no Japão, compete às autoridades brasileiras uma reflexão sobre o amparo preconizado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação- LDB, no que se refere à educação de brasileiros, considerando que estão temporariamente fora do Brasil. Conforme Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Artigo 4º- O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

⁷⁰ Existem Grupos de pesquisas consolidados que têm apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, que tratam da relação entre arquitetura e educação como, por exemplo, o grupo de pesquisa Arquitetura e Educação, coordenado por Gelson de Almeida Pinto, da Escola de Engenharia de São Carlos (EESC/SP), com assessoria da profa. Dra. Ester Buffa.

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

Alguns espaços adaptados para serem utilizados como escolas podem parecer distantes do que se compreendem como espaço ideal, ou mesmo inadequados, principalmente quando comparados às edificações japonesas.

Esta pesquisa privilegiou uma das unidades da Escola Alegria de Saber, por ser considerada a sede principal, localizada na cidade de Toyota. Para ilustrar, segue a descrição da infraestrutura física da sede, além daquelas mencionadas anteriormente.

A EAS – Toyota ocupa um prédio de dois andares e dispõe de: duas salas de educação infantil; uma sala para a alfabetização; uma sala para projetos especiais; nove outras salas de aula; uma quadra poliesportiva; um local de convivência interno onde as crianças e professores realizam as refeições; uma sala da diretoria; outra para as atividades de coordenação; um local onde está instalada a secretaria; uma biblioteca; e laboratório de informática.

A seguir imagens da EAS localizada em Toyota e demais escolas visitadas, incluindo de outras instituições de ensino brasileiras.



Figura 10. Vista parcial da sede da Escola Alegria de Saber, cidade de Toyota, 2009.



Figura 11. Vista parcial da Escola Alegria de Saber, cidade de Toyota, 2009



Figura 12. Quadra poliesportiva e demais salas da Escola Alegria de Saber, Toyota, 2009

Imagens de outras Instituições Escolares visitadas, em 2009.



Figura 13. Entrada Lateral da Escola Alegria de Saber, cidade de Hekinan, 2009.

A Escola está localizada ao lado de uma fábrica, portanto próxima aos *containers* onde se encontra o depósito da mesma.



Figura 14. Entrada da Escola Nova Era - ENE, Kosai 2009.

A Escola Nova Era - ENE no período da pesquisa de campo, em 2009, ainda estava em fase de estruturação, apresentava salas amplas, área de convivência, refeitório, no entanto é bastante distante das residências dos brasileiros, exigindo um tempo de deslocamento maior.

A Escola Expressão também foi visitada no mesmo período e, quanto às instalações em que funcionam, estas servem para ilustrar as condições de adequação do espaço físico à proposta pedagógica. Ou seja, a organização pedagógico-espacial que permita o oferecimento dos níveis de ensino a que se propõe.



Figura 15. Entrada da Escola Expressão, localizada na cidade de Chita, 2009.



Figura 16. Vista parcial da escola Expressão, cidade de Chita, 2009.

A área para as atividades pedagógicas e convivência é bastante próxima das demais residências do bairro.



Figura 17. Escola Expressão, área destinada às atividades pedagógicas e de convivência, para educação infantil, cidade Chita, 2009.



Figura 18. Escola Expressão, espaço designado à secretaria da escola,

A situação vivenciada pelas crianças brasileiras que estão matriculadas em escolas brasileiras é diferente de quando ingressam em escolas japonesas, sobretudo no que diz respeito ao espaço físico. Como pode ser observado nos registros produzidos, alguns setores das escolas são adaptados para atender às atividades. Muitas destas crianças ou jovens e seus pais e responsáveis revelam que preferem as escolas brasileiras.

3.3 Caminhos percorridos através da legislação para a implantação e validação do trabalho educativo das escolas brasileiras no Japão

Um longo processo percorrido culminou com a aprovação de Pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação Básica, do Ministério de Educação, validando os documentos escolares emitidos pelas instituições escolares para atender a demanda de descendentes de nipo-brasileiros, residentes no Japão. Refletir acerca da legislação em destaque exige que se examine a referida trajetória que é composta por negociações entre o governo japonês e o brasileiro que, de maneira conclusiva possibilitaram a emissão de pareceres e resoluções homologando tais documentos.

Os atos legais, os Pareceres, as Resoluções e Leis que organizam e regulam a Educação Básica e Educação Superior nos estados da federação, estão definidos prioritariamente na Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB, Lei nº 9.394, de 20/12/96. Vale historiar as Diretrizes e Bases da Educação, fixada a partir da Lei nº 4.024, de 20 de

dezembro de 1961, com exceção dos artigos 6º e 9º, alterados pela Lei nº 9.131, de 1995, conforme exposto,

Art. 6º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e zelar pelo cumprimento das leis que o regem. § 1º No desempenho de suas funções, o Ministério da Educação e do Desporto contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem.

O Artigo 7º da mesma Lei, com redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, define a composição do Conselho Nacional de Educação - CNE, dividido em duas Câmaras de Educação, a Básica e a Superior, com atribuições normativas e deliberativas. No primeiro parágrafo, da alínea “a” a “g”, o referido artigo define algumas atribuições, descritas a seguir:

a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; b) manifestar-se sobre questões que abrangem mais de um nível ou modalidade de ensino; c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades; d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto; e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal; f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino; g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

Os trâmites legais para a autorização e validação dos estudos são resultado das reflexões contidas nos Pareceres elaborados pelos Conselheiros para serem homologados, conforme assegurado no Artigo 7º.

As instituições de ensino têm como recurso legal de apoio a opção de consulta ao órgão competente a respeito das diversas situações pedagógico-administrativas as quais estão envolvidas. As consultas são encaminhadas à Câmara de Ensino Básico- CEB, do Conselho Nacional de Ensino - CNE, por meio da Embaixada Brasileira, em Tóquio, como reza o § 2º do Art. 8º, da Lei nº 4.024, de 20.11.1961, com redação dada pela Lei nº 9.131/1995:

Para a Câmara de Educação Básica a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os docentes, dirigentes de instituições de ensino e os Secretários de Educação dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal.

No ano de 1996, a LDB estabelece as diretrizes e bases da educação nacional em todos os níveis. As escolas brasileiras no Japão são instituições particulares que têm como base o *art. 7º* que propala: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições”, em conformidade com incisos relacionados, a seguir.

- I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;
- II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;
- III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no Art. 213 da Constituição Federal.

O artigo 12 da LDB, que estabelece a organização das instituições escolares é determinante quanto à condução das escolas, incluindo as instituições fixadas fora do Brasil, até a publicação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 2004, específica para brasileiros residentes no Japão:

- Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
 - II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
 - III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
 - IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
 - V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
 - VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
 - VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Os Artigos 23, 24 e 25 estabelecem condições de funcionamento das escolas delineado a organização didático-pedagógica, tais como: o funcionamento, as cargas horárias mínimas, os dias letivos, dentre outros. O Artigo 26, transcrito abaixo, possibilita que se atendam as

demandas específicas da sociedade envolvente. A legislação se caracteriza por flexibilizar o currículo, oportunidade esta bastante explorada pelas escolas implantadas no Japão:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Para atender a “parte diversificada” definida pela legislação, a Escola Alegria de Saber, conforme explicitado na matriz curricular e mencionada anteriormente, oferece aulas de japonês, aulas complementares de português, além disso, foi observado, durante a realização da pesquisa, que são programadas atividades dirigidas abordando aspectos circunscritos à cultura japonesa.

A LDB igualmente não deixou margem para questionamentos acerca dos procedimentos, da organização e das responsabilidades, nos diferentes níveis de ensino oferecidos pelas instituições escolares.

Paralelo ao processo de homologação dos estudos realizados em instituições brasileiras, foram implantadas algumas experiências de ensino como o “Projeto CETEBAN”⁷¹ que esteve em funcionamento até 1999. Este Projeto tinha como objetivo atender a demanda de brasileiros residentes no Japão e oportunizar que concluíssem legalmente o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A proposta era oferecer “ensino a distância”, em parceria com o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília - CETEB, Instituição vinculada à Universidade Bandeirantes - UNIBAN, de São Paulo. O CETEBAN funcionou até 1999, como um Núcleo Pedagógico instalado em Tóquio, para o qual afluíam alunos de diversas cidades. A proposta foi encerrada em 2000, quando o Ministério da Educação, do Brasil, assumiu a responsabilidade pela escolarização dos migrantes brasileiros, oferecendo exames supletivos em nível fundamental e médio. O Projeto foi fortemente questionado por meio do Parecer CNE/CEB 12/2000, por considerar que o CETEBAN se reduzia à venda de apostilas e expedição de certificados que foram validados somente até a homologação do Parecer CEB nº 11/1999. Conforme excerto do referido Parecer CNE/CEB 12/2000.

Deve ficar definitivamente claro, pois, que nem o “Projeto CETEBAN”, nem quaisquer outras organizações, poderão continuar avaliando candidatos, para fins de conclusão do ensino fundamental ou médio, pela via supletiva,

⁷¹ Projeto que recebeu o título de: “sistema de educação a distância” e, posteriormente “Projeto Educacional Brasil-Japão”

porque não estarão legalmente credenciadas para tal atividade, exclusivo dever da União, quando se tratar de exames em outros países. Por oportuno, é importante admitir que, tendo em conta atos anteriores, da Secretaria de Educação e do Conselho de Educação, ambos do Distrito Federal, deverão ser considerados válidos os certificados expedidos pelo “Projeto CETEBAN”, anteriormente a este parecer que esclarece definitivamente o assunto. Esta decisão contém clara dose de boa vontade, uma vez que desde o Parecer CEB nº 11/99 os atos mencionados estão revogados. Contudo, quaisquer certificados eventualmente expedidos após a homologação deste parecer, serão nulos de pleno direito, pela ausência de qualquer amparo legal, não tendo validade no Brasil. Repita-se, mesmo com o risco da repetição, para que não prevaleça, ainda, a mais leve sombra de dúvida: qualquer organização poderá, pelos meios que lhe parecerem convenientes, preparar candidatos aos exames supletivos anuais, promovidos sob a responsabilidade do MEC, no Japão, incluindo, obviamente, o CETEBAN, seus associados ou sucessores. A tais cursos de preparação, livres, não está concedido o direito de promoverem exames supletivos, nem o de expedirem qualquer certificação com validade legal, a partir deste parecer.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/CEB nº 11, de 1999, é emblemático. O documento define as normas de conduta para a validação dos estudos nas escolas brasileiras sediadas no exterior. O Parecer inicia historiando as condições dos dekasseguis, seja no trabalho, no acesso às escolas japonesas, bem como destacando as dificuldades de permanência e continuidade dos estudos em virtude da língua, das diferenças culturais, dentre outras situações cotidianas. Revela e reafirma a importância para o país de origem com relação aos valores financeiros que são remetidos do Japão para o Brasil:

Não se pode deixar sem um registro muito especial a positiva contribuição que a presença brasileira naquele país vem dando à nossa economia. De lá nos tem enviado – e os dados são da Embaixada Brasileira – entre 1,5 a 2 bilhões de dólares remetidos na forma da poupança, preciosas divisas que são aqui internalizadas, diferentemente de investimentos voláteis que nos fogem ao primeiro sinal de qualquer dificuldade em nossa economia (Parecer CNE/CEB 11/99, p. 6).

O documento elaborado resultou de uma viagem técnica realizada pelo Presidente da Câmara de Educação Básica, professor Ulysses de Oliveira Panisset e professora Regina Célia Alegro, Chefe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, constituindo uma comissão que foi designada pelo então Ministro de Estado da Educação, Paulo Renato Souza. O mesmo Parecer examina e registra as tentativas, sem sucesso, do antigo Conselho Federal de Educação, em 1978, de regulamentar escolas no

exterior. À época, conforme consta no Parecer nº 636/1979 é reafirmada a impossibilidade legal de legislação educacional em território internacional.

A referida comissão, constituída em 1999, examinou a situação objetivando dar encaminhamento a realização de exames supletivos para os brasileiros residentes no Japão, bem como estabelecer normas para procedimentos e implantação das instituições escolares. Com parecer favorável, assegurou o direito de realização dos exames supletivos, definindo a elaboração das provas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por meio do Departamento de Jovens e Adultos e da Embaixada Brasileira. Igualmente as escolas brasileiras passaram a receber autorização para reconhecimento de ensino, para fins de continuidade de estudos no Brasil, condicionadas aos itens abaixo elencados:

2.1 – à respectiva entidade mantenedora caberá obter, previamente, autorização das autoridades japonesas competentes, para que se instale em território nipônico; 2.2 – obtida a autorização anteriormente mencionada, a entidade organizará a sua proposta pedagógica, dela constante:

a) a observância das Diretrizes Curriculares Nacionais deste Conselho, relativas à etapa pretendida, enriquecidas com a cultura e a língua japonesa, esta última na forma possível, dada a sua grande dificuldade, para os ocidentais;

b) o regimento escolar organizado segundo as normas legais;

c) o quadro docente, técnico e administrativo, indicada a titulação de cada integrante do mesmo;

d) indicação das instalações disponíveis, incluindo salas de aula, laboratórios, área para educação física e demais dependências.

2.3 – o projeto, acompanhado de informação da Embaixada do Brasil em Tóquio, Japão, será encaminhado à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que examinará a proposta e emitirá parecer declaratório da validade do ensino a ser ministrado pela instituição, para efeito da continuidade de estudos.

De toda documentação escolar expedida pela escola constarão o número e a data do parecer declaratório da validade do ensino, mencionado em 2.3.

Diferente dos pareceres anteriores, o Parecer CEB nº 11/1999 determina que os mantenedores das escolas devam obter autorização para funcionamento junto às autoridades japonesas, garantindo a soberania nacional.

O Parecer CEB nº 12/2000, que se refere ao Projeto CETEBAN, mencionado anteriormente, definiu as regras para a emissão dos certificados daquele projeto e reconhece oficialmente, através do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, as primeiras escolas brasileiras sediadas no Japão, por meios dos Pareceres que se seguem:

1. Parecer CEB nº 05/2000, do CNE, as escolas ALEGRIA DO SABER, sediadas em TOYOTA, TOYOHASHI e SUZUKA; 2. Parecer CEB nº 06/2000, do CNE, ESCOLA BRASILEIRA, de HAMAMATSU; 3. Parecer CEB nº 07/2000, do CNE, o “INSTITUTO DE APRENDIZAGEM DRUMMOND, de KOMAKI; e o COLÉGIO PITÁGORAS BRASIL, de GUMAKEN.

Entre os anos 2000 e 2008 cerca de oitenta escolas obtiveram validação de documentos escolares emitidos pelo Ministério da Educação, localizados na Assessoria Internacional do referido Ministério.

A Resolução nº 2, de 17 de fevereiro de 2004, alterada em dois artigos pela Resolução nº 2, de 10 de março de 2006, ambas são de suma importância para as escolas sediadas no Japão. A primeira define as diretrizes para validação dos documentos. Considerando o encaminhamento da documentação para validação dos estudos, conforme orientação do Artigo, a seguir.

Artigo 2º Os estabelecimentos de ensino poderão solicitar ao Conselho Nacional de Educação, através dos órgãos próprios do Ministério da Educação, por intermédio da Embaixada Brasileira no Japão, a declaração de validade dos documentos escolares por eles emitidos para cidadãos brasileiros ali residentes, cumpridas as exigências da presente Resolução.

O artigo 3º, alterado pela Resolução nº 2, de 10 de março de 2006, descrevia de forma detalhada as condições para a adequação às normas para funcionamento. A nova redação suprimiu orientações específicas contidas na LDB, deixando o texto mais enxuto:

Art. 1º O artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/2004 passa a ter a seguinte redação:

Art. 3º São condições essenciais para que um estabelecimento de ensino possa se adequar às normas da presente Resolução, de forma a poder emitir documentos escolares considerados válidos no Brasil:

I – comprovação da legislação do funcionamento da entidade mantenedora perante a autoridade japonesa;

II – proposta pedagógica e a correspondente organização curricular

III – regimento escolar;

IV – relação de pessoal docente e técnico-administrativo;

V – cadastro atualizado dos dirigentes junto à Embaixada Brasileira no Japão;

VI – descrição das instalações físicas disponíveis.

O parágrafo 3º, artigo 4º, da Resolução 2/2004 determina equidade nos estudos realizados em escolas autorizadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e que seguem as orientações do Ministério da Educação, tanto no Brasil quanto no Japão. O artigo 10, da mesma Resolução, foi suprimido uma vez que determinava que o funcionamento das escolas que solicitassem credenciamento para funcionamento no Japão ocorreria somente após publicação da homologação dos Pareceres, em Diário Oficial da União.

Em 28 de novembro de 2006, a Instituição de Ensino “Escola Professor Kawasa” foi reconhecida como escola estrangeira passando a integrar o sistema educacional privado daquele país. Recebeu o certificado de *Miscellaneous school* do governo da província ao qual pertence, resultando na isenção de diversos impostos nacionais e regionais. A concessão deste certificado habilita a Escola a receber subsídios públicos e os alunos adquirem o direito ao passe escolar. Todavia, esta é uma nova etapa a ser percorrida por muitas escolas brasileiras, exigindo um aprofundamento acerca dos diferentes aspectos circunscritos à referida certificação, conforme mencionado anteriormente.

Em entrevista realizada, com um professor, membro da coordenação pedagógica da escola são apresentados indicativos de que novos desafios serão enfrentados:

[...] existia uma proposta do próprio governo japonês de aprovar essas escolas num termo chamado *Miscellaneous school*, que na verdade seria uma escola internacional, só que eles fizeram algumas exigências muito interessantes, né! Assim: para você se transformar numa escola *Miscellaneous school*, primeiramente você precisaria se transformar numa fundação sem fins lucrativos. Então, os empresários brasileiros que estão aqui, ‘como que eu vou transformar a minha escola que eu construí, o meu patrimônio?’. Porque essa característica de escola privada na Educação Fundamental não existe muito no Japão. Então, para o empresário de escola é muito difícil. (professor da escola).⁷²

Os proprietários da Escola Alegria de Saber foram bastante ativos e contribuíram para este desfecho, igualmente mencionados. Dois membros da família Fujii viajaram para o Brasil e, por meio de um contato com um deputado, tiveram acesso ao Ministro da Educação, à época, Paulo Renato Souza, quanto tiveram a oportunidade de relatar a situação vivenciada pelos brasileiros residentes no Japão, conforme revelado, a seguir:

⁷² Entrevista gravada na Escola Alegria de Saber, em Toyota, setembro de 2009.

[...] um amigo do meu pai que era deputado que faleceu, um japonês que eu não lembro o nome, tinha muita influência na parte educacional lá. Ele conseguiu uma vaga para conversar, meu pai pensou que ia conversar com um assessor, só que aí, calhou dele [o Ministro Paulo Renato] querer conversar com o meu pai para saber essa situação, porque a quantidade de alunos que já tinha naquela época era cento e setenta alunos. Então ele falou assim: ‘ eu nunca ouvi falar disso fora do Brasil’. Então, eram noventa e três, noventa e quatro, aqui já tinha mais ou menos uma média cerca de cento e cinquenta mil brasileiros, então o que aconteceu, quando ele chegou para conversar com o Ministro, ele ficou meio assim: ‘ Nossa! Será que ele vai acudir a gente, será que vai?’, aí esse deputado foi ajudado, conversou aí ele falou assim: ‘ Olha! Eu fiquei muito sensibilizado porque você me disse que são cento e setenta com você, fora o restante, então vamos tentar fazer um negócio’, aí ele liberou a homologação em 95 e ninguém tinha, era a única escola que tinha. Tinham outras escolas, mas eram menores, vinte, trinta alunos né. De 95 a 2000 nós trabalhamos com documentação, expedimos histórico, tudo normal, aí o trâmite já era assim, como a Dona Marlene esquematizou, a Meury deu sequência e as outras coordenadoras foram chegando foram agregando e ensinando, aí em 2000 veio o Parecer. (gestor da escola)⁷³.

Com a finalização desse processo que buscou a validação dos estudos realizados no exterior, muitas escolas foram contempladas com pareceres favoráveis enquanto outras preparam os documentos para validação dos estudos de acordo com orientação da legislação. Em um dos depoimentos coletados, quando questionados acerca da importância dessa conquista, assim como, sobre qual o papel do governo japonês nesse processo, registramos este relato:

Quando começou o movimento de brasileiros chegando aqui eles não imaginavam que seriam tantos brasileiros, então eles não estavam preparados, até hoje eles não estão preparados. Se, de repente, uma vez em uma reunião eu falei isso para um dos secretários da educação, não lembro de qual cidade, ele falou assim ‘ah! mas as escolas japonesas elas podem receber essas crianças’, eu falei assim: olha, se as escolas brasileiras fecharem hoje vocês não têm condições de receber, aí eu expliquei o porquê , aí ele falou assim: ‘ É, realmente nós não estamos preparados.’ Falei: pois é, eu falei, não adianta, todos os brasileiros que estão aqui eles vão voltar para o Brasil, não é o mesmo movimento que aconteceu no Brasil, quando meus pais, avós foram para o Japão, para o Brasil eles queriam ficar pouco tempo e voltar para cá, só que eles encontraram um país que não deu muitas condições, mas era um povo aberto. Então, foi criada uma condição de se viver é, você criou raiz, a segunda geração aqui, a primeira geração que nasceu no Brasil já começou a se interessar em casar com os brasileiros né, a

⁷³ Entrevista gravada na Escola Alegria de Saber, em Toyota, setembro de 2009.

segunda geração já misturou né, a terceira geração nem se fala você não percebe. Em muitas famílias descendentes que você olha você não vê, você não fala que é descendente né, isso não ocorreu aqui, porque o japonês ele é fechado, e os descendentes que chegaram aqui não estão acostumados, estão abasileirados então é diferente você tem saudade [...] falando friamente, hoje deve ter uns 280 mil brasileiros a 300 aqui, 2 a 3% querem ficar, o restante vai retornar. (gestor da escola).⁷⁴

Em depoimento, o mesmo informante afirma que não há necessidade de tanto empenho através de políticas de apoio aos estrangeiros no país, principalmente por considerar que os brasileiros pretendem retornar ao Brasil. Ao serem finalizadas as entrevistas com dirigentes e professores foi investigado se o governo brasileiro foi eficiente e se consideram que este atendeu as expectativas da população nipo-brasileira residente no Japão.

É muito pouco o que foi feito né, mas a gente tem que levar em consideração assim, para a população que está aqui, a brasileira, o governo brasileiro fez muito, só que se você pensar de um modo geral, eles não conseguem resolver os problemas internos aí, como eles vão resolver o problema no exterior? É difícil, essa parte, a minha irmã sempre falava: ‘Olha, não espere nada do governo, faça, lembre-se que nós somos uma entidade particular, e o governo por mais que ele queira ajudar ele tem as limitações, principalmente o governo brasileiro né.’ O pessoal, nas reuniões, cobra: ‘ ah o governo podia ajudar!’ Mas como que o governo vai ajudar? (...) você pega uma cidade pequena do interior, você vê que as escolas são precárias, se o governo ajudar a montar uma escola ou fizer alguma coisa nesse sentido eu acho, honestamente, não é justo para o Brasil. (gestor da escola).⁷⁵

O empenho por parte dos nipo-brasileiros em validar os estudos dos descendentes corrobora com a preocupação permanente dos japoneses com a educação. A semelhança dos sentimentos e a inquietação acentuada com a educação de seus filhos ultrapassam as fronteiras, ou seja, quando japoneses migraram para o Brasil ou quando dekasseguis chegam ao Japão.

O capítulo seguinte abordará diferentes aspectos das escolas japonesas possibilitando uma aproximação com a realidade destas instituições escolares, sobretudo a partir do ponto de vista dos brasileiros, tanto dos alunos quanto dos pais e responsáveis.

⁷⁴ Entrevista gravada na Escola Alegria de Saber, em Toyota, setembro de 2009.

⁷⁵ Entrevista gravada na Escola Alegria de Saber, em Toyota, setembro de 2009.

CAPÍTULO 4

AS ESCOLAS JAPONESAS EM RELAÇÃO ÀS ESCOLAS BRASILEIRAS

O tempo de permanência dos dekasseguis no Japão é ampliado em virtude da crise econômica e conseqüentes dificuldades apresentadas para a conquista de bens materiais e acumulação econômica, conforme tratado em capítulo anterior. Observa-se um acréscimo de dois a três anos, delineando uma alteração no projeto familiar. Com a dilação do prazo de retorno ao Brasil, muitas famílias migram coletivamente, isto é, pais e filhos. Neste período, meados dos anos de 1990, a migração que até então era predominantemente masculina, assume novos contornos com a vinda de mulheres e crianças. Os descendentes em fase escolar chegam munidos de documentos de transferência de suas escolas de origem e ingressam em escolas japonesas. Como é constatada evasão expressiva dessas escolas, o que motivou a fixação de escolas brasileiras no Japão, revela-se a importância de investigação das mesmas. O depoimento a seguir ilustra a situação vivenciada pelas crianças brasileiras que migram e ingressam em escolas japonesas,

[...] atravessar o mundo, encontrar uma cultura diferente e uma língua difícil, trabalhar muito e ainda sofrer preconceito. A vida dos brasileiros que vão ao Japão em busca de melhores oportunidades não é nada fácil. Imagine então para os filhos desses imigrantes: crianças que, de repente, veem-se dentro de uma escola na qual as barreiras relacionadas à língua e aos costumes são quase intransponíveis. Resultado: êxodo escolar e aumento da criminalidade em um país onde a marginalidade praticamente não existe e todas as escolas são públicas e consideradas 'de primeira linha'. (AITH, 1999, p. 14).

Para tanto, analisar o sistema educacional japonês foi praticamente uma imposição do objeto de estudo. Foi essencial procurar compreender as dificuldades enfrentadas pelas crianças matriculadas em escolas japonesas, sobretudo a partir da visão e fala de alguns dekasseguis entrevistados, que retiraram seus filhos das escolas japonesas, decidindo pelo ingresso em escolas brasileiras.

Com este alinhamento, é necessário compreender a instalação de escolas brasileiras no Japão com base em uma perspectiva que não privilegie somente seus aspectos internos, mesmo quando se considera que essas instituições não se constituem, internamente, como unidades homogêneas, estáveis e congruentes, é determinante para esta pesquisa. Deve-se analisá-las também nos seus aspectos externos, levando-se em consideração o seu entorno, o

contexto em que se encontram inseridas e com o qual se relacionam dado serem elas produtos e produtoras da sociedade à qual pertencem. Nesse sentido, evidencia-se a importância em investigar o sistema educacional japonês, objetivando deslindar quais perspectivas e características que mais impactam a cultura dos brasileiros com ascendência japonesa. O desafio é investigar a organização dessas escolas não restringindo o estudo apenas aos seus elementos constitutivos internos, mas relacionando-os com a sociedade envolvente. Observar que a organização escolar, os regulamentos, o currículo escolar, a disciplina definida e, a ser seguida são determinadas no âmbito da escola, no entanto, tal condição não se limita ao espaço escolar, isto é, a reflexão acerca da relação entre a escola e o conhecimento socialmente produzido e acumulado esta assume contornos que extrapolam o espaço físico escolar. O currículo escolar é instrumento de valores, impregnado de signos e símbolos de uma dada cultura. O modelo educacional japonês expressa, de diferentes maneiras, aspectos considerados relevantes para a cultura japonesa, que é transmitida através das gerações e, por meio dos currículos escolares e das estratégias pedagógicas, direcionam identidades sociais pretendidas:

[...] Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico. (MAGALHÃES, 1996, p. 02.)

Para este estudo desvelar as instituições escolares japonesas está condicionado à possibilidade de traçar comparações com as instituições escolares brasileiras para que se tenha a possibilidade de compreender questões específicas do *modus operandi* daquela sociedade que, muitas vezes, representam desconforto para os dekasseguis, levando, por exemplo, à evasão significativa de alunos.

Merry White, autora norte-americana, lança mão do mesmo recurso metodológico quando analisa o sistema educacional japonês traçando paralelos com a educação americana. Parte do pressuposto de que a compreensão das escolas japonesas exige um distanciamento dos modelos educacionais europeus e norte-americanos uma vez que o sistema educacional japonês está enraizado em uma realidade cultural e psicológica profunda que remete a um modo de vida diferenciado, sobretudo com base em um olhar ocidentalizado. A autora assevera que: “No Japão, ser moderno não é em qualquer sentido universal, ser ocidental.

Olhar para o Japão como um país ocidental somente leva a um choque de não-reconhecimento” (1986, p.17).

Com base nos estudos de White possibilidades de entendimento acerca de diversos aspectos da educação formal das crianças japonesas se concretizam e, conseqüentemente contribuem para elucidar o tema que nos conduziu a esta pesquisa. Compreender os inúmeros motivos que coincidem com a evasão das crianças brasileiras das escolas japonesas exige que se considerem as dificuldades enfrentadas e o predominante obstáculo do idioma nipônico que se instala. Todavia, a língua é uma das variáveis a serem analisadas que não deve ser considerada de maneira isolada, isto é, exclusiva.

A barreira do idioma é quase intransponível por um determinado tempo, contudo pode ser superada por poucos e aos poucos, sobretudo por aquelas crianças que ingressam nas escolas ainda na primeira fase, seja no ensino fundamental ou ainda no jardim-de-infância ou mesmo creches (ver quadro explicativo n.6 sobre o sistema de ensino japônês).

Além da compreensão e assimilação da língua japonesa que garante a possibilidade de comunicação, é fato que a linguagem não se reduz a um sistema de palavras, a língua é expressão da cultura, ela possibilita o acesso a códigos específicos daquela determinada sociedade, assim, para aqueles que não ultrapassam a barreira da compreensão da língua falada, a aparência destes códigos é de que eles são velados. O entendimento de um comunicado emitido pelas instituições, um simples sinal de alerta, tornam-se obstáculos intransponíveis. Normas de conduta, expressões de sentimentos, regras que estabelecem responsabilidades e comportamento, proibições e quaisquer experiências não decifradas que acontecem no dia-a-dia têm aparência negativa.

Por outro lado, para as crianças que iniciam a escola nos primeiros anos, outros problemas podem ser observados. A criança alfabetizada em idioma japonês enfrenta problemas de comunicação junto à família que, em sua maioria, não domina a língua japonesa. Considerando que na base dos discursos proferidos pelos migrantes está presente o desejo de retorno ao país de origem, esta criança precisa dominar ambos os idiomas. Sendo assim, há necessidade da alfabetização também em português, tanto para preservar o idioma de origem quanto para possibilitar a reinserção tanto nas escolas brasileiras quanto na sociedade como um todo, no caso de retorno ao país. Por outro lado, muitos pais de crianças brasileiras incentivam o aprendizado exclusivo da língua japonesa objetivando não serem discriminadas como estrangeiros, como afirma Reis (2002).

Destacam-se as dificuldades enfrentadas com a aprendizagem e adaptação ao sistema de ensino japonês, sobejamente difundidos que, segundo a autora, podem ser barreiras intransponíveis:

A barreira do idioma representa obstáculo, para muitos intransponíveis, uma vez que, para o acompanhamento do estudo no nível de segundo grau, coloca-se a exigência mínima do conhecimento de cerca de dois mil ideogramas (kanjis), além do domínio dos dois silabários fonéticos (hiragana e katakana), cada um com cinquenta e um caracteres. Como termo de comparação, vale lembrar que somente ao atingir o nível de segundo grau o cidadão japonês, nascido e criado no Japão, chega a dominar o instrumental básico para a leitura de jornais. (REIS, 2002, p. 145-146).

Em depoimento registrado, um professor, confirma a dificuldade de aprendizagem da escrita japonesa.

Normalmente, na disciplina de Língua Japonesa, a própria professora trabalha a cultura também. O que, na verdade, pelo tempo que é dado pra Língua Japonesa, o aluno praticamente aprende muito pouco. Ele aprende o básico, que a aprendizagem da Língua Japonesa ela perfaz uma coisa totalmente diferente da alfabetização, é muito diferente, né. Então, normalmente a professora fica mais no aspecto de cultura, de aprendizagem básica, sabe, porque nós temos a escrita japonesa são 3 temas: que é o Kanji, o Hiragana e Katakana. O Kanji é o mais difícil, são os ideogramas mais difíceis. O Hiragana e Katakana é um, é onde os alunos, eles começam a aprender, para depois ir pro Kanji. Então, normalmente, a professora, sempre, a professora japonesa que dá aula em escola japonesa, se até a Hiragana e Katakana, ela não entra muito no Kanji, porque a dificuldade é muito grande. Só para se ter uma idéia, alunos, mesmo de, que fazem o equivalente ao Ensino Médio, no Japão, na escola japonesa, o Kanji, às vezes, eles não conseguem interpretar, porque a dificuldade é muito grande. Muitas vezes, o Kanji, na verdade, ela representa uma palavra inteira, às vezes um contexto, é um contexto da frase. Então, normalmente, isso é traduzido em Hiragana e Katakana para um aluno mais jovem, ele entender qual é o significado. E, com o tempo, com a leitura é que ele vai começando a aprender. (professor da escola)⁷⁶.

Iniciativas de estímulo ao ensino da língua portuguesa em escolas japonesas realizadas nas cidades de Tsurumi, Kawasaki, Oizumi e Ota, foram registradas por Reis. São aulas ministradas por professores brasileiros voluntários acontecendo aos sábados, ou seja, em período extraclasse que é definido como período letivo normal.

⁷⁶ Entrevista gravada na Escola Alegria de Saber, em Toyota, setembro de 2009.

Corroborando com esta experiência, Kawamura (2003) relata práticas semelhantes de alfabetização das crianças em outros idiomas, são cursos oferecidos em algumas escolas nas cidades de Oizumi, Hamamatsu, Toyota e Toyohashi, locais em que há grande concentração de estrangeiros. Segundo a autora, a escola expressa uma preocupação com a integração desses alunos, oferecendo serviços especiais, tais como: classes especiais de ensino da língua japonesa, atividades que possibilitem conhecer e participar de brincadeiras consideradas da cultura japonesas. Além dessas ações, a autora registra que tais instituições apresentam preocupação em sinalizar setores da escola por meio de indicações em língua portuguesa, a saber: sala da diretoria, sala de professores, sala de reuniões, ambulatório médico, dentre outros setores. Também são disponibilizados horários de aulas sobressalentes.

As iniciativas para resolver problemas de inserção de alunos brasileiros podem ser agrupadas em práticas individuais, de professores japoneses ou brasileiros voluntários ou contratadas pelo Monbusho⁷⁷ para atividades de assessoria, além de medidas específicas implantadas nas escolas. (KAWAMURA, 2003, p. 217).

Estas são experiências pontuais e não se definem como políticas de atuação abrangentes. Quando realizadas, são consideradas de suma importância por possibilitarem que se atenuem a adaptação às instituições de ensino, favorecendo o acolhimento dos alunos.

Para além da definição de que a língua nativa seja considerada elemento exclusivo que obstaculiza a permanência das crianças brasileiras nas escolas japonesas, existem outras variáveis que se tornam fronteiras que se erguem, ocasionando um distanciamento, que estão enraizadas em diferentes componentes culturais.

Em momento algum, durante o desenvolvimento do trabalho de campo, os pais que mantêm ou mantiveram seus filhos matriculados em escolas japonesas, por determinado tempo, teceram comentários a respeito de políticas aplicadas e divulgadas no ambiente escolar ou através das Prefeituras, acerca da inserção de alunos e, sobretudo da manutenção de crianças brasileiras naquelas instituições de ensino. Ao contrário, estes pais, quando questionados, ao longo da pesquisa de campo, explanavam continuamente sobre a postura adotada por gestores e docentes das escolas japonesas como indivíduos extremamente rigorosos, que não permitem que os alunos se expressem. Além disso, afirmavam que frequentemente hostilizam brasileiros, assim como crianças de outras nacionalidades. Argumentavam que tanto professores quanto gestores não estão preparados e capacitados para

⁷⁷ Monbusho é uma bolsa de estudo oferecida pelo Monbukagakusho (Ministério da Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia), do governo japonês.

absorver e atender situações diferenciadas, ou seja, crianças oriundas de outros países, outras etnias, constituindo classes heterogêneas.

Este contexto escolar enfrentado pelas famílias brasileiras não se restringe a ações circunscritas somente à instituição, transcendem os muros da escola. É significativa a quantidade de exigências determinadas, em calendário escolar, por estas instituições no que tange à participação da família na vida acadêmica dos filhos. É exigida a presença em reuniões regulares, de pais e mestres, em atividades escolares didático-pedagógicas, além do acompanhamento permanente dos pais no que se refere à realização das tarefas escolares, sobretudo a atenção da mãe.

A compreensão no que diz respeito à importância da educação e do ensino, formal ou informal, manifestada pela sociedade japonesa permite que se desvele que a família japonesa hierarquiza suas principais preocupações. Este núcleo familiar considera como principal preocupação o trabalho realizado pelo pai que, é definido como o chefe da família. A segunda preocupação, também bastante clara, refere-se à educação dos filhos. Desta forma, novamente é reforçado o papel da mãe no que se refere ao apoio ao trabalho escolar desempenhado pelas crianças.

O modelo educacional japonês está centrado na integração entre a escola e a família. Compreendem que esta é a melhor maneira de se educar o futuro trabalhador e cidadão japonês. A responsabilidade pela educação das crianças e jovens é compartilhada com a família.

Posto isto, a condição do dekassegui pode ser fator excludente, seja pela dificuldade de comunicação apresentada pelos pais com relação às atividades determinadas pela escola, uma vez que não dominam o idioma, ou também pelo pouco tempo que têm disponível para frequentar a escola, quando solicitados, para que participem de reuniões e atividades propostas, assim como, pelo tempo restrito que dispõem para apoiar a realização das tarefas que devem ser desenvolvidas em casa, em virtude do quantitativo de horas dedicadas ao trabalho. Esta é a situação enfrentada por praticamente todos os dekasseguis.

A integração escola-família preconizada pelo modelo de ensino japonês se expressa de muitas maneiras. Faz parte da rotina daquela sociedade o acompanhamento escolar de professores por meio de visitas realizadas às famílias. Esta prática quando realizada com alunos oriundos de famílias brasileiras nem sempre é exitosa em virtude dos problemas enfrentados com a comunicação, bem como a dificuldade em encontrar os pais nas residências, em razão do pouco tempo que permanecem nas casas, por estarem grande parte

do dia, ou da noite se dedicando ao trabalho. Quando são localizados, tornando possível a reunião entre professores visitantes e pais ou responsáveis, relatam que é bastante constrangedora, pois nem sempre conseguem estabelecer um diálogo, uma vez que não compreendem as orientações e questionamentos, mesmo quando algumas prefeituras contratam professores com domínio da língua portuguesa, de acordo com relato posteriormente apresentado.

De todas as atividades pré-estabelecidas pelas instituições escolares que são realizadas ao longo do período letivo, algumas exigem a participação dos pais de alunos. O quadro apresenta alguns exemplos de atividades curriculares ou extracurriculares:

Quadro 4 - Atividades curriculares ou extracurriculares

Atividade/Cerimônia	Breve definição
<i>Nyuugakushiki</i>	Ingresso dos alunos, antes do início do período letivo, com a participação dos pais
<i>Sankanbi</i>	Dia em que os pais conhecem a escola e participam de uma aula
<i>Undookai</i>	Competições esportivas com a participação dos pais
<i>Jikyusoo</i>	Treinamento para participação em corrida atlética
<i>Natsu yasumi no sakuhin</i>	Trabalho desenvolvido ao longo das férias e apresentado para os pais no dia da visita à escola
<i>Hannichi nyuugaku</i>	Participação de uma aula no nível seguinte em que ingressarão
<i>Bukatsukadoo</i>	Atividades extracurriculares para o Chugakko
<i>Shigen Kaishuu</i>	Coleta de materiais recicláveis para venda e retorno financeiro para a escola, organizada pela Associação de Pais e Mestres.

Fonte: Guia Japão 2009. International Press⁷⁸.

Conforme mencionado, a educação ocupa o segundo lugar no *ranking* de preocupações familiares, portanto o quadro descritivo de atividades escolares propostas explicita a importância atribuída à parceria que integra a escola a família.

⁷⁸ Guia adquirido na Prefeitura de Nagóia, em 2009.

Em entrevista realizada com o gestor de uma instituição escolar, na cidade de Toyohashi, em 2009, foi abordado o significado do grupo de docentes que realizam visitas periódicas às famílias. A visita geralmente se configura quando os alunos apresentam alguma espécie de problema na escola ou, por exemplo, quando os alunos ficam ausentes por dois dias:

O aluno brasileiro, ele entrava na escola, ficava um pouquinho, em alguns casos, recebia um tratamento meio complicado, com isso não aparecia mais. Então, no Japão é assim, quando você falta dois três dias, vai um professor na sua casa vê o que está acontecendo. (gestor da escola)⁷⁹

Na sequência do depoimento deste gestor surge imediatamente a confirmação da imensa dificuldade de comunicação entre pais brasileiros e representantes das escolas japonesas. Por um lado, os pais de crianças e jovens em idade escolar, justificam que as ausências e desinteresse pela escola, por parte dos alunos, ocorre em virtude das adversidades no cotidiano da escola, ou seja, incompreensão, falhas no acolhimento, falta de preparo para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com turmas heterogêneas. Por outro lado, na perspectiva da escola, é pouco ou nulo o apoio recebido pelas crianças por parte dos pais. Seja na realização das tarefas em casa, no acompanhamento das atividades desenvolvidas na escola, se ausentando e não estabelecendo os vínculos considerados importantes para a integração escola-família. Do ponto de vista dos pais, os representantes das escolas japonesas desconsideram o pouco ou nenhum entendimento dos recados formais enviados pela instituição responsável, em virtude da impossibilidade de compreensão do idioma ou mesmo da ausência de participação na realização das atividades desenvolvidas no âmbito escolar, uma vez que falta tempo disponível para dedicação a estes assuntos. O relato a seguir ilustra a situação:

Eles não atendiam a porta. Até que vinha a carta da prefeitura, os pais não entendiam japonês, deixavam lá. Aí foi que a prefeitura começou a contratar tradutores para ir de casa em casa ver se estavam com problemas, faltando, para saber o porque que estavam faltando. Eles descobriram que a maioria não queria mais estudar. (gestor da escola)⁸⁰

A educação no Japão ocupa um lugar exponencial como mencionado, ela é compreendida como peça chave para o desenvolvimento da sociedade, para o crescimento

⁷⁹ Entrevista gravada em Toyohashi, setembro de 2009.

⁸⁰ Entrevista gravada em Toyohashi, setembro de 2009.

econômico, influenciando sobremaneira na coesão nacional. Para a sociedade nipônica a educação se reflete na estrutura política internacional, é atuante no desenvolvimento pessoal, contribuindo para a construção do caráter moral, possibilitando a continuidade e transmissão cultural e a criação e manutenção dos relacionamentos interpessoais. Isto justifica o extremo cuidado com as crianças e jovens ausentes das aulas ou que manifestam pouco interesse pelos estudos.

Durante a realização das aulas o espírito de equipe é preponderante o que configura ser semelhante ao modelo industrial, ou seja, o sucesso escolar da classe por analogia aos índices de produtividade da equipe de trabalho fabril são fundamentais no que tange ao desempenho da instituição escolar. A equipe com bom desempenho e produtividade atende aos objetivos da organização. Apresentam um entendimento de que o êxito do aluno contribui com o desempenho da classe, garantindo boas avaliações para o grupo, como uma engrenagem onde o trabalho realizado pelo aluno compõe o conjunto das ações. O espírito de equipe e colaboração são componentes curriculares.

Sendo assim, não há referência de que a educação no Japão seja compreendida como uma dimensão isolada do restante da sociedade. A educação está entrelaçada em diferentes instâncias socioculturais e econômicas, caracterizando que o modelo de produção em distintos aspectos se reflete em diversas dimensões e segmentos da sociedade.

Investigando o comportamento nipônico, White (1986) analisou a máxima para esta sociedade que prioriza à “dedicação” total para praticamente a realização de toda e qualquer ação desempenhada. Identifica que os japoneses remetem a importância da “dedicação” as ações realizadas, à ideia sedimentada e transmitida através das gerações e, também como componente da memória coletiva, à deficiência e precariedade enfrentada pela Nação. O país está condicionado às características geográfico-climáticas, uma vez que todo o arquipélago localiza-se em zona sísmica, com elevado número de terremotos, assim, gerações de japoneses asseveram que “o país é uma ilha estreita”, “[...] pobre em recursos naturais”, “vulnerável diante de inimigos, terremotos e incêndios”. São definições historicamente determinantes oriundas de um Japão que sofria sobremaneira com tais situações geográfico-climáticas, bem como por enfrentar a escassez de recursos e provimentos. Esta “síndrome de escassez” remete ao período da Restauração Meiji (1868-1912), em que se apresentava uma economia ancorada na agricultura.

Em que pese à relevância da fala e interpretação emanada da população japonesa que, sobretudo constituiu historicamente sua visão de mundo e seus respectivos valores, é fundamental que se escape da armadilha do determinismo geográfico e/ou tecnológico.

Posto isto, a análise de White (1986, p.28) prossegue quando afirma que “Entre os japoneses esta convicção de que eles estão sempre no limiar extremo constitui uma força motriz cultural que não só molda o desenvolvimento industrial e as negociações internacionais, mas também repousa da economia doméstica e dos relacionamentos entre pais e filhos.”.

Desse modo, o Japão é constantemente atingido por terremotos, tufões e maremotos, enfrenta variações climáticas, todavia, com o advento da modernização e desenvolvimento de recursos tecnológicos há uma dominação da referida e propalada natureza hostil do país. Atualmente, por meio de monitoramento com base em avançada tecnologia, há possibilidade da execução de ações preventivas, alertando para possíveis catástrofes.

As instituições escolares japonesas com todos os componentes e elementos constitutivos tais como o currículo, as disciplinas formadoras, a gestão escolar, a missão e as metas estabelecidas revelam, como em qualquer outra instituição de ensino, as transformações históricas, seus avanços e recuos e, sobretudo quesitos fundamentais e significativos para o modo de vida japonês.

O sistema educacional japonês segue um currículo definido e registrado no Guia de Orientação do Ensino que é regulamentado pelo órgão governamental competente: o Ministério da Educação, Ciências e Tecnologia, que é responsável pela transmissão do entendimento da Nação no que tange às posturas perante a realidade e às relações interpessoais. O currículo escolar prepara o cidadão, conformando uma identidade pretendida. Figueira assevera:

Compreender a organização da escola não se detendo apenas em seus elementos constitutivos internos, mas relacionando-os com a sociedade envolvente, nos remete à discussão sobre o projeto de escola que lhe confere representação simbólica e material de parte do Estado à medida que produz hegemonia em seu interior. Assim, apesar do currículo ser dimensionado no âmbito da escola, tal condição não se esgota nela mesma, isto é, ao se pensar na relação da escola com o conhecimento socialmente produzido e acumulado esta relação assume contornos que extrapolam o espaço físico escolar. As diferentes representações de currículo, expressas por meio da adoção de concepções distintas, portanto, guiam as ações que se desenvolvem no âmbito da escola e por esta razão, cumpre identificar como

essas representações são gestadas e quais identidades sociais elas reforçam. (FIGUEIRA, 2011, p. 133).

Conforme consta no “Guia de Orientação do Ensino”, o currículo educacional permite que as instituições escolares organizem, com certa autonomia, a matriz curricular específica. O quadro explicita as disciplinas ministradas nas instituições escolares japonesas.

Quadro 5 - Disciplinas ministradas nas instituições escolares japonesas

Ensino Fundamental Shogakko/Chugakko	Ensino Médio Kotogakko
Língua Japonesa; Estudos Sociais; Aritmética; Ciências; Música; Artes; Economia Doméstica*; Educação Física; Educação Moral; Outros **	Língua Japonesa; Estudos Sociais; Matemática; Ciência; Música; Artes; Educação Física; Artes Industriais*; e Economia Doméstica**; Educação Moral; Outros***; Matérias optativas.
* Para meninos e meninas ** Reuniões, atividades em clubes (onde são desenvolvidas atividades esportivas, culturais e artísticas), atividades especiais.	*matéria ensinada nas escolas primária e secundária visando desenvolvimento de habilidade manual e familiaridade com ferramentas e máquinas ou com projetos industriais ** Para meninos e meninas *** Reuniões, atividades de clubes (onde são desenvolvidas atividades esportivas, culturais e artísticas), atividades especiais.

Quadro construído a partir de informações de White (1988, p.109).

Existe uma pequena divergência no “Guia Escolar: procedimentos para matrícula em escola japonesa”, do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, de 2005, para o nível Shogakko onde há um acréscimo da disciplina: Vida Cotidiana, Marcenaria e Desenho. Para o Chugakko, além das disciplinas componentes do quadro são ministradas as disciplinas de Saúde, Técnicas e Língua Estrangeira que é padronizada no ensino do Inglês.

Além das disciplinas cursadas, todas as escolas oferecem conteúdos que orientam e determinam posturas a serem adotadas pelas crianças, comportamento, etiqueta social, incluindo procedimentos físicos.

Orientações teórico-práticas determinam que todos os estudantes são responsáveis pela higienização e limpeza da escola, especificamente as salas de aula, os corredores e áreas de convivência. Estes valores estão ancorados no modo de vida japonês, na cultura, que principalmente enaltecem o coletivo sobrepondo-se ao individual. Fortalecem tudo que pode e deve ser compartilhado, afirmam a importância de “limpar o que se suja” ou “não deixar para outrem limpar o que a própria pessoa suja”. Esta é uma regra veiculada por uma

sociedade que potencializa a proposta do coletivo antagonizando ao individual. Todavia, é preciso observar que há muita dificuldade em se contratar funcionários para a execução de tais tarefas.

As rotinas das instituições escolares japonesas são bem definidas e organizadas, compreendendo uma carga horária padrão alterada de acordo com o dia da semana e a série em que o aluno está matriculado. As aulas oferecidas na sexta série têm duração de cinco a seis horas por dia. Cada aula tem uma duração de 45 minutos para o Shogakko e 50 minutos para o Chugakko. Esta carga horária é distribuída de segunda-feira a sexta-feira, sendo que sábados e domingos são considerados feriados escolares. Os professores são os responsáveis pela sala de aula, sendo que no Shogakko, as aulas são centralizadas no professor que é o responsável pela turma e no Chugakko, os professores mudam de acordo com a disciplina que é ministrada.

As aulas acontecem no período matutino com intervalo para refeição escolar quando o aluno está matriculado no Shogakko e Chugakko. O horário das refeições geralmente é considerado como parte da educação escolar, ou seja, durante a refeição escolar, as crianças servem-se umas as outras, recolhem os utensílios utilizados e se responsabilizam pela higienização das mesas e ambiente em que é realizada a refeição. Os alunos aprendem a criar hábitos alimentares saudáveis baseados em alimentação balanceada, com orientação de profissionais especializados e, conforme afirmam os manuais e guias de orientação, prezam pela manutenção de um ambiente considerado agradável onde desenvolvem um relacionamento social saudável. Após o período das aulas e refeições as crianças devem manter sempre limpas e arrumadas às salas de aula e o pátio da escola que utilizam. Além disso, como alternativa, são oferecidas atividades extracurriculares oportunizando ao aluno que desejar participar de alguns esportes ou eventos culturais, após o horário de aula.

White (1986), em seu estudo, reforça o entendimento de que os valores trabalhados e transmitidos nas instituições escolares japonesas condicionam a identidade japonesa. Com base em depoimento de uma professora japonesa, a pesquisadora identifica o vínculo existente entre os conceitos transmitidos pela escola aos alunos e a postura a ser adotada na própria escola, na família e na comunidade. Cita como exemplo o “bom-senso japonês”, considera que se trata de um valor que resulta e está relacionado a uma construção moral, é transmitido na escola, e contempla as formas de relacionamento social considerados toleráveis. O “bom-senso japonês” está associado ao “bom-senso físico”, ou seja, com a conduta física que é conduta útil e significativa tanto para a convivência na escola, quanto na família e sociedade

envolvente. White ao examinar documentos produzidos pelo Ministério da Educação (1983), identificou nos registros situações que remetem a condutas específicas:

Dentre os objetivos do compêndio escolar incluem-se aqueles que um ocidental reconheceria como ‘respeito pela liberdade do outro’ e ‘agir segundo convicções’. Depois há alguns mitos nipônicos: ‘é desejável que nas primeiras séries se aprenda a suportar dificuldades, que nas séries intermediárias se aprenda a persistir em direção a um objetivo com paciência e, nas últimas séries, a ser firme e chegar aos objetivos sem se amedrontar com obstáculos ou fracassos’. Além disso, ‘nas primeiras séries dever-se-ia aprender a ouvir as opiniões dos outros e admitir abertamente os próprios erros e culpas, e comportar-se altruisticamente e, nas séries intermediárias, a viver uma vida de moderação, e nas últimas séries a refletir sempre sobre nossas palavras e comportamento, a agir com prudência e viver uma vida ordenada. (WHITE,1988, p.35-6)

Esta visão é produzida no contexto do sistema educacional japonês que ao definir sua matriz de ensino forja um comportamento considerado adequado.

O quadro apresentado estabelece um paralelo entre o sistema educacional japonês e o sistema educacional brasileiro.

Quadro 6 - Paralelo entre o sistema educacional japonês e o sistema educacional brasileiro.

Sistema Educacional Japonês	Duração	Idade	Nível equivalente no Sistema Educacional Brasileiro
<i>Hoikuen</i>			Educação Infantil (Creche/ jardim da infância- ensino pré-escolar)
<i>Yochien</i>			
Shogakko	6 anos	6 anos	ensino fundamental da 1 ^a à 5 ^a série
Chugakko	3 anos	12 anos	ensino fundamental da 6 ^a à 9 ^a série
<i>Kotogakko ou koukou</i>	3 anos	15 anos	ensino médio
Senmon gakko	4 anos	15 anos	Formação profissional e técnica
Daigaku	2-4-6 anos	18 anos	Universidade
Senmon ou Senshu Gakko	mais de 1 ano	18 anos	Profissionalizante
Daigaku - in (mestrado-doutorado)	2-4 anos	22 anos	Pós-Graduação

Fonte:Disponível

em:<http://www.nicnagoya.or.jp/portugues/guia_para_vida_diaria/educacao/fstep7_11.htm>acesso em 15 jul.2010; e, Guia Japão-2009, International Press.

Os itens apresentados estabelecem a equivalência entre os sistemas de ensino dos dois países, bem como idade para ingresso e tempo de permanência. A seguir, esclarecimentos considerados pertinentes para a compreensão do modelo:

Hoikuen

A creche tanto pode ser uma instituição de caráter público quanto particular. Para inscrição na primeira há necessidade de comprovação de que os pais trabalham. As creches particulares que são autorizadas pelo governo recebem subsídio, com permissão para cobrar mensalidades.

Yochi-en

O jardim de infância tanto pode ser uma instituição pública quanto particular. Nessa modalidade podem ser aceitas crianças entre três e cinco anos de idade. Com foco diferente das creches, há um preparo dos profissionais que atuam e apresentam objetivos e preocupações específicas com a aprendizagem e desenvolvimento da criança. A matrícula é realizada na Secretaria de Educação do município em que a criança reside.

Shogakko

Quando a criança atinge a idade para ingresso neste nível de ensino, de seis anos, a Secretaria de Educação, do município que a criança reside, envia um comunicado de matrícula, considerando que este nível de ensino é obrigatório. O sistema de ensino é seriado. É gerido pela Secretaria de Educação Municipal.

Chugakko

Após concluir o *Shogakko*, o estudante ingressa no *Chugakko*, uma vez que a progressão é automática. Este nível de ensino também é obrigatório e é gerido pela Secretaria de Educação Municipal.

Kotogakko

Para o ingresso neste nível de ensino todos os interessados, japoneses e estrangeiros, prestam exames de admissão. Este nível de ensino é dividido em escola regular e escola profissionalizante. As escolas que oferecem estas séries tanto podem ser públicas quanto particulares. Este nível de ensino não é considerado obrigatório. Para a realização dos exames de admissão é comum os alunos interessados no ingresso frequentarem cursinhos

preparatórios⁸¹ que são denominados *juku*. Este sistema é gerido pela Secretaria de Educação Provincial.

Senmon gakkō

A escola especializada tem como objetivo a formação profissionalizante. São oferecidos cursos para formação na área de indústria, comércio, agricultura, línguas estrangeiras, dentre outros.

Daigaku

Para o ingresso neste nível superior de ensino, tanto os japoneses quanto os estrangeiros, devem obrigatoriamente realizar exames. O interessado poderá optar uma vez que este nível pode ser dividido em Curso superior de tempo reduzido (Tanki Daigaku) e Escolas profissionalizantes ou técnicas (Senmon gakkō).

Daigaku-in

O ingresso neste nível de ensino superior é mais complexo. Aqui é exigido que o candidato se submeta a exames de admissão, bem como são considerados o desempenho no nível anterior, sendo necessário que o candidato apresente documento de recomendação de um professor. Ao longo do curso, o aluno recebe orientações de professores especialistas e conclui com a defesa de tese mediante banca examinadora. Existem universidades tanto públicas quanto particulares.

A representação gráfica do sistema de ensino japonês possibilitará uma visualização da organização e hierarquia acadêmica. O organograma foi retirado do Guia de Estudo da Língua Japonesa e Vida Cotidiana - Versão Português, adquirido na Prefeitura de Nagoya, em 2009, que é distribuído gratuitamente para a população:

⁸¹ Para que aconteça o ingresso no ensino médio, bem como na universidade, há necessidade de que o aluno preste exame de seleção, conhecido por *Nyuugaku shiken*. As instituições escolares são divididas em 2 tipos: Instituição de ensino privada (Shiritsu): administrada pela corporação da escola; b) Instituição de ensino pública (Kouritsu): administradas por órgãos competentes do governo, e são subdivididas em nacionais (Kokuritsu), provinciais (Kenritsu, Toritsu, Furitsu) ou municipais (Shiritsu, Kuritsu, Choritsu, Sonritsu).

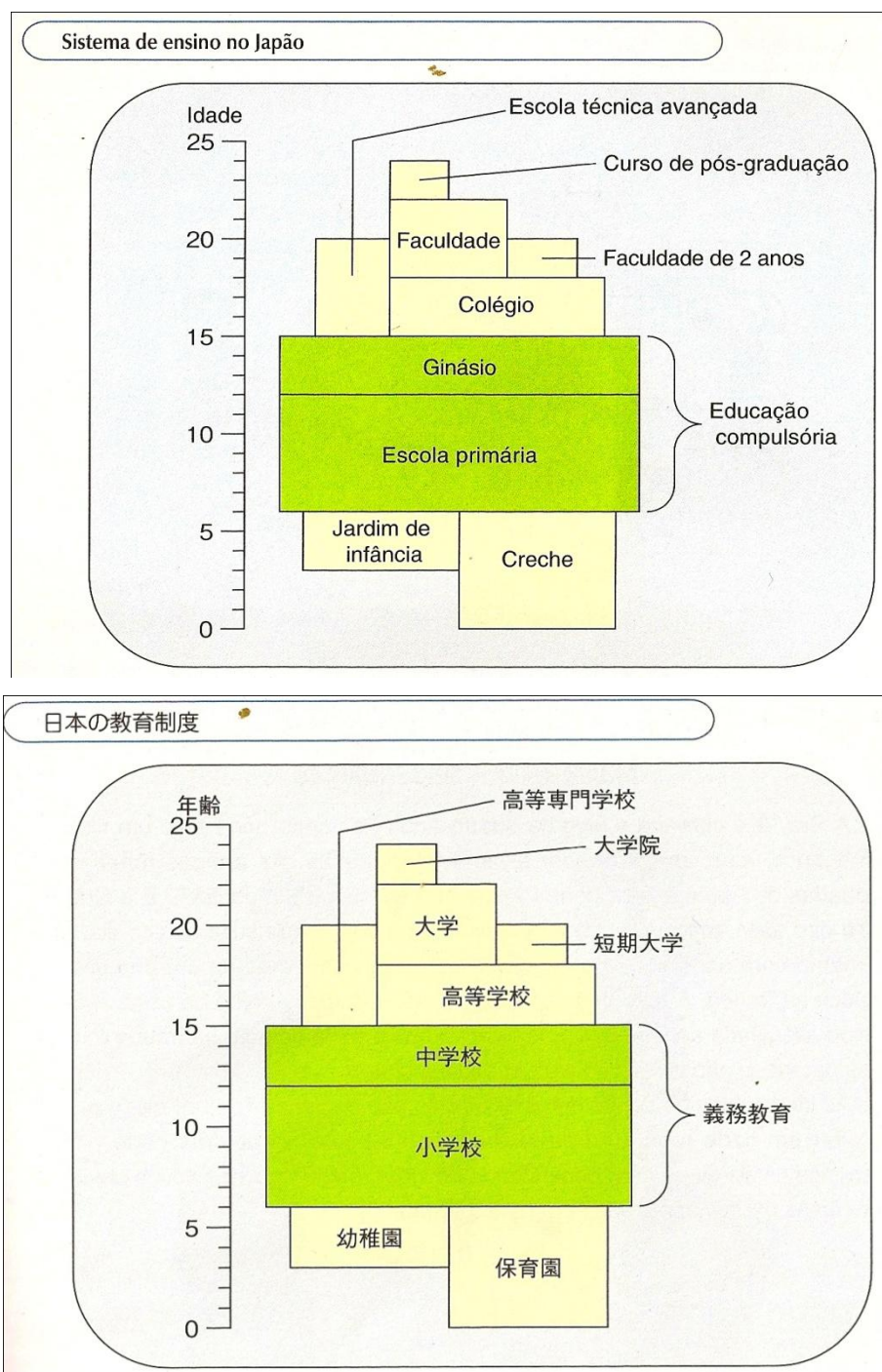


Figura 19. Representação do Sistema de Ensino Japonês

Fonte: Guia de Estudo da Língua Japonesa e Vida Cotidiana. Versão Português. 2009, p.32.

As imagens se referem ao sistema de educação japonês que preconiza que a escola primária - o ensino fundamental: Shogakko e Chugakko, deve ser cursada entre a idade de seis a doze anos, e o ginásio, período em que o aluno tem entre doze e quinze anos de idade, e compõem o período de educação compulsória no Japão. Não há possibilidade de o aluno

transpor o grau escolar nem de ser reprovado na educação obrigatória. A aprovação é automática com progressão continuada.

O modelo de ensino japonês atende gratuitamente crianças com necessidades educacionais especiais. As aulas para estas crianças que estão frequentando o Shogakko e Chugakko são realizadas em escolas e classes especiais, que são geridas pela Secretaria de Educação Provincial.

Nesses locais, é oferecida uma educação individualizada para cada tipo de deficiência. De acordo com o “Guia Escolar: procedimentos para matrícula em escola japonesa”, estas escolas devem assistir crianças entre seis e quinze anos de idade completos durante nove anos, e as necessidades educacionais ou “portadores de deficiências”, conforme o Guia, são divididas em:

- 1) Escolas para deficiente visual;
- 2) Escolas para deficiente auditivo; e,
- 3) Escolas para deficiente sensorial e intelectual e uma parte para deficiência motora.

A determinação e obrigatoriedade para o ingresso no nível do ensino fundamental - Shogakko e Chugakko, para crianças japonesas não é a mesma para as crianças estrangeiras residentes no país. No entanto, quando as crianças estrangeiras atingem a idade escolar correspondente e os pais desejarem o ingresso em escolas japonesas, esta será aceita pelas escolas desde que devidamente notificado ao Conselho de Educação ou Secretaria de Educação Municipal ou Provincial, dependendo do nível escolar selecionado e, apresentado registro de estrangeiro e passaporte na prefeitura. O ingresso na instituição escolar é definido pela faixa etária e, quanto à localização da matrícula, esta é determinada pelo endereço residencial.

A seguir, é apresentado o modelo de comunicação disponibilizado que deverá ser preenchido para que o aluno estrangeiro ocupe uma vaga nas escolas japonesas:

[Exemplo de carta sobre o Informativo Escolar]

Data: []

Prezados pais e responsáveis:

Conselho de Educação

Referente ao ingresso de seu filho numa escola municipal:

Em abril vindouro o seu filho atingirá a idade para ingressar numa escola de educação fundamental (Shogakko e Chugakko). Se planeja matricular o seu filho na escola de educação fundamental (Shogakko e Chugakko) indicada abaixo, favor apresentar um formulário de requerimento de matrícula no Conselho de Educação local até [data].

Todas as escolas estão esforçando-se muito para eliminar a discriminação⁸² e o preconceito sobre as diferenças em nacionalidades, para auxiliar os estudantes a compreender a cultura e o estilo de vida de outros países, e assumir uma boa atitude para que todas convivam juntos através de cooperação.

Escola designada : _____

Data de matrícula: _____

Fonte: Guia Escolar: procedimentos para matrícula em escola japonesa, do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, de 2005.

Os órgãos responsáveis pelo ensino formal no Japão têm apresentado algumas estratégias de inclusão de crianças estrangeiras conforme mencionado anteriormente. Exemplo claro desta situação é a distribuição gratuitas de guias e manuais de orientação traduzidos para vários idiomas, assim como a correspondência enviada aos pais de crianças estrangeiras. Todavia, o texto do documento é pontual com a conjunção subordinativa condicional – SE, isto é, “Se planeja matricular o seu filho na escola de educação fundamental (Shogakko e Chugakko) indicada abaixo, favor apresentar um formulário de requerimento de matrícula ao Conselho de educação local até [data]”.

Fica explícito que existe uma hipótese de a criança ser matriculada ou não, não é determinante. Além disso, o documento afirma que existe discriminação e preconceito relacionados a outras nacionalidades uma vez que se pretende eliminá-las e oportunizar no ambiente escolar atitudes de cooperação, onde exista compreensão da cultura do outro e tolerância.

Quanto aos procedimentos para a realização da matrícula de uma criança ou jovem estrangeiros, o responsável, após o preenchimento da carta de intenção de vaga tem como segunda etapa se deslocar até a prefeitura e realizar o registro de estrangeiro, confirmando o interesse em matricular a criança, preenchendo o formulário. Após alguns dias ou na mesma hora, a Secretaria Municipal de Educação enviará Certificado de aprovação de matrícula de criança estrangeira.

De posse do Certificado de aprovação de matrícula de criança estrangeira, iniciam-se os procedimentos na escola, pelo responsável e candidato à vaga. Nesta etapa, haverá uma

⁸² O termo utilizado certamente encontra-se com problema de tradução. Entende-se que o proposto é discriminação que é diferente de discriminação (discriminalizar).

conversa com o professor sobre a vida escolar e respectiva entrega do referido documento, bem como debate acerca dos itens apontados no quadro mais adiante.

A definição da série em que o candidato será matriculado está condicionada à idade - crianças nascidas entre o dia 2 de abril até 1 de abril do ano seguinte estudam na mesma série. No entanto, a matrícula também está relacionada ao preenchimento de quesitos considerados no referido quadro. Ou seja, a criança entrará na série relativa à sua idade e poderá haver casos em que a série a ser cursada não siga a ordem do país de origem. Além disso, a não proficiência na língua japonesa, caso seja constatado que a criança não terá condições de acompanhar as disciplinas ministradas, poderá ser decisiva na retroação temporária da série a ser cursada.

Para a realização da matrícula, o candidato deverá apresentar documentos que demonstrem a escolaridade com a respectiva comprovação, por exemplo, certificado de frequência escolar, boletim escolar, histórico escolar, dentre outros. Abaixo segue o roteiro de perguntas e esclarecimentos exigidos no momento da matrícula na escola.

Quadro 7 - Perguntas e esclarecimentos exigidos no momento da matrícula na escola

- Educação recebida antes da transferência
- Tempo previsto de permanência
- Série cursada no país de origem (anos de estudo)
- Circunstância de uso da língua japonesa da criança e da família
- Nome da criança e dos familiares
- Data de nascimento
- Endereço atual
- Estrutura familiar
- Modos de contato (em caso de emergência, local de trabalho, tradutores, etc.)
- Como será o caminho de ida e volta para a escola
- Condições de saúde (histórico de doenças, acuidade visual, acuidade auditiva, doenças crônicas, hábitos alimentares)

Fonte: Guia Escolar: procedimentos para matrícula em escola japonesa, do Ministério da Educação, Ciência e tecnologia, de 2005.

Os esclarecimentos solicitados explicitam o vínculo preconizado na sociedade japonesa acerca da relação família e escola. Fica evidente a importância atribuída ao acompanhamento e participação da família em atividades realizadas na escola com a exigência de

esclarecimento sobre a estrutura familiar, sobre da proficiência em idioma japonês, não apenas da criança, porém de todos os membros familiares.

A análise documental deixa clara as diferenças de origem seja na carta de intenção de vaga, onde é abordada a situação de preconceito na escola ou na exigência de esclarecimentos no momento da matrícula, especificamente no segundo item: “Tempo previsto de permanência”. Este questionamento explicita que a permanência do aluno estrangeiro no Japão é temporária.

Estas situações para muitos brasileiros são constrangedoras. Em alguns dos depoimentos coletados se registrou questionamentos acerca da impossibilidade de manter as crianças e jovens brasileiros em escolas japonesas. Afirmam que o preconceito não é velado e que os documentos, com seus questionamentos, reafirmam esta situação.

Nesse contexto, o docente assume um papel fundamental que é a formação do cidadão. Ele é o responsável pela sala de aula, dependendo do nível, divide a responsabilidade com outros professores. Os responsáveis pelo Shogakko e Chugakko, Ensino Fundamental, são formados em instituições de ensino superior. Ou seja, todos os professores que completaram o nível superior de pedagogia e têm licença para lecionar. Para que estes professores sejam efetivados na rede pública de ensino são submetidos a um teste de seleção preparado pela Secretaria de Educação Provincial. A educação ministrada por meio da rede pública é bastante considerada e respeitada pela população japonesa. A rigor, na formação dos docentes é igualmente incentivada a educação continuada para os professores efetivados.

O ano letivo do Japão começa no mês de abril e termina no mês de março. É dividido em três períodos denominados Gakki: 1) Ichigakki; 2) Nigakki ; e, 3) Sangakki. A cada período definido são propostas atividades específicas. Estas atividades podem variar de uma região para outra, bem como de uma escola para outra. Para ilustrar, registramos as atividades, de forma mais ampla, realizadas em um ano letivo exemplificado no “Guia Escolar: procedimentos para matrícula em escola japonesa”, do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia.

Ichigakki (Primeiro período) realizado de abril a julho
<ul style="list-style-type: none"> ● Cerimônia de início das atividades escolares (abril) Evento que dá início ao primeiro período. ● Cerimônia de ingresso na escola (abril) Evento que parabeniza o ingresso dos alunos do primeiro ano de ingresso na escola. Os alunos e os pais e responsáveis comparecem à cerimônia vestindo trajes

apropriados.

- Medição corporal e exame médico periódico (entre abril e junho)

Medição da altura, peso, altura da base do quadril à cabeça do aluno. Exame de saúde.

- Excursão estudantil (Shugaku ryoko)

Excursão realizada principalmente por alunos do último ano, com todos os colegas da sala de aula.

- Excursão (Ensoku)

Viagem ao campo, realizada com a intenção de ensinar, fora da escola, coisas que não podem ser aprendidas dentro de uma sala de aula, como aspectos dos recursos naturais, históricos e culturais.

- Visita dos responsáveis à sala de aula • mesa redonda entre os Alunos.

São oportunidades onde os responsáveis poderão assistir à aula dentro da classe e com os professores sobre o dia-a-dia do aluno na escola e em casa.

- Cerimônia de encerramento das atividades escolares (julho)

Evento que encerra o primeiro período.

- Férias de verão –denominada *golden week*

Férias escolares com 30 a 40 dias de duração.

O aluno que desejar poderá realizar atividades extracurriculares em classes especiais.

Nigakki (segundo período) realizado de setembro a dezembro

- Cerimônia de início das atividades escolares (setembro)

Evento que dá início ao segundo período.

- Gincana • Torneio estudantil

Eventos onde os alunos se confraternizam em corridas de curta distância ou com revesamento, bola-ao-cesto, dança ou torcendo pelos alunos da classe. Dependendo da escola, pode ser aceita a participação dos familiares em diversas atividades.

- Apreciação de peças musicais ou teatrais

Apreciação de artes reconhecidas, visando o enriquecimento espiritual.

- Apresentação artística e cultural

Eventos onde são apresentados trabalhos realizados nas aulas de marcenaria e desenho, técnicas, trabalhos domésticos e trabalhos de estudos sociais e ciências, execução de instrumentos musicais e canto coral, teatro, etc.

- Cerimônia de encerramento das atividades escolares (dezembro)

Evento que encerra o segundo período.

- Férias de inverno (final de dezembro a início de janeiro)

Tem aproximadamente 2 semanas de duração e é, comparativamente, um feriado curto.

Sangakki (terceiro período) realizado de janeiro a março

- Cerimônia de início das atividades escolares (janeiro)

Evento que dá início ao terceiro período.

- Cerimônia de formatura (Março)

Evento que congratula a formatura dos alunos do último ano.

- Cerimônia de encerramento (Março)

Evento que encerra o terceiro período e o ano letivo.

- Férias de primavera (final de março a início de abril)

Com a cerimônia de encerramento, começam as férias de primavera. Ao fim desse período, o aluno passa de ano e, a partir de abril, inicia seus estudos no novo ano letivo. Ao fim de cada período, a escola informa as notas e a vida escolar do aluno à família nos boletins.

Ao fim de cada um dos três períodos, a escola informa as notas e a vida escolar do aluno à família por meio dos boletins de acompanhamento.

As escolas públicas que oferecem os níveis *Shogakko* e o *Chugakko*, oferecem o material didático gratuitamente. É de responsabilidade do candidato o pagamento de artigos escolares, do transporte, das atividades extraescolares, das viagens, da formatura escolar, merenda escolar, dentre outros.

Como os alunos estudam em escolas próximas às áreas em que residem, isto se confirma por meio dos documentos de matrícula, a responsabilidade com a segurança para o deslocamento das crianças, ou seja, da casa onde residem até a escola é compartilhada pela comunidade. Há uma organização entre as pessoas, uma espécie de escala de cuidados com o deslocamento das crianças de casa para a escola. Ocorre da seguinte maneira: em determinados dias os moradores, sobretudo os mais idosos se dividem em grupos e, ficam dispostos nas esquinas nos horários de fluxo de colegiais, no início e término das aulas, portando uma faixa no corpo por meio da qual sinalizam para que os carros parem quando necessário e as crianças possam atravessar as ruas em segurança. Esta organização e escalas de trabalho são realizadas em conjunto por meio de reunião entre os responsáveis e professores que juntam esforços para definição e orientação das regras de segurança na ida da criança à escola e retorno à casa.



Figura 20. Moradores zelando pela segurança dos alunos ao atravessar as ruas. Cidade de Toyota, 2009.



Figura 21. Responsáveis aguardando o fluxo de alunos residência - escola.

Os alunos são destacados pelos uniformes padrões que vestem que facilitam a identificação através das cores, estilo ou mesmo a mochila em que levam os materiais utilizados na escola. Os mais novos se deslocam para a escola em filas, sob o cuidado dos responsáveis que são moradores das regiões do entorno da escola.



Figura 22. Deslocamento para a escola. Toyohashi, 2009.

Os jovens matriculados em outro nível escolar, o ensino médio - *Kotogakko*, também vestem uniformes e, geralmente se deslocam para a escola utilizando bicicletas.



Figura 23. Alunos se deslocando para a escola. Toyota, 2009.

Durante a pesquisa de campo realizada em setembro de 2009, em determinado momento, nos dirigimos à prefeitura da cidade de Toyohashi, província de Aichi e, fomos recebidos por um funcionário brasileiro, ex-aluno de uma escola brasileira que havia conquistado uma colocação naquela instituição. A informação acerca da vaga assumida pelo ex-aluno foi revelada com muita satisfação por ser difícil estrangeiros acenderem a cargos em instituições públicas japonesas. Ao comentar sobre o assunto, todos os que participaram da visita à prefeitura, concordavam que o ex-aluno era bastante sério, esforçado e, semelhante a um japonês nato. Quando questionados sobre o significado e como interpretavam ser “um japonês nato”, a resposta recebida foi tecida a partir de comentários que apontavam a forma de conduta, a postura física, o recato, sobretudo a maneira como cumprimentava e se dirigia as pessoas. Registro da fala de todos: “observe como parece um robzinho”.

Esta é a visão que grande parte dos dekasseguis expressa acerca do modo de vida japonês. Igualmente, remete à escola japonesa a responsabilidade sobre este formato rigoroso nas orientações e modelos de conduta, este comportamento tão “robotizado”. Argumentavam que a escola não permite o livre pensar, a possibilidade de comunicação e que padroniza comportamentos. Em conversa informal com uma das professoras de escola brasileira, aquelas conversas que ocorrem quando o gravador está desligado, a professora confidenciou que retirou seu filho da escola japonesa, transferindo para uma escola brasileira, alegando que a escola japonesa prepara os estrangeiros, no caso os dekasseguis, para permanecerem nas fábricas, “[...] não quero isto para meu filho”. Preparam estas crianças estrangeiras para o desempenho de atividades consideradas simples, como mão de obra.

Em uma reunião realizada com professores brasileiros, quando foi debatida a situação das crianças brasileiras em idade escolar, a Diretora de uma das Unidades da EAS, localizada na cidade de Hekinan, província de Mie, concedeu a seguinte contribuição:

[...] as crianças não são incluídas, sofrem *bullying*, os professores não estão preparados para receber alunos de outras culturas com traços diferentes [...] os professores japoneses discriminam os alunos, batendo, tratando de forma ríspida. Os brasileiros, além de sofrer esse rigor como os demais alunos, são duplamente discriminados. (diretora de escola).⁸³

Kawamura (2003) em seus estudos, tratou de questões disciplinares, pontuando a existência de castigos físicos administrados nas instituições japonesas, registrou a ocorrência de manifestações de apoio em forma de aplausos e também repreensões. A autora compreende e justifica a coerção relativa às atitudes que fogem ao acordado em sala de aula, como por exemplo, a não entrega de tarefas e atividades exigidas ou a falta do material solicitado para a realização das aulas, mesmo ocorrendo em razão da impossibilidade de compreensão por parte dos pais ou responsáveis, ou pela falta de tempo motivada pelo trabalho. Para ela, essas práticas repressivas devem ser observadas sob a concepção de que a educação escolar no Japão, considera a escola e os seus membros, - os diretores, os professores, os funcionários e os alunos – como membros integrantes uma grande família e, enquanto ‘nossa casa’, que se expressa ideologicamente como a ‘instituição responsável pela educação dos futuros cidadãos’. Nesse sentido, é concedida à escola autoridade para tais práticas. A família reconhece a autoridade da escola.

Nakagawa (2005, p.29) relata que, ao desenvolver a pesquisa de doutorado, durante o trabalho de campo, proferiu palestras abordando questões relativas às dificuldades enfrentadas nas escolas japonesas pelos alunos estrangeiros. Em uma destas palestras proferidas para um público de jovens japoneses, experimentou iniciar falando em português. Revelou que todos se entreolhavam e começaram com “risadinhas”, não entendendo a experiência e, conseqüentemente perdendo imediatamente o interesse. Posto isto, logo a pesquisadora passou a se comunicar em japonês ilustrando as dificuldades enfrentadas por muitos colegas estrangeiros que permaneciam por meses e anos sem compreender as aulas ministradas nas escolas japonesas. Todos ficaram chocados, pois não percebiam, nem recebiam orientações para lidar com a diversidade na sala de aula.

⁸³ Entrevista gravada na Escola Alegria de Saber, em Hekinan, setembro de 2009.

Segundo Nakagawa, alguns se comprometeram a ajudá-los, tentar uma aproximação com os colegas estrangeiros, dentre outras propostas pactuadas. A palestrante revelou que quando os brasileiros apresentavam fadiga ou algum comportamento diferente do esperado, em sala de aula, eram considerados indisciplinados. Além disso, a autora afirmou que muitos japoneses apresentaram total desconhecimento acerca das migrações, da existência de nipo-brasileiros se deslocando para outros países e das histórias de antepassados que migraram para o Brasil.

A presença de nipo-brasileiros nas instituições japonesas se caracteriza como fenômeno relativamente novo, o que justifica, de certa forma, que as escolas não disponham de metodologia adequada, de recursos e profissionais especializados para atender a demanda de estrangeiros convivendo com alunos japoneses, na mesma sala de aula. Kawamura revelou que as crianças permanecem longos períodos assistindo aulas em uma língua desconhecida, e sobre um conteúdo ainda mais desconhecido, com métodos de ensino bastante diferentes daqueles a que estavam habituadas quando residiam no Brasil:

Os alunos brasileiros enfrentam, de modo diverso, o currículo da escola básica, conforme a faixa etária, o domínio da língua local e o apoio específico recebido. Como a maioria não tem domínio da comunicação em língua japonesa, eles conseguem atingir um desempenho razoável em matérias em que as demonstrações e experimentos predominam sobre a fala, como a matemática, ciências, educação física, trabalhos manuais e música. (KAWAMURA, 2003, p. 203).

Estas situações vivenciadas pelos responsáveis e pelas crianças e jovens despertaram para a importância de se compreender o propósito da educação formal naquele país, buscando entender os valores mais significativos para aquela sociedade. Qual a importância atribuída às instituições escolares? Qual o papel da escola, da família e da comunidade no desenvolvimento da educação das gerações futuras para a sociedade japonesa?

Existem características no comportamento e alguns traços culturais que são percebidos nas crianças nascidas no Japão, que são esperados. Há um entendimento geral do que se considera um comportamento adequado, ou seja, que atenda aquilo que definem como uma “boa criança”. Segundo White, alguns são definidos em termos de desenvolvimento pessoal:

Os mais frequentemente citados são otonashii (doce, gentil), sunao (dócil, obediente, cooperativa), akarui (olhos brilhantes, viva), genki (ativa, viva, energética), hakihaki (rápida, disposta, clara) e oriko (obediente esperta). (WHITE, 1986, p.56)

A autora coletou e apresentou os termos mais comuns que descrevem os meios pelos quais o desenvolvimento infantil progride com êxito pessoal e socialmente:

gambaru (persistir), gaman suru (suportar dificuldades) hansei suru (refletir sobre a própria fraqueza), amaeru/amayakasu (no sentido de depender/satisfazer), wakaraseru (fazer uma criança entender) e rikai saseru (fazer a criança entender logicamente). (id.Ibid, p.56).

Para White estes termos utilizados retratam as estratégias e o ponto de vista emanado da sociedade japonesa com relação ao entendimento do que melhor expresse um comportamento ideal. Tais expressões possibilitam o entendimento acerca dos mecanismos e ações ou atitudes adotadas pelas famílias com relação à criança, bem como por parte da escola e da sociedade envolvente.

As atitudes adotadas por algumas crianças e jovens sintetizam o modo de vida japonês, as características mais expressivas da cultura que, com um olhar do mundo ocidental, como anteriormente mencionado por White, não se compreende de maneira precisa:

[...] ficam concepções marcadamente diferentes acerca do modo adequado de formar as crianças: ideias vagamente denominadas de ‘complacência’ e ‘paciência’, praticadas para atingir-se um fim que imprecisamente traduzimos por ‘obediência’ e ‘submissão’. (WHITE, 1986, p.56).

Manifestar complacência e paciência frente a determinadas situações é diferente de ser obediente e submisso. A cultura japonesa valoriza o respeito, valoriza a hierarquia e o respeito à família, aos seus ancestrais. É comum o relato de jovens que afirmam respeitar e ter paciência com os mais velhos em razão da experiência e conhecimento adquiridos ao longo da vida.

No entanto, para muitos brasileiros a criança na escola japonesa assume um comportamento padronizado e que não há possibilidade de pensar com certa autonomia. Diferente do que ocorre nas séries iniciais, os alunos matriculados na fase final do ensino fundamental e médio, são coagidos a adotar determinadas atitudes e comportamento. Esta é a fala de um gestor em depoimento registrado na cidade de Toyohashi, em 2009:

[...] os estudantes brasileiros eles não tinham a característica japonesa, o aluno brasileiro que vai para uma escola japonesa ele aprende a falar: ‘sim’ para tudo, então se um professor chegar e falar assim: ‘isso aqui é amarelo e é cor de rosa ou verde’, ele vai jurar que aquilo ali é amarelo porque o

professor falou. Ele perde, vamos dizer assim a personalidade, e nós fazemos ao contrário, nós vamos resgatar isso [...] Quando ele entra pequenininho na escola japonesa ele faz isso, porque ele é condicionado. (gestor da escola).⁸⁴

Em outro depoimento um gestor de escola brasileira justifica o investimento realizado pelos pais ao transferir seu filho para escola brasileira, bem como o empenho de alunos que migram para estas instituições após terem frequentado a escolas japonesas. Por algum motivo assumem despesas e a responsabilidade de despender empenho e tempo para que a alfabetização em língua portuguesa aconteça o mais rápido possível, para que assim tenham condições de acompanhar as aulas. Em entrevista o referido gestor comenta o caso de uma aluna:

[...] tem casos, eu tive uma secretária que ela começou, ela entrou na 6ª série, não tinha nenhuma base, ela conseguiu fazer alfabetização, conseguiu fazer todas as séries do fundamental em dois anos, prestou todas as provas é... tudo documentado. Aí ela começou a fazer o ensino médio, se esforçou muito, então era uma moça no meio dos pequenininhos, e não tinha... foi aonde surgiu a ideia de se criar essa sala do fluxo. Ela estudou em escola japonesa, aí ela apanhou na escola japonesa de uma professora, e nunca mais quis voltar, inclusive quando ela foi conhecer a escola quem fez a matrícula dela foi a minha mãe, minha mãe ficou sabendo do que aconteceu e falou: ‘ vamos dar uma voltinha na escola’ e começou a dar foi dar uma volta com essa menina pra conhecer a escola, quando ela viu que as meninas podiam usar brinco, estavam com a unha feita, algumas estavam com maquiagem, ela falou: ‘Pode?’’, ‘ Pode! Desde que você continue estudando, isso não vai impedir’, ah mas na hora então a gente fala assim, eles são muito severos na escola japonesa para algumas coisas e liberais para outras e acabam que é... sabe é... os brasileiros se revoltam com facilidade, o povo latino em si, o sangue quente então eles se revoltam e... esse foi o pecado das escolas japonesas, vamos dizer assim moldar o brasileiro e a gente faz o contrário, a gente acredita no espaço que a criança tem, deixa ela desenvolver. (gestor da escola).⁸⁵

Foi debatido, durante a pesquisa de campo, com professores, com gestores, com pais e alunos sobre os reais motivos que levam crianças habituadas a estudar em escolas japonesas a solicitarem a transferência para escolas brasileiras. Considerando que as escolas japonesas são gratuitas e que as escolas brasileiras são particulares e, segundo a opinião de todos entrevistados, cobram mensalidades relativamente elevadas, ficam os registros. Ouvimos a

⁸⁴ Entrevista gravada na Escola Alegria de Saber, em Toyohashi, setembro de 2009.

⁸⁵ Entrevista gravada na Escola Alegria de Saber, em Toyohashi, setembro de 2009.

história de um aluno de treze anos que migrou para o Japão com a família com quatro anos de idade. Estudou em escola japonesa até os nove anos quando a família manifestou preocupação com relação à alfabetização em português. O aluno conheceu a escola brasileira e como estava prestes a ingressar no ensino médio, quando foi realizada a entrevista, este frequentava aulas em uma sala especial para alfabetização, em uma unidade da EAS, localizada em Toyota. Quando questionado sobre os motivos que contribuíram para ele optar pela escola brasileira, mesmo conhecendo poucos brasileiros e, apesar de ter que aprender o idioma português, o aluno respondeu:

Eu não conheço muito, lá na escola japonesa, é... a gente fica o dia inteiro, não podia ir de brinco, e... também não podia fazer, não podia pintar o cabelo [...] Não! Nada e, eu vim para cá, porque aqui é mais... é melhor, né! Mais tranquilo, porque aqui é mais... porque aqui é meio assim tipo legal. (aluno da escola).⁸⁶

O rigor disciplinar estabelecido pelas escolas japonesas é de difícil compreensão para os filhos de migrantes brasileiros acostumados a ter maior liberdade nas escolas que frequentavam, no Brasil. Inclusive muitos pais apresentam as mesmas dificuldades em compreender as diversas atitudes adotadas pelas instituições japonesas. Nas escolas japonesas os alunos são inspecionados frequentemente pelos professores e demais responsáveis quanto ao uso dos uniformes, dos cabelos e, principalmente a proibição ao uso de brincos, esmaltes e adereços. O objetivo é dar prosseguimento aos padrões estabelecidos pela escola coibindo posturas e atitudes que possam destoar do grupo.

É determinante o entendimento apresentado sobre de educação para a sociedade japonesa, conforme apresentado nos estudos realizados por Kawamura:

A escola funciona, assim, como centro de educação geral das crianças e adolescentes, onde os princípios, valores e regras não podem ser questionados pelas famílias. Estas funcionam mais como suportes financeiros e de manutenção física e psicológica dos estudantes, além de assessores das escolas em relação ao desempenho dos filhos. Há um consenso na população quanto à responsabilidade da escola sobre os atos (positivos e negativos) de seus alunos. A expectativa da família é a ativa participação dos professores na educação das crianças e adolescentes, e elas não censuram quaisquer medidas a respeito. (KAWAMURA, 2003, p.206-207)

⁸⁶ Entrevista gravada na Escola Alegria de Saber, em Toyota, setembro de 2009.

Diversos aspectos examinados acerca do modelo pedagógico japonês conduzem ao entendimento de que se trata de uma educação que prima pela homogeneidade, ou seja, tem suas experiências e práticas pedagógicas pautadas em ambientes e padrões homogêneos. Igualmente, trata-se de um sistema de ensino que investe em práticas com vistas a atender a primazia da globalização, as exigências de um mercado competitivo, que molda a sociedade em vários aspectos, incluindo a educação que, no conjunto de ações para o desenvolvimento socioeconômico do país, percebe a educação como uma dimensão co-responsável. Nessa linha, a presença de filhos de imigrantes nas escolas japonesas, reforça o significado, a importância e necessidade de mão de obra para o desenvolvimento econômico do país.

Num sistema educacional historicamente ancorado na perspectiva nacionalista em que se fortalece a questão da identidade nacional, é esperada a dificuldade para enfrentar a heterogeneidade por parte de uma instituição escolar. Não é tarefa fácil absorver estrangeiros, independente das necessidades que os condicionou dentro da lógica do sistema econômico.

Semelhante é o estudo desenvolvido por Castel (2008) sobre um conjunto de situações que segregam parte da população francesa, especificamente os migrantes, deixando estes à margem da cidadania plena e integral. A abordagem realizada pelo autor contempla a importância em se oferecer uma escola gratuita, laica e obrigatória, possibilitando, em tese, a todos serem tratados com paridade. No entanto, ao trabalhar com dados de populações provenientes da imigração, a situação nem sempre é a mesma, uma vez que se trata de população estigmatizada. A experiência de brasileiros nas escolas japonesas é semelhante à medida que a escola japonesa também acolhe os alunos e classifica por faixa etária, ela não exclui, todavia “[...] expulsa os que ela não consegue integrar.” (Castel, 2008, p. 49). Para Castel o sistema escolar francês mobiliza diferentes estratégias para incluir todos os alunos, porém tem se mostrado incapaz de garantir a paridade dos grupos sociais:

É o risco que correm, no mais alto grau, os jovens oriundos da imigração. As famílias de imigrantes são as mais espoliadas na mobilização destes recursos tão úteis para garantir o sucesso escolar, a proximidade entre a cultura familiar e a cultura escolar, a familiaridade com o funcionamento do sistema educativo que permite escolher as boas orientações, a possibilidade de encarnar os modelos positivos de sucesso que passam pela conclusão escolar. Nada de extraordinário nestas situações em que os próprios filhos dos imigrantes geralmente se encontram: distantes da cultura escolar, não adaptados às suas exigências e, finalmente, relegados às fileiras menos atrativas e menos portadoras de saídas profissionais interessantes. Não se trata exatamente de discriminação, já que a escola não exclui estes filhos de nela ingressar, e dela não expulsá-los por critérios explicitamente étnicos. É

uma lógica que, em princípio, vale para todos os grupos sociais, e que desfavorece igualmente outras categorias sociais, principalmente as de origem popular. (CASTEL, 2008, p.50-1).

Os brasileiros que não permanecem na escola japonesa optam pelas instituições brasileiras, sobretudo pela situação de serem imigrantes, bem entendido o significado desta condição que enfeixa uma série de variáveis desde as dificuldades com a língua até a participação dos pais e responsáveis nas atividades propostas pela escola, bem como o projeto familiar de retornar ao Brasil, conforme muitos dos depoimentos coletados.

A falta de condições e experiência em lidar com a heterogeneidade em ambiente escolar desencadeia situações de *bullying* ou *ijime* (violência, maltrato, intimidação), no Japão. Estas ocorrências estão explicitadas na mídia e são frequentes em discussões informais e formais, por exemplo, por meio das associações de pais e alunos.

A escola japonesa se configura como extremamente competitiva nos estudos, onde os alunos rivalizam e são considerados pelo desempenho e resultados que atingem. Esse aspecto competitivo é relevante e se refere à importância atribuída ao desempenho da classe onde deve ser considerado tanto o desempenho do grupo que por sua vez depende sobremaneira do resultado de cada aluno. Disso decorre a dificuldade encontrada pelos brasileiros na inclusão nas instituições de ensino japonesas.

Sasaki (2009) relata algumas situações de *ijime* não apenas relacionadas a crianças ou adolescentes estrangeiros, porém, com relação ao motivo que foge ao padrão pré-estabelecido pela sociedade japonesa. Não são raros os casos registrados de colegas mais velhos em relação aos mais jovens, aos calouros, que são humilhados e maltratados, seja por questões relacionadas às notas recebidas, seja a aspectos físicos, por exemplo, ser gordo ou ser magro. Segundo Sasaki, muitas situações de *ijime* são de conhecimento de familiares e professores que consideram uma etapa da vida a ser atravessada e superada de forma exitosa pela criança ou jovem. Ou seja, tais atitudes são toleradas pela sociedade nipônica, como parte da aprendizagem. O aluno deve ser perseverante e ultrapassar as dificuldades apresentadas no dia a dia.

Um exemplo emblemático foi transmitido pela mídia, março de 2010:

A princesa Aiko, de oito anos, filha única do herdeiro ao Trono do Japão, Naruhito, deixou de ir à escola após ter sido vítima de "bullying" (assédio escolar) por um grupo de colegas, informou nesta sexta-feira, 5, a Casa Imperial. A princesa, que estuda na renomada escola Gakushuin, em Tóquio, se queixou de dor de estômago e ansiedade, e desde terça-feira passada não

foi à escola, segundo um porta-voz citado pela agência "Kyodo". Aparentemente, um grupo de meninos da escola intimidou vários colegas, entre eles a princesa Aiko, o que levou o Palácio Imperial a intervir e pedir aos responsáveis pelo colégio para solucionarem o problema, informou o porta-voz.⁸⁷

São escolas extremamente competitivas que estimulam a disputa entre os alunos, objetivando conquistas por melhores classificações, levando alguns alunos a atitudes extremas. Conforme registrado em depoimento realizado com um professor brasileiro:

Eles até conseguem, mas a exigência para se entrar numa faculdade japonesa é muito grande. Inclusive isso explica um pouquinho o detalhe do suicídio entre os jovens do Japão, né. Porque com o japonês, ele, até o ensino fundamental, equivalente no Brasil, quem faz a escola é toda estatal. Então, o pobre, o rico, ele faz a mesma escola porque ele tem que fazer a escola no bairro, ele não pode ir pra outro local, tem que ir na escola do bairro. Então ele vai lá, tanto é que a mochila e a bicicleta eles normatizam porque, não é porque o cara é mais rico ele tem que ir com uma bicicleta melhor. Então o sentido de igualdade começa aí. E, a partir do Ensino Médio, quer dizer, então, o aluno na verdade, ele até aquela idade não tem prova para passar de série para série. Ele vai fazendo a prova e vai subindo. Até que, se ele não for para escola e ele chegar até o final do Ensino Fundamental ele ganha o diploma lá, normal. Só que a exigência começa a partir do Ensino Médio, que aí começa a competição para ir pras melhores escolas de Ensino Médio. Normalmente eles têm indicação do professor, a mesma coisa acontece para universidade, além da indicação para universidade você tem que passar por um rigoroso processo seletivo, um vestibular, que normalmente você tem chance de fazer isso uma única vez. Se ela não passa as chances diminuem e você só tem escolha de outras universidades de segunda linha. Então, quer dizer, é aí que começam os suicídios, porque, o aluno estudou a vida inteira para o vestibular, não passou, ele se mata. Então, é, culturalmente, isso no Japão a gente percebe. (professor da escola).⁸⁸

Para a resolução destas situações existe nas escolas japonesas um Conselho Educacional composto por pais ou responsáveis e professores que lançam mão de algumas estratégias para contornar situações de maus-tratos ou *ijime*.

Frente a esses desafios de adaptação às instituições japonesas, as escolas brasileiras ao procurar minimizar ou evitar situações de sofrimento extremo e dificuldades de inclusão, têm desempenhado um importante papel.

⁸⁷ A princesa do Japão deixa de ir as aulas por sofrer *bullying*. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,princesa-do-japao-deixa-de-ir-as-aulas-por-sofrer-bullying,519947,0.htm>>, acesso em 9 jan.2011.

⁸⁸ Entrevista gravada na Escola Alegria de Saber, em Toyohashi, setembro de 2009.

O modelo de ensino japonês tem inspiração marcadamente funcionalista⁸⁹ quando preconiza a interdependência existente na vida em sociedade e persegue o objetivo de solidariedade entre os indivíduos, explicitando que conflitos devem ser inibidos e extirpados por meio da coesão e harmonia, delineando contornos do que é considerado relevante para a cultura japonesa, conforme explicitado anteriormente. As instituições escolares assumem a responsabilidade de transmitir as regras de conduta esperadas para a formação da sociedade japonesa. Assim, o disciplinamento de crianças e jovens tem uma interface com a moral e todos os componentes que definem o modo ideal de agir estabelecendo um forte vínculo com o apregoado por Émile Durkheim, no que se refere à importância da moral e disciplina como meta para coesão e harmonia da sociedade. Os conflitos sociais ocorrem quando a harmonização das funções se rompe, caracterizando a *anomia*, que o autor define como ausência de regras. Uma sociedade harmônica é conquistada por meio de orientações e mecanismos emanados da educação, considerada um processo eminentemente social. A educação é uma dimensão social em que as gerações maduras preparam aquelas que estão em fase de desenvolvimento.

A educação moral, o espírito da disciplina, a submissão às regras, reconhecimento da autoridade e das regras impostas, a abnegação e sacrifício o sentimento de pertencimento ao grupo social, o significado e importância dos valores relativos à Nação, são componentes de qualidade para a formação do ser humano, enaltecidos pela cultura nipônica. Ou seja, componentes importantes para que o ser humano se desenvolva de forma saudável. Para Émile Durkheim a moral é entendida como um sistema de regras que predeterminam a conduta. Elas dizem como devemos agir em cada situação; e agir bem é obedecer bem. (DURKHEIM, 2008, p. 39). Desta forma, é característica das ações morais fazer de acordo com uma regra preestabelecida.

É entendido que o grupo de alunos se mantém coeso quando cumpre suas funções e, sobretudo quando segue as orientações oriundas do sistema educacional. Quando determinado grupo, por algum motivo, não chega ao consenso sobre determinada situação, o recurso aplicado para que mesmo assim se mantenha coeso é a coerção, a coerência e, principalmente a coesão do grupo precisa ser mantida. A nova regra a ser seguida por todos e que, portanto, deveria ser consenso, é imposta.

⁸⁹ Émile Durkheim (1858-1917), sociólogo francês, com contribuições significativas para a compreensão da vida em sociedade, a partir da corrente teórica funcionalista. O autor na obra “Educação Moral”, sistematiza as teses em voga sobre educação, no final do século XIX, em muitos países da Europa.

Predomina a visão sobre a moral, no entendimento de Durkheim. A moral é um fato social com características generalizantes, externas e coercitivas. Nesse sentido, as regras e normas de condutas são externas, são impostas. As normas são anteriores ao indivíduo, portanto, Durkheim preconiza que é o ser social que se impõe ao individual.

Para a cultura japonesa, o interesse de que a coletividade se sobreponha ao individual é um traço emblemático. Seja na escola, na sala de aula, nas organizações, nas fábricas há uma interdependência e coesão que, em última análise, a harmonia que, preferencialmente, deve ser conquistada por meio do consenso, é condição fundamental.

Com esse alinhamento, a escola japonesa torna-se responsável pela transmissão das regras, nesse sentido, é uma escola para todos e que deve ser gratuita, compulsória e tem como um de seus propósitos difundir e garantir a manutenção dos valores, bem como a unidade da Nação.

Durkheim pontua dois momentos fundamentais na vida de uma criança, o primeiro circunscrito ao âmbito familiar. Considera a criança de responsabilidade da família ou da escola maternal, isto acontece ainda na primeira infância. O segundo momento define-se quando a criança se afasta do círculo familiar, deslocando-se para a escola primária. Quando a criança amplia as suas possibilidades de novas experiências. Este último, o autor julga o momento crítico da formação do caráter moral:

[...] normalmente as escolas públicas são, e devem ser, a rodagem reguladora da educação nacional. A bem dizer, ao contrário da opinião muito difundida de que a educação moral deveria ser da mais alta importância. A família tem um papel a desempenhar na formação da criança, sentimentos domésticos, no entanto não é a mais apropriada para formação da vida em sociedade. A formação moral, função da escola, é a aprendizagem da vivência em sociedade, é o modo de agir em conformidade com uma norma [...] O domínio da moral é o domínio do dever e o dever é uma ação prescrita. (DURKHEIM, 2008, p.39).

A família é responsável pela formação e compreensão das questões domésticas, construindo e reforçando os valores hierárquicos que constituem a sociedade japonesa, como, por exemplo, o respeito aos ancestrais, a subordinação à família, a disciplina e devoção no desempenho de todas as ações.

Compete às instituições escolares a orientação dos alunos para viver em sociedade, o entendimento e submissão às regras e ações que são prescritas, além da formação profissional.

Para Durkheim, é responsabilidade da escola a orientação e conduta de uma criança. Esta instituição de ensino deverá transmitir as regras constitutivas de uma sociedade, formando as gerações, uma vez que a sociedade antecede o nascimento do indivíduo:

[...] moral é um sistema de regras que predeterminam a conduta. Elas dizem como devemos agir em cada situação; e agir bem é obedecer. A moral é compreendida como um sistema de hábitos, são mandamentos, há uma relação com a regularidade e a percepção de autoridade moral. Aprofunda a reflexão apontando que há uma interface da moral com a disciplina que, tem como função regular a conduta. (id.Ibid., p. 39).

O primeiro elemento da moralidade é o espírito da disciplina. O autor explana que a moral não se confunde com hábitos interiores, ela é algo externo, coercitivo e atinge a sociedade como um todo. É uma conduta imperativa, orienta o modo de agir e a maneira como deve ser imposta e obedecida.

Para que a imposição das regras de conduta seja eficaz e se concretize é necessário que se reconheça a autoridade que disciplina. É necessário que o indivíduo reconheça a autoridade da família, no primeiro momento e, da instituição escolar, em segunda instância.

Estas questões, em Durkheim, condicionam a vida em sociedade, pois exigem a organização e, conseqüentemente toda organização pressupõe o estabelecimento e aplicação de regras e regularidade. Significa que aprender a viver moralmente é viver com coerência, seguindo princípios que estão acima dos impulsos, princípios que são impostos de fora para dentro, ou seja, do coletivo para o individual. A disciplina moral serve para a formação do caráter e da personalidade em geral. Para a formação do caráter é primordial o autocontrole, a obediência, a inibição dos impulsos, agir por impulso é saber legislar sobre as ações: “A disciplina forja o hábito na vontade e lhe impõe freios. Ela regulariza e ao mesmo tempo contém. Ela responde por tudo que há de regular, de permanente nas relações humana”. (DURKHEIM, 2008, p. 61)

Estes princípios básicos são elementos constitutivos das escolas japonesas e conseqüentemente são componentes da formação da sociedade envolvente. Historicamente tais preceitos são registrados e, guardadas as devidas proporções, estes componentes – moral, obediência, disciplina, subordinação e, sobretudo o coletivo se sobrepõe ao individual, estão presentes no modelo educacional japonês desde o período da Restauração Meiji, em 1868, conforme mencionado em capítulo anterior.

A moralidade está vinculada à vida em sociedade, ao grupo. Está ancorada no domínio do coletivo, onde a existência dos seres morais se justifica em razão do ser social. Estas orientações emanadas das instituições geram comportamentos facilmente observados além dos muros das escolas. Atitudes fortemente pautadas pelos hábitos e respeito aos interesses coletivos são constantes na sociedade japonesa.

Para que se torne real e efetivo este pacto da criança com as regras emanadas da sociedade, é preciso que a criança crie vínculos com a sociedade da qual faz parte e, é papel principalmente da família orientar e produzir mecanismos para estabelecer este vínculo entre o indivíduo e a sociedade.

O modelo de ensino japonês estabelece como pressuposto para a formação do indivíduo o binômio família-escola, conforme mencionamos anteriormente. Compreende que uma instituição, seja a família ou a escola, uma complementa e oferece suporte a outra, isto é, ambas têm como objetivo preparar a criança para que esta tenha condições de ser introduzida na sociedade e, conseqüentemente para a vida adulta. Esta é a visão do sistema de ensino japonês, de que é determinante o acompanhamento obrigatório da família em todas as etapas da vida escolar de uma criança:

Quanto à família, ela própria já é suficiente para despertar no coração da criança os sentimentos necessários à sua existência. No que concerne à pátria, ao contrário, a escola constitui o único meio moral no qual a criança pode aprender sistematicamente a conhecê-la e amá-la. É precisamente nesse aspecto que reside a importância primordial do papel que cabe à escola na formação moral do país. (id.Ibid., p. 89).

A escola, para este autor, deve despertar e cultivar na criança o gosto pela vida regular para que assim desenvolva o espírito de disciplina. Compreende que não há necessidade de impor tais conceitos e regras de comportamento pela força. A criança criará hábitos a partir de orientação, da apresentação às regras, aos horários, ao modelo ideal de conduta e, das tarefas a serem cumpridas. Assim, a criança deverá sentir a autoridade da regra, além de desenvolver condições de aprender a dominar-se, a conter-se. Contudo, para Durkheim a orientação primeira é de responsabilidade da família que deverá estabelecer algumas regras, uma vez que a criança ao chegar à escola traz algumas predisposições.

Nesta segunda fase, como assevera Durkheim, a criança, ao ingressar na escola, fica sob a responsabilidade do professor que assume a função de revelar as regras, daquele novo

contexto, para as crianças: “Do mesmo modo que o padre é o intérprete de Deus, o professor é intérprete das grandes ideias morais de seu tempo e de seu país”. (DURKHEIM, 2008, p.155).

O ambiente escolar é determinante para a vida de uma criança que, ao se matricular em uma determinada instituição, em um primeiro momento, é reunida ou classificada pela faixa etária e recebe, automaticamente, a missão e a responsabilidade de construir, de desenvolver um sentimento coletivo. Neste ambiente social, a criança é orientada, ela é formada para o convívio em sociedade: “Estamos diante de um terreno virgem, sobre o qual podemos semear os germes que, uma vez que criam raiz, tenderão a se desenvolver por conta própria” (id.Ibid., p.230).

A primazia da educação para a sociedade japonesa é flagrante e, em vários momentos assume a função de doutrinar politicamente a população.

Durkheim afirma que tais situações relativas à formação da criança, não acontecem de maneira isolada, restritas à instituição escolar, remetem a importância da ação do legislador, ou seja, os estudos deste autor ressaltam o significado das leis que atingem a sociedade em todas as instâncias. Durkheim estabelece uma analogia entre a sociedade com o corpo biológico, considerando que, ao se encontrar doente busca-se no médico o remédio para a cura. Nesse sentido, a sociedade, quando “doente”, ou seja, em estado de *anomia*, com a ausência de regras, busca no legislador as leis que são o remédio para o corpo social. De sorte que a escola, no entendimento desta corrente teórica, tem como função despertar a criança para a vida coletiva e, como uma espécie de treino para a vida adulta, o professor deve motivar na classe escolar um espírito coletivo, estabelecendo a necessidade das leis e regras a serem seguidas.

A sociedade japonesa sustenta a ideia de uma organicidade diferenciada, definindo como pilares a família, a educação, o trabalho e o Estado. Ortiz (2000) estabelece uma aproximação entre esta visão de harmonia social, pautada nestes pilares de sustentação, com o conceito de “solidariedade orgânica”, cunhado por Durkheim:

O conceito de harmonia se aplica ainda à família. Nesse âmbito, a relação oyabun-kobun⁹⁰ asseguraria o respeito à hierarquia entre pais e filhos, marido e mulher, envolvendo os membros de uma unidade doméstica num tipo de solidariedade orgânica que em muito nos lembra Durkheim. (ORTIZ, 2000, p.32)

⁹⁰ Oyabun-kobun significa o relacionamento que se estabelece entre pais e filhos.

Esta visão de harmonia, de ordem, de respeito e obediência, fazem parte do senso comum e, como afirmado anteriormente, é transmitida através das gerações. Ortiz acrescenta uma crítica:

O consenso e a ordem prevaleceriam, visão que resvala para a ideologia, distorcendo a compreensão do passado (lutas entre senhores feudais, perseguição à heresia católica, aniquilação dos templos budistas no período de unificação do país etc) e do presente, existência de um Japão moderno, diferenciado, pleno de contradições. (ORTIZ, 2000, p.32).

Neste universo de contradições estão localizados os estrangeiros com seus descendentes em idade escolar.

CAPÍTULO 5

RESILIÊNCIA: - GAMBARÊ! ARIGATOU, GAMBARÊ!

Estudos que se dedicam à abordagem sobre fluxos migratórios inevitavelmente mencionam situações e tempos difíceis. Há inúmeros relatos acerca das adversidades enfrentadas pelos japoneses quando imigraram para o Brasil, no início do século XX. Brito (2000), ao analisar o contexto de ruptura com o país de origem, destaca que foram muitas e novas exigências impostas para a adaptação à vida no país receptor, tais como a necessidade de rotinas extenuantes de trabalho, muitas vezes realizadas em situações hostis e insalubres. Apesar disso, o objetivo dos imigrantes era o de sobreviver e economizar ao máximo, vislumbrando um possível retorno ao Japão.

Ante estas situações, o grupo de migrantes lança mão de mecanismos de coesão retomando o que chamavam de “espírito nipônico”, traduzido na palavra com forte dimensão simbólica, *gambarê*. Em nota a autora define *gambarê*:

Este sentimento é denominado pelos japoneses de *gambarê*, que nada mais é do que os hábitos, as crenças, as palavras e sentimentos, invocados em momentos de dificuldades, e que são transmitidos através das gerações. Este sentimento significa suportar todas as situações sem queixas; é a força necessária para seguir adiante ou mesmo manter o equilíbrio. Em situação de emigração define-se isto por *trabalhar ao máximo e economizar ao máximo*, isto é, abrir mão de todo tipo de conforto e tranquilidade. *Gambarê* significa então conseguir juntar certa quantia em dinheiro e retornar ao Japão como vencedor. Para os japoneses a ideia de vencedor remete a estar bem economicamente e com os filhos educados. (BRITO, 2000, p.29-30)

Diante das vicissitudes impostas em situações de migração, os japoneses, forçados pelas circunstâncias a permanecerem no Brasil, fundamentaram seus esforços e, empreenderam relativo êxito, num projeto de ascensão social com base no binômio trabalho-educação: dedicar muito tempo ao trabalho, poucas horas de atividades voltadas ao lazer e oferecer educação de qualidade aos seus descendentes, com base nos referenciais do país de origem.

A tradição tem um apelo forte para as famílias japonesas, até os dias atuais, conforme amplamente mencionado neste trabalho. Segundo Ocada (2002), noções como “honra” e “lealdade” (*giri*) para com a família, ou com o superior, o sentimento de dívida impagável

(on) para com os pais, o respeito pelos mais velhos, o autocontrole das emoções, o silêncio diante de situações adversas, considerada resignação, a perseverança que, cooptada pelo trabalho, leva homens e mulheres ao esgotamento e ao suicídio, são representações e posturas orientados pelos códigos daquela cultura. A compreensão da maneira como estes códigos são interpretados e perpassam todos os comportamentos remete à análise da cultura e do *habitus* japonês. Nesse sentido, componentes simbólicos da cultura japonesa, como o termo *gambarê*, são significativos para enfrentar as situações adversas. Esta expressão é também definida por Sakurai:

Pode-se traduzir *gambarê* como esforço com resignação, ou seja, a força para seguir adiante mesmo diante da dificuldade. A resignação diante da realidade, aliada à força de vencer, marca profundamente a permanência dos imigrantes japoneses e seus descendentes; a tentativa de vencer na vida, segundo os padrões japoneses, mesmo que o destino fosse adverso. (SAKURAI, 1993, p.52).

Para este grupo de imigrantes - que segue estas orientações rigorosamente e considera que têm sua gênese ancorada no passado, nas tradições transmitidas através das gerações - suportar e sofrer os reveses da vida sem queixas, perseguindo a harmonia, a aceitação resignada do “destino”, tem significado positivo e é percebido como fator de coesão. Mesmo com as transformações em curso do mundo atual e, sobretudo devido ao caráter dinâmico da cultura este traço é significativo.

Para Ocada (2006), a importância dada pelo grupo à harmonia está alicerçada no confucionismo que ensina que o homem deve buscar estabelecer uma relação de harmonia (*wa*) com o universo. A aceitação das adversidades, aliada à vontade de vencer, é uma das virtudes que conduz o homem à harmonia, revelando o significado positivo, pois é considerado um sinal de maturidade. Este caminho para a maturidade prevê o aperfeiçoamento das virtudes pessoais. Esta noção exemplifica a ideia de *gambarê*.

O termo em questão é conhecido e tem maior visibilidade em situações estressoras. No entanto, não se reduz aos períodos de chegada ou partida dos países, tanto no Brasil quanto no Japão. O termo é utilizado no dia-a-dia, nas conversas e debates do cotidiano, com possibilidade de definições baseadas em lembranças transmitidas pelas gerações anteriores, por exemplo, uma definição localizada, em 2007, no blog da jornalista e escritora Kubota,

Gambarê!

Esta expressão típica da cultura japonesa significa esforce-se! É o grito de guerra que se ouve entre os dekasseguis - os imigrantes que trabalham no Japão. Desde pepininho, as professoras das escolas japonesas, dizem "Gambarê!" para os alunos. Uma crítica radical pode acusar o gambarê de ser um estímulo à competição desenfreada causada pela superprodução de bens de consumo e serviços. Seu lado positivo é o de ser um incentivo para superar limites.

Quando criança meus pais nunca disseram gambarê. Talvez por achar que eu, boa estudante, não precisasse de incentivo. Só quando desisti da escola, aos 15 anos, suspeitassem que houve algum erro.

Gambarê, gambarê. Através deste incentivo gerações de japoneses e seus filhos buscaram superar limitações. Como se sabe, a vida naquele arquipélago que não passa uma semana sem um tufão, um furacão, terremoto ou outro desastre natural seria impossível. Porém, desde criancinha os japoneses ouviram: gambarê, gambarê, gambarê. Assim aquele que sempre foi um país paupérrimo criou as tecnologias mais sofisticadas para conter os acidentes naturais. E refinou o budismo, as artes marciais, a cultura herdada da Índia e da China.

O minimalismo, o culto à exatidão e disciplina da cultura japonesa são explicadas pelas condições naturais do país. A arte no Japão é ritualística. Como a industrialização em seu último grau também é.

Todo Nikkei (descendente de japonês) herda este espírito de superação das adversidades. O oriental pensa: quanto mais esforço, melhor. Ao contrário do ocidental, que considera o conforto, o luxo, a comodidade, o ócio, qualidades máximas da riqueza.

Um médico curitibano, com mais de 90 anos, diz que a comodidade abre a porta para as doenças. É verdade: quando as pessoas se aposentam e não têm mais atividades mentais ou físicas que exijam superação começam a ficar doentes ou inventar problemas inexistentes.

Por isto não reclamar por ter que ganhar a vida, não fugir. O que é, para a maioria, um sacrifício, para os que têm esta herança cultural é uma filosofia de aplicação prática.

Marilia Kubota⁹¹

O termo é usual e reforçado pela escritora/blogueira que, conforme afirma, como não foi estimulada pelos pais, evadiu da escola aos 15 anos.

⁹¹ KUBOTA, Marilia <<http://micropolis.blogspot.com/2007/05/cultura-jap-gambar.html>> acesso em 09 de dezembro de 2010.

A expressão é usual e frequente em momentos de calamidade. Tal situação foi possível acompanhar durante o período de reconstrução do Japão, quando muitos japoneses trabalharam arduamente e, para atingir este objetivo, constantemente se remeteram a expressão – *gambarê*, resgatando a força necessária para superar a tripla catástrofe que atingiu a região nordeste do país em 11 de março de 2011.

Um terremoto de magnitude 8,9 na escala Richter, seguido de um tsunami, com ondas de até 40 metros de altura e, como consequência um acidente nuclear na Central Nuclear de Fukushima, resultando em um grande número de mortos (cerca de 20 000⁹²), cidades devastadas, casas destruídas, com 470 000 pessoas perderam ou tiveram de abandonar suas residências.

A tragédia de março de 2011 corrobora com o que foi mencionado anteriormente no que tange a cultura nipônica. O cidadão japonês, na primeira fase de socialização, quando está ainda somente no âmbito da família e, na fase posterior, quando passa a frequentar escolas, e circular por outras instituições, aprende que precisa estar integrado ao grupo e preparado para situações extremas. A ideia de coletividade e coesão social é preponderante. São definições historicamente determinantes oriundas de um Japão ancestral que se consolidaram e perpetuaram também em consequência dos frequentes terremotos, tufões, maremotos, tsunames, em razão das características geográfico-climáticas. Atualmente, com todo avanço tecnológico que permite o monitoramento constante do litoral e demais regiões do país, são comuns pequenos abalos e catástrofes como a relatada, de 2011, robustecendo a visão difundida de coesão e coletividade, onde novamente uns dizem aos outros: *gambarê*.

Definido o termo **gambarê**, a partir deste ponto torna-se possível estabelecer uma aproximação com o conceito de **resiliência**. Guardadas as devidas proporções, ambos têm como objetivo por um lado, expressar motivação. Ou seja, o primeiro termo quando verbalizado tem potencial para sensibilizar e motivar a superação de problemas por aqueles que incorporam o seu significado. Por outro lado, o segundo termo é resultado de análises científicas sobre grupos que por meio de diferentes justificativas são motivados e superam situações adversas.

Ambos os termos são bastante complexos. Podem ser considerados flexíveis e mutáveis em virtude das circunstâncias, isto é, sofrem alterações, uma vez que são reflexo das situações enfrentadas. Nem sempre são observados, tornando possível ou não conquistar a superação. Para auxiliar na compreensão, como recurso didático, apresentamos uma analogia

⁹² Revista Veja 14/03/2012 pag. 114-119 edição 2 260/ano 45/ n.11

com a Teoria dos Conjuntos, que define que elementos pertencentes simultaneamente a dois ou mais conjuntos, caracterizam a intersecção, representada pelo símbolo \cap ⁹³. Nesse sentido, algumas características são comuns aos conceitos abordados, resguardando traços específicos de cada um.

A noção de resiliência tem sua origem na Física, Engenharia e Odontologia, sendo utilizada há bastante tempo por estas áreas de conhecimento. Yunes (2003) expõe o termo apontando como um de seus precursores, o cientista inglês Thomas Young, em 1807, por meio de pesquisas desenvolvidas sobre tensão e compressão, introduziu a noção de módulo de elasticidade. Young relatava experimentos sobre tensão e compressão de barras, buscando a relação entre a força aplicada num corpo e a deformação que esta força produzia. Nesse sentido, Young foi também o pioneiro na análise dos estresses trazidos pelo impacto, tendo elaborado um método para o cálculo dessas forças denominadas como resiliência de um material, correspondente à determinada sollicitação, isto é, a energia de deformação máxima que ele é capaz de armazenar sem sofrer deformações permanentes. A resiliência refere-se à capacidade de um material absorver energia sem sofrer deformação plástica ou permanente. Nos materiais, portanto, a capacidade de resiliência pode ser obtida em laboratório por meio de medições sucessivas ou da utilização de uma fórmula matemática que relaciona tensão e deformação, fornecendo com precisão a resiliência dos materiais. Cada material colocado em teste pode apresentar diferentes módulos de resiliência.

Vergara (2008) esclarece que a física define a resiliência a resistência de um corpo ao choque com a propriedade inerente a este corpo que lhe permite desenvolver toda a energia que tem, quando cessa a força que o oprime e o deforma. Refere-se à qualidade de resistência de um material ao choque, à tensão, à pressão, a qual lhe permite voltar, sempre que é forçado ou violentado, à sua forma ou posição inicial. É a capacidade de um material absorver energia sem sofrer deformação, voltando ao seu estado inicial.

Outras áreas do conhecimento foram se apropriando destes conceitos e estudos recentes, sobretudo a psicologia que, há trinta anos, têm se debruçado sobre o tema e nos últimos cinco anos têm apresentado um aumento no número de trabalhos que aborda o conceito.

⁹³ Teoria dos conjuntos: exemplo: conjunto A possui os elementos {1,2,3,4,5} e o conjunto B possui os elementos {2,4,6,8}, então $A \cap B = \{2,4\}$

Por ser um tema complexo e envolver diferentes variáveis que devem ser levados em consideração na área de humanas, não se chegou a definições cartesianas e lineares como nas áreas de conhecimento em que o termo tem sua origem.

As pesquisas mais recentes nas áreas de humanas têm indicado que a resiliência ou resistência ao estresse é relativa, uma vez em que suas bases são tanto constitucionais como ambientais, e que o grau de resistência não tem uma quantidade fixa, todavia variam de acordo com as circunstâncias, vinculadas a diferentes fatores que são mutáveis. Yunes afirma que resiliência é frequentemente referida por processos que explicam a “superação” de crises e adversidades em indivíduos e grupos. Estudiosos do tema têm relacionado o fenômeno resiliência a uma condição humana, ou seja, presente no desenvolvimento de qualquer ser humano. No entanto, segundo Yunes, outros pesquisadores salientam a necessidade de cautela reforçando a perigosa sedução por “naturalizar” conceitos, como se fossem inerentes aos seres humanos. Não se trata de um atributo de nascença ou adquirido e sim de um conjunto de processos psíquicos e sociais que ocorrem em um período, dadas certas circunstâncias. Yunes aponta algumas comparações:

Vale dizer que a Psicologia apropriou-se de um conceito construído dentro de um modelo matemático, e devemos ter muita cautela para não incorrer em comparações indevidas. Para apenas usar uma metáfora, poder-se-ia dizer que a relação tensão/pressão com deformação-não-permanente do material corresponderia à relação situação de risco/estresse/experiências adversas com respostas finais de adaptação/ajustamento no indivíduo, o que ainda nos parece bastante problemático, haja vista as dificuldades em esclarecer o que é considerado risco e adversidades, bem como adaptação e ajustamento. (YUNES, 2001, p. 16).

Por alguns anos, pesquisadores debateram a resiliência como um traço da personalidade que definia resultados diferentes no que tange ao enfrentamento de situações extremas. Atualmente, o termo não se confunde mais com características da personalidade de determinado sujeito. Investigadores mesclam várias possibilidades de respostas que condicionam o sujeito ou grupo à resolução de problemas que os acomete. Araujo (2011) corrobora com esta visão, asseverando:

[...] resiliência já não é confundida com um traço de personalidade. Passou a ser considerado como um constructo multidimensional e multideterminado, devendo ser entendida como um produto de múltiplos níveis sistêmicos ao longo do tempo. Considerando a interdependência entre os indivíduos e os sistemas sociais, estudos mostraram que a relação entre seres humanos e

adversidade não é nem linear, nem unidirecional. Fatores de risco e de proteção podem ser biológicos, psicológicos, sociais, espirituais, ambientais e qualquer combinação deles (ARAUJO: 2011, p.8).

O tema resiliência está presente na área de saúde quando remete à capacidade de um sujeito resistir a uma doença, a uma infecção, a um câncer, a uma intervenção, por si próprio ou com a ajuda de medicamentos. Caracteriza o sujeito que enfrenta a situação e encontra uma alternativa.

Na área de comunicação surgem alguns estudos, especificamente voltados para a mídia que têm utilizado o termo vinculado às pessoas públicas, a saber: políticos, atletas, atores e atrizes que, em virtude da constante exposição à mídia, enfrentam situações indesejadas e estressantes.

Pinheiro (2004), em seus estudos na área de psicologia, relata que Urie Broffebrenner, numa conferência realizada em Recife, em 1993, referiu-se ao conceito de resiliência como referência aos sobreviventes de campos de concentração nazistas que reconstruíam as suas vidas enquanto outros não conseguiam superar o trauma pelo qual haviam passado. A partir de um segmento intergeracional, foi constatada uma qualidade que passava de uma geração a outra. Esta qualidade estava associada à esperança quanto ao futuro que essas pessoas possuíam quando submetidas ao sofrimento. Outros estudos referem-se à situação dos campos de concentração, da superação de problemas enfrentados, sobretudo no pós-guerra, em virtude da percepção de pertencimento a uma comunidade, além do apoio recebido de outras pessoas, principalmente a família e, dependendo da situação vivenciada, da instituição escolar, além das redes sociais, dentre outras.

As tratativas dadas às situações adversas são variáveis. Segundo Yunes:

O estudo desenvolvido por Martineau deixa claro que ‘resiliência tem diferentes formas entre diferentes indivíduos em diferentes contextos, assim como acontece com o conceito de risco’. A perspectiva no indivíduo é notória também na introdução de diversos estudos que investigam resiliência. As questões relativas a ‘habilidades individuais’ são em geral ilustradas com pequenas histórias de pessoas dentre as quais algumas conseguem superar os momentos de crise e outras sucumbem, apesar de todas terem trajetórias semelhantes. Desta forma, o foco no indivíduo busca identificar resiliência a partir de características pessoais, como sexo, temperamento e background genético, apesar de todos os autores acentuarem em algum momento o aspecto relevante da interação entre bases constitucionais e ambientais da questão da resiliência. (YUNES, 2003, p. 80)

Vergara (2008) em seus estudos sobre resiliência com profissionais angolanos, refere-se aos grupos, as organizações e comunidades resilientes. Introduce relatos de histórias de resiliência comunitária seja na América Latina, Angola ou Japão na medida em que superam adversidades, enfrentando a situação e revertendo aquelas consideradas hostis, atenuando ou dominando seus efeitos nocivos.

A análise conduz à interpretação de que a resiliência se apresenta e atua tanto nas pessoas quanto nos grupos de forma diferente, em conformidade com os diferentes contextos e época.

É possível realizar uma aproximação com o termo resiliência à comunidade japonesa. As situações enfrentadas, muitas vezes invasivas, podem desencadear reações inusitadas em busca de soluções, como estratégia de sobrevivência guardadas as devidas proporções. A comunidade japonesa pode ser considerada resiliente semelhante aos Angolanos, aos sobreviventes de campos de concentração, àqueles com exposição na mídia quando são apontados casos específicos de marginalização e generalizações pela mídia, dentre outros exemplos.

No período em que foi realizada a pesquisa de campo, no Japão, em setembro de 2009, foi observada uma situação “estressora” em visita a uma das escolas, em Toyohashi: na avenida em frente à referida escola brasileira, transitava um veículo de cor preta com adesivos com a seguinte frase:

**"FORA ESTRANGEIROS, VOLTEM PARA SEUS PAÍSES! VOCÊS NÃO
DEVEM TOMAR NOSSOS EMPREGOS, VÃO EMBORA!"**

A imagem do veículo em uma rua em Toyohashi ilustra a situação:



Figura 24. Foto enviada por entrevistado que acompanhou a visita à escola, em 2009.

Com o advento da crise econômica e o desemprego crescente, situações semelhantes são vivenciadas por muitos estrangeiros em diferentes países, seja no Japão, na Europa e Estados Unidos. Esta situação, específica do Japão, que oportunamente presenciamos, segundo informações, é uma ação do Partido Nacionalista (ala ultranacionalista) que tem manifestado sua opinião relativa aos estrangeiros por meio de campanhas contra os mesmos, comunicando, através do alto-falante do carro em questão, os perigos oferecidos pelos estrangeiros, sobretudo com a possibilidade de que ocupam as vagas de empregos que poderiam ser ocupados por japoneses.

Com a crise econômica enfrentada pelo Japão, desencadeando no crescimento dos índices de desemprego, na disputa por posições no mercado antes ocupadas somente por não-japoneses, os serviços públicos oferecidos passam a ser mais concorridos explicitando desconforto e reações hostis relacionadas à presença de estrangeiros no país. Sem perceber ou considerar o cenário socioeconômico japonês que vem sofrendo profundas alterações, desconsiderando o processo histórico que altera o modo de vida daquelas pessoas, os japoneses passam a atribuir aos estrangeiros os problemas que estão enfrentando. Segundo Valente (2006), situação semelhante vivenciada por diferentes culturas, os negros no Brasil, como os judeus no período das grandes guerras:

A perseguição que sofreram os judeus a pretexto dessa ideologia, na verdade, encobria o fato de formarem um grupo econômico poderoso que passou a contrariar os interesses da burguesia monopolista emergente, controladora do capital industrial em associação ao capital financeiro. Não sendo levado em conta o processo histórico que promovia a degradação de

suas condições de vida, essas massas passaram a atribuir aos judeus e a todos aqueles que, em razão de diferentes características, não se enquadrassem na ideologia nazista a responsabilidade pelas dificuldades econômicas que estavam enfrentando. Nesse ideário importava eliminar a diferença, suprimindo a presença física dos portadores de signos diferenciais. Essas “crises”, expressões universais do capitalismo, na medida em que onde se realizam as suas contradições evidenciam-se com maior clareza, têm, evidentemente, manifestações singulares. (VALENTE, 2006, p. 92).

A situação vivenciada em Toyohashi possibilita profunda reflexão acerca desses momentos de crise em que as diferenças são explicitadas e erguidas as fronteiras étnicas quando ambos reforçam o sentimento de pertencimento ao grupo.

Inicialmente, apontamos os ciclos migratórios descritos por Bastenier e Dasseto, (1993) que não se referem a percursos naturais: “A dimensão temporal que introduz o conceito de ciclo migratório não visa produzir uma periodização de ondas migratórias e não deve ser confundida com a ideia de fases sucessivas da imigração internacional” (BASTENIER e DASSETO,1993,p.234). São definidos momentos claramente delimitados de situações vivenciadas pelos grupos de imigrantes.

Em Toyohashi a manifestação de intolerância explicitada remete ao último ciclo migratório, quando a presença do imigrante está consolidada, bem como a aquisição de bens e códigos culturais, o reagrupamento familiar, casamentos estão definidos. Trata-se do terceiro momento “societal e estado-político”, segundo os autores, conforme já mencionado “[...] Não se trata apenas de acesso aos direitos sociais, da aculturação, da endoculturação ou da gestão de relações entre grupos sociais em competição. O conjunto dessas questões continuam presentes enquanto problemas sociais”. (BASTENIER e DASSETO:1993, p.225).

A experiência descrita é semelhante à fase definida pelos autores, em que os grupos compartilham espaço público, direitos sociais conquistados pelos estrangeiros, as redes sociais em algumas regiões, no caso de grupo de brasileiros, são evidentes e de significativa visibilidade. É expressivo quando as prefeituras locais distribuem livros explicativos e de orientação sobre vários temas em português, todavia em momentos de crise econômica a situação antes latente torna-se manifesta. A crise econômica que assola o país fortaleceu estas manifestações.

Compreendem-se estas delimitações de espaços estabelecidas pelos grupos sociais a partir dos estudos de Barth (1998), conforme citado anteriormente.

As diferenças culturais são significativas, no entanto, o grupo de japoneses nativos define e ergue as fronteiras étnicas em relação aos estrangeiros que estão no país, em virtude

do momento econômico que o país atravessa. Assim, se evidencia que este é um dos fatores que possibilitam a construção da etnicidade.

Acompanhar o episódio em Toyohashi oportunizou a realização de nova entrevista, quando o gestor da EAS, daquela localidade, foi questionado sobre o significado do que presenciamos, ou seja, por que aquele grupo de pessoas, em um carro equipado com alto-falante, circulava pela cidade com palavras agressivas relacionadas aos estrangeiros. A seguir, a transcrição do depoimento obtido:

[...] conversando com japoneses eles explicam que esse partido é radical e que vivem e acreditam em um Japão imperialista, não gostam de estrangeiros. Sabemos que muitos dos partidários e simpatizantes pertencem ao submundo (máfia japonesa), porém exploram a prostituição e outros delitos, mas bancam os puritanos. Alguns anos alguns brasileiros colocaram fogo num desses ônibus, o que gerou uma briga gigantesca, a polícia não conseguia conter os grupos de brasileiros que se juntaram em uma verdadeira guerra urbana. A polícia do exército teve que atuar e evitar o descontrole. Por um lado essa confusão serviu para mostrar que brasileiros são diferentes e não ficariam de cabeça baixa, como a maioria da população faz quando eles, os Ultranacionalistas, saem às ruas. Digamos que o sangue latino falou mais alto. Hoje eles passam gritando: ‘fora estrangeiros’, de forma geral, porém longe dos lugares de grande concentração de brasileiros. Em minha opinião todo excesso deve ser ignorado e nem liguei muito, querendo ou não somos visitas aqui e como tal devemos respeitar a casa alheia. No fundo eu me lembro de um detalhe, aqui é uma ilha e nunca passará disso, tenho para onde voltar e digamos é um país de dimensões continentais, por isso eu sorrio. (gestor da escola).⁹⁴

O depoimento possibilita que se estabeleça uma relação entre os termos gambarê e resiliência, ilustrando que uma situação de risco, conflitos entre grupos que delimitam seus espaços, pode ser enfrentada e superada, dependendo das diferentes circunstâncias. As redes sociais servem de apoio para a superação desses obstáculos, assim como o apoio familiar, além da situação confortável que alguns brasileiros residentes no Japão possuem, ou seja, estes têm condições de retornar ao país de origem, Brasil, quando necessário ou desejado.

Para Paludo e Koller (2005) existem grupos ou situações, considerados fatores de proteção, que auxiliam na superação dos problemas, que são as próprias características individuais a coesão familiar e apoio afetivo social externo:

⁹⁴ Entrevista gravada na Escola Alegria de Saber, em Toyohashi, setembro de 2009.

O fato do indivíduo apresentar resiliência em determinado momento da vida não significa que continuará apresentando ao longo do seu desenvolvimento. Dessa forma, o estudo da resiliência requer uma compreensão dinâmica e interacional dos fatores de risco e de proteção. Além disso, faz-se necessária uma análise ecológica a fim de compreender a maneira como o indivíduo percebe e enfrenta as adversidades, decorrentes dos processos proximais ocorridos entre ele e sua história e rotinas, bem como a influência do contexto e do tempo presente em que está vivendo. (PALUDO E KOLLER, 2005, p. 188).

Estudos realizados mais recentemente apontam que a definição de resiliência está associada à de estresse e que para se realizar uma análise criteriosa devem ser consideradas as bases constitucionais e ambientais, bem como que o grau de resistência varia de acordo com as circunstâncias, com as condições ambientais que, por sua vez são mutáveis. As pesquisas sobre o tema são relativamente recentes e muitas têm se voltado para uma perspectiva individualista, com foco na criança e no adolescente. No entanto, a questão prioritária deste estudo é o grupo de imigrantes brasileiros, considerando as crianças, a adaptação e superação no ambiente escolar e fora, além dos professores migrantes e a família de maneira geral. Posto isto, fica evidente que a resiliência não é considerada um atributo fixo do indivíduo uma vez que sofre alterações em conformidade com as circunstâncias.

Considera-se que o grupo de imigrantes está exposto a significativas situações que impõem adaptação e enfrentamento de fatores de risco que estão relacionados a uma conjuntura muitas vezes hostil. Dessa maneira, o caso analisado exige um aporte teórico que considere o caráter mutável e não linear das condições constitucionais e ambientais. Com base em pesquisas é possível considerar e elencar diversos fatores de risco circunscritos ao objeto do trabalho, tais como a condição de migrante, a baixa escolaridade de alguns componentes das famílias, desemprego, situação socioeconômica e, os problemas de comunicação com a sociedade envolvente.

Yunes (2001) retoma o conceito de risco e remete às raízes ao campo das grandes navegações que ocorriam em séculos anteriores, quando se calculavam e estimavam os riscos com os desastres e perdas de cargas e, conseqüentemente a necessidade construída de se fazer seguros objetivando a preservação de possíveis perdas financeiras. Posteriormente, pesquisas desenvolvidas acerca dos possíveis riscos a saúde, culminando com o enfrentamento de riscos quando sujeitos são expostos a situações estressoras. Nesse sentido os riscos resultam de construções sociais. A forma como são percebidos e assimilados, uma vez que historicamente

estão presentes na vida, podendo ou não ter como consequência problemas físicos, sociais e emocionais. Isto dependerá dos mecanismos que atuam nos indivíduos.

Em que pese a importância de discorrer sobre fatores de riscos, o que de fato é relevante é o caráter indissociável do conceito de resiliência ao de risco. O conceito de resiliência deve ser tratado em relação ao de risco. É um conceito relacional, a oportunidade de apresentar o sujeito ou grupo como resiliente está vinculada aos mecanismos de risco. Resiliência tem conotação positiva e risco, negativa. Para Yunes, a resiliência não elimina o risco, ela atua como fator de proteção que auxilia o sujeito quando se envolve em situação de risco. Neste debate, é possível aproximar o conceito de proteção que caminha *pari passu* com o conceito de risco, ou seja, em situação de risco o sistema de proteção é a resposta dada e refere-se às influências que modificam e melhoram aquilo que é enfrentado pelo indivíduo. Este fator de proteção pode não ser observado na ausência de estressores.

As ciências sociais têm importante contribuição acerca de experiências comuns ao abordado, sobretudo em estudos que se referem a exemplos emblemáticos relacionados à repressão aos valores e crenças dos negros no Brasil. Nesse sentido, este trabalho, por ser desenvolvido na interface entre as ciências sociais e a educação reporta-se ao termo resiliência sem desconsiderar a abordagem específica das ciências sociais relativas ao binômio resistência X repressão, tratada por Pereira (1984). O autor demonstra que no discurso dos ideólogos negros, a cultura negra, que resiste, transforma-se em peça indispensável numa estratégia agressiva que busca eliminar os obstáculos de várias ordens relacionados com as peculiaridades raciais do grupo.

Assim, é possível compreender a cultura negra como cultura de resistência identificada com um esquema de ataque. Porém, segundo o autor, na estratégia de integração do negro na sociedade brasileira, esse esquema de ataque envolve também um esquema de defesa, o que lhe permite, para fins de análise, distinguir cultura de resistência ativa ou de ataque de cultura de resistência passiva ou de defesa.

Para este autor, “falar de resistência cultural, nesse sentido, seria colocá-la como um dos polos do complexo resistência – repressão cultural, isto é, a resistência seria uma resposta à repressão cultural, ou então ainda, cada polo geraria dialeticamente o outro, num processo contínuo, próximo a um círculo vicioso. De qualquer ângulo que se examine tal complexo, não se pode falar em resistência cultural sem se referir à repressão” . (PEREIRA, 1984, p.179-181).

Os conceitos convergem para um entendimento comum, reafirmando a complexidade da situação que exige reflexão quando, por exemplo, para os grupos, mediante situações estressoras de risco, há importância do fator de proteção. Não se pode mencionar a resistência cultural sem remeter à repressão, assim como resiliência às situações de risco. Todavia, o que determina resiliência é a capacidade de enfrentar e superar, isto é, suportar e se recuperar.

É senso nesta pesquisa que quando um grupo ou indivíduo é exposto a uma situação de risco, a situação deve ser contextualizada, uma vez que é sabido que para determinadas classes sociais o que é prejudicial ou inconveniente para uma, para outra classe pode ser percebido de outra maneira, ou seja, como fator positivo. Esta situação é observada no caso específico citado por Yunes, a partir de pesquisas de outro autor⁹⁵:

[...] demonstrou que jovens provenientes de famílias de baixa renda, ao entrarem cedo nas forças armadas, puderam continuar seu processo educacional, adiaram as possibilidades de casamento precoce, estabeleceram vários contatos, enquanto para um grupo de jovens de classe social mais abastada a experiência foi disruptiva, pois interrompeu suas carreiras e interferiu negativamente em suas vidas familiares. (YUNES, 2001, p. 26-7)

Nessa linha de raciocínio, migrar para outro país, ou seja, viver a condição de *dekassegui*, por um lado, está repleta de situações adversas, conflituosas e de ruptura com o país de origem; por outro, oportuniza novas conquistas tanto materiais quanto culturais. Em entrevista realizada com a responsável pela limpeza da Escola Alegria de Saber, em Toyota, esta se refere ao deslumbramento de seu filho, estudante do Ensino Médio, por ter mais de dezesseis anos, portanto ter permissão para trabalhar em fábrica, e conseqüentemente ter condições de adquirir bens materiais, roupas e aparelhos eletrônicos nunca imaginados se permanecesse no Brasil. Esta situação representa muito para os jovens *dekasseguis*.

Corroborando com a análise de que fatores de proteção, como, por exemplo: famílias em situações desfavoráveis – possam ou não ser considerados negativos, especificamente no ambiente escolar, no que tange ao desempenho na sala de aula, a dissertação de mestrado de Moreira (2006) oferece uma contribuição. A autora buscou compreender como as variáveis do contexto escolar e familiar se inter-relacionam para favorecer ou prejudicar o desempenho escolar, a partir do resgate parcial sobre a história de vida familiar e escolar de crianças matriculadas na 4ª série do Ensino Fundamental. A autora pondera acerca dos recursos e as condições adversas relacionadas ao desempenho escolar diferenciados em alto e baixo

⁹⁵ RUTTER, M. Resiliense: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, n. 14, pp.626-631.

rendimento. Aponta a interpretação dos diferentes segmentos e conclui a necessidade de maior diálogo entre a escola e a família, para que possam trocar experiências e contribuir, dessa forma, para o melhor rendimento do aluno. Como resultado da pesquisa afirma que as crianças estão sinalizando que requerem ajuda para que possam progredir e melhorar na escola. Além disso, conclui que quanto mais recursos disponibilizados no ambiente familiar e menos eventos estressantes na história de vida familiar das crianças, mais resultados positivos elas alcançam na escola. Moreira salienta que não se pretende atribuir a causalidade de sucesso e fracasso que envolve o desempenho escolar da criança à escola ou à família:

A família pode mobilizar recursos no sentido de propulsar o desempenho acadêmico da criança, participando de sua vida escolar, ou seja, acompanhando-a nas tarefas escolares, participando de reuniões de pais, bem como de eventos organizados pela escola. Por outro lado, a família pode contribuir para o desencadeamento de uma série de condições adversas que podem vir a prejudicar a criança na escola, por exemplo, falta de incentivos e de acompanhamento na vida escolar, bem como problemas no relacionamento familiar. O contexto educacional pode impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem, disponibilizando recursos para o enfrentamento de adversidades ou, ao contrário, acentuando-as. Práticas incentivadoras da professora e o compromisso profissional de toda a equipe escolar em estar se mobilizando para atender a criança nas suas necessidades, podem se converter em recursos positivos para o desempenho acadêmico. (MOREIRA, 2006, p.14).

Os mecanismos de proteção têm sido definidos como processos que melhoram, alteram ou modificam a resposta de um indivíduo a algum evento do ambiente que predispõe a uma consequência desfavorável. Tais mecanismos podem não apresentar efeito na ausência de um evento estressor, pois cabe aos mesmos modificar a reação do indivíduo em situações adversas mais do que favorecer diretamente o desenvolvimento normal⁹⁶.

Para a autora, estudos que remetem ao ambiente escolar e mais especificamente ao contexto da sala de aula trazem contribuições para o entendimento de práticas docentes que podem se configurar em recursos ou em condições adversas para o desempenho escolar. Esses estudos referem-se aos seguintes temas: organização do contexto da aula, incentivo à participação do aluno, estratégias para favorecer a aprendizagem, estratégias de disciplina,

⁹⁶ Rutter, 1987 apud MOREIRA, Gabriela Maffei. Recursos e Condições Adversas na história pregressa de crianças de 4ª série do Ensino Fundamental. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2006.

uso da linguagem, período de adaptação, estratégias de correção, estratégias de avaliação e percepções sobre a avaliação, a professora, a escola e o desempenho escolar, relatadas por docentes e alunos. A promoção do alto ou baixo rendimento enfeixa diversos componentes que influenciam na aprendizagem incluindo a definição dos conteúdos, material didático, manejo da sala de aula, relação estabelecida entre a família e a escola, todos são fatores que podem assumir características de recurso ou condição adversa.

Em conformidade com os demais autores citados, Moreira assevera que a família e o acompanhamento à vida escolar, a participação em eventos programados pela escola, o grau de escolaridade dos membros, além das condições socioeconômicas da criança, podem ou não estar associados ao fracasso ou sucesso escolar, é necessário cautela nas análises, devendo ser observada a complexidade da situação em toda sua abrangência.

As escolas japonesas definem como regra, como um entendimento geral, esta concepção positiva centrada na família que acompanha, monitora a criança na escola. Apregoam que a participação na vida escolar pela família está diretamente relacionada ao sucesso escolar.

Definidos os conceitos de resiliência e *gambarê*, deve-se levar em consideração que além dos traços comuns e coincidências na definição e entendimento de ambos, há semelhança em algumas críticas elaboradas por pesquisadores que, discorrem acerca da conotação ideológica que se revela tanto no conceito e uso do termo *gambarê* quanto resiliência. Os estudos de Ocada (2002) remetem o termo *gambarê* para o universo das empresas japonesas que em um contexto de ampla produtividade incorporam o espírito nipônico “silenciando o cansaço e legitimando o domínio do capital”:

No chão de fábrica o comportamento orientado segundo o *gambarê* é uma exigência constante, interiorizada pelo indivíduo que trabalha. Esta interiorização, ao mesmo tempo em que estimula o indivíduo a perseverar no trabalho, também faz com que o termo seja compreendido como uma expressão de amparo e de encorajamento. Como mostra o relato do entrevistado H, não apenas os superiores pedem a seus subordinados para que se comportem segundo o *gambarê*, como também o próprio entrevistado deseja *gambarê* a si próprio. Por mais estranho e contraditório que possa parecer a um observador alienígena, um outsider, desejar *gambarê* ao próximo, ou seja, desejar ao ‘outro’ que se empenhe ao máximo e suporte resignadamente uma eventual situação de dificuldade é uma forma de encorajar e consolar, uma palavra de conforto e por essa razão costuma ser retribuído, pelo japonês, com um sincero ‘obrigado’. (OCADA, 2002, p.9-10).

Gambarê é uma espécie de saudação em que o grupo se fortalece incentivando a coragem, resignação e perseverança frente às adversidades. Reforça o sentimento de pertença. Erguem-se as fronteiras da etnicidade novamente, por meio de valores que são simbólicos. Por contraditório que pareça, a expressão contém um sentido de “resistência” e não de “passividade”. No clássico “O Crisântemo e a Espada”, Benedict (2002), ressalta as diferenças entre o pensamento oriental e o ocidental, pontuando que o valor da coragem, na cultura japonesa, se expressa no ato de se submeter à hierarquia, assumindo seu “devido lugar”. No entanto, este posicionamento subserviente não exclui a possibilidade de que esta submissão se converta em resistência e perseverança.

- Gambarê! - Ah, arigatou, gambarê!

Ocada (2002) tece uma crítica, afirmando que são valores culturais com orientação no confucionismo que incorporam as exigências do capitalismo contemporâneo. Para o autor, o que é definido como uma herança cultural revela uma faceta ideológica, reinventada em favor do capital. O gambarê constitui ao mesmo tempo uma ideologia e um valor cultural. Existe uma linha tênue entre tais definições

Nessa linha de raciocínio, Yunes (2001) está atenta às pesquisas desenvolvidas sobre resiliência e, assevera que, em razão de se debruçarem sobre populações de baixa renda ou grupos de migrantes, considerados para alguns como uma “ameaça” por serem de classes sociais antagônicas, pondera que é imperativo cautela nos critérios definidos para a pesquisa e, sobretudo nos resultados. Estudos sobre crianças em idade escolar podem relacionar o sucesso ou fracasso sem as devidas reflexões que o tema exige. O discurso ideológico reforça padrões de comportamento considerados inadequados e salienta determinados traços culturais aceitos. Esses estudos sobre fracasso e sucesso escolar podem resultar na conclusão de que aqueles que não se adaptam às regras e situações impostas, em uma abordagem individualista, podem ser considerados não-resilientes. Esta visão desconsidera a importância merecida acerca das diferentes variáveis que interferem nas atitudes tomadas e situações vivenciadas, tais como o papel e interferência da família e das redes sociais nas diferentes situações, ou seja, as bases ambientais.

As armadilhas do ofício de pesquisador exigem profundo conhecimento teórico para enfrentar os desafios impostos pelo objeto.

CONCLUSÃO

O presente estudo propôs-se a analisar instituições escolares brasileiras implantadas no Japão, por brasileiros com ascendência japonesa, para atender à demanda de escolarização dos descendentes, crianças e jovens, residentes naquele país. Nessa construção, ganhou destaque o movimento migratório ocorrido ao longo do século XX, notadamente, dos anos de 1980 a 2009, quando ocorreu o processo de migração dos nipo-brasileiros ao Japão, para trabalhar como mão de obra assalariada.

Foram definidos como objetivos desvendar os mecanismos que culminaram com a instalação dessas instituições escolares, acompanhando e reconstituindo a história de uma delas, criada em 1995, a Escola Alegria de Saber – EAS, constituída pela família Fujii. Outro objetivo definido foi a interpretação de quais motivações possibilitaram que o governo brasileiro validasse os estudos realizados no Japão e as permissões concedidas por parte do governo japonês.

As instituições escolares criadas por estrangeiros têm como elemento próprio os movimentos migratórios que se constituem em decorrência da busca dos seres humanos pela sobrevivência, que são definidas pelas relações sociais estabelecidas por meio de sua interação com o ambiente. Os processos migratórios são determinados historicamente entre os diferentes povos e assumem conteúdos diferenciados.

Neste estudo, foi analisado um genuíno movimento migratório que apresenta um componente, comum à trajetória de outros dois povos: trata-se do deslocamento de *ida* e de *retorno* de uma geração, e seus descendentes, em um período de tempo relativamente curto. Estes povos realizaram o movimento de *ida* e de *retorno*, ou seja, a partida do país de origem e, posteriormente, o retorno para o mesmo. São eles os alemães da Europa Oriental que retornam à Alemanha reunificada, os holandeses que retornam das Índias Ocidentais e do Suriname aos Países Baixos e dos japoneses e nipo-brasileiros que retornam do Brasil ao Japão, foco desta investigação. (COSTA, 2007).

Movimentos migratórios são componentes da realidade contraditória circunscrita à sociedade capitalista. Os avanços e recuos socioeconômicos estabelecem os fluxos migratórios que, conseqüentemente, impõem aos governos envolvidos este tema como debate e assim, obrigatoriamente, são cobrados a estabelecerem regras e políticas que tanto podem acolher quando expulsar os estrangeiros. Compreender o movimento de *ida* e de *retorno* dos

japoneses e nipo-brasileiros foi um exercício de desvelamento de como o universal interfere no singular e vice-versa, destacando que são momentos indissociáveis.

A primeira etapa definida como o momento de *ida* foi objeto da pesquisa elaborada, pela autora, para o mestrado, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no período de 1994 a 1997, quando foi analisada a trajetória de japoneses que migraram do Japão para o Brasil, por motivação socioeconômica, atendendo à necessidade de ambos os países: o Japão, solapado por intensa crise econômica e mudanças no modelo econômico, no início do século XX e o Brasil necessitando de mão de obra para as lavouras de café, sobretudo no estado de São Paulo. A pesquisa perseguiu a movimentação de grupos de migrantes japoneses inicialmente em São Paulo, que se deslocaram para trabalhar na construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil – NOB, no estado de Mato Grosso que, após a conclusão, fixaram-se na cidade de Campo Grande. Nesta cidade, foi acompanhado o percurso do grupo que culminou com a formação da colônia de japoneses, avaliando os diversos obstáculos impostos pelo movimento da sociedade capitalista. Para atender à necessidade de escolarização dos descendentes, criaram a Escola Visconde de Cairu e, a partir desta instituição foi possível a compreensão de que as diferentes situações enfrentadas pela colônia de japoneses estão estreitamente relacionadas tanto à instituição escolar quanto aos vários momentos de construção da identidade do grupo, tudo isso, analisado à luz da sociedade capitalista, sistema que, por ser histórico, assume diferentes características ao longo do tempo.

A segunda etapa, definida como o momento do *retorno*, objeto deste estudo, está alicerçada no fluxo de pessoas entre Brasil e Japão, especificamente na migração que ocorreu a partir do final do século XX, principalmente nos anos de 1980, anunciando o denominado “fenômeno dekassegui”. Em que pese os limites impostos aos processos de migração, o número de brasileiros no Japão foi crescente, como pode ser observado a partir dos dados levantados pelo Ministério da Justiça do Japão: 1985: 1.955; 1990: 56.429; 1995: 176.440; 2000: 254.394; 2005: 302.080; 2007: 316.967; e 2008: 312.582⁹⁷.

Estes imigrantes buscavam melhores oportunidades de trabalho e salários, com vistas a poupar parte dos recursos angariados para a aquisição, principalmente de imóveis e bens de consumo. Alguns deles, em número bastante reduzido, simplesmente procuravam novas experiências ou a confirmação do mito do retorno ao país ancestral. No tocante à aplicação da legislação, a demanda crescente de mão de obra, sobretudo para suprir necessidades da indústria automobilística, levou o governo japonês a redefinir políticas, perseguindo

⁹⁷ A taxa de crescimento entre 2007 e 2008 foi negativa em - 1,04%, em decorrência da crise econômica que o Japão enfrenta.

alternativas que viabilizassem a entrada e permanência de estrangeiros no país (especificamente trata-se da reforma da Lei de Controle de Imigração do Japão, promulgada em junho de 1990). Esta Lei deliberou sanções para trabalhadores ilegais e empregadores que se valiam dessa condição como forma de reduzir custos. Além disso, concedeu visto de permanência para trabalhar no Japão aos descendentes de cidadãos japoneses até a terceira geração, ou seja, aos *nisseis* e *sanseis*, bem como ao cônjuge independente da etnia e respectivos filhos. Para Sasaki (2007), o entendimento do governo japonês era de que em virtude das características étnicas comuns isto facilitaria a assimilação de ambos os lados, ou seja, tinham o entendimento de que os brasileiros seriam “os menos estrangeiros entre os estrangeiros”. Mesmo com esta visão os nipo-brasileiros são considerados como diferentes, ou seja, os “outros”, conforme considerado, a seguir.

Mas mesmo que os *nikkeis* brasileiros sejam ‘os menos estrangeiros entre os estrangeiros’ devido à sua origem japonesa, eles continuam sendo estrangeiros. Se a origem japonesa foi burocraticamente um requisito básico para a permanência legalizada dos brasileiros (e outros sul-americanos) no Japão, em contrapartida, encontramos vários relatos sobre a sua vivência cotidiana permeada de conflitos e discriminação que estigmatizam a sua ‘estrangeiridade’. (SASAKI, 2007, p.374).

As relações sociais que historicamente foram construindo-se de maneira reativa, nos momentos da crise econômica, os anos de 1990, denominada por Krugman (2007, p.58), de “[...] uma década de prostração”, com a queda nos salários, o crescimento do desemprego e redução de consumo, as restrições e conflitos velados ficaram acirrados. Nesse embate, os estrangeiros são hostilizados, conforme foi explicitado neste estudo, por um grupo partidário que saiu às ruas da cidade de Toyohashi, com alto-falantes, gritando “fora estrangeiros”. Para Valente (1999, p.88) “[...] os movimentos de reivindicação da diferença estão estreitamente relacionados aos momentos de crise do capitalismo monopólico e ao interesse de manutenção da sua lógica societária”. Obstáculos tornam-se cada vez maiores, os próprios japoneses sentem-se inseguros como consequência da instabilidade econômica e canalizam este sentimento para aqueles que portam marcas diferenciais, ou seja, os estrangeiros. Valente assevera:

O clima de tensão entre ‘nacionais’ e ‘estrangeiros’ espalha-se rapidamente. Logo, ações de xenofobia se fazem notar. Sob formas virulentas ou mais sutis, ensaia-se agudizar a já conhecida marginalização dos imigrantes, rumo

à exclusão social. Aqueles que antes eram admitidos como mão de obra boa e barata para realizar trabalhos de baixo prestígio social passam a ter negada sua condição de cidadãos. (VALENTE, 1999, p. 50).

Estas manifestações são expressões singulares de situações universais, representadas pelas crises econômicas internacionais.

As relações de poder que se estabelecem entre os grupos que vivenciam os mesmos cenários não devem ser negligenciadas sob pena de ser negada a condição contraditória da lógica da sociedade envolvente.

Com esse alinhamento, foi analisado o período de crise que o Japão enfrentou a partir dos anos 1990 e as consequências que impactaram na vida dos dekasseguis. Foi preponderante a ampliação do tempo de permanência dos dekasseguis no Japão, surgindo a necessidade de implantação de instituições escolares brasileiras naquele país, uma vez que, como consequência da referida crise socioeconômica, houve alteração no perfil dos migrantes, delineando um novo modelo de migração, neste momento passando de individual para familiar, resultando na demanda de escolarização dos descendentes que migraram ou nascidos no Japão.

As instituições escolares japonesas acolhem as crianças e jovens estrangeiros; no entanto, grande parte deste segmento evade do sistema escolar. Ao longo do trabalho foram explicitados os vários motivos que inviabilizavam a permanência destes alunos brasileiros nas instituições japonesas, assim como o insucesso escolar, sobretudo em virtude da barreira da língua japonesa, além das exigências de participação dos pais e responsáveis em atividades desenvolvidas na escola, sendo que estes não dispunham de tempo livre para tais ações. Outro aspecto observado foi a pouca experiência por parte dos professores e gestores das instituições japonesas em trabalhar com turmas heterogêneas, ou seja, composta também por crianças e jovens estrangeiros, caracterizando a impossibilidade desta instituição escolar de responder às demandas de sua clientela.

As crianças e jovens evadidos do sistema educacional japonês são reabsorvidas nas instituições escolares brasileiras. Com isso, fica garantida a tranquilidade daquela sociedade com a certeza de não enfrentar o crescimento dos níveis de delinquência e violência. Quando foi realizada a pesquisa de campo para este trabalho foi oportuna a nossa participação no “Simpósio Educacional AEBJ 2009”, realizado em Nagoya, onde o Professor Emérito da Hitotsubashi University, Hiroshi Tanaka, em palestra, informou que o governo japonês realizou um levantamento comparativo apontando o número de crianças que estavam fora das

escolas, entre os anos de 1997, 10.000 crianças e 2007, 40.000 crianças. O professor afirmou que o governo japonês apresenta políticas escolares incapazes de promover perspectivas de sucesso aos estrangeiros matriculados nas instituições japonesas, bem como absorver e manter estas crianças e jovens frequentando as instituições. Muitas questões foram abordadas, incluindo a situação amplamente divulgada na mídia japonesa, acerca da delinquência e crimes envolvendo brasileiros⁹⁸, chegando a alterar o processo de aprovação de uma proposta em curso relativa à ocupação dos espaços escolares japoneses pelas escolas brasileiras por serem prédios adequados para atender às necessidades de ensino e de aprendizagem e, sobretudo, em virtude de que estas escolas japonesas estavam apresentando problemas pela redução do número de crianças japonesas matriculadas, devido aos baixos índices de natalidade⁹⁹.

Por outro lado, para a sociedade brasileira, a importância das instituições escolares brasileiras está baseada na capacidade de manutenção dos nipo-brasileiros no Japão, aliviando as tensões agudizadas do mercado de trabalho brasileiro que, em vários momentos, se apresentou saturado. Todavia, é inquestionável que o motivo que robustece a decisão do governo brasileiro em validar os estudos realizados no exterior, especificamente no Japão, remete ao montante pecuniário enviado ao país, oriundo de valores poupados pelos dekasseguis, conforme relatado no corpo do trabalho.

A complexidade das negociações que validaram os certificados emitidos por escolas brasileiras no exterior foram expressivas. O empenho da comunidade japonesa residente no Japão, principalmente os proprietários das instituições de ensino, representantes dos interesses da comunidade japonesa, bem como a Associação de Escolas Brasileiras no Japão - AEBJ, organizados, pressionaram para que comissões de avaliadores do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação realizassem as visitas de verificação *in loco*, acerca da situação das crianças e jovens nipo-brasileiros em idade escolar, gerando pareceres que fundamentassem a homologação de validação dos estudos realizados fora do país.

O significado do número expressivo de brasileiros vivendo no Japão há mais de duas décadas, gerou políticas internacionais além da validação dos estudos realizados nas instituições escolares de ensino médio e fundamental. Atualmente, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, é realizado o Exame

⁹⁸ O palestrante, Hiroshi Tanaka, afirmou que pequena parcela de brasileiros comete alguns delitos, sendo que estas ocorrências afetam a comunidade em geral.

⁹⁹ Atualmente a taxa de natalidade é de 1,29 filhos por mulher, segundo Ministério da Saúde.

Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) no Japão. Igualmente, foram autorizadas instituições privadas para oferecer cursos para Educação de Jovens e adultos – EJA. Nessa linha, a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, em parceria com o Ministério da Educação, com o Banco do Brasil e a Universidade de Toukai oferecem, gratuitamente, 300 vagas para o curso de Pedagogia, a distância, para formação superior de brasileiros que já estão lecionando em instituições escolares brasileiras no Japão. Estas ações corroboram com a afirmação anterior acerca da importância da comunidade brasileira residente naquele país, sobretudo no que se refere a emissão de valores poupados pelos *dekasseguis* e enviados ao Brasil.

A crise financeira atual, em nível internacional, com sérias repercussões na estrutura produtiva de vários países, atingiu o Japão, principalmente prejudicando o setor automobilístico, que concentra um número expressivo de brasileiros que ocupam vagas nas fábricas das montadoras de automóveis. Esta situação teve como consequência a imposição do retorno de muitos nipo-brasileiros ao Brasil. Durante o período de realização da pesquisa de campo, em 2009, o governo japonês encontrava-se estudando a definição do estabelecimento de políticas com objetivo de distribuir um valor determinado por pessoa, com vistas a facilitar o retorno dos brasileiros ao país de origem, todavia, aquele que recebesse este benefício ficaria impedido de retornar ao Japão por um período de três anos.

Quando questionados sobre a oportunidade de retornar ao Brasil, os docentes, gestores e funcionários da Escola Alegria de Saber manifestavam certo interesse, no entanto, sem exceção, expressavam o receio de perder a segurança proporcionada pelos baixos índices de violência no Japão, igualmente, no que tange as possibilidades de conquista de bens materiais e de ascensão econômica, mesmo com a crise em curso.

As escolas brasileiras preparam o aluno para o retorno ao Brasil, isto fica explícito desde o início da história da implantação destas instituições de ensino, conforme registrado neste estudo, por meio da trajetória percorrida pela Escola Alegria de Saber – EAS. Na origem da EAS, quando ainda não era uma instituição constituída e oferecia aulas particulares no *homidanti*, tinha como objetivo a alfabetização rápida de crianças brasileiras prestes a retornarem ao Brasil. Nessa esteira, estas instituições brasileiras não preparam o egresso para atuar na sociedade japonesa, nem mesmo para dar continuidade aos estudos de nível superior, no Japão. O Regimento da EAS confirma ao revelar que cidadão pretende formar e em qual sociedade deverá atuar, conforme art. 29: “O aluno estará assim preparado, na volta ao seu

país de origem, o Brasil, a dar continuidade, sem interrupções (repetência) às suas vidas acadêmicas”. (Escola Alegria de Saber, p.8).

Atribuir a responsabilidade do insucesso e da evasão escolar às dificuldades enfrentadas pelas barreiras com a língua segue esta mesma lógica da sociedade hierarquizada pelo capital, quando se estabelece que a língua é instrumento de dominação e poder. Ficou claro o exemplo registrado neste estudo de que durante a crise econômica, a partir de 2008, os empregos se tornaram escassos, sendo assim, um dos critérios para a manutenção da vaga foi o domínio da língua japonesa.

As ciências humanas preconizam que a educação é um processo universal, por ser comum a todos é inseparável da condição social do homem em seu processo civilizatório. Assim, o conhecimento é a objetivação das ideias construídas historicamente, formada pelas diferentes experiências e mediações entre os grupos sociais. Essas experiências permitem que a educação ganhe contornos singulares. O grupo étnico analisado sempre potencializou a importância da educação para seus descendentes. As gerações de migrantes que partiram do Japão para o Brasil e, posteriormente, do Brasil para o Japão, priorizaram a educação e o trabalho, ou seja, foi dada ênfase ao binômio trabalho-estudo, como um dogma transmitido através das gerações, conforme explorado neste estudo. Em ambos os momentos, denominados I e II ciclo migratório, os grupos, por diferentes motivos, no entanto com preocupações semelhantes em proporcionar educação para os descendentes, implantaram instituições escolares que seguiam as orientações do país de origem. A manutenção destas instituições exigia plenos esforços e, sobretudo que o grupo se mantivesse trabalhando, coeso e resiliente, enfrentando todas as situações adversas e de risco. Para tanto, lançou mão do termo *gambarê*.

Nesse sentido, o termo *gambarê* preconiza duas dimensões: uma generalizante, universal e a outra singular e diferenciada. A primeira é a motivação comum dos migrantes, muitas vezes sobreviventes de grandes catástrofes que reconstróem suas histórias, a segunda é circunscrita aos migrantes japoneses, foco deste estudo, que utilizam o termo *gambarê* como auxílio para ultrapassar barreiras impostas pela condição de mão de obra estrangeira. Muitas atitudes e ações são semelhantes nos dois momentos da migração, de *ida* e de *retorno*, ou seja, a perseverança no trabalho associado à preocupação com a educação dos descendentes. São grupos resilientes que enfrentam os desafios comuns à condição de migrante, que, neste estudo, foram traduzidas pelo termo *gambarê*, impregnado de simbolismo, podendo ser considerada uma dimensão universal.

Para finalizar serão considerados alguns dos tópicos debatidos no “Simpósio Educacional AEBJ 2009”, quando estavam reunidos representantes da Embaixada do Brasil no Japão, professores representantes de Universidades, tais como: Hitotsubashi University; Universidade de Musashi – Tóquio; Konan Women’s University; Tokai University; representantes de diversas instituições escolares brasileiras, Presidente da AEBJ, e pesquisadores, categoria em que registrei minha participação.

O evento teve como objetivo propiciar uma reflexão acerca dos temas elencados, a seguir.

- a) o cenário atual das escolas brasileiras e perspectivas de diversificação educacional.
- b) a conscientização das escolas brasileiras frente ao novo cenário político e econômico.
- c) mobilização para novas diretrizes que garantam o direito da criança à manutenção da língua materna.
- d) perspectiva de diversificação das escolas brasileiras.
- e) fortalecimento do elo entre as escolas.

Além disso, foram ministradas palestras com abordagens acerca da função social das escolas brasileiras no Japão; a Escola Brasileira no contexto educacional japonês. Ao discutirem as instituições escolares, estavam tratando do futuro da comunidade brasileira no Japão, também tema de outra palestra. Apresentado como um dos temas finais o questionamento: vale a pena ser *Miscellaneous school*? Trata-se de uma categoria relativamente nova, da qual a Escola Alegria de Saber – EAS passou a fazer parte em 2011. Este *status* gerou muita polêmica, suscitando inúmeros debates e desconfiança por parte dos proprietários das instituições. O relato da palestrante que narrou a trajetória da escola da qual estava à frente, que passou a ser *Miscellaneous school*, foi conduzido com forte sentimento de insegurança e lágrimas, o que caracterizou as incertezas do grupo como um todo.

O último debate apresentado no Simpósio foi emblemático: E agora, qual é seu posicionamento?

O tema enfeixa todo o percurso realizado ao longo desta investigação na busca de compreender a situação dos nipo-brasileiros no Japão, principalmente analisando a necessidade e a importância da constituição de instituições escolares para atender demandas específicas, revelando que os entrevistados que contribuíram com este trabalho informaram que as escolas brasileiras são resultado da segregação imposta pelas instituições escolares

japonesas. Igualmente, foi debatido no Simpósio, a crise econômica em curso e a relevância da mão de obra *dekassegui*, bem como a permanência no Japão e a manutenção do número de alunos matriculados nas escolas brasileiras, em contrapartida com a gratuidade das escolas japonesas. Retomando a importância do ensino bilíngue e, sobretudo a visibilidade deste expressivo grupo de nipo-brasileiros quando, com esse contexto, são definidas as políticas educacionais tanto pelo governo japonês quanto pelo brasileiro.

Este estudo é concluído com a compreensão de que, no Japão, outro momento da etnicidade foi definido, reforçando que é um movimento mutável, revelado quando os nipo-brasileiros percebem que não são como os japoneses. A oposição entre nativos e estrangeiros constrói-se sobre signos diferenciais de classe. Compreendem que são mão de obra assalariada e que é imprescindível a manutenção das instituições escolares para os seus descendentes, uma vez que a escola japonesa não atende a todos.

Além disso, o estudo suscitou novas indagações sobre os nipo-brasileiros que retornaram ao Brasil, impulsionados pela atual crise japonesa e que, novamente precisam se (re)adaptar a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

AITH, Marcio. Brasileiros abandonam estudos no Japão. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1º caderno, p.14, 04 jan. 1999.

ALVES, Gilberto Luiz. **Universal e singular**: em discussão a abordagem científica do regional. In: Encontro de Pesquisadores da UFMS sobre questões Latino-Americanas, Campo Grande-MS, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POTIGNAT, Philippe. **Teorias da etnicidade**: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de. São Paulo: UNESP, 1998, p. 185-227.

BASTENIER, A; DASSETO, F. **Immigration et espace public**: la controverse. Paris: CIEMI/L'Harmattan, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **Arquitetura e educação**. Universidade de São Paulo; Escola de Engenharia de São Carlos; os primeiros tempos: 1948-1971. São Carlos: EdUFSCar, 2000.

_____. **Schola Mater**: a antiga escola Normal de São Carlos (1911-1933). São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **ECCOs – Revista Científica**. São Paulo, v.7, n.2, jul/dez.2005.

_____. **História e Filosofia de Instituições Escolares**: avaliação de uma linha de pesquisa. Relatório Final de pesquisa para CNPq. São Carlos, 2008.

BENEDICT, Ruth. **O Crisântemo e a espada**: padrões da cultura japonesa. 3 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

BRASIL. Parecer n. 05/2000, aprovado em 14/02/2000. Validação de ensino ministrado no Japão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ai>, acesso em 23ago.2010.

BRASIL. Parecer n. 06/2000, aprovado em 14/02/2000. Validação de ensino ministrado no Japão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ai>, acesso em 23 ago.2010.

BRASIL. Parecer n. 27/2006, aprovado em 15/03/2006. Validação de ensino ministrado no Japão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ai>>. Acesso em 23 ago.2010.

BRASIL. Parecer n. 28/2006, aprovado em 15/03/2006. Validação de ensino ministrado no Japão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ai>>. Acesso em 23 ago.2010.

BRITO, Claudia Regina de. **Escola de japoneses a construção da etnicidade em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande-MS: ed. Uniderp, 2000. (Etnias, v. 3).

BORGES PEREIRA, João Baptista. **A cultura negra**: resistência de cultura e a cultura de resistência. In: Dédalo. MAE/USP, 23: 177-188, 1984, p.179-181.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa**: cidadãos ou autóctones? Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVARES, Jose (org). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 115-126.

COMISSÃO de Educação do MEC no Japão. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 de outubro de 2007, Caderno 18.

COSTA, João Pedro Corrêa. **De decasségui a emigrante**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007.

DALLABRIDA, N. **A fabricação escolar das elites**. O Ginásio Catarinense na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Viagens vividas, viagens sonhadas: Os japoneses em São Paulo na 1ª metade deste século. **Reunião Anual da Anpocs**, 19. Caxambu, 1995.

DREVER, D. Ensinando na Terra do Sol Nascente. C. Educacional: a internet na educação, Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/>> acesso em 04 ago. 2010.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008

FIGUEIRA, Katia Cristina Nascimento. **Forças Armadas e Educação: o Colégio Militar de Campo Grande – MS (1993-2010)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2011.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de. **Diversidade e educação escolar: os desafios da diversidade na escola**. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de (org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

HANDA, Tomoo. **O imigrante japonês: Histórias de sua vida no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz/Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1987.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KRUGMAN, Paul R. **A crise de 2008 e a economia da depressão**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

Japão. **Guia de Estudo da Língua Japonesa e Vida Cotidiana - Versão Português**, Prefeitura da Nagoya, 2009, p. 32.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KAWAMURA, Lili Katsuco. **Para onde vão os brasileiros?** Imigrantes brasileiros no Japão. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2003.

KITAHARA, Satomi Takano. O outro lado da migração Brasil-Japão: o caso das japonesas e nipo-brasileiras. In: NETO, Helion Póvoa e FERREIRA, Ademir Pacelli (org.). **Cruzando Fronteiras disciplinares**: um panorama dos estudos migratórios. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

KUBOTA, Marília. Gambarê. Disponível em: <
<http://micropolis.blogspot.com/2007/05/cultura-jap-gambar.html>>. Acesso em 17 nov.2010.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane M.T; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.347-370.

MAGALHAES, Justino. **Contributo para a História das Instituições Educativas**: entre a memória e o arquivo. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1996.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Coleção Polêmica.

MARTINEAU, 1999 *apud* YUNES, Maria Angela Mattar. **Psicologia positiva e resiliência**: foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, num. esp., 2003, p. 75-84.

MOREIRA, Gabriela Maffei . **Recursos e Condições Adversas na história pregressa de crianças de 4ª série do Ensino Fundamental**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação

Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

NAKAGAWA, Kioko Yanagida. **Crianças e adolescentes no Japão:** províncias de Aichi e Shizuaka. 2005. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2005.

NOGUEIRA, M. A. e AFRÂNIO C. (org). **Escritos de educação.** 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Ciências Sociais e educação).

OCADA, Fabio Kazuo. **A tecelagem da vida com fios partidos:** as motivações invisíveis da emigração de kassegui ao japão em quatro estações. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara/SP, 2006.

_____. Cultura e o Habitus Japonês: ingredientes da experiência. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/gt_mig_st41_ocada_texto.pdf. Acesso em: 20 nov. 2010.

ORTIZ, Renato. **O próximo e o distante:** Japão e modernidade--mundo. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PALUDO, Simone dos Santos; KOLLER, Silvia Helena. Resiliência na Rua: Um Estudo de Caso1. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.21, n. 2, p. 187-195, Maio - Ago. 2005.

PESCE, Renata P.; ASSIS, Simone G.; SANTOS, Nilton; OLIVEIRA, Raquel de V. Carvalhaes de. Risco e Proteção: em Busca de Um Equilíbrio Promotor de Resiliência **Psicologia:** Teoria e Pesquisa, V. 20, n. 2, p. 135-143, Maio - Ago 2004.

PETITAT, A. **A produção da escola, produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINHEIRO, Débora Patrícia Nemer. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004.

POLETTO, Michele e KOLLER, Sílvia Helena. **Contextos ecológicos**: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Ecological contexts: furthering resilience, risk and protection factors*, 2004.

REIS, Maria Edileuza Fontenele. **Brasileiros no Japão**: o elo humano das relações bilaterais. São Paulo: Kaleidus-Primus, 2002.

ROSSINI, Rosa Ester. O retorno às origens ou a luta pela cidadania: o exemplo dos dekasseguis do Brasil em direção ao Japão. **Revista USP Dossiê Brasil-Japão**, São Paulo, n. 22, p. 24 – 31, 1994.

SASAKI, Elisa Massae. **O jogo da diferença**: a experiência identitária no movimento dekassegui. 1998. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. **Dekasseguis**: trabalhadores migrantes nipo brasileiros no Japão. Campinas: UNICAMP, Núcleo de Estudos de população, 2000 (Textos NEPO 39).

_____. **A questão da identidade dos brasileiros na migração entre Brasil e Japão**. In: NETO, Helion Póvoa e FERREIRA, Ademir Pacelli (org.). *Cruzando Fronteiras disciplinares: um panorama dos estudos migratórios*. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

_____. **Ser ou Não Ser Japonês?** A Construção da Identidade dos Brasileiros Descendentes de Japoneses no Contexto das Migrações Internacionais do Japão Contemporâneo. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SAKURAI, Celia. **Romanceiro da Imigração Japonesa**. São Paulo: Editora Sumaré/FAPESP, 1993 (Série Imigração; v.4).

_____. **Os japoneses**. São Paulo: Contexto, 2007.

SANFELICE, José Luis. História, Instituições escolares e gestores educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.20–27, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

Disponível em:< http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art4_22e.pdf>.

Acesso em:15 jan.2009

SETOGUTI, Ruth Izumi. **A escolarização entre descendentes de japoneses no Brasil:** pontos para uma reflexão. 1999. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 1999.

SEYFERTH, Giralda. Imigração e (re)construção de identidades étnicas. In: NETO, Helion Póvoa e FERREIRA, Ademir Pacelli (org.). **Cruzando Fronteiras disciplinares: um panorama dos estudos migratórios**. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX:** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008 (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v.2).

TAVARES, José (org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TORRES FILHO, Ernani Teixeira. **A crise da economia japonesa nos anos 90:** impactos da bolha especulativa. *Revista de Economia Política*, vol. 17,n. 1(65) janeiro-março/97.

UEHARA, Alexandre Ratsuo. **A política externa do Japão no final do século XX:** o que faltou? São Paulo: Annablume: Fundação Japão, 2003.

VALENTE, Ana Lúcia E.F. **O negro e a igreja católica**. Campo Grande/MS: CECITEC/UFMS, 1994.

_____.**Educação e diversidade cultural:** um desafio da atualidade. São Paulo: Moderna, 1999. (Paradoxos).

_____. Conhecimentos antropológicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de (org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003, p. 17-46.

VERGARA, Sylvia Constant. A resiliência de profissionais angolanos. **Revista de Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro, v. 42, n.4, p. 701 -18, jul/ago. 2008.

WHITE, Merry. **Desafio educacional japonês: compromisso com a infância**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, num. esp., p. 75-84, 2003.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloisa. Resiliência: noção conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, Jose (org). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 13-42.

ANEXOS

Anexo 1**Pareceres homologados da Escola Alegria de Saber – EAS****PARECER HOMOLOGADO(*)**

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 09/03/2000

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO/MANTENEDORA: Escola Alegria de Saber: Unidade Toyota,

Unidade Toyohashi e Unidade Suzuka,

UF: Japão

ASSUNTO: Validação de ensino ministrado no Japão

RELATOR(a) CONSELHEIRO(a): Ulysses de Oliveira Panisset

PROCESSOS Nº: 23001.000303/99-21

PARECER Nº: CEB Nº 05/2000

CÂMARA OU COMISSÃO: CEB

APROVADO EM: 14.02.2000

I -RELATÓRIO**1. Histórico**

A Senhora Terezinha Moreira Fujü, encaminhou a este Conselho processo contendo pedido de validação do ensino ministrado por suas três unidades assim localizadas: Unidade Toyota, Unidade Toyohashi e Unidade Suzuka, nas cidades que lhes emprestam os nomes.

Por haver visitado pessoalmente as referidas unidades assim a tarefa de relatar o pedido.

Como já tem sido esclarecido, não se trata de conceder “autorização” ou “reconhecimento” atos que seriam impossíveis em se tratando de escolas que funcionam fora do território brasileiro. Trata-se, isto sim, de declarar como válidos no Brasil os estudos

completados em escolas, no caso, situadas no Japão, desde que permitida a sua existência por autoridade japonesa própria.

2. Mérito

O pedido observa o disposto nos itens 2.1 a 2.3 do Parecer CEB Nº 11/99, do qual fui relator.

O estudo das peças do processo revela o seguinte:

2.1 - cursos

Além da Educação Infantil são ministrados o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

2.2 - Regimento Curricular e Calendário

O Regimento está elaborado de forma satisfatório e observa as normas legais vigentes no Brasil.

O currículo do Ensino Fundamental, além da base nacional comum, inclui Língua Espanhola, Língua Inglesa e Língua Japonesa, na parte diversificada, além de Computação. Quanto ao Ensino Médio, as escolas não grupam os conteúdos nas três áreas de que trata o art. 10 da Resolução CEB Nº 03/98 incisos I, II e III, ou seja: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias. O ajustamento deverá ser feito para que os futuros históricos sejam expedidos em consonância com a referida Resolução deste Conselho, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

2.3 - Recursos Humanos

O Corpo Docente, bem como o Administrativo tem composição adequada e está presente no processo o curriculum vitae de cada um de seus integrantes.

2.4 - Biblioteca

O acervo bibliográfico, a despeito das dificuldades da localização no distante país é bom para os cursos oferecidos.

2.5 - Instalações

Tendo visitado cada uma das unidades, quando da minha presença no Japão, para acompanhar os exames supletivos ali realizados em novembro de 1999, pude constatar que as instalações são boas para o fim a que se destinam.

2.6 - Manifestação de autoridade Japonesa

Todas as três unidades funcionam com o consentimento das autoridades locais japonesas, conforme comprovado no processo.

II - VOTO DO RELATOR

Considerando o exposto, sou por que o ensino ministrado pela Escola Alegria de Saber, em suas Unidades de Toyota, Suzuka e Toyohashi, seja considerado válido no Brasil para todos os fins legais cabíveis. O número e a data deste parecer deverão figurar nos documentos expedidos pela instituição, nas suas três unidades.

Brasília, D.F, 14 de fevereiro de 2000.

Ulysses de Oliveira Panisset

Relator

III - DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha o voto do relator.

Brasília, D.F, 14 de fevereiro de 2000.

Ulysses de Oliveira Panisset

Presidente da CEB/CNE

Anexo 2**PARECER HOMOLOGADO(*)**

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 09/03/2000

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO/MANTENEDORA: Escola Brasileira de Hamamatsu -

UF: Japão

ASSUNTO: Validação de ensino ministrado no Japão

RELATOR(a) CONSELHEIRO(a): Ulysses de Oliveira Panisset

PROCESSOS Nº: 23.001-000445/99-16

PARECER Nº: CEB 006

CÂMARA OU COMISSÃO: CEB **APROVADO EM:** 14.02.2000

I – RELATÓRIO**1. Histórico**

O Senhor Benedito Vilela Garcia, diretor da Escola Brasileira de Hamamatsu, Japão, endereçou pedido de validação do ensino ministrado no Japão por sua instituição, instruído com a documentação necessária. Assim a tarefa de relatar a matéria.

2. Mérito

O processo foi organizado com observância do disposto nos itens 2.1 a 2.3 do Parecer CEB Nº 11/99, que coube-me relatar. O estudo das peças que integram o processo revela o seguinte:

2.1 - Cursos

São três as Unidades em funcionamento:

Unidade I - Hamamatsu Shi, Tenma Cho 310 - 6 abrangendo 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Unidade II - Hamamatsu Shi, Kamijima Cho 1-3-3, oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental, quatro primeiras séries.

Unidade III - Yaizu Shi, Tajiri, 903, Blue Castle 202, com o Ensino Fundamental.

2.2 - Regimento, Currículos e Calendário

O Regimento está satisfatoriamente organizado, buscando ajustar a realidade vivida com as normas legais brasileiras. Os currículos, quanto ao Ensino Fundamental, são adequados às normas contidas nas DCNEF. Quanto ao Ensino Médio, é necessário que sejam organizados com observância do disposto no art. 10, incisos I, II e III da Resolução nº 03/98, que contém as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Os referidos incisos grupam os conteúdos em três áreas, a saber:

- a) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- b) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias;
- c) Ciências Humanas e suas Tecnologias.

É necessário que os históricos escolares a serem expedidos sejam reformulados segundo as áreas definidas que constituem a base nacional comum. Os calendários das diversas unidades estão organizados de forma adequada.

2.3 - Recursos Humanos

O corpo docente e o administrativo são compostos por profissionais com habilitação necessária, conforme documentação apresentada.

2.4 - Biblioteca

As bibliotecas das três unidades são satisfatórias, mas devem ser progressivamente expandidas.

2.5 - Instalações

Conforme me foi dada constatar, em visita pessoal, as instalações das três unidades atendem a um mínimo de conforto indispensável e podem, portanto, ser consideradas aceitáveis.

2.6 - Manifestação de autoridades japonesas

As unidades funcionam com permissão das autoridades japonesas locais conforme documentação apresentada.

II - VOTO DO RELATOR

À vista do exposto, sou por que o ensino ministrado pela Escola Brasileira de Hamamatsu, em suas Unidades:

I - Hamamatsu Shi, Tenma Cho, 310-6

II - Hamamatsu Shi, Kamijima Cho 1-3-3 e

III - Yaizu Shi, Tajiri 903 Blue Castle 202,

Seja considerado válido para todos os fins legais cabíveis, incluindo o prosseguimento de estudos no Brasil. Número e data deste parecer devem constar da documentação expedida pelas unidades relacionadas.

Brasília, D.F, 14 de fevereiro de 2000.

Ulysses de Oliveira Panisset

Relator

III - DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha o voto do relator.

Brasília, D.F, 14 de fevereiro de 2000.

Ulysses de Oliveira Panisset

Presidente da CEB/CNE

Anexo 3**PARECER HOMOLOGADO(*)**

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 4/4/2006

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADA: Escola Alegria de Saber UF: DF

ASSUNTO: Validação de documentos escolares emitidos pela Escola Alegria de Saber, com sede em Hamamatsu, Província de Shizuoka-ken, Japão.

RELATOR: Murílio de Avellar Hingel

PROCESSO Nº: 23123.000520/2004-63

PARECER CNE/CEB Nº: 27/2006

COLEGIADO: CEB

APROVADO EM: 15/3/2006

I – RELATÓRIO

O presente processo refere-se à solicitação de declaração de validade de documentos escolares emitidos pela Escola Alegria de Saber, que atende cidadãos brasileiros residentes no Japão. Em 23/11/2005, representantes de escolas brasileiras no Japão reuniram-se com o Ministro da Educação e com os conselheiros da Câmara de Educação Básica para debater problemas relacionados ao atendimento educacional dos alunos brasileiros que vivem naquele país. Em consequência, a Câmara emitiu o Parecer CNE/CEB nº 30/2005, que trata da necessidade de simplificação dos dispositivos do art. 3º e da impossibilidade de cumprimento do art. 10 da Resolução CNE/CEB nº 2/2004.

A Assessoria Internacional do MEC, ao enviar o presente processo para análise e apreciação, anexou ofício, dirigido ao presidente desta Câmara, redigido nos seguintes termos:

Senhor Presidente,

Tenho a satisfação de encaminhar a Vossa Senhoria o Processo nº 23123.000520/2004-63, de interesse da Escola Alegria de Saber, de Hamamatsu, Província de Shizuoka-ken, Japão.

2. À luz das alterações propostas pelo Parecer CNE/CEB nº 30/2005, homologado pelo Senhor Ministro da Educação no dia 6 de março de 2006, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 2/2006, que alterou dispositivos da Resolução CNE/CEB nº 2/2004, especificamente a supressão do artigo 10 e a modificação do artigo 3º, definindo as condições essenciais para que um estabelecimento de ensino possa emitir documentos escolares válidos no Brasil, informo que a instituição de ensino interessada atendeu ao exigido pelo Conselho Nacional de Educação.

3. Assim sendo, passo às mãos desse Conselho a documentação pertinente, para análise e emissão de Parecer.

Atenciosamente,

CLAUDIA M.PAES DE CARVALHO BAENA SOARES

Chefe, substituta, da Assessoria Internacional

II – VOTO DO RELATOR

Tendo em vista a informação enviada pela Assessoria Internacional do MEC, aprovo a validação de documentos escolares emitidos pela Escola Alegria de Saber, com sede em Hamamatsu, Província de Shizuoka-ken, Japão, que atende cidadãos brasileiros residentes naquele país.

Brasília(DF), 15 de março de 2006.

Conselheiro Murílio de Avellar Hingel – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 15 de março de 2006.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Vice-Presidente

Anexo 4**PARECER HOMOLOGADO(*)**

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 4/4/2006

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADA: Escola Alegria de Saber **UF:** DF

ASSUNTO: Validação de documentos escolares emitidos pela Escola Alegria de Saber, com sede em Hekinan, Província de Aichi-ken, Japão.

RELATOR: Francisco Aparecido Cordão

PROCESSO N°: 23123.000519/2004-39

PARECER CNE/CEB N°: 28/2006

COLEGIADO: CEB

APROVADO EM: 15/3/2006

I – RELATÓRIO

O presente processo refere-se à solicitação de declaração de validade de documentos escolares emitidos pela Escola Alegria de Saber, que atende cidadãos brasileiros residentes no Japão. Em 23/11/2005, representantes de escolas brasileiras no Japão reuniram-se com o Ministro da Educação e com os conselheiros da Câmara de Educação Básica para debater problemas relacionados ao atendimento educacional dos alunos brasileiros que vivem naquele país. Em consequência, a Câmara emitiu o Parecer CNE/CEB nº 30/2005, que trata da necessidade de simplificação dos dispositivos do art. 3º e da impossibilidade de cumprimento do art. 10 da Resolução CNE/CEB nº 2/2004. A Assessoria Internacional do MEC, ao enviar o presente processo para análise e apreciação, anexou ofício, dirigido ao presidente desta Câmara, redigido nos seguintes termos:

Senhor Presidente,

Tenho a satisfação de encaminhar a Vossa Senhoria o Processo nº 23123.000519/2004-39, de interesse da Escola Alegria de Saber, de Hekinan, Província de Aichi-ken, Japão.

2. À luz das alterações propostas pelo Parecer CNE/CEB nº 30/2005, homologado pelo Senhor Ministro da Educação no dia 6 de março de 2006, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 2/2006, que alterou dispositivos da Resolução CNE/CEB nº 2/2004, especificamente a supressão do artigo 10 e a modificação do artigo 3º, definindo as condições essenciais para que um estabelecimento de ensino possa emitir documentos escolares válidos no Brasil, informo que a instituição de ensino interessada atendeu ao exigido pelo Conselho Nacional de Educação.

3. Assim sendo, passo às mãos desse Conselho a documentação pertinente, para análise e emissão de Parecer.

Atenciosamente,

CLAUDIA M.PAES DE CARVALHO BAENA SOARES

Chefe, substituta, da Assessoria Internacional

II – VOTO DO RELATOR

Tendo em vista a informação enviada pela Assessoria Internacional do MEC, aprovo a validação de documentos escolares emitidos pela Escola Alegria de Saber, com sede em Hekinan, Província de Aichi-ken, Japão, que atende cidadãos brasileiros residentes naquele país.

Brasília(DF), 15 de março de 2006.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 15 de março de 2006.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Vice-Presidente

Anexo 5*Regimento da Escola Alegria de Saber*

ÍNDICE

- TÍTULO I – Da Caracterização, da População Escolar e Regime de Funcionamento	
- Capítulo I – Da Caracterização	01
- Capítulo II – Da População Escolar e do Regime de Funcionamento	01
- TÍTULO II – Da Organização Administrativa e Técnica	
- Capítulo I – Do Núcleo de Atividades Administrativas.....	01
	-
Seção I – Da Mantenedora	01
	-
Seção II – Do Diretor Administrativo.....	02
	-
Capítulo II – Do Núcleo das Atividades Técnica-Pedagógicas.....	03
	-
Seção I – Do Diretor Pedagógico	03
	-
Seção II – Da Coordenação Geral	04
	-
Seção III – Do Vice-Diretor de Unidade	05
	-
Seção IV – Da Coordenação e da Assistência de Coordenação de Unidade	05
	-
Seção V – Da Monitoria	06
	-
Seção VI – Dos Conselhos de Série/Ano/Classe	06
	-
- Capítulo III – Do Corpo Docente	07

- TÍTULO III – Da Organização da Vida Escolar	
- Capítulo I – Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino	07
- Capítulo II – Dos Fins e Objetivos do Curso	08
- Capítulo III – Dos Critérios de Organização Curricular	08
- Capítulo IV – Do Plano Escolar	10
- Capítulo V – Do Critério para Agrupamento de Alunos	10
- Capítulo VI – Do Sistema de Avaliação	10
- Capítulo VII – Da Verificação do Rendimento Escolar	11
	-
Seção I – Da Determinação da Média Final (MF).....	11
	-
Seção II – Do Sistema de Promoção	12
	-
Seção III – Da Recuperação	12
	-
Seção IV – Da Determinação da Média Final Recuperada (MFR)	12
	-
Seção V – Do Sistema de Promoção após a Recuperação Final	13
	-
Seção VI – Da Retenção	13
	-
Seção VII – Da Progressão Parcial e Reclassificação	13
	-
Seção VIII – Da Aceleração de Estudos	14
- Capítulo VIII – Das Matrículas	15
- Capítulo IX – Das Transferências	15
- Capítulo X – Da Expedição de Documentos Escolares	16

- Capítulo XI – Da Incineração de Documentos	16
- TÍTULO IV – Dos Direitos, Deveres e Proibições	
- Capítulo I – Do Núcleo de Atividades Administrativas e Técnica-Pedagógicas	17
- Capítulo II – Do Corpo Docente	17
- Capítulo III – Do Corpo Discente	20
- Capítulo IV – Das Sanções Disciplinares	21
	-
Seção I – Das Penalidades ao Pessoal em Geral	21
	-
Seção II – Das Penalidades ao Corpo Discente.....	21
	-
- TÍTULO V – Das Disposições Gerais, Transitórias e Finais.....	22

TÍTULO I

DA CARACTERIZAÇÃO, DA POPULAÇÃO ESCOLAR E REGIME DE FUNCIONAMENTO

1. Capítulo I

2. Da Caracterização

Artigo 1º - A Escola Alegria de Saber, com unidades na província de Aichi, na cidade de Toyota (Josui-Cho, Harayama 208 - Tel.: 0565-46-1313), denominada UNIDADE TOYOTA, na cidade de TOYOHASHI (Shimoji-cho Aza Wakamiya 60 - Tel.: 0532-58-7951), denominada de UNIDADE TOYOHASHI, na cidade de Hekinán (Tajiri-cho 4-52 - Tel.: 0566-46-3404), denominada de UNIDADE HEKINAN, na província de Mie, na cidade de Suzuka (Douhaku 5-23-29 - Tel.: 0593-67-1280), denominada de UNIDADE SUZUKA, na província de Shizuoka, na cidade de Hamamatsu (Tenno-cho 613-1 - Tel.: 0534-23-3895), denominada de UNIDADE HAMAMATSU, é estabelecimento de finalidade

educacional denominado simplesmente Escola, mantém os cursos de Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Artigo 2º - As unidades de TOYOTA, SUZUKA e TOYOHASHI, referidas no artigo anterior vêm funcionando, regularmente, pelos atos legais do Parecer nº 05/00, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação publicado no Diário Oficial da União em 09/03/2000. As unidades de HEKINAN e HAMAMATSU vem funcionando sob autorização, aguardando parecer do Ministério da Educação.

1. CAPÍTULO II

Da População Escolar e do Regime de Funcionamento

Artigo 3º - A Escola atende alunos de ambos os sexos oriundos de vários níveis do meio sócio-econômico onde se inserem.

Artigo 4º - A Escola funciona em regime de externato, no período diurno, em dois turnos, sendo o 1º turno de manhã e o 2º turno à tarde.

3. TÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E TÉCNICA

Capítulo I

Do Núcleo de Atividades Administrativas

Artigo 5º - Constituem Núcleo de Atividades Administrativas da Escola:

- I - Mantenedora
- II - Diretoria Administrativa
- III - Secretaria
- IV - Atividades Auxiliares

Parágrafo único - As Atividades Auxiliares da Administração, ou seja, Tesouraria, Contabilidade, Motoristas, Manutenção, Limpeza, Serviços Gerais estarão sob a responsabilidade da Diretoria Administrativa, segundo normas próprias, se outra reorganização administrativa não alterar esta situação.

Seção I

Da Mantenedora

Artigo 6º - São atribuições da Mantenedora:

- I - apreciar relatórios e propostas orçamentárias anuais e respectiva ratificação;
- II - assinar atos de designação e dispensa da Diretoria, dos membros dos órgãos de apoio e pessoal administrativo, bem como do corpo docente;
- III - resolver as questões relativas ao patrimônio e autorizar a aquisição de equipamento ou de novas instalações;
- IV - autorizar acordos, convênios ou outras formas de contrato ou compromisso;

- V - decidir sobre a criação de novos cursos;
- VI - fixar o quadro de professores e do pessoal administrativo e determinar os seus honorários e vencimentos;
- VII - aprovar planos de aplicação, de subvenções e doações e decidir sobre a aceitação e o destino dos legados;
- VIII - aplicar as penalidades de sua competência previstas neste Regimento;
- IX - pronunciar-se sobre as questões que envolvem encargos e responsabilidades econômico-financeiras, além do orçamento, e sobre outros assuntos de sua alçada.

Seção II

Do Diretor Administrativo

Artigo 7º - Ao Diretor Administrativo compete, além da representação ativa e passiva, judicial ou extrajudicial da escola:

- I - assinar, com os demais Diretores, instrumentos públicos ou particulares de aquisição, alienação ou oneração de bens imóveis da Escola;
- II - outorgar mandatos em nome da Escola, assinando em conjunto com outros Diretores;
- III - elaborar as metas e diretrizes operacionais e praticar, em conjunto com todos os diretores, os demais atos necessários ao desenvolvimento das atividades da Escola, assinando, contratos, inclusive de financiamento, de arrendamento mercantil e semelhantes, com qualquer instituição financeira, pedidos de compra, ordens de pagamento, contratos de venda de bens móveis da Escola, podendo, ainda, abrir e encerrar contas bancárias, promover a cobrança e receber, dando quitação, toda e qualquer importância devida à Escola;
- IV - planejar, organizar, dirigir e controlar as atividades das áreas administrativas e financeiras da Escola - Secretaria Escolar, Tesouraria, Contabilidade, Serviços Terceirizados - participar da fixação da política de gestão de recursos financeiros e quanto aos planos de desenvolvimento, assegurar nos estudos administrativos o estabelecimento de normas gerais para os trabalhos das áreas subordinadas, a fim de assegurar o cumprimento dos objetivos e metas da Escola;
- V - elaborar e definir a política de preços dos serviços prestados e das atividades desenvolvidas pela Escola;
- VI - elaborar e estabelecer juntamente com o Diretor Pedagógico as condições dos contratos de trabalho de professores e demais empregados da administração do estabelecimento de ensino, bem como admiti-los e demiti-los;
- VII - elaborar, o estudo orçamentário da receita e despesas do estabelecimento de ensino para o ano letivo seguinte;
- VIII - substituir o Diretor Pedagógico em suas faltas ou impedimentos;
- IX - convocar o Conselho de Escola.

i.

S

Seção III

ii.

D

a Secretaria

Artigo 8º - A Secretaria constitui-se no núcleo que se concentra toda a escrituração escolar, e é composta de uma Secretária e suas respectivas auxiliares. A Secretaria está organizada de modo a permitir a verificação da identidade de cada aluno, a autenticidade de sua vida escolar, bem como a qualificação e habilitação do pessoal docente, administrativo, as relações individuais e coletivas de trabalho dos professores e do pessoal em geral.

Artigo 9º - São atribuições da Secretaria:

- I - responder perante a Direção da Escola pelo expediente e serviços gerais a Escola;
- II - organizar o arquivo de modo a assegurar a preservação dos documentos escolares e atender prontamente a qualquer pedido ou esclarecimento de interessados, da Direção e da Coordenação da Escola;
- III - providenciar para que a escrituração seja feita com a utilização dos procedimentos, impressos e livros padronizados e de forma a permitir a verificação, a qualquer tempo, da vida escolar de cada aluno, de sua identidade, da regularidade e autenticidade com que se desenvolver;
- IV - redigir e fazer expedir toda a correspondência da Escola, submetendo-a à assinatura do Diretor ou seu substituto legal;
- V - escriturar livros, fichas e demais documentos escolares de modo a assegurar a clareza ou fidelidade;
- VI - assinar, juntamente com Diretor, fichas, atas, certificados e outros documentos;
- VII - expedição, registro e controle de expedientes.

Artigo 10º - Ficam arquivadas na secretaria:

- I - Fichas cadastrais dos alunos;
- II - Prontuário que constituem o arquivo único;
- III - Pastas prontuários dos professores;
- IV - Pastas prontuários de pessoal administrativo;
- V - Pastas contendo: Decretos, Portarias, Autorizações e demais publicações legais referentes à Escola;
- VI - Livros ou arquivos de termos de visita de superiores de ensino e outras autoridades escolares;
- VII - Registro de matrículas por grau de ensino e séries/anos;
- VIII - Livro de registro de processos de adaptações;
- IX - Registro de resultados finais por Ensino;
- X - Livro de Ata de incineração de documentos da secretaria;
- XI - Livro de Registro de exame médico;
- XII - Livro de equivalência de estudos;
- XIII - Pastas para programas adotados em cada curso;
- XIV - Pastas de recorte de Diário Oficial;
- XV - Livro de Registros de certificados expedidos;
- XVI - Pastas com assuntos diversos;
- XVII - Os documentos apresentados pelos alunos em sua matrícula inicial serão cópias devidamente autenticadas pelo Coordenador de Unidade

4. Capítulo II

Do Núcleo das Atividades Técnica-Pedagógicas

Artigo 11º - Constituem-se Núcleo de Atividades Técnica-Pedagógicas:

- I - Diretoria Pedagógica
- II - Coordenadoria Geral
- III - Vice-Diretoria de Unidade
- IV - Coordenadoria e Assistência de Coordenadoria de Unidade
- V - Orientação Pedagógica
- VI - Monitoria
- VII - Conselhos de Série/Ano e de Classe

Parágrafo único - As atividades de Orientação Pedagógica serão exercidas pela Diretoria Pedagógica, demais integrantes do Núcleo de Atividades Técnica-Pedagógicas e Corpo Docente.

Seção I

Do Diretor Pedagógico

Artigo 12º - Ao Diretor Pedagógico, legalmente habilitado e com comprovada atividade docente e/ou pedagógica em instituições de ensino do porte da Escola, compete:

- I - planejar, organizar, dirigir e controlar todo o processo escolar, dando orientação pedagógica e gerenciando ao corpo docente, cuidando da harmonia do seu trabalho, dos órgãos de apoio pedagógico e do corpo discente, de modo que os objetivos educacionais sejam atingidos. Estão subordinadas ao Diretor Pedagógico, a Coordenadoria Geral, a Coordenadoria de Unidade, demais coordenadorias de apoio pedagógico se houver e o Conselho de Série/Ano/Classe;
- II - dentro dos limites impostos por esse Regimento e pela Legislação pertinente, aplicar penalidades aos alunos;
- III - nomear, entre os Coordenadores, os Presidentes dos Conselhos de Série/Ano/Classe;
- IV - participar do Conselho de Escola;
- V - substituir o Diretor Presidente em suas faltas ou impedimentos nas funções de Presidente do Conselho de Escola;
- VI - representar o estabelecimento de ensino perante as repartições públicas federais, estaduais e municipais em assuntos relacionados à educação;
- VII - elaborar, juntamente com o Diretor Administrativo:
 - a) o regimento escolar do estabelecimento de ensino, cumprindo-o e fazendo com que o corpo docente e discente o cumpra;
 - b) a proposta de criação ou supressão de cursos.

- VIII - assinar todo e qualquer documento oficial relacionado com as atividades do estabelecimento de ensino;
- IX - elaborar e estabelecer juntamente com o Diretor Administrativo as condições dos contratos de trabalho dos professores e profissionais da área pedagógica, bem como admiti-los e demiti-los;
- X - nomear, em conjunto com o Diretor Administrativo, procuradores da Escola para sua representação perante as Repartições Públicas federais, provinciais e municipais nos assuntos relacionados ao estabelecimento de ensino.
- XI - Tomar medidas de caráter urgente não previstas neste Regimento.

Artigo 13º - O Conselho de Escola de natureza consultiva é presidido pelo Diretor Pedagógico composto por:

- I - Coordenação Geral
- II - Vice-Diretores de Unidades
- III - Coordenações e Assistências de Coordenações de Unidades
- IV - Representante do corpo docente (professores de cada uma das séries/anos eleito pelos demais professores)
- V - Secretário de Escola

Artigo 14º - São atribuições do Conselho de Escola: assessorar a Direção Pedagógica da escola, opinar sobre os programas de integração Escola-Família-Comunidade e apreciar relatórios anuais da Escola.

5. Seção II

6. Da Coordenação Geral

Artigo 15º - A Coordenação Geral compreende:

- I - participar da Elaboração do Plano Escolar;
- II - coordenar as atividades de acordo com o planejamento;
- III - assegurar a articulação com as demais programações do núcleo de apoio Técnico-Pedagógico;
- IV - propor técnicas e procedimentos;
- V - selecionar e providenciar material didático;
- VI - estabelecer a avaliação das atividades;
- VII - propor e coordenar as atividades de aperfeiçoamento e atualização dos professores;
- VIII - assegurar o fluxo de informações entre várias instâncias do sistema de supervisão;
- IX - organizar o Calendário Escolar;
- X - planejar a adequação dos conteúdos programáticos pelas várias séries/anos em que deva ser ministrado;
- XI - efetuar o controle da qualidade e da necessidade para o curso, do material didático elaborado pelos professores, dando sua aprovação aos que devam ser utilizados;

- XII - utilizar recursos didáticos, como de informática, brinquedos, ambientes, etc, como forma de complementação e incentivo ao ensino;
- XIII - acompanhar, controlar e avaliar o desempenho dos docentes, colhendo e interpretando os dados sobre a sua atuação e levando à Direção os resultados de sua observação.
- XIV - interpretar a Organização Didática da Escola dentro da comunidade;
- XV - elaborar relatórios de suas atividades e participar do relatório anual da Escola;
- XVI - apresentar as modificações necessárias no projeto curricular e estabelecer critérios amplos para a organização das áreas e das disciplinas de estudo;
- XVII - propor as diretrizes a serem adotadas na elaboração dos Planos de Ensino e coordenar a avaliação do projeto curricular.
- XVIII - propor mudanças e elaborar as normas gerais da Escola, no que diz respeito ao seu Projeto Pedagógico.
- XIX - propor à Direção Pedagógica o sistema de avaliação e suas modificações;
- XX - promover a reflexão permanente sobre o currículo junto à comunidade escolar, incentivando sua atualização por parte de todos os membros da equipe de coordenação de unidades e docente, acompanhando e avaliando seu desenvolvimento;
- XXI - avaliar a produtividade da Escola como um todo, no que diz respeito ao seu projeto pedagógico, nos aspectos quantitativos e qualitativos.

7. Seção III

8. Do Vice-Diretor de Unidade

Artigo 16º - Ao Vice-Diretor de Unidade, legalmente habilitado e com comprovada atividade docente e/ou pedagógica em instituições de ensino do porte da Escola, compete:

- I - substituir o Diretor, em seu impedimento legal nas disposições definidas pela Mantenedora;
- II - responder pela Direção da Escola, em horário acordado com a Mantenedora e tendo em vista as necessidades de seu funcionamento global;
- III - colaborar com o Diretor no desempenho de suas atribuições específicas;
- IV - compartilhar o plano pedagógico com o Coordenador de Unidade;

Artigo 17º - As indicações para designação e cessação para as funções de Vice-Diretor de Escola são de competência da Mantenedora.

9. Seção IV

10. Da Coordenação e da Assistência de Coordenação de Unidade

Artigo 18º - A Coordenação e a Assistência de Coordenação de Unidade compreende:

- I - coordenar no âmbito da unidade as atividades pedagógicas, planejamento de ensino e reuniões pedagógicas;
- II - prestar assistência aos alunos, individualmente ou em grupo, com problemas de conduta e adaptação, ainda que não relacionados com a vida escolar;

- III - apresentar relatórios das atividades sempre que solicitados pela Coordenação Geral;
- IV - controlar comunicados e documentos emitidos pela Secretaria;
- V - cooperar no preparo das comemorações cívicas e solenidades da Escola;
- VI - orientar as atividades de estudo dos alunos, visando a detectar as dificuldades existentes;
- VII - levantar dados, elaborar fichários dos alunos;
- VIII - promover, de comum acordo com os professores, as atividades extra-classe que concorram para completar a educação dos alunos, preparando-os para o exercício das opções básicas;
- IX - proporcionar o efetivo entendimento entre a Escola e a Família, promovendo atividades definidas no Calendário Escolar;
- X - acompanhar os alunos e promover o encaminhamento dos que necessitarem de assistência especializada;
- XI - controlar o cumprimento dos dias letivos e horários de aula estabelecidos;
- XII - definir o horário de aulas, com exceção dos que já foram definidos pela Coordenação Geral;
- XIII - acompanhar professores da área, do programa estabelecido, auxiliando-os e orientando-os permanentemente;
- XIV - acompanhar o desenvolvimento do currículo, assegurando a adequação dos objetivos, dos conteúdos e dos métodos de ensino.
- XV - selecionar os professores a serem contratados, entrevistando os candidatos, colhendo dados sobre a adequação ou não adequação do profissional à filosofia de educação da Escola, levando à Coordenação Geral e à Direção o seu parecer sobre a conveniência ou não da contratação.
- XVI - acompanhar, junto com os professores, os casos de alunos com baixo rendimento, problemas emocionais e outras restrições ao bom desempenho escolar;
- XVII - presidir, quando designado, os Conselhos de Série/Ano/Classe;
- XVIII - participar do Conselho de Escola quando convocado;
- XIX - manter atualizados os registros do aluno e o perfil das séries/anos e classes;
- XX - incentivar o desenvolvimento de atividades tais como: programas preventivos de saúde, higiene e segurança, atividades culturais, artísticas e outras;
- XXI - substituir a atribuição da função, em detrimento da ausência de um dos dois.

i. S

ção V

ii. D

a Monitoria

iii. **Artigo 19º** - A Monitoria, exclusividade da Educação Infantil e Ensino Fundamental I/Anos Iniciais, compreende em:

- I - orientar estudos individualizados e/ou coletivos;
- II - participar e desenvolver projetos junto aos professores;
- III - colaborar na identificação de dificuldades da série/classe;
- IV - auxiliar na organização de grupos de alunos;

- V - planejar e programar as atividades de monitoria para os períodos variados, principalmente para o período integral, juntamente com o professor;
- VI - outras que as peculiaridades que a função exigir.

iv. **Parágrafo único** - É vedado à Monitoria ministrar aulas, substituir o professor, aplicar verificações de aprendizagem, assumir tarefas ou obrigações próprias e exclusivas de professores.

v. S

eção VI

vi. D

os Conselhos de Série/Ano/Classe

Artigo 20º - O Conselho de Série/Ano/Classe integram o núcleo de Atividades Técnicas para o Ensino Fundamental e Médio e são constituídos por todos os professores de cada Série/Ano/Classe e presidido pelo Vice-Diretor e no seu impedimento pelo Coordenador de Unidade.

Artigo 21º - O Conselho de Série/Ano/Classe terá as seguintes atribuições:

- I - avaliar o rendimento escolar de série/ano/classe, confrontando os resultados da aprendizagem nos diferentes componentes curriculares. Analisar os padrões de avaliação utilizados, identificar as causas do aproveitamento e rendimento insuficientes;
- II - coletar e utilizar informações sobre as necessidades, interesses e aptidões dos alunos elaborar a programação de atividades de recuperação e de aproveitamento;
- III - decidir sobre a programação do aluno;
- IV - verificar as ausências do aluno no período letivo e providenciar atividades de compensação de ausências;
- V - homologar ou não a nota final dos alunos admitidos a estudo de recuperação final, quando necessário;
- VI - opinar sobre recursos relativos à verificação do rendimento escolar;
- VII - decidir a conveniência pedagógica de retenção ou promoção de alunos que se enquadrem nos critérios descritos nesse Regimento;
- VIII - julgar recursos de avaliação do rendimento escolar;

Parágrafo único: O Conselho de Série/Ano/Classe realiza uma apreciação qualitativa do desempenho do aluno, analisando-o de maneira global, não se restringindo, apenas, ao resultado expresso pelas médias das avaliações. Adota o seguinte critério de julgamento:

- I - histórico da vida escolar;
- II - evolução apresentada na aprendizagem;
- III - empenho e esforço;

- IV - domínio de conteúdos imprescindíveis para cursar a série/ano seguinte;
- V - responsabilidade;
- VI - assiduidade;
- VII - aceitação dos limites de comportamento impostos pela escola.

Artigo 22º - As decisões são tomadas por maioria simples de votos e registradas em ata circunstanciada. Em caso de empate, a decisão caberá ao Presidente do Conselho.

Artigo 23º - É da responsabilidade do Presidente do Conselho:

- I - no início dos trabalhos, orientar os professores participantes sobre a filosofia e o funcionamento do Conselho de Série/Ano/Classe;
- II - escolher um professor que será responsável pela Ata;
- III - preencher as fichas individuais dos alunos avaliados;
- IV - coordenar as manifestações e debates;
- V - presidir o processo de votação, apenas votando no caso de empate.

Artigo 24º - O Conselho de Série/Ano/Classe deverá reunir-se conforme definição no Calendário Escolar ou em caráter excepcional conforme determinações da Coordenação Geral.

11. Capítulo III

Do Corpo Docente

Artigo 25º - Os membros do corpo docente, agentes diretos do processo educativo, qualificados de acordo com a legislação vigente, executarão o seu trabalho dentro das seguintes atribuições:

- VII - participar da elaboração do Projeto Pedagógico da Escola e do Plano Escolar anual com a equipe e a Coordenação da Unidade;
- VIII - assumir as classes, ministrando os dias letivos e as horas-aula estabelecidos no início do período letivo, participando integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- IX - responsabilizar-se pela disciplina e pela organização geral de série/ano/classe, fundamentais para a realização do trabalho educativo;
- X - elaborar e cumprir os planos de trabalhos anuais e periódicos, submetendo-os à apreciação da Coordenação da Unidade;
- XI - zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecendo estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- XII - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e com a comunidade.

12. TÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR

13. Capítulo I

Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino

Artigo 26º - A Escola manterá a educação básica, formada pela Educação Infantil em nível de pré-escola (Maternal II, Jardim I e Jardim II), pelo Ensino Fundamentais de Anos Iniciais de 1º ao 5º anos (Pré-Alfabetização a 4ª séries) e de Anos Finais de 6º ao 9º anos (5ª a 8ª séries), com duração de 9 anos, e o Ensino Médio com duração de 3 anos, em regime de externato em dois períodos diurnos, divididos em séries/anos/classes.

Parágrafo Único - A Escola poderá adotar, até o nível de Ensino Fundamental, o regime de Período Integral.

Artigo 27º - Anualmente, será elaborado um calendário escolar prevendo as atividades curriculares que terão como duração e carga horária, minimamente, os limites previstos no artigo 24 da Lei Federal nº 9394/96, devendo dele, constar obrigatoriamente:

- I - o início e o término das aulas;
- II - recessos, feriados, comemorações cívicas, períodos de férias e atividades letivas extra-classes;
- III - reuniões pedagógicas e Conselhos de Classe;

Capítulo II

Dos Fins e Objetivos do Curso

Artigo 28º - A Escola mantém modalidades de Educação e Ensino, tendo como objetivo, os especificados na Lei Federal nº 9394/96.

Artigo 29º - A Escola destina-se a formação de crianças e adolescentes visando o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para exercícios conscientes da cidadania, variando em conteúdos e métodos segundo as fases de seu desenvolvimento. O aluno estará assim preparado, na volta ao seu país de origem, o **Brasil**, a dar continuidade, sem interrupções (repetência) às suas vidas acadêmicas.

Artigo 30º - O Ensino Infantil, ministrada a crianças de 3 a 5 anos, terá por finalidade o desenvolvimento de seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, com a participação da família, favorecendo sua perfeita integração na comunidade, e geralmente objetivar a:

- VI - favorecer o desenvolvimento amplo e dinâmico da criança em seus aspectos social, afetivo, motor e cognitivo;
- VII - respeitar e apoiar os conhecimentos que trouxer ao ingressar na Escola;
- VIII - propiciar-lhe estratégias para que manifeste as diferentes áreas do conhecimento: espaço/tempo, relações sociais, lógicas e linguagens;
- IX - estimular e desafiar a criança a construir e desenvolver sua inteligência;
- X - interferir em seu ritmo de desenvolvimento de modo a formar um ser humano que construa uma auto-imagem positiva, que tenha acesso e valorize os códigos culturais da sociedade em que se inserir; que seja autônomo em seu pensar e agir, que interaja, com prazer e significado, em seu meio.

Artigo 31º - O Ensino Fundamental terá por objetivo geral prioritário a formação básica do cidadão, mediante:

- V - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- VI - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- VII - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e de habilidades intelectuais, atitudes e valores;
- VIII - o fortalecimento dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Artigo 32º - O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, terá como objetivos gerais:

- IV - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- V - a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- VI - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina;

Capítulo III

Dos Critérios de Organização Curricular

Artigo 33º - A Escola utiliza material didático do Sistema COC de Ensino, através da Editora COC Empreendimentos Culturais S/C Ltda, localizada à Rua Deolinda, 70 - Jardim Macedo - Ribeirão Preto - SP - Brasil.

Artigo 34º - O Ensino Infantil está organizado em estágios, divididas em linguagens de expressão e unidades de estudos, dividido em Maternal II, Jardim I e Jardim II, conforme a seguir

6. Linguagem Matemática
7. Ciências
8. Linguagem Oral
9. Linguagem Corporal
10. Linguagem Plástica

Artigo 35º - O Ensino Fundamental e Médio será organizado em séries/anos e os currículos serão organizados de acordo com o artigo 26 da Lei Federal nº 9394/96, em Componentes Curriculares - Base Nacional Comum e Componentes Curriculares - Parte Diversificada, conforme segue:

II - Ensino Fundamental – Anos Iniciais

1. 1º ano:
 - a. Alfabetização
 - b. Linguagem Matemática
 - c. Linguagem Oral
 - d. Linguagem Corporal
 - e. Linguagem Plástica

2. 2º ao 5º anos (1ª a 4ª séries) :
 - a. Base Nacional Comum
 - Língua Portuguesa
 - Matemática
 - Ciências da Natureza
 - História
 - Geografia
 - Ciências Sociais
 - Artes
 - Educação Física
 - b. Parte Diversificada
 - Língua Inglesa
 - Língua Japonesa
 - Informática

III - Ensino Fundamental – Anos Finais

1. 6º ao 9º anos (5ª a 8ª séries)
 - a. Base Nacional Comum
 - Língua Portuguesa
 - Matemática
 - Ciências
 - História
 - Geografia
 - Artes
 - Educação Física

- b. Parte Diversificada
 - Língua Inglesa
 - Língua Japonesa
 - Língua Espanhola
 - Informática
- IV - Ensino Médio
 - 1. Base Nacional Comum
 - Língua Portuguesa
 - Matemática
 - Física
 - Química
 - Biologia
 - História
 - Geografia
 - Artes
 - Educação Física
 - 2. Parte Diversificada
 - Língua Inglesa
 - Língua Japonesa
 - Língua Espanhola
 - Informática

Capítulo IV

Do Plano Escolar

Artigo 36º - Anualmente, será elaborado o Plano Escolar, baseado na análise das condições socioculturais da comunidade a que atende e na avaliação do Plano Escolar anterior;

Artigo 37º - Deverão participar da elaboração do Plano Escolar: a Direção, a Coordenação Geral, as Coordenações de Unidade e todos os Docentes da Escola.

Artigo 38º - O Plano Escolar deverá conter:

- V - o currículo a ser desenvolvido;
- VI - o planejamento detalhado por atividades, áreas de estudo ou disciplina, para todas as séries/anos/classes da Escola;
- VII - o calendário escolar;
- VIII - o cronograma das reuniões pedagógicas.

apítulo V

Do Critério para Agrupamento de Alunos

Artigo 39º - Em qualquer modalidade de ensino, os alunos poderão ser agrupados em classes/séries/anos diferentes e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino das disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Artigo 40º - Na organização das classes, serão consideradas as exigências pedagógicas e educacionais relacionadas à competência e à faixa etária que facilitem a constituição de uma classe.

ii.

C

apítulo VI

Do Sistema de Avaliação

Artigo 41º - A avaliação do aproveitamento dos alunos deverá ser contínua, sistemática e cumulativa, realizada pelas equipes de educadores ao longo do período letivo de acordo com os objetivos previstos, relacionados aos diversos conteúdos e por meio de diferentes instrumentos, conforme a proposta pedagógica da Escola.

Parágrafo único - A avaliação será feita pela análise de desempenho global dos alunos, a partir de instrumentos elaborados pelos professores de cada componente curricular, sob a supervisão da Coordenação Geral e da Coordenação de Unidade.

Artigo 42º - Na Educação Infantil, a avaliação será feita mediante o registro descritivo semestral das trajetórias, avanços e dificuldades apresentados pelos alunos durante o processo.

Artigo 43º - No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os resultados obtidos pelos alunos serão registrados e divulgados sob a forma de notas de aproveitamento, ao término de cada período letivo, com base na avaliação contínua e cumulativa dos conteúdos, por provas, pesquisas, trabalhos práticos ou quaisquer outras formas, que serão, anualmente, discriminadas no Plano Escolar, com seus valores e eventuais ponderações.

Artigo 44º - No Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, as provas serão realizadas em datas fixadas pelo professor em forma predominantemente dissertativa e avaliadas ao final de cada grupo de eixo temático.

Artigo 45º - No Ensino Fundamental dos Anos Finais e no Ensino Médio, as provas serão realizadas de preferência com periodicidade semanal, em datas fixadas pela Coordenação Geral, em forma dissertativa e de testes dos componentes curriculares da Base Nacional Comum.

Artigo 46º - As notas das diferentes formas de avaliação, assim como as médias dos períodos bimestrais e a final, serão graduadas de zero a dez, em intervalos de 0,5 (cinco décimos) em 0,5 (cinco décimos).

Parágrafo único - Os centésimos menores a 0,25 (vinte e cinco centésimos) serão arredondados para 0 (zero). Os centésimos que forem maiores ou iguais a 0,25 (vinte e cinco centésimos) e menores 0,75 (setenta e cinco centésimos) serão arredondados para 0,5 (cinco décimos). Para os casos de centésimos maiores ou iguais a 0,75 (setenta e cinco centésimos) serão arredondados para 1,0.

Artigo 47º - Se, por falta de comparecimento do aluno, não se puder apurar, pelos meios regulares, o seu aproveitamento, ser-lhe-á atribuída nota zero, salvo se obtiver tratamento excepcional.

Artigo 48º - Ao aluno que não comparecer às avaliações marcadas pela Escola ou pelos professores, será atribuída nota zero, salvo justificativa idônea, a seu critério, concedendo-se ao aluno direito a nova oportunidade.

Artigo 49º - Conceder-se-á segunda chamada de provas a alunos que não compareceram à primeira, a juízo da Diretoria, após criteriosa apreciação dos motivos da ausência, com fundamentação das razões do pedido, logo após a realização da prova a que o aluno não tiver comparecido.

iii.

C

apítulo VII

Da Verificação do Rendimento Escolar

iv.

S

ção I

Da Determinação da Média Final (MF)

Artigo 50º - O ano letivo será dividido em 4 (quatro) bimestres e, ao término de cada um, apurar-se-á o aproveitamento do aluno pelo sistema de avaliação previsto neste Regimento, atribuindo-se uma nota bimestral, determinada pela Média Bimestral (MB) a cada componente curricular.

Parágrafo único - As notas bimestrais de todos os componentes curriculares e o resultado final serão comunicados aos pais ou responsáveis através de boletim.

Artigo 51º - Ao término do ano letivo, extrair-se-á o Total de Pontos Anual (TPA) do aluno em cada componente curricular, que será o resultado da ponderação das 4 (quatro) Médias Bimestrais, atribuídas com os pesos 1 (um), 1 (um), 2 (dois) e 2 (dois), respectivamente, para o 1º, 2º, 3º e 4º bimestres de avaliação.

$$\text{TPA} = \text{MB1} + \text{MB2} + 2 \times (\text{MB3} + \text{MB4})$$

Artigo 52º - A Média Final (MF) será calculada, segundo o critério abaixo:

$$\text{MF} = \text{TPA} / 6$$

Parágrafo único - A Média Final (MF), com seus devidos arredondamentos conforme o parágrafo único do Artigo 46º deste Regimento, não será em hipótese alguma, utilizada para o sistema de promoção.

Seção II

Do Sistema de Promoção

Artigo 53º - O Sistema de Promoção compreenderá os seguintes critérios:

- I - A avaliação do aproveitamento escolar de cada componente curricular, será considerado promovido para a série/ano seguinte se o aluno, no final do ano letivo, obtiver Total de Pontos Anual (TPA) igual ou superior a 36 (trinta e seis) pontos, tendo frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) sobre o total de horas letivas, somados todos os componentes curriculares. Caso o aluno tenha Total de Pontos Anual (TPA) inferior a 36 (trinta e seis) pontos, irá para o Conselho de Série/Ano/Classe, que deliberará sobre o encaminhamento para a Recuperação Final, no limite máximo de 2 (dois) componentes curriculares;
- II - A apuração da frequência escolar será calculada sobre o total de horas letivas dadas, exigida a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) sobre esse total.

v.

S

Seção III

Da Recuperação

Artigo 54° - A recuperação bimestral compreenderá em atividades e avaliações formativas desenvolvidas junto aos alunos, ao longo do bimestre, por meio de revisão de conteúdos e trabalhos, aos que obtiveram média inferior a 6,0 (seis), somente dos conteúdos fundamentais estudados no bimestre;

Artigo 55° - A Média Bimestral Corrigida (MBC) nas disciplinas que o aluno participou do processo de recuperação, obtendo uma Nota de Recuperação Bimestral (NRB) deve ser corrigida da seguinte forma:

$$MBC = (2 \times MB + NRB) / 3$$

Parágrafo único - Calculada a Média Bimestral Corrigida (MBC), prevalecerá em comparação com a Média Bimestral (MB), a que for a de maior valor. A Média Bimestral Corrigida (MBC) não poderá superar o limite de 6,0 (seis) pontos.

Artigo 56° - Terá direito à Recuperação Final, ao término do ano letivo, o aluno que, com frequência igual ou superior a 75% do total de horas letivas, tiver obtido Total de Pontos Anual (TPA) inferior a 36 (trinta e seis). A Recuperação Final será possível, no máximo, em 2 (dois) componentes curriculares e a Nota de Recuperação Final (NRF) composta obrigatoriamente por uma Nota de Trabalho (NT) e uma Nota de Prova de Recuperação (NPR), será calculada da seguinte forma:

$$NRF = (3 \times NT + 7 \times NPR) / 10$$

Seção IV

Da Determinação da Média Final Recuperada (MFR)

Artigo 57° - Após a Recuperação Final, será calculada, para cada componente curricular, uma Média Final Recuperada (MFR), que será determinada conforme o cálculo abaixo:

$$MFR = (MF + NFR) / 2$$

Parágrafo único - Calculada a Média Final Recuperada (MFR), será arredondada segundo critérios do parágrafo único do Artigo 46° deste Regimento e prevalecerá em comparação com a Média Final (MF), a que for a de maior valor. A Média Final Recuperada (MFR) não poderá superar o limite de 6,0 (seis) pontos.

Seção V

Do Sistema de Promoção após a Recuperação Final

Artigo 58º - Será promovido para a série/ano seguinte, o aluno que obtiver Média Final Recuperada (MFR) igual a 6,0 (seis) nos componentes curriculares dos quais prestou o Exame Final.

Seção VI

Da Retenção

Artigo 59º - Será considerado retido na série/ano, o aluno que se enquadre em, pelo menos, um dos itens a seguir:

- I - obter Total de Pontos (TP) inferior a 36 (trinta e seis) pontos em mais de 3 (três) componentes curriculares;
- II - apresentar frequência inferior a 75% sobre o total de horas letivas, somados todos os componentes curriculares;
- III - após ter realizado a Recuperação Final e ser submetido à análise do Conselho de Série/Ano/Classe, não conseguir Média Final Recuperada (MFR) igual a 6,0 (seis), em qualquer componente curricular do qual prestou o Exame Final.

Seção VII

Da Progressão Parcial e Reclassificação

Artigo 60º - É facultado à Escola, após ouvido o Conselho de Série/Ano/Classe, o direito de promover um aluno, em progressão parcial, decisão esta que competirá ao Diretor Pedagógico e a Coordenação Geral, após a observação dos itens abaixo:

- V - após o término dos Exames Finais, o aluno de Educação Fundamental dos Anos Finais em diante, à exceção da 9º ano (8ª série), que ficar retido em 1 (um) componente curricular, poderá ser promovido com dependência, frequentando-os no ano letivo seguinte, em período alternativo, concomitantemente à série/ano em que estiver classificado;
- VI - se o aluno for retido em componente curricular da dependência, deverá refazer esse componente no ano letivo seguinte, desde que esse componente seja de, no máximo, duas séries/anos anteriores àquela que está sendo cursada pelo aluno no seu todo e que não seja de modalidade de Ensino diferente ao dessa série/ano;
- VII - a Escola não aceitará matrícula de alunos vindos de outras escolas que tragam componentes curriculares em dependência;
- VIII - o pai ou responsável pelo aluno deverá requerer o benefício da dependência no mesmo dia da publicação dos resultados oficiais, previsto em calendário escolar.

Artigo 61º - É facultado à Escola, após ouvido o Conselho de Série/Ano/Classe, o direito de reclassificar um aluno, exceto na 1º e 2º (1ª série) anos do Ensino Fundamental e no

Ensino Médio, decisão que competirá ao Diretor Pedagógico e a Coordenação Geral, após a observação do seguinte processo:

- I - por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, o ano ou fase anterior, na própria escola;
- II - por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas, desde que observados, principalmente:
 - 1. correlação com a idade;
 - 2. aproveitamento de estudos;
 - 3. análise da escolaridade do aluno mediante avaliação por uma equipe de docentes, supervisionada pela Coordenação de Unidade;
- III - independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do aluno e permita sua inscrição no ano ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

Parágrafo único – Será invalidado o processo de reclassificação, caso o aluno reclassificado não tenha freqüentado no mínimo, um ano letivo na série na escola de origem.

Artigo 62º - Para atendimento aos procedimentos de reclassificação dos alunos da própria unidade escolar ou procedentes de outros estabelecimentos de ensino, inclusive de escolas estrangeiras, serão considerados, principalmente a:

- I - solicitação de reclassificação, por parte de seus responsáveis, expondo as razões, as motivações e o ano em que pretende a matrícula, por meio de requerimento feito por escrito;
- II - aprovação, em avaliação aplicada pela Escola, nas matérias da Base Nacional Comum dos currículos, com o conteúdo do ano imediatamente anterior à pretendida, devendo constar, obrigatoriamente, uma redação em Língua Portuguesa.

Parágrafo Único: Em caso de transferência do aluno reclassificado antes do encerramento do período letivo, o processo de reclassificação será invalidado.

Seção VIII

Da Aceleração de Estudos

Artigo 63º - É facultado à Escola, reorganizar a trajetória escolar no Ensino Fundamental, através da implantação de Aceleração de Estudos integradas aos anos dessa modalidade de ensino, decisão que competirá ao Diretor Pedagógico e a Coordenação Geral, contemplando os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos.

Artigo 64º - A Aceleração de Estudos visará a eliminar distorção idade/ano/série no Ensino Fundamental através da implantação de uma estrutura didático-pedagógica própria, inserida na proposta educacional da escola e flexibilizada em termos de seriação e organização curricular.

Parágrafo único - A organização curricular deverá pautar-se pela proposta pedagógica da Aceleração de Estudos no Ensino Fundamental e ser flexibilizada da maneira a explicitar:

- IV - formas de acompanhamento e de avaliação do desempenho dos alunos;
- V - níveis de avanços e graus de dificuldades encontrados pelos alunos no desenvolvimento das atividades propostas;
- VI - alternativas de retomada dos conteúdos curriculares.

Artigo 65º - O critério para implantação da Aceleração de Estudos, exceto no 1º, 2º (1ª série) e 5º (4ª série) anos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e 9º (8ª série) ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais, será o índice de defasagem idade/ano/série do aluno que ultrapassar em 2 ou mais anos de idade prevista, para a ano/série, objeto da respectiva matrícula.

Artigo 66º - A avaliação do aproveitamento escolar deverá resultar da análise do processo de desenvolvimento do aluno e deverá ser objeto de registro sistemático por parte do professor, de forma a permitir mensalmente, síntese do desempenho escolar de cada aluno, conforme Ficha de Avaliação a ser encaminhada à Coordenação de Unidade. Ao final de 2 (dois) bimestres iniciais ou finais do ano letivo, será emitido um parecer conclusivo do professor, indicativo das possibilidades de continuidade de estudos, a ser homologado pelo Conselho de Série/Ano/Classe.

Parágrafo único - Os alunos serão promovidos para o ano/série seguinte, até a eliminação da distorção idade/ano/série, a cada 2 (dois) bimestres iniciais ou finais do ano letivo, desde que sejam atingidos todos os objetivos pedagógicos especificados neste Regimento.

Artigo 67º - Em ocorrendo transferências ao longo do ano letivo, o professor indicará o ano em que o aluno deverá ser matriculado, submetendo seu parecer à homologação da Coordenação da Unidade e do Conselho de Série/Ano/Classe.

Artigo 68º - O Corpo Docente contará com o apoio dos documentos específicos, capacitação e acompanhamento, devendo a escola utilizar recursos didáticos e materiais específicos.

Capítulo VIII

Das Matrículas

Artigo 69º - Os requerimentos de matrícula, ou de sua renovação, dirigidos à Diretoria Pedagógica, deverão ser apresentados dentro do prazo que, ao término de cada ano letivo, as Diretorias Administrativa e Pedagógica fixarão. A Escola receberá, antes do início e durante o ano letivo, a matrícula a eventuais vagas remanescentes dos diversos anos e cursos, sendo que para o ingresso na 1º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, deverá o aluno ter a idade mínima de 6 anos ou a completar até 31 de dezembro do mencionado ano letivo.

Parágrafo único - Esses requerimentos deverão vir acompanhados dos documentos legais ou dos exigidos pela Diretoria Pedagógica.

Artigo 70º - Em casos excepcionais, a juízo da Diretoria, poderá a matrícula ser requerida fora do prazo estabelecido no artigo anterior, arcando o aluno com o ônus decorrente da exceção.

Artigo 71º - A matrícula poderá ser cancelada em qualquer época do ano letivo, tanto por iniciativa da Escola como do responsável pelo aluno em caso de incompatibilidade entre a família e a instituição, máxime em caso de divergências quanto ao projeto pedagógico e à fixação de encargos educacionais com respeito à lei vigente.

Parágrafo único - A retirada ou desistência do aluno durante o ano letivo não o desobrigará do pagamento das mensalidades até o mês e de outros encargos financeiros pendentes, inclusive, em que requerer transferência ou em que comunicar à escola, por escrito, a desistência dos estudos, de acordo com as normas legais.

Artigo 72º - A renovação de matrícula para o ano seguinte será efetivada depois de requerido através de impresso próprio feito pelos pais ou responsáveis, com o devido deferimento da Direção Administrativa e Pedagógica.

Artigo 73º - São documentos legais necessários à matrícula inicial:

- I - Cópia da Certidão de Nascimento e do Gaikokujin Tōrokusho (frente e verso) do aluno;

- II - Cópia do Passaporte, páginas 1, 2, 3 e do Visto Japonês mais recente do aluno e do responsável;
- III - Atestado de Residência do aluno e do responsável (Juminhyo) emitido pela Prefeitura;
- IV - Cópia do Gaikokujin Tōrokusho (frente e verso) dos pais ou responsável;
- V - Em caso de transferência, será exigido o Histórico Escolar e todos os documentos que instruem o prontuário do aluno;
- VI - Requerimento de matrícula devidamente preenchido e assinado, do qual conste expressamente a concordância do pai ou responsável com o Regimento da Escola.

Artigo 74º - Compete ao Diretor Pedagógico, através do Coordenador de Unidade, deferir todas as situações de matrículas após exame da documentação, observados os requisitos específicos de cada curso.

Parágrafo único - É facultado à Escola, cancelar a matrícula caso o Histórico Escolar do outro estabelecimento de origem não seja entregue à Secretaria no prazo máximo de 30 dias após o deferimento da matrícula. O Histórico Escolar da escola de origem deverá estar de conformidade com as normas legais de emissão de documentos.

Capítulo IX

Das Transferências

Artigo 75º - As transferências serão efetuadas, admitidas e aceitas em qualquer época do ano, na dependência de existência de vagas e anteriormente ao último bimestre escolar do ano letivo.

Artigo 76º - Para a admissão de alunos transferidos de outros estabelecimentos no decorrer do ano letivo, levar-se-ão em conta, apenas, a Base Nacional Comum, e os componentes curriculares que vierem a ser estabelecidos por legislação própria.

Artigo 77º - Poderão ser recebidas matrículas por transferência de alunos procedentes de Escolas Estrangeiras, mediante o dispositivo da equivalência previsto no Artigo 62º tendo como base as normas curriculares gerais.

Artigo 78º - O aluno transferido de escola estrangeira durante o período letivo, deverá ser aprovado em avaliação aplicada pela escola, nas matérias de base comum dos currículos, com o conteúdo da série/ano imediatamente anterior à pretendida, em conformidade com os critérios estabelecidos nos Artigos 61º e 62º para a reclassificação.

Artigo 79º - O pedido de transferência para outro estabelecimento de ensino, será solicitado ao Diretor, através da Secretaria, pelo pai ou responsável e será expedida em qualquer época do ano.

Parágrafo único - O pedido e a expedição de transferência serão regidos pela legislação vigente.

Capítulo X

Da Expedição de Documentos Escolares

Artigo 80º - A Escola expedirá históricos escolares, declarações de conclusão de série/ano, diplomas ou certificados de conclusão de curso, com especificações que assegurem a clareza, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos, em conformidade com a legislação vigente, sempre identificados com os dados da Escola, assinados e carimbados pelo Diretor, arquivando-se uma cópia no prontuário do aluno.

Artigo 81º - A documentação escolar conterà também, nas transferências para outros estabelecimentos, informações sobre o aproveitamento nos diversos componentes curriculares, em cada período letivo, bem como o percentual de frequência no total de aulas dadas de cada um dos períodos.

Artigo 82º - A documentação escolar dos alunos de Educação Infantil, transferidos para outro estabelecimento, atestará o seu avanço nos aspectos intelectuais e sociais alcançados pelo aluno na escola.

Artigo 83º - Ao aluno concluinte das modalidades de Ensino, será conferido o competente certificado e/ou histórico escolar, válidos para prosseguimentos de estudos e demais fins legais.

CAPÍTULO XI

Da Incineração de Documentos

Artigo 84º - São objetivos da incineração de documentos:

- I - racionalizar e simplificar o arquivo;
- II - obter maior espaço para o arquivo da documentação que permanecer na escola, por tempo indeterminado;
- III - proporcionar maior rapidez na obtenção de informações.

Artigo 85º - A relação nominal dos documentos incinerados, ano letivo, série/ano, curso e observações necessárias devem constar da ata de incineração, lavrada em livro próprio.

Parágrafo único - Nas atas de incineração devem constar, obrigatoriamente, as assinaturas do Diretor, de um Auxiliar de Secretaria e de um Professor que testemunhará o ato.

Artigo 86º - Os documentos a serem incinerados serão:

- I - aqueles que não terão mais nenhuma utilidade para a escola;
- II - os que podem ser resumidos e transcritos em ata;
- III - os que podem ser digitalizados e armazenados em discos compactos;
- IV - os que perdem o seu valor com o decorrer do tempo;
- V - duplicatas;
- VI - aqueles em que se registram dados e/ou resultados, também transcritos em livros próprios, pastas individuais ou histórico escolar, cujo arquivamento é obrigatório por tempo indeterminado.

Artigo 87º - São obedecidos os seguintes prazos para arquivamento:

- I - Prazo indeterminado: Histórico Escolar, Pasta Individual do aluno, Livro de Registros de Matrículas, Livro de Registro de Resultados Finais, Livros de Atas de exames e Processos Especiais de Avaliação, Livro de Termo de Visitas de Inspetores, Folha de Pagamento, Registro Geral de Turma (diário de classe).
- II - No período letivo em que se perdurar a matrícula: Requerimento de Matrícula; Até a transcrição dos dados nos livros de Resultados finais: histórico escolar e ficha individual.
- III - Até a apresentação do documento definitivo: declaração de expedição de histórico escolar;
- IV - Durante mais 1 (um) ano, após o término do ano letivo a que se refere, para efeito de sanar dúvidas: provas e exercícios de avaliação;
- V - Até a transcrição nos assentamentos individuais: Curriculum Vitae, Atestados Médicos e outros documentos individuais relativos ao professor;
- VI - 30(trinta) anos: registro diário de presença (Livro de Ponto) de professores, pessoal técnico e administrativo.

14. TÍTULO IV

DOS DIREITOS, DEVERES E PROIBIÇÕES

15. Capítulo I

16. Do Núcleo de Atividades Administrativas e Técnica-Pedagógicas

Artigo 88º - Os Diretores serão designados ou admitidos e em seu nome exercerão suas funções nos termos deste Regimento Escolar e demais determinações legais.

Parágrafo Único - A admissão de que trata este artigo será mediante contrato de trabalho específico para vigorar individualmente nos termos da legislação do país.

Artigo 89º - O pessoal administrativo e técnico-pedagógico, em geral, será admitido pelo Diretor Administrativo nos termos da Legislação Trabalhista sob normas de contratos coletivos

ou individuais conforme determina a lei. Cabe ao pessoal administrativo e técnico-pedagógico:

- I - cumprir e fazer cumprir, no limite de suas atribuições, as normas deste Regimento e as do Regulamento de suas funções;
- II - executar, com todo empenho e com o melhor critério, sua atividade, buscando integrá-la na obra comum da escola;
- III - comparecer, pontual e assiduamente, ao trabalho;
- IV - sugerir à Diretoria as medidas necessárias à melhoria dos trabalhos de sua responsabilidade;
- V - comunicar à Diretoria, em tempo hábil, suas faltas de comparecimento e justificá-las oportunamente;
- VI - atender às convocações feitas pela Diretoria na forma das leis em vigor e deste Regimento.

17. Capítulo II

18. Do Corpo Docente

Artigo 90º - O Corpo Docente da Escola é admitido, constituído e registrado de acordo com a legislação brasileira vigente.

Parágrafo Único: Os registros do corpo docente, em cópias autenticadas, ficarão arquivados na secretaria da Escola para receberem o competente visto de autoridades de Ensino, a que estiver jurisdicionada a Escola.

Artigo 91º - Constitui direitos do Professor:

- I - valer-se de técnicas pedagógicas próprias para obter rendimento de seus alunos;
- II - utilizar-se de todos os recursos disponíveis na Escola para atingir os fins educacionais a que se propõe;
- III - receber remuneração condigna em datas certas;
- IV - ter oportunidade de aprimorar seus conhecimentos através de cursos, seminários e palestras promovidas pela própria escola ou com outros estabelecimentos;
- V - dispor de condições adequadas ao bom desempenho de suas funções docente;

Artigo 92º - É dever do Professor:

- I - comparecer com pontualidade ao estabelecimento e reger as aulas dentro dos horários elaborados;
- II - dedicar-se em classe exclusivamente com o ensino de sua disciplina;
- III - comparecer as reuniões do Conselho de Série/Ano/Classe, bem como outras quando convocados pela Coordenação de Unidade;

- IV - elaborar em conjunto com os colegas da área, os programas e planos de outras disciplinas relacionadas com a sua área, conforme cronograma previsto;
- V - comparecer a seminários de estudo, encontros pedagógicos e outros que surgirem para aperfeiçoamento pedagógico;
- VI - colaborar com a formação moral e cívica tanto na palavra, atividades e ações exemplos de elevado padrão de humanidade, civismo e exatidão no cumprimento do dever, mesmo fora do estabelecimento;
- VII - escriturar diários de classe ou outros documentos que obedeçam rigorosamente as normas estabelecidas;
- VIII - exigir trabalhos escolares nos prazos rigorosamente estabelecidos;
- IX - colaborar na preparação de alunos para torneios e competições em que o estabelecimento tenha que se fazer representar;
- X - manter com os colegas e demais funcionários, o espírito de colaboração indispensáveis à eficiência na parte educativa que se processa na Escola;
- XI - colaborar com a orientação educacional nos assuntos referentes à conduta e ao aproveitamento dos alunos;
- XII - comentar com os alunos as provas, trabalhos individuais ou de grupo esclarecendo erros que tenham cometido;
- XIII - atender as solicitações da Coordenação da Unidade, quando feitas no superior interesse do ensino;
- XIV - recomendar excursões de interesse do ensino aos seus alunos;
- XV - acompanhar os seus alunos em excursões de interesse do ensino;
- XVI - recomendar a bibliografia necessária a leitura escolar;
- XVII - manter-se atualizado em seus conhecimentos no âmbito de sua especialidade;
- XVIII - sugerir à Coordenação da Unidade as medidas que possam melhorar os trabalhos da ação educativa;
- XIX - colaborar para a ordem geral da escola, comunicando à Coordenação da Unidade todas as irregularidades de que vier a tomar conhecimento direta ou indiretamente;
- XX - entregar à Secretaria de Escola, a relação das notas ou menções dos alunos de todas as classes em que lecionar, dentro dos prazos estipulados pela Coordenação Geral;
- XXI - comunicar, se possível, o “não comparecimento” às aulas antecipadamente;
- XXII - colaborar com a Direção da Escola na conservação do material escolar, inclusive mobiliário e equipamentos;
- XXIII - representar o estabelecimento sempre que, para tal, for designado pela Coordenação da Unidade;
- XXIV - zelar pelo bom nome da instituição em todas as ocasiões, honrando o trabalho educativo;
- XXV - ao dirigir-se à sala de aula, o Professor deverá levar todo material didático necessário como pincéis, mapas, etc. Não deixar a sala e nem pedir a alunos, com exceção de casos de extrema urgência;
- XXVI - não interromper a aula de outro Professor, sem a prévia autorização da Coordenação;
- XXVII - apresentar-se convenientemente trajado;
- XXVIII - desenvolver no aluno o hábito de estudo;
- XXIX - passar, cobrar e corrigir tarefas dos alunos de acordo com conteúdos estudados;
- XXX - receber os trabalhos dos alunos, não indicando ninguém para fazê-lo.
- XXXI - resolver os problemas disciplinares na medida do possível dentro da classe, só encaminhando o aluno à Coordenação da Unidade, os casos excepcionais.
- XXXII - elaborar avaliações criativas dentro dos critérios estabelecidos pela Escola, entregando-as na Secretaria dentro dos prazos estabelecidos.
- XXXIII - corrigir as provas dos alunos, com critérios bem definidos entregando as notas finais a Secretaria dentro dos prazos estabelecidos.

- XXXIV - zelar pelos trabalhos e provas dos alunos quando em seu poder, colocando-os sempre em lugar seguro.
- XXXV - comunicar antecipadamente qualquer atraso de matéria para que haja tempo hábil para as eventuais compensações.

Artigo 93º - É vedado ao Professor:

- XXVI - ferir suscetibilidades dos alunos no que diz respeito as suas convicções religiosas e políticas, a sua integridade, a sua cor, a sua capacidade intelectual e as suas condições sociais;
- XXVII - fazer proselitismo religioso ou político-partidário sob pretexto de liberdade de cátedra, bem como pregar doutrinas contrárias aos interesses nacionais (brasileiros e/ou japoneses) ou insultar atitudes de revolta.
- XXVIII - falar em nome da Escola em qualquer oportunidade sem que para isso esteja credenciado.
- XXIX - entrar com atraso em classe ou dela sair antes do horário;
- XXX - fumar, consumir bebida alcoólica ou fazer uso de entorpecentes durante a permanência na Escola;
- XXXI - usar símbolos ou códigos nos diários de classe sem que estejam sob legenda;
- XXXII - adotar metodologias de ensino e avaliações incompatíveis com as prescrições pertinentes ao projeto pedagógico;
- XXXIII - ofender, com palavras, gestos ou atitudes, diretores, professores e funcionários, pais ou responsáveis pelos alunos;
- XXXIV - fazer declarações, pela imprensa escrita ou falada, que possam comprometer ou ofender autoridades constituídas;
- XXXV - exercer atividades comerciais no recinto da Escola;
- XXXVI - dispensar os alunos antes de findar a aula ou suspendê-la sem a devida autorização da Coordenação da Unidade ou do Diretor, quando for o caso;
- XXXVII - aplicar penalidades aos alunos;
- XXXVIII - insuflar nos alunos, clara ou veladamente, atitudes de indisciplina, de agitação ou faltas coletivas às aulas;
- XXXIX - reter em seu poder, além dos prazos previstos, documentação ou registros sob sua responsabilidade;
 - XL - fazer qualquer tipo de campanha com a finalidade de arrecadar donativos ou contribuições, sem a prévia autorização da Coordenação de Unidade;
 - XLI - ministrar ou indicar professores de aulas particulares para alunos da Escola;
 - XLII - atender, durante as aulas, as pessoas estranhas, bem como a telefonemas, a não ser em casos de extrema excepcionalidade;
 - XLIII - usar nota, falta ou avaliação como fator punitivo;
 - XLIV - praticar atos em nome de outros professores, da Coordenação de Unidade, da Direção, sem que haja a devida autorização do interessado;
 - XLV - abandonar a classe de sua responsabilidade sem prévia autorização da Coordenação de Unidade;
 - XLVI - ocupar-se durante a aula, de assuntos alheios à matéria, sem objetivos educacionais, ou utilizar o tempo normal de aula em correção de provas e trabalhos;
 - XLVII - usar termos inadequados ou linguagem agressiva ao chamar a atenção do aluno;
 - XLVIII - usar critérios de avaliação demonstrando preferência por um aluno em detrimento de outro;
 - XLIX - fazer comentário depreciativo perante a sala sobre alunos, professores, funcionários, Coordenação ou Direção;
 - L - divulgar comentários e decisões de Conselho de Série/Ano/Classe, sem o devido consentimento da Coordenação de Unidade.

19. Capítulo III

20. Do Corpo Discente

Artigo 94º - Constitui-se direitos do aluno:

- I - receber o melhor ensino e a melhor orientação, tendo em vista a sua formação integral;
- II - receber igualmente o tratamento por Professores, funcionários e colegas, sem distinção de credo, religião, político ou de raça e cor;
- III - ser considerado e valorizado em sua individualidade;
- IV - ser atendido em suas individualidades de aprendizagem e utilizar-se do serviço de orientação educacional sempre que necessário;
- V - recorrer aos seus direitos junto aos órgãos superiores;
- VI - contestar critérios e recorrer as instâncias superiores;
- VII - ser orientado em suas dificuldades;
- VIII - ser ouvido em suas queixas e reclamações;
- IX - receber seus trabalhos e provas corrigidos e avaliados;
- X - utilizar-se das instalações, dependências e recursos materiais da Escola, mediante prévia autorização de quem de direito;
- XI - requerer transferência ou cancelamento de matrícula, por si, quando maior de idade ou por intermédio do responsável, quando menor de idade, bem como qualquer documentação escolar.

Parágrafo Único - Os alunos que faltarem às avaliações pré-determinadas deverão requerer abono, desde que a falta tenha ocorrido por motivos devidamente comprovado a critério da Coordenação da Unidade.

Artigo 95º - Constitui-se dever do aluno:

- I - apresentar a documentação exigida dentro do prazo estipulado pela Secretaria, para garantir sua matrícula;
- II - comparecer pontualmente às aulas, provas, sessões de educação física e demais atividades;
- III - manter-se atento as aulas e desempenhar-se honestamente nas tarefas que lhe forem atribuídas pelos professores, dedicando-se ao estudo e execução dos deveres escolares;
- IV - inteirar-se do sistema de avaliação e acompanhar o seu rendimento escolar;
- V - justificar suas ausências;
- VI - acatar a autoridade dos Diretores, das Coordenações, dos professores e dos funcionários da escola, tratando-os com urbanidade e respeito;
- VII - tratar com civilidade os colegas;
- VIII - possuir o material escolar exigido, conservando-o ordeiramente;
- IX - usar uniforme para qualquer atividade escolar, dentro ou fora da Escola;
- X - portar o cartão de identificação estudantil;

- XI - colaborar com a Coordenação da Unidade na conservação do prédio, do mobiliário escolar e de todo o material. Concorrendo para que se mantenha rigoroso asseio no edifício e suas dependências;
- XII - indenizar o prejuízo, quando produzir danos materiais ao estabelecimento ou a objetos de propriedade dos colegas, Professores e funcionários;
- XIII - observar no recinto da Escola e fora dela, condições compatíveis com a disciplina e a boa ordem do ensino;
- XIV - ter adequado comportamento social, concorrendo sempre, onde quer que se encontre, para a elevação do conceito da Escola;
- XV - entregar aos responsáveis, correspondência enviada pela Escola e devolvê-la assinada quando solicitada;
- XVI - cumprir as disposições deste Regimento no que lhe diz respeito.

Artigo 96º - É vedado ao aluno:

- I - promover rifas, excursões, festas ou vender artigos de quaisquer espécies sem autorização prévia da Coordenação da Unidade;
- II - promover algazarras, dentro e fora da Escola ou em suas imediações;
- III - ocupar-se durante as aulas, da execução de qualquer trabalho estranho às atividades desenvolvidas pelo Professor;
- IV - participar, dentro ou fora da Escola, de atos ofensivos à moral e ao pudor;
- V - promover ou participar, dentro ou fora da Escola, de atos de indisciplina coletivos;
- VI - divulgar por qualquer meio de publicidade, assuntos que envolvam a Escola, sem prévio consentimento da Direção;
- VII - fumar em qualquer dependência da Escola;
- VIII - escrever nas paredes, no piso, no teto ou em qualquer móvel ou equipamento do edifício escolar, palavras, desenhos ou sinais gráficos;
- IX - portar, mesmo desligado, ou fazer uso de qualquer aparelho sonoro na Escola (walkman, diskman, rádio, telefone celular, pager, jogos eletrônicos, etc);
- X - usar indevidamente líquido corretivo (branquinho, liquid paper), estilete ou qualquer objeto que possa ferir alguém ou danificar o patrimônio da Escola;
- XI - trazer ou fazer uso de goma de mascar na Escola;
- XII - aglomerar-se nas portas das salas ou corredores na mudança de Professores;
- XIII - alterar, rasurar, suprimir ou acrescentar anotações lançadas nos documentos escolares.

Capítulo IV

Das Sanções Disciplinares

Seção I

Das Penalidades ao Pessoal em Geral

Artigo 97º - Pela inobservância aos termos deste Regimento Escolar, todo pessoal envolvido no processo educacional estará sujeito às sanções previstas nas leis trabalhistas ou em outras que versarem sobre as relações de trabalho.

Seção II

Das Penalidades ao Corpo Discente

Artigo 98º - Na infringência de deveres e na transgressão das proibições serão aplicadas as seguintes penalidades ao aluno:

- I - advertência verbal;
- II - advertência por escrito;
- III - suspensão de 3 (três) dias;
- IV - suspensão de 10 (dez) dias;
- V - transferência compulsória.

Parágrafo primeiro - Para a justa aplicação das penalidades, haverá registro individual das faltas cometidas.

Parágrafo segundo - Em casos excepcionais, a critério da Direção, não será necessário seguir a sequência de penalidades estabelecidas, conforme gravidade da transgressão.

Artigo 99º - Caso o aluno for suspenso no período de realização de provas, serão dadas nota 0 (zero) às avaliações previstas.

Artigo 100º - A transferência compulsória será aplicada em caso de grave desrespeito ao que estabelecem os artigos 95º e 96º, comprovado em inquérito, no qual o aluno menor terá a assistência de seus responsáveis e amplo direito de defesa, inclusive o de apelar para a Direção da Escola.

Artigo 101º - As faltas coletivas de comparecimento às aulas, sem prévia anuência da Direção, serão punidas com suspensão mínima de três dias letivos.

Artigo 102º - A comunicação das penalidades será feita aos interessados, por sistema ou forma escolhidos pela Direção Pedagógica.

Artigo 103º - Ao aluno cuja permanência seja incompatível com a ordem do estabelecimento, será dada guia de transferência, observadas as disposições de lei.

Parágrafo único - A incompatibilidade caracterizada pela reiterada inobservância das normas regimentais será comprovada pelas observações de sua ficha disciplinar e/ou pela informação dos professores.

Artigo 104º - O aluno da Educação Infantil não estará sujeito às penalidades previstas no artigo 98º, incisos I e II, devendo a respectiva Direção de Ensino, nos casos de comportamento inconveniente, propor aos pais as medidas a serem tomadas para se obter sua mudança comportamental.

TÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, TRANSITÓRIAS E FINAIS

Artigo 105º - A Escola desenvolverá, sempre que necessário e dentro de suas possibilidades, projetos especiais abrangendo:

- I - atividades de reforço e recuperação de aprendizagem e orientação de estudos;
- II - organização e utilização de salas ambiente, de multimeios, de multimídia, de leitura e laboratórios;
- III - grupo de estudos e pesquisa;
- IV - cultura e lazer;
- V - outros de interesse desta Comunidade Educativa.

Parágrafo único - Os projetos especiais, integrados aos objetivos da Escola, serão planejados e desenvolvidos pelos profissionais da Escola, e aprovados nos termos das normas vigentes.

Artigo 106º - As relações profissionais e interpessoais nesta Escola, estarão fundamentadas na relação direitos-deveres, de solidariedade, tolerância, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática.

Artigo 107º - Nos dias de festas tradicionais brasileiras, o Estabelecimento promoverá, por si ou em colaboração com autoridades ou instituições locais, festejos comemorativos de conteúdo cívico e cultural.

Artigo 108º - Será permitida a organização de Órgãos Auxiliares que visem a reforçar metas educacionais ou de interesses curriculares e comunitários.

Parágrafo único - Caberá aos interessados criar respectivo órgão auxiliar e elaborar seu estatuto próprio que será submetido a discussão e aprovação pelas Diretorias Administrativa e Pedagógica.

Artigo 109º - Será permitida a organização de cursos de continuação à escolaridade, complementares ou experimentais, tendo em vista os objetivos e interesses da Comunidade Escolar, em conformidade com a legislação vigente.

Artigo 110º - O Estabelecimento, por si e por qualquer de seus órgãos docentes e técnico-administrativos, abstêm-se de promover ou autorizar manifestações de caráter político-partidário.

Artigo 111º - O inquérito escolar e/ou administrativo será instaurado pela Direção Administrativa, que definirá o cronograma para a sua realização e designará os responsáveis por sua condução para:

- I - apurar irregularidades de pessoal docente ou técnico-administrativo;

- II - apurar irregularidades no serviço;
- III - assegurar o cumprimento de leis;
- IV - preservar os interesses do ensino e dos corpos docente, discente e administrativo.

Artigo 112º - O ato de matrícula e o de investidura de docente, de técnico ou de funcionário administrativo implica para o matriculado ou para o investido, compromissos de respeitar e acatar este Regimento.

Artigo 113º - A Escola manterá a disposição dos pais ou responsáveis pelos alunos cópia deste Regimento.

Parágrafo único - No ato da matrícula, a Escola fornecerá documento síntese de sua Proposta Pedagógica, e cópia de parte deste Regimento, referentes às normas de gestão e convivência, sistemática de avaliação, recuperação e promoção.

Artigo 114º - Incorporam-se a este Regimento, automaticamente, e alteram seus dispositivos que com elas conflitem, as disposições de lei e instruções ou normas de ensino, emanadas de órgãos ou poderes competentes.

Artigo 115º - Este Regimento será alterado sempre que as conveniências didático-pedagógicas ou administrativas indicarem sua necessidade, submetendo-se as alterações aos órgãos competentes.

Artigo 116º - Os casos omissos serão resolvidos pela Diretoria, à luz das leis e instruções de ensino, das normas de direito consuetudinário, de consultas especiais aos órgãos competentes e de demais instrumentos legais aplicáveis.

Artigo 117º - Encerrando-se o ano letivo, os Diários de Classe serão arquivados na secretaria da Escola, devendo assim permanecer por período determinado na legislação vigente, após o que, lavradas as competentes atas, serão incinerados.

Artigo 118º - Os instrumentos de avaliação serão arquivados na Secretaria da Escola, por período determinado na legislação vigente, após o que, lavradas as competentes Atas, serão incinerados.

Artigo 119º - Serão considerados dias letivos, as comemorações cívicas e demais atividades escolares que autorizadas pela Direção contém participação docente e discente, exceto o período de recuperação final.

Artigo 120º - O presente Regimento Escolar entrará em vigor, após aprovação no órgão de ensino competente, salvo no que contrariar, expressamente, norma legal, o mesmo ocorrendo com suas alterações.

Márcio Shoiti Fujii

Diretor

Marcelo Eiiti Fujii

Diretor

Claúdia Lopes Fujii

APÊNDICE - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

1. Identificação
2. O contexto Histórico
 - Situação socioeconômica a partir dos anos 80 até a atualidade
3. Circunstâncias específicas de criação e da instalação da escola
 - a) Processo evolutivo - História da Escola – EAS
 - b) Origem
 - c) Apogeu - Alteração da direção (venda da escola)
 - d) Situação atual
 - e) Nomes dos responsáveis, diretores, etc.
 - f) O que levou a venda da escola? Motivos, resultados obtidos, recuperação, etc.
4. A vida na escola
 - Rotinas da Escola: Calendário (datas; feriados; intervalos);
 - Aulas curriculares, aulas-extras;
 - Descrever as aulas.
5. Normas disciplinares:
 - Regulamentos;
 - Organização do poder;
 - Burocracia;
 - Prêmios e castigos;
 - Transferência dos alunos entre escolas;
 - Documentos de Autorização do MEC;
 - Existência ou não de documentos de autorização oriundos do governo japonês (Alvará);
 - Exigências do governo japonês (recursos humanos- professores com formação em pedagogia...; estrutura física, etc);
 - Uniforme; Material didático; lanche; meio de transporte;
6. Validação dos diplomas
 - Situação anterior a validação dos diplomas
 - Relato do processo de validação;
 - Debate com o MEC;
 - Situação Atual;
 - Novos desafios: concessão do título *Miscellaneous schools*
7. Os saberes
 - Proposta pedagógica (projeto);
 - Currículo;
 - Plano de Ensino;
 - Registro de aulas; frequência; matérias ministradas (diferenças com relação as escolas japonesas);

- Livros didáticos;
 - Métodos e Instrumentos de Ensino
8. Professores e corpo administrativo
- Sobre os docentes e corpo administrativo da escola (forma de Contratação de Professores - prestação de serviços);
 - Direção e demais cargos e serviços, quem preenche?
 - Origem
 - Formação
 - Atuação
 - Organização
9. Alunos
- Origem social
 - Dificuldades encontradas
 - Comportamento
10. Infra-estrutura física
- Organização do espaço: salas de aula; biblioteca; espaços de convivência; espaço para exercício físico, etc.
 - Localização, formas de acesso, transporte, próximo das indústrias, residências
11. Eventos
- Festas;
 - Datas celebradas
 - culto religioso, hinos, exposições, desfiles, etc.
12. Família
- Qual a importância e envolvimento das famílias nesse contexto
13. Escolas Japonesas
- Por que não optar por escolas japonesas?
 - Existem barreiras/ Quais?
 - Qual o motivo de estudar em escolas brasileiras e preparar para a formação para a sociedade brasileiros.
 - A não opção de estudar em escolas japonesas está associada a qual motivo (Existe o desejo de retornar para o Brasil?)

*Autorização para utilização das Informações.