UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ÉRICA AYACO SACATA TONGU

Migrações, processo educacional e os *dekassegui*: um estudo da rede de relações em torno da criança *nikkei* na escola brasileira no Japão

São Paulo

2010

ÉRICA AYACO SACATA TONGU

Migrações, processo educacional e os *dekassegui*: um estudo da rede de relações em torno da criança *nikkei* na escola brasileira no Japão

Tese apresentada a Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do grau de
doutor em Educação

Área de Concentração: Cultura, Organização e
Educação

Orientador: Profa. Dra. Roseli Fischmann

Co-orientador: Prof. Dr. Sedi Hirano

São Paulo

2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.047	Tongu, Érica Ayaco Sacata
T665m	Migrações, processo educacional e os dekassegui: um estudo da rede de relações em torno da criança nikkei na escola brasileira no Japão / Érica Ayaco Sacata Tongu; orientação Roseli Fischmann; co-orientação Sedi Hirano. São Paulo: s.n., 2010. 230 p.; grafs.; tabs.; anexos Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Cultura, Organização e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1.Migrações 2. Educação 3. Nacionalidade 4. Escolas 5. Família 6. Dekassegui I. Fischmann, Roseli, orient. II. Hirano, Sedi, co-orient.

TONGU, E. A. S. Migrações, processo educacional e os *dekassegui*: um estudo da rede de relações em torno da criança *nikkei* na escola brasileira no Japão. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Aos meus pais,
Akira e Mitio*

AGRADECIMENTOS

Uma tese de Doutorado, apesar de ser, ao final, um trabalho solitário, não se pode realizar sem o apoio, o suporte e a compreensão de algumas pessoas. Muitas participaram diretamente, e outras indiretamente, deste trabalho – no Brasil e no Japão – e todas, de alguma forma me apoiaram nessa trajetória acadêmica, mas também de vida. Tenho aprendido muito com elas. Todas contribuíram – cada uma a seu modo e em distintas proporções – para a minha formação, sobretudo humana. Espero que aqueles que porventura tenham escapado da citação possam compreender que não escaparam da gratidão e, como amigos, possam me perdoar pela falha. Espero também que todos possam compreender os erros que, sob minha exclusiva responsabilidade, cometi no presente trabalho. Assim, presto a todos meu profundo agradecimento, por meio da palavra “obrigada” ou ... “有り難う” (“arigatō”), como preferirem...

– À Professora Dra. Roseli Fischmann, pela orientação, compreensão, estímulo, confiança, amizade, carinho, paciência e dedicação no melhor sentido de todas essas palavras, bem como de tantas outras que são insuficientes para expressar com fidelidade e em toda a sua extensão a sua importância em minha vida;

– Ao Professor Dr. Sedi Hirano, pela co-orientação precisa, extrema generosidade, incentivo, paciência e dedicação, reafirmo que as palavras são insuficientes para expressar toda a minha gratidão;

– Ao Professor Dr. Valdir Heitor Barzotto, especialmente pelas suas sugestões, comentários e contribuição ao participar do meu exame de qualificação, possibilitando a ampliação para novos caminhos;

– Ao Professor Dr. Masato Ninomiya, pela atenção, apoio e incentivo, no Brasil e no Japão;

- À Professora Dra. Chiyoko Mita, por aceitar acompanhar minha pesquisa no Japão, orientações e constante atenção;
- Ao Professor Mauro Neves, na época diretor do Centro de Estudos Lusófonos da Universidade Sofia (Tóquio), pela recepção, atenção e orientações;
- No Brasil, especialmente aos professores Afrânio Mendes Catani, Romualdo Luiz Portela de Oliveira, Sônia Penin e Tizuko Morchida Kishimoto, pelo apoio e atenção, sempre;
- No Japão, especialmente aos professores, Kotaro Horisaka, na época diretor do Instituto Iberoamericano da Universidade Sofia, e Helena H. Toida;
- À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo;
- À Fundação Japão, pela concessão de bolsa do Programa *Fellowship* para 2008-2009, que possibilitou a minha permanência, por um ano, no Japão para a realização da pesquisa de campo;
- À Universidade Sophia, em Tóquio, no Japão;
- Ao Centro de Estudos Lusófonos da Universidade Sophia (Tóquio), em especial representado pela secretária Sumiko Haino, que sempre tratou cuidadosamente e em tempo de toda a documentação necessária para minha vinculação ao Centro, durante todo o período em que estive no Japão, além de contribuir com apoio e estímulos constantes;
- A Ana Paula Hirano Litvin e Aaron Litvin pelas dicas preciosas nos preparativos para a minha estadia no Japão;
- Aos apoiadores e colegas do projeto “Discriminação, preconceito, estigma: minorias étnicas e religiosas, cultura e educação”, sob coordenação geral da professora Dra. Roseli Fischmann;
- A todos os colegas e amigos que conheci no Japão, e em especial Hugo Córdova Quero, Maria Antònia Martí Escayol, Francisco Javier Ortega Castillo; Roberto Maxwell; Pauline Cherrier; Padre Olmes Milano; Aurea Christine Tanaka; Jun Takai; Alberto Matsumoto;

Edgar e Lúgia Missaka; Akihito Nohara; Yoshiko Oshima; Yukiko Yamaguchi; Kana Takahashi; e Shinji Kozono;

– Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação da FEUSP, representados aqui por Cláudio José de Souza Ávila, sempre prestativos e pacientes na resolução de dúvidas e encaminhamentos;

– Às secretárias do Departamento (EDA), Solange Cleide Francisco, Raquel Antunes de Oliveira Silva e Eloisa Maria Felix, sempre prestativas e atenciosas em todos os momentos;

– Aos funcionários da Fundação Japão, que cuidaram de todo apoio e acompanhamento necessário desde a solicitação da bolsa à finalização da pesquisa, especialmente representados por Erika Satsuki Ishii, do escritório de São Paulo; e Mitsuru Suzuki do escritório de Tóquio;

– Aos funcionários de todas as bibliotecas consultadas, sempre atenciosos e solícitos, em especial a todos da biblioteca da FEUSP, da Casa de Cultura Japonesa da USP, da Universidade Sophia (Tóquio) e da Fundação Japão (São Paulo e Tóquio);

– A todas as escolas brasileiras no Japão que aceitaram participar do presente estudo;

– A todas as pessoas e famílias que generosamente se disponibilizaram e concederam parte de seus preciosos tempos concedendo depoimentos, partilhando vivências e experiências, sem as quais o presente trabalho não seria possível;

– A Yi Hsin Chang; Chi Kow Mei; Mari Carmen G. Alvarez; e Stenio Destro, pelo carinho e amizade, sempre;

– Aos meus avós – Katsumi (*in memoriam*) e Kumiko Tongu (*in memoriam*); e Massao (*in memoriam*) e Yatio Sakata – imigrantes que viveram e possibilitaram novas trajetórias;

– A minhas tias, tios e parentes, especialmente Setsuko e Mariko Sakata pelo apoio e incentivo, sempre;

– A minhas irmãs, Meire e Maira, amigas e companheiras, sempre presentes nos momentos mais difíceis.

– Finalmente, não poderia deixar passar, aqueles a quem dedico este trabalho e o meu eterno agradecimento: a meus pais, Akira Tongu e Mitio Sacata Tongu, por **tudo**. Sem vocês, nada seria possível.

RESUMO

TONGU, Érica A. S. **Migrações, processo educacional e os *dekassegui*: um estudo da rede de relações em torno da criança *nikkei* na escola brasileira no Japão**. 230 p. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

O objetivo deste trabalho é traçar um quadro analítico das questões em torno da problemática educacional das crianças filhas de *dekassegui* e compreender como as redes de relações influenciam a relação entre família e as escolas brasileiras no Japão. A questão que se impõe, nesse caso, é: em que contexto se compõem as redes de relações em torno da criança *nikkei* na escola brasileira no Japão e quais são os principais aspectos que envolvem tais redes? Parte-se da hipótese de que os pais, presos a um cotidiano conflitante e desgastante, não conseguem perceber o quanto as questões migratórias, de nacionalidade e os aspectos legais das escolas influenciam a relação família-escola brasileira no Japão. O tema proposto para o desenvolvimento do presente estudo exige um trabalho com conceitos de grandes áreas de pesquisa, como os estudos históricos, migratórios e educacionais – cada qual em sua complexidade – de forma interligada, compondo consequentemente um quadro multidimensional e também complexo. Faz-se necessário, portanto, trabalhar com conceitos ligados mais especificamente à questão de migrações – de japoneses para o Brasil e brasileiros/ *nikkei* para o Japão, em seus diferentes contextos históricos – e educação propriamente dita, o que inclui os aspectos legais, de estruturação da escola e da escola brasileira inserida em outro país. Do ponto de vista conceitual, apoia-se principalmente em estudos sobre migrações realizados por Julius Isaac e nas análises de Benedict Anderson e Eric Hobsbawm sobre nação e nacionalidade. As escolas brasileiras no Japão constituem-se como espaços privilegiados para a análise proposta, à medida que apresentam formalmente a possibilidade de manutenção de vínculos com o Brasil – em contraste com a escola pública japonesa. Além disso, se parte delas é homologada pelo governo brasileiro, todas são instituições particulares formalmente apresentadas às famílias brasileiras vivendo no Japão, como vinculadas ao desenvolvimento com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecidos no Brasil, mas em vigência em território japonês. Considerando-se que essas crianças e adolescentes não são migrantes sozinhos – nem tampouco determinam e/ou escolhem ser migrantes por si –, mas sim pertencem a unidades familiares, faz-se necessário refletir também sobre a relação dessas crianças com suas famílias. A partir dessa perspectiva, o presente estudo se realiza nos parâmetros delineados metodologicamente pela realização de entrevistas semiestruturadas com as famílias e nas escolas, de modo que os contatos com as famílias foram realizados sempre por intermédio das escolas.

Palavras-chave: migrações, educação, nacionalidade, escolas, família, *dekassegui*, *nikkei*, brasileiro, japonês.

ABSTRACT

TONGU, Érica A. S. **Migrations, educational process and the *dekassegui*: a study of the network of relations surrounding the *nikkei* child in Brazilian schools in Japan.** p. 230. Thesis (doctorate) – Education College of São Paulo University (Universidade de São Paulo), São Paulo, 2010.

The purpose of this study is to create an analytical outline of the issues that surround the educational problem of children born of *dekassegui* (Brazilians living in Japan) and to understand how this network of relations influences the family-Brazilian school relationship in Japan. Therefore, the crux of the matter is: in what context and what are the main aspects that comprise the relationship network surrounding the *nikkei* child studying in Brazilian schools in Japan? The study is based on the assumption that the parents, stuck in a conflicting and exhausting daily routine, are unable to perceive how much the migratory and nationality issues and the legal aspects of the schools comprise a network of relations that influence the Brazilian family-school relationship in Japan. The theme proposed for the development of this study requires working with concepts in large areas of research such as historic, migratory and educational – each with its own complexity – in an interconnected manner, consequently creating a multidimensional, and also complex, scenario. Therefore, the study requires working with linked concepts, in particular, the matter of the migration of Japanese to Brazil and Brazilians/*nikkei* to Japan, within different historic contexts – and, strictly speaking, educational ones – which include the legal aspects and those related to the structure of the school and the Brazilian school based in another country. From the conceptual standpoint, this work is mainly based on studies about migrations developed by Julius Isaac and the analyses about nation and nationality written by Benedict Anderson and Eric Hobsbawm. Brazilian schools in Japan offer the ideal base for the analysis proposed insofar as they formally enable the possibility of maintaining the link with Brazil – in contrast to public Japanese schools. Additionally, if a part of them are approved by the Brazilian government, at the same time all of them are private institutions formally introduced to Brazilian families living in Japan as being linked to the development based on Brazilian Curricular Parameters despite being based in Japan. Considering that these children and adolescents did not migrate on their own, nor did they decide and/or choose to migrate of their own free will, but nevertheless belong to family units, it is also necessary to discover what the relationship of these children is with their families. Based on this viewpoint, this study is developed within methodologically outlined parameters through semi-structured interviews with families and in the schools, with the family contacts always being made through the schools.

Keywords: migrations, education, nationality, schools, family, *dekassegui*, *nikkei*, Brazilian, Japanese

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Províncias japonesas com maior concentração de brasileiros e Tóquio	38
Mapa 2 – Locais de Pesquisa: Províncias de Aichi, Shizuoka, Gunma e Ibaraki	39

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição por país de origem de estrangeiros registrados no Japão em 2008	20
Gráfico 2 – Total de brasileiros e de crianças e adolescentes brasileiros registrados no Japão de 1985 até 2008	22
Gráfico 3 – Total de imigrantes que entraram no país em relação aos japoneses no período de 1810-1975	58
Gráfico 4 – Percentual da população <i>nikkei</i> no Brasil	60
Gráfico 5 – População <i>nikkei</i> no Brasil, distribuída por Região	61
Gráfico 6 – Total brasileiros e de crianças e adolescentes brasileiros registrados no Japão em 1987, 1991, 2005 e 2008	119
Gráfico 7 – Distribuição do número de crianças e adolescentes brasileiros no Japão, por faixa etária	120
Gráfico 8 – Distribuição de crianças e adolescentes brasileiros (0-19 anos) nas províncias japonesas de Ibaraki, Gunma, Shizuoka e Aichi	120
Gráfico 9 – Distribuição das escolas brasileiras homologadas pelo MEC por províncias no Japão	139
Gráfico 10 – Distribuição de brasileiros por províncias japonesas	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Característica das escolas visitadas por categorias de reconhecimento, indicação e registro pelos governos brasileiro e japonês	145

SUMÁRIO

Introdução	15
1. Migrações internacionais, trabalho e o movimento <i>dekasegui</i>	40
1.1. Migrações e Movimentos populacionais	40
1.2. Alguns aspectos da imigração japonesa no Brasil	54
1.3 Migrações internacionais e a inserção do Brasil como país de emigração: globalização e mercado de trabalho	62
1.4 A migração brasileira para o Japão: o movimento <i>dekasegui</i>	71
2. Relações culturais e a escola: japoneses, brasileiros e <i>nikkei</i>	80
2.1 Algumas considerações sobre nação e nacionalismo	81
2.2 Brasilidade e “ser japonês”: algumas considerações	85
2.3 <i>Nikkei(jin)/ Gaijin</i>	102
2.4 Relações culturais, escola e Educação	109
3. Escola japonesa ou <i>burajirujin gakko</i>?	118
3.1 O sistema educacional japonês: panorama geral	124
3.2. Escolas brasileiras no Japão: breve histórico e distribuição por região	135
3.2.1 Credenciamento (pelo Governo brasileiro), indicação e registro como Escola de Diversos Gêneros (pelo Governo japonês) das escolas brasileiras no Japão	142
3.2.2 Organização estrutural, didática e pedagógica	145
4. Relações família-escola dos <i>nikkei</i> no Japão	152
4.1 Processos migratórios e o tempo: construções, re-construções familiares e a perspectiva do retorno	154
4.2 As escolas brasileiras no Japão: entre o ontem e o amanhã	168
Considerações Finais	191
Referências	206
Glossário	223
Anexos	225

Introdução

O presente projeto de pesquisa – **Migrações, processo educacional e os *dekassegui*¹: um estudo da rede de relações em torno da criança *nikkei*² na escola brasileira no Japão** – apresenta como objeto de estudo a rede de relações que envolve as crianças *nikkei*, filhas de *dekassegui*, nas escolas brasileiras no Japão.

Por meio das escolas brasileiras no Japão³, propõe-se a traçar um quadro analítico dessa rede de relações, que permeia a problemática educacional das crianças filhas de *dekassegui*. Para tanto, parte-se da contextualização dos movimentos migratórios; das relações de nacionalidade; e das relações nas escolas para se chegar às influências e impactos

---

¹ Em japonês, *dekasegi* (出稼ぎ) significa “trabalho temporário em local distante de casa” (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). Michaelis: dicionário prático japonês-português. Aliança Cultural Brasil-Japão/Melhoramentos, 2003). De acordo com Moriya (2000, p.63-64), *dekassegui* significa “aquele que vai trabalhar fora. Originalmente este termo designava o agricultor japonês que, nos invernos rigorosos, migrava para a cidade grande em busca de trabalho temporário nas indústrias. Terminado o inverno, ele retornava para o campo. Com o tempo, o significado da palavra passou a compreender qualquer trabalhador migrante que alimenta o desejo de voltar à terra natal. Nos anos 80, a expressão *dekassegui* assumiu certa conotação pejorativa, referindo-se ao brasileiro sem qualificação (preenchendo vagas de emprego industrial, recusadas pela altamente qualificada mão-de-obra japonesa) que vai ao outro lado do mundo suar a camisa, fazendo da obstinação uma filosofia de vida: juntar dinheiro para ajudar a família, adquirir bens imóveis ou iniciar uma atividade econômica autônoma.” Incorporado no Brasil à língua portuguesa, é possível encontrar a denominação em dicionários brasileiros como Novo Aurélio e Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (com a grafia *decasségui*). A literatura em língua portuguesa sobre o tema adota a grafia *dekassegui* que, segundo o Dicionário Unesp do Português Contemporâneo, propõe mais uma transliteração do que aportuguesamento do japonês. Utilizarei ao longo deste trabalho o termo e grafia *dekassegui* para o(s) estrangeiro(s), descendente de japonês(es), que vai (vão) trabalhar no Japão como mão de obra não qualificada.

² Sobre o termo *nikkei* (日系), vale lembrar que é uma palavra japonesa que significa descendência japonesa, sendo acrescido do sufixo -jin (-人), que significa pessoa. Assim, em japonês *nikkeijin* (日系人) é a denominação para as pessoas com descendência japonesa (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). Michaelis: dicionário prático japonês-português, Aliança Cultural Brasil-Japão/Melhoramentos, 2003). O termo é utilizado no Brasil como “o japonês-brasileiro, ou seja, o descendente de japonês é atualmente denominado de *nikkei*, não importa a que geração pertença. Esta denominação está sendo utilizada desde a Convenção Panamericana Nikkei ocorrida em 1985, em São Paulo, que adotou a terminologia para todos os descendentes de japoneses nas Américas. Antes, usava-se a terminologia *nisei*, para os descendentes dos imigrantes, *sansei*, para os descendentes de terceira geração no Brasil. Esta terminologia foi adotada na década de 1950, substituindo o termo *dainisei*.” (cf. SAKURAI, Célia. Romanceiro da imigração japonesa. São Paulo, Editora Sumaré: FAPESP, 1993, p.21). Da mesma forma encontramos também a denominação “*issei*”, em alguns textos, referindo-se ao “imigrante japonês” (cf. CARDOSO, Ruth. O papel das Associações Juvenis na aculturação dos japoneses. São Paulo, CRPE, 1959, p.105). Utilizarei ao longo deste trabalho o termo *nikkei* toda vez que me referir ao descendente de japonês, independente da geração.

³ Vale salientar que as escolas brasileiras no Japão existem sob três critérios: reconhecimento pelo Governo Brasileiro; indicação pelo Ministério de Educação Japonês; e registro como Pessoa Jurídica Escolar e/ou Escola de Diversos Gêneros. Assim, embora a presente pesquisa tenha partido inicialmente das escolas credenciadas pelo governo brasileiro, não se pode desconsiderar a situação das demais escolas, bem como o papel que desempenham nesse contexto.

dessas relações sobre as famílias *dekasegui*, seus filhos e sua relação com a escola brasileira no Japão.

Nesse sentido, em que contexto se compõe a rede de relações em torno da criança *nikkei* na escola brasileira no Japão e quais são os principais aspectos dessa configuração?

Parte-se da hipótese de que os pais, presos a um cotidiano conflitante e desgastante, não conseguem perceber o quanto as questões migratórias, de nacionalidade e os aspectos legais das escolas compõem uma rede de relações que influenciam a relação família-escola brasileira no Japão.

O tema proposto para o desenvolvimento do presente estudo envolve trabalhar com conceitos históricos, migratórios e educacionais – cada qual em sua complexidade – de forma interligada, compondo um quadro consequentemente multidimensional e também complexo. Assim, faz-se necessário em sua composição trabalhar com conceitos ligados, mais especificamente, à questão das migrações – de japoneses para o Brasil e brasileiros/*nikkei* para o Japão, em seus diferentes contextos históricos –; e da educação, seja propriamente dita, ou referente aos aspectos legais, de estruturação da escola e da escola brasileira inserida em outro país.

As escolas brasileiras no Japão constituem-se como espaços privilegiados para a análise proposta, à medida que se apresentam formalmente com a possibilidade de manutenção de vinculação com o Brasil – em contraste com a escola pública japonesa. Além disso, sua centralidade junto à comunidade brasileira se justifica pelo fato de uma parte dessas escolas ser homologada pelo governo brasileiro. Apesar de funcionarem em território japonês, todas são instituições particulares, difundidas como instâncias vinculadas ao desenvolvimento curricular nos parâmetros educacionais do Brasil.

Considerando-se que essas crianças e adolescentes não migram sozinhas – nem tampouco determinam e/ou escolhem ser migrantes por si –, mas são membros de unidades familiares, faz-se necessário analisar também a relação dessas crianças com as suas famílias.

A partir dessa perspectiva, o presente estudo se realiza nos parâmetros delineados metodologicamente através da realização de entrevistas semiestruturadas com as famílias e nas escolas, sendo que os contatos com as famílias foram realizados sempre por meio das escolas.

Tal metodologia de pesquisa vem sendo desenvolvida desde 1996 pelo grupo de pesquisa “Discriminação, preconceito, estigma: minorias étnicas e religiosas, cultura e educação”⁴, coordenado pela professora doutora Roseli Fischmann, e já tem recebido várias aplicações. Um exemplo é o estudo realizado por Pereira (2002) e outro por Trzonowicz (2006). Nesse sentido, o presente estudo vem também somar esforços ao aperfeiçoamento desse trabalho de metodologia, ao lidar com questões de educação/discriminação/famílias/escolas/minorias.

Com o apoio do CNPq e da Fundação MacArthur, a pesquisa desenvolvida por Fischmann (1997) trabalhou com famílias de alunos de escolas públicas de bairros considerados “típicos” de São Paulo, como Bela Vista, Bom Retiro e Liberdade, indicados pelos diretores e diretoras como vítimas de algum tipo de discriminação. A pesquisa objetivava compreender, por exemplo, como as famílias reagiam ao nascimento do filho(s) ou filha(s), ou mesmo antes sobre a própria concepção desses filhos (as), quais as relações entre família extensa e família nuclear, relações entre Estado ou país de origem, etc. Seu foco,

---

⁴ Em 1996, passei a integrar a equipe do grupo de pesquisa “Discriminação, preconceito, estigma: minorias étnicas e religiosas, cultura e educação”, como estudante de iniciação científica, com bolsa do CNPq. Vale ressaltar a importância desse grupo de pesquisa em minha formação acadêmica. Assim, considero esse momento como definidor em minhas incursões acadêmicas, quando o que até então eram apenas “inquietações” pessoais entraram em contato com embasamento teórico e encaminhamento de pesquisa – fundamental em inúmeros questionamentos, inclusive de cunho pessoal, bem como para o desenvolvimento da atual proposta de pesquisa – em muitas das histórias e reflexões que compõem esta trajetória. Também é importante destacar que foi a partir desse momento que passei a estabelecer contato com algumas das instituições relacionadas aos descendentes de japoneses no Brasil – ou seja, iniciava-se meu contato com a “colônia”.

portanto, era a temática do preconceito e da discriminação e como a família lidava com essas questões.

Em 1998, o Projeto “Discriminação, preconceito, estigma: minorias étnicas e religiosas, cultura e educação” foi o centro de elaboração do **Manual Direitos Humanos no Cotidiano**, que contou também com a professora doutora Anna Cândida da Cunha Ferraz, coordenadora de uma equipe de doutorandos e mestrandos da Faculdade de Direito da USP responsável por todo o embasamento jurídico, artigo por artigo, da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, em consonância com e em decorrência da própria dinâmica metodológica adotada no Projeto – na qual a discussão sobre todos os aspectos relativos à concepção, desenvolvimento e conteúdos se fez presente, também cotidianamente – pude estabelecer meus primeiros contatos de forma mais direta não apenas com o campo do Direito mais especificamente, mas com a complexidade que envolve a diversidade em suas inúmeras e variáveis dimensões de forma intensa.

A importância de tal referência se faz especialmente necessária à medida que se trata de um trabalho de cunho educativo, que envolveu, em sua elaboração, organizações não-governamentais, artistas de diferentes áreas, escritores, jornalistas, religiosos, acadêmicos, representantes de minorias, crianças, jovens, idosos, agências e instituições internacionais, possibilitando de forma intensa e cotidiana a vivência e convivência – aliada aos estudos acadêmicos –, com respeito à diversidade.

O estudo realizado ao longo do mestrado⁵ possibilitou o contato com documentos, textos, dados estatísticos e contexto da emigração de *nikkei* brasileiros para o Japão, que no Brasil ficou conhecido como movimento *dekassegui*, a partir da segunda metade da década de 1980.

---

⁵ A dissertação de mestrado, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) em 2002, intitulava-se *Resistência de seda: um estudo preliminar sobre a nacionalização dos imigrantes japoneses e a educação no Brasil*, sob orientação da professora doutora Roseli Fischmann.

Ao iniciar o estudo para o mestrado, a temática marcada por esse movimento migratório de *nikkei* brasileiros para o Japão já se fazia presente. No entanto, o estudo do processo de nacionalização dos imigrantes japoneses e sua relação com a educação no Brasil apresentava-se premente, bem como fundamental, num primeiro momento – o que não descartou, entretanto, a atenção para o movimento inverso, dos *nikkei* brasileiros em direção ao Japão.

Brasileira, embora visivelmente descendente de japoneses – mais especificamente, neta, ou seja, terceira geração (*sansei*) –, tendo recebido a denominação de “japonesinha”, para assim citar a forma mais sutil e até, quem sabe, “delicada” de tratamento no Brasil, minha vivência e convivência com outros descendentes de japoneses durante boa parte da minha vida sempre se restringiu, basicamente, ao âmbito familiar. Mesmo assim, tal relação nunca carregou a conotação de pertencimento à “colônia”, como normalmente se costuma falar no Brasil, estando mais relacionada às tradições familiares com forte influência japonesa, porém não exclusivamente.

Transcorridas mais de duas décadas do início do movimento migratório de *nikkei* brasileiros para o Japão, a euforia inicial de rápido enriquecimento no Japão; a intenção de curta permanência no Japão e retorno, em pouco tempo, para o Brasil, sofreram transformações. Alguns estudos (como os desenvolvidos por Yoshioka, 1995; Kawamura, 1999; Moriya, 2000; Reis, 2001; Tsuda, 2004; Beltrão e Sugahara, 2006; Mita, 2007) apontam como indicativas das principais transformações nesse processo o fato da permanência estar sendo prolongada; a transformação do perfil dos imigrantes – inicialmente indivíduos sozinhos em sua maioria e, posteriormente, a partir da modificação da Lei Complementar de Imigração, de 1990, famílias –; o crescimento do número de pessoas que após voltarem ao Brasil retornam ao Japão, caracterizando um movimento de idas e vindas; e a existência daqueles que estão fixando residência definitiva no Japão.

De acordo com os dados estatísticos de 2008 (Japan Immigration Association, 2008) os brasileiros correspondem ao terceiro maior grupo de estrangeiros no Japão, com 312.979 brasileiros registrados no país, representando 14,54% de sua população estrangeira, atrás apenas dos chineses, que correspondem a 606.889 pessoas e representam 28,19% dessa população; e dos coreanos, que somam 593.489 imigrantes ou 27,57% dos estrangeiros no Japão, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1

Distribuição por país de origem de estrangeiros registrados no Japão em 2008

Gráfico elaborado por Érica A. Sacata Tongu (Fonte: Japan Immigration Association. 在留外国人統計. Statistics on the foreigners registered in Japan, 2008).

Diante dessa nova realidade, abre-se sensivelmente o campo para pesquisas, nas mais diversas áreas, que busquem compreender melhor o fenômeno *dekassegui*, bem como seus objetivos – tanto de japoneses, quanto de imigrantes – e as diferenças culturais envolvidas nesse processo. Na área de antropologia, destaco Linger, 2001; Roth, 2002; e Tsuda, 2003; em Sociologia, Yoshioka, 1995; Kawamura, 1999; e Carvalho, 2003; em Psicologia, Carignato, 2002; Psiquiatria, Galimberti, 2002; Assistência Social, Nakagawa, 2005; e Direito, Tanaka, 2005, cada qual contribuindo em sua especificidade para a complexa abordagem inerente ao

movimento *dekassegui* em seu contexto mais amplo, bem como à vida de todas as pessoas envolvidas direta ou indiretamente nesse movimento e/imigratório. Considero, como Sayad (1998, p.17), que todo imigrante é, antes e também, emigrante.

Assim, considero para o presente estudo a perspectiva de que todo o itinerário do imigrante é um itinerário epistemológico (Sayad, 1998, p.15), que ocorre no cruzamento das Ciências Sociais, cuja análise necessita uma visão e compreensão interdisciplinar (Brettell e Hollifield, 2007, p.vii), sendo essencialmente um deslocamento de pessoas no espaço, qualificado em muitos sentidos – socialmente, economicamente, politicamente, culturalmente etc. – de modo que cada uma dessas especificações e cada uma de suas variações podem constituir-se em objeto de uma ciência particular (Sayad, 1998, p.15).

A partir da alteração da Lei de Imigração no Japão, com a Lei Complementar de Imigração promulgada em 1990, cresceu também o número de crianças e adolescentes brasileiros no Japão – sejam aqueles que nasceram no país ou vieram com seus pais do Brasil. Assim, se em 1985 o número de brasileiros no Japão era de 1953, sendo 375 crianças e adolescentes de zero a 14 anos, chega-se a 2008 com 312.979 brasileiros no Japão, sendo 49.446 deles crianças e adolescentes. Pontualmente, verifica-se que em 1987, dos 2135 brasileiros no Japão, 249 eram crianças e adolescentes brasileiros no Japão, entre zero e 14 anos. Em 1991, o número de brasileiros no Japão havia subido para 56.429, incluindo 2682 crianças e adolescentes de zero a 14 anos, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2
Total de brasileiros e de crianças e adolescentes brasileiros registrados no Japão de 1985 até 2008

Gráfico elaborado por Érica A. Sacata Tongu (Fonte: Japan Immigration Association. 在留外国人統計 – Statistics on the foreigners registered in Japan, 1985-2008).

Ao longo de mais de vinte anos, desde o início do movimento *dekassegui*, tem sido crescente também o número de pesquisas, nas mais diversas áreas, como apontado acima, abordando a temática. À medida que cresceu o número de crianças e adolescentes brasileiros no Japão, despontou também a preocupação em relação à educação dessas crianças, filhas de *dekassegui* no Japão.

Nesse sentido, essa temática passa a se destacar de modo pertinente e recorrente – sendo constantemente veiculadas na mídia notícias acerca do alto número de crianças e adolescentes, filhos de *dekassegui*, residentes no Japão que se encontram fora da escola. Tal situação é apontado como elemento de preocupação em trabalhos como os de Yoshioka (1995); Kawamura (1999); e Reis (2001), muito embora a educação não seja o foco central destes estudos.

Em 1999, a mídia brasileira publicou dados segundo os quais, de acordo com o Ministério da Educação Japonês, dos 30 mil brasileiros menores de 14 anos que se

encontravam no Japão, 23 mil crianças e adolescentes não estavam estudando (Aith, 1999, p. 14). Em 2007, de acordo com as estimativas do Ministério da Educação do Brasil (MEC), publicadas pela mídia brasileira, cerca de 15 mil, ou 25% do total de crianças e adolescentes brasileiros no Japão não frequentam nenhuma escola, sendo a adaptação, ou melhor, a falta de adaptação às escolas japonesas, considerada um dos principais elementos para esses altos índices (Tófoli, 2007, p. 11).

Mesmo se consideradas as dificuldades relacionadas à precisão dos dados – quer pela inconsistência das estimativas numéricas e/ou pelas mudanças não notificadas entre províncias, que possibilitam registros duplos do estrangeiro – conforme constatado no relatório da missão brasileira no Japão, em 2007 (Callegari et al, 2007, p. 14) –, trata-se de um problema sério tanto para o governo japonês, quanto para o brasileiro, além das pessoas envolvidas.

Diante deste quadro e tendo em vista a educação como direito expresso, por exemplo, no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 26 da Constituição Japonesa e no artigo 205 da Constituição Brasileira, fui instigada a procurar elementos que pudessem contribuir para a compreensão do porquê das crianças e adolescentes estarem fora da escola.

Do ponto de vista jurídico, de acordo com a professora Rieko Nishikawa (2002, informação verbal)⁶, o governo japonês cumpre sua parte, na medida em que há disponibilidade de vagas para todas as crianças, inclusive estrangeiras, nas escolas públicas japonesas. Contudo, a pesquisadora alega que o governo japonês tem como obrigar os nacionais, mas não os estrangeiros, a encaminharem seus filhos para as escolas.

---

⁶ Professora da Universidade de Keio, no Japão, em palestra sobre a educação das crianças brasileiras no Japão, proferida no dia 28/08/02 na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, por ocasião do Simpósio Internacional de Direito Comparado: Trabalhadores Brasileiros no Japão, que ocorreu entre os dias 26 e 29 de agosto.

Diante deste contexto, uma das medidas adotadas foi a possibilidade de credenciamento – com validade para prosseguimento de estudos no Brasil – de escolas brasileiras no Japão pelo governo brasileiro, viabilizado através do Parecer CNE/CEB nº 11, aprovado em 7 de julho de 1999, que estabelece normas para escolas brasileiras sediadas no exterior.

Dados do Ministério da Educação do Brasil (MEC) revelam que ao final de 2006, cerca de 95 escolas para brasileiros, de entidades particulares, estavam instaladas no Japão. Entre elas, 36 contam com homologação.⁷

Além das escolas brasileiras no Japão, estão sendo introduzidas formas específicas de escolarização, abrindo alternativas fora do sistema educacional japonês. Em 1996, introduziu-se no país o sistema de ensino à distância, com cursos supletivos para o ensino fundamental e médio, com certificados reconhecidos pelo Ministério da Educação do Brasil (Kawamura, 1999, p.201-202).

Nesse sentido, em relação à educação formal, é possível considerar que as crianças e adolescentes brasileiros no Japão se encontram distribuídos em escolas públicas japonesas; escolas reconhecidas pelo governo brasileiro; escolas livres brasileiras; creches; ou fora de escolas, pelo menos de modo mais frequente.

Em relação às escolas brasileiras no Japão, o Parecer CNE/CEB nº 11, aprovado em 7 de julho de 1999, que estabelece normas para escolas brasileiras sediadas no exterior, reafirma claramente, embasado em pareceres anteriores, a inviabilidade legal de autorização de funcionamento, bem como inspeção, de escolas brasileiras no exterior por parte de autoridades do governo brasileiro – remetendo aos dirigentes das respectivas escolas a

---

⁷ MEC: http://portal.mec.gov.br/ai/index.php?option=com_content&task=view&id=150&Itemid=324. De acordo com dados apresentados pela Pesquisa sobre Educação de Filhos de Trabalhadores Estrangeiros, solicitada pelo Ministério da Educação do Japão e realizada pela Associação de Pesquisa de Currículos Internacionais em março de 2007, o número de escolas brasileiras homologadas pelo governo brasileiro em 2006 subiu para 49. Como em nenhuma das fontes consta a data-base considerada, apenas o ano, registramos os dois indicativos.

responsabilidade pelo correto funcionamento de tais instituições. Assim, nos termos do referido Parecer, consta que:

o Conselheiro Caio Tácito, que em sua manifestação ratificou os termos dos Pareceres nº 6.668/78, reafirmando a inviabilidade da **autorização de funcionamento** por autoridade brasileira e, conseqüentemente, a impossibilidade de normas de inspeção propriamente dita, nos mesmos termos em que a ação se desenvolve no território pátrio. Já na oportunidade, enfatizava o reconhecido educador e jurista que a maior responsabilidade pelo correto funcionamento da escola no exterior deve caber a ela própria.

Se já naquela época era essa a visão contida nos pareceres invocados, com mais razão se pode aplicá-los hoje. Quanto à impossibilidade de **autorização**, por autoridade brasileira, de escola que pretenda funcionar no exterior, obviamente, nada mudou. Somente à autoridade própria do país onde a escola pretenda instalar-se poderá emitir tal permissão, no exercício da soberania territorial.

No tocante à responsabilidade da escola estabelecida em tais condições, mais do que nunca, a ela mesma, por seus dirigentes caberá zelar pelo correto funcionamento de suas atividades (Parecer CNE/CEB nº 11/99)

Em contrapartida, de forma geral, para o governo japonês, essas escolas funcionam como empresas, sem caráter educacional.

Diante desse quadro, em termos gerais as escolas brasileiras no Japão se encontram formalmente constituídas como empresas para o governo japonês e credenciadas como instituições escolares particulares, para o governo brasileiro.

O problema, entretanto, persiste. As escolas brasileiras, como instituições particulares, são em muitos casos inacessíveis economicamente para muitas famílias de brasileiros no Japão. Por outro lado, muitas famílias de brasileiros resistem a enviar seus filhos para a escola japonesa. Tal combinação, além de outras questões que serão explanadas, tem feito persistir a realidade de que muitas crianças e adolescentes brasileiros no Japão continuam fora da escola. Nesse sentido, faz-se necessária a realização de estudos que possibilitem compreender melhor os motivos geradores e intrínsecos que conduzem a tal situação.

Nesse contexto, abordar a temática *dekassegui* no presente projeto implica a necessidade de considerarmos a inserção de um grupo – especificamente brasileiros descendentes de japoneses – que, embora constituído a partir de características étnicas similares e de uma série de elementos herdados de seus ancestrais em sua formação, vivem e

se configuram em sociedades distintas. Assim, se pode perguntar como as identidades étnicas, culturais, sociais e econômicas dos *nikkei* brasileiros no Japão e dos japoneses e seus descendentes no Brasil se relacionam e interrelacionam – individual e coletivamente – com as respectivas sociedades receptoras?

No Brasil, os *nikkei* apresentam e percorrem trajetórias que os identificam com a valorização da educação, o que se destaca de modo expressivo, por exemplo, se considerarmos os dados do IBGE de 2000. Segundo o Instituto, a taxa de conclusão do ensino superior abarca 28,9% de integrantes da raça amarela, onde se inserem os *nikkei*, contra 10% dos brancos, 2,4% dos pardos, 2,2% dos índios e 2,1% dos negros.

No Japão, entretanto, é significativo o número de crianças e adolescentes brasileiros fora das escolas.

Mais especificamente sobre crianças e adolescentes brasileiros no Japão, tanto o trabalho de Nakagawa (2005) quanto o de Morita (2002) foram realizados no contexto da escola japonesa. Nakagawa (2005) enfoca as condições em que vivem essas crianças e adolescentes no processo de inserção na sociedade japonesa através da escola japonesa. Morita (2002), por sua vez, realiza uma pesquisa etnográfica, envolvendo o estudo de caso de três estudantes nipo-brasileiros em escola primária japonesa, em que analisa a forma como esses alunos assumiram ativamente o controle das suas identidades e lutaram para criar um sentido positivo para si mesmos.

Em escolas brasileiras no Japão, Haino (2008) foca seu estudo sobre as carreiras e sonhos dos alunos e Sugino (2008), nos fatores que afetam as decisões na aprendizagem, ou manutenção da língua materna na educação.

Tanto no Brasil quanto no Japão, atualmente, já é possível encontrar associações, centros e projetos de pesquisa que apresentam como preocupação e atenção o movimento *dekassegui* em todas as suas dimensões. Assim, no Brasil desde 1992, o Centro de Informação

e Apoio ao Trabalhador no Exterior (CIATE) presta serviços – através de informações e palestras – de esclarecimento sobre questões relacionadas ao trabalhador no Japão. Há também projetos de intervenção como o *Kaeru* – que atendem crianças retornadas, ou seja, que viveram no Japão por um período e voltaram ao Brasil – e o projeto *Sociedade das Crianças* – que trabalha com crianças que ficaram sob os cuidados dos parentes enquanto os pais trabalhavam no Japão (Nakagawa, 2005 a, p.61).

O referencial desenvolvido no Brasil – nos moldes da tradição européia – em busca da homogeneidade racial e cultural atribuiu à escola o papel de principal responsável pela “nacionalização do imigrante” (Fischmann, 1994). Nesse sentido, a identificação e compreensão dos mecanismos utilizados no Brasil, ao longo de sua história, incluem simultaneamente um sistema educacional desenvolvido para criar duas classes definidas por condições econômicas e um sistema unificado de conhecimentos que exclui certos grupos de pessoas. Desse modo, a implementação de medidas de “nacionalização” impostas aos imigrantes, especialmente por meio da educação, por exemplo, contribui para o questionamento do estereótipo internacional predominante do Brasil como um país supostamente democrático em questões raciais (Fischmann, 2005), evidenciando assim o caráter estigmatizador, discriminatório e preconceituoso presente e inculcado no imaginário da sociedade brasileira, dividida entre o discurso – de democracia racial – e a prática – cujos valores arraigados expressam ambiguidades nas vivências cotidianas.

Historicamente, não podemos desconsiderar que as famílias de brasileiros no Japão – dado o caráter de vinculação étnica, delineado pela política migratória japonesa na qual essas famílias se encontram inseridas – possuem suas trajetórias marcadas pelo movimento inverso, de imigração japonesa para o Brasil, iniciado há um século. Além disso, tais imigrantes são influenciados por todas as decorrências impostas pelos contextos históricos envolvendo o

Brasil e Japão – com suas respectivas imagens no âmbito internacional, – e pelas maneiras como tais realidades, nos diferentes e específicos momentos, os expõem à vulnerabilidade.

Para os imigrantes japoneses no Brasil, que chegaram ao país sem nenhuma vinculação cultural, a realidade imposta pela Segunda Guerra Mundial e o quadro político brasileiro representam um momento de ruptura – não apenas em relação às questões de permanência, bem como em relação às questões educacionais e o papel desempenhado pela escola no processo de nacionalização do *nikkei*. Tal momento é decisivo para o seu processo de nacionalização, na medida em que o estrangeiro passa a incorporar, cada vez mais, os valores culturais e organizações constitucionais brasileiros, fundamentais em sua adaptação, estruturação e vivência no país.

A trajetória dos imigrantes japoneses e seus descendentes no Brasil é, assim, recorrente e decorrente de seu tempo, que formou e “conformou” o que se convencionou chamar “*nikkei*”. Nesse sentido, os *nikkei*, bem como todos os demais imigrantes e descendentes das mais diversas etnias que viveram e vivem no Brasil, apesar – mas também por conta – das políticas públicas adotadas ou impostas pelo governo brasileiro, encontraram, ou não, cada qual, sua forma de inserção e nacionalização na sociedade brasileira (Tongu, 2002, p. 132-133).

Essas mesmas famílias, ao migrarem para o Japão, embora etnicamente vinculadas, trazem em suas trajetórias, conscientemente ou não, as marcas decorrentes desses processos – coletivos, mas também individuais – de conformação como brasileiros e minorias étnicas no Brasil. À medida que são migrantes no Japão, também lá são vistos como brasileiros e minorias. Simultaneamente, passam a vivenciar o choque entre as referências culturais, sociais e ideológicas – cultuadas à distância e congeladas no tempo pela memória transmitida por seus ancestrais – e a dinâmica mutável da sociedade. Ou seja, o Japão conhecido pelos migrantes japoneses no Brasil e transmitido para seus descendentes não é, nem poderia ser, o

mesmo encontrado pelos migrantes brasileiros, da mesma forma que o Brasil também não será. Por outro lado, atualmente a facilidade e agilidade proporcionadas pelo desenvolvimento da tecnologia dos meios de comunicação podem representar uma “proximidade” que, porém, por sua natureza virtual, também distinta da experiência vivida.

Ao longo desse período – especialmente privilegiado – dois fatos históricos marcantes intermediaram a pesquisa: o Centenário da Imigração Japonesa no Brasil/Ano de Intercâmbio Japão-Brasil e a Crise Financeira Mundial.

O ano de 2008 foi de comemoração do Centenário da Imigração Japonesa no Brasil – amplamente divulgado e comemorado no país. Também foi o Ano de Intercâmbio Japão-Brasil no Japão e, embora não tão amplamente comemorada pela sociedade japonesa, congregou muitas atividades e eventos envolvendo os brasileiros no Japão. Se no Brasil foi possível perceber a sua representatividade, também como cheguei em maio ao Japão, tendo a oportunidade de acompanhar parte de seus eventos, cuja tônica estava voltada para os caminhos dos brasileiros neste país.

Especialmente a partir de novembro e dezembro, os efeitos da Crise Financeira Mundial se fizeram mais presentes, introduzindo fatores novos e complexos, interferindo diretamente no projeto e planejamento inicial para o desenvolvimento e dinâmica de minha pesquisa. Nesse sentido, foi perceptível e imediato o aumento da retração, tanto das escolas, quanto das famílias.

Paradoxalmente, se no Japão 2008 começou como o Ano de Intercâmbio Japão-Brasil, terminou sob os efeitos da Crise Financeira Mundial. O ano fiscal de 2009 foi iniciado com o anúncio de liberação de um subsídio para ajudar os *nikkei* e suas famílias a voltarem a seu país de origem – 300 mil ienes para o titular da família e 200 mil ienes⁸ para cada dependente

---

⁸ Pelo câmbio de 1º de abril de 2009, data em que a liberação do subsídio foi anunciada pelo governo japonês, os valores de 300 mil ienes correspondiam a US\$ 3.040,75 e R\$ 6.960,60. A quantia de 200 mil ienes correspondia a US\$ 2.027,16 e R\$ 4.640,40 (Fonte: Banco Central do Brasil. Disponível em <http://www4.bcb.gov.br/?TXCONVERSAO> Acesso em 02/04/2009).

–, sob a condição de que aqueles que recebiam a ajuda (doação), inicialmente não poderiam retornar para o Japão por tempo indeterminado. Posteriormente, foi anunciado que não poderiam retornar em um prazo estimado de três anos⁹.

No mesmo pacote de medidas adotadas, o Ministério do Trabalho japonês anunciou, no dia 1º de abril de 2009, uma série de medidas de assistência emergencial aos *nikkei* – incluindo um curso gratuito de capacitação com foco no ensino intensivo de língua japonesa; subsídio “complementar” (*Teigaku kyufukin*) – que prevê o recebimento de 20 mil ienes para menores de 18 e maiores de 65 anos e de 12 mil ienes¹⁰ para os demais –; e subsídio de “Apoio ao sustento de menor” (*Kosodate Oen Tokubetsu Teate*), para famílias que tenham mais de um filho, no valor de aproximadamente 36 mil ienes¹¹ por criança, desde que o segundo filho tenha nascido entre 02/04/2002 e 01/04/2005.

Em virtude da crise, tanto o contato com as escolas, quanto com as famílias foi praticamente interrompido: mesmo com escolas cujo contato havia sido iniciado anteriormente a esse período, a retração foi imediata, principalmente na época mais crítica, de meados de novembro de 2008 até o final de março de 2009. Desse modo, algumas famílias somente confirmaram sua participação da pesquisa no mês de abril, após o anúncio das medidas de assistência emergenciais adotadas pelo governo japonês.

O momento sem dúvida histórico, em toda a sua complexidade paradoxalmente e dialeticamente construída e desconstruída, impactante e desconcertante, foi definidor para e na vida desses migrantes, em meio a anseios gerais por melhores caminhos.

---

⁹ Conforme declaração Hiroshi Fukuda, diretor-geral do Departamento de Assuntos Consulares, em matéria publicada pela IPC: Jornal IPC/Globo Internacional. Governo japonês explica pacote de ajuda aos brasileiros: A ajuda de 300 mil ienes faz parte do pacote que se chama Kikoku Shien. Japão, Tokyo, 01/06/2009. Disponível em <http://www.ipcdigital.com/br/Noticias/Japao/Governo-japones-explica-pacote-de-ajuda-aos-brasileiros>, consultado em 02/06/09.

¹⁰ Pelo câmbio de 1º de abril de 2009, 20 mil ienes correspondiam a US\$ 202,72 e R\$ 464,04. Já 12 mil ienes correspondiam a US\$ 121,63 e R\$ 278,42 (Fonte: Banco Central do Brasil. Disponível em <http://www4.bcb.gov.br/?TXCONVERSAO> Acesso em 02/04/2009).

¹¹ Pelo câmbio de 1º de abril de 2009, 360 mil ienes correspondiam a US\$ 3.648,90 e R\$ 8.352,72 (Fonte: Banco Central do Brasil. Disponível em <http://www4.bcb.gov.br/?TXCONVERSAO> Acesso em 02/04/2009).

Sob esses aspectos, a experiência de poder simultaneamente viver essa realidade e desenvolver a pesquisa possui caráter único de aprendizagem, não apenas acadêmica, mas sobretudo e fundamentalmente humana.

Procedimentos

Para viabilizar o desenvolvimento deste estudo, foram aliados recursos técnicos às consultas a fontes primárias – pareceres, relatórios, fotografias, jornais – e secundárias.

Alguns dos meios adotados ao longo do trabalho foram a fotografia e gravação de entrevistas semiestruturadas – ou seja, aplicadas a partir de um pequeno número de perguntas abertas (Thiollent, 1980) – com famílias de *nikkei* no Japão e mantenedores e/ou diretores de escolas brasileiras no país.

A consulta às fontes primárias – como pareceres, relatórios, fotografias, jornais – permitiu uma interpretação dos elementos presentes na constituição da escola brasileira no Japão.

O trabalho de campo deste estudo compreende um processo que inclui não apenas a compilação de dados, mas também uma intensa interação que possibilitou o contato com as escolas e famílias brasileiras no Japão, a participação em eventos (palestras, seminários, congressos, atividades culturais) e a experiência pessoal de viver, por um ano – de maio de 2008 até maio de 2009 –, no Japão, não pode ser desconsiderada. Da mesma forma, intervenientes nesse processo, como já colocado anteriormente, o período foi marcado pelo Centenário da Imigração Japonesa no Brasil/Ano de Intercâmbio Japão-Brasil e pela Crise Financeira Mundial.

Para a constituição da amostra, foi realizado um levantamento das escolas brasileiras credenciadas pelo governo brasileiro e em processo de homologação¹². Por intermédio dessas

---

¹² Fonte: Embaixada do Brasil em Tóquio. Disponível em <http://www.brasemb.or.jp/portugues/community/school.php>. Consultado em 01/05/09.

escolas, estabeleceu-se o contato com as famílias. Paralelamente, foi elaborado um texto, enviado por e-mail aos diretores das escolas brasileiras credenciadas no Japão, explicitando a proposta e objetivos da pesquisa.

Logo no início, percebi que o contato com as escolas apenas conseguia dar prosseguimento nos casos em que alguma outra pessoa – seja pesquisador, ou conhecido – me indicasse para a escola. Assim, a partir desse momento foram priorizados os contatos com essas escolas – o que acabou também possibilitando o contato com escolas brasileiras não credenciadas e a visita a uma escola primária japonesa¹³, contribuindo assim para uma amostragem mais complexa.

Para a constituição da amostra esperava inicialmente realizar entrevistas com famílias constituídas por casais de *nikkei* brasileiros. No entanto, esse foi o primeiro parâmetro a ser colocado de lado, dada a diversidade encontrada nas escolas, bem como a pouca representatividade desse grupo de famílias com filhos nessas escolas.

A partir da concordância da escola em participar da pesquisa, foi encaminhada para os pais uma carta de apresentação, solicitando sua autorização para a realização de entrevistas com os filhos e a família.

O número de escolas e de famílias não foi predeterminado. Antes, o critério foi a pertinência do conteúdo aos parâmetros definidos como relevantes e indispensáveis no contexto deste estudo. Tomei, como referência, Thiollent (1980, p. 199)

Numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado. São colhidas em função de critérios que nada têm de probabilísticas (...) É, sobretudo, importante escolher indivíduos os mais diversos possíveis. (...) é o indivíduo que é considerado como representativo pelo fato de ser ele que detém uma imagem, (...) da cultura (ou das culturas) à qual pertence. Trata-se de apreender o sistema (...) utilizando as particularidades das experiências sociais dos indivíduos, enquanto reveladoras da cultura (ou da educação) tal como é vivida.

---

¹³ Vale esclarecer aqui que a visita à escola japonesa não teve o objetivo de colher entrevistas com famílias, mas sim, oferecer um contraponto pela noção de como funciona uma escola pública japonesa que, no mais, não é o foco desta pesquisa.

Assim, a proposta deste estudo apresenta caráter qualitativo, sendo a amostra constituída através da seleção por critérios de diversificação.

Foram contatadas escolas em quatro províncias japonesas – Aichi, Gunma, Ibaraki e Shizuoka – que possuem significativa presença de brasileiros; visitadas dez escolas brasileiras em seis cidades diferentes; e entrevistadas vinte e cinco famílias.

Contudo, as entrevistas com as famílias não foram realizadas em todas as escolas visitadas, de modo que a amostragem restringiu-se às famílias residentes nas províncias de Gunma, Ibaraki e Shizuoka.

As entrevistas foram realizadas a partir de agendamento prévio, com data e local de escolha das famílias. Assim, sete foram realizadas na casa da própria família; seis em local público; e doze na escola. O tempo de duração dos depoimentos variou de 1h30 a 4h45.

O processo de identificação, as vivências na família e na escola, no Brasil e no Japão, as idealizações e expectativas foram os eixos condutores das entrevistas. Todas foram gravadas digitalmente – a exceção de uma, pois o entrevistado não autorizou o registro – e entregues na sequência às respectivas famílias, que então assinaram um termo de recebimento da gravação.

Em virtude da dinâmica de trabalho à qual estão submetidos, nem sempre foi possível realizar uma entrevista com a família. Dessa forma, em treze entrevistas, apenas a mãe participou; em seis, estavam presentes a mãe e o(s) filho(s); em três delas, a família; e em outras três, o casal.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, foi utilizado o roteiro desenvolvido pelo projeto de pesquisa *Discriminação, preconceito, estigma: relações de etnia em escolas e no atendimento à saúde de crianças e adolescentes em São Paulo*, coordenado pela Profa. Dra. Roseli Fischmann na Faculdade de Educação da USP, financiado pela Fundação MacArthur e pelo CNPq. Adaptei alguns aspectos para o presente estudo, conforme o Anexo 1. Da mesma

forma, para a entrevista com os diretores e/ou mantenedores das escolas foi adaptado um roteiro, acrescentando alguns itens de observação (ver Anexo 2).

Tal qual realizado junto às famílias, também foi solicitada autorização de gravação digital para as entrevistas com (e fotos dos) diretores e/ou mantenedores das escolas, com entrega das cópias na sequência e assinatura do termo de recebimento das gravações.

A realização das entrevistas semiestruturadas possibilitou proceder à análise a partir do olhar e perspectivas individuais, considerando-se, no entanto, o potencial de captação do que sucede na intersecção da vida individual com a social (Queiroz, 1988).

Foi organizado um quadro de identificação das escolas visitadas. As denominações reais foram substituídas por fictícias, assim como os nomes e sobrenomes reais dos respectivos mantenedores e diretores, com a finalidade de garantir e preservar sua identidade e seguindo os mesmos parâmetros adotados para os demais depoentes – pois as famílias também receberam nomes fictícios.

Em relação às escolas, foram escolhidos aleatoriamente nomes de pedras brasileiras. Assim, segue a seguinte denominação, em ordem alfabética: Ágata, Água-marinha, Ametista, Berilo, Citrino, Diamante, Esmeralda, Granada, Opala e Topázio.

Após a coleta de dados, foram organizados quadros descritivos com a transcrição das entrevistas, com base nas questões norteadoras da pesquisa. Para o preenchimento dos referidos quadros, se adotou como critérios os seguintes elementos:

- a) Atribuição, livre, de um nome fictício para todos os entrevistados. Tal procedimento foi adotado para resguardar o nome do entrevistado. Para a atribuição do sobrenome, a fim de estabelecer relação com a origem étnica do sujeito, foi utilizada como critério a escolha de um nome assemelhado ao original, sendo mantida a estrutura de composição do nome. A primeira letra do primeiro

nome indica a região de origem no Brasil e primeira letra do primeiro sobrenome indica a faixa etária, distribuídos conforme os quadros abaixo:

1º Letra do 1º Nome	Região de origem no Brasil	1º Letra do 1º Sobrenome	Faixa etária
J, K, L, M e N	Sudeste	A, B, C e D	20-25 anos
S, T, U e V	Sul	E, F, G e H	26-30 anos
A, B, C e D	Centro-Oeste	I, J, K, L e M	31- 40 anos
E, F, G, H e I	Norte	N, P, Y e W	41-50 anos
O, P, R e Y	Nordeste		

- b) Cada escola e família receberam um código de identificação (com letra e número), usado nos quadros descritivos, o que facilitou o processo do ponto de vista instrumental;
- c) As categorias que compõem os quadros foram estabelecidas de acordo com o seu surgimento nas entrevistas, uma vez que o roteiro utilizou questões semi-abertas.

Os dois primeiros capítulos – Migrações internacionais, trabalho e o movimento *dekassegui*; e Relações culturais e a escola: japoneses, brasileiros e *nikkei* – pretendem, por meio de revisão da literatura, contextualizar o movimento *dekassegui* no panorama das migrações internacionais do século XX e da mobilização de mão-de-obra para o mercado de trabalho, além de traçar o panorama das discussões acerca das nacionalidades brasileira e japonesa e suas relações culturais e com a escola no contexto das migrações internacionais no qual se insere o movimento *dekassegui*.

Assim, no primeiro capítulo, são abordados os conceitos de “migração” e “migrante”, conforme referido anteriormente. A partir dessa delimitação conceitual, são abordadas as

migrações internacionais e a mobilização de mão-de-obra em relação aos brasileiros no geral e brasileiros no Japão

Alguns autores (Yamanaka, 1996 e 1997; Tsuda, 2003 e Phillips, 2006) têm abordado o movimento *dekassegui* como uma “migração de retorno”, especialmente a partir do referencial de “*homeland*”. Para abordar esse aspecto, realiza-se uma breve comparação com o movimento migratório japonês para o Brasil, a partir do início do século XX. Não se trata de fazer um estudo exaustivo das imigrações no Brasil, nem no Japão, mas apenas levantar informações relevantes para a compreensão desses movimentos migratórios, comparativamente com outros, para a abordagem do tema central.

No capítulo 2, verifica-se que, aliadas ao crescimento de movimentos marcados pela xenofobia, as discussões acerca das relações culturais entre japoneses, brasileiros e *nikkei* também se fazem presentes, bem como em relação a brasilidade e ao “ser japonês”

São consideradas as características específicas da emigração de brasileiros para o Japão – definida pela Lei de Imigração Japonesa que, a partir da alteração ocorrida em junho de 1990, abre caminho para a concessão de vistos para os descendentes de japoneses até a terceira geração (*sansei*) e seus cônjuges, por meio da criação da categoria de visto para “residentes por longo período”.

Entretanto, tais transformações não eliminaram os problemas decorrentes das diferenças existentes entre brasileiros e japoneses, abrindo espaço para reações preconceituosas de ambos os lados.

No capítulo 3, Escola japonesa ou *burajirujin gakko?*, apresento a contextualização das escolas brasileiras no Japão: como surgiram, quantas são credenciadas, onde estão localizadas, como são organizadas administrativamente e pedagogicamente, como funcionam, como se relacionam com o governo brasileiro e como se relacionam com o governo japonês.

E no capítulo 4, Relações família-escola dos *nikkei* no Japão, apresento a análise das entrevistas com as famílias, através do entrelaçamento dos agrupamentos realizados a partir das categorias delimitadas nos quadros de transcrição – rotina, relações com a comunidade; relações com a escola; relações pessoais e familiares; família (origem, organização, relações, processos migratórios e imigratórios, histórias e projetos); nação (nação brasileira e nação japonesa); país que deseja viver; “jogo rápido” (comunidade, escola; educação; vida no Japão; vida no Brasil; expectativas e idealizações; observações diversas).

Nas considerações finais, destacam-se sucintamente as principais constatações apresentadas no presente estudo. Algumas questões pertinentes à educação de crianças e adolescentes brasileiros no Japão são problematizadas.

**Mapa 1 – Províncias japonesas com maior concentração de brasileiros
e Tóquio**

Mapa 2 – Locais de Pesquisa: Províncias de Aichi, Shizuoka, Gunma e Ibaraki

1. Migrações internacionais, trabalho e o movimento *dekassegui*

O máximo que eu sabia falar era arigatō. Cheguei com a cara e a coragem, com o dinheiro que mal dava para passar uma semana. Vim com emprego arrumado, passagem devendo. Cheguei aqui e encontrei uma realidade que não era a que eu imaginava. (Maristela Koketsu Leite, há 13 anos no Japão, 16/09/2008)

Ultimamente, o único sonho que eu tenho é ganhar muito dinheiro e ir embora para o Brasil. (...) A situação aqui no Japão não está muito boa não. (...) Tão exigindo muito pagando menos, né? (Luciana I. K. M. Nomura, há 13 anos no Japão, 15/09/2008)

1.1. Migrações e movimentos populacionais

Enquanto movimentos populacionais, os processos migratórios estão presentes ao longo da história da humanidade, pelos mais diversos motivos suscitando a atenção de estudiosos de distintos campos de pesquisa¹⁴, tendo em vista as variadas implicações e interferências, tanto no âmbito individual, quanto coletivo – privado e público.

O presente estudo utiliza como referencial a definição de migração desenvolvida por Isaac (1947, p.23): um movimento de livre circulação de pessoas de um país para o outro, com a intenção de realizar uma mudança duradoura na residência permanente. Nesse sentido, considera-se que a migração não pode ocorrer contra a vontade do migrante ou, no caso de crianças e adolescentes, contra a vontade de seus pais ou tutores.

Contudo, vale ressaltar, tal como Sowell (1996, p.2), que os movimentos pacíficos e voluntários, como se pensa a imigração, são apenas uma das formas em que as populações do mundo têm sido redistribuídas ao longo dos séculos.

Isaac (1947, p.ix) apresenta como objetivo principal de seu estudo analisar as causas e os efeitos das grandes migrações internacionais, especialmente a partir da segunda metade do

---

¹⁴ Dado o escopo deste trabalho, o objetivo da análise que se segue é voltado exclusivamente para aspectos relevantes tendo em vista a migração japonesa para o Brasil e a migração nipo-brasileira para o Japão. Assim, não se trata de fazer um estudo exaustivo das migrações no Brasil, nem no Japão, mas apenas de levantar informações relevantes para a compreensão desses movimentos migratórios em comparação com outros.

século XIX. Em sua análise, o autor aborda de forma pormenorizada as implicações econômicas desses movimentos migratórios internacionais – considerando-os como sendo fortemente influenciados pela argumentação racional e materialista do período liberal – sem, contudo, negligenciar outras questões relacionadas a esses movimentos, tais como, por exemplo, os problemas demográficos e sociológicos envolvidos.

Mesmo tendo em vista que Isaac (1947, p.ix) não analisa os movimentos migratórios iniciados após a Segunda Guerra Mundial – momento em que todo o padrão de relações internacionais se encontrava em redefinição –, a abordagem realizada pelo autor contribui para o presente estudo, tanto no sentido de fornecer subsídios fundamentais para a compreensão do movimento migratório japonês para o Brasil no início do século XX, quanto para o movimento migratório de *nikkei* brasileiros para o Japão a partir da segunda metade da década de 1980 – sempre enfatizando os aspectos econômicos dos movimentos migratórios.

Quanto a esse ponto, é importante ressaltar que embora ambos os movimentos ocorram, em momentos históricos distintos, por diversas e diferentes motivações. A presença do elemento econômico é sem dúvida significativa, mas ao considerarmos esses dois movimentos migratórios mais especificamente, não podemos desconsiderar a importância dos aspectos culturais presentes e relacionados. Sob esses aspectos, portanto, a presente pesquisa se apoia nos estudos realizados por Sowell (1996).

Ao considerar as grandes migrações, Nogueira (1984, p.11) lembra que o ser humano, em geral, não se dispõe a mudar com facilidade, tendo em vista que, de alguma forma, sente-se “preso por mil laços invisíveis”, quer seja ao lugar onde nasceu – sua pátria, Estado, município, casa, lar –; suas relações – familiares, de amizade e sociais –; e sobretudo “às tradições e hábitos herdados de seus pais”. Desse modo, Nogueira (1984, p.11) afirma que “somente razões extremamente fortes conseguem arrancar o homem de suas raízes”.

Nesse sentido, Isaac (1947, p.41) complementa que, em geral, embora em teoria o fluxo permanente de migração das regiões de menor para as de maior prosperidade deveria ser a busca de qualquer grande mudança para melhor nos padrões relativos de vida, o indivíduo vai fazer uso dessa via apenas quando o incentivo para a migração for tão forte que seja capaz de superar sua aversão natural para deixar seu velho e conhecido ambiente e suas ligações com seu meio.

Além disso, o migrante tem que lidar com muitos obstáculos objetivos do processo de migração, tais como custos de transporte, regras governamentais, e assim por diante. Desse modo, muitas pessoas preferem suportar, dentro de certos limites, uma deterioração de suas condições de vida, ao invés de deixar o seu país. As opções são acomodar-se e gastar menos, trabalhando duro, planejar o tamanho de suas famílias pelo controle de natalidade, etc. Isaac (1947, p.41) atribui essa inércia à falta de iniciativa, à ignorância das oportunidades, ao medo da incerteza e do risco e à influência da tradição e do patrimônio social.

Isaac (1947, p.41-59) também identifica como principais obstáculos para a migração os vínculos culturais entre o indivíduo e o seu país de origem; as relações entre Estado e indivíduo; o conhecimento imperfeito das oportunidades; as dificuldades de transporte; as condições climáticas e a intervenção do Estado.

Quais são, então, os principais motivos e/ou motivações capazes de induzir indivíduos livres a deixar o seu país de origem e o que determina a escolha do país de imigração?

No contexto da abordagem realizada por Isaac (1947, p.23), a decisão de emigrar pode obviamente ser o resultado de inúmeros motivos, que podem diferir em cada caso individual. Mas em geral o autor enfatiza que, entre estes motivos, o econômico, o desejo de melhorar as condições de vida, tem sido predominante. Nesse sentido, os efeitos econômicos das migrações são baseados no pressuposto abstrato do “*economic man*” que sempre procura agir de acordo com o seu melhor interesse econômico e sabe como fazê-lo. Contudo, Isaac (1947,

p.23) lembra que nem todo indivíduo que tem a oportunidade de se tornar mais rico pela migração tem o desejo de emigrar, bem como nem todo candidato a emigrante tem a oportunidade de se tornar mais rico.

Partindo do pressuposto de que a migração é regida por considerações econômicas por parte dos migrantes, Isaac (1947, p.24) considera provável que os deslocamentos ocorram nos momentos em que as pessoas, de acordo com sua posição, consideram que mudar de país pode aumentar sua renda real.

Vale pontuar que o rendimento real de um indivíduo é determinado tanto pelo lucro líquido em termos de dinheiro, quanto por seu poder de compra no local onde é gasto. Assim, se o poder de compra do dinheiro é muito baixo no país de imigração e alto no país de emigração, um aumento substancial de renda por meio da migração não está necessariamente associado a um aumento do rendimento real. Por isso, é importante para os potenciais migrantes saber o poder de compra de sua futura renda no país de imigração.

Isaac (1947, p.24) considera que as diferenças internacionais no poder de compra de um determinado rendimento monetário internacional estão refletidas nos índices do custo de vida. Contudo, salienta que esses índices dão apenas uma idéia aproximada do ganho no nível de conforto que pode estar associado a um relativamente baixo custo de vida no novo país, tendo em vista a dificuldade de solucionar os problemas em torno dos índices numéricos, especialmente os que envolvem comparações interestaduais. O autor sugere, inclusive, que seria vã qualquer tentativa de comparar o nível de rendimento de dois indivíduos ou de um mesmo indivíduo em diferentes lugares. Em seu estudo, Isaac (1947) apresenta uma breve descrição desse tipo de dificuldade para ilustrar as deficiências de uma mera abordagem econômica para o problema da migração.

Sob essa perspectiva, ao focar a predominância do incentivo econômico como fator decisivo do volume e direção dos movimentos migratórios, Isaac (1947, p.24-37) considera

como principais elementos determinantes do futuro rendimento real do imigrante os diferenciais de custo de vida e de potencial de renda; as deficiências desses índices; a importância do elemento “tempo” e o problema do desemprego.

A principal dificuldade apontada por Isaac (1947, p.28-29) em relação à precisão dos índices comparativos utilizados, especialmente em comparações interespaiais, é a impossibilidade de encontrar um conjunto único de mercadorias e serviços, que é representante de mais de um país e um nível de rendimento.

Isaac (1947, p.27) afirma ainda que, em casos normais, o emigrante calcula seu futuro rendimento médio, levando em consideração os rendimentos fixos que terá e seu custo de vida. No entanto, certos tipos de migrantes podem desconsiderar as possíveis alterações no rendimento e basear sua decisão principalmente no custo de vida favorável. Um número considerável de “remigrantes”¹⁵, segundo o autor, pensa dessa maneira. De modo geral, portanto, os migrantes privilegiam países que apresentam baixo custo de vida e altos rendimentos, tendo em vista seu retorno ao país de origem tão logo consigam atingir o rendimento necessário para lá viverem. Desse modo, para eles a decisão de regressar é determinada principalmente pelo poder de compra das suas poupanças no antigo país.

Ao apontar o potencial de renda como um dos fatores determinantes do futuro rendimento real do imigrante, Isaac (1947, p.28) considera as perspectivas de encontrar um emprego no novo país como sendo de igual importância para as decisões do migrante.

Contudo, Isaac (1947, p.28-29) alerta para as deficiências desses índices ao considerar que as informações fornecidas pela comparação entre os índices nacionais de custo de vida ou rendimentos médios e os ganhos salariais podem ser significativas, mas somente sob certas condições, na perspectiva de decisão do migrante. Assim, destaca que em períodos de grandes e repentinas flutuações nos preços ou no nível salarial, esses dados são de pouco valor,

---

¹⁵Isaac (1947, p.27) refere-se a “remigrantes” ao considerar aqueles que emigraram, retornaram para seu país de origem e regressam novamente ao país para o qual migraram anteriormente.

mesmo que representem médias das diferentes fases do ciclo. Isaac (1947, p.29-30) aponta também para a imprudência de se extrair conclusões em relação às perspectivas futuras no período pré-guerra, bem como de estatísticas do período da guerra. Nesse sentido, vale lembrar ainda que a utilização dos valores médios e certa noção de indivíduo migrante enquanto apenas um assalariado implicam em generalizações perigosas.

Mediante tais considerações, Isaac (1947, p.29-33) afirma que a comparação entre os índices nacionais de custo de vida e rendimentos médios ou ganhos salariais é legítima em situações nas quais os valores não são dispersos, mas fortemente concentrados em torno da média.

Da mesma forma, a qualificação profissional deve ser levada em conta para a utilização de um conceito de trabalhador com salário médio, à medida que os salários estão supostamente atrelados à qualificação. Dessa forma, o "trabalho" como um fator de produção é constituído por numerosos grupos não diretamente concorrentes e subgrupos de trabalho, podendo ser subdividido em trabalho não-qualificado; qualificado; e técnico. Cada um desses grupos tem uma demanda e cronograma de fornecimento diferente. Assim, os valores dos ganhos médios e os rendimentos na verdade se referem apenas a um salário fictício médio, de modo que a sua utilidade para o indivíduo depende de quão perto da média esses valores estão concentrados em torno do valor central e por sua posição em relação a esse valor.

Outro fator importante apontado por Isaac (1947, p.33-35) como determinante do futuro rendimento real do imigrante é a importância do tempo. Tal elemento ganha proeminência à medida que a decisão de migrar realizada pelo migrante se encontra permanentemente ligada às suas próprias perspectivas de oportunidades no novo país. Nesse sentido, a decisão do migrante dependerá em grande parte de sua decisão sobre seu futuro, em ambos os países. Sobre sua preferência por realizações num futuro próximo em terra estrangeira, contra as perspectivas de realização num futuro distante na terra de origem,

deitam-se as expectativas frente à probabilidade de realização e uma avaliação de risco por parte do migrante. Em outras palavras, para atingir suas expectativas de satisfações futuras, o migrante irá, consciente ou inconscientemente, descontar e reduzir suas expectativas quanto a seus valores presentes.

Sobre esse aspecto, Isaac (1947, p.33) considera que, em geral, os idosos estão principalmente interessados no futuro próximo, enquanto os mais jovens terão uma perspectiva a longo prazo. Temperamento e caráter individuais também têm influência sobre tal avaliação. Muitos imigrantes estão dispostos a trabalhar mais e primeiro renunciar, para obter satisfações de vida melhor num futuro distante. Podem até considerar satisfatório o fato de fornecerem essa vida melhor apenas para os seus filhos, sem poder desfrutá-la eles mesmos. Outros poderão preferir maior estabilidade com um menor nível de vida no novo país, em contraposição a um padrão mais elevado, porém marcado pela incerteza e o risco nos países de origem.

Para Isaac (1947, p.34), a migração também é em grande parte financiada pela ajuda de amigos ou parentes no novo país, sendo que esta ajuda pode ser mais presente em tempos de prosperidade. Assim as expectativas – excetuando-se os períodos de agitação social ou política – são baseadas nas condições presentes que, presume-se, não irão mudar. Por outro lado, uma grande parte da migração é causada pela tentativa de escapar da imediata destituição, de modo que as expectativas de longo prazo são apenas de importância secundária.

Contudo, Isaac (1947, p.34) destaca e salienta a importância de se fazer uma distinção entre o que empurra e puxa (“push” e “pull”) da migração. Nesse sentido, pode parecer mais sensato presumir o migrante como alguém levado a sair do seu país pelas condições adversas de vida, ou por outras circunstâncias, mais preocupado com seu momento atual do que com as mais ou menos vagas expectativas para o futuro. Faz-se necessário, entretanto, considerar a

possibilidade de existência de migrantes que vivem sob condições toleráveis, mas que esperam melhorar sua situação com a migração, atribuindo maior importância às perspectivas futuras e conscientes de que estarão frequentemente preparados para uma redução considerável de seus padrões de vida durante os primeiros anos após a imigração, mas convencidos de que esta perda será reparada por ganhos futuros.

Nesses casos, os migrantes não serão desencorajados pelo fato de terem de se familiarizar com a linguagem, costumes e hábitos do novo país antes de poderem receber uma parte equitativa dos seus benefícios. Para Isaac (1947, p.34), esse tipo de reflexões irá afetar as suas decisões somente na medida em que considerem em seus cálculos os prejuízos possíveis durante o período de transição. Os migrantes deixam o país de origem sabendo que a margem entre seus atuais padrões e os correspondentes no novo país será grande o suficiente para permitir sua desvantagem como recém-chegados. Isto inclui uma reserva em caso de desemprego durante a primeira fase depois da sua chegada.

Em relação ao problema do desemprego, Isaac (1947, p.35) destaca que, entre as duas guerras mundiais, a competição no mercado de trabalho tornou-se cada vez mais imperfeita, de modo que a “mão invisível” do sistema livre foi substituída pela “mão visível” da interferência do governo, ou por outras medidas apoiadas pela autoridade do Estado.

Diante desse quadro, em muitos países os salários passaram a ser fixados por lei, convenções coletivas, tabelas salariais ou tribunais de arbitragem. Durante a Grande Depressão, tal política, ao impedir os salários de caírem a um nível que seria indesejável por razões sociais, com medidas de assistência ao desemprego e de produção de emergência, teve em muitos países o efeito de manter um padrão de vida que, caso contrário, teria sofrido grandes perdas mais rapidamente durante esse período. Entretanto, o padrão de vida relativo já não refletia o verdadeiro equilíbrio entre a procura e a oferta de trabalho, tendo em vista

que a produtividade marginal do trabalho foi mantida artificialmente, elevada às custas do aumento do desemprego.

Em sua análise Isaac (1947, p.36) salienta que as interferências no sistema livre não implicaram na produção de desemprego, considerando a possibilidade do nexo de causalidade ter sido o inverso e que para a análise dos movimentos migratórios é importante apenas afirmar que o pretendente a imigrante não pode tirar conclusões quanto às suas perspectivas a partir do nível geral de vida no novo país, se este padrão é mantido ou alcançado apenas por meios que possam impedi-lo de partilhá-lo.

Nesse contexto, em um sistema livre, o problema do desemprego é principalmente uma transição para o imigrante, embora tenha uma grande influência sobre sua decisão. O resultado é que, em períodos de desemprego, o número de imigrantes é muito reduzido nos países de imigração.

Segundo Isaac (1947, p.37), considerando-se o significado das mudanças econômicas e políticas para a ocorrência dos movimentos migratórios, à medida que as condições econômicas e políticas internacionais se estabilizam, diminui gradualmente o incentivo para migrar. Entretanto, se deve considerar que tal estabilidade não se dá na prática, porque as mudanças nas condições políticas e econômicas afetam vários países e de formas diferentes, de modo que novas diferenças no rendimento real se apresentam continuamente e, por consequência, fornecem novos incentivos à migração.

Nesse sentido, essas alterações – muitas vezes reagindo entre si e produzindo um efeito cumulativo – causam movimentos migratórios. Para Isaac (1947, p.37-41), as principais alterações motivadoras de movimentos migratórios são marcadas por diferenças no crescimento relativo das populações; a abertura de novos países para a migração; esgotamento dos recursos naturais; novos processos técnicos; alterações de gosto e moda, no sentido de

seguir a vogas e tendências atuais; desenvolvimento de novas rotas comerciais e mudanças políticas.

Sowell (1996, p.02), em sua análise, enfatiza que na história da migração, além das pessoas que migram, também é necessário levar em conta aspectos sobre as terras de destino e seu impacto sobre os migrantes. Além disso, na perspectiva de Sowell (1996, p.02-03), para compreender o impacto dos imigrantes, é primeiro necessário compreender a cultura que esses imigrantes trazem consigo de seus países de origem, lembrando que tal movimentação cultural nem sempre envolve uma simples transferência de competências e realizações e, menos ainda, de riquezas.

O estudo realizado por Sowell (1996) é focado na história de grupos específicos de migrantes, abordando por meio de um panorama histórico os movimentos migratórios – para diversas regiões do globo – de alemães, japoneses, italianos, chineses, judeus e indianos.

Contudo, embora destaque as especificidades e diferenças entre os distintos grupos, Sowell (1996, p.03) considera em sua análise alguns padrões gerais associados às migrações e como esses padrões se modificaram ao longo do tempo. Tais padrões incluem as diferenças entre os migrantes; as circunstâncias do local de origem e as transformações envolvidas em suas vidas. Sowell (1996, p.03-27) destaca entre as diferenças aquelas presentes nas origens e destinos dos migrantes: nas configurações geográficas de onde provêm e nas quais suas respectivas culturas se desenvolveram; e nos papéis especiais desempenhados por alguns imigrantes, como os peregrinos ou intermediários.

Sowell (1996, p.39) parte do referencial de que os migrantes são diferentes – não apenas do restante da população de seus respectivos países de origem, mas também da população em geral dos países aonde vão, bem como dos migrantes de outros países.

Ao analisar não apenas o destino dos povos que migraram, mas também o impacto que sua migração teve na história do mundo, Sowell (1996, p.39) enfatiza que as migrações

implicaram não apenas numa transferência de corpos mas, mais fundamentalmente, numa redistribuição de competências, experiências e de “capital humano” por todo o planeta, sendo este processo de mudança cultural em grande parte responsável pela transformação de nações e continentes.

Do ponto de vista sociológico, a análise do processo migratório exige, por um lado, a demanda do país receptor e, por outro, condições de atendimento do país de emigração, de modo a conjugar ambas as necessidades, ou seja, de recebimento dos imigrantes por um lado e de envio de contingentes humanos dispostos a emigrar de outro, como bem aponta Tsukamoto (1973, p.13-31).

Mas então, podemos nos perguntar, o que diferencia os movimentos migratórios internacionais do século XIX e início do século XX, por exemplo, nos quais se insere a migração japonesa para o Brasil, das migrações internacionais ocorridas no final do século XX, nas quais se insere a migração de brasileiros para o Japão?

Castles e Miller (1993, p.01) consideram que nos últimos anos, a migração se distingue por seu âmbito global, sua centralidade à política nacional e internacional e as suas enormes consequências econômicas e sociais. Assim, os movimentos populacionais adquirem formas distintas de acordo com o tipo de pessoas que migram: alguns mudam de país como trabalhadores não-qualificados; outros, como especialistas altamente qualificados; empresários; refugiados; ou, ainda, familiares de pessoas que imigraram previamente.

Partindo da observação de imigrantes do Haiti, Caribe Oriental e Filipinas que moram em Nova York, Glick Schiller, Basch e Blanc-Szanton (1992, p.01-24) enfatizam o papel das redes nos novos movimentos migratórios, à medida que envolvem as atividades e os padrões de vida, tanto nas sociedades de acolhimento, quanto nas de origem. As autoras consideram que a vida desses migrantes atravessa fronteiras nacionais, colocando duas sociedades em uma única área social e que, a partir das complexidades e dilemas, experiências e identidades

geradas pela situação desses “transmigrantes”, é necessário traçar um novo quadro analítico para abordar o tema. Assim, “transnacionalismo” é entendido como o conjunto de processos pelos quais os imigrantes constroem campos sociais que ligam seu país de origem ao país de imigração/residência, sendo “transmigrantes” os imigrantes que constroem tais domínios.

Na perspectiva global, somente uma visão que conceba o mundo como um único sistema social e econômico nos permite compreender as implicações das diversas descrições semelhantes de novos padrões de experiência para os migrantes, que emergem a partir de diferentes partes do globo. Contudo, ao mesmo tempo, tal experiência é delimitada em termos de identidade desses migrantes, que constroem a partir de sua moldura individual e coletiva suas estratégias de adaptação¹⁶.

Ao conectar teorias sobre migração e fixação e teorias sobre minorias étnicas e sua posição na sociedade, Castles e Miller (1993, p.03-05) consideram que as migrações em larga escala e a crescente diversidade podem surtir efeitos importantes nas instituições políticas e na identidade nacional. Nesse sentido, a imigração de pessoas culturalmente diversas apresenta à Nação-Estado o dilema da incorporação dos *newcomers* como cidadãos, podendo minar mitos de homogeneidade cultural. Por outro lado, não incorporá-los pode conduzir a sociedade às divisões marcadas por uma grave desigualdade e conflito.

Nessa perspectiva, Brettell (2007a, p.116-117) pontua que, desde fins da década de 1970, são realizados estudos sob a perspectiva da migração de retorno. Tais pesquisas partem da distinção básica entre os emigrantes que querem sair para residir permanentemente em outro país; e aqueles que querem ser temporários, como parte de uma estratégia inicial – podendo ser a volta frequentemente postergada, ao mesmo tempo em que a ideologia do retorno é vista como uma cultura da migração, considerada, por sua vez, como parte dos comportamentos e dos valores, um tipo de rito de passagem.

---

¹⁶ Tal influência encontra-se presente em estudos sobre a migração de *nikkei* brasileiros para o Japão, como os realizados, por exemplo, por Yamanaka (1996), Roth (2002) e Tsuda (2003).

Sob esses aspectos, é possível considerar que a trajetória de todo migrante ocorre no cruzamento das ciências sociais, como ponto de encontro de várias disciplinas – entre elas, história, geografia, demografia, economia, direito, sociologia, psicologia, ciências cognitivas, antropologia, linguística, sociolinguística, ciência política, educação etc. Cada qual, com suas especificidades, contribui para uma melhor compreensão da complexidade em si e em suas variáveis relações e interrelações no contexto do fenômeno no qual se encontra inserida, como podemos constatar nos trabalhos desenvolvidos, por exemplo, por Brettell e Hollifield (2007) e Sayad (1998).

Considero, como Sayad (1998, p.15), que o itinerário de todo imigrante é um “itinerário epistemológico” e se é certo que a imigração é, antes de tudo, um deslocamento de pessoas no espaço físico, por outro lado o espaço dos deslocamentos que tal movimento proporciona não é apenas físico e quantitativo, mas um espaço qualificado em muitos sentidos – socialmente, economicamente, politicamente, culturalmente, etc. – sendo que cada uma dessas especificações e cada uma das variações dessas mesmas especificações podem ser objeto de uma ciência em particular. Contudo, tal itinerário é revelador de uma outra face do etnocentrismo à medida que o conhecimento advém do interesse e o entendimento da necessidade, ou seja, a necessidade cria o conhecimento remetendo às sociedades de imigração e emigração a reflexão sobre seus respectivos movimentos (Sayad, 1998, p.15-16).

Uma questão pertinente, tendo isso em vista, é: nesse imbricado espaço e/ou espaços, o que é o imigrante? O que significa ser imigrante?

Bourdieu (1998, p.11-12) nos fornece uma perspectiva de reflexão ao considerar que:

Como Sócrates, o imigrante é *atopos*, sem lugar, deslocado, inclassificável. Aproximação essa que não está aqui para enobrecer, pela virtude da referência. Nem cidadão, nem estrangeiro, nem totalmente do lado do Mesmo, nem totalmente do lado do Outro, o “imigrante” situa-se nesse lugar “bastardo” de que Platão também fala, a fronteira entre o ser e o não-ser social. Deslocado, no sentido de incongruente e de importuno, ele suscita o embaraço; e a dificuldade que se experimenta em pensá-lo – até na ciência, que muitas vezes adota, sem sabê-lo, os pressupostos ou as omissões da visão oficial – apenas reproduz o embaraço que sua inexistência incômoda cria. Incômodo em todo lugar, e doravante tanto em sua sociedade de origem quanto em sua sociedade receptora, ele obriga a repensar completamente a

questão dos fundamentos legítimos da cidadania e da relação entre o Estado e a Nação ou a nacionalidade. (...) Entre as mãos de semelhante analista, o “imigrante” funciona, como podemos notar, como um extraordinário analista das regiões mais obscuras do inconsciente.

Deslocado, fora de seu lugar, inserido em um meio sem a ele pertencer, o migrante é um ser espacialmente indefinido, “sem lugar”, sem identidade social – “nem cidadão, nem estrangeiro” – ou ainda na fronteira “entre o ser e o não-ser social”, entre uma e outra sociedade, entre uma e outra cultura.

Compreendido sob esses aspectos, o migrante pode ser considerado um anacrônico espacial, social, econômico, político e cultural, ou mesmo como alguém constantemente na fronteira em todas as suas dimensões – um “marginal”, tal como concebido por Stonequist (1937, p.xv - 3), condenado a viver em duas sociedades e em duas – não apenas diferentes, mas antagônicas –, culturas.

A concepção de “homem marginal” desenvolvida no estudo realizado por Stonequist (1937) contribui para compreender o imigrante especialmente nas dimensões dos conflitos culturais e da personalidade. Parte-se da concepção de que a personalidade individual depende de seu status social, ou melhor, a concepção individual de si mesmo não é, neste sentido, individual, mas um produto social.

Para Stonequist (1937, p.2-3) o indivíduo que pela migração, educação, casamento, ou outras influências deixa um grupo social ou cultura sem fazer um ajuste satisfatório para outro encontra-se ele mesmo à margem de um grupo, mas também membro de nenhum. Assim, ele é um “homem marginal”.

Ou ainda, como Sayad (1998: 45-46) salienta, o “imigrante”, com raras exceções, contribui para encobrir de si mesmo sua própria verdade ao não conseguir equacionar o direito e o fato vivenciado por uma dupla contradição: a imigração é como um estado provisório que se prolonga indefinidamente ou, ao contrário, é como um estado mais duradouro, encarado e vivenciado como provisório. Assim, para sua manutenção e reprodução

o migrante oscila, conforme as circunstâncias, entre o direito – caracterizado pelo estado provisório –, e o fato – pela situação duradoura.

1.2. Alguns aspectos da imigração japonesa ao Brasil

Inserida no contexto das grandes migrações dos séculos XIX e XX como um fenômeno de alcance mundial, em grande parte em direção ao continente americano, a imigração ao Brasil é marcada pela necessidade de mão-de-obra – com destacada participação do Estado de São Paulo na absorção dos colonos, compostos em sua maioria de portugueses, espanhóis, russos, alemães e, sobretudo italianos. Tal movimento tem lugar especialmente a partir de 1888, com a abolição da escravidão, caracterizando o Brasil como país receptor de imigrantes. Igualmente, a imigração japonesa ao Brasil, no início do século XX, é motivada pela abertura do mercado de trabalho à mão-de-obra livre, enquanto no Japão, pela necessidade de enviar seu excedente populacional a outros países.

O Japão já aparecia no início do século XX como foco de emigração, embora em proporções incomparáveis aos grandes centros europeus irradiadores de emigrantes. Nesse sentido, a restauração Meiji de 1868 marcou o início do acelerado processo de modernização do país, contribuindo para o surgimento de uma corrente emigratória japonesa em decorrência do crescimento populacional, resultante, por um lado, das medidas repressivas adotadas pelos novos governantes contra a prática do aborto e do infanticídio (tolerados à época do Shogunato), por outro pela gradual melhoria das condições médicas-sanitárias (Leão, 1990, p.16).

O término e a vitória na guerra Sino-Japonesa (1894-1895) possibilitaram uma rápida expansão da revolução industrial no Japão, sem, contudo modificar fundamentalmente a sua vida rural. Com a vitória sobre a Rússia Imperial (1904-1905), o capitalismo japonês atingiu a

“sua etapa de predomínio do capital monopolizador, caminhando a passos largos para o imperialismo”, de acordo com Ando e Wakisaka (1971, p.17).

Embora a economia rural demonstrasse grande desenvolvimento desde a Revolução de Meiji, devido especialmente às influências da economia capitalista do setor industrial, a relação de produção na agricultura se mantinha nos moldes semi-feudais, o que concorreu para o crescimento gradativo de lavradores cada vez mais pobres e o aumento de terras de arrendamento. Assim, conforme Ando e Wakisaka (1971, p.17) “o campo estava cheio de camponeses pobres; os lavradores ‘arrendatários’, sem terra própria, e os pequenos proprietários que também cultivavam terreno alheio”.

Vale lembrar que foi mediante o agravamento das condições sociais que o governo japonês legalizou a emigração, proibida até então. Tal proibição marcou o seu isolamento durante o Shogunato Tokugawa (1603-1867) e mesmo os líderes da Revolução Meiji consideravam a saída de emigrantes uma debilitação do país, conforme Leão (1990, p.18). Contudo, diante do contexto de miséria e superpopulação – e sem vislumbrar outro caminho – o governo japonês passou a permitir a emigração temporária para o Havaí, em 1884, quando assinou com este país o tratado de emigração (Ando e Wakisaka, 1971, p.15).

Nesse sentido,

A emigração ao exterior tinha para os lavradores japoneses o significado primordial de um trabalho temporário no estrangeiro visando a remessa do ganho para os familiares da terra natal. Por isso jovens chefes de família partiram deixando esposa e filhos sob o cuidado de seus pais e pensando numa curta separação. (Ando e Wakisaka, 1971, p.17)

Em 1884, o Tratado de Navegação que o Japão celebrou com o Havaí – na época, uma monarquia sob protetorado norte-americano – abriu caminho para as primeiras saídas de emigrantes japoneses para aquele arquipélago, com vistas a uma permanência de três anos, e posteriormente para a costa oeste dos Estados Unidos e, em menor escala, para o Canadá. Inicialmente, o governo japonês tomou precauções para a proteção desses primeiros

emigrantes, colocando-os ao amparo de uma Convenção sobre Emigração assinada com o governo havaiano (Leão, 1990, p.18).

Contudo,

a partir de 1894, às voltas com a complexidade do sistema implantado e menos receoso das conseqüências do fenômeno de expatriação, o governo nipônico deixou a companhias particulares a responsabilidade pelo agenciamento e colocação de emigrantes no território havaiano (...) Em 1900 o Havaí foi incorporado ao território dos Estados Unidos, mudando conseqüentemente seu regime de imigração que passou a reger-se pela legislação norte-americana, mais estrita. Até aquele ano calcula-se que número próximo a 80 mil japoneses tivessem ingressado no Havaí e 30 mil nos Estados Unidos. A transmigração de imigrantes nipônicos do Havaí para a Califórnia tomou corpo a partir de então, estimando-se em 40 mil o número dos que se deslocaram entre 1900 e 1908, atraídos por melhores salários (Leão, 1990, p.18-19).

O Canadá “tomou providências restritivas à imigração japonesa, a partir de 1895. E de 1907 em diante os nipônicos se tornaram alvo, ao lado dos chineses, da campanha antiorienta.” (Comissão, 1992, p.35). Em 1907 foi firmado entre Tóquio e Washington o *Gentlemen’s Agreement*, que limitou a entrada de emigrantes japoneses nos Estados Unidos, e no ano seguinte, 1908, no Havaí, que como possessão norte-americana segue a mesma legislação.

Para Ando e Wakisaka (1971, p.18) o *Gentlemen’s Agreement* foi o resultado do problema entre os emigrantes japoneses e os sindicatos trabalhistas americanos, tendo em vista que o

espírito de sacrifício pelo seus familiares fez com que os emigrantes japoneses se sujeitassem, sem protestar, às extremas exigências dos patrões o que redundou na redução do nível salarial dos trabalhadores do país receptor e induziu os japoneses a uma situação em que chegavam a ponto de furarem uma greve a fim de ganhar o salário extra. Nestas circunstâncias era natural que os emigrantes nipônicos contratados fossem excluídos dos sindicatos trabalhistas norte-americanos. Portanto, o boicote dos imigrantes japoneses pelas uniões trabalhistas americanas não teve como causa problemas de ordem racial mas sim de caráter econômico. (Ando e Wakisaka, 1971, p.18)

Diante desse quadro, em que os principais países imigratórios praticamente fecharam as portas para os emigrantes japoneses, as agências de emigração japonesa passaram a procurar novos países receptores, de modo que, “a Companhia Kookoku de Emigração (...)”

conseguiu firmar, em 1907, um contrato de emigração com o governo de São Paulo (...) Desta maneira, a emigração japonesa para o Brasil, teve início a partir do ano seguinte, isto é, em 1908” (Ando e Wakisaka, 1971, p.18).

No Brasil, faltava mão-de-obra, especialmente nas lavouras de café no Estado de São Paulo, em decorrência da recuperação da economia brasileira após a crise cafeeira no período de 1896-1906; do grande número de imigrantes que deixaram o país durante a crise cafeeira; e da proibição temporária do governo italiano, em 1902, do envio de emigrantes ao Brasil, por conta da queda do preço de café e da consequente impossibilidade de numerosos fazendeiros efetuarem o pagamento salarial aos seus colonos. Embora a entrada de espanhóis e portugueses continuasse, estes imigrantes não eram suficientes para suprir a falta de mão-de-obra. Foi nestas condições que a classe fazendeira começou a cogitar possibilidades da introdução de colonos japoneses.

Desde o final do século XIX, quando o Brasil já aparecia com destaque como país receptor de imigrantes contratados, as companhias de emigração japonesas começaram a demonstrar interesse pelo país. No entanto, eram cerceadas pela proibição imposta pelo governo japonês à emigração aos países com os quais o Japão não tivesse firmado acordo.

Assinado no dia 5 de novembro de 1895, o Tratado de Amizade, Comércio e Navegação entre Brasil e Japão, aprovado pela Lei nº419, de 27/11/1896 (Leão, 1990, p. 21) tornou possível o início da promoção de uma corrente emigratória para o Brasil.

Nesse contexto de atendimento à demanda de emigração japonesa e incentivo à imigração ao Brasil, visando suprir o mercado deficitário de mão-de-obra nas fazendas de café e em substituição aos imigrantes europeus, iniciou-se a imigração japonesa ao Brasil com a chegada dos primeiros imigrantes. Vieram a bordo do Kasato-Maru, a 18 de junho de 1908 no porto de Santos – tardiamente, em comparação a outros grupos étnicos que aqui se instalaram, principalmente a partir de fins do século XIX. Por isso mesmo, a entrada dos

orientais descreve uma linha de ascensão, justamente quando as correntes europeias passam a descrever linha decrescente, conforme demonstra o Gráfico3.

Gráfico 3: Total de imigrantes que entraram no país em relação aos japoneses no período de 1810-1975

Gráfico extraído de Tongu (2002)¹⁷. Considerou-se aqui o total de imigrantes, já excetuando os imigrantes japoneses

A introdução do imigrante japonês como força de trabalho no Brasil precisou vencer obstáculos, como por exemplo a opinião pública e governamental, que se manifestavam contrárias aos asiáticos em geral, bem como as limitações impostas por decretos e leis promulgadas tanto por parte do Governo Federal, como do Estado de São Paulo. (Nogueira, 1984, p.79)

Mesmo após seu início, o movimento imigratório japonês sofre oscilações na mesma proporção em que os debates acerca da formação de uma identidade nacional, já em curso, e influenciados pelos acirrados ânimos internacionais se evidenciam. Sobre esses aspectos,

¹⁷ Fonte: J Fernando Carneiro, *Imigração e colonização no Brasil*, Rio de Janeiro: publicação da Faculdade Nacional de Filosofia, 1950 (de 1810-1947). Dados atualizados até 1975 por J. V. Freitas Marcondes, utilizando os *Anuários Estatísticos do Brasil*, IBGE. Apud. Marcondes, J. V. Freitas. “Debates”, sob o título *Total de imigrantes que entraram no Brasil no período de 1810-1975, destacando algumas etnias, por décadas* In: Saito, Hiroshi (org). *A presença japonesa no Brasil*. São Paulo: TA Queiroz/EDUSP, 1980. p. 176.

Leão (1990) analisa a crise da imigração japonesa no Brasil, entre 1930 e 1934, a partir da vertente diplomática e da ação desenvolvida pelo Itamaraty.

A fase crítica para os imigrantes japoneses no Brasil, cronologicamente, foi de 1938 a 1948 – o que engloba justamente o período de duração da Segunda Guerra Mundial. No final da década de 1940 e início da década de 1950, inicia-se uma tendência para a pacificação – com a possibilidade de reedição dos jornais japoneses e o restabelecimento das relações entre Brasil e Japão. Simultaneamente, o enfoque dos imigrantes em relação ao Brasil passa por transformações. Entre elas, o país cada vez mais deixa de ser um local de imigração temporária para que se consolide a idéia de permanência (Saito, 1980, p.83).

Nesse sentido, sobre a imigração japonesa no Brasil e a partir da perspectiva sociológica, Saito (1961 e 1980) desenvolve seus trabalhos abordando os aspectos relacionados à mobilidade e fixação desses imigrantes no Brasil, propondo uma periodização, na qual delimita fases relativas aos processos adaptativos e integrativos do grupo japonês no Brasil.

A perspectiva inicial de imigração temporária dos imigrantes japoneses no Brasil será substituída – mediante transformações conjunturais e estruturais, tanto na sociedade brasileira quanto no contexto internacional, impostas especialmente pelas consequências da Segunda Guerra Mundial – pela fixação e permanência no país.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2008), em 2000, do total da população brasileira de 167.909.995 pessoas, 1.405.685 são *nikkei*, o que representa 0,8% da população nacional. (Gráfico 4)

Gráfico 4 – Percentual da população *nikkei* no Brasil

Gráfico elaborado por Érica A. Sacata Tongu (Fonte: IBGE, 2008)

Dentre o total de *nikkei* no Brasil, considerando-se sua distribuição geográfica, é significativa ainda uma concentração no Estado de São Paulo, que pode ser verificada tanto ao se observar o total da população de 37.035.456 habitantes, dos quais 693.495 – ou 1,9% – são *nikkei*, quanto pelo fato de que, entre o total de 1.405.685 *nikkei* no Brasil, quase a metade, ou 693.495 *nikkei*, se encontra no Estado de São Paulo. É preciso ressaltar, no entanto, que os dados estatísticos do censo de 2000 demonstram a presença de *nikkei* espalhados por outras regiões do Brasil. (Gráfico 5)

Gráfico 5 – População *nikkei* no Brasil, distribuída por Região

(1) Considerados os estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Amapá e Tocantins. (2) Considerados os estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Sergipe. (3) Considerados os estados de Minas Gerais e Espírito Santo. (4) Considerados os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. (5) Considerados os estados de Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal. Em 1960, foram realizados os desmembramentos dos estados de Mato Grosso e de Goiás, retirando-se os municípios que vieram a compor, respectivamente, os estados de Mato Grosso do Sul, criado em 1977, e de Tocantins, criado em 1988. Em 1980, foi realizado o desmembramento do estado de Goiás. Gráfico elaborado por Érica A. Sacata Tongu (Fonte: IBGE, 2008)

Ao longo de mais de 100 anos, muitos outros japoneses imigraram para o Brasil, onde se estabeleceram, constituíram famílias, geraram descendentes que nasceram como cidadãos brasileiros – até a sexta geração (*rokussei*).

Tendo em vista a afirmação de Sakurai (2007, p.205) de que

As imagens que os ocidentais forjaram a respeito dos japoneses como um povo exótico e inofensivo, depois perigoso e, com a Segunda Guerra, traiçoeiro e dissimulado foram substituídas por outras graças não só à rápida recuperação do país no pós-guerra, mas também ao seu surpreendente desenvolvimento econômico e tecnológico a partir de então.

É possível considerar as influências dessas “imagens” nos distintos momentos que compõem o processo de integração desse grupo à sociedade nacional, representativo de que tal convivência nem sempre foi “tranquila”, principalmente no período correspondente à Segunda Guerra Mundial, onde Brasil e Japão encontravam-se em lados opostos na

configuração entre países Aliados e do Eixo, repercutindo, evidentemente, na relação entre as pessoas.

Os caminhos percorridos pelos imigrantes japoneses e seus descendentes no Brasil são elementos constitutivos de sua configuração como minoria étnica no Brasil. Por outro lado, ao migrarem para o Japão, percorrendo o sentido inverso de seus antepassados, entram em contato com uma sociedade onde suas características físicas são similares à maioria e, no entanto, são identificados culturalmente como brasileiros. Continuam sendo minoria.

1.3 Migrações internacionais e a inserção do Brasil como país de emigração: globalização e mercado de trabalho

Sobre as migrações internacionais ocorridas após a Segunda Guerra Mundial Sales (1995, p.92-94) considera que os dois fatores estruturais responsáveis e que extrapolam os fatores individuais de consideração pelos diferenciais de renda foram: os efeitos disruptivos dos investimentos estrangeiros nas relações de produção preexistentes e os programas especialmente criados para atrair imigrantes de outros países. Entretanto, embora muito relevantes para explicar vários importantes fluxos de migrações internacionais após a Segunda Guerra Mundial, tais fatores se localizam em um tempo e um espaço determinados, onde não se inclui o Brasil, que entrou no circuito das migrações internacionais posteriormente, quando esses fatores estruturais já estavam consolidados.

Sales (1995, p.93) destaca que nesse período, de pós-Guerra, o Brasil apresenta uma dinâmica de desenvolvimento inteiramente circunscrita ao interior de seu território. Assim, em termos de mobilização de mão-de-obra para o mercado de trabalho em expansão, não se chegou a enviar, nem tampouco importar mão-de-obra de outros países para o surto industrial que se desencadeava no Centro-Sul do país. Nesse momento, ocorre, por sua vez, um grande

surto de migrações internas – rural-urbana e interregionais – que marcam profundamente a trajetória de nosso desenvolvimento urbano-industrial do pós-Guerra. Outra especificidade do Brasil nesse período é o que Sales (1995, p.93) identifica como “fordismo truncado”, à medida que no Brasil não houve um consumo de massa como contrapartida necessária à produção de massa, característica central do modelo fordista.

Na realidade, as consequências disruptivas nas relações de produção pela expansão das modernas atividades econômicas no Brasil constituíram fatores indutores de movimentos migratórios significativos, porém tais movimentos ocorreram internamente, desencadeando os grandes movimentos de migrações internas ocorridas no país, principalmente a partir dos anos 50, e que podem ser relacionados às dimensões territoriais continentais do Brasil, aliadas às defasagens de desenvolvimento regional.

Sales (1995, p. 94) considera o caso da emigração de brasileiros para o Japão, iniciada a partir de meados da década de 1980, como algo semelhante aos movimentos migratórios internacionais do pós-Guerra em relação à busca intencional de imigrantes estrangeiros, mas sem semelhanças em proporções, nem institucionalidade aos programas de atração de trabalhadores imigrantes para os países industrializados, como por exemplo, o *Guest Work Programs* (adotados por países da Europa como Alemanha, Suíça e França) ou *Bracero Program* (adotado pelos Estados Unidos) logo após o término da Segunda Guerra Mundial.

Considerada como um processo em curso e não um movimento acabado, a globalização se generaliza e aprofunda como tendência, mas sofre interrupções, avanços e recuos. Há nações e continentes nos quais o processo se encontra relativamente desenvolvido, como é o caso, por exemplo, da África, da América Latina, dos países socialistas e ex-socialistas, onde os resultados da liberalização do comércio, combinada com a competente administração econômica e a inclusão dessas regiões no mercado mundial podem significar a “globalização da globalização”, de acordo com Ianni (1999, p.24)

No contexto da globalização, Bógus (1995, p. 111) aponta que a internacionalização da economia – com o consequente enfraquecimento das fronteiras nacionais – atuou como estímulo às correntes migratórias. Como desdobramento, foram gerados comportamentos restritivos à presença dos imigrantes nos países receptores, expressos tanto em manifestações ostensivas de racismo e xenofobia, quanto pela adoção e reforço de legislações restritivas à presença de estrangeiros. Embora haja diferenças no grau de abertura em relação aos imigrantes entre um país e outro, é crescente a preocupação em relação à clandestinidade desses estrangeiros.

O movimento migratório internacional impulsionado no final do século XX caracteriza-se em geral, pela falta de mão-de-obra nas sociedades de economias avançadas, especialmente em setores onde os salários e a natureza do trabalho não são considerados atraentes para os trabalhadores locais – e o investimento em tecnologias é considerado maior, em termos de custo-benefício, se comparado à contratação de trabalhadores estrangeiros. Por outro lado, a crescente demanda por emigração em países considerados pobres ou em desenvolvimento é um segundo motivo.

Para Sales (1995, p. 94), os principais fatores da inserção do Brasil nas migrações internacionais no final do século XX são a crise econômica do país, especialmente ao longo da década de 80; a crise política; antigos vínculos com os países de destino; modernos meios de comunicação; realimentação dos fluxos iniciados com redes formadas entre os locais de destino e de origem. Como exemplos, há o caso de Governador Valadares, que tem fortes relações com os EUA por conta da extração de minérios para fabricação de rádios durante a Segunda Guerra Mundial; e no caso de Portugal para os brasileiros, pela vinculação histórica, identidade linguística e por ser uma porta de entrada para a Comunidade Econômica Europeia.

Contudo, baseada no trabalho de Sassen, Bógus (1995, p. 111) rebate a tese de que as migrações internacionais do final do século XX, especialmente as emigrações de brasileiros, estejam relacionadas apenas às variáveis tradicionalmente consideradas na análise das migrações – como a clássica relação estabelecida entre superpopulação, pobreza e estagnação econômica –, considerando-as inadequadas para explicar o fenômeno em sua fase atual.

Assim, de acordo com Sassen (1988 apud Bógus, 1995, p. 111), nem todos os países com grande crescimento populacional ou alta densidade passaram por processos emigratórios, o mesmo sendo verificado em relação à emigração-pobreza, pois muitos países já eram pobres antes mesmo de suas populações começarem a migrar. Ainda em relação ao crescimento econômico, o binômio estagnação econômica/emigração já não explica tão claramente a problemática hoje em dia, tendo em vista as possibilidades de uma grande oferta de empregos apenas no nível setorial. Por outro lado, pode-se verificar, concomitantemente, uma situação de crescimento econômico, aumento do número de empregos e emigração – como é o caso da Coreia do Sul.

Posto desta forma, Bógus (1995, p. 112) considera que se faz necessário desvendar quais são os processos que transformam o desemprego, o excedente populacional e a pobreza em potenciais de emigração. Avalia então que tais processos devem ser buscados nos vínculos estabelecidos historicamente entre os países, sendo a internacionalização da produção o processo contemporâneo que mais afeta as migrações internacionais.

Desse modo, a internacionalização da produção e a migração internacional de mão-de-obra devem ser analisadas em conjunto, de forma mais aprofundada e elaborada, assim como a relação entre o aumento de empregos no chamado Terceiro Mundo e o desenvolvimento do setor industrial, largamente estudados. Bógus (1995, p. 112) afirma ainda, ser fundamental compreender, em relação ao estabelecimento de fluxos migratórios, o que causa o seu início e quais os fatores que contribuem para a sua continuidade, em níveis elevados.

Para entender o que provoca o início de um fluxo emigratório é preciso investigar as condições que o promoveram no país de origem e a formação dos laços subjetivos com o país de destino que viabilizaram a migração. Já para entender a continuidade do fluxo é necessário analisar as condições do país receptor.

Sales (1995, p. 96-97) contextualiza o movimento emigratório brasileiro iniciado na década de 1980 como parte das novas migrações internacionais. Considera tratar-se majoritariamente de uma migração de trabalhadores que, no entanto, não se calca apenas em função da variabilidade de renda. Mas ao mesmo tempo, como Bógus (1995, p. 112-113), defende que algumas características do país de destino acabam por atrair esses imigrantes – como, por exemplo, os programas de incentivo para estimular a vinda de trabalhadores estrangeiros temporariamente; antigos vínculos com os países de destino; possibilidade de realimentação dos fluxos iniciados com redes formadas entre os locais de destino e de origem – aliadas ao contexto brasileiro caracterizado pela crise econômica (década de 80); crise política (com expectativas frustradas).

Nesse sentido, Sales (1995, p. 96) considera que a corrente migratória Brasil-Japão possui como único ponto em comum com o fluxo migratório Brasil-Portugal o fato de terem sido ambos precedidos de migrações em sentido inverso.

A corrente migratória Brasil-Japão possui especificidades como, por exemplo, o fato de envolver, de forma determinante, a questão étnica, pois não migram indistintamente brasileiros para o Japão, mas sim os descendentes de japoneses que migraram para o Brasil em décadas passadas, tendo em vista a intenção dos japoneses de conservar sua “pureza de raça”; ser uma migração dirigida e incentivada pelo próprio Japão, tornado o problema da clandestinidade de imigrantes brasileiros no Japão praticamente inexistente, pois quase todos vão por intermédio de um contrato preestabelecido com empresas japonesas, com tempo delimitado para permanecer e regressar. No Japão, o problema da clandestinidade de

migrações existe, porém, se expressa majoritariamente em meio a outras correntes migratórias que para lá se dirigem, como é o caso de coreanos e chineses. (Sales, 1995, p. 103).

Diferentemente do movimento migratório internacional do final do século XIX e início do século XX, atualmente são os países ricos que se vêm obrigados a abrigar imensas parcelas da população do hemisfério Sul.

Tais deslocamentos populacionais apresentam, em linhas gerais, caráter individual, de *saídas* individuais para o problema, não contando assim com estruturas de apoio tanto no Brasil quanto nos países receptores (Sprandel, 2001, p.547-548), sendo que esses emigrantes – ressaltados aqueles considerados em seu perfil profissional e educacional, em geral, possuindo baixa qualificação – passam a ocupar, na sua maioria, postos de trabalho considerados de baixo prestígio e que os nacionais dos países receptores não se dispõem a ocupar (Gonçalves, 2000, p.9).

Levando-se em conta tais aspectos, é considerável o estabelecimento de relações permeadas pelo preconceito e discriminação, entre nacionais e imigrantes, e com ressurgimento de movimentos “neonazistas”, bem como outros caracterizados principalmente pela xenofobia, contribuindo assim, como expõe Pereira (1996, p.17-27), para o “retorno do racismo”.

No Brasil, a partir de meados da década de 1980, em decorrência da desaceleração da economia interna e do desemprego – ambos os processos desencadeados pelas consequências geradas pela crise do petróleo; a diminuição dos investimentos estrangeiros no país; o aumento crescente da dívida externa; a desvalorização internacional das matérias-primas para exportação; juros altos e a elevada inflação –, é possível constatar as crescentes migrações de brasileiros para o exterior.

Em geral, considera-se que os brasileiros se dirigiram aos mercados de trabalho em países com ligações econômicas, sociais ou políticas estabelecidas anteriormente com o

Brasil, quer por programas específicos de atração de mão-de-obra, ou por meio de reativação de antigas redes de ligação entre o Brasil e o país receptor. Entretanto, é difícil encontrar dados exatos, quando não inconsistentes, em relação ao movimento emigratório brasileiro, inclusive pela existência de brasileiros que vivem clandestinamente em outros países, conforme demonstra o estudo realizado por Gonçalves (2000).

Da mesma forma, é inviável considerar o panorama da emigração de brasileiros em uma única perspectiva. A diversidade de motivações, de características históricas e culturais dos países receptores, bem como o *status* pessoal diferenciado a que chegam esses imigrantes, sendo assim distinto ser estrangeiro nos países ricos da América do Norte, Europa Ocidental ou Ásia, envolvendo uma variedade de experiências bem distintas daqueles que se instalam em países da América Latina ou da África. Apesar disso, é possível identificar elementos em comum se considerarmos os imigrantes como “nacionais estrangeiros”, porém sempre com viés local e regional (Gonçalves, 2000, p.5).

Para os objetivos a que se propõe o presente estudo, serão destacadas as características envolvendo a emigração de brasileiros em direção aos países ricos.

Em relação à Europa Ocidental, nos países examinados por Bógus (1995, p.112) ainda que de forma preliminar no tocante às relações estabelecidas com o Brasil – França, Alemanha, Itália e Portugal – as migrações se encontram relacionadas principalmente à criação de laços culturais e de sangue, oriundos de uma “emigração colonizadora” anterior, principalmente por parte de italianos e portugueses, que imigraram maciçamente para o Brasil e contribuíram para a formação da identidade cultural brasileira.

Por outro lado, Bógus (1995, p. 112) destaca também a importância dos vínculos estabelecidos mais recentemente com os capitais industriais e financeiros de países de capitalismo central, como por exemplo Alemanha, França e Itália. Nesses casos, o emigrante

vislumbra a possibilidade de novos mercados de trabalho, que as facilidades de comunicação aproximaram.

O aumento de resistência dos nativos em relação aos imigrantes, no tocante à Comunidade Europeia, encontra-se diretamente relacionado ao momento de substituição da “imigração de trabalho” para a “imigração familiar”. Assim, afirma que a partir de 1974, a “imigração familiar” passa a assumir importância crescente, em substituição à “imigração de trabalho”, o que passa a gerar novos problemas, especialmente no que tange os conflitos raciais e aos sentimentos de xenofobia.

De imigrante temporário passa a ser permanente, representando concorrência no mercado de trabalho, especialmente nos momentos de crise. Assim, tanto na França, Alemanha e Portugal, como em outros países da Comunidade Europeia que passaram por essa transição de “imigração de trabalho” para “imigração familiar”, têm surgido várias manifestações contrárias à presença dos imigrantes estrangeiros e seus descendentes. Especialmente na França e Alemanha, o tema se tem “racializado”, assumindo caráter ambíguo no debate político (Bógus, 1995, p.114).

No caso de Itália e Portugal, para explicar as condições do início e as possibilidades de manutenção dos fluxos migratórios, pode-se, segundo Bógus (1995, p. 115), recorrer às raízes históricas. A tentativa de obtenção de cidadania italiana tem sido grande, por parte de brasileiros descendentes de italianos que imigraram para o Brasil no final do século XIX.

A Itália, tradicional exportadora de mão-de-obra, transforma-se, a partir dos anos 70, em uma nação que também atrai mão-de-obra estrangeira. Em relação aos estrangeiros, o Estado tem se preocupado em regularizar a situação de quem já vive em território italiano e introduzir normas rígidas em relação às novas entradas. Quanto à imigração familiar, ela só é permitida após comprovação, por parte do requerente, de condições satisfatórias de trabalho, rendimento e residência.

Os clandestinos são, via de regra, trabalhadores pouco qualificados. Os brasileiros, mesmo que jovens recém-formados e estudantes, dedicam-se em geral a serviços mal remunerados, muitas vezes ligado ao turismo. Mesmo os imigrantes legalizados, muitos deles com cidadania italiana, são objeto de discriminação.

A obtenção de cidadania regularmente documentada não significa, portanto, que na vida cotidiana a discriminação não esteja presente. A formação cultural e social distinta acaba por distinguir as pessoas. Embora se encontrem resguardadas legalmente, a discriminação se faz presente.

Em relação a Portugal, após 1974 o país deixa de ser um país de emigração para se tornar um receptor de imigração. Bianco (1992, p.37-39) ressalta três tipos de fluxos: em meados da década de 70, após a Revolução dos Cravos, a entrada de pessoas provenientes das ex-colônias; o regresso de emigrantes, a partir da década de 80; e um novo surto imigratório majoritariamente africano, porém onde já se destacam os brasileiros, ao longo da década de 80.

Na perspectiva abordada por Bianco (1992, p.40-41), a migração de retorno fez-se muitas vezes acompanhada de descendentes nascidos nos países anteriormente de destino (retorno acompanhado de família). Em relação aos novos contingentes, oriundos do Brasil e África, a forte presença de jovens provoca pressões no mercado de trabalho em transformação. Apesar do envelhecimento da população, a criação de novos postos de trabalho tem sido insuficiente para atender à demanda. Contudo, no caso de Portugal, como muitos jovens ainda deixam o país – grande parte na clandestinidade para EUA, Venezuela, Canadá e Austrália – não se pode, portanto, falar em fim da emigração.

1.4 A migração brasileira para o Japão: o movimento *dekassegui*

É possível considerar que o movimento *dekassegui* integra – mesmo que tardiamente – o movimento migratório internacional de trabalhadores no final do século XX e se insere no contexto decorrente do “término da Segunda Guerra Mundial, quando a emergência de estruturas mundiais de poder, decisão e influência anunciam a redefinição e o declínio do Estado-Nação”, de acordo com Ianni (1999, p.22), e o avanço no processo de globalização.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a rendição incondicional do Japão, o país atravessa um período de transformações e, em decorrência de diversos fatores intervenientes¹⁸, ressurgiu no cenário internacional como nação altamente desenvolvida. No final dos anos 60, tornou-se a terceira maior economia mundial, depois dos Estados Unidos e União Soviética (Henshall, 2004, p. 255).

Com o crescimento da economia japonesa – denominada *baburu keizai*, isto é *bubble*, ou economia de bolha –, especialmente a partir de meados da década de 1980, aumenta a competitividade japonesa no mercado internacional e o país assume, sob esse aspecto, a liderança mundial. Apesar da modernização tecnológica, tal crescimento provoca uma carência de mão-de-obra na indústria do Japão, forçando o capital industrial japonês buscar trabalhadores no exterior.

---

¹⁸ Dado o escopo do presente projeto, o objetivo da referência que se segue é voltado exclusivamente para aspectos relevantes ao movimento *dekassegui*, não se propondo a realizar uma análise do fenômeno. Assim, não se trata de fazer um estudo exaustivo da história e desenvolvimento econômico do Japão, mas apenas levantar informações que auxiliem a compreensão do referido movimento. Mais propriamente sobre a história e o crescimento econômico do Japão após a Segunda Guerra Mundial, é possível encontrar em trabalhos como os de: Keneth B. PYLE, *Japan Rising: the resurgence of Japanese power and purpose*. New York: Public Affairs, 2007; John W. HALL. *Japan from prehistory to modern times*. New York: Dell Publishing Co, 1970; Edwin O. RESCHAUER. *Japan – The history of a nation*, rev. ed. New York: Alfred A. Knopf, 1974, formerly titled *Japan: past and present*; Kenneth HENSHALL. *História do Japão*. Lisboa: Edições 70, 2004; Nobue MYAZAKI (org), *A cultura japonesa pré-industrial*. São Paulo: Edusp, 1995; José YAMASHIRO *Japão: passado e presente*. São Paulo, Aliança Cultural Brasil-Japão, 1997.

Atraídos pelos altos salários, milhares de asiáticos invadem o mercado japonês. Entretanto, como a Lei de Imigração do Japão não reconhece o direito de permanência para trabalhar no país, são empregados à margem da lei, como clandestinos.

Em um primeiro momento, as empresas japonesas passam a recrutar japoneses residentes no exterior. Entretanto, o número de trabalhadores segue sendo insuficiente e, devido a esse fato, passa-se a recrutar *nisseis*, que pela Lei de Imigração no Japão, são considerados estrangeiros. A situação do *nissei* é semelhante à de qualquer outro asiático e sua inserção no mercado de trabalho japonês é considerada ilegal (Yoshioka, 1995, p.84). Tal situação se modifica a partir da Lei Complementar de Imigração, de junho de 1990, que passa a flexibilizar e conceder vistos de trabalho para descendentes de japoneses até a terceira geração (*sansei*) e seus cônjuges.

O Brasil, em contrapartida, no período de expansão da economia japonesa, atravessa uma fase crítica em sua economia, com altos índices inflacionários que inviabilizam as atividades produtivas, especialmente na área rural; altos índices de desemprego; instabilidade econômica, social e política.

Em seu estudo, Sasaki (1998, p.75-76) aponta que o salário de um homem *dekasegui* variava entre U\$2,8 mil e U\$ 6,5 mil mensais; o da mulher, entre U\$ 1,2 mil e U\$2,5 mil por mês no início da década de 90 – considerando uma média de trabalho de cerca de 25 dias por mês e 10 horas por dia. Referindo-se a mesma época – início da década de 90 – uma das pessoas entrevistadas para o presente estudo declarou que, no Brasil seu salário, trabalhando como professora em período integral, não passava de U\$ 400.

Vale lembrar que esses migrantes, contratados como trabalhadores temporários, recebem por hora e dias trabalhados, podendo os ganhos aumentar ou diminuir de acordo com o número de horas-extras trabalhadas e/ou dias de folga que tiveram.

O horário normal de trabalho corresponde a 8 horas diárias, mas em alguns períodos – especialmente os mais prósperos, segundo depoentes da presente pesquisa – realizam-se de 3 a 5 horas-extras por dia. Em períodos de crise, essas horas diminuem.

Em minha pesquisa, por sua vez, todos os entrevistados foram unânimes ao afirmar que em nenhum momento, desde que chegaram ao Japão¹⁹, vivenciaram situações de ausência de horas-extras, diminuição de jornada de trabalho e, de forma mais drástica, demissões em massa. Isso só foi ocorrer com a Crise Financeira Mundial, deflagrada no segundo semestre de 2008.

Em dezembro de 2008, o noticiário japonês anunciou que chegava a 300 mil o número de pessoas demitidas das indústrias do Japão, entre estrangeiros e japoneses. Em matéria da BBC Brasil, de 28 de agosto de 2009, Tobace indica que “Segundo dados do Ministério da Justiça do Japão, desde setembro do ano passado, início da crise financeira internacional, 54.709 brasileiros deixaram o país”.

A migração japonesa para o Brasil foi essencialmente familiar – embora, em muitos casos, como apresenta Cardoso (1995, p.19), os migrantes tenham sido agrupados para conveniência da imigração. Sua organização familiar possibilitou organizações e reorganizações para sua estruturação na sociedade brasileira.

Já no movimento migratório conhecido como movimento *dekassegui*, em que os *nikkei* brasileiros vão ao Japão, a característica da população de trabalhadores emigrantes vem sofrendo modificações. No início, entre 1985 e 1988, eram japoneses do pós-Guerra residentes no Brasil. Entre 1989 e 1991, foram essencialmente nisseis e, mais recentemente, *sanseis* e cônjuges não-*nikkei* (Yoshioka, 1995, p. 86-87).

Em matéria publicada pela imprensa no Brasil – Revista Veja –, Nunomura (1999) aponta que, no período de 1990 a 1993, o movimento se caracterizava por homens ou

---

¹⁹ E aqui vale a referência de que, entre os entrevistados, a família com maior tempo de permanência está no Japão há 18 anos ininterruptos.

mulheres sozinhos, entre 18 e 60 anos, filhos de imigrantes japoneses com expectativa de permanecer por um ou dois anos no Japão, recebendo salários de até U\$ 5 mil para homens e U\$ 3 mil para mulheres. Já entre 1997 e 1999, o perfil do trabalhador brasileiro no Japão mudou, passando a ser caracterizado por casais com ou sem filhos, entre 18 e 40 anos, correspondendo a filhos e netos de imigrantes japoneses com intenção de permanecer no Japão por mais de três anos e recebendo salários de até U\$ 3,5 mil para homens e U\$ 3 mil para mulheres.

Nesse sentido, muitas famílias são divididas e reorganizadas quando um ou mais membros vão para o Japão e os filhos permanecem no Brasil, o que adiciona ao movimento emigratório um outro elemento interveniente em sua trajetória. O que não significa, contudo, que a intenção deste trabalho seja fazer apontamentos de causa e efeito. Pelo contrário, compreende-se que as organizações e reorganizações da instituição familiar advêm não apenas dessa movimentação, mas se inserem na dinâmica e fluência dos processos sociais em constante formação e reconstrução.

Os brasileiros começaram a entrar oficialmente no Japão a partir de 1990, quando o governo japonês altera a Lei de Controle sobre a Imigração e Reconhecimento dos Refugiados e abre as portas para trabalhadores descendentes de japoneses (*nisseis*, *sanseis* e seus cônjuges), com “status de residentes por longo período”, podendo empregar-se em qualquer ramo de atividade. Esse contingente de *nikkei*, dessa forma, passa a não sofrer nenhuma restrição quanto à natureza do trabalho, diferentemente dos demais estrangeiros (Yamamoto, 1998).

A oficialização da imigração de brasileiros – descendentes de japoneses até terceira geração e seus familiares – acaba de certa forma contribuindo para a compreensão da tensão existente entre *nikkei* e japoneses que, de acordo com Roth (2002, p. 8-9), não pode ser

considerada apenas do ponto de vista da incompatibilidade cultural, sendo necessário levar em consideração também o caráter temporário de seu trabalho e a política de migração adotada.

Desse modo, o caráter temporário do trabalho do *dekassegui* acrescenta tensão a essa relação, tendo em vista que os padrões de comportamento no trabalho não refletem apenas a diferenças culturais, mas também estão relacionado à marginalização do *nikkei*, que ocupa posições expressamente concebidas para serem temporárias.

A política de migração também afetou o discurso sobre o tratamento dos migrantes no Japão, dando preferência aos *nikkei* e em contrapartida estigmatizando com a “ilegalidade” os trabalhadores oriundos da Ásia – como iranianos, paquistaneses, filipinos, chineses e coreanos, entre outros. Tal situação, contudo e ironicamente deu mais força para a assimilação dos *nikkei* entre muitos trabalhadores estrangeiros asiáticos em relação às normas do trabalho japonês. Os *nikkei*, com o estatuto jurídico formal se encontram em posição melhor para resistir a tais normas, com maior flexibilidade para encontrar emprego, bem como em maiores condições de acionar o sistema jurídico, potencialmente forçando os empregadores a acomodar um certo grau de diferença.

Uma característica marcante do movimento *dekassegui* e, mais especificamente, da emigração de brasileiros, é a vinculação étnica dos migrantes ao Japão, delineada por sua política migratória e expressa em sua reforma da Lei Complementar de Imigração, ocorrida em 1990. Assim, a lei possibilita que o *nikkei* até a terceira geração e seus familiares sejam admitidos com vistos temporários de seis meses a três anos renováveis, sob uma categoria especial de “residente” (*teijūsha* – 定住者), permitindo-os viver e trabalhar sem restrições (Goodman et. al, 2003, p. 13).

O governo japonês destacava – na ocasião da reforma da Lei Complementar de Imigração – que os *nikkei* são étnica e culturalmente mais similares aos japoneses – mesmo tendo em vista que a maioria deles não conhece o Japão e nem mesmo fala a língua japonesa

–, diferentemente de outros estrangeiros. Além disso, considerando que seriam temporários (Lie, 2000; Yamanaka, 2000; Brody, 2002; Goodman et. al., 2003; Tsuda, 2006), o que os distinguia dos migrantes vindos de outros países da Ásia e, conseqüentemente, funciona como um reconhecimento de que apresentariam poucos problemas de adaptação e convivência na sociedade japonesa. Por fim, a medida contribuiria para manter o paradigma dominante da “homogeneidade étnica” do país (Weiner, 1997a, p. xiv).

Por outro lado, os *nikkei* brasileiros, ao serem tratados como estrangeiros à medida que são culturalmente diferentes, expõem uma característica de natureza contraditória, inerente à ideologia de homogeneidade da sociedade japonesa e intrínseca à mesma retórica (Goodman et. al., 2003, p. 14).

Essa vinculação étnica contribui para que alguns pesquisadores²⁰ enquadrem o movimento como uma “migração de retorno”, a “*homeland*”²¹ de seus ancestrais, como uma possibilidade de autocompreensão.

Contudo, também questiono, tal como Linger (2001, p. 25), por exemplo, onde está o ponto de referência de “home”?

Para Roth (2002, p. 5), esse movimento marca também – e simultaneamente – a possibilidade de estreitamento de vínculos com a “*homeland*” onde esses *nikkei* nasceram e cresceram, reforçando o que até então poucos percebiam.

Sasaki (1998a, p.5) sugere a possibilidade de considerar que o *dekasegui* teriam duas *homelands* como referência, percebendo-as em diferentes momentos em sua experiência migratória. Assim,

Num primeiro momento, antes de partir, o país de destino é pensado pelo *dekasegui* como a terra de seus ancestrais e, em algum lugar no seu imaginário, ele tem um sentimento de pertencimento em relação ao Japão, bem como a possibilidade do mito do retorno à sua origem étnica. Mas, num segundo momento, quando ele chega no Japão e, mesmo sendo um japonês radicado no Brasil (ou um descendente),

²⁰ A partir do referencial de transnacionalismo proposto por Schiller et al (1992). Como expressos, por exemplo, nos trabalhos de Yamanaka (1996), Roth (2002) e Tsuda (2003)

²¹ O termo *homeland* é aqui utilizado para designar a sociedade ou o país de origem, o “lar” do migrante.

percebe-se como um *estrangeiro*. Nesse caso, o país de origem (ou o *homeland*) é o Brasil.

Embora tentadora, essa interpretação, aparentemente reconfortante, incorre em algumas proposições que podem dificultar a compreensão em relação às problemáticas envolvidas ao movimento migratório de *nikkei* brasileiros para o Japão – ou movimento *dekassegui*, como é comumente denominado –, que se por um lado tem se manifestado coletivamente em problemas sociais, por outro, mantém as pessoas, no âmbito individual, em permanente deslocamento geográfico e distantes culturalmente de seu “lar”.

Nesse sentido, considerarmos que o *nikkei* tem como referência duas *homelands* pode significar um estabelecimento dos mesmos parâmetros de referência para experiências distintas e assim desconsiderar as especificidades de cada uma dessas influências e todas as dificuldades delas decorrentes.

Impõe-se também outra questão: se o conceito de *homeland* é utilizado para designar a sociedade ou país de origem – o “lar” do migrante –, por que ele se percebe “como um *estrangeiro*” ao possuir duas *homelands*? Ao contrário, não deveria sentir-se à vontade em ambos os países? No entanto, um ponto comum em diversos trabalhos sobre os *nikkei* brasileiros no Japão – como os de Carvalho (2003), Tsuda (2003), Roth (2002) e Linger (2001), entre outros, inclusive Sasaki (1998a) – é que apontam justamente o fato desses migrantes se sentirem como “estrangeiros” no Japão.

Carvalho (2003, p.69-75) chama a atenção para a diversidade que engloba o que se convencionou denominar *nikkei*, destacando especialmente nesse grupo os *issei*; os que imigraram antes da guerra (*Kyüimin*); os que imigraram depois da guerra (*Shinimin*); os *nikkei* que residiam em áreas rurais e os que residiam em áreas urbanas; os okinawanos; os *burakumin*²²; os *nissei* e os *sansei*.

---

²² Carvalho (2003, p.71) lembra que *Burakumin* são descendentes do grupo de pessoas consideradas “intocáveis” do sistema Tokugawa, *Eta*. Embora eles tenham sido emancipados depois da Restauração Meiji em 1871, a

Nesse sentido, Carvalho (2003, p.69) lembra ainda que, apesar de serem considerados, comumente como cultural e racialmente homogêneos – imagem reforçada por seu isolamento no Brasil –, os imigrantes japoneses que se instalaram no Brasil eram de fato, desde que saíram do Japão, grupos heterogêneos. Embora englobados em uma única categoria como “japoneses”, de acordo com Vieira (1973, p.75), “pela quase totalidade dos brasileiros (...) desdobra-se em várias dicotomias que permeiam todo o grupo étnico e tem implicações no sistema de casamento, na liderança política, nas associações, na organização econômica”.

Nesse sentido, Vieira (1973, p.75-76) destaca que

Os japoneses estabelecem uma nítida separação entre os imigrantes provenientes do arquipélago nipônico e os okinawanos das Ilhas Ryukyu. Tanto uns como outros reconhecem essa dicotomia, os okinawanos referindo-se aos *naiti-jin*, os habitantes da metrópole, e estes, aos okinawa-jin, os habitantes da província de Okinawa

Desse modo, oriundos de diferentes partes do Japão, carregaram consigo os diferentes dialetos e costumes; chegaram com expectativas distintas, em diferentes períodos, e trouxeram e instalaram consigo o forte patriotismo regional do Japão. Além disso, o processo de imigração para o Brasil não apenas reforçou as diferenças existentes, mas também criou outras.

Até que ponto considerarmos a migração de *nikkei* brasileiros para o Japão como uma “migração de retorno” não apenas força a identificação imaginada previamente com o Japão, enquanto simultaneamente reforça identificações até então não percebidas com o Brasil e mascarando identificações fronteiriças vivenciadas por estas pessoas?

A migração, para essas pessoas, além dos elementos estruturais e conjunturais impostos pela sociedade brasileira e pelo cenário internacional, teria nesse sentido um caráter de “retorno”, a medida que os emigrantes se direcionam para a terra de seus ancestrais? Ao se encontrar com uma sociedade que de fato desconhecem, sentem-se a ela permanentemente

---

discriminação continuou, de modo que ser *Burakumin* é considerado pior do que ser okinawano. No Brasil o termo “Eta” é mais usado que ‘*burakumin*’ e os issei carregaram com eles os preconceitos contra os *Burakumin*, que não desapareceram completamente.

ligados? Tal movimento constitui uma busca pelo pertencimento a uma sociedade que se tem presente, ou constantemente lembrada? Em que medida tais referências em relação à sociedade japonesa são sincrônicas à realidade encontrada?

Nesse contexto, é fundamental considerar o deslocamento que vai para além do geográfico – do lugar de onde se olha –, alcançando a pessoa que olha e a maneira como se olha e enxerga; ou ainda, o ponto de vista de observador a observado; da maioria à minoria; do que se considera positivo e negativo; das interações e das dissociações; do outro no olhar de si e de si no olhar do outro.

2. Relações culturais e a escola: japoneses, brasileiros e *nikkei*

Ah... porque assim, os japoneses daqui é diferente que os do Brasil, assim... aqui... agora que está fugindo um pouco do padrão, mas japonês aqui geralmente tem o mesmo padrão... é magrinho... as japonesas tudo magrinha, branquinha e já os descendentes de japoneses já não, né... já assim.... tem corpo, é mais encorpado, já assim... como é uma mistura assim já... é diferente (....)... ah... não tenho mistura, mas também não pareço uma japonesa (...) eu não acho (...) não sei.... também não quero nem parecer, né.... mas....não .... acho que japonês assim, eu acho assim, tem um lado muito frio, assim, então eu prefiro ser mais brasileira (...) se eles me chamam de gaijin eu também não me incomodo, porque eu falo que eu prefiro ser gaijin que japa (Marcela Chieko Aoyama, há nove anos no Japão, 29/11/2008).

Delimitado, no capítulo anterior, o contexto das migrações internacionais no qual se insere a migração de brasileiros para o Japão, verifica-se que aliadas ao crescimento de movimentos marcados pela xenofobia, as discussões acerca das relações culturais entre japoneses, brasileiros e *nikkei* também se fazem presentes.

No processo de migração de brasileiros para o Japão, o caráter de vinculação étnica é visível. Ao contrário, no processo de migração de japoneses para o Brasil, a ausência de vinculação, tanto étnica, quanto cultural marcou, especialmente no início, receios recíprocos – tanto por parte dos brasileiros, quanto dos japoneses.

A reforma da Lei Complementar de Imigração, ocorrida em 1990²³ – a partir da qual o Japão passa a abrir a possibilidade de concessão de vistos com status de permanência por longo período, com validade de até três anos e sem limite de renovações (Brody, 2002, p.51) para descendentes de japoneses até a terceira geração (*sansei*) e seus cônjuges²⁴ – preserva, legalmente, a antiga lei de imigração no que se refere a uma restrição à entrada para trabalho legal no Japão a profissionais ou trabalhadores qualificados. Mas segundo Brody (2002, p.2-3), a modificação na legislação abre “portas laterais” (*side doors*), permitindo de fato a admissão de trabalhadores não-qualificados. Até então, com a demanda por trabalhadores

²³ Conforme apontado no capítulo 1, p.75-76 e capítulo 4, p. 154-156 do presente trabalho.

²⁴ Conforme apontado no capítulo 1, p.72-74 do presente trabalho.

não-qualificados, muitos japoneses residentes no exterior voltaram ao Japão para trabalhar – nesses casos, é possível considerar que houve uma “migração de retorno” – assim como houve o crescimento de migrantes e trabalhadores ilegais – muitos provenientes do Irã, Paquistão e China (Brody, 2002, p.3).

Diante da necessidade de mão-de-obra estrangeira, o governo japonês considerou preferível ampliar a concessão para os descendentes de japoneses até a terceira geração (*sansei*) e seus cônjuges, mesmo que não descendentes, por considerarem que seriam mais similares étnica e culturalmente aos japoneses.²⁵ Entretanto, tal vinculação étnica, ainda que presente legalmente, não eliminou os problemas decorrentes das diferenças existentes entre japoneses, brasileiros e *nikkei*, abrindo espaço para reações preconceituosas de todos os lados.

2.1 Algumas considerações sobre nação e nacionalismo

Sobre o conceito de nação e nacionalismo, utilizo como referência os trabalhos desenvolvidos por Benedict Anderson (1989) e Eric Hobsbawm (1998)²⁶.

Embora sejam conceitos controversos na comunidade científica, não se pretende realizar aqui um estudo exaustivo sobre a temática, apenas atentar para alguns aspectos importantes para as finalidades a que se propõe o presente estudo.

Anderson (1989, p.14-16) define nação como uma comunidade política imaginada e, implicitamente limitada e soberana. A nação é “imaginada”, segundo o autor, porque embora na mente de cada um esteja viva a imagem de sua comunhão, nem mesmo nas menores nações, seus membros conhecerão, encontrarão, ou ouvirão falar da maioria de seus compatriotas.

---

²⁵ Conforme apontado no capítulo 1, p. 75-76 do presente trabalho.

²⁶ E que discuto também na dissertação de mestrado, conforme é possível ver em Tongu (2002, p. 28-33)

É imaginada como “limitada”, porque até mesmo a maior delas possui fronteiras finitas, ainda que elásticas, para além das quais se encontram outras nações. Assim, nenhuma nação se imagina coextensiva com a humanidade.

Imaginada como “soberana”, pois tal conceito nasceu na época em que o Iluminismo e a Revolução estavam destruindo a legitimidade do reino dinástico hierárquico divinamente instituído. E soberana também porque a ideia de nação atingiu a maturidade quando a história humana se defrontou com o pluralismo vivo das religiões universais e com a metamorfose entre os reclamos ontológicos de cada fé e o território ocupado por elas. Assim, as nações sonham em ser livres e o penhor e o símbolo dessa liberdade é o Estado soberano.

Por fim, imaginada como “comunidade” porque sempre é concebida com uma relação de companheirismo profundo e horizontal entre seus membros, desconsiderando a desigualdade e exploração que prevalecem atualmente em todas elas. Foi essa fraternidade que tornou possível, no correr dos últimos dois séculos, que tantos milhões de pessoas matassem e morressem voluntariamente por imaginações tão limitadas, pondera o autor.

Nesse sentido, é possível considerar que, para Anderson (1989, p. 16-124), as diferenças entre as nações se encontram fundamentalmente nas distintas formas pelas quais elas são imaginadas.

Weber (1984) salienta que

o conceito de “nação” sempre remete ao “poder” político e “nacional” – se, em geral, é algo unitário – é um tipo especial de *pathos* que, em um grupo humano unido pela comunidade de língua, de religião, de costumes ou de destino, se vincula à idéia de uma organização política própria, já existente ou ainda aspirada e quanto mais ela coloca a ênfase na idéia de ‘poder’, tanto mais específico resulta esse sentimento patético (Weber, 1984, p.327, tradução nossa)²⁷.

---

²⁷ Do original: “Siempre el concepto de “nación” nos refiere al “poder” político y lo “nacional” – si en general es algo unitario – es un tipo especial de *pathos* que, en un grupo humano unido por la comunidad de lenguaje, de religión, de costumbres o de destino, se vincula a la idea de una organización política propia, ya existente o a la que se aspira y cuanto más se carga el acento sobre la idea de “poder”, tanto más específico resulta ese sentimiento patético.” (Weber, 1984, p.327)

De acordo com Hobsbawm (1998, p.10-51), as questões que envolvem o conceito de nação e nacionalismo são notadamente controversas e passam por inúmeras transformações ao longo de sua existência e de acordo com diferentes ideologias. Nesse sentido, Anderson (1989, p.20) pondera que o nacionalismo deve ser compreendido lado a lado aos sistemas culturais amplos que o precederam, a partir dos quais – bem como contra os quais – passa a existir e não com ideologias políticas abraçadas conscientemente.

Hobsbawm (1998, p. 18) afirma ainda que não é possível estabelecer se esse corpo de pessoas se considera ou não pertencente a uma determinada nação simplesmente consultando escritores ou portavozes políticos de organizações que demandam o *status* de “nação” para aquele corpo. O aparecimento de portavozes de alguma “ideia nacional” não é insignificante. Entretanto, a palavra “nação” atualmente é tão amplamente e imprecisamente utilizada que hoje pode significar muito pouco. Tal consideração, no entanto, nos mostra que nem por isso podemos desconsiderar a sua utilização ideológica²⁸, visto que, como o próprio Anderson (1989, p.13) afirma, “esses artefatos culturais peculiares têm suscitado afetos tão profundos”. Ou nas palavras de Weber (1984, p.327), “quanto mais ela coloca a ênfase na idéia de ‘poder’, tanto mais específico resulta esse sentimento patético”.

Assim, considero que é importante levar em conta a afirmação de Hobsbawm (1998, p.18-22) de que, contrariamente ao que se costuma pensar, o nacionalismo surge antes mesmo da nação. E se não podemos considerar o nacionalismo em seu sentido primordial como proveniente das – ou conivente com as – ideologias presentes na conformação e orientação política das diversas nações, nem por isso o descartamos como um elemento que pode ser, e é em muitos casos, utilizado como mecanismo de promoção e perpetuação dos governos dessas nações, sendo invariavelmente marcado ideologicamente.

---

²⁸ Utilizo aqui e ao longo do presente trabalho a denominação de ideologia como “o processo pelo qual as idéias da classe dominante se tornam idéias de todas as classes sociais, se tornam idéias dominantes” (Chauí, 1984, p.92).

Sob esses aspectos, Hobsbawm (1998, p.20) chama a atenção ainda para as nações como fenômenos duais, ou seja,

construídos essencialmente pelo alto, mas que, no entanto, não podem ser compreendidas sem serem analisadas de baixo, ou seja, em termos das suposições, esperanças, necessidades, aspirações e interesses das pessoas comuns, que não são necessariamente nacionais e menos ainda nacionalistas.

Hobsbawm (1998, p.20) expõe ainda que a nação, vista pelas pessoas comuns – que são o objeto de sua ação e propaganda –, é extremamente difícil de ser descoberta, apesar dos trabalhos desenvolvidos por historiadores sociais que aprenderam como investigar a História das Ideias, embora considere que ainda hoje não se tem muito conhecimento a respeito.

Assim, para Hobsbawm (1998, p.20), três coisas estão claras:

Primeiro, as ideologias oficiais de Estados e movimentos não são orientações para aquilo que está nas mentes de seus seguidores e cidadãos, mesmo dos mais leais entre eles. Segundo, e mais especificamente, não podemos presumir que, para a maioria das pessoas, a identificação nacional – quando existe – exclui ou é sempre superior ao restante do conjunto de identificações que constituem o ser social. Na verdade, a identificação nacional é sempre combinada com identificações de outro tipo, mesmo quando possa ser sentida como superior às outras. Terceira, a identificação nacional e tudo o que se acredita nela implicado pode mudar e deslocar-se no tempo, mesmo em períodos muito curtos.

Ao considerar que

a ‘nacionalidade’ compartilha com o ‘povo’, pelo menos em seu significado ‘étnico’ corrente, a vaga idéia de que na base da ‘comunidade sentida’ deve haver uma comunidade de origem; embora na realidade, os homens que se consideram como compatriotas são mais distantes um do outro, não apenas ocasionalmente, mas em razão da origem, que aqueles que pertencem a nacionalidades diferentes e hostis. Pode haver diferenças de nacionalidade, por exemplo, apesar de uma estreita aliança de origem indubitável, apenas por causa de diferenças religiosas, como entre sérvios e croatas (Weber, 1984, p.324, tradução nossa)²⁹.

Weber (1984, p.324, tradução nossa) chama a atenção para os “diversos motivos reais da crença na existência de uma unidade ‘nacional’ e bem distintas as ações comunitárias em

---

²⁹ Do original: “La ‘nacionalidad’ comparte con el ‘pueblo’, por lo menos en su sentido ‘étnico’ corriente, la vaga idea de que a la base de la ‘comunidad sentida’ debe haber una comunidad de origen; aunque en realidad, hombres que se consideran como connacionales están mucho más distantes entre sí, no sólo ocasionalmente sino por razón del origen, que aquéllos que pertenecen a nacionalidades distintas y hostiles. Pueden existir diferencias de nacionalidad, por ejemplo, a pesar de un próximo parentesco de origen indudable, sólo por el hecho de diferencias de confesión religiosa, como entre servios y croatas” (Weber, 1984, p.324).

que se baseia”³⁰, o que contribui para o presente estudo – junto com o referencial conceitual de nação e nacionalismo trabalhado por Anderson (1989) e Hobsbawm (1998) – especialmente ao focarmos a brasilidade no Brasil e o “ser japonês” no Japão e suas relações e influências culturais entre japoneses, brasileiros e *nikkei*.

2.2 Brasilidade e “ser japonês”: algumas considerações

Ao considerarmos comparativamente o Brasil e o Japão, deparamos com paradigmas tão complexos e conflitantes entre si quanto ao que é ser brasileiro ou ser japonês, respectivamente. Um dos debates se refere à heterogeneidade ou homogeneidade.³¹

Para Weber (1984)

O grupo étnico (...) não é em si mesmo uma comunidade, mas apenas um ‘momento’ que facilita o processo de comunicação. Ele trabalha para promover, nos mais diferentes tipos de comunicação, especialmente na política (...). Por outro lado, a comunidade política pode despertar a crença na origem racial, mesmo em seus membros mais heterogêneos, e deixa, ao desaparecer, decantada essa crença, se não se opõem grandes diferenças de costumes, hábitos e, principalmente, linguagem. O modo “não natural” em que nasce a crença de que se constituem um grupo étnico, corresponde totalmente ao esquema, conhecido por nós, da transposição da socialização racional em relações pessoais da comunidade. (Weber, 1984, p.318-319, tradução nossa)³².

No caso do Brasil o tema da identidade cultural aparece desde os primeiros trabalhos realizados no país em Ciências Sociais, datados do século XIX. Tal assunto é abordado a partir de diversos ângulos, interligado às condições socioeconômicas nos diversos momentos em que se definia a identidade nacional. Queiroz (1989, p.46) considera a existência, no

³⁰ Do original: “Muy diversos son los motivos reales de la creencia en la existencia de una unidad “nacional” y muy diferentes las acciones comunitarias que en ella se basan” (Weber, 1984, p.324).

³¹ Há estudos que expõem que o paradigma do Japão é homogeneidade, mas outros, como Weiner (1997a, p.xiii), defendem, por exemplo, que a construção social do “self” tem presumido, em sua oposição, a exclusão do “outro” e o dominante paradigma de homogeneidade tem sido revisto. Sob esse aspecto, ver também os trabalhos desenvolvidos por Befu (1993), Yoshino (1997), Lie (2000).

³² Do original: El grupo étnico (...) no es en sí mismo una comunidad sino tan sólo un “momento” que facilita el proceso de comunicación. Actúa, fomentándolos, en los más diferentes tipos de comunicación, sobre todo en la política, (...). Por otra parte, la comunidad política puede despertar la creencia en el origen racial, aun en sus miembros más heterogéneos, y deja, al desaparecer, decantada esa creencia, si no se oponen fuertes diferencias de costumbres, de hábito o, sobre todo, de lenguaje. La manera “artificiosa” en que nace la creencia de que se constituye un grupo étnico, corresponde por completo al esquema, conocido por nosotros, de la trasposición de socializaciones racionales en relaciones personales de comunidad (Weber, 1984, p.318-319).

Brasil, de uma sinonímia entre os conceitos de identidade cultural e identidade nacional, ao contrário do que ocorre na Europa.

Ao analisar o contexto histórico e social do Brasil, Queiroz (1989, p.29-46) demonstra como a trajetória dos conceitos sobre identidade cultural e identidade nacional vão se transformando para atender às demandas das políticas nacionalistas em diferentes momentos históricos no Brasil, considerando que na utilização de noções como as de “identidade nacional” e “identidade cultural”, diferentemente do que ocorre na Europa, os conceitos estão constantemente sendo redefinidos para se adaptarem às peculiaridades do país.³³

Ortiz (1994) apresenta uma discussão – e suas transformações ao longo dos diferentes momentos históricos – em relação aos conceitos de cultura brasileira e identidade nacional, na qual procura compreender o significado e o sentido da noção de cultura brasileira e identidade ou memória nacional para a sociedade brasileira que se estrutura a partir de meados da década de 1960.

Nesse sentido, indica que uma primeira preocupação que os cientistas sociais brasileiros procuravam resolver era identificar a existência e as características da brasilidade, que se comporia de duas vertentes: o patrimônio cultural e a partilha do patrimônio cultural. O patrimônio cultural seria, de acordo com Queiroz (1989, p.29-30),

formado por elementos harmoniosos entre si, que se conservaria semelhante através do espaço e do tempo; e a partilha do patrimônio cultural pela grande maioria dos habitantes do país, em todas as camadas sociais. Tais elementos consistiriam em bens materiais (maneiras de viver) e espirituais (maneiras de pensar). A totalidade deste patrimônio cultural poderia apresentar diferenças através do tempo e do espaço; mas seria diferenças superficiais; um núcleo central profundo persistiria igual a si mesmo pelas idades afora, em todos os níveis sociais e etnias.

Já para os cientistas sociais brasileiros do século XIX, a grande heterogeneidade de traços culturais presentes na sociedade nacional era clara e se encontrava ligada à variedade dos grupos étnicos que coexistiam no país e que se distribuíam diversamente conforme as camadas sociais. Assim, não era possível considerar que os traços culturais se configuravam

---

³³ Conforme é possível ver em também em Tongu (2002, p. 35)

como um conjunto harmonioso, capaz de unir todos os habitantes, comungando as mesmas visões do mundo e da sociedade, sob os mesmos comportamentos. Considerava-se, sob esse prisma, que a persistência de costumes *bárbaros*, aborígenes e africanos era o principal obstáculo que impedia o Brasil de chegar ao esplendor da civilização européia, retardando a formação de uma verdadeira *identidade nacional*, bem como um desenvolvimento econômico mais eficiente (Queiroz, 1989, p.39).

Para Queiroz (1989, p. 29-33) destacam-se entre os intelectuais dessa época Raymundo Nina Rodrigues, Sílvio Romero e Euclides da Cunha³⁴, sendo que o racismo encontra-se presente nos estudos dos três autores, com algumas variantes, claramente influenciados pelas teorias formuladas e disseminadas na Europa, como por exemplo, as do Conde de Gobineau (1816-1882), autor do “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas” que proclamava a superioridade dos louros dolococéfalos, habitantes da Inglaterra, do norte da França e da Bélgica – as regiões então industrializadas – sobre todos os representantes de outras etnias.

Assim, também nessa direção, ao retomar a questão racial no Brasil para refletir sobre suas relações com a identidade brasileira, Ortiz (1994, p.13-35) revisita autores como Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha, considerados em parte precursores das Ciências Sociais no Brasil por se dedicarem, no final do século XIX e início do século XX, a estudos concretos sobre a sociedade brasileira, seja através da análise de suas manifestações literárias, das tradições africanas, ou dos movimentos messiânicos, possibilitando, através de seus discursos, o desenvolvimento de escolas posteriores. A escola de Antropologia brasileira, por exemplo, esteve inicialmente vinculada aos ensinamentos de Nina Rodrigues e que, com Arthur Ramos, se configurou como uma ciência da cultura. Nesse sentido, Ortiz (1994, p.14) considera que Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha podem ser tomados como

---

³⁴ Especialmente em sua fase anterior a Canudos.

produtores de um discurso paradigmático do período em que escrevem; com a vantagem de podermos considerá-lo como discurso científico, que contribui de certa forma, para esclarecer as origens das Ciências Sociais brasileiras.

O médico baiano Raymundo Nina Rodrigues (1862-1906) desenvolveu trabalhos voltados principalmente para as culturas afro-brasileiras. Remetendo às bases biológicas a explicação para os fenômenos sociais, ele defendeu que as misturas raciais e culturais encontradas no país eram responsáveis pelos atrasos e desequilíbrios da sociedade brasileira. Nina Rodrigues, ao estudar os candomblés baianos – nome genérico dado aos variados cultos afro-brasileiros existentes na época – definiu pela primeira vez a existência de um sincretismo religioso no país, considerando o fator biológico como o principal responsável pelas anomalias nacionais, como as reações políticas descomedidas e irrefletidas no momento da transição do Império para a República (1889); os conflitos de religiões; as variadas doenças e graves problemas de higiene. Todo o desajustamento socioeconômico se explicaria pela heterogeneidade biológica e cultural do país (Queiroz, 1989, p.30).

Seguindo a mesma linha, Sílvio Romero (1851-1914) e Euclides da Cunha (1866-1909) também discutiram, com pequenas variantes, as mesmas questões sobre a constituição de uma identidade nacional.

Iniciador dos estudos de etnografia e de psicologia social no país, Nina Rodrigues muitas vezes se contrapôs a seus colegas europeus. Enquanto estes efetuavam estudos teóricos, Rodrigues partia para estudos de campo, trabalhando sobre material diretamente observado e colhido na Bahia e mostrando que conceitos e definições europeias muitas vezes não se adequavam à realidade brasileira, principalmente em relação às religiões afro-brasileiras. Nesse sentido, revelou a existência de uma continuidade, mantida por mais de três séculos, das religiões africanas, ainda que sob a máscara de uma adesão superficial ao catolicismo. Segundo Rodrigues, as religiões afro-brasileiras mantinham independência religiosa em suas

unidades de culto, representadas pelos terreiros. Não se agrupavam em conjuntos sob um poder central, mas defendiam rigorosamente sua independência, permanecendo assim ligados às tribos de origem. Nessa direção, Queiroz (1989, p.30-32) sugere que esteja aí uma das razões pelas quais os escravos, numericamente superiores aos senhores brancos, não desenvolveram rebeliões e lutas frequentes ao longo de três séculos de escravidão: não possuíam uma base comum de organização (apesar das semelhanças de crenças e divindades) capaz de expandir um movimento de resistência. Assim, as religiões comumente denominadas candomblés significaram uma defesa cultural para os africanos e seus descendentes, embora esporadicamente houvesse também a participação de brancos, salvaguardando assim as maneiras de ser e pensar constitutivas de um patrimônio específico que funcionaram como uma barreira, impedindo que a cultura ocidental – hegemônica durante os períodos colonial e imperial –, destruísse e anulasse as coletividades específicas.

Em seus trabalhos, Nina Rodrigues percebe claramente a função de defesa cultural dos candomblés, de modo que suas “constatações vinham reforçar o sentimento de perigo que avassalava as elites, muito conscientes da diferença numérica entre os africanos e seus descendentes, de um lado, e a população de origem européia, de outro” (Queiroz, 1989, p.33). Tal receio teria servido de obstáculo no caminho da Abolição da escravatura – entre a primeira lei, votada em 1831, e a Lei Áurea, de 1888, quando consequentemente aumentaram as perseguições contra os costumes africanos e os candomblés.

Se a grande questão para os intelectuais brasileiros do final do século XIX é a construção de uma identidade nacional e, para tanto, se torna necessário reportar-se às condições reais da existência do país nesse período, tais teóricos deparam com duas questões cruciais: a Abolição da escravidão e a imigração estrangeira. Por um lado, a Abolição representa a falência de um determinado tipo de economia vigente no país, que entretanto, não coincidindo necessariamente com a implantação real do trabalho livre, tampouco não apaga a

tradição escravocrata do Brasil. Por outro lado, a imigração estrangeira, por meio da política imigratória adotada, pode ser considerada representante da forma pela qual se procura resolver a questão da formação de uma economia capitalista, aliada à dimensão ideológica de branqueamento da população brasileira. Assim, os intelectuais do período propõem a construção de uma identidade nacional, mas reproduzem, discursivamente, as contradições da sociedade brasileira, atribuindo à inferioridade racial o atraso brasileiro. Contudo, a noção de mestiçagem “aponta para a formação de uma possível unidade nacional” (Ortiz, 1994, p.34).

Ortiz (1994, p. 34-40) considera que é na virada do século que se engendra no Brasil o mito das três raças, ou seja, a ideia de que o Brasil é produto da mestiçagem das raças branca, negra e indígena.

Tal compreensão reflete-se nas especulações sobre a falta de uma identidade nacional, capaz de acomodar as diferenças. Para os intelectuais da época, a identidade nacional não podia existir sem certa homogeneidade de traços culturais, que eles foram buscar nos parâmetros ocidentais: a cultura branca, educada e refinada. Essas idéias se espalharam e tiveram sucesso nas chamadas camadas cultas do país até início do século XX. Para Queiroz (1989, p.33), é somente nos anos 20 que se começa a romper com tal concepção, mais especificamente a partir da chamada Semana de Arte Moderna de São Paulo, em 1922, quando se estabelecem outras maneiras de conceber o problema da identidade nacional – especialmente em Mário de Andrade e Oswald de Andrade. Embora tais autores não sejam considerados cientistas sociais, promoveram mudanças nas maneiras de ver da intelectualidade nacional.

Assim, Mário de Andrade (1893-1945) considera que a *brasilidade* reúne ao mesmo tempo as qualidades africanas, aborígenes e européias, todas semelhantes em valor. A fusão é expressa principalmente através de seu personagem Macunaíma, que demonstra e defende a ideia de que a originalidade e a riqueza da cultura brasileira provêm justamente da

multiplicidade de suas raízes. Oswald de Andrade (1890-1954), escritor e ensaísta, através de sua teoria da antropofagia, “explica como se opera a fusão dos elementos culturais díspares: o Brasil, culturalmente, devora as civilizações que a ele vêm ter, compondo uma nova totalidade diferente das anteriores” (Queiroz, 1989, p.34). Nesse sentido, é possível identificar que os corpos de noções de Mario de Andrade e Oswald de Andrade apresentam-se como complementares: os elementos heterogêneos, forçados a se misturar, garantem originalidade e beleza à nova cultura resultante, encontrando-se justamente nesses arranjos e rearranjos a especificidade da civilização brasileira.

Vale lembrar que a imigração japonesa ao Brasil foi inserida oficialmente nesse contexto em 1908, com a chegada dos primeiros imigrantes, ainda que – e por mais um bom tempo – sob certa resistência, tanto da opinião pública em geral, quanto do próprio governo brasileiro, conforme apontamos no capítulo 1³⁵. Não apenas sua capacidade de assimilação era questionada, mas também podemos pensar que, nos moldes em que se delineava o que seria a “*brasilidade*” – formada pela mestiçagem do branco, negro e índio –, os japoneses não se incluíam.

Com a Revolução de 30, as transformações que vinham ocorrendo em todos os setores no Brasil passam a ocorrer também no âmbito político. Nesse contexto, as teorias raciológicas tornam-se ultrapassadas, sendo necessária a sua superação, pois a realidade social impunha outro tipo de interpretação para o Brasil. Nesse contexto, Ortiz (1994, p.40) considera que o trabalho de Gilberto Freyre é o que melhor atende a essa demanda. Ao reeditar a temática racial, voltada não para o conceito de raça, mas de cultura, Gilberto Freyre valoriza os aspectos do mestiço, que de negativos passam a ser positivados; e inserida em um contexto histórico distinto do período de transição, a teoria da mestiçagem pode difundir-se

---

³⁵ A esse respeito ver Nogueira (1984); e Leão (1989).

socialmente e se tornar senso comum. Assim, segundo Ortiz, “o que era mestiço torna-se nacional” (Ortiz, 1994, p.41)

Dessa forma, embora inicialmente hostilizado, na década de 30 esse novo conjunto de noções já se encontrava consolidado e era considerado como “a interpretação válida do que seria a *brasilidade*.” Configurando-se, com o passar do tempo, como núcleo central de uma definição do que seria a identidade nacional, que persiste até hoje (Queiroz, 1989, p.34-35).

Ao abordarmos a temática da identidade nacional brasileira, não podemos desconsiderar tais matizes em sua formação e conformação nos parâmetros de uma sociedade composta pela diversidade étnica, bem como pela pluralidade cultural.

Mais especificamente em relação à imigração japonesa no Brasil, vale lembrar que desde o seu início, em 1908, havia tanto preocupações quanto receios mútuos, oriundos do desconhecimento das respectivas culturas – tanto da parte de brasileiros, quanto de japoneses. Isso se refletiu inclusive nas oscilações presentes no decorrer desse movimento, que se intensificaram na mesma proporção em que os debates internos relativos à formação de uma identidade nacional brasileira cresciam e, no plano internacional, os ânimos nacionalistas se agitavam (Tongu, 2002, p.24).

Nesse sentido, Leão (1990, p.09) afirma que a imigração japonesa para o Brasil, ao

ser iniciada em 1908, em bases precárias e quase exploratórias, aquela corrente não se consolidou de imediato, tendo sofrido percalços e evoluído de forma irregular, até os primeiros anos da década de vinte. A partir de 1925, porém, com o amparo do governo japonês, a imigração ganhou regularidade, avolumou-se, passou a registrar números crescentes, e acabou por deflagrar, em 1934, forte movimento de resistência interna no Brasil.

Tal “resistência interna” é expressa em medidas restritivas adotadas pelo governo brasileiro no sentido explícito de promover a “nacionalização”. Contudo, é necessário considerar também que outros fatores e circunstâncias, tanto no Brasil quanto no Japão, afetaram o movimento migratório japonês para o Brasil.

Nesse sentido, Leão (1990) destaca que:

Desde inícios dos anos vinte, registraram-se no Brasil algumas iniciativas contrárias à imigração japonesa, em parte motivadas por preocupações de natureza etno-culturais – com ênfase nos aspectos raciais e eugênicos – em parte por receios quanto às ambições imperialistas porventura alimentadas pelo Japão. Foram porém posturas isoladas, que não chegaram a ganhar densidade.

No princípio dos anos trinta, os abalos sofridos pela economia mundial e seus reflexos no quadro econômico e político, tanto no Brasil quanto no Japão, acabaram por gerar condições propícias a que focos de resistência à imigração nipônica encontrassem mais ampla expressão no cenário brasileiro. (Leão, 1990, p.173)

Assim, do lado brasileiro, podemos citar o desemprego gerado pela crise econômica; o estado de saturação da lavoura cafeeira; a aceleração da imigração japonesa; a perda de autonomia dos Estados da Federação – decorrente da ruptura institucional de 1930 – e, sobretudo, o potencial de ressonância política oferecido pela Constituição de 1933/34, bem como a preocupação racial, com seu impulso ‘branqueador’. E, por outro lado, no Japão, se verificava um maior estímulo fornecido pelo Governo à emigração para o Brasil; o apoio material, ainda que a princípio discreto, à preservação da identidade cultural dos imigrantes e seus vínculos espirituais com seu país de origem; e, por fim, os sinais de uma vigorosa política expansionista na Ásia, que ofereceram argumentos ponderáveis para uma avaliação mais crítica da imigração japonesa. (Leão, 1990, p.173-174)

Para Handa (1987, p.597)

As medidas nacionalistas do governo de Getúlio refletiam, de um lado, a situação política da Europa e a necessidade de promover e acelerar a unificação de uma consciência nacional num país de imigração, como o Brasil. Esta necessidade acentuou-se ainda mais quando eclodiu a guerra, hora em que as medidas são impostas com pulso forte dada a situação em que o Brasil se encontrava. (...) Por outro lado, na sociedade japonesa do Brasil os imigrantes ainda dependiam espiritual e psicologicamente do país de origem, sendo influenciados pelo princípio nacionalista japonês, que fortalecia sua consciência racial.

Perante a sociedade brasileira,

a imagem de isolamento coeso e impenetrável que a colônia nipônica projetava no início dos anos trinta. O comportamento gregário do imigrante japonês, sua resistência a integrar-se na nova paisagem humana e cultural, o empenho em conservar seus padrões de educação formal, sua tendência endogâmica e sua fidelidade aos valores do Império fortaleceram a tese da inassimilação e alimentaram em certos segmentos da sociedade brasileira difusa suspeita de convivência com possíveis ambições do Governo de Tóquio. A todos esses elementos juntou-se também a antiga e permanente preocupação racial, com seu impulso ‘branqueador’ revigorada na ocasião por supostos avanços dos estudos de eugenia. (Leão, 1990, p.173-174)

A partir da década de 1930, uma série de medidas restritivas aos imigrantes japoneses no Brasil se intensificou. Em relação ao fluxo migratório, foi representativa a implementação da lei que ficou conhecida como a “lei dos dois por cento” – por meio da qual se limitavam as novas imigrações a apenas dois por cento do total de imigrantes que haviam ingressado no país nos 50 anos anteriores. E para aqueles que já haviam ingressado no país, se adotaram medidas que cercearam a vida dos imigrantes, como a proibição de publicações, especialmente jornais, em língua estrangeira; a restrição aos professores de língua estrangeira; e a proibição de ensino de língua estrangeira para menores de catorze anos.

Com a promulgação da nova Constituição Brasileira em 1934, foi aprovada e passou a vigorar a “lei dos dois por cento”. Até então, o “fluxo do ingresso (...) estava em seu apogeu e atingia 20 mil imigrantes [japoneses] por ano. Com a lei limitativa, passou a 3000 imigrantes (...) diminuindo até desaparecer naturalmente, quando estourou a guerra” (Handa, 1987, p.618).

Para aqueles que já estavam no país, foi adotada em 1933 uma primeira medida explícita em relação à proibição de ensino de língua estrangeira, expressa, segundo Handa (1987, p.596), em um “decreto estadual sobre educação de abril de 1933, que proibia o ensino de línguas estrangeiras aos analfabetos em língua portuguesa que fossem menores de 10 anos”. No entanto, vale lembrar que

Esse tipo de lei estadual já existia antes, mas a realidade rural e o ingresso maciço dos imigrantes estrangeiros no país eram motivo suficiente para que o governo estadual anterior à revolução de 1930 não fosse muito rigoroso a este respeito. No entanto, após a revolução o governo tomou a iniciativa de fiscalizar a educação dos descendentes de imigrantes estrangeiros através desse decreto. Mas, como a lei enunciava ‘... aos analfabetos em língua portuguesa’, ainda deixava espaço para se interpretar que ‘se conseguisse ler e escrever em português, mesmo sendo menor de 10 anos...’ (Handa, 1987, p.596)

E, “em 1938, quando entrava em vigor a nova lei de imigração, um decreto-lei proibia o ensino de línguas estrangeiras aos menores de 14 anos” (Handa, 1987, p.619).

Assim,

entre 1938 e 1939 o governo ditatorial decidiu executar a fiscalização de organizações estrangeiras e publicações em língua estrangeira, e limitar as atividades educativo-culturais da imigração estrangeira, após a promulgação dos decretos para acelerar a integração dos estrangeiros à sociedade brasileira.

Nos parágrafos da lei de imigração (a famosa lei número 3, artigo 10), o ensino da língua estrangeira é totalmente proibido. Essa lei de imigração regulou a vida dos imigrantes em todos os aspectos: ingresso no país como imigrante, residência, naturalização, formação de núcleos de colonização, ensino primário. Houve ainda a promulgação da lei que permitia que somente um terço dos trabalhadores de estabelecimentos comerciais e industriais fossem estrangeiros (...) Como consequência da promulgação desta lei, as escolas japonesas da colônia foram todas fechadas. Se, depois disso, ainda houvesse escolas japonesas funcionando, elas seriam clandestinas (Handa, 1987, p. 596-597)

A questão do ensino da língua materna aos filhos dos imigrantes representava um ponto crucial na manutenção dos vínculos com a terra natal, de modo que,

Na cabeça dos imigrantes, fossem eles alemães ou poloneses, parecia não haver outro meio de educar os filhos, como eles desejavam, a não ser pelo ensino de sua língua materna. Para eles, que estavam longe da terra natal, quando projetavam o futuro sua esperança máxima era criar descendentes que compreendessem seus sentimentos, que falassem seu idioma e herdassem sua cultura. (Handa, 1987, p.599)

Em contrapartida, para os brasileiros,

O fato de o estrangeiro vir para o Brasil e educar os seus filhos de acordo com seus pensamentos e diretrizes representava tirar do brasileiro o direito de ser brasileiro e era considerado um ato de traição ao movimento de nacionalização, da unificação da consciência nacional. (Handa, 1987, p.600)

Em um contexto internacional no qual os ânimos nacionalistas se acirravam por todos os lados, os imigrantes se encontravam entre dois nacionalismos – o de sua terra natal e o do país para o qual haviam se transferido. E, especificamente para os imigrantes japoneses no Brasil, entre o nacionalismo japonês e brasileiro.

Com o advento da Segunda Guerra Mundial e o posicionamento do Brasil no lado oposto a países como Alemanha e Japão – especialmente no período de 1942 a 1945, quando o Brasil se aliou aos Estados Unidos –, a situação dos imigrantes originários desses países se agravou à medida que a pressão militar se intensificava. Handa (1987, p. 600) exprime bem o drama dos imigrantes:

Pelo fato de terem emigrado, tinham de renunciar à sua liberdade espiritual, considerada algo ilegítimo. Além disso, nessa época a Europa preparava suas ruas para o cenário de guerra (...) A Alemanha apelava para o patriotismo dos seus emigrantes e fazia propaganda política pedindo que se posicionassem a favor da terra natal (...) no caso dos japoneses, educados em sua totalidade e em escala nacional, conforme os ensinamentos do imperador da Era Meiji, que inculcava o sentimento nacional acima de tudo. Eles sofriam o impacto das medidas de nacionalização do governo brasileiro: era como se pedisse o suicídio espiritual de um povo. (Handa, 1987, p.600)

O fim da Segunda Guerra Mundial e a rendição japonesa fez com que o Japão entrasse em um momento de reconstrução e reposicionamento no contexto das relações internacionais. Assim, entre 1945 e 1952, o país permaneceu sob dominação norte-americana. Em 1947, entrou em vigor uma nova, e ainda atual, Constituição – baseada no modelo de democracia liberal do Ocidente, apesar da manutenção do imperador –, na qual o país ficou proibido de manter qualquer força militar.

No Brasil, toda referência que os imigrantes possuíam do Japão remetia ao país que eles deixaram à época da emigração e que, após a Segunda Guerra Mundial, já não era mais o mesmo (Tongu, 2002, p.64-65). Contudo, esses imigrantes, socializados na mentalidade que conduziu o Japão ao nacionalismo extremado nas primeiras décadas do século XX, chegaram ao Brasil imbuídos do espírito de que eram diferentes porque eram portadores de uma cultura única e representantes de uma raça homogênea, sem misturas (Sakurai, 1993, p. 103). Com o fim da Segunda Guerra Mundial, aliando tal mentalidade à dificuldade de acesso a informações, muitos imigrantes japoneses no Brasil resistiram em acreditar que o Japão havia perdido a guerra. A colônia japonesa no Brasil ficou dividida entre aqueles que não acreditavam na derrota do Japão (“vitoristas” ou *kachigumi*) e aqueles que aceitavam e afirmavam a derrota do Japão (“derrotistas” ou *makegumi*).

Dentre “as associações secretas, com caráter patriótico, a fim de reorganizar a estrutura social japonesa perdida justamente com o rompimento das relações diplomáticas entre o Japão e o Brasil” (Mita, 1999, p.135), a *Shindô-Renmei*, ou Liga do Caminho dos

Súditos, incorporou “cerca de 100 mil japoneses no Brasil, logo após o término da guerra” (Mita, 1999, p.135).

As ações de organizações como a *Shindô-Renmei* expressaram, no Brasil, de forma bem delineada, alguns aspectos do nacionalismo japonês. Como bem nos lembra Hirano (2000),

os princípios da *Shindô-Renmei* prescrevem códigos de conduta pregando uma extrema lealdade, o cultivo da cultura e do saber tradicional, visando construir a ‘grande comunidade nacional’ (...) Os membros da *Shindô-Renmei*, alguns deles militares, congelaram a história dentro dos valores tradicionais japoneses construídos por uma visão ensandecida, recriando no Brasil, à sua maneira, os códigos do caminho do súdito em relação ao Grande Império do Sol Nascente, representado pelo Imperador Hiroito (Hirano, 2000, p.19)

No Brasil, nesse sentido, a realidade imposta pela Segunda Guerra Mundial delineia um contexto no qual a questão da assimilação e integração à sociedade brasileira se impõe especialmente aos imigrantes e, mais especificamente, aos imigrantes japoneses.

O Japão, comparativamente, tem na base da constituição de sua identidade nacional o princípio da “homogeneidade” étnica, embora seja possível encontrar análises, como as de Befu (1993); Weiner (1997 a); e Lie (2000), que apontam para outra realidade. Assim, faz-se necessário tecer algumas considerações sob essa questão.

Yoshino (1997, p.199-200), ao investigar a noção de “sangue japonês”³⁶ como uma metáfora ou identidade racial³⁷ e a forma com que está associada à identidade cultural dos

³⁶ No original “Japanese blood”

³⁷ Do original: “The main aim of the essay is to inquire into the notion of ‘Japanese blood’ as a metaphor or racial identity and the way in which it is associated with the cultural identity of the Japanese” (p.199) Para Yoshino (1997, p. 199-200), em tradução nossa: “mesmo após o conceito biológico de raça ter sido refutado há algumas décadas, o termo “raça” continua a ser utilizado no cotidiano das relações sociais, e isto levou sociólogos e antropólogos a reconhecerem a existência de raças socialmente construídas. Assim, considera-se que “raça” pode, portanto, ser definida como um grupo humano que se percebe e/ou é percebido por outros grupos como sendo diferente de outros grupos, por força da inata e imutável característica fenotípica e genotípica. “Raça” é, em primeiro lugar e acima de tudo, socialmente construída, é uma comunidade imaginada, possuindo em comum um sentimento de amizade e união”. Do original: “... Even after the biological concept of race was refuted some decades ago, ‘race’ has continued to be used in everyday social relations, and this had led sociologists and anthropologists to acknowledge the existence of socially constructed races (...) ‘Race’ may therefore be defined as a human group that perceives itself and/or is perceived by other groups as different from other groups by virtue of innate and immutable phenotypical and genotypical characteristics. Race is, first and foremost, socially constructed (...) ‘Race’ is imagined as limited in that its members perceive its boundaries,

japoneses, considera que a noção do Japão como uma comunidade imaginada racial originou-se no final do século XIX, no contexto da ideologia nacionalista, que concebia o país como uma “família-nação” ou “família-estado” ³⁸ (*kazoku kokka*)³⁹, de origem divina. Nesta família-nação, os membros são vistos como ligados “pelo sangue” uns aos outros e, em última instância, ao imperador. Assim, Yoshino (1997, p. 200) afirma que a expressão “sangue japonês” é comumente usada para se referir a esse aspecto que os japoneses tendem a perceber como imutável da sua identidade nacional, uma crença no distintivo da cultura japonesa. Desse modo, a declaração segundo a qual se considera que “*você tem de ter nascido um japonês para compreender a mentalidade japonesa*”, muitas vezes feita por japoneses, ilustra a relevância da dimensão racial em sua identidade nacional.

Nesse sentido, Yoshino (1997, p.201) considera ainda que parentesco, raça e religião foram fundidas para, em conjunto, produzir um intenso sentimento de “unicidade” coletiva, constituindo-se como a espinha dorsal ideológica do período nacionalista que permanece bem viva na mentalidade do grupo e é simbolizada na metáfora do “sangue japonês”, sendo assim, em primeiro lugar e acima de tudo, um processo de construção social da diferença. Isso, apesar da nação como “parentesco imaginado” ter sofrido um forte ataque com a derrota do país em 1945, saindo do foco central no subconsciente da população japonesa.

Outra característica do discurso racial no Japão apontada por Yoshino (1997, p.202) é a conexão entre raça e cultura⁴⁰. Para reforçar essa idéia, Yoshino (1997) destaca que:

Há o sentimento entre os japoneses de que o seu modo de pensar e de agir é único e aqueles que não são japoneses, portanto, não podem compreendê-lo, menos ainda adquiri-lo. Esse sentimento muitas vezes dificulta a adaptação à vida social dos estrangeiros residentes no Japão. Por exemplo, na procura por um apartamento, é

---

beyond which lie other races. ‘Race’ is an imagined community having a common and unified sense of comradeship”.

³⁸ No original: “family-nation” ou “family-state”

³⁹ Yoshino (1997, p. 201) chama a atenção ainda para a palavra japonesa *kokka*, formada por dois ideogramas, significando “país” e “família” (国家). Em japonês *kokka* (国家) significa nação, Estado, país e *kazoku* (家族) significa família (cf. WAKISAKA, Katsunori, coord. Michaelis: dicionário prático japonês-português, Aliança Cultural Brasil-Japão/Melhoramentos, 2003).

⁴⁰ Entretanto, o próprio Yoshino (1997, p.202) salienta que a forte conexão entre raça e cultura não é exclusiva do Japão, mas no discurso racial, geralmente raça e cultura aparecem frequentemente associadas.

comum deparar com a condição explícita do ‘Não se aceitam estrangeiros, por favor’, devido à suposição de que os estrangeiros, por serem intrinsecamente diferentes, não são capazes de se ajustar ao estilo de vida japonês e causarão problemas (Yoshino, 1997, p.203, tradução nossa)⁴¹.

Yoshino (1997, p.202) acrescenta ainda que, em pesquisa conduzida por ele sobre camadas bem-educadas da população japonesa, a maioria dos inquiridos expressou a opinião, de uma forma ou de outra, de que os estrangeiros, incluindo aqueles que nasceram no Japão, não poderiam se tornar parte integrante da vida social porque jamais serão capazes de compreender e se ajustar ao distintivo padrão de comportamento e de pensamento japonês. Assim, Yoshino (1997, p. 204) considera que a característica essencial do discurso racial japonês reside na percepção que determinados traços culturais devem pertencer a, ou são de propriedade exclusiva de um determinado grupo com as mesmas características fenotípica e genotípica. Nesse sentido, cita por exemplo a questão da língua, ao apontar que no discurso que ganhou espaço durante as décadas de 1970 e 1980, muitos escritores chamavam a atenção para a maneira única de pensar japonês, citando várias frases intraduzíveis e assumindo que uma pessoa tem de ter nascido japonesa para poder compreender a intrincada e sutil natureza da língua japonesa.

Segundo nos lembra Weiner (1997a, p.xiii), mesmo que em decorrência das consequências da Segunda Guerra Mundial se evite o vínculo genético em conceituações recentes acerca da “singularidade do japonês”, expressa pela existência de uma identidade imutável e homogênea, os determinantes culturais (valores religiosos, língua e padrões de organização econômica e social) têm sido usados. De modo que nesta literatura, o passado é idealizado, a heterogeneidade ignorada e a memória histórica suprimida.

---

⁴¹ No original: “There is sentiment among the Japanese that their mode of thinking and behaving is unique and that non-Japanese therefore cannot understand it, still less acquire it. Such a sentiment often obstructs foreign residents’ adaptation to social life in Japan. For example, foreigners may experience the barrier of ‘No foreigners please’ in apartment-hunting due to the assumption that because foreigners are intrinsically different and are unable to adjust to the Japanese way of life, problems will arise”.

Assim, de acordo com essa vertente de estudos⁴², apesar de se considerar imperativa a narrativa “racial” da homogeneidade cultural de que o Japão é constituído, opondo-se à existência de minorias, “o Japão é o lar de diversas populações” (Weiner, 1997a, p.xiii). Entre estas, apenas os *Burakumin*, descendentes do *Eta* e *Hinin* do período Tokugawa, podem ser descritos como indígenas. As populações *Ainu* e *Okinawa* só foram incorporadas durante o final do século XIX. Embora haja histórico e provas relativas às migrações asiáticas anteriores, a presença da comunidade coreana e chinesa em território japonês é em grande parte uma consequência do imperialismo japonês do século XX. E a partir da década de 1980, há a inclusão dos *nikkeijin*, principalmente latino-americanos de ascendência japonesa.

Em relação à visão da sociedade japonesa sobre a existência de grupos minoritários no Japão, Lie (2000, p.81-82) é mais enfático ao considerar que, apesar do esforço por parte de alguns acadêmicos e ativistas em desafiar a crença da homogeneidade étnica do Japão, ela está profundamente enraizada e é amplamente partilhada pelos japoneses, principalmente por meio do discurso do “ser japonês”, que equipara nação e etnia a Estado. Tal discurso remove as distinções de classe e todas as outras divisões, ignora o passado, fornece uma base poderosa, que define o Japão como uma sociedade monoétnica, além de estabelecer fundamentos contrários à presença dos trabalhadores estrangeiros. Assim, Lie (2000, p.81-82) enfatiza que existem visões generalizadas na sociedade japonesa, em relação aos *Ainu*, considerados um povo vencido e praticamente desaparecido; os *Burakumin*, vistos como relíquias históricas que não têm relevância na sociedade contemporânea; e os okinawanos, considerados mais próximos, mas marcados pela identidade regional. Quanto aos coreanos e chineses, o conhecimento sobre eles é praticamente nulo, embora quase todos os japoneses sejam vagamente cientes da sua existência no país.

---

⁴² Como vistos em Befu (1993), Weiner (1997 a) e Lie (2000)

Os *nikkei* são considerados completamente diferentes da caracterização que o japonês contemporâneo tem e se faz de si mesmo. Apesar disso, sua presença na sociedade japonesa proporciona debates, reforçando a opinião de que o Japão tem sido e continua a ser uma sociedade monoétnica. Tal ponto de vista é partilhado tanto pelas pessoas que estão conscientemente se posicionando contra os elementos mais xenófobos na sociedade japonesa e desejando tratamento mais humano aos trabalhadores estrangeiros, quanto pelos próprios trabalhadores.

A partir dessa perspectiva, é possível considerar que a introdução do *nikkei* no Japão tem de alguma forma contribuído tanto para a ampliação da discussão, ao menos em níveis acadêmicos, quanto para a uma reconfiguração enquanto país etnicamente homogêneo. Mas como tal confronto é percebido e vivenciado pelas pessoas?

Tsuda (2003, p.ix-x) relata em seu trabalho que muitos japoneses reagem visivelmente aos *nikkei* como se estes não existissem, fingem não percebê-los. Cita ainda a expressão de um jovem japonês ao se referir à sua reação inicial de estranhamento diante de pessoas que pareciam japoneses no fenótipo, mas agiam de forma completamente diversa, falando uma língua estrangeira e usando vestimentas diferentes, como “falsos” japoneses.

Nesse sentido, Kawamura (1999, p.38) considera ainda que “...da parte dos japoneses há a possibilidade da escolha de se evitar o contato, o que não acontece com os trabalhadores imigrantes”. No entanto, até que ponto os japoneses conseguem ou conseguirão de fato manter-se distanciados do contato com os trabalhadores imigrantes?

Nesse sentido, para efeitos comparativos e com ressalvas às diferenças e proporções dos distintos contextos históricos, as discussões sobre identidade cultural e nacional no Brasil de certo modo convergiam com o princípio da homogeneidade étnica sob a qual os japoneses constituíram sua identidade nacional. Tal convergência fica mais clara ao pensarmos na insistência inicial para encontrar traços culturais e étnicos que se configurassem como um

conjunto harmonioso para todos os habitantes do país, sob as mesmas visões de mundo e da sociedade e sob os mesmos comportamentos. Além disso, na busca por emplacar um estereótipo internacional do Brasil como um país supostamente democrático em questões raciais, conforme Fischmann (2005). Sob esses aspectos, é possível considerar o quanto ambos os países expuseram e expõem os grupos minoritários à mesma exclusão.

2.3 *Nikkei(jin)/Gaijin*⁴³

Carvalho (2003, p.66-67) explicita o uso do termo *Nikkeijin*⁴⁴ (ou *Nikkei*⁴⁵). Tal autor considera que no Brasil a palavra é utilizada muitas vezes de forma permutável com o termo “*Nisei*”⁴⁶, sendo que sua utilização aumentou à medida em que o número de gerações aumentou⁴⁷. O conceito de nipo-brasileiro raramente tem sido utilizado no Brasil, sendo comum as pessoas descendentes de japoneses no Brasil se auto-denominarem “*Nikkei*”, “*Issei*”⁴⁸, ou “Japonês”, e ao japonês do Japão de “*Nihonjin*”⁴⁹. Em contraste, nos Estados Unidos o termo usado é “nipo-americano”. Mas Carvalho (2003, p.67) salienta que a utilização desses termos não é prescritiva e que no Japão, tanto *issei*, quanto japoneses são frequentemente referidos pelos *nikkei* como “japonês”. Além disso, também chama a atenção

⁴³ *Gaijin* (外人) é uma palavra japonesa que significa estrangeiro, alienígena (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). Michaelis: dicionário prático japonês-português, Aliança Cultural Brasil-Japão/Melhoramentos, 2003). Destaco aqui a palavra em japonês por ela ser muito utilizada, no Brasil, pelos imigrantes japoneses, quando se referiam aos brasileiros. Em Roth, podemos encontrar a seguinte colocação: “Younger Nikkeijin migrants to Japan often introduced themselves to me with an explanation like the following: ‘In Brazil, I’m called *Japonês*, and here in Japan, I’m called *gaijin* (foreigner). I have no home’”(Roth, 2002, p.05).

⁴⁴ Vale lembrar ainda que a utilização do termo “*Nikkeijin*” não se limita ao Brasil, mas compreende todos os descendentes de japoneses espalhados pelo continente americano (Carvalho, 2003, p.66).

⁴⁵ Como mais comumente utilizado no Brasil.

⁴⁶ *Nisei* (二世) significa segunda geração (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). Michaelis: dicionário prático japonês-português, Aliança Cultural Brasil-Japão/Melhoramentos, 2003).

⁴⁷ Assim, vale lembrar que a terminação –sei (-世) significa, em japonês, geração (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). Michaelis: dicionário prático japonês-português, Aliança Cultural Brasil-Japão/ Melhoramentos, 2003). No Brasil é possível encontrar até a sexta geração – *rokusei*. Fonte: IBGE (2008)

⁴⁸ Primeira geração de imigrantes (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). Michaelis: dicionário prático japonês-português, Aliança Cultural Brasil-Japão/ Melhoramentos, 2003).

⁴⁹ *Nihon* (日本): significa, em japonês, Japão. Sendo acrescido do sufixo –jin (-人) que significa pessoa. Assim, em japonês *nihonjin* (日本人) é a denominação para as pessoas japonesas (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). Michaelis: dicionário prático japonês-português, Aliança Cultural Brasil-Japão/ Melhoramentos, 2003).

ao fato de ser comum que esses *nikkei* se refiram a si próprios como brasileiros, embora quando falam sobre brasileiros, eles não se incluam, da mesma forma como não se incluem quando falam sobre os japoneses. Tais observações são particularmente importantes à medida em que as palavras refletem os conceitos subjacentes à mente das pessoas.

Nesse sentido, os imigrantes japoneses e seus descendentes no Brasil e os *nikkei*, brasileiros no Japão podem ser entendidos conforme a concepção de Stonequist (1937) de “homem marginal”, à margem, entre duas sociedades, duas culturas, sem que no entanto percamos de vista que

dada a realidade e circunstância nos diferentes momentos e períodos históricos, quaisquer que sejam os sonhos, rumos e encaminhamentos decididos, conscientemente ou não, todas essas pessoas viveram e vivem. (...) representam a vida e a vida de cada um, acompanhada por dois, ou mais, mundos representados, ou não, em bandeiras (resistentes), em resistências de seda... (Tongu, 2002, p. 133)

No Brasil ainda é comum a identificação não apenas do descendente de japonês como “japonês”, mas de todas as pessoas descendentes de asiáticos – como coreanos e chineses –, a despeito de todas as diferenças⁵⁰.

Da mesma forma que o Japão é considerado um país marcado pela homogeneidade⁵¹, também no Brasil é comum a imagem dos imigrantes japoneses e de seus descendentes como um grupo cultural e “racialmente” homogêneo – o que é reforçado pelo seu isolamento⁵². No entanto, não podemos desconsiderar que, desde sua chegada ao Brasil, os imigrantes japoneses constituíam um grupo heterogêneo: oriundo de diferentes partes do Japão, com diferentes dialetos e costumes e, inclusive, com forte vinculação regional no país de origem – diferenças estas que tais imigrantes carregaram consigo, reproduzindo-as e criando outras no Brasil.

⁵⁰ Essa forte identificação com os aspectos fenotípicos em relação aos *nikkei* no Brasil são assinaladas também, por exemplo, nos trabalhos de Roth (2002); Carvalho (2003); e Tsuda (2003 e 2006).

⁵¹ Conforme brevemente abordado anteriormente neste estudo.

⁵² Cf., por exemplo, Comissão (1992, p. 440)

Sob esses aspectos, em seu estudo Carvalho (2003, p.69-75) aponta elementos de diferenciação em três gerações – *Issei*, *Nisei* e *Sansei*⁵³.

Assim, dentre os *Issei* – os imigrantes propriamente ditos –, Carvalho (2003, p. 69-70) destaca por exemplo a localidade de origem no Japão como um fator de coesão: imigrantes da mesma prefeitura (ken) costumavam permanecer juntos, compartilhando um dialeto, práticas culturais e preconceitos – o que se constituiu como base importante para a criação da Associação das Prefeituras (*Kenjinkais*)⁵⁴. Outra distinção identificada pela autora se dá entre os imigrantes que chegaram no Brasil antes da guerra (*Kyūimin*) e os imigrantes que chegaram depois da guerra (*Shinimin*) – havendo a tendência entre os imigrantes que chegaram antes da guerra a se auto-representarem como “verdadeiros japoneses”, em contraposição aos imigrantes que chegaram depois da guerra. Os que imigraram depois da guerra, provenientes de um país em ruínas, chegavam a ser considerados pelos demais como pessoas nas quais faltava o orgulho de ser japonês, sendo até mesmo vistos por alguns como “não-japoneses”.

Dentre os *nisei*, se notam discrepâncias entre os que nasceram antes e depois da guerra; e mesmo etária, entre aqueles que nasceram em períodos próximos. Por exemplo, entre o filho mais velho e os mais novos numa mesma família: geralmente os mais novos estudavam e falavam português, enquanto o mais velho, que ajudava o pai, continuava mais ligado à tradição japonesa⁵⁵.

Ao analisar a relação entre a integração e intergeração, Carvalho (2003, p. 72-73) considera que as diferenças entre os *sansei* tendem a mostrar que quanto mais uma pessoa é afastada de suas raízes ancestrais e quanto maior o contato com a cultura dominante, tanto mais ela é “aculturada” nesta sociedade dominante. Assim, tem sido frequentemente

---

⁵³ Primeira, segunda e terceira geração respectivamente.

⁵⁴ Que existem até hoje no Brasil.

⁵⁵ Em relação ao *nisei*, Carvalho (2003, p. 72) é mais enfática ainda ao considerar que apesar das diferenças entre eles, é possível dizer que o *nisei* no período pré-guerra foi inteiramente confinado à sua comunidade étnica, sendo-lhes imposta a nacionalidade brasileira pelo *jus soli* e a nacionalidade japonesa pelo *jus sanguinis*.

observado que a primeira geração de imigrantes procura preservar sua identidade cultural; a segunda geração quer ser integrada o mais rapidamente possível; e a terceira se volta para as tradições ancestrais.

Independente da geração, Carvalho (2003, p. 70-71) destaca também como fatores determinantes no estabelecimento de diferenças entre os *nikkei* a residência em áreas rurais ou urbanas, sendo aqueles que residiam em áreas rurais em geral mais associados às tradições japonesas do que aqueles que estavam em zonas urbanas; e a discriminação contra os *okinawanos* e os *burakumin* (ou *Eta*).

Há autores como Lesser (2001) e Tsuda (2003), que lançam questões polêmicas em relação aos *nikkei*.

Nesse sentido, Tsuda (2003, p 82-84) considera que o status de minoria dos nipo-brasileiros persiste, nem tanto pela exclusão étnica imposta pela maioria da sociedade brasileira, mas porque é voluntariamente mantido pelos nipo-brasileiros através de sua autoafirmação étnica e segregação, ou seja, está baseado mais em sua exclusão étnica em relação à maioria dos brasileiros do que na marginalização pela sociedade brasileira.

Tal autor defende que, apesar do potencial de inclusão da sociedade brasileira, poucos nipo-brasileiros têm aproveitado as vantagens desse ambiente social etnicamente tolerante. O pesquisador comenta que em vez de adotar uma consciência nacional brasileira, a maioria dos nipo-brasileiros tem afirmado, se não insistido na sua especificidade étnica japonesa – baseada em uma consciência racial, social, cultural e nos contrastes que os identifica como um grupo minoritário “positivo”. De modo que ser “japonês” no Brasil tem muitas vantagens, na visão de Tsuda: não só está associado com alto status socioeconômico, mas também envolve um contraste positivo entre o Primeiro Mundo (Japão) e o Terceiro Mundo (Brasil) e entre japoneses e a cultura brasileira.

Nesse contexto, a manutenção pelo *nikkei* de sua identidade étnica se torna uma forma de se diferenciar dos aspectos negativos da “brasilidade”, em contraste com os aspectos positivos de “ser japonês” – como fonte de orgulho, autoestima e propiciando até mesmo um sentimento de superioridade sobre o que é considerado brasileiro. Assim, Tsuda (2003, p.83) considera que muitos *nikkeijin* são relutantes a adotar plenamente a identidade brasileira. Mesmo que alguns involuntariamente a tenham assimilado, eles continuam a enfatizar suas diferenças culturais, ainda que sejam apenas simbólicas.

Assim, Lesser (2001) e Tsuda (2003, p.83) consideram o caso brasileiro como demonstrativo de que a negociação de identidade nem sempre envolve lutas externamente impostas, desde que a identidade possa ser consonante com as experiências subjetivas do indivíduo.

Contudo, também não se pode desconsiderar a vulnerabilidade das minorias – mesmo que sob o status de “positivo”, como afirma Tsuda (2003, p.83), advinda de mudanças as mais variadas e imprevisíveis em atitudes e percepções dominantes, bem como das vicissitudes históricas. Assim, embora os nipo-brasileiros sejam considerados socioeconomicamente seguros e bem vistos no Brasil, seu “status de minoria positiva” dependeu da mudança, relativamente recente, da imagem do Japão perante o mundo, que na realidade da Segunda Guerra Mundial e em sua ameaça imperialista nada tinha de “positivo”. No passado, tanto imigrantes japoneses quanto seus descendentes vivenciaram experiências preconceituosas e discriminatórias no Brasil.

Tsuda (2003, p. 84) aponta a percepção dessa vulnerabilidade por parte dos *nikkei* – especialmente considerando possíveis alterações da imagem do Japão –, mas salienta que eles não perceberam que a mudança no status de minoria étnica dos nipo-brasileiros viria não de uma alteração da situação no Japão perante a comunidade mundial, mas da migração de nipo-

brasileiros para o Japão em si⁵⁶, pois lá eles passam a constituir um grupo minoritário “negativo”. Nesse sentido, na perspectiva de Tsuda (2003), mesmo mantendo sua imagem “positiva” no Brasil, ao migrarem para o Japão os *nikkei* configuram-se simultaneamente como minoria, vista “negativamente”.

Em geral, ao se deslocarem para uma nova sociedade, os migrantes normalmente adquirem status étnicos completamente diferentes – aqueles que faziam parte da maioria da sociedade de origem podem se tornar minoria imigrante no país de acolhimento, enquanto aqueles que já eram minorias étnicas nos seus países de origem, podem viver a migração como uma mudança significativa no status étnico, mas para outro tipo de minoria. Isso significa que os migrantes, mesmo nos países de onde vieram seus ancestrais e apesar da ausência de diferenças raciais em relação à população de acolhimento, tornam-se um novo tipo de minoria. A diferenciação nesse caso se deve às diferenças culturais que adquiriram por gerações em outro país. A segregação social movida pela diferença cultural da minoria estrangeira em sua pátria étnica (“ethnic homeland”) é ainda mais acentuada no caso de trabalhadores migrantes não-qualificados, também marginalizados como classe trabalhadora. Assim, o fenótipo que marca o *nikkei* como uma minoria no Brasil deixa de ser uma fonte de diferenciação étnica no Japão, tornando-o estritamente uma minoria cultural. No entanto, a base cultural para o seu novo status de minoria no Japão é muito diferente dos aspectos culturais de seu antigo status de minoria no Brasil. O *nikkei* é considerado como culturalmente “japonês” no Brasil e culturalmente “brasileiro” no Japão (Tsuda, 2003, p. 103-104).

Para Tsuda (2003, p. 105-126) o *nikkei* tende a ser economicamente estigmatizado como minoria “negativa” no Japão devido, principalmente, às imagens desfavoráveis e negativas que os japoneses têm em relação à história da emigração japonesa para o Brasil – pois esses emigrantes são considerados como “desertores”, a despeito da política

---

⁵⁶ Na concepção de Tsuda (2003, p.103), por meio da “migração de retorno” (“return migration”)

governamental japonesa –; aos preconceitos sobre os pressupostos atuais de pobreza desses migrantes; a seu status como trabalhadores de fábrica no Japão, mão-de-obra não qualificada; e às diferenças culturais.

Igualmente polêmica é a abordagem realizada por Lesser (2001), que considera a identidade étnica e nacional do ponto de vista da ocorrência de negociações em suas configurações, defendendo que houve uma “queda-de-braço” entre, de um lado, os líderes das comunidades imigrantes não-européias – que tentavam definir seus espaços sociais – e, do outro lado, políticos, intelectuais e a imprensa – que tentavam delimitar as fronteiras da brasilidade, à medida que as identidades privadas eram interpretadas para a esfera pública. Tais tensões muitas vezes se manifestaram como racismo, Lesser (2001, p.23) considera que

o preconceito e os estereótipos que dele derivaram foram uma das formas pelas quais a identidade foi contestada, à medida que, na negociação, as posições iam sendo expostas e, em seguida, revistas, de acordo com a reação dos diferentes públicos. Essa barganha cultural, econômica e política afetou a ambos os lados, mantendo tanto a sociedade majoritária brasileira quanto as identidades pós-migratórias num estado de constante fluxo. Ao final, a homogeneização da identidade nacional e cultural jamais veio a ocorrer.

Lie (2000, p.82) exemplifica a discriminação em relação aos okinawanos no Brasil ao apontar em seu estudo a postura de uma pessoa *nikkei* e descendente de okinawanos. Ao afirmar a sua ascendência okinawana ela considera que sua experiência de discriminação no Brasil esteve ligada a outros “japoneses brasileiros” e observa, no entanto, que contrariando suas expectativas no Japão não é discriminada como okinawana, mas sim, como *nikkei*.

Tal experiência exemplifica a discriminação existente anteriormente no Japão em relação aos okinawanos, que foi trazida e perpetuada pelos imigrantes japoneses no Brasil.

A referência feita por muitos *nikkei* e constatada em diferentes trabalhos⁵⁷, de que no Brasil são chamados de “japonês” e no Japão de “*gaijin*” reforça uma percepção discriminatória dessas pessoas como minoria tanto no Brasil quanto no Japão. Contudo, a mesma expressão “*gaijin*” – que também foi e/ou é utilizada por japoneses e seus

⁵⁷ Como, por exemplo, em Linger (2001); Roth (2002); e Tsuda (2003), entre outros.

descendentes no Brasil⁵⁸ – é ilustrativa também do inverso, podendo sugerir uma característica discriminatória do grupo minoritário em relação à sociedade em que se está inserido, mas também, simultaneamente à parte. Isso se reflete, segundo Carvalho (2003, p.67), no uso distinto das mesmas palavras de acordo com os conceitos presentes na mente das pessoas, bem como os respectivos posicionamentos, de identificação ou não, com as respectivas culturas, cotidianamente transitáveis. O referencial de quem considera o outro como “*gaijin*”, independente de onde esteja, é de si mesmo como “*nihonjin*”.

2.4 Relações culturais, escola e Educação

Os contatos sociais a que todos estão submetidos, sejam diretos ou mediados, definem um padrão de atos verbais e não-verbais por meio dos quais as pessoas se expressam e expressam aos outros as avaliações que fazem dos outros e de si mesmas, seguindo uma linha intencional ou não. Goffman (1980, p.82) define o termo *face* como o valor social positivo que uma pessoa reclama para si daquilo que os outros presumem ser a linha tomada por ela em um contato específico. Tanto mais a pessoa mantém uma linha que efetivamente segue e apresenta uma imagem consistente de si mesma, pode-se dizer que esta pessoa *tem*, *está em*, ou *mantém* uma *face*⁵⁹.

Contudo, a manutenção da *face* é condicionada pela interação e não pelo objetivo. O que significa que em diferentes ambientes e situações as pessoas atuam para manter sua *face*, quando se considera adequado fazê-lo. Considerando tais mecanismos como sendo da natureza humana, é possível ponderar que, descontadas as diferenças culturais, todas as pessoas são iguais em todos os lugares e os mecanismos de construção também o são. Assim,

---

⁵⁸ Neste caso, os “gaijin” são os brasileiros não descendentes de japoneses. No cinema, é possível ver tal situação retratada, por exemplo, nos filmes de Tizuka Yamazaki: *Gaijin - caminhos da liberdade* (1980) e *Gaijin - ama-me como sou* (2005).

⁵⁹ Com base nos trabalhos de Goffman (1980 e 1995), essas idéias também estão presentes na dissertação de mestrado, conforme é possível ver em Tongu (2002, p. 47-49)

quanto melhor a pessoa mantém uma *face* perante um grupo, tanto melhor será a sua inserção e aceitação no mesmo.

A perspectiva da representação teatral empregada por Goffmann (1995, p.15-16) considera a maneira pela qual o indivíduo apresenta, em situações comuns, a si mesmo e como apresenta suas atividades às outras pessoas. Dessa forma, revela os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer enquanto realiza seu papel diante delas, considerando ainda que um indivíduo, ao chegar diante de outros, poderá agir de inúmeras formas diferentes, intencionalmente ou não, mas influenciará com suas ações a definição da situação que vai se apresentar.

Sob esses aspectos, é possível considerar que ao longo de sua trajetória no Brasil, os *nikkei* enquanto grupo apresentaram uma “elaboração da *face*” que propiciou uma interação com a sociedade nacional, estando ou não de acordo com as posturas individuais de cada um. Assim, é possível ponderar que, na formação do grupo, estiveram presentes tanto as suas expectativas de ascensão e aceitação social, pelo menos num primeiro momento, quanto seus receios diante de situações em que a exposição frente ao contato pudesse gerar conflitos, desencadeados por características étnicas facilmente identificáveis. Nesse sentido a possibilidade de medo ao desconhecido e diferente, facilita o estabelecimento de pré-conceitos, o que é determinante para a comunidade.

No processo que partiu da perspectiva inicial de migração temporária para a fixação e permanência dos imigrantes japoneses e seus descendentes no Brasil, Cardoso (1959) acentua que logo é colocada a questão da educação dos descendentes. Em primeiro lugar, o foco na educação refletiu a preocupação desses imigrantes com a continuidade da tradição cultural japonesa, representativa na existência de escolas japonesas que surgem para complementar a educação familiar, com professores, currículos e programas iguais ao do curso primário no Japão. Assim, “antes da guerra essas escolas funcionavam abertamente, com seus 6 anos de

ensino, tanto em zonas rurais como urbanas, onde houvesse um número de japoneses suficiente para mantê-las” (Cardoso, 1959, p.104)

A existência de tais estabelecimentos e a frequência dos filhos de imigrantes japoneses às escolas japonesas no Brasil não significou, no entanto, que essas crianças não frequentassem a escola brasileira. Nesse sentido, de acordo com Cardoso (1995) a educação brasileira se apresentava como – e era, até certo ponto –, necessária porque, se a organização da produção era feita em termos da participação numa comunidade étnica, sua comercialização, no entanto, exigia – pelo menos em certos níveis – o contato com brasileiros. Da mesma forma, existia também a necessidade de interagir com uma burocracia administrativa que se manifestava diretamente nas exigências fiscais e contratuais, mostrando aos imigrantes a utilidade da frequência à escola brasileira e do aprendizado da língua nacional⁶⁰.

Estudo realizado por Demartini e Espósito (1989), demonstra que em 1919 a frequência de estrangeiros e descendentes era elevada na rede pública da cidade de São Paulo.

Nesse sentido, ao frequentar as escolas brasileiras, o contato de imigrantes e descendentes com membros de fora desta comunidade passa a ocorrer com maior regularidade, principalmente para aqueles estabelecidos em zonas rurais.

Os contatos estabelecidos nas escolas – entre os alunos, alunos e professores, alunos e funcionários etc – não deixam de ser influenciados pela visão corrente que se tinha dos imigrantes e, mais especificamente, dos imigrantes japoneses e seus descendentes, bem como pelos ideais nacionalistas no Brasil.⁶¹

Assim, vale lembrar que

As decisões, tomadas no âmbito das políticas educacionais, encontram-se em um contexto que será revelado e desvelado na prática, em medidas diárias adotadas entre e pelos profissionais que mais diretamente trabalham com os alunos. Nesse sentido,

---

⁶⁰ Trabalhei essa idéia anteriormente em Tongu (2002, p.108).

⁶¹ Conforme apontado acima no presente capítulo.

não podemos desconsiderar o arcabouço humano que tais relações enfrentam e que precisam ser decididas cotidianamente. (Tongu, 2002, p.118)

Mesmo considerando o contexto histórico da época em seu momento nacionalista mais extremado, não podemos afirmar que as relações estabelecidas nas escolas com, e entre, os imigrantes japoneses e seus descendentes no Brasil mais especificamente tenham sido, em sua totalidade, de compreensão ou incompreensão – permeadas ou não por preconceitos recíprocos frente às diferenças étnicas e culturais existentes.

Ao analisar os dados estatísticos que apontam para o percentual da população *nikkei* – em comparação com os brancos, pardos, índios e negros – que concluíram o ensino superior, é possível, de certa forma, considerar o “sucesso” da vida escolar dos *nikkei*. Em 2000, os dados indicam a presença de 1.405.685 *nikkei* espalhados pelo Brasil, no universo de 167.909.995 pessoas que compõe a totalidade da população brasileira (IBGE, 2008). Representando menos de um por cento (ou seja, 0,8%) do total da população nacional⁶², é expressivo que “28,9% dos integrantes da raça amarela, onde se insere o *nikkei*, concluíram o ensino superior, contra 10% dos brancos, 2,4% dos pardos, 2,2% dos índios e 2,1% dos negros” (Harada, 2008, p.103).

Segundo Cardoso (1995), a rápida mobilidade, ascensão e integração social dos *nikkei* no Brasil esteve baseada fundamentalmente na estrutura familiar, embora chame a atenção também a questão educacional. Nesse sentido, Cardoso (1995) considera que tal rapidez é mais surpreendente ainda quando

se leva em conta que o período de pouco mais de sessenta anos em que ocorre todo esse processo de integração social foi ainda perturbado pela II Guerra Mundial, a qual, colocando o Brasil e Japão em campos opostos, trouxe dias difíceis para os japoneses aqui radicados, considerados então como inimigos (Cardoso, 1995, p.53).

Como uma das características marcantes da imigração japonesa para o Brasil, foi desde o seu início “estipulado que os imigrantes deveriam entrar em famílias, com pelo menos

---

⁶² Conforme indicado no gráfico 4, inserido no Capítulo 1 do presente trabalho, p. 60.

3 membros úteis para os trabalhos agrícolas” (Vieira, 1973, p.109), tendo em vista a necessidade de mão-de-obra que se fazia presente no Brasil, naquele momento.

Contudo, como nem sempre tal exigência correspondia à realidade das famílias japonesas com intenção de emigrar, muitos dos imigrantes recorreram “à constituição de ‘famílias compostas’ (*kosei-kasoku* ou *keishiki kasoku*)” (Vieira, 1973, p.110)⁶³, como solução, a fim de simultaneamente satisfazer as exigências legais e diminuir as despesas com a viagem.

Segundo Cardoso (1995)

Como a imigração foi familiar, estas unidades domésticas, recém-chegadas ao Brasil, mantiveram-se relativamente isoladas, dispersas nas colônias das fazendas. Por isso mesmo, as relações dentro do grupo não sofreram muitas mudanças. Por outro lado, as condições de vida e as oportunidades de sucesso funcionaram como estímulos para manter vivos os padrões que propiciavam uma maior cooperação e conseqüentemente um maior rendimento familiar. A tradição japonesa, reforçando a autoridade gerencial do chefe e centralizando as decisões, manteve a coesão interna da família que foi (...) percebida como fundamental para conseguir uma melhor situação econômica. (Cardoso, 1995, p.113)

Também Vieira (1973, p.110) destaca como características marcantes da família japonesa, “a orientação coletiva (...) e a subordinação dos interesses individuais aos da família com o grupo”. Nesse sentido, Benedict (1997), em seu estudo sobre a sociedade japonesa, reforça o papel da hierarquia, primeiro no interior da organização familiar para então se expandir para outros campos da sociedade japonesa, considerando que

Todo japonês primeiro adquire o hábito da hierarquia no seio da família e posteriormente o aplica nos campos mais vastos da vida econômica e do governo. Aprende que uma pessoa dedica toda a deferência aos que sobre ela têm precedência, numa ‘devida posição’ determinada, sejam ou não eles os realmente dominantes no grupo. Mesmo um marido dominado pela mulher ou um irmão mais velho por um mais moço, ambos não deixam de receber deferência formal. Limites formais entre prerrogativas não são rompidos tão-somente porque alguém está agindo por trás dos bastidores. A fachada não é alterada a fim de adaptar-se à realidade do domínio. Permanece inviolável. Existe mesmo uma certa vantagem tática em agir sem os adereços da posição formal; neste caso, se é menos vulnerável. Os japoneses também aprendem na sua experiência familiar que o maior fardo que se possa atribuir a uma decisão advém da convicção familiar de que a mesma preserva a sua honra. A decisão não é um decreto reforçado por punho de ferro ao arbítrio de um tirano que é o chefe da família. Este é antes um mandatário de uma propriedade material e espiritual importante para todos, exigindo destes que subordinem suas vontades pessoais aos requisitos da mesma (Benedict, 1997, p.53).

⁶³ A esse respeito ver também Saito (1961, p.61-75).

De modo que, nessa estrutura familiar hierarquizada “era colocada grande ênfase na continuidade da família patrilineal. Era ao filho mais velho (*chonan*) que cabia assumir o status de chefe de família por morte ou afastamento (*inkyō*) de seu pai, bem como a ele eram atribuídos os bens familiares” (Vieira, 1973, p.116).

A estrutura familiar, nesse moldes contribui para que seja traçado e alcançado o objetivo da família enquanto grupo e não apenas individualmente.

Atrelando a educação à mobilidade social, Cardoso (1995, p.24) afirma que

o interesse pelo processo de mobilidade social dentro da Colônia Japonesa encaminhou nossa pesquisa para o movimento de urbanização, como um momento do processo de ascensão social que se justifica, para o migrante, por um desejo de maior escolarização para a geração mais jovem. Este objetivo corresponde a uma percepção de que as oportunidades de ascensão na estrutura ocupacional são distintas para imigrantes e para descendentes...

Lembrando ainda que “esse desejo de maior escolarização para a geração mais jovem” dos imigrantes japoneses advém, em parte, do fato de que desde o começo do século já existia uma tradição de ensino no Japão. A valorização da educação era presente no país, tendo sido disseminada desde a Era Meiji, em meados do século XIX. Desse modo, no Japão, a questão da universalização da educação fundamental para toda a população foi resolvida, segundo Sen (2000, p.58), antes que o fizessem na Europa e nos Estados Unidos. Assim, era natural então que esses imigrantes quisessem também aqui contar com instituição semelhante.

A importância do papel da educação e da escolarização é indicada por Demartini e Espósito (1989), para quem, mesmo com a existência de escolas diferenciadas como as italianas, alemãs, suíças, portuguesas, francesas, norte-americanas, inglesas, japonesas e para a população negra, por exemplo, havia também uma elevada participação de crianças e adolescentes desses grupos étnicos na rede pública oficial.

Abordando mais especificamente a questão em relação aos imigrantes japoneses, é possível considerar que, embora a existência de escolas diferenciadas japonesas representasse

um desejo de retorno ao Japão, por outro lado a necessidade de interação com a burocracia administrativa, como frisa Cardoso (1995), impunha paralelamente aos imigrantes a utilidade de encaminhar seus filhos à escola brasileira e ao aprendizado da língua nacional.

O “aparecimento da noção de Colônia Japonesa”, de acordo com Cardoso (1995, p.126) também representou um papel importante para a mobilidade social. Entretanto, “a importância dessas associações [de imigrantes] é menor quanto mais caminhe o processo de integração dos imigrantes à sociedade nacional, pois sua função instrumental e principalmente econômica é clara.”

Em relação aos *nikkei* no Brasil e ao processo de sua inserção na sociedade brasileira, houve um caminho de evidenciação de qualidades tanto da cultura japonesa, quanto da brasileira, privilegiando uma conformação harmônica de integração. Tal ideia já transparecia na recorrente visão do Brasil como um país formado por imigrantes e etnicamente democrático. No Brasil, o pressuposto de receptividade e “cordialidade” como um traço definido do caráter do povo brasileiro contribui para a sustentação desse entendimento.

Por outro lado, como pontua Holanda (1993), vale ressaltar o quanto essa “cordialidade” faz prevalecer o caráter privado em detrimento do público. Desse modo, Holanda (1993, p.107-108) considera que tal “cordialidade”, expressa na

forma ordinária de convívio social é, no fundo, justamente o contrário da polidez. Ela pode iludir na aparência – e isso se explica pelo fato de a atitude polida consistir precisamente em uma espécie de mímica deliberada de manifestações que são espontâneas no ‘homem cordial’: é a forma natural e viva que se converteu em fórmula. Além disso a polidez é, de algum modo, organização de defesa ante a sociedade. Detém-se na parte exterior, epidérmica do indivíduo, podendo mesmo servir, quando necessário, de peça de resistência. Equivale a um disfarce que permitirá a cada qual preservar intatas sua sensibilidade e suas emoções. Por meio de semelhante padronização das formas exteriores da cordialidade, que não precisam ser legítimas para se manifestarem, revela-se um decisivo triunfo do espírito sobre a vida. Armado dessa máscara, o indivíduo consegue manter sua supremacia ante o social. E, efetivamente, a polidez implica uma presença contínua e soberana do indivíduo.

Em relação à polidez Holanda (1993, p. 110-111) apresenta a contraposição com o comportamento dos japoneses, considerando que para estes o

ritualismo invade o terreno da conduta social para dar-lhe mais rigor. No Brasil é precisamente o rigorismo do rito que se afrouxa e se humaniza. Essa aversão ao ritualismo conjuga-se mal (...) No Brasil, (...) foi justamente o nosso culto sem obrigações e sem rigor, intimista e familiar, a que se poderia chamar, com alguma impropriedade, ‘democrático’, um culto que dispensava no fiel todo esforço, toda diligência, toda tirania sobre si mesmo, o que corrompeu pela base, o nosso sentimento religioso.

Nesse sentido, é possível considerar que o “homem cordial” como característica do brasileiro contribui para mascarar características que se refletem na conduta social e política, de prevalência dos interesses privados em detrimento do interesse público e comum, daí decorrendo práticas cotidianas mais vulneráveis às vicissitudes e interesses pessoais sobre o interesse coletivo e, conseqüentemente, mais democrático. Assim, Holanda (1993, p.112) considera que

A vida íntima do brasileiro nem é bastante coesa, nem bastante disciplinada, para envolver e dominar toda a sua personalidade, integrando-a, como peça consciente, no conjunto social. Ele é livre, pois, para se abandonar a todo o repertório de idéias, gestos e formas que encontre em seu caminho, assimilando-os freqüentemente sem maiores dificuldades. (Holanda: 1993, p.112)

Tal perspectiva contribui para a compreensão da complexidade, que para além das diferenças de características pessoais e individuais, entremeia as relações entre pessoas cujas origens étnicas e culturais são tão distintas e visíveis como brasileiros e japoneses.

Os *nikkei* brasileiros que vão trabalhar no Japão como *dekassegui* vivenciaram, direta ou indiretamente, todas as vicissitudes impostas pela realidade política, econômica e social brasileira – sendo por elas influenciados e tendo a elas se subordinado individual e coletivamente.

Assim, influenciados tanto pelos valores culturais transmitidos pela família de origem japonesa, quanto pelos valores culturais da sociedade na qual se inserem, aos *nikkei* cabe uma conformação – nem sempre harmônica, nem tampouco equilibrada – entre as distintas influências. Por mais integrados social e culturalmente que estejam à sociedade brasileira, sua distinção fenotípica marcante é elemento visível, e portanto sempre presente, da distinção

recorrente à sua “marginalidade” em relação às sociedades brasileira e japonesa – independentemente de tal distinção ser considerada “positiva” ou “negativa”.

Passamos ao capítulo seguinte levando uma questão: quais são os impactos que os movimentos migratórios, as relações de nacionalidade e as relações das escolas provocam na relação família-escola brasileira no Japão?

3. Escola japonesa ou *burajirujin gakko*?

Exatamente por ela ser estrangeira. (...) Textura de cabelo diferente, a minha filha... Eu já sou *sansei*, o pai dela é brasileiro puro. Então ela não tem os olhos puxados, ela já tem os olhos grandes, tem aqueles cílios imensos. Ela é extremamente alta, ela tem 1m73, então ela é de um padrão totalmente diferente das meninas aqui (...) então isso diferenciava muito ela (...) não fala *nihongo* (...) foi muito difícil para ela se adaptar. Ela não conseguia e eu também não quis forçar, porque eu acho muito traumatizante (...) eu quero voltar pro meu país, então... não tinha necessidade de eu fazer a minha filha passar por tudo aquilo (...) aí que eu achei melhor trazer ela para um escola brasileira, foi aí que ela voltou a estudar normalmente (...) ela estudou até a 8ª série aí parou (...) e aqui no Japão tem o sistema de supletivo, né, que faz a prova do governo, aí ela tá pra fazer esse daí (...) o meu filho não (...) eu já quero levar todos os anos na sua determinada série e tem que estudar direitinho porque eu pretendo voltar para o Brasil daqui 2 anos no máximo e eu quero que ele ingresse numa escola no Brasil, normalmente, então... eu tenho que fazer ele estudar aqui para chegar no Brasil, pelo menos sabendo ler e escrever. Aí... para ele poder acompanhar no Brasil os estudos (Maristela Koketsu Leite, em 16/09/08).

O crescimento da migração brasileira para o Japão – especialmente incentivada a partir da alteração da Lei Complementar de Imigração, de 1990, possibilitou, entre outras coisas, a inclusão de famílias. Também provocou o crescimento da presença de brasileiros na faixa de 5 a 14 anos no país. Em 2005, eles somavam 28.804 – o que representou um aumento de 10,2% em relação ao ano anterior (Ministério de Educação, Ciências e Tecnologia do Japão, 2007) –; e em 2008, 31.487, conforme podemos verificar pontualmente no gráfico 6.

Gráfico 6: Total brasileiros e de crianças e adolescentes brasileiros registrados no Japão em 1987, 1991, 2005 e 2008

Gráfico elaborado por Érica A. Sacata Tongu (Fonte: Japan Immigration Association. 在留外国人統計. Statistics on the foreigners registered in Japan, 1987, 1991, 2005 e 2008)

Considerando-se as faixas etárias das crianças e adolescentes brasileiros no Japão, a maior quantidade, em 2008, encontrava-se na faixa de cinco a nove anos, seguida pelas crianças entre zero e quatro anos (Gráfico 7). Nas províncias de Shizuoka e Aichi, onde em geral se encontra a maior concentração de brasileiros, tal situação se repete. No entanto, nas províncias de Ibaraki e Gunma verifica-se que a maior concentração continua sendo das crianças entre cinco e nove anos, porém a segunda faixa etária de maior concentração, em Ibaraki, é a dos adolescentes de quinze a dezenove anos; e em Gunma, está na faixa etária de dez a catorze anos (Gráfico 8).

Gráfico 7: Distribuição do número de crianças e adolescentes brasileiros no Japão, por faixa etária

Gráfico elaborado por Érica A. Sacata Tongu (Fonte: Japan Immigration Association. 在留外国人統計. Statistics on the foreigners registered in Japan, 2008)

Gráfico 8: Distribuição de crianças e adolescentes brasileiros (0-19 anos) nas províncias japonesas de Ibaraki, Gunma, Shizuoka e Aichi

Gráfico elaborado por Érica A. Sacata Tongu (Fonte: Japan Immigration Association. 在留外国人統計. Statistics on the foreigners registered in Japan, 2008)

No Japão a nacionalidade é definida com base no *jus sanguinis* e não no *jus solis*⁶⁴, como no Brasil. Isso significa que mesmo pessoas que nunca viveram no Brasil são classificadas como brasileiras, pela regra do *jus sanguinis*. Por isso, não é possível, através dos dados estatísticos disponíveis, quantificar as crianças e adolescentes brasileiros que nasceram no Japão. No entanto, na pesquisa realizada, foi possível observar que não é pequeno esse contingente.

Acompanhando o crescimento do número de crianças e adolescentes brasileiros no Japão, verifica-se também o crescimento de escolas brasileiras no Japão: se em 2001 eram 45, em junho de 2008 totalizavam 110 escolas, segundo Yoshimura (2008, informação verbal)⁶⁵.

De acordo com a presidente da Associação de Escolas Brasileiras no Japão (AEBJ) – Julieta Yoshimura (2008, informação verbal)⁶⁶ – das 10.536 crianças e adolescentes matriculados em escolas brasileiras, 2.835 estão no curso de Educação Infantil e 7.701 nos Ensinos Fundamental e Médio, acrescentando ainda que aqueles que não continuam os estudos, tanto no ensino fundamental, quanto médio, ingressam no mercado de trabalho japonês.

Em 2008, encontram-se registrados no Japão 31.487 crianças e adolescentes brasileiros entre cinco e catorze anos. Assim, é possível considerar que entre estes, o percentual de matriculados em escolas brasileiras nessa faixa etária gira em torno de 33,46%.

Atualmente, em relação à escola, as crianças brasileiras no Japão, em linhas gerais, se encontram distribuídas em escolas públicas japonesas; escolas reconhecidas pelo governo brasileiro; escolas livres brasileiras; e creches, havendo ainda as que não frequentam escolas (Ministério de Educação, Ciências e Tecnologia do Japão, 2007).

---

⁶⁴ *Jus solis* é o direito de ter a cidadania do país em que nasceu. No Japão, só é japonês se tiver ascendência japonesa (*jus sanguinis*)

⁶⁵ Informação fornecida em palestra proferida no Simpósio Brasileiros no Japão: os próximos 100 anos, em Tóquio, no dia 09/11/2008.

⁶⁶ *Ibidem*.

O registro nas escolas japonesas não distingue as crianças estrangeiras matriculadas de acordo com suas nacionalidades, mas apenas como estrangeiras, de um modo geral. Assim, é difícil precisar os dados relativos ao número de crianças e adolescentes brasileiros em idade escolar que se encontram fora da escola. Em 2007, de acordo com as estimativas do MEC publicadas pela mídia brasileira, cerca de 25% dessas crianças e adolescentes não frequentavam nenhuma escola no Japão – nem japonesa, nem brasileira (Tófoli, 2007, p. 11).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos – que tanto o Brasil quanto o Japão são signatários – estabelece o direito à educação, com instrução elementar, como obrigatório⁶⁷. o que, segundo a professora Rieko Nishikawa (2002, informação verbal)⁶⁸, do ponto de vista jurídico, este direito está sendo cumprido por parte do governo japonês, na medida em que há disponibilidade de vagas para estas nas escolas públicas japonesas. Nishikawa salienta que, de acordo com o artigo 26 da Constituição Japonesa, onde consta estar assegurado o direito à educação, consta também ser obrigação do cidadão enviar seus filhos para as escolas.

No sistema escolar japonês não há avanço de ano nem repetência, desde que haja presença, as crianças são matriculadas de acordo com as respectivas faixas etárias, mesmo que estas não falem nem entendam a língua – sendo que, em algumas províncias existem classes “especiais” para as crianças estrangeiras que não dominam o idioma japonês. Além disso, o

ensino ‘obrigatório’ de nove anos, no Japão, vigora somente para os nacionais. Embora os filhos de estrangeiros possam ser admitidos nas escolas públicas do país, a sua frequência é facultativa, não havendo nenhuma lei ou regulamento que obrigue os pais a encaminhar as crianças para as escolas, o mesmo não acontecendo com os pais japoneses (Ninomiya, 1999).

---

⁶⁷ Mais especificamente expresso no artigo 26: *1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos. 2. A educação terá por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais/étnicos ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do tipo de educação que será dado a seus filhos.*

⁶⁸ Em palestra sobre Educação das Crianças Brasileiras no Japão, proferida no dia 28/08/02 na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, por ocasião do Simpósio Internacional de Direito Comparado: Trabalhadores Brasileiros no Japão. São Paulo, 26 a 29 de agosto de 2002.

No entanto, todas as famílias estrangeiras registradas nas prefeituras japonesas e que têm crianças em idade escolar recebem todos os anos uma carta avisando sobre as matrículas para o próximo ano letivo. Em algumas cidades com grande concentração de brasileiros, como por exemplo, Hamamatsu, esse material é enviado em português.

Se por um lado a escola pública japonesa oferece alguns atrativos, especialmente econômicos – e tantos outros receios, especialmente relacionados ao *ijime*⁶⁹ – por outro, a intenção de retorno e manutenção de uma identidade considerada brasileira tem provocado a oscilação de muitas famílias entre a escola japonesa e a escola brasileira, bem como um “terceiro” caminho que tem significado o não encaminhamento de crianças e adolescentes nem para a escola japonesa nem para as escolas brasileiras – sendo para isso os argumentos mais propagados a falta de adaptação e a impossibilidade destas famílias arcarem com mensalidades, respectivamente.

As escolas brasileiras no Japão são todas instituições particulares, de modo que suas mensalidades nem sempre são condizentes com o orçamento familiar, especialmente em famílias com muitos filhos.

Nesse sentido, Kátia Lima Kimura indica, por exemplo, que “a gente gasta uma média de 100 mil⁷⁰ por mês em escola, (...) para os dois, entre escola, *bentō*⁷¹, transporte, material didático, né”. Com um ganho mensal em torno de 400 mil ienes para esse casal, o gasto com a escola para os filhos compromete em torno de 25% do orçamento mensal da família.

Embora o foco da presente pesquisa sejam as escolas brasileiras no Japão, faz-se necessário caracterizar, ainda que brevemente, também a escola japonesa.

---

⁶⁹ *Ijime* (いじめ) é a palavra japonesa que significa maltrato, judiaria, tormento (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). Michaelis: dicionário prático japonês-português, Aliança Cultural Brasil-Japão/ Melhoramentos, 2003).

⁷⁰ Pelo câmbio de 1 de abril de 2009, os valores de 100 mil ienes correspondiam a US\$ 1.013,58 e R\$ 2.320,20 (Fonte: Banco Central do Brasil. Disponível em <http://www4.bcb.gov.br/?TXCONVERSAO>. Acesso em 02/04/2009).

⁷¹ *Bentō* (弁当) é a palavra japonesa que significa lanche, refeição (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). Michaelis: dicionário prático japonês-português, Aliança Cultural Brasil-Japão/ Melhoramentos, 2003).

Diante desse quadro, pretendo caracterizar, nesse capítulo, em linhas gerais, como essas escolas japonesas e brasileiras encontram-se organizadas estrutural e pedagogicamente.

3.1 O sistema educacional japonês: panorama geral

A organização do sistema escolar japonês após a Segunda Guerra Mundial foi reestruturada pela ocupação americana, passando tais escolas, a partir de então, a funcionar de acordo com a seguinte estrutura: “6-3-3-4”, ou seja: seis anos de ensino fundamental I (shōgakkō/ 小学校); três de ensino fundamental II (chūgakkō/ 中学校); três de ensino médio (kōtōgakkō/ 高等学校, ou kōkō/ 高校) – que é dividido em cursos comuns e profissionalizantes –; e quatro de ensino superior (daigaku/ 大学)⁷².

Embora a ocupação norte-americana no Japão pretendesse inicialmente, além da estrutura, implementar nas escolas japonesas ideias que privilegiassem a valorização da diferença individual e da experimentação na aprendizagem, as pressões contra o excesso de ocidentalização – bem como o próprio interesse norte-americano em reavivar a tradição para conter os avanços socialistas na região asiática – acarretaram na reinserção de práticas e valores tradicionais que, na escola, traduziram-se na disciplina de educação moral, na manutenção da disciplina militarizada, nos severos exames e no reforço da hierarquia administrativa, docente e discente (Kawamura, 1999, p. 177).

Reischauer e Jansen (1995, p. 108) expõem que essas reformas estenderam a educação obrigatória para nove anos, com a inclusão até o fim do ensino fundamental II totalmente gratuito. Contudo, Matsumoto (2008, p.02), ao considerar custos como refeições, viagens e

---

⁷² Utilizo aqui a terminologia ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio e ensino superior, para fazer uma aproximação com o sistema brasileiro atual. Reischauer e Jansen (1995) utilizam a denominação norte-americana, ou seja, “elementary”, “junior high school”, “senior high school” and “university”, respectivamente. Em japonês, as respectivas denominações são: shōgakkō (小学校), chūgakkō (中学校), kōtōgakkō (高等学校) ou kōkō (高校) e daigaku (大学).

cursos extras – que devem ser arcados pelos pais e/ou responsáveis dos alunos – nas escolas públicas e de ensino obrigatório no Japão, calcula um gasto anual entre 150 mil e 250 mil ienes por aluno⁷³. Assim, afirma que a educação pública e obrigatória no Japão não é totalmente gratuita, apesar de seu custo ser bem inferior ao das escolas particulares, tanto japonesas quanto estrangeiras.

Nesse sentido, Matsumoto (2008, p.01-02) calcula que se um japonês estuda do jardim de infância à Universidade em escolas públicas, o dispêndio básico para os pais é de uns 8 milhões de ienes (ou US\$ 66 mil). Por outro lado, se vai desde o começo para escolas privadas, o custo chega aos 20 milhões de ienes (US\$ 160 mil), de modo que normalmente a classe média japonesa, com renda anual entre US\$ 50 mil e US\$ 70 mil dólares adquire a educação obrigatória em escolas públicas, mas o ensino médio e a universidade em estabelecimentos privados. Com essa combinação, os gastos oscilariam entre 11 milhões a 17 milhões de ienes, aproximadamente.

No ensino superior, que é realizado principalmente nas faculdades e universidades, além dos cursos de longo período (quatro anos) existem as faculdades de curto período (tankidaigaku/ 短期大学), nas quais a duração dos cursos é de dois anos.

Sobre as faculdades de curto período (tankidaigaku/ 短期大学), Reischauer e Jansen (1995, p.189) apontam que são atendidas principalmente por mulheres e tendem a enfatizar a formação em artes, história, língua e literatura, enquanto as de longo período, onde apenas cerca de um quinto dos estudantes em média são mulheres, enfatizam a formação em Direito (incluindo a Ciência Política); Economia e Negócios; Engenharia; Ciências Naturais; e Medicina.

---

⁷³ Correspondendo entre US\$ 1.492,46 e US\$ 2.487,44 ou entre R\$ 3.413,55 e R\$ 5.689,25. Utilizou-se para a conversão os valores indicados pelo Banco Central do Brasil referentes ao dia 10/10/08.

Além disso, existem as escolas profissionalizantes (senshūgakkō/ 専修学校), normalmente com duração de dois anos, onde são ensinadas técnicas necessárias de aprimoramento profissional.

Os cursos de pós-graduação (daigakuin/ 大学院) são oferecidos em instituições que oferecem cursos de níveis acima dos do ensino superior e tem duração de dois a cinco anos.

A educação infantil é realizada nos jardins de infância (yōchien/ 幼稚園) para crianças a partir dos três anos de idade completos até a idade de entrada no ensino fundamental I.

No ensino fundamental I (shōgakkō – 小学校) é possível realizar a matrícula de crianças a partir de seis anos de idade completos.

Realizada nas escolas de ensino fundamental (shōgakkō – 小学校 e chūgakkō – 中学校) e escolas especiais para pessoas portadoras de deficiência⁷⁴, a educação obrigatória no Japão atende crianças entre seis e quinze anos de idade completos, durante nove anos.

Comparando o sistema educacional brasileiro e o japonês, vale lembrar também que o ano escolar no Japão tem início no mês de abril e termina no mês de março do ano seguinte, enquanto no Brasil o ano letivo tem início em fevereiro e término em dezembro⁷⁵.

O ano letivo japonês é dividido em três períodos, denominados *gakki* (学期), sendo que cada um deles tem eventos escolares específicos, com variações de nomes, formas de execução, tempo etc., de acordo com cada região e/ou escola.

---

⁷⁴ No Brasil, atualmente, utiliza-se “pessoas portadoras de necessidades especiais”. No documento organizado pelo Ministério da Educação do Japão (2005, p.1-37), em versão em português, sobre a estrutura e o sistema escolar japonês consta a expressão “pessoas portadoras de deficiência”. Assim, mantivemos essa terminologia sempre que nos referirmos ao sistema educacional japonês. No Japão, as escolas para pessoas portadoras de deficiência são divididas por deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência sensorial e intelectual, sendo uma parte para os portadores de deficiência motora.

⁷⁵ A legislação brasileira prevê o cumprimento de carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em no mínimo 200 dias letivos, considerando a possibilidade de variação no calendário escolar de acordo com a região do país (inciso I do artigo 24 e §2º do artigo 23, LDBN – Lei 9394/96). Assim, ao indicar os meses de fevereiro e dezembro, respectivamente, como início e término do ano letivo, utilizo como referência o calendário das escolas públicas do Estado de São Paulo, uma vez que podem ocorrer variações. Por exemplo, no próprio Estado de São Paulo, as escolas particulares em geral iniciam seu ano letivo ainda no mês de janeiro.

O currículo das escolas japonesas é definido pelo Guia de Orientação do Ensino, expedido pelo Ministério da Educação, Ciências e Tecnologia do Japão. Assim, baseadas nesse guia, as escolas montam sua grade curricular.

Para o ensino fundamental I (shōgakkō – 小学校) são ministradas as matérias de Língua Japonesa; Matemática; Ciências; Vida Cotidiana; Música; Marcenaria e Desenho; Tarefas Domésticas; e Educação Física, além de Educação Moral e atividades extracurriculares. E, no ensino fundamental II (chūgakkō – 中学校) são ministradas, além das matérias presentes também no ensino fundamental I, Educação Artística; Educação Física e Saúde; Técnicas e Língua Estrangeira – sendo, por padrão, ministrada a língua inglesa.

No Japão, ao longo da educação obrigatória não há repetência e a série escolar em que o aluno é matriculado é sempre definida pela idade. Assim, por exemplo, crianças nascidas entre o dia 2 de abril e o 1º de abril do ano seguinte estudam na mesma série. Consequentemente, para os estrangeiros que chegam ao país com idade superior ao início do primeiro ano (seis anos completos) a matrícula é realizada na série correspondente à sua idade. Contudo, ao término da educação obrigatória – ensino fundamental II (chūgakkō – 中学校), caso o estudante queira prosseguir os estudos, é comum haver uma prova eliminatória⁷⁶.

Contudo, de acordo com o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia do Japão (2005, p.15), considerando, no caso dos estrangeiros, em decorrência da não-proficiência na língua japonesa, “caso seja constatado que a criança não conseguirá seguir as matérias ministradas, poderá ser decidida uma retroação temporária da série a ser cursada”. Nesse sentido, também se aponta para a possibilidade de trocar a escola por outra com um “trabalho de ensino da língua japonesa mais aperfeiçoado”, sendo nesse caso necessária uma consulta à Secretaria Municipal de Educação mais próxima da residência do aluno.

---

⁷⁶ As informações sobre a estrutura e o sistema escolar japonês foram extraídas de documento organizado pelo Ministério da Educação do Japão (2005, p.1-37).

Tanto no ensino fundamental I (shōgakkō – 小学校) quanto no ensino fundamental II (chūgakkō – 中学校), a refeição, limpeza da escola e atividades extracurriculares são consideradas como parte da educação escolar. Assim, durante a refeição escolar, realizada normalmente dentro da sala de aula com orientação do professor, as crianças, em sistema de rodízio, servem umas às outras, bem como separam o lixo reciclável e recolhem e limpam toda a sujeira, reorganizando a sala após a refeição. Da mesma forma, as crianças devem manter as salas de aula sempre limpas e arrumadas, bem como o pátio da escola que utilizam. As crianças, se desejarem, podem participar de atividades esportivas e culturais após o horário de aula.

As refeições escolares são pagas pelos pais e/ou responsáveis, sendo que o seu valor pode variar, em média, entre 3.500 a 4.500 ienes por mês – equivalendo a um gasto mensal de US\$ 34,82 a US\$ 44,77 ou de R\$ 79,65 a R\$ 102,41⁷⁷.

Os livros didáticos são distribuídos gratuitamente para os alunos a cada ano letivo, tanto no ensino fundamental I (shōgakkō – 小学校), quanto no ensino fundamental II (chūgakkō – 中学校) e nas escolas para crianças portadoras de deficiência. No entanto, no ensino médio (kōtōgakkō/ 高等学校, ou kōkō/ 高校) e nas escolas para jovens portadores de deficiência eles não são distribuídos gratuitamente, porém são pagos pelos governos provinciais. Em caso de necessidade de outros materiais didáticos além dos livros, como materiais de auxílio e livros de referência na escola, devem ser pagos pela família ou pelos responsáveis pelo aluno.

Existe ainda um auxílio financeiro ao aprendizado, que pode ser recebido pelos alunos que não podem pagar pelos materiais didáticos e escolares e pela refeição escolar quando comprovada a necessidade pela Secretaria Municipal de Educação e comarcas.

---

⁷⁷ Utilizando para a conversão os valores indicados pelo Banco Central do Brasil no dia 10/10/08.

Seguindo o costume japonês, a maioria das escolas adota a troca do calçado para usar dentro do prédio escolar. Assim, em geral, também é proibido o uso de esmaltes, brincos e outros acessórios; bem como não é possível comprar ou comer lanches na escola.

Em relação aos cuidados com a saúde, nas escolas japonesas, além da enfermaria, onde são prestados os primeiros-socorros, caso o aluno se machuque ou passe mal na escola, também são realizados exames e testes médicos periódicos de saúde – como, por exemplo, medição da altura, peso, medição da base do quadril à cabeça, acuidade visual, acuidade auditiva, tuberculose, eletrocardiograma, exame de urina e verminológico (dependendo da série escolar, há exames que não são realizados) –; exames feitos pelo médico escolar residente – clínica geral, oftalmologia, otorrinolaringologia e odontologia –; e aplicação de vacinação. Para prover os alunos em caso de acidentes e machucados, foi criada a Associação Governamental Independente Centro de promoção dos esportes do Japão (Fundo Mútuo de Socorro a Catástrofes), sendo que uma parte do fundo é paga pelos responsáveis do aluno.

Considerado um dos países com o mais elevado padrão de alfabetização no mundo, o Japão, desde a virada do século, tem tido uma assistência escolar recorde de acima de 98%, sendo que desde a instauração do ensino obrigatório em 1900, em pouco mais de vinte anos, mais de 99% das crianças em idade escolar estavam inscritas no primário, generalizando-se rapidamente, como apontam os estudos de Hendry (1995) e Kobayashi (1998)

Entretanto, em seu trabalho, Sugimoto (1997, p.112) salienta, em relação ao sistema educacional japonês, que tal sistema tem produzido um exército de jovens com excelente treinamento em instrução efetiva fundamental, porém uma educação limitada quando se trata de pensamento crítico social. Nesse sentido, o Ministério da Educação do Japão tem, nos últimos anos, proposto mudanças, especialmente através de uma reforma do ensino – cujo

centro das atenções passa a ser o indivíduo e não mais o grupo⁷⁸ – iniciada formalmente em 2002, porém, com algumas medidas adotadas desde 1999.

A presença crescente de crianças estrangeiras no Japão⁷⁹ levou à instalação – em alguns municípios e províncias – de classes especiais de reforço em Língua Japonesa – com professores bilíngues, embora a maioria desses professores não tenha conhecimento da Língua Portuguesa – em escolas públicas japonesas com maior incidência de crianças estrangeiras⁸⁰.

Segundo Ninomiya (2008, p. 162), as autoridades japonesas têm se esforçado no sentido “de aumentar o número de professores de apoio para as crianças estrangeiras com falta de conhecimento da Língua Japonesa. O erário público nacional arca com 1/3 do salário destes professores, cujo número total é de 985 para o ano fiscal de 2007”. Contudo, lembra também que o ensino compulsório de nove anos, no Japão, é da alçada dos municípios e os três anos do ensino médio são de responsabilidade dos governos provinciais.

Daí, as realidades – tanto de tratamento, quanto de condições – nas escolas japonesas em relação aos estrangeiros em geral, e aos *nikkei* brasileiros mais especificamente, serem distintas nos diferentes municípios e províncias do Japão.

Especificamente voltado para os migrantes brasileiros no Japão, o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia do Japão (*Monbushō*) organizou o *Guia Escolar: procedimentos para matrícula em escola japonesa*, editado em japonês e português com informações sobre a estrutura, funcionamento e procedimentos para a realização de matrículas em escolas japonesas. Os municípios e províncias com maiores concentrações de brasileiros,

---

⁷⁸ Como vinha ocorrendo desde a reforma anterior, ocorrida após a Segunda Guerra Mundial. Cf. YAMASAKI Sergio; YAMAGUCHI, Gabriela. Um novo Japão nasce na escola. In: **Revista Made in Japan**, nº17, ano 2, 1999. Vale ainda salientar que, dado o escopo deste trabalho, o objetivo da referência citada é voltado exclusivamente para aspectos relevantes tendo em vista a questão educacional para os japoneses. Assim, não se trata de fazer um estudo exaustivo da educação no Japão, que fugiria à proposta e limites do presente estudo.

⁷⁹ Cf. consta em Gráfico 2, no presente trabalho, p.22.

⁸⁰ Sob esse aspecto Yamamoto (2006) chama a atenção para o trabalho de orientadora e tradutora de línguas japonesa e portuguesa.

como Oizumi (Gunma), por exemplo, também apresentam informações e locais de atendimento, inclusive em português.

O Centro de Convivência Multicultural de Oizumi, aberto em abril de 2007, por exemplo, é uma instituição municipal ligada diretamente ao setor de assuntos internacionais da prefeitura de Oizumi, segundo Célia Yoshioka⁸¹ – funcionária da prefeitura que atende os brasileiros. O Centro foi criado inicialmente com o objetivo básico de

fornecer as informações corretas a respeito dos assuntos relacionados com a municipalidade. É: seguro de saúde, lixo... e fora isso... esse Centro tem uma parte que é escritório, né... dos voluntários da Associação Internacional de Oizumi. Esses voluntários é que oferecem curso de língua japonesa para estrangeiros no geral, né, não só para brasileiros, né.... e eles recrutam voluntários para algumas atividades que eles tem anual, anualmente, né. Então, agora, em outubro, vai ter o *Halloween Party* aqui, que seria, bem dizer mais de uma cultura americana, né, mas, assim... participam os brasileiros, peruanos e tudo mais, né. Basicamente o objetivo seria esse.

Contudo, depois da abertura do Centro, foram verificadas outras demandas, assim, Yoshioka relata que

a procura tem sido para outras informações também, não apenas do município e, o objetivo maior aqui seria para acolher o pessoal que vem pela primeira vez aqui na cidade e o pessoal que vem pela primeira vez no Japão. Esse seria o básico. Só o que aconteceu foi um pouquinho diferente do que o imaginado. Então, está tendo muito mais procura pelo pessoal que mora aqui há mais tempo do que o pessoal que acabou de chegar

O objetivo seria: o pessoal que acabou de chegar não tem muita informação a respeito do dia-a-dia daqui, né. Então, antes do pessoal bem dizer começar a se encaixar e tal, o pessoal vir aqui e pegar bem dizer as informações corretas, né, ou seja, porque o pessoal vai assim muito pelo que o vizinho falou, ou pelo que o amigo da fábrica ensinou e tal e nem sempre é o correto. Porque às vezes a pessoa nem mora aqui em Oizumi, às vezes em cidade vizinha e tal.

O que aconteceu é que o pessoal que acabou de chegar não tem muito tempo, fica naquela correria de querer se adaptar e tal e tal e... não pensa muito, né....Mas, em relação ao pessoal que já está mais estabilizado aqui, então começa a receber algumas correspondências em casa ... então, sabe que é de alguma prefeitura, mas não sabe do que se trata, entendeu? Então, o pessoal que está aqui há mais tempo, está mais estabilizado, na verdade começa a ter muitas outras dúvidas, né.

Mas, a princípio, o pessoal que acabou de chegar e tenha dúvidas e tal, evidentemente a gente vai atender também, né.

Entre as pessoas que está há mais tempo no Japão, as dúvidas mais frequentes, conforme apontadas pela funcionária do Centro de Convivência Multicultural, são questões

---

⁸¹ Em entrevista concedida em 29/09/2008.

referentes a impostos e escolas. Assim, especialmente em relação às consultas referentes às escolas, Yoshioka relata que

... crianças que estudavam, por exemplo, em uma escola brasileira, pelo custo estar muito caro e tal, de repente, os pais resolvem mudar para a escola japonesa. Isso assim, praticamente saindo do primário, entrando no ginásio⁸², entendeu? Então, chama assim, casos que na verdade, o pessoal de setor de ensino municipal fica meio assim preocupado, porque não é muito fácil a adaptação. É mais fácil uma adaptação de uma criança que acabou de chegar do Brasil (...) mas nunca passou pelo sistema de ensino de escola brasileira aqui. (...) em alguns casos, a criança que vem do Brasil para cá direto já sabe que o sistema aqui, por exemplo, vai ser bem diferente. Então ela já vem com a cabeça um pouquinho mais já para isso mesmo, né. Agora, a criança que está aqui há mais tempo e já consegue conviver mais ou menos aqui no Japão, né, já sabe mais ou menos o esquema daqui do Japão. Aí, entra em uma escola brasileira, a escola brasileira evidentemente em comparação com a escola japonesa ela é muito mais livre, é a nível de merenda, de vestimenta, de comportamento, entendeu? Então, por que no mesmo país, né... eu estava em uma escola que podia praticamente fazer tudo e mais ou menos livremente e, de repente, não pode mais nada, entendeu? Não pode ir com brinquinho, não pode ir perfumado, não pode ir com a roupa meio extravagante e tal, então, fica mais difícil da criança aceitar (...) A dificuldade da adaptação em si, acho que é mais ou menos similar, mas tem uma parte que acho fica um pouco mais difícil da criança se adaptar, assimilar, né.

O depoimento da funcionária do Centro de Convivência Multicultural de Oizumi foi realizado no dia 29 de setembro de 2008, ou seja, anterior ao impacto da Crise Financeira Mundial deflagrada no final de 2008 – ocasião em que muitas crianças saíram das escolas brasileiras e foram estudar em escolas japonesas – o que demonstra que, embora com a crise essa movimentação tenha se intensificado, a questão financeira já se apresentava presente.

No caso das escolas brasileiras, em geral, suas mensalidades em média variavam em torno de 50 mil ienes, ou cerca de R\$ 850,00 reais, além dos gastos com outras despesas como transporte, merenda e material didático (Ninomiya: 2008, p.163). Esses valores correspondem ao período anterior à repercussão da Crise Financeira Mundial em 2008, quando muitas escolas fecharam e outras se viram forçadas a reduzir suas mensalidades para continuarem funcionando, como é possível constatar no depoimento da mantenedora da escola brasileira Opala, na província de Ibaraki:

---

⁸² Primário e ginásio (ou curso ginásial) são as denominações anteriormente utilizadas no Brasil para o que atualmente denomina-se ensino fundamental I e ensino fundamental II, respectivamente.

o número de crianças reduziu drasticamente. Além de reduzir o número de crianças que frequentam a escola hoje, eu reduzi a mensalidade. Para poder reduzir a mensalidade, eu reduzi salário de professor, reduzi carga horária, eu agrupei séries em uma sala, né. Para isso eu estiquei um pouco o período, né, de aula, a duração de aula, mas eu tive que juntar grupos. Não só eu como a grande maioria fez isso senão não dá para manter a escola. É... eu tive que eliminar funcionários, né, *staff*, é... hoje eu tenho professores mais generalistas, ele, atuando né, dando aulas de disciplinas que num passado ele não dava. É... eu tive que eliminar algumas linhas de transporte e juntar. Isso foi possível porque o número de crianças reduziu. Então, para lotar uma condução ele faz um roteiro mais longo, né? Economiza, porque você paga um só motorista no lugar de dois. Só que você gasta praticamente a mesma quantidade de combustível, porém, o período de permanência da criança em trânsito é um pouco maior. Então são esses sacrifícios que eu tive que implementar, né. Eu particularmente estou fazendo atividades de A a Z. Quando eu digo para você que o meu tempo diminuiu isso é verdade. De manhã eu venho e faço o almoço, porque eu eliminei a cozinha. Eliminamos a empresa que recolhe lixo. Nós levamos o lixo lá no Centro de Incineração. É... bom, enfim... onde foi possível eu reduzir. Ah, mas é pouca coisa, não importa. Um pouco aqui, um pouco ali representa bastante, né, no final de um mês, de um ano. Senão não daria. Mesmo assim está difícil.

Além do esclarecimento de dúvidas referentes aos hábitos e normas de vida cotidiana local, Yoshioka, do Centro de Convivência Multicultural de Oizumi, destaca também o papel de suporte, que acaba desempenhando:

Agora, fora essas informações básicas do município, também o pessoal vem, meio assim, metade para conversar um pouquinho, bater um papo, desabafar também, né, que é um pouco também característica do nosso pessoalzinho, né. Eles vêm assim, a princípio eles querem saber onde fica o Ministério do Trabalho, mas na verdade, metade é para desabafar um pouco, contar um pouco a situação porque está sem família aqui, tem poucos amigos etc. e tal, então, é um lugar, um espaço também para ... não é uma ajuda psicológica, mas, é assim, pelo menos um suporte

Contudo, vale ressaltar que esse apoio dado pelo Centro de Convivência Multicultural de Oizumi é específico do município, sendo distinto nos diferentes municípios e províncias do Japão o atendimento, bem como apoio aos trabalhadores, e seus familiares, estrangeiros – dependendo de inúmeros fatores, vinculados inclusive à realidade política, social e econômica local.

Embora a migração de *nikkei* brasileiros para o Japão como *dekassegui* possua características comuns considerando sua totalidade, no âmbito das relações entre os dois países, bem como no que o país investe nacionalmente em relação a essa questão, a realidade e condições encontradas por esses migrantes em diferentes regiões do país podem ser distintas, dada à distribuição e divisão de competências nas esferas nacional, provincial e municipal.

Nesse sentido, são presentes – inclusive nos depoimentos desses migrantes, colhidos para o presente estudo – comparações e diferenças apontadas entre diferentes municípios como, por exemplo, em relação ao seguro nacional de saúde (*kokumin hoken* – 国民保険):

aqui mesmo em Hamamatsu⁸³, nós viemos de Kanagawa⁸⁴, quando nós chegamos aqui, nós queríamos fazer, né. O *kokumin hoken*, a prefeitura mesmo não faz (...) conforme a região é diferente (...) porque lá em Kanagawa, a gente tinha (...) mas... isso daí é brasileiro mesmo (...) muita gente faz (...) usa, recebe e quando chega na hora de pagar, não paga, ficam devendo (...) aí então, dependendo da prefeitura, ela opta por isso então... não vamos fazer mais... (Judith Ishioka Santos, 27/12/2008)

E o marido ainda complementa que “em Kanagawa fizemos na hora. (...) em Iwata⁸⁵, nem a firma faz” (Marcelo J. Mendes de Junqueira, 27/12/2008).

O seguro nacional de saúde (*kokumin hoken* – 国民保険) “é destinado aos trabalhadores autônomos. É cobrado em torno de 5%, baseado na renda salarial e dependendo da Prefeitura e do número dos habitantes e do tipo de atividade da cidade, a cobrança pode chegar a 5 ou 6 vezes mais” (Sokei, 2001, p.101).

Na mesma direção, a estrutura e apoio existentes em relação aos estrangeiros nas escolas japonesas também são distintos nas diferentes províncias e cidades japonesas.

Informações e propagandas de caráter “educativo” também, em algumas cidades, dependendo da concentração de migrantes, são encontradas em outras línguas. Assim, no interior dos trens e metrô de Tóquio, é comum ver cartazes desse tipo, escritos em inglês e japonês. E, em Hamamatsu – cuja concentração de brasileiros é grande – no interior do ônibus há cartazes como o da foto abaixo.

⁸³ Hamamatsu é uma cidade japonesa localizada na província de Shizuoka.

⁸⁴ Kanagawa é uma província do Japão.

⁸⁵ Iwata é uma cidade japonesa localizada na província de Shizuoka.

Mensagem no Interior de ônibus em Hamamatsu (Shizuoka)

3.2. Escolas brasileiras no Japão: breve histórico e distribuição por região

Para a realização do presente estudo, foram contatadas escolas em quatro províncias japonesas – Aichi, Gunma, Ibaraki e Shizuoka – que possuem significativa presença de brasileiros, e visitadas dez escolas brasileiras.

Os nomes das escolas, para identificação, foram substituídos por denominações fictícias, bem como os nomes e sobrenomes reais de seus respectivos mantenedores e diretores, com a finalidade de garantir e preservar suas identidades.

Em relação às escolas foram escolhidos aleatoriamente nomes de pedras brasileiras. Assim, segue a seguinte denominação, em ordem alfabética, escolas: Ágata, Água-marinha, Ametista, Berilo, Citrino, Diamante, Esmeralda, Granada, Opala e Topázio.

Para a substituição dos nomes e sobrenomes reais de seus respectivos mantenedores e diretores por fictícios, foram adotados os mesmos parâmetros adotados para os demais depoentes – e já apresentados na introdução deste trabalho.

Advindas a partir do pressuposto de atender a demanda daqueles que não pretendiam e/ou não tiveram boas experiências em colocar seus filhos em escolas japonesas, as escolas brasileiras no Japão iniciam suas atividades e, a partir de 1999, passam a contar com a possibilidade de serem credenciadas pelo governo brasileiro.

Contudo, vale lembrar que cada escola possui em sua formação, conformação e instituição, características específicas, tanto quanto variáveis. Assim, é possível encontrar escolas estruturadas no Brasil e que são implementadas no Japão, bem como instituições – em sua maioria – que surgiram e se constituíram no Japão, sem contar com nenhuma “experiência” prévia no Brasil, ou em outros países.

As considerarmos as escolas que surgiram e se constituíram no Japão, suas histórias são as mais variadas possíveis. Nesse sentido, a diretora administrativa da escola *Ágata* relata como a ideia e consequente constituição da escola ocorreram:

Quando eu fiquei grávida, o meu pai comprou uma loja pra gente trabalhar, eu e minha cunhada, nós ficamos grávidas juntas. Só que aí veio aquela dúvida, eles vão nascer, as duas nenéns iam nascer e agora, o que vai fazer? E a gente achava que uma creche era uma solução. Ah, é facinho, vamo montar uma creche, eu e ela, eu e a minha cunhada, a gente cuida. Olha a ideia louca de achar que duas pessoas, sem nenhuma, nem formação de mãe a gente tinha, porque era grávida, ia poder. Aí a gente que deu a ideia pro meu pai. Ah, a gente abre uma creche e nós duas com dois filhos (...) E isso é uma bola de neve, você tem uma creche hoje, mas as crianças crescem e não dá para ficar só creche (...) a ideia nossa era, vamo colocar um local para olhar criança (...).

A escola *Água-marinha*, de acordo com sua diretora,

(...) começou como uma escola de língua japonesa para adultos, só que depois de cinco anos começou a vir a família, né. De tanto os pais pedirem, acabou abrindo uma escola (...) e ela só estava esperando abrir a escola municipal, mas como não abriu e o prefeito não foi eleito mais uma vez, acabou, zerou. Na verdade ele tinha toda a verba, tudo pronto já (...) mas não deu certo, então ela tinha que decidir levar a sério a escola e pra levar não tinha nenhum profissional (...).

Sobre a escola municipal a que a diretora da escola *Água-marinha* se refere, ela mesma aponta que

naquele tempo tinha um prefeito que ele iria abrir uma escola municipal para os brasileiros, aqueles que chegassem do Brasil e entrassem nessa escola primeiro, aprendesse a base do japonês e retornasse para uma escola municipal japonesa, mas ele não foi eleito, então tudo isso acabou e a minha mãe perdeu o rumo para onde encaminhar as crianças.

As homologações de escolas brasileiras no Japão pelo governo brasileiro se tornam possíveis através do Parecer CNE/CEB nº 11, aprovado em 7 de julho de 1999, que estabelece normas para escolas brasileiras sediadas no exterior.

Uma das vantagens apontadas em relação à implementação desses credenciamentos – divulgada pela mídia brasileira no Japão – foi a validade do ensino realizado em escolas brasileiras no Japão, de modo que os alunos que estudam nessas escolas “não precisam mais fazer o teste de avaliação para continuar os estudos no Brasil” (Endo, 2002)

É nesse contexto, que em 2001, foi fundada a Associação das Escolas Brasileiras no Japão (AEBJ), constituída como organização não governamental, sem fins lucrativos, com o objetivo de

representar, coordenar, orientar e defender os interesses e direitos das crianças brasileiras residentes no Japão, assim conseqüentemente das escolas brasileiras associadas à AEBJ, junto à Embaixada brasileira, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e demais órgãos educacionais ou não, em território nacional ou japonês, com observância à legislação e normas específicas brasileiras e japonesas (Yoshimura, 2008)⁸⁶.

De 1999 até 2006, dados do MEC revelam que ao final de 2006, cerca de 95 escolas particulares para brasileiros estavam instaladas no Japão. Dentre elas, 36 contavam com homologação⁸⁷.

⁸⁶ Em texto distribuído no Simpósio Brasileiros no Japão: os próximos 100 anos, no dia 09/11/2008, realizado em Tóquio.

⁸⁷ MEC: http://portal.mec.gov.br/ai/index.php?option=com_content&task=view&id=150&Itemid=324. De acordo com dados apresentados pela Pesquisa sobre Educação de Filhos de Trabalhadores Estrangeiros (3), *op.cit.*, o número de escolas brasileiras credenciadas pelo governo brasileiro em 2006 subiu para 49. Como em nenhuma das fontes consta a data-base considerada, apenas o ano, registramos os dois indicativos.

Em consulta aos dados da Embaixada do Brasil em Tóquio no dia 11 de maio de 2008, constavam 48 escolas homologadas, em 9 de abril de 2009, o número de escolas homologadas passou para 54 e em 1º de maio de 2009, caiu para 52. De acordo com dados da Associação das Escolas Brasileiras no Japão, em junho de 2008 funcionavam – espalhadas pelo Japão e no total – 110 escolas brasileiras, entre homologadas ou não pelo MEC.

Contudo, é difícil considerar a precisão dos dados – devido à instabilidade em que se encontram – especialmente com o advento da crise financeira mundial, deflagrada no final de 2008. De acordo com a diretora interina da Associação das Escolas Brasileiras no Japão, Yoshida (2009)⁸⁸, até abril de 2009 ela tinha “conhecimento oficial de que apenas uma escola solicitou a suspensão de suas atividades”. No entanto, a entrevistada acredita que possivelmente outras escolas tenham, por conta da crise, encerrado suas atividades, havendo então iniciado uma pesquisa entre as escolas associadas a esse respeito.

De acordo com o MEC, são 52 escolas brasileiras homologadas pelo governo brasileiro (Gráfico 9) e 19 em processo de homologação⁸⁹, que se encontram espalhadas pelas províncias japonesas com maior concentração de brasileiros (Gráfico 10).

---

⁸⁸ Em depoimento concedido no dia 14/04/09.

⁸⁹ Dados da Embaixada do Brasil em Tóquio (ver em: <http://www.brasemb.or.jp/portugues/community/school.php>, consultado em 01/05/09). A dinâmica varia tanto que, menos de um mês antes, em 09/04/09, constavam 54 escolas homologadas e 20 em processo de homologação. De modo que, entre as escolas homologadas, houve a diminuição de uma escola em Nagano e uma em Saitama. Também vale ressaltar que considerando a instabilidade dessas escolas e o tempo dos trâmites burocráticos, nem sempre os dados disponíveis condizem com o funcionamento, ou não, dessas escolas na prática.

Gráfico9: Distribuição das escolas brasileiras homologadas pelo MEC por províncias no Japão

Gráfico elaborado por Érica A. Sacata Tongu (Fonte: Embaixada do Brasil em Tóquio, <http://www.brasemb.or.jp/portugues/community/school.php>, consultado em 01/05/09)

Embora a diferença seja de apenas uma unidade escolar, chama a atenção o fato de que o maior número de escolas brasileiras homologadas pelo governo brasileiro se encontra localizado na província de Shizuoka, que possui a segunda maior concentração de brasileiros, e não na província de Aichi, que tem a maior concentração. Na província de Mie, que possui a terceira maior concentração de brasileiros (21.206), existem duas escolas reconhecidas pelo governo brasileiro, enquanto Gunma com 17.101 brasileiros possui seis escolas homologadas e Nagano, com 16.696 brasileiros, possui cinco escolas homologadas.

Gráfico 10: Distribuição de brasileiros por províncias japonesas

Gráfico elaborado por Érica A. Sacata Tongu (Fonte: Japan Immigration Association. 在留外国人統計. Statistics on the foreigners registered in Japan, 2008)

Dentre as províncias com maior concentração de brasileiros, foram visitadas para a realização da pesquisa de campo as províncias de Aichi, Shizuoka, Gunma e Ibaraki.

A província de Aichi possui a maior concentração de brasileiros no Japão e se destaca por ser considerada – entre todas as demais províncias do país – a de maior produção industrial, especialmente na área automobilística e aeroespacial japonesa.

Shizuoka, que é a província japonesa com a segunda maior concentração de brasileiros, também é um centro industrial, tanto área automobilística, quanto de produtos eletrônicos.

Em Gunma⁹⁰, segundo classificação realizada pelo governo local em 2004, a produção industrial da região se distribui da seguinte forma: equipamentos de transporte (31%); maquinários (11%); equipamentos elétricos (9%); alimentos (7%); e produtos elétricos manufaturados (7%). O seu complexo industrial localiza-se na região oeste da província, especialmente em Ota(-shi) e Oizumi(-machi) – cidades que constituem o maior complexo produtivo da província.

⁹⁰ Disponível em <http://www.pref.gunma.jp/portug/industry/index.htm>, consultado em 01/05/09.

Já a província de Ibaraki ⁹¹ destaca-se, de acordo com dados de 2006 do governo local, pela indústria pesada, com 70,4% de sua produção distribuída entre as indústrias de máquinas; químicos; aparelhos elétricos; ferro e metal, entre outros, e 29,6% correspondentes à indústria leve, de produção de alimentos; plásticos; bebidas; tabacos; cerâmica, entre outros.

Das quatro províncias visitadas para a realização da pesquisa de campo, três são as que possuem maior número de escolas brasileiras homologadas pelo MEC – Shizuoka, com treze escolas; Aichi, com doze escolas; e Gunma, com seis escolas. Nessa classificação, Ibaraki é, entre as províncias com escolas brasileiras homologadas, a quinta, com quatro escolas brasileiras homologadas, sendo que a diferença para a quarta província é de uma unidade a menos que a província de Nagano, com 5 escolas (Gráfico 9).

Além das escolas brasileiras no Japão, estão sendo introduzidas formas específicas de escolarização, abrindo-se alternativas fora do sistema educacional japonês. Em 1996, introduziu-se no Japão o sistema de ensino à distância, com cursos supletivos para os ensinos fundamental e médio, cujos certificados são reconhecidos pelo Ministério da Educação do Brasil (Kawamura, 1999, p.201-202).

Contudo, ainda assim é alarmante – tanto tendo em vista a possibilidade de retorno, tencionada pela maioria, quanto em relação àqueles que pretendem, ou acabam por se fixarem no Japão – o grande contingente de crianças e adolescentes que permanecem fora do sistema escolar⁹², de modo que tais crianças e adolescentes não recebem formação nem em japonês, nem em português, bem como pelo fato de muitos acabarem se envolvendo, ou sendo aliciados para atividades ilegais, criando um contingente de pessoas marginais à sociedade, alimentado muitas vezes por estereótipos sobre os brasileiros com invocações generalizadas, que também ocorrem no Brasil em relação aos japoneses, ou ainda, aos *nikkei*.

Para Reis (2001),

---

⁹¹ Disponível em <http://www.pref.ibaraki.jp/bukyoku/seikan/kokuko/po/data/industry.htm>. Consulta realizada no dia 01/05/09.

⁹² Embora seja difícil obter dados precisos, conforme apontamos na introdução do presente estudo.

é compreensível que o adolescente brasileiro no Japão perca o estímulo para estudar dentro dos padrões do sistema educacional japonês. Na falta de alternativas, o jovem pode resvalar para a ociosidade. Esta circunstância tem induzido não pequeno número à formação de grupos delinquentes, os quais, enquanto os pais estão internados por longas horas de trabalho em fábricas e indústrias, passam a praticar furtos e até mesmo se envolvem com o tráfico e o consumo de drogas. Além do mais, os grupos de jovens estrangeiros são objeto de hostilidade por parte das gangues japonesas, conhecidas como *bosozoku* (estimadas pela polícia japonesa em cerca de setecentas quadrilhas envolvendo mais de quarenta mil jovens japoneses em todo o país). Segundo estudiosos do tema, o *bosozoku* constitui “...uma das principais fontes de recrutas da Yakuza” (Reis, 2001, p.146).

Nessa perspectiva, as escolas brasileiras no Japão aparecem como uma possibilidade de alternativa para aqueles que não se adaptam ao sistema escolar japonês. E em 1999, passam a contar com a possibilidade de credenciamento pelo MEC, conforme expresso anteriormente no presente capítulo, conferindo-lhes com tal homologação caráter “oficial” perante a comunidade *nikkei* brasileira no Japão.

Contudo, não significa que tais medidas resolveram, por si só os complexos problemas em relação à educação das crianças e adolescentes brasileiros no Japão, que continuam expressos nos altos índices das que permanecem fora da escola, não recebendo formação nem nas escolas japonesas, nem nas escolas brasileiras.

3.2.1 Credenciamento (pelo Governo brasileiro), indicação e registro como Escola de Diversos Gêneros (pelo Governo japonês) das escolas brasileiras no Japão

Das 52 escolas brasileiras homologadas pelo MEC, 19 possuem credenciamento apenas para o ensino fundamental e 33 possuem o credenciamento para os ensinos fundamental e médio.⁹³

Para o governo japonês, em geral, essas escolas funcionam como empresas, sem caráter educacional e, conseqüentemente, não recebem nenhum tipo de subsídio – ao contrário

---

⁹³ Dados da Embaixada do Brasil em Tóquio (ver em: <http://www.brasemb.or.jp/portugues/community/school.php>, consultado em 01/05/09).

do que ocorre com as instituições reconhecidas oficialmente como de caráter educativo existentes no país.

O reconhecimento como escolas estrangeiras é uma das reivindicações recorrentes das escolas brasileiras junto ao governo japonês. Até o presente momento, a alternativa indicada pelo Ministério da Educação do Japão para essa reivindicação é a possibilidade, através de um processo específico de cada prefeitura, dessas escolas transformarem-se em “*miscellaneous school*” – ou seja, através da obtenção do registro como escola de diversos gêneros – para, assim constituídas, usufruírem de benefícios fiscais – como, por exemplo, a isenção de vários impostos nacionais e regionais, como o imposto de renda e o imposto sobre o consumo –; poder receber subsídios públicos e ocupar prédios públicos; bem como possibilitar a requisição e direito de utilização, por parte dos alunos dessas escolas, de passes escolares para o uso de transporte coletivo e oferecerem a eles a possibilidade de prosseguir com seus estudos em escolas japonesas. No entanto, tal processo é considerado pela Associação das Escolas Brasileiras no Japão (AEBJ) como “longo, oneroso e quase intransponível, sem muitos méritos” (Yoshimura, 2008 informação verbal)⁹⁴.

A primeira instituição de ensino brasileira reconhecida no Japão como “*miscellaneous school*” foi a *Escola Brasileira Professor Kawase*, que recebeu do governo da província de Gifu, no dia 28 de novembro de 2006, o certificado de “*miscellaneous school*” – sendo tal medida divulgada pelo site do MEC como “fruto de trabalho conjunto dos ministérios da Educação e das Relações Exteriores, que convenceram o governo japonês a recomendar a suas províncias a flexibilização das regras de reconhecimento” (MEC, 2006)⁹⁵.

Vale ressaltar, como aponta a pesquisa do Ministério de Educação, Ciências e Tecnologia do Japão (2007, p.24), que a escola *Mundo de Alegria* – embora originalmente

---

⁹⁴ Informação fornecida em palestra proferida no Simpósio Brasileiros no Japão: os próximos 100 anos, em Tóquio, no dia 09/11/2008.

⁹⁵ Publicado em 01/12/2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7346&catid=221. Acesso: 02/04/09.

voltada para a comunidade peruana no Japão e atualmente em processo de homologação junto ao MEC – a escola “foi registrada pela Província de Shizuoka como Escola de Diversos Gêneros, e em julho de 2005 foi registrada como Pessoa Jurídica Escolar, dando impulso ao movimento das escolas brasileiras” para obtenção dos mesmos registros.

Nessa categoria, de “*miscellaneous school*” existem, no total, quatro escolas brasileiras que alcançaram esse “status” até 01/12/2006 – *Escola Brasileira Professor Kawase (Hiro Gakuen)*, em Gifu; a *Escola Fuji*, em Shizuoka; a *Escola Mundo de Alegria*, em Shizuoka; e a *Escola Cantinho Brasileiro*, em Aichi (Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia do Japão, 2007, p. 24).

Segundo dados da Associação das Escolas Brasileiras no Japão, das 54 escolas brasileiras credenciadas pelo governo brasileiro, 32 possuem a indicação do Ministério da Educação do Japão, que permite ao aluno dessas escolas “prestar o vestibular no Japão, sem prestar exame no supletivo japonês. As demais têm que prestar exame no supletivo japonês” (Yoshimura, 2008 informação verbal)⁹⁶.

Das dez escolas visitadas para a presente pesquisa, considerando-se os aspectos referentes ao reconhecimento pelo governo brasileiro; a indicação do governo japonês; e o registro como escola de diversos gêneros (“*miscellaneous school*”), caracterizam-se conforme segue na Tabela 1:

---

⁹⁶ Informação fornecida em palestra proferida no Simpósio Brasileiros no Japão: os próximos 100 anos, em Tóquio, no dia 09/11/2008. Vale lembrar ainda que os dados utilizados anteriormente, referentes a 52 escolas brasileiras homologadas pelo MEC são da Embaixada do Brasil em Tóquio (ver em: <http://www.brasemb.or.jp/portugues/community/school.php>, consultado em 01/05/09). E os dados apontados por Yoshioka são anteriores a 09/11/2008.

Tabela 1: Característica das escolas visitadas por categorias de reconhecimento, indicação e registro pelos governos brasileiro e japonês

Característica	Nº de escolas visitadas
Reconhecida pelo MEC apenas para o Ensino Fundamental	02
Reconhecida pelo MEC para o Ensino Fundamental e Médio	05
Em processo de homologação junto ao MEC	01
Não reconhecida pelo MEC	02
Receberam indicação do governo japonês	05
Têm registro como escola de diversos gêneros (<i>miscellaneous school</i>),	02

Vale destacar que, em algumas escolas, algumas características se sobrepõem, como por exemplo, a escola pode ser reconhecida pelo MEC e ter a indicação do governo japonês.

3.2.2 Organização estrutural, didática e pedagógica

Em relação ao espaço físico utilizado pelas escolas brasileiras no Japão, com base na pesquisa realizada pelo Ministério de Educação, Ciências e Tecnologia do Japão é possível afirmar que, em geral, essas escolas encontram-se instaladas em terrenos e prédios comerciais alugados. Isso significa, em termos gerais, serem esses espaços reduzidos, onde praticamente inexistem as condições necessárias para as instalações, como quadra esportiva e espaços livres para recreação (Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia do Japão, 2007).

Nas dez escolas visitadas, nas províncias de Aichi, Gunma, Ibaraki e Shizuoka, foi possível observar os seguintes aspectos em relação à questão da organização espacial:

- I. Do ponto de vista da existência, ou não, de área ao ar livre e quadra esportiva, podem ser distribuídas da seguinte forma:

- a. Sem espaço: 05
- b. Um espaço externo ao ar livre: 02
- c. Um espaço coberto: 01
- d. Uma quadra com espaço ao ar livre: 01⁹⁷
- e. Quadra coberta externa e espaço interno (pátio): 01

II. Em relação aos espaços das salas de aula, em quatro das escolas visitadas, algumas salas de aula eram separadas por divisórias. Assim, na escola *Ágata*, por exemplo, a diretora pedagógica afirma que “(...) 2º e 3º ano é uma sala só, mas está dividido ao meio, com uma divisória, jardim 2 e 1º ano também é uma sala só, dividida ao meio”

Atendendo as necessidades dos pais que, em geral, cumprem extensas horas de trabalho semanais, a maior parte dos alunos dessas escolas permanece nelas praticamente o dia todo – o que significa, em casos mais extremos, por exemplo, a criança chegar por volta das 6h30 e retornar para casa por volta das 20h. Por isso, também é comum as escolas servirem as refeições – quer providenciadas pelo estabelecimento de ensino, como no caso de duas das escolas visitadas, quer levadas pelos alunos em marmitas, caso da maioria – e fazerem o transporte das crianças⁹⁸.

Para a diretora administrativa da escola *Ágata*, a fase crítica para as escolas brasileiras é quando os pais pensam em encaminhar os filhos à escola japonesa, entre o 1º e o 2º ano do

---

⁹⁷ A escola possui duas unidades na mesma cidade, uma destinada ao ensino fundamental e outra para o ensino médio. Refiro-me aqui à unidade destinada ao ensino médio.

⁹⁸ É comum entre os brasileiros no Japão, mesmo que não dominem a língua japonesa, utilizar algumas expressões em japonês. Assim, por exemplo, no caso das marmitas, se utiliza “*bentō*” (弁当), que significa “lanche, refeição”, e no caso do transporte das crianças, normalmente se refere a esse serviço com a palavra japonesa “*sōgei*” (送迎) – “recepção (boas-vindas) e despedida; o ato de buscar e levar o visitante.” (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). *Michaelis: dicionário prático japonês-português*, Aliança Cultural Brasil-Japão/Melhoramentos, 2003).

ensino fundamental. A partir do 3º ano, de acordo com a diretora, é mais difícil os pais tirarem a criança da escola brasileira e transferirem para a escola japonesa. Assim, a entrevistada considera que

as mães pensam em deixar com a gente até uns seis anos porque eles não podem ficar sozinhos em casa, então eles têm essa idéia de que a creche pode ficar até 8 horas da noite, eles deixam com a gente. Começou a vir com seis anos eles começam a pensar em *shōgakkō*, porque pode ir embora sozinho e voltar sozinho (...) no 1º, 2º ano é a fase crítica, no 3º ano em diante é mais difícil (...)

Em todas as escolas visitadas, é oferecido aos pais um “pacote”, que inclui basicamente a mensalidade e o serviço de transporte – variando, em relação à alimentação, quanto à faixa etária dos alunos, bem como a existência ou não de fornecimento de alimentação.

O serviço de transporte realizado pelas escolas consiste na manutenção das mesmas de uma frota de vans, conduzidas em geral pelos próprios mantenedores das escolas, em concomitância com outras pessoas, em geral, professores e/ou outras pessoas que já desempenham outra atividade no interior dessas mesmas escolas.

A distribuição das atividades entre o corpo docente também é bem peculiar, sendo que em todas as escolas visitadas, os professores, em geral, costumam, além de ministrar as aulas, dividir tarefas em relação à limpeza da escola, alimentação dos alunos e serviço de transporte.

Sobre esse aspecto, uma das depoentes expressa o acúmulo de funções nas escolas brasileiras ao afirmar que

aqui professor não é só professor, aqui o professor faz “*mukae*”⁹⁹, ele dá aula, ele cuida das crianças de outra faixa etária, é... tem que fazer limpeza, de tudo um pouco, né. Então é complicado para quem vai trabalhar com escola também, mas ela disse que criança que não pagava a escola em dia ela não podia repetir a alimentação, só podia comer uma vez (Kátia Lima Kimura, 28/09/08).

---

⁹⁹ “迎え: encontro, recepção” (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). Michaelis: dicionário prático japonês-português, Aliança Cultural Brasil-Japão/Melhoramentos, 2003). É comum também, conforme indicado acima, as pessoas se referirem ao transporte, da casa para a escola e vice-versa, utilizando a palavra japonesa “*sōgei*” (送迎), “recepção (boas-vindas) e despedida; o ato de buscar e levar o visitante” (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). Michaelis: dicionário prático japonês-português, Aliança Cultural Brasil-Japão/Melhoramentos, 2003).

Em uma das escolas visitadas, chamou-me a atenção a existência de cartão de ponto, eletrônico, para entrada e saída dos professores.

Entre o corpo docente dessas escolas, é rara a presença de pessoas, mesmo com habilitação para lecionar, que tenham exercido tal função no Brasil. Em todas as escolas visitadas, encontramos uma professora que veio para o Japão com o marido – ambos sem vínculos étnicos com o Japão – já com o propósito e contrato da escola para lecionar. Todos os demais professores se encontravam no Japão para trabalhar como *dekassegui* e, de alguma forma, por terem formação universitária, e normalmente, por indicação de outra pessoa, foram trabalhar na escola.

A diretora pedagógica da escola *Ágata*¹⁰⁰ considera que um dos maiores problemas das escolas brasileiras no Japão é a falta de professores, nesse sentido afirma que:

A gente não consegue aqui no Japão ter um professor específico para cada sala. Aqui (...) pelo menos, no ensino fundamental I, a maioria dos professores ficam só dentro da sala do fundamental I. A gente tem só a professora (...) do 5º ano que dá Biologia no médio e a professora do 4º ano que dá educação física para todas as séries. Então o professor sai muito da sala de aula, isso acaba atrapalhando. Do ensino médio, nós temos (...) quatro professores para todas as disciplinas (...). É difícil, essa nossa professora mesmo (...), é formada em odontologia, ela pode administrar essas aulas, né, mas ela é formada em odontologia, então você não acha, assim, professores específicos (...).

Nesse sentido, foi comum encontrar pessoas com formação, por exemplo, em odontologia ou farmácia ministrando aulas de biologia, química, ciências, física, português etc. Ou mesmo, pessoas sem nenhuma formação específica, como nos relata uma das entrevistadas:

Ele tava com cinco anos, eu falei, já tá na época de ir estudar também (...) foi aí que eu resolvi colocar ele na escola. Eu chegando na escola a diretora da escola me ofereceu um emprego. Aí eu falei, agora que eu tenho que juntar o útil ao agradável (...) e vim trabalhar na escola brasileira. Até então eu nunca tinha feito nada parecido com isso. E eu vim trabalhar dentro de um berçário, cuidar de bebê. Foi difícil. Não é fácil não. Você cuidar do seu bebê é uma coisa, agora, cuidar do filho dos outros... Ainda mais aqui. Muita cobrança. É... os pais se sentem (...) eles põem na gente toda a expectativa possível. E nem sempre a gente pode atender. Somos *dekassegui*, como qualquer um. Nós não somos treinados a estar ali a cuidar de um bebê, entendeu? Eu falo por mim, porque eu não sou mesmo. (...) Então... é complicado. Eu fiquei durante um ano e meio cuidando de um berçário. Apreendi muita coisa (...)

¹⁰⁰ Em depoimento concedido no dia 09/08/08.

muita coisa que eu não sabia aprendi e dei com a cara na parede e vamo de novo e... assim foi indo (...) o meu filho estudava nessa escola. (Maristela Koketsu Leite, 16/09/08).

Diante desse quadro, em algumas escolas as disciplinas entre os professores são divididas, aproximadamente, por áreas, mas não necessariamente. Assim, cada professor ministra, mesmo a partir do Ensino Fundamental II, invariavelmente mais de uma disciplina.

Nesse sentido também, muito das pessoas que atuam nas escolas brasileiras no Japão, incluindo os próprios mantenedores, não apresentam nenhuma experiência profissional anterior na área educacional no Brasil.

Em todas as escolas visitadas, encontramos a organização das turmas em salas multi-seriadas, ou seja, turmas de séries (ou anos) distintas – por exemplo, 5º e 6º ano do ensino fundamental, e assim sucessivamente – dividindo o mesmo espaço e professor. No caso do ensino médio, chega a existir apenas uma classe para as três séries. Assim, simultaneamente o mesmo professor ministra aulas para turmas de séries e/ou anos distintos.

Sobre a organização das turmas em salas multi-seriadas, a diretora pedagógica da escola *Ágata*¹⁰¹, afirma que

7º, 8º e 9º ano estão juntos na mesma sala (...) olha para você ver a nossa grande dificuldade aqui, as nossas aulas são de 45 minutos. Então, quando um professor entra na sala da 7º, 8º e 9º ano ele tem três séries para trabalhar. Na realidade ele vai trabalhar 15 minutos com cada série, né. Então, por mais que você queira seguir a carga horária, você não tem como. Então os alunos acabam sendo prejudicados nisso daí (...) Nós não temos 1º ano do ensino médio, 2º ano e 3º ano do ensino médio também estão juntos na mesma sala (...).

Todas as escolas apresentam, em sua organização formal, a composição da grade curricular brasileira – já adotando o ensino fundamental de nove anos – e mantêm, com algumas exceções, apenas uma aula semanal de língua japonesa – que, mesmo reconhecida pelos próprios mantenedores como importante para os alunos, estes justificam, em geral, que

---

¹⁰¹ Em depoimento concedido no dia 09/08/08.

a incorporação de um número maior de aulas de língua japonesa “não caberia” na grade curricular brasileira – extrapolando suas horas.

Contudo, quanto à organização e limpeza dos espaços dessas escolas, é interessante observar a incorporação de algumas das práticas previstas e existentes no currículo das escolas japonesas. Assim, em todas as escolas visitadas, por exemplo, havia o espaço para os alunos trocarem e guardarem seus respectivos sapatos – na entrada pelo sapato de uso interno e na saída pelo sapato de uso externo; bem como também em todas elas, a incorporação no horário para a realização das tarefas de limpeza da escola, que são divididas entre os alunos – por turmas e dias da semana.

Todas as escolas visitadas adotam livros ou apostilas importados do Brasil. No entanto, é comum, segundo os relatos, que esses livros cheguem às mãos dos alunos apenas na metade do ano letivo, por conta da demora no processo de importação desse material.

O calendário de funcionamento dessas escolas segue, também, simultaneamente e paralelamente, os calendários dos dois países – Brasil e Japão.

Embora essas escolas funcionem – como empresa – de acordo com o calendário japonês – e, mais especificamente, de acordo com o calendário das fábricas da região – e estejam sempre abertas para receber os alunos durante esse período em que os pais estão trabalhando, no que se refere ao aspecto do ano letivo, a composição e distribuição da grade curricular e os períodos de recesso e férias escolares são apresentados e seguidos pelos alunos de acordo com o calendário escolar brasileiro¹⁰² – iniciando-se, em geral, em fevereiro e terminando em dezembro. De modo que, genericamente, para a permanência desses alunos nas escolas para além dessa proposta, as atividades desenvolvidas por eles, em sua maioria, são para a realização de tarefas – que, em princípio seriam realizadas em casa – e/ou atividades de recreação diversas, geralmente, sem monitoramentos específicos.

---

¹⁰² O calendário escolar japonês tem início em abril e término em março.

Os professores geralmente e invariavelmente desempenham mais de uma função na escola e também permanecem trabalhando durante todo o ano, com carga horária bem similar às fábricas. Contudo, em nenhuma das escolas visitadas, há em sua programação espaço e tempo para realização de reuniões pedagógicas entre os professores, havendo, quando muito, segundo relatos, troca de informações pessoais entre os professores com maiores afinidades entre si.

Tal estruturação e organização refletem o quanto, embora essas escolas, em suas propostas formais apresentem vinculações estruturais, didáticas e pedagógicas com os preceitos, inclusive legais, da educação brasileira, elas têm se “adaptado” às condições específicas, não apenas do país onde se estabeleceu, bem como às necessidades específicas de sua clientela.

Nesse sentido, Miriam Mariano J. Miyamoto em entrevista concedida no dia 29/09/2008, por exemplo, considera que “aqui a gente ainda tem emprego, meus filhos podem estudar em escola boa, têm professores bons, a educação melhor. No Brasil já está um pouco mais complicado”.

Esse “complicado”, apontado por Miriam, refere-se não apenas à questão econômica quanto à questão educacional também. Assim, paradoxalmente, na sua percepção ela considera que a educação que seus filhos recebem na escola brasileira em que estudam no Japão é melhor – tanto pelo ensino, em si, quanto pelos professores – que a educação que eles poderiam receber se estivessem estudando no Brasil, mesmo considerando a intenção de retorno e de que seus filhos dêem continuidade aos estudos no Brasil.

4. Relações família-escola dos *nikkei* no Japão

Hoje em dia no Japão (...) a gente vive como se estivesse no Brasil. Cada um tem a sua casa, tem seus vizinhos, então você conversa com o seu vizinho, com o seu colega de trabalho e tal. Então não tem muito de reunir muito brasileiro ali, a não ser que nem agora, teve o *Brazilian Day* (...) a não ser esses acontecimentos assim. (...) O pessoal meio que aprendeu a viver no Japão e faz disso um Brasil (Maristela Koketsu Leite, em 16/09/08).

Todas as vinte e cinco famílias entrevistadas para a realização da presente pesquisa foram contatadas através das escolas brasileiras visitadas, localizadas nas províncias de Aichi, Gunma, Ibaraki e Shizuoka¹⁰³.

Para a identificação das famílias e de todos os depoentes citados, os nomes e sobrenomes reais foram substituídos por fictícios, com a finalidade de garantir e preservar a identidade dos mesmos.

Os nomes fictícios foram criados atendendo os seguintes critérios:

1. Foi mantida a estrutura de composição do nome. Assim, se a pessoa possui, por exemplo, o primeiro nome em português e o segundo em japonês, o nome fictício mantém essa combinação e assim sucessivamente. Os sobrenomes também foram atribuídos em conformidade com a origem étnica correspondente;
2. A primeira letra do primeiro nome indica a região de origem, no Brasil. Assim, para os oriundos da região Sudeste (J, K, L, M e N); Centro-Oeste (A, B, C e D); Norte (E, F, G, H e I); e Sul (S, T, U e V);
3. A primeira letra do primeiro sobrenome indica a faixa etária, distribuídos da seguinte forma: de 20-25 anos (A, B, C e D); de 26-30 anos (E, F, G e H); 31-40 anos (I, J, K, L e M) e 41-50 anos (N, O, P, Y e W).

As entrevistas foram realizadas no Japão, no período compreendido entre maio de 2008 e maio de 2009 – e conduzidas a partir de questões norteadoras da pesquisa, organizadas em categorias delimitadas de acordo com os aspectos referentes a: rotina; relações com a

¹⁰³ Conforme os procedimentos metodológicos explicitados na Introdução do presente estudo, p. 31-37.

comunidade; relações com a escola; relações pessoais e familiares; família (origem, organização, relações, processos migratórios e imigratórios, histórias, projetos); nação brasileira e japonesa; país que deseja viver e “jogo rápido” – cuja proposta compreendia breves definições sobre aspectos como comunidade; escola; educação; vida no Japão; vida no Brasil; expectativas e idealizações; e observações diversas.

O roteiro semiestruturado utilizado possibilitou que em cada depoimento fosse respeitada a individualidade e especificidade de cada depoente e de sua família – bem como o que cada depoente se sentiu à vontade para partilhar de suas vivências, trajetórias, experiências, expectativas, enfim, de sua vida e de sua família.

A flexibilidade que a utilização do roteiro semiestruturado possibilitou reflete-se, inclusive, no tempo de duração de cada depoimento. Inicialmente previsto para durar em torno de 1h30, a grande maioria das entrevistas se prolongou por mais tempo, a mais longa chegando a 4h45 de forma ininterrupta.

A diversidade de experiências vivenciadas pelas famílias encontra-se refletida nos respectivos depoimentos. Dentre as variantes que contribuem para tal diversidade é possível considerar o tempo de permanência no Japão; os processos migratórios da família para o Japão; histórias e trajetórias familiares, incluindo uniões, separações, organizações, reorganizações e re-uniões; experiências ou não de filhos em escolas japonesas; expectativas em relação ao Japão; região de moradia no Japão; projetos e perspectivas futuras.

Analisadas de forma inter-relacionadas, em uma família, tais variantes compõem as diferentes trajetórias. Consideradas paralelamente entre as famílias, nos fornecem um referencial. E inter-relacionadas entre si e com a rede de relações, influenciam a relação família-escola brasileira no Japão e compõem um mosaico – que sem perder de vista as respectivas singularidades – podem contribuir de forma representativa para a compreensão

das diferentes dimensões que afetam e influenciam a educação das crianças e adolescentes brasileiros no Japão.

4.1 Processos migratórios e o tempo: construções, re-construções familiares e a perspectiva do retorno

O período de permanência das famílias brasileiras no Japão representa simultaneamente um elemento de análise fundamental para a compreensão tanto mais específica, quanto mais geral das trajetórias familiares de brasileiros no Japão, bem como uma variante significativa que contribui para perfilar e comparar tais trajetórias.

O movimento migratório de brasileiros para o Japão, que ficou conhecido como movimento *dekassegui*, além da prerrogativa de vinculação étnica, foi inicialmente, e ainda é considerado – tanto formalmente pelo governo japonês, sob o aspecto legal – quanto pelos próprios migrantes brasileiros como um movimento temporário. Embora tal característica temporária esteja se transformando cada vez mais em permanente, ou – como tem demonstrado trabalhos como os de Tsuda (2004) – revelando a permanência da migração temporária.

A Lei de Controle de Imigração foi aprovada em 1951 e, em conjunto com a Lei de Registro de Estrangeiros (*Alien Registration Law*), constituiu os parâmetros legislativos da política migratória japonesa.

Conforme Reis (2001, p.66), anterior a tal reforma de 1989, duas alterações significativas já haviam sido realizadas.

Já, em 1952, tal conjunto legal foi alterado substancialmente, em consequência da restauração da independência do Japão no pós-guerra e em obediência à Declaração de Potsdam, o que permitiu o *status* de residência “aos cerca de 2 milhões de coreanos e chineses

que eram, antes da Guerra, considerados cidadãos dos domínios japoneses e portanto súditos do Império” (Reis; 2001, p.67).

Em 1981, a Lei de Controle de Imigração novamente é alterada, desta vez em menor proporção, para adaptar-se à Convenção Internacional sobre o *Status* dos Refugiados.

A Reforma da Lei de Controle de Imigração (*Immigration Control Act – ICA*), promulgada em 15 de dezembro de 1989 e que entrou em vigor a partir de 1º de junho de 1990 – como resultado de uma revisão legislativa ampla e profunda, foi impulsionada essencialmente pela preocupação com o crescimento de trabalhadores estrangeiros clandestinos no Japão, em sua maioria oriunda de países vizinhos asiáticos.

Os três principais pontos que fundamentavam os objetivos da nova legislação foram: 1. Revisão do status de residente para cidadãos estrangeiros; 2. Maior detalhamento dos procedimentos relativos à entrada e permanência no país; e 3. Procura de soluções para o problema de trabalhadores ilegais.

Em relação à permissão para o ingresso dos *nikkei* no Japão

... a nova lei estabeleceu a categoria de ‘residentes por longo período’, segundo a qual os *nisseis* (segunda geração) ganhavam o direito ao visto de permanência por três anos, e os *sanseis* (terceira geração) podiam permanecer por um ano. Em ambos os casos o visto pode ser prorrogado por igual período, mais de uma vez. Esse tipo de visto, que também é estendido aos seus cônjuges (mesmo não tendo ascendência nipônica) e filhos, permite o trabalho no Japão sem restrições (Reis; 2001, p. 68).

Para não contrariar a firme posição, expressa na Lei, de proibir o ingresso e permanência de mão-de-obra não qualificada, o ingresso do *nikkei* no Japão não poderia ocorrer na condição de trabalhador. Por esse motivo, não consta da Reforma da Lei de Controle de Imigração qualquer menção a esse tipo de trabalhadores, conforme salienta Reis (2001, p.68), mas foi criada alternativamente a categoria de visto para “residentes por longo período” com a finalidade de ser concedido pelo prazo de “três anos, um ano ou seis meses” para “refugiados definidos na Convenção de Refugiados, refugiados provenientes da

Indochina, *nissei* e *sansei* de ascendência japonesa residentes por longo período no Japão” (Miyoshi; 1993, p. 47).

Nesse sentido, tal reforma impulsionou a movimentação migratória de brasileiros para o Japão, contribuindo inclusive para a transformação desse movimento. Sobre esse aspecto, Tsuda (2004, p.96) considera que, podendo estes vistos serem renovados por um número ilimitado de vezes, os *nikkei* brasileiros podem, de fato, tornar-se residentes permanentes no Japão.

Dentre as famílias entrevistadas, o tempo de permanência no Japão até o momento do depoimento variou de seis meses a 18 anos, considerando-se como momento de ingresso o último retorno ao Japão – em casos de famílias que permaneceram no Japão por um tempo, retornaram ao Brasil e voltaram ao Japão novamente. Entretanto, considerando a soma total do tempo de residência no Japão, excetuando-se os períodos de retorno ao Brasil, esse tempo variou de nove meses a 22 anos.

Os migrantes brasileiros no Japão expressam constantemente e verbalmente a intenção pessoal do movimento como temporário e transitório, embora o período de permanência no país indique o contrário. Excetuando uma mãe que afirmou ter ido ao Japão, ainda solteira, com a intenção de ficar por um período mais longo – em torno de dez anos – e que reside no país há treze anos, tendo visitado o Brasil apenas uma vez depois de doze anos no Japão; e outra entrevistada, que tendo ido também pela primeira vez ao Japão, também ainda solteira, afirmou não ter ido com previsão de retorno, todos os demais depoentes afirmaram ser a intenção inicial permanecer no Japão por dois e no máximo três anos, juntar dinheiro e retornar para o Brasil.

Janete Maria Junqueira Kawabata, que retornou para o Japão há dez anos, relata que

... a primeira vez era assim, como todo mundo, no máximo dois anos, comprar uma casa e voltar. Como todo mundo. Qualquer um que você for perguntar, essa era a nossa meta. Dois anos, comprar a casa, monta um negocinho e voltar.

No entanto, não apenas o tempo de permanência tem aumentado como um movimento circular – de regresso ao Brasil e posterior retorno ao Japão – também tem sido frequente, conforme foi possível constatar na pesquisa de campo realizada no Japão nas províncias de Aichi, Gunma, Ibaraki e Shizuoka, bem como consta em estudos realizados por Shimizu (2008).

Das 25 entrevistadas, 19 possuem em sua trajetória movimentação de regresso ao Brasil, com posterior retorno ao Japão. E apenas seis não regressaram ao Brasil, exceto para permanecer por períodos curtos de no máximo três meses, considerados como “férias”.

Atualmente no Japão, para Shimizu (2008, p.01) os *nikkei* brasileiros são o exemplo clássico de “circular people”, segundo a definição de pessoas que, de alguma forma, “vêm e vão” entre o seu país de origem e o Japão, ou seja, são pessoas cujas vidas têm algum tipo de base em ambos os países.

Para aqueles que mesmo regressando ao Brasil, posteriormente retornaram ao Japão, o principal motivo apontado é a questão financeira. A experiência de montar um negócio próprio no Brasil nem sempre corresponde às expectativas criadas, ou mesmo, em alguns casos não conseguem se sustentar financeiramente como planejado e, à medida que o dinheiro economizado vai se esgotando, o retorno ao Japão apresenta-se como uma possibilidade de caminho a ser percorrido novamente.

Kátia Lima Kimura que conheceu seu marido no Japão, voltou para ter sua filha no Brasil e retornou ao Japão há quatro anos, quando sua filha estava com cinco anos. Ela relata que

... tinha a intenção de quando ela fosse nenezinha voltar. Só que aí... ela nasceu e ele falou, não, eu vou, fico quase um ano, vou juntar mais dinheiro sozinho, aí eu já volto de vez, né? Monto o meu negócio e a gente fica de vez. Só que aí, o negócio não deu certo, né? Ele voltou, depois... daí... o negócio não deu certo e a gente acabou voltando. (...) Ah! Primeiro ele tentou carro, comprava carro e vendia, depois ele passou para moto, aí acabou a moto, aí tentou implantar uma firma de limpeza terceirizada, igual o sistema daqui, para ganhar por hora, é... foi complicado, no começo... A ideia era boa, só que a gente não conseguiu levar adiante porque no

Brasil não tem como a pessoa trabalhar por hora, porque o salário já é muito baixo, então a gente pegava mais lojas, né? Lojas para fazer limpeza, no final do expediente, né, então não dá muito trabalho e não demora muito tempo, ou então pegava o pessoal para fazer limpeza de terreno, ou jardinagem, né, aí isso já dava mais dinheiro, mas... não deu certo. A gente não conseguiu levar muito tempo, porque a maior parte das vezes a gente tinha que, que nem eu trabalhava em um escritório de cobrança que a gente pegou empreitada e chegava, tinha hora que a pessoa não aparecia e aí? Eu ia lá, uma hora antes e limpava, porque, para poder cumprir com o compromisso, né (...) Ah! Eu acho que a gente tinha planos de ficar no máximo dois anos, dois anos e meio.

Em relação à extensão do tempo de permanência no Japão, Kátia considera que

a gente praticamente está ficando mais tempo para poder manter um padrão de vida bom, né? Principalmente quem tem filho. Então a gente fica mais anos e... dando para os filhos aquilo que a gente não ia ter condições no Brasil e dessa forma, eu acho que não, as crianças não desenvolvem uma consciência do que, dá valor, né, naquilo que tem. E eu vejo que muitos pais assim procuram compensar a ausência deles com mimos, né? Isso aí eu acho muito errado.

Embora o principal motivo alegado para o retorno ao Japão seja a questão financeira – advinda quer por gastos imprevistos ou pelo fracasso de algum empreendimento realizado no Brasil –, até que ponto esse retorno ao Japão também não pode ser representativo da não readaptação à vida no Brasil?

Lucimara Yuki Koto, após treze anos vivendo no Japão, retornou ao Brasil, com os dois filhos¹⁰⁴ para ver se eles se adaptavam e ela se readaptava ao Brasil. No entanto, após um ano e meio, retornou ao Japão porque, embora os filhos tenham “se adaptado bem ao Brasil”, ela não se readaptou. Assim, afirma que: “quando voltei para o Brasil me sentia um *peixe fora d’água*”.

Em relação às principais dificuldades que encontrou para se readaptar ao Brasil, Lucimara aponta

o povo de lá (do Brasil). A primeira coisa, quando você volta, tem que regularizar a sua situação. Então, passava horas para resolver uma coisa simples. As pessoas sempre têm segundas intenções. Em todos os lugares que percebi que vinha do Japão encontravam impedimentos e eu tinha sempre que voltar no outro dia. Quando você vive em um país que não acontece isso, é difícil se readaptar. Nos hospitais também. Eu tenho que estar ciente que o meu país é daquele jeito, mas é difícil entender a situação do nosso país.

¹⁰⁴ Os dois filhos de Lucimara nasceram no Japão e desde pequenos estudaram em escola japonesa. A mais velha até o 5º ano e o mais novo até o 2º ano.

Como não se readaptou ao Brasil, a intenção de Lucimara e sua família, pelo menos “até agora, é ficar no Japão”. No entanto, depois que retornou do Brasil, com os filhos que até então tinham estudado apenas em escolas japonesas “quiseram” estudar em escola brasileira, mesmo no Japão. Assim, Lucimara expõe que

Perguntei para os meus filhos e na época como eles estavam adaptados, queriam estudar na escola brasileira. Em casa, quando eles sentem alguma dificuldade eles querem ir para a escola brasileira ou japonesa, eles não ficam inseguros se forem para a escola japonesa, depende de onde estão sentindo mais dificuldades.

Ao encaminhar seus filhos para a escola brasileira no Japão, e afirmar sua insatisfação com a educação, Lucimara relata que, conversando com outras pessoas, conheceu sua atual sócia, com que abriu uma escola, onde, atualmente, seus filhos estudam.

Mesmo sem a perspectiva de retornar ao Brasil, Lucimara mantém seus filhos na escola brasileira, considerando que “depois que eles foram para a escola brasileira, eles só falam português. Quando eles estavam na escola japonesa, eu sofria para falar em japonês. Agora eles usam o português”. Além disso, a entrevistada afirmou não querer que “eles esqueçam o português porque é a língua deles”.

No caso da família de Lucimara, por exemplo, para seus filhos, a “tentativa de readaptação” da mãe ao Brasil, trouxe-lhes, além da reorganização, mesmo que temporária, da família – quando estes estavam no Brasil e o pai no Japão – como ainda mudanças diretas em sua vida escolar, pois passaram da escola japonesa, onde estudavam, para a escola no Brasil e, posteriormente, para a escola brasileira no Japão.

Judith Ishioka Santos e Marcelo J. Mendes de Junqueira, pela quarta vez no Japão, relatam suas movimentações de idas e vindas entre Brasil e Japão – bem como as organizações, reorganizações, separações e re-uniões da família nesse processo. Quando estiveram no Japão pela primeira vez em 1992, ainda sem filhos, permaneceram por “quase quatro anos”.

Nesse momento, Judith foi sozinha para o Brasil com intenção de comprar uma casa e retornar ao Japão. No entanto, descobriu que estava grávida – o que fez com que o casal alterasse seus planos, resolvendo voltar os dois para o Brasil. Marcelo relata então que “aí ficamos o que... dois anos no Brasil, né? (...) Montei um restaurante, não deu certo, com sociedade, voltei pior do que fui, menos a casa, que essa, graças a Deus, até hoje tá com a gente, mas... aí voltamos com (...) o mais velho”. Depois de quatro anos, com a gravidez do segundo filho retornaram para o Brasil novamente, onde permaneceram por um tempo. Voltaram ao Japão, novamente sozinhos – deixando os filhos com os pais de Judith – quando ela permaneceu por um ano e o marido por dois anos. Sobre o período em que voltou ao Brasil, Judith relata que

Aí, ficamos lá, foi aí que ele investiu nessa van aí e tudo. Aí... começou a ficar apertado, assim... dava pra viver, sabe, mas começou a ficar apertado, porque eu não arrumava emprego. Muito tempo, né?... fora do mercado, tava difícil. Aí eu falei... ah.... acho que é bom a gente ir embora, né?... só que dessa vez vamo todo mundo. Aí decidimos vir (...).

Sobre o período em que deixaram os filhos no Brasil, Marcelo relata que

de tudo foi o mais difícil, você deixar os seus filhos. Eu acho, essa foi a mais difícil. E.... quer dizer, não sei se a mais difícil, ou se é hoje que está sendo mais difícil, tando com eles e você de repente poder privar eles de muitas coisas, que a gente não sabe o que vai acontecer (...) mas ela voltou... foi duro, porque eles não aceitavam ela (...) é... eles não aceitaram.

Judith complementa:

eles não queriam nem... volta pro Japão, você é chata! (...) É... porque é difícil você, assim, minha mãe ficou com ele, aí vó você sabe, né, como é que é ... e aí eu chegava via ele fazendo as coisas errada, eu chamava a atenção dele... e aí ele não aceitava. Uma estranha... chegar aqui.... ele sabia que eu era a mãe dele (...) e chega e ainda fica pegando no meu pé... então ele não aceitava. Não aceitava que eu fizesse a mamadeira pra ele, não aceitava nada... aí demorou um pouquinho assim, demorou uns meses até... mas hoje não, né?... hoje ele não lembra quase da “bá”¹⁰⁵, né?... mas... foi difícil. Com ele (o pai) não, ele já chegou lá... não sei se pelo fato de eu já estar lá, com ele foi super receptivo. (...) O mais velho não, o mais velho (...) acho que foi ele que sofreu mais.

---

¹⁰⁵ “Bá” refere-se a uma forma abreviada, e normalmente carinhosa, de “batian” – denominação informal utilizada no interior das famílias para vovó.

E Marcelo acrescenta:

eu acho que sempre, o que sofreu mais foi ele (o filho mais velho), porque além disso tudo, acho que ele é muito fechado (...) então a nossa preocupação sempre foi essa, saber o que está se passando na cabeça dele. (...) Esse aqui (o filho mais novo) fala, se não gosta.... é bem falador, esse aqui... pra reclamar, é com ele mesmo! Mas já o outro... é mais fechadão, então essa é a preocupação.

O caráter temporário e circular dessa movimentação migratória de brasileiros para o Japão acaba por afetar as famílias diretamente em sua organização, sofrendo alterações, separações, uniões e re-uniões, que marcam definitivamente a trajetória dessas famílias.

Acrescida ainda da vinculação étnica existente, descendentes de imigrantes japoneses no Brasil percorrem o movimento contrário de seus ancestrais e migram para o Japão. Esse movimento tem sido visto e tratado como sendo uma “migração de retorno”, por alguns autores, como por exemplo, Yamanaka (1996), Roth (2002) e Tsuda (2003).

Contudo, conforme apontado no Capítulo 1, para considerarmos tal movimento como uma “migração de retorno” faz-se necessário considerar qual a “*homeland*” para esses migrantes, ou seja, qual é o país referencial de “*home*”. E, embora seja possível encontrar entre os *nikkei* brasileiros influências oriundas da cultura japonesa, em geral, cresceram imersos na sociedade brasileira. E uma vez migrantes no Japão, é importante considerá-los em sua dimensão *nikkei*. Embora muitos cônjuges não possuam ascendência japonesa, a vivência e convivência familiar lhes possibilitam, em certa medida, uma perspectiva mais próxima, embora evidentemente distinta, do *nikkei* no Brasil.

Sob esses aspectos, é possível considerar que o *nikkei* brasileiro e sua família, ao migrar para o Japão, vivencia duplamente a dimensão de “marginalidade” conforme concebida por Stonequist (1937) na ideia de “homem marginal”¹⁰⁶.

Assim, no Brasil o *nikkei* se encontra condenado a viver e conviver em e entre duas, não apenas diferentes, mas antagônicas, culturas – a da sociedade local, brasileira e a japonesa

---

¹⁰⁶ E explicitada no Capítulo 1 do presente estudo.

trazida pelos imigrantes japoneses no Brasil. E ao migrarem para o Japão passam a viver e conviver em outra dimensão novamente em e entre duas também distintas e antagônicas culturas – a da sociedade local, japonesa; e a brasileira, trazida pelos migrantes *nikkei* e suas famílias ao Japão – que, por sua vez, são influenciadas por aspectos da cultura japonesa preservados pelos imigrantes japoneses, que, vale salientar, são distintas das vivenciadas no Japão, tanto quanto no Brasil.

Ou ainda, retomando a perspectiva do imigrante como “*atopos*, sem lugar, deslocado, inclassificável”¹⁰⁷. Tal perspectiva pode contribuir para a compreensão da dificuldade que alguns *nikkei* brasileiros expressam, explicitamente como Lucimara, ou não, para se readaptar a viver no Brasil após longo período no Japão. Ou mesmo, para imigrantes japoneses no Brasil se readaptarem a viver no Japão.

Sob a perspectiva do imigrante japonês no Brasil, Vera Prado de Santana Yamamoto – brasileira que não tem ascendência japonesa – relata que seu sogro japonês, que emigrou para o Brasil com a família, apesar de saber falar, ler e escrever em japonês, “... no Brasil ele nunca falou com a gente, nem com o meu filho, o meu marido, nada, né? Só em português, né”.

Ao contrário, na casa dos avôs japoneses de Kátia Lima Kimura, a língua utilizada era o japonês. Assim, sobre a relação com os avós, japoneses, ela relata que

Eu tinha contato, mas não tinha diálogo. Até os meus doze anos eu achava que o meu “chichan”¹⁰⁸ não falava português quase. Aí uma vez ele foi atender um cliente dele na porta e eu vi que ele falava muito bem português, aí eu fiquei.... mas ele era assim, acho que ele não queria aceitar porque eu era filha de uma estrangeira, né, lá... porque os descendentes que estão no Brasil têm mania de chamar brasileiro de estrangeiro, lá dentro do Brasil, isso é o fim da picada, mas... aconteceu isso, então foi difícil dele aceitar, né? Mas ele veio como uma criança, né, ele gostava de mim, mas não queria demonstrar, né, então ele fazia um brinquedinho aqui e não falava nada, só me dava o brinquedinho. Ele não era de comprar brinquedo, ele mesmo fazia. Isso... a criança não dá muito, muito.... não dá o certo valor o trabalho que foi dado, né?... mas a gente procurava sempre brincar de alguma forma, né?... Era um tabuleirozinho de pininho e virava um fogão, mas, ficava brincando... acho que ele

¹⁰⁷ De acordo com a abordagem de Boudieu (1998, p.11-12), conforme consta no Capítulo 1 do presente estudo, p.44-45

¹⁰⁸ Denominação informal utilizada no interior das famílias para vovô.

não pensava dessa forma, né, mas ele procurava visitar de vez em quando, né?.. Na casa do meu “chichan” era só japonês que se falava....

Filha de pai nissei – ou seja, inserido entre a pressão familiar identificada com a cultura japonesa, e a pressão social brasileira – e mãe brasileira, Kátia salienta em seu relato que o apoio para conhecer a cultura japonesa sempre veio pelo lado materno. Assim, Kátia expressa que:

A minha mãe sempre me apoiou a conhecer a cultura, meu pai já não. Nunca falou nada sobre o assunto.... Não falava nada, ele praticamente.... eu acho que ele sofreu, né?.. no meio de... pelo pai dele escolher, querer um... ditar o futuro dele, no meio de uma sociedade que no começo não aceitava ele, né?... é... eu não entendo... eu não sei se ele não queria que eu conhecesse a cultura e sofresse, eu não sei.... A minha mãe me apoiava em ir conhecer a cultura.

Sobre a dificuldade de relacionamento entre sua mãe, que não possui ascendência japonesa e a família de seu pai, Kátia considera que

Ah....para a minha mãe foi difícil, foi muito difícil... A minha mãe ela é mulata. Japonês já não gosta de brasileiro, mulata então piorou, né?.. até com os daqui, né?.. voltou, não é mais japonês... mas... sofreu assim, discriminação, iam em casa, falavam em japonês mal dela, na casa dela, né, mas eu acho que isso é comum, né, isso foi comum prá quem se envolveu com descendente de japonês no Brasil, todo mundo, acho que a maioria das pessoas passou por isso (...).

Para Vera, brasileira sem ascendência japonesa e casada com um nissei, cujo pai pretendia que ele casasse com uma descendente de japoneses, ela relata que

... no começo quando a gente começou a namorar ele não queria, porque eu era brasileira, né? Ele queria que casasse com uma descendente de japonês, então ele me chamava de “gaijin”¹⁰⁹ e essa vó, que é sogra dele [do pai], que é a mãe da minha sogra, um dia tava perto, né, ele me chamou de “gaijin”, aí a vó falou assim: por que você chama ela de “gaijin”, você não pode chamar ela de “gaijin” (...) a mãe da minha sogra (...) é japonesa, porque ela foi para o Brasil ela tinha treze anos (...) ela fala bem o japonês, só que as crianças assim nunca se interessou, né? Ela falava comigo as coisas assim, mas eu não sabia o que ela tava falando, também nunca tive interesse para saber o que era (...) ela falou pra ele que não era pra ele me chamar de “gaijin” e ele ficou quieto assim, né? Ele ficou bravo assim na hora, ela falou que você não pode chamar porque ela tá no Brasil, aqui é o país dela, nós somos “gaijin” aqui, ela falou, eu, você que somos japoneses, agora ela não, então eu não quero que você chama ela mais de “gaijin”. Nossa! Mas eu chorava quando ele me chamava assim (...).

¹⁰⁹ Gaijin – 外人 – estrangeiro, alienígena (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). Michaelis: dicionário prático japonês-português, Aliança Cultural Brasil-Japão/Melhoramentos, 2003).

Com três filhos, Vera relata que o comportamento do sogro em relação a ela só mudou depois que nasceu o terceiro filho, quando já estavam morando no Japão. Assim, em suas palavras

ele tinha uma certa distância e tal, a gente não era muito de conversar, ele não me falava bom dia. Se eu falava ele não me respondia, então aí, eu parei de falar, sabe (...) a gente veio pro Japão, morou junto e aí ficava naquela, né, ele na dele, eu na minha. Quando eu fiquei grávida do Sandro, aí que o Sandro nasceu, aí mudou tudo. Nossa, aí você precisa ver como ele mudou, mudou muito mesmo

Para Kátia, a relação, com seu avô, mudou sensivelmente, após a primeira vez que ela foi trabalhar no Japão, quando este passou a partilhar com ela algumas de suas histórias e experiências no Japão. Assim, Kátia relata que:

(...) a partir dos 85 anos, depois que eu voltei do Japão a 1º vez, ele começou a falar como nunca, né? Em um bom português, em um ótimo português... Aí, como ele tinha pedido para eu trazer um mapa, mapas assim que você vai visitar algum lugar e pega mapas, né? Eu não entendi essa história de que mapa era para trazer e eu trouxe um livro, (...) que era o mapa do Japão inteiro. Caríssimo. Eu falei, não, pediu, eu tenho que levar, né? Aí que ele começou a contar a história dele aqui no Japão, né?..

Ao retornar para o Japão e depois de permanecer dez anos no país, trabalhando em fábrica, o sogro de Vera retornou para o Brasil e, segundo ela,

... Agora o meu sogro assim ele pegou revolta tão grande pelo Japão que você quer chamar, quer brigar com ele você fala para ele, você quer voltar para o Japão? Nossa! Ele ficou 10 anos aqui, mas ele ficou tão revoltado, porque ele entende, sabe tudo, né? Então ele fala que prá ele foi a pior coisa eles chamarem ele de “gaijin” aqui, né? E ele falou eu sou japonês, porque eu estou lá no Brasil eu sou “gaijin”? para ele isso aí foi o fim do mundo para ele, nossa, ele não. Aquilo prá ele diz que doeu muito, sabe. O japonês falava prá ele, na fábrica também, né? (...) ele não quer nem que toque no negócio de Japão prá ele, porque prá ele foi a pior coisa da vida dele foi ficar esses dez anos (...) então acho que isso também quando ele chegou aqui de chamarem ele assim, pra ele foi, acho que foi a pior coisa da vida dele, porque ele é bem japonês mesmo, daquele bem, bem antigo mesmo, que gosta das coisas tudo certinho assim, que não gosta de nada errado, as coisas dele é tudo, então sabe, prá ele, ainda ele escutava as coisas que japonês falava dos brasileiros aqui, né, então ele nossa, ele não quer saber. A minha sogra quer voltar, sabe, ela sempre falou que a hora que a gente chamar ela prá vir prá cá, pra vir morar com a gente ela vem mesmo, ela falou, só que ele não. Ele não volta aqui nunca mais, nem para passear, sabe, ele falou, eu fiquei esses 10 anos aí prá ajudar vocês, cuidar das crianças e para fazer assim a vida dele também.

A dificuldade do próprio imigrante japonês que se estabeleceu no Brasil – como o sogro de Vera – em, ao retornar ao Japão e ser tratado como estrangeiro, demonstra o duplo

antagonismo pelo qual passou o próprio migrante, que ao retornar ao seu país de origem, sofre a mesma distinção que fazia no Brasil – entre o que e quem somos nós e os outros – ao perceber no Japão que, para aqueles que ainda consideravam, como sendo pertencente a “nós” passou a ser também o outro.

Daí a importância de não se perder de vista o caráter de vinculação étnica associada à concepção de “homem marginal” que marca a migração de *nikkei* brasileiros e suas famílias para o Japão, que, embora agregue complexidade à discussão, não pode ser desconsiderado e muito menos menosprezado no contexto de formação e conformação dos *nikkei* no Brasil e posteriormente no Japão.

Sob esse aspecto, vale salientar a observação feita por Kátia ao considerar que:

Eu achei que eu fosse melhor recebida aqui [Japão] (...) Aí eu descobri que descendente não tem lugar nenhum (...) Sempre diferente, né?.. mas como eu era mestiça já não era tanto... eu acho que vai mais da nossa cabeça também, né? Porque a partir do momento que eu vi que aqui também não é o meu lugar.... eu me adaptei lá muito melhor... Assim, essa impressão de que, aí eu sou diferente passou. (...) Não é aqui também, então vai ter que ser lá...

Considerando-se o movimento migratório de nipo-brasileiros e seus familiares para o Japão, as separações entre pais e filhos também é uma variável importante.

Embora, como apontado no Capítulo 1¹¹⁰ da presente pesquisa, o número de crianças e adolescentes brasileiros no Japão cresceram, após entrar em vigor a Reforma da Lei de Controle de Imigração (*Immigration Control Act – ICA*) – a partir de 1º de junho de 1990 – os casos de crianças e adolescentes que permanecem no Brasil enquanto seus pais se encontram no Japão, bem como o deslocamento de familiares, especialmente avós, do Brasil para o Japão com a finalidade de ajudar os pais no acompanhamento dos filhos são também presentes.

Tais organizações e re-organizações familiares – bem como o caráter temporário e circular – intrínsecos ao processo migratório de *nikkei* brasileiros e seus familiares para o Japão também são fatores intervenientes, não apenas para o encaminhamento de crianças e

---

¹¹⁰ Conforme Gráfico 2 p.22.

adolescentes para a escola – japonesa ou brasileira – bem como para a estruturação, ou não, das bases educacionais definidas pelos pais para a educação de seus filhos.

A própria migração para o Japão, mesmo que a família permaneça junta, provoca alterações, marcada não apenas pelo estímulo dos pais para escolherem a migração, quanto dos filhos, independentemente de sua vontade e/ou estímulos, são mantidos no Brasil ou acompanham os pais em direção ao Japão. Nesse sentido, também as expectativas e possíveis frustrações dos pais acabam recaindo sobre os filhos.

Miriam Mariano J. Miyamoto, mãe de Michele Michiko, 13 anos e Maurício Akihito, 9 anos, relata que quando seus filhos estavam com 7 e 3 anos respectivamente, esteve pela primeira vez no Japão:

só que a primeira vez eu fiquei muito estressada, então eu não dava muito atenção para os meus filhos. Então a gente vivia em pé de guerra praticamente, eu e a menina, a gente era inimiga. Então a gente batia muito de frente. Por ela ter um gênio difícil e eu também, descontava as minhas frustrações por estar em um país difícil, né, então... descontava nela... e eu não sentia que ela também estava sofrendo, que ela também não gostava daqui e a escola que ela estudava as meninas parece que tinham inveja ou raiva, ou ciúmes dela por ela ser bem assim... extrovertida, todo mundo gostava de conversar com ela, todo mundo... sabe... os meninos gostavam dela. Então ela sentia um certo preconceito, (...) ela foi muito (...) discriminada (...) foi difícil para ela. Então quando a gente resolveu ir embora, pra ela também não foi fácil, né? Porque ela ficava pensando.... ela queria ir, mas não queria deixar o pai. Então a gente voltou para o Brasil, (...) aí que eu acordei, né? Porque eu vi que ela tava sofrendo e longe do pai, né? E ela entrou em depressão lá. Ai eu vi que ela só tinha eu e eu vi ela chorando pelos cantos e via que ela tava sofrendo, né? E aí um dia eu cheguei, coloquei ela no meu colo e falei, né, que a gente estava naquela situação que era por pouco tempo, que o pai tava fazendo o bem para o futuro dela e a gente se tornou muito amiga. Foi aí que a gente começou, eu enxerguei, né, que eu estava errada, né e que a gente não pode descontar as frustrações que a gente tem no dia-a-dia em cima dos filhos, né? A gente tem que dar mais atenção a eles. (...) Hoje se tem um comportamento totalmente diferente do que a gente tinha. Então foi bom, porque eu pude enxergar os dois lados, né? Aqui eu judiei dela, né? Ela chegar e falar que não gostava de mim e isso doeu muito... doeu demais. (...) Ah... ela é muito agarrada com o pai. Tipo assim, o pai sempre protegeu, né? Por ser a primeira filha e ele teve cinco irmãos lá, são cinco homens, nunca nenhuma mulher. Então, tanto quando eu engravidei e que ele falava é menina, é menina, é menina, é a Michele ... tinha um nome, né?... então é o xodó. O xodó era ela, né? Então eu achava que ele defendia muito ela, que dava mais atenção a ela. E na verdade não. Ele (...) tentava na medida do possível dar atenção para todo mundo, né? Mas eu cobrava mais. Porque eu achava que eu tava precisando mais, né? Então a gente tinha um conflito muito grande. (...) Hoje ela é assim... tem ainda o chamego com o pai, mas assim... as coisas vem com a mãe... então... na hora de conversar, é com a mãe, né? E o menino também. O menino ele é muito agarrado com o pai, sente muito a falta. Sentiu muito, né? Eles sofreram bastante, né? Ficar longe. Mas ela não queria vir para cá de novo. Não queria. Mas no fim... não teve escolha. Mas, agora aqui a gente tá assim... um pouco melhor. (...) Ficamos dois anos e meio separado.

Janete Maria Junqueira Kawabata, mãe de Mirela Hiromi, 13 anos, relata a dificuldade, por conta da filha, em sua tentativa de retornar ao Brasil, enquanto o marido permanecia por mais um tempo no Japão:

Ele ficou 2 meses aqui, sozinho, sem a gente, doidão, birutão, loucão mesmo e essa com febre lá. Mãe liga pro meu pai. Filha seu pai tá trabalhando num horário desse. Ela acordava de madrugada, ardendo de febre. Mãe eu quero o meu pai... seu pai tá trabalhando. Mãe, liga pro meu pai e assim, ele falava eu vou ligar tal dia, tal hora, ela tava lá na frente do relógio, se não ligasse eu tinha que sair correndo pro quartinho, ligar pra cá e falar liga pra Mirela que ela tá esperando, ele tinha que ligar, aí baixava a febre. Falar com ele a febre baixava (...) até que chegou uma pediatra e falou, mãe, você não está entendendo, sua filha quer pai, vai embora com a sua filha. Nós voltamos para cá, depois de sete meses no Brasil. Eu não ia voltar mais. Eu já ia ficar lá. (...) chegamos aqui (...) ele só viu a Mirela, agarrou a Mirela no colo e eu fiquei lá pra trás. Eu já não queria ter vindo. Para mim lá tava ótimo, já vim contrariada, chorando, a sorte é que o Toshio tava junto (...) que carregou as minhas bolsas, e aí como é que foi a viagem? Eu só fiquei olhando os dois indo embora. Eu falei... é...ah.... foi tudo bem. Eu quase arrebentei a Mirela no vôo, fica quieta e dorme, de tão estressada que eu tava de ter que voltar pra cá, eu não queria voltar.

Em todos os depoimentos foram frequentes afirmações, e re-afirmações, expressando o desejo de retornar ao Brasil.

Nesse sentido, Janete Maria Junqueira Kawabata, que somados conta com 18 anos de residência no Japão – interrompidos uma vez –, é enfática ao dizer que: “É lá que eu quero voltar e é lá que eu quero morrer. Foi lá que eu nasci e lá eu quero morrer. Aqui, eu diria que é uma passagem”.

A percepção de que cada vez mais e conforme o tempo vai passando a perspectiva de retorno para o Brasil fica cada vez mais distante é expressa claramente por Kátia¹¹¹: “Ah, a gente quer voltar o ano que vem. O problema é sempre o ano que vem que a gente vai voltar...”.

---

¹¹¹ Kátia Lima Kimura tem uma filha de dez anos e está há quatro anos ininterruptos no Japão, mas já havia permanecido anteriormente no Japão por dois anos e meio.

4.2 As escolas brasileiras no Japão, entre o ontem e o amanhã

A diversidade das experiências vivenciadas pelas famílias de *dekassegui* brasileiros no Japão é clara não apenas em relação ao tempo de permanência no país; aos processos migratórios – com movimentos circulares de idas e vindas –; e às organizações e reorganizações familiares, como apontado anteriormente. Outros fatores essenciais para a presente análise se referem às vivências em relação ao processo de escolarização dos filhos – marcadas ou não por experiências em escolas japonesas e brasileiras – e o local de nascimento dos filhos – tendo em vista que muitas crianças, embora brasileiras, nasceram no Japão.

Considerando-se as famílias brasileiras entrevistadas, a posição de destaque assumido pelas mães no que tange às questões relativas à educação começou a se evidenciar já nas respostas de aceitação para a realização das entrevistas – atreladas, sempre e prioritariamente, à sua disponibilidade.

Embora inicialmente proposto que os depoimentos fossem feitos pelas famílias, a rotina de trabalho dos pais – na qual nem sempre as folgas semanais do casal ocorrem no mesmo dia da semana – dificultou a realização dos depoimentos em conjunto. Assim, das 25 famílias entrevistadas, houve participação conjunta dos pais em cinco depoimentos e, em 20 apenas as mães – sendo que desses 20 depoimentos realizados pelas mães, em um, embora o padrasto encontrava-se presente, preferiu não participar do depoimento.

No Japão, o acompanhamento da educação escolar dos filhos é um papel desempenhado pelas mães, sendo frequente que estas parem de trabalhar para poderem cumprir com tal função. Esta realidade é muito distinta e incongruente com a situação de trabalhadoras temporárias das mulheres *dekassegui* que, em geral, precisam trabalhar para compor o orçamento familiar.

Segundo Reischauer e Jansen (1995, p.180) nos tempos modernos, é geralmente aceito que as mulheres têm mais poder de vontade e força psicológica do que os homens, e não pode haver dúvida de que os modernos centros de família japonesa são dominados pela mãe, não o pai. Na verdade, o pai é principal apoio financeiro da família, mas as finanças da família são executadas quase que exclusivamente pela mãe – sendo prática comum nas famílias japonesas o marido entregar o salário para a esposa administrar. Como é provável que o pai esteja fora de casa em quase todos os momentos, a vida dos filhos é basicamente com a mãe e é ela a encarregada de zelar por seu bom desempenho na escola.

Nesse sentido, Reischauer e Jansen (1995, p.181-182) acrescentam ainda que devido a probabilidade de casamento – período em que se presume que elas parem de trabalhar para se dedicarem à família e aos filhos – dentro de alguns anos, os grupos de mulheres trabalhadoras são considerados temporários e, na maior parte lhes são negados posições com salários melhores. Assim, em alguns casos, essas mulheres retornam mais tarde e em menor número ao mercado de trabalho, quando seus filhos encontram-se crescidos e não necessitam mais de sua supervisão. Em média, as mulheres ganham apenas metade do salário dos homens. Apesar destas condições, mais da metade das mulheres japonesas é membro da força de trabalho, e elas representam mais de 40 por cento do total de trabalhadores, embora a maioria seja mantida em escalões inferiores. Contudo, isso não significa que a mulher de carreira educada não existe no Japão, mas existe em menor número do que na maioria dos países industrializados ocidentais. Assim, segundo Reischauer e Jansen (1995, p.184), as mulheres japonesas são claramente conscientes das satisfações, bem como desvantagens de suas diferenças biológicas dos homens.

Para a sociedade japonesa, a valorização da educação se encontra diretamente vinculada ao acompanhamento da família, e mais especificamente da mãe, no dia-a-dia escolar das crianças. Vera, que após oito meses permanecer no Japão apenas com o marido,

expressa tal perspectiva ao relatar o comentário de seu chefe no emprego quando ela manifestou o desejo de trazer os dois filhos, que haviam permanecido no Brasil com os avós, para junto dela no Japão:

Vimos, ficamos oito meses só nós dois (...) aí não dava, né? Nossa! Eu entrei em um desespero que eu não conseguia trabalhar, porque eu ficava pensando... eles dois lá, né... E ela pequena ainda, né... Aí eu cheguei na fábrica, assim, porque já tinha brasileiro que trabalhava lá e sabia falar, aí eu pedi para ele conversar lá no escritório porque eu queria ir embora buscar eles. Aí ele falou assim “Você escolhe. Se você for embora buscar eles, você tem que parar de trabalhar, porque eles vão voltar da escola cedo, porque a escola japonesa acaba cedo, eles não podem ficar sozinhos em casa, não podem ficar sem estudar, se você não tiver com quem deixar, então você vai ter que parar de trabalhar, né”.

Vera Prado de Santana Yamamoto, mãe de três filhos – Tiago, de 24 anos; Simone, 22 e Sandro, de onze anos – todos nascidos no Brasil, considera que teve com os filhos três experiências distintas em relação à escola no Japão.

Os filhos mais velhos de Vera chegaram ao Japão com sete e quatro anos e foram encaminhados o mais velho, para a escola, e a mais nova, para a creche, ambas japonesas, pois segundo Vera, naquela época, em que eles chegaram no Japão, 1991, não havia na região (Gifu), onde eles estavam, escolas brasileiras. O filho mais novo frequentou a creche japonesa e depois passou a frequentar a escola brasileira. Para que Vera não precisasse parar de trabalhar, por conta da demanda e dos horários da escola japonesa – o que comprometeria o orçamento familiar –, seus sogros vieram, também do Brasil, para ajudá-los.

O filho mais velho de Vera estudou desde o primeiro ano até a faculdade em escola japonesa; a filha do meio não terminou os estudos; e o mais novo está no 6º ano da escola brasileira.

Em relação aos estudos em escola japonesa do filho mais velho, Vera relata que

no começo ele sofreu, ele assim, ele não queria ir na escola de jeito nenhum, ele chorava, chorava. Chegava de manhã para ele e era uma tortura. Ele já acordava chorando. Aí eu falei, mas tá acontecendo alguma coisa, né, porque é que ele, porque ele sempre gostou de estudar, né, no Brasil, nossa ele, aí eu falei, não, não pode. Aí de manhã, teve um dia de manhã que ele correu e falou eu não vou, não vou, não vou e não quero ir. Aí eu peguei ele, levei ele no parquinho, sentei com ele e falei (...) o que é que está acontecendo, porque é que você não quer ir na escola,

né? Aí ele falou, mãe, porque assim, eles aqui tem o “han”¹¹² que eles falam, né, que cada grupinho tem um encarregado de, né que leva aquela bandeirinha, né, e era uma menina que era a “han” do grupo dele, né, e eles usam aquele bonezinho amarelo, que ele tinha pavor daquele boné e ela ia tirando o boné dele, judiando dele, né, escondia o boné dele, então ele falou que ele não queria ir mais e já tinha brasileiro na região. Aí nós tentamos mudar, morava pertinho, mas não, como era outro bairro, então tinha que ir separado, não podia ir junto, (...) eles tem o costume, né. Você vai ter que seguir esse costume deles, não adianta você querer mudar, sabe, você vai ter que se adaptar ao jeito deles e outra coisa, você vai ter que assim, tudo o que tiver na escola você tem que ir, porque se você não for, o dia que você quiser reclamar alguma coisa você não vai poder falar nada, então é “undōkai”¹¹³ é reunião, tudo isso você vai (...) Aí teve um dia que ele chegou chorando da escola e falou, vó, a partir de hoje mais nenhum, mais nenhum japonês vai me chamar de “baka”¹¹⁴ mais, aí minha sogra falou por que (...), vó mas eu não gosto que me chama de “gaijin baka”¹¹⁵ sabe, então eu não quero que me chama mais assim, então a partir de hoje eu não vou mais deixar ninguém me chamar assim. Aí minha sogra falou, mas o que você vai fazer? Vovó eu aprendi porque japonês, você não pode ter medo dele, se você tiver medo dele aí é que ele vai te judiar pro resto da vida, então você tem que demonstrar que você é mais forte que ele, não precisa bater, ainda ele falou, sabe, não precisa bater, mas você tem que ser mais forte que ele, então foi que a partir desse momento que ele entrou de cabeça na escola japonesa mesmo e sempre foi o melhor da sala, sempre ganhou diploma assim por participar de tudo (...). Eu falava assim sempre prá ele, eu não tenho como te ajudar, não tenho mesmo, eu posso te pagar um reforço, porque você sabe, eu não sei ler, não sei escrever nada, eu sei, o pouco que eu sei é o que eu aprendo com vocês e na fábrica, né, então você assim, conta comigo assim em outras coisas, mas pra mim te ajudar na escola eu não tenho como, então eu sempre deixei claro isso prá ele, né.

Em relação à filha do meio, Vera afirma que ela sempre quis voltar para o Brasil e começou cedo a ter problemas na escola. Assim, relata que

todo mundo falava não, filho tem que ficar com pai e mãe. Mas meu Deus do céu se ela não quer ficar aqui, se ela não gosta daqui, né, então não tem como eu obrigar ela ir na escola, né, e assim, a minha sogra ajudou muito nessa parte quando ela foi para o “chūgakkō”. Ela, a gente ia almoçar em casa, né, porque era pertinho a fábrica. Ela não ia na escola, ela se escondia no banheiro e a minha sogra nunca falou isso prá gente, sabe, porque a minha sogra, ela começou a reclamar prá minha sogra, né, que ela não queria ir para a escola, que ela não gostava da escola, que tavam judiando dela, só que ela nunca falava nada prá gente, né? E ela ficava escondida no banheiro. Aí um dia eu peguei. (...) A minha sogra que escondia ela. Porque ficava com dó dela (...). Aí uma vez também de manhã eu saí pra ir trabalhar, aí eu esqueci o meu avental e voltei e bem na hora que ela estava na porta falando que ela não ia na escola e eu cheguei perguntando, mas por que você não vai na escola. Não vou, não vou, não quero ir. Eu falei, você vai sim e ele (o filho mais velho) era o “han” dali do prédio, né. E eu lembro que eu peguei a bandeirinha dele prá bater nela, né. Aí ele entrou, né, avançou em mim e falou você não vai bater nela, em japonês, o meu menino, é o mais velho, você não vai. Mas por que é que eu não vou bater nela? Vou. Ela vai ter que ir na escola. Ele falou. Você sabe por que é que ela não quer ir na

¹¹² *Han* – 班 – grupo, equipe. (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). Michaelis: dicionário prático japonês-português, Aliança Cultural Brasil-Japão/ Melhoramentos, 2003).

¹¹³ *Undōkai* – 運動会 – gincana desportiva. (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). Michaelis: dicionário prático japonês-português, Aliança Cultural Brasil-Japão/ Melhoramentos, 2003).

¹¹⁴ *Baka* – 馬鹿 – bobo, tolo, idiota, imbecil. (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). Michaelis: dicionário prático japonês-português, Aliança Cultural Brasil-Japão/ Melhoramentos, 2003).

¹¹⁵ *Gaijin baka* – 外人馬鹿 – estrangeiro bobo, tolo, idiota, imbecil. (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). Michaelis: dicionário prático japonês-português, Aliança Cultural Brasil-Japão/ Melhoramentos, 2003).

escola? Porque tão judiando dela. E eu falei, e por que vocês nunca falaram isso, por que vocês ficaram quietos, você sabendo tudo. Aí a minha sogra também falou, por que vocês não falam. Eu falei, não. Eu vou agora para a escola e você vai junto comigo e o que eu não souber falar você vai falar e ele não gostava. Ele nunca, nunca gostou de traduzir nada, pra ninguém. Nossa, queria chamar ele pra briga era você falar vamos comigo ali para você traduzir alguma coisa prá mim, ele nunca gostou. Nunca mesmo sabe. Ele falou “eu não vou”. Você vai! Ai cheguei lá na escola. (...) Ela já tava no “*Shōgakkō*” (...) devia ter uns nove para dez anos.(...) Aí eu fui lá e falei com o professor primeiro. E ele falou: “mas não está acontecendo nada”. E por que ela não quer vir na escola? Aí fui lá para a diretoria. Chamei o diretor, chamei meu menino, aí meu marido foi junto, nós explicamos tudinho. Ele falou que ia ver tudo, mas que não estava acontecendo nada, que ela que não queria estudar. Aí nós fomos, conversamos com os pais de alunos, com os vizinhos, né. Aí descobrimos que inclusive tinha até brasileiro no meio judiando dela, né. A brasileira que já estava há mais tempo. É que lápis, borracha, o que ela levava de novo assim as meninas pegavam tudo, né. E ela é assim, ela sempre enfrentou o irmão, em casa a gente tinha que separar ela, porque ela sempre judiou dele, né. Então, mas na rua assim, ela não brigava, ela ficava quieta, então as meninas viam que podiam fazer o que queriam com ela que ela não ia reagir. Ainda ele falava para ela (...) “você não pode ficar quieta, você tem que enfrentar, você não pode ter medo delas”, né. Se você tiver medo, aí é que elas vão judiar de você, mas ela não... Aí foi levando, ia pro colégio quando queria, aí saiu do “*Shōgakkō*” foi para o “*Chūgakkō*” e aí piorou, né, porque no “*Chūgakkō*” tem a tal da “*senpai*”¹¹⁶ do “*sannensei*”¹¹⁷ que você tem que fazer o que elas querem, né. E ali no “*chūgakkō*” não adianta você ir reclamar que eles falam bem assim, da porta da escola para fora a gente não tem nada a ver. Aí é com vocês. Então quer dizer, aí eu fiquei... E agora? O que é que eu vou fazer, né? Enquanto a minha sogra estava junto, ainda a minha sogra ajudava, né? Quer dizer, ficava com o menor prá mim, né. Eu podia ir trabalhar porque eu sabia que tinha, que podia contar com ela, né. Aí quando ela resolveu vir embora que eles ficaram dez anos aqui sem ir nenhuma vez para o Brasil, sabe, então, quando eles resolveram ir, né, então agora... Então aí eu pensei em mandar ela junto, né, mas o meu marido falou não, ela vai ficar aqui para ajudar a cuidar do Sandro, né. Só que aí piorou mais ainda a situação, né. (...) Com quinze, então ela começou a me dar muito, muito trabalho mesmo (...)

Vera mandou a filha do meio, por insistência dela mesmo, por um tempo para o Brasil, mas quando começou a dar problemas lá para os avós e tios, foi buscá-la, trazendo-a de volta para o Japão. Sem terminar os estudos, a menina trabalha em fábrica, casou e tem dois filhos.

Parte dos problemas apontados por Vera em relação às dificuldades da filha do meio, Simone, na escola japonesa está relacionada a uma das questões que mais geram receio dos pais de crianças brasileiras no Japão a colocar seus filhos na escola japonesa: o *ijime*. No entanto, vale ressaltar, a partir da própria colocação de Vera, de que “descobrimos que inclusive tinha até brasileiro no meio judiando dela, né. A brasileira que já estava há mais

¹¹⁶ *Senpai* – 先輩 – sênior; veterano; o mais velho; o mais antigo. (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). Michaelis: dicionário prático japonês-português, Aliança Cultural Brasil-Japão/ Melhoramentos, 2003).

¹¹⁷ *Sannen* – 三年 – três anos. – *sei* – 世 – suf. Geração. (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). Michaelis: dicionário prático japonês-português, Aliança Cultural Brasil-Japão/ Melhoramentos, 2003).

tempo”. Isso indica o quanto o *ijime* não se restringe, no Japão, apenas à relação do japonês em relação ao brasileiro, mas também do próprio brasileiro em relação a outro brasileiro.

A “conivência” da avó; o questionamento da mãe – “por que vocês nunca falaram isso, por que vocês ficaram quietos?” – mediante seu desconhecimento do que estava ocorrendo com a filha na escola; sua colocação para o filho mais velho de que “Eu vou agora para a escola e você vai junto comigo e o que eu não souber falar você vai falar” e a posição do filho em relação à tradução solicitada, expressa pela mãe de que “ele não gostava. Ele nunca, nunca gostou de traduzir nada, pra ninguém” – são permeadas pelas próprias reorganizações familiares, espaciais, trabalhistas e culturais – onde os papéis estabelecidos, assumidos e presumidos também precisam ser reorganizados, diariamente, sem necessariamente o consenso e a percepção racional entre os envolvidos.

Na casa da família de Vera, a comunicação entre os filhos mais velhos que estudavam em escola japonesa passou a ser com os avós em japonês e com os pais em português:

(...) a gente falava em português e eles respondiam em japonês. Inclusive, o mais velho até hoje é assim. Ela não, né. Ela já fala o português. Fala bem enrolado, mas fala, né. Agora o mais velho não. Você fala em português com ele e ele só te responde em japonês. Ele não fala. E ele sabe falar. Assim, ele fala errado, né. Igual japonês falando português, mas ele... Às vezes com o Sandro que ele responde alguma coisa em português, mas comigo assim, com o meu marido é só em japonês.

Segundo Vera, em relação ao seu conhecimento da língua japonesa:

Alguma coisa assim eu entendo. Assim, para se virar no trabalho, num hospital, pra essas coisas eu sempre me viro sozinha, né. Porque muita coisa assim foi eles que me ensinaram, né. Então ele, né... Que nem, hoje, quando ele fala alguma coisa em japonês que eu não sei o que é, né, aí ele vai e tenta, mas mesmo em japonês ele vai tentando assim conversar comigo falando de uma maneira mais fácil pra mim entender, mas ele não fala português. Não fala.

Assim, em relação aos filhos que estudaram em escola japonesa, Vera considera que para o mais velho foi bom – inclusive pelo sucesso dele ter conseguido terminar a universidade –, mas para sua filha, que acabou abandonando os estudos, voltou para o Brasil, retornou novamente para o Japão, tem uma filhinha de três anos e estava, na época do

depoimento, grávida de dois meses, Vera considera que a escola japonesa não foi boa. E para o filho mais novo que estuda em escola brasileira, Vera é categórica ao afirmar:

Ai, para o Sandro, melhor a escola brasileira mesmo, a japonesa não... ah, eu não quero pôr o Sandro na escola japonesa de jeito nenhum. Eu acho que assim, muda muito a criança, né, judia muito. Porque prá gente já não foi fácil, né, adaptação, a gente sofreu muito. Agora eu penso como é que não fica a cabeça de uma criança, né? Assim, eu, às vezes, depois de tudo que aconteceu com a Simone eu falo, nossa foi difícil prá gente, então se ela passou por tudo isso não foi fácil mesmo sabe, muitas vezes aí eu dou razão dela ser revoltada, dela ter raiva daqui tudo, até hoje ela fala que ela não quer ficar aqui, que ela vai... (...) ela vai juntar o dinheiro dela e vai embora, que aqui não é o lugar dela ficar, sabe.

Considerando a possibilidade de opção entre colocar os filhos em escola japonesa ou brasileira, Vera, apesar de visivelmente orgulhosa, especialmente do filho mais velho, afirma:

Aí eu falo que hoje, se a gente tivesse tido a oportunidade de ter uma escola brasileira, acho que eu não tinha colocado eles na escola japonesa, sabe. Principalmente ele, que ele mudou muito, muito, muito, muito mesmo. Ele é totalmente diferente do Sandro, porque assim quem tem, que nem o Sandro, convive na escola brasileira, né, então o Sandro já é mais carinhoso, o Sandro conversa, o Sandro conta as coisas da escola, né, e ele não, ele nunca foi de chegar assim e conversar, contar as coisas da escola sabe, ele nunca, ele sempre ficava, chegava, né, da escola, tomava o banho, jantava, ia pro quarto estudar, então se eu queria saber alguma coisa eu é que tinha que ir lá e perguntar prá ele sabe, como é que é, como é que não é, como é que vai ser sabe, mas ele vir e falar..., assim, quando a gente ficou sozinho, quando o Vicente (marido) foi pro Brasil e só ficou eu e ele, né, aí ele ficava, né, ele chegava da escola, quando eu voltava do serviço ele já tava lá na cozinha, né, ele já tinha feito a janta, já tinha lavado a roupa dele, aí sentava, aí eu tomava banho, a gente ia jantar junto, aí ele conversava sabe, assim, em japonês, aí ele contava as coisas, né, contava da faculdade, tudo ele ia contando como é que era, mas já com o Vicente assim ele não é muito de se abrir, conversar.

Ao expor a vivência dos dois filhos mais velhos em escola japonesa, especialmente considerando que o mais velho seguiu em frente com os estudos, sempre dedicado a fazer o melhor e obter os melhores desempenhos, Vera demonstra, em inúmeros momentos, a mudança de comportamento do filho, que nitidamente foi se afastando de qualquer brasileiro em geral, especialmente do pai. Embora sempre saliente que em sua essência, ela reforça – como para que ela mesma se convença – de que o filho não mudou. Assim, em seu depoimento, afirma que

O mais velho já tava né, já tava adaptado na escola, ele já jogava futebol pela escola, só tem amigo japonês, só tinha os amigos japoneses, ele não fazia amizade com brasileiro, depois ele foi distanciando, né. Assim, ele comigo ele sempre sentou e conversou, mas assim, com o pai, com... ele já, já era diferente sabe, ele não é de

conversar muito, de sentar e conversar assim, sabe. Aí, mas aí como eu falei, no fundo, no fundo ele continuou do mesmo jeito. Mas quer dizer, ele foi criado já desde os sete anos, tá com 24 anos, ali junto com japonês o dia inteiro, ele vai, vai pro lado né, do japonês mesmo. Ele é igualzinho o meu sogro, os dois assim, no jeito é, não tem o que tirar, mas igualzinho, igualzinho, gosta das coisas tudo certinha, as coisas no horário, se você fala uma coisa pra ele tem que ser aquilo ali, você não pode mudar, mas você não falou que é assim, então é assim. Agora ela não, assim ela sempre levou tudo na ... ah eu não quero estudar, eu não vou estudar, pra que estudar? Ela falava, eu não gosto.

Ao considerar o período em que está vivendo no Japão, Vera afirma e reafirma sua preocupação em relação à união da família:

Realmente, quando a gente chega, o sofrimento é grande, principalmente para quem veio há dez anos atrás, que nem nós, que não tínhamos nada, não sabia nada, teve gente que sofreu muita discriminação, né, mas a gente assim, nessa parte, graças a Deus a gente foi bem, né. Mas eu penso assim, também... esse negócio da gente vir pra cá atrás de uma vida melhor é... assim, a família, né, separou muito a família. Então ficou muito dividido, né, cada um procura assim, a gente trabalhava o dia inteiro, mesmo a gente fazendo um esforço da gente sempre estar no final de semana junto, né, teve muita gente, inclusive parentes, né, do meu marido assim que o casamento acabou, os filhos cada um foi para um lado, né. Então, essa parte foi muito ruim. Eu acho assim, quem vem pra cá agora devia pensar muito em família, na família, procurar ficar sempre junto. Eu sei que não é fácil, porque é cansativo, né. Foi uma carga horária muito puxada, mas não deixar de lado essa parte e os filhos também, né. Quem tem filho, que eu já vi muita criança aí fora da escola, né e se envolvendo com japonês, nessas gangues, nessas coisas, então... teve conhecido nosso que, inclusive, apanhou, assim, quase morreu, por ter envolvido com eles e... mas eu acho que, pensar na família. A gente pensa em dar um futuro melhor prá eles tudo, mas... ficar sempre junto deles, mesmo que tiver filho, cuidar muito, muito mesmo porque a partir do momento que ele vai para uma escola japonesa, que ele muda o jeito dele é doído. Eu senti isso, eu vi meu filho se afastando de mim, assim, de chegar uma hora que você não tem o que falar, né. Você não tem diálogo, nada. Porque nossa! Ele prá mim foi o meu primeiro filho e... não foi fácil não.... Hoje eu sei assim, que no fundo, no fundo, ele continua o mesmo, né. Mas muda muito, fica muito frio, você não tem... que nem o Sandro me abraça tudo, ele não tem isso. Sabe, uma vez eu até levei um susto muito grande que ele assim, ele gosta de viajar, né, e ele foi sozinho prá Espanha, né, e eu fui levar ele em Narita. Aí lá assim, a hora em que ele foi embarcar, ele olhou assim pra mim, né e eu nunca esperava aquilo dele, né, porque ele nunca fez isso pra mim, mas ele olhou pra mim e me abraçou, sabe, isso depois de quantos anos... mais de vinte anos que ele nunca tinha me dado um abraço assim, depois que ele veio pro Japão, entrou na escola japonesa, isso aí dói, te machuca muito, porque você vê o seu filho se distanciando de você, se você não souber o japonês, você fica mais afastada ainda, porque eu mesmo sem eu saber eu procuro conversar com ele em português, o que ele não entende a gente procura se entender, mas perde, perde aquele carinho, aquele sabe..., porque ele era igualzinho o Sandro, sabe, de chegar, me abraçar no Brasil. E mesmo depois, assim no começo ainda, aí ele foi se afastando, afastando cada vez mais, né. E com pai também, eu não vejo ele assim. Se ele vai fazer uma coisa ele fala primeiro prá mim, sabe, ele conversa comigo primeiro, ele... não pergunta para o pai, nada..., então eu... vejo que isso me... não deixa os filhos se afastarem não, não deixa a família se afastarem porque dói. Isso aí dói muito mesmo, isso aí é a única coisa que eu tenho de reclamar daqui é isso. Sabe... se eu pudesse voltar atrás hoje eu não tinha posto os meus filhos na escola japonesa, de jeito nenhum, eles ficam muito frios e distancia da gente... a família em si, vai indo, vai indo... e não pensar só em trabalho, nem em dinheiro.

Sob esses aspectos, vale ressaltar o quanto as diferenças culturais são marcantes. Refletidas, por exemplo, nas manifestações de afeto, para a mãe a incompreensão de tais elementos gera conflitos constantes. Assim, embora, por um lado compreenda e se orgulhe da “adaptação” do filho à sociedade japonesa, por outro, a sua incompreensão mediante as diferenças comportamentais das distintas culturas e sociedades levam-na a expressar que “no fundo, no fundo ele continuou do mesmo jeito”, mas também ao considerar que “ele muda o jeito dele é doído. Eu senti isso, eu vi meu filho se afastando de mim, assim, de chegar uma hora que você não tem o que falar, né. Você não tem diálogo, nada (...) Mas muda muito, fica muito frio”.

A recusa a falar o português do filho mais velho de Vera vai além das relações familiares. Assim, ela relata que mesmo já na faculdade, podendo optar entre aprender espanhol e português, ele optou por aprender espanhol. E que agora, por conta do trabalho, quando necessita de conhecimentos da língua portuguesa, recorre à mãe para ajudá-lo, falando em japonês.

Ao colocar seu filho mais novo em escola brasileira, Vera pensa não somente em voltar para o Brasil, mas especialmente em não querer sentir em relação a esse filho o mesmo sentimento de distanciamento que teve com seu primogênito. Assim, embora seu desejo de retornar ao Brasil continue sendo expresso verbalmente, ela se encontra dividida, ao expor que

o meu filho mais velho fala “o que é que eu vou fazer no Brasil agora?” Eu não entendo o português, eu não falo o português, eu não tenho amigo lá... sabe.... a vida dele ficou aqui, como ele fala, são 20 e poucos anos aqui, o que é que eu vou fazer lá?... Aí eu penso, né, em ir embora, e como é que eu vou deixar ele aqui, né? Mesmo ele assim, já assim, ter ficado do jeito que ele ficou, mas a gente sente que no fundo ele... sempre me pergunta “mãe, você vai embora?”. Quando que você vai embora? Sabe... Mas aí, eu falo pra ele, por enquanto não, né, eu ainda vou ficar mais um pouco... Tem que pensar no Sandro também, né, porque o Sandro quer fazer uma faculdade, né. Então, eu falei, eu vou esperar mais um pouco o Sandro pra ver como é que a gente vai fazer, mas, eu penso muito em deixar ele sozinho, sabe, isso aí... é o que está me segurando aqui ainda, se não eu já tinha ido embora... Por isso que eu falo.... cuida muito dos filhos, porque acho que é a única coisa de bem que a gente tem, né... a única coisa importante que a gente tem pra gente são eles, né...

Na trajetória da família de Vera Prado de Santana Yamamoto e Vicente Yamamoto, os três filhos do casal, vivenciaram alguns momentos, ainda crianças, em que os pais trabalhando no Japão eles ficaram no Brasil sob os cuidados dos avós.

Os dois filhos mais velhos, estudando em escola japonesa, cada qual a seu modo, adaptaram-se, ou não, à escola japonesa. E o mais novo estuda desde o primeiro ano do ensino fundamental em escola brasileira.

Três filhos, três caminhos escolares distintos e uma mesma família podem exemplificar como nem sempre, ou melhor, em geral, é difícil – para não dizer impossível – propor encaminhamentos e caminhos únicos, nem tampouco certos.

Considerando-se ainda famílias com vivências de filhos em escola japonesa e brasileira, os filhos de Lucimara Yuki Koto – Livia Sayuri, de 14 anos e Márcio Kazuhiro, de 12 anos – nasceram no Japão e estudaram até o 5º e 2º ano, respectivamente, em escola japonesa, de onde saíram para o Brasil com a mãe – enquanto o pai permaneceu no Japão. A ideia, de acordo com Lucimara, era verificar se os filhos se adaptariam e se ela se readaptaria à vida no Brasil.

Assim, embora Lucimara afirme que eles sentiram um pouco de dificuldades, mas se esforçaram e em pouco tempo, se adaptaram bem, principalmente o mais novo. Já a mais velha teve um pouco mais de dificuldade no início, mas também se adaptou. Entretanto, no período de um ano e meio, como ela, Lucimara, não se readaptou, resolveu voltar, agora com a intenção de permanecer no Japão. Contudo, como os filhos já haviam se adaptado – e preferido – o Brasil, permanecem estudando em escola brasileira.

Embora tanto Lucimara, quanto o marido considerem que falam bem o japonês, Lucimara afirma que

... quando os meus filhos estavam na escola japonesa, eles falavam em japonês em casa e eu sofria para falar em japonês com eles. Agora eles usam apenas o português.

Tal colocação expressa, mesmo que inconscientemente, o “conforto” que sente em falar, em casa, em português, com os filhos e não em japonês como ocorria quando os filhos estudavam em escola japonesa. E o quanto esse “conforto” no seio da vida familiar contribui para a manutenção de uma vida permanentemente “brasileira” no Japão, tendo em vista que o objetivo atual da família é permanecer no país e não mais retornar para o Brasil.

Das famílias cujos filhos estudaram todo o tempo em escolas brasileiras, há aquelas em que:

- a. As crianças nasceram e viveram um tempo no Brasil – inclusive frequentando a escola;
- b. outras que, embora tenham nascido no Brasil, as crianças foram pequenas para o Japão e nunca estudaram no Brasil;
- c. As crianças que nasceram no Japão, mas viveram e estudaram um tempo no Brasil;
- d. As crianças e adolescentes brasileiros que nasceram no Japão e nunca viveram no Brasil, nem tampouco frequentaram escolas no Brasil;

Das entrevistas realizadas, as crianças e adolescentes que viveram e estudaram um período no Brasil, em geral, apresentam uma vinculação mais forte com o país, expressando mais diretamente e de forma mais independente em relação aos pais o desejo de retornar – embora esse desejo, de certa forma, também se encontre atrelado ao tempo de permanência no Japão.

Considerando o número de filhos do casal, a composição das famílias entrevistadas contou com a variação, entre um e cinco filhos.

No momento de realização do depoimento, a faixa de idade entre o filho mais velho e o mais novo da família composta por cinco filhos variava dos 21 aos nove anos. O mais velho, com 21 anos – já casado e morando em local diferente de seus pais e irmãos; e o segundo

filho, com 18 anos – morando com a família e trabalhando em uma fábrica. Embora tenham vivido no Japão durante um período quando pequenos e estudaram até a primeira série do ensino fundamental e a pré-escola, respectivamente, na época, em escola japonesa, voltaram para o Brasil, depois retornaram com a família para o Japão, já com 18 e 16 anos, para também trabalharem em fábricas. As três filhas menores, respectivamente com 14, dez e nove anos estudam em escola brasileira.

Dentre todas as famílias entrevistadas, as que possuem maior número de filhos em idade escolar e que estudam em escolas brasileiras são três famílias com três filhos estudantes em escolas brasileiras.

A maioria, doze famílias têm apenas um filho em escola brasileira e as demais, dois filhos.

Kátia Lima Kimura, mãe de Kelly M.K. Kimura, 10 anos – que retornou ao Japão há cinco anos – relata que

Nisso meu marido já tinha vindo um ano antes, né. Para preparar, poder pagar as passagens e alugar um apartamento por conta, né. Montar tudo direitinho, montar uma infraestrutura e ver onde seria melhor, onde tivesse estudo, né, mais perto prá ela, porque a gente já veio com a intenção dela não ir para a escola japonesa. No começo eu gostaria, mas pela experiência que a gente tem dos amigos, a gente preferiu deixar na escola brasileira, né. Porque muitos dos que vieram e colocaram em escola japonesa não vieram com planos de voltar, ou a dificuldade que teve acabaram ficando por muito tempo e obviamente a criança vai se adaptar ao meio em que ela está, então... no caso, chegava uma certa idade que não queria mais retornar ao Brasil, né, há muitos casos que a gente conhece. Então, a gente preferiu manter ela em uma escola brasileira, com planos de voltar logo também, né, só que isso não aconteceu, né?

Contudo, quando recebeu a carta da prefeitura convidando para matricular em escola japonesa, Kátia admitiu pensar duas vezes a respeito, antes de definir, realmente pela escola brasileira. Assim, relata que:

Eu pensei... quando chegou uma carta do governo, convidando, pedindo que ela se apresentasse à escola, tudo organizado, bonitinho, tudo, né, pelo o que o meu marido leu. Eu achei uma opção, né. Mas o coração não deixou, eu imaginar a minha filha, pequenininha, seis aninhos de idade, né... como era com seis meses de antecedência, ela tinha seis ainda, né, ia fazer sete no ano seguinte ainda, né, na metade do ano. Imaginar ela andando, pequenininha, na rua, sozinha, na chuva, na neve, nossa! Isso... doeu o coração... e como naquela época a gente... e logo que eu cheguei eu fiquei uns cinco ou seis meses sem trabalhar, porque a intenção era tirar a carteira de

motorista, para poder dar uma qualidade de vida melhor para ela, né, mas isso não... aconteceu... eu não consegui tirar a carteira de motorista... ah... muito estreito... muito detalhe, pouco espaço, então... como também eu tinha tirado carteira fazia... quatro anos e fazia praticamente quatro anos que eu não dirigia.... Como eu fiquei seis meses sem trabalhar, eu assistia muita TV japonesa, não é que aqui tem muitos crimes, mas os crimes que tem, a maioria aparece na TV, né?... e não são crimes assim de roubo, a maioria é pessoas com problemas mentais, não tem muita explicação por que é que faz, isso eu fiquei com medo também... e experiências que eu tive de amigas que não vão mais embora porque os filhos não querem mais voltar para o Brasil (...) Então, a gente... o meu marido ficou com muito medo de *ijime*, né... muito medo... Ah... Eu tinha as minhas razões, mas as dele, ele já resolveu por ele mesmo de uma vez para não restar dúvida, que ele tinha mais medo mesmo de *ijime* e os psicopatas, né....

Nas considerações de Kátia sobre a escolha pela escola brasileira estão mais presentes os receios em relação à escola japonesa – onde a insegurança advinda das diferentes práticas, costumes e concepção em relação à educação se encontram presentes –, que propriamente uma convicção de que a escola brasileira seja o melhor caminho para a educação de sua filha.

Ao recuar diante da possibilidade em matricular a filha na escola japonesa, Kátia demonstra que o apelo emocional foi mais forte ao expressar que “Eu achei uma opção, né. Mas o coração não deixou, eu imaginar a minha filha, pequenininha (...) Imaginar ela andando, pequenininha, na rua, sozinha, na chuva, na neve, nossa! Isso... doeu o coração...”. A soma dos receios de Kátia ao medo do marido em relação ao *ijime*, de acordo com seu relato, foi determinante para o encaminhamento da filha para a escola brasileira. Sob esses aspectos, é forte a presença das diferenças e incompreensões em relação à formação brasileira – que esses migrantes carregam consigo – e a escola japonesa, que não apenas reflete como também perpetua a sua sociedade e seus valores.

Outro ponto que merece destaque, em relação à escolha de encaminhamento de sua filha para a escola japonesa ou brasileira presente no depoimento de Kátia refere-se à questão do retorno ao Brasil. Sob esse aspecto, ao considerar as “experiências que eu tive de amigas que não vão mais embora porque os filhos não querem mais voltar para o Brasil (...)” explicita, mesmo que não racionalmente nem intencionalmente, seu receio na perspectiva de ter seu “sonho de retorno” inviabilizado caso este não possa ser compartilhado também pelos filhos.

Nesse sentido, é possível considerar que a adaptação à escola e sociedade japonesa implica, para essa nova geração, a construção de sonhos e perspectivas vinculados a essa sociedade na qual se encontram e não mais no referencial de sociedade e país de seus pais, criando para estes um impasse entre o “sucesso” que desejam para seus filhos e aquele que almejam para si próprios.

Mesmo optando por manter sua filha em escola brasileira, Kátia é crítica em relação a essas escolas, sendo que em um período de quatro anos e nove meses, transferiu sua filha quatro vezes. Atualmente se diz satisfeita com a escola atual, mas considera, em relação às escolas brasileiras instaladas no Japão, de uma maneira geral, que:

lamentavelmente depois de tudo que eu vi eu não posso pedir, exigir do governo que seja feito de qualquer forma, ah, não vocês tem que abater e acabou, né. Porque pelo tudo que eu vi não está certo, eles não estão agindo de forma correta... as escolas... a atual eu não posso dizer, mas as outras que eu vi, como que o governo japonês pode reconhecer uma escola que troca de professor o tempo todo, uma escola que... coloca um monte de parente, faz um serviço mal feito e... vai continuar assim porque não vai mandar embora, né... E esse sistema de falta de disciplina também não está fazendo bem para os jovens. O futuro dos jovens que estão em escolas brasileiras, da maior parte está comprometido, do ponto de vista da personalidade, disciplina, responsabilidade. Eu acho que isso está muito afetado.

No entanto, Kátia se ancora na perspectiva de retornar em breve para o Brasil, embora tenha a percepção do constante adiamento desse retorno. Assim, Kátia expressa “Ah, a gente quer voltar o ano que vem. O problema é sempre o ano que vem que a gente vai voltar.... todo o ano é o ano que vem”.

Mirela Hiromi Kawabata, 14 anos, filha única de Janete Maria Junqueira Kawabata e Mário Makoto Kawabata – embora seja brasileira, nunca viveu no Brasil, onde apenas passou alguns meses quando era bebê. Nasceu no Japão e sempre estudou em escola brasileira no Japão.

De acordo com sua mãe, Janete, a filha nunca manifestou desejo de estudar em escola japonesa e os pais, por receios, principalmente em relação ao *ijime*, consideraram melhor mantê-la em escolas brasileiras.

Assim, Janete relata que

até mencionamos algumas vezes de ela ir para a escola japonesa, mas... ela nunca quis e fazer as coisas forçadas, realmente não é bom. Nem prá gente como pai, né e nem para ela como filha, talvez, se ela fosse... não gostasse realmente e sofresse e não me falasse, ia ser bem pior. Então eu sempre deixei na vontade dela. Eu sempre falei também, lá na frente, se você sentir falta do *nihongo*, a culpa não vai ser minha, vai ser sua que não quis ir para a escola japonesa. Mas assim, sempre acompanhei os estudos, sempre de perto, sempre fui bem presente. O pai ele é, mas ele é um pouco mais afastado. Ele é... eu fico no intermédio, né. Ah, ela está assim, assim, assado, ela tá bem e tal. Então ele fica a par, né, por mim. Mas eu sempre tive bem presente. E faço questão de estar sempre. Ela já está na 7ª série e até ela terminar, enquanto eu puder, eu vou estar em cima, vendo tudo. Porque é o único legado que ela tem, né, que ninguém vai tirar dela. E se eu tenho a condição de dar, ela vai estudar, só estudar. Ah, mãe, já, já eu tenho 16 anos eu quero fazer arubaito¹¹⁸... é bom? É. Ela vai aprender a dar mais valor do que ela dá. Mas, se depender de mim, ela só vai estudar. Enquanto eu tiver forças, eu quero que ela só estude.

No depoimento de Janete fica explícito, em relação ao encaminhamento de sua filha para a escola brasileira, que, embora ela e o marido também tenham considerado a escola japonesa, a responsabilidade que os pais colocam para a filha em relação à sua própria educação. Assim, Janete expressa que “eu sempre deixei na vontade dela. Eu sempre falei também, lá na frente, se você sentir falta do *nihongo*, a culpa não vai ser minha, vai ser sua que não quis ir para a escola japonesa”, justificando sua posição mediante possíveis sofrimentos da filha, de modo que considera que, em caso de encaminhamento da filha para a escola japonesa, “se ela fosse... não gostasse realmente e sofresse e não me falasse, ia ser bem pior”.

Arendt (1997, p.221-247), em sua análise sobre a crise na educação, expõe o quanto ela pode afetar todo o mundo e que não se trata apenas de uma questão local. Diante da violência e terror exercidos por países totalitários, que nada tem a ver com autoridade, a autora discute o quanto a representação da autoridade na esfera pública e política perdeu o significado – ou, “no máximo, desempenha um papel altamente contestado”, diz. Nesse sentido, Arendt (1997, p.240) considera que

¹¹⁸ アルバイト – serviço temporário, trabalho extra, bico (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). Michaelis: dicionário prático japonês-português, Aliança Cultural Brasil-Japão/Melhoramentos, 2003).

Ao removermos a autoridade da vida política e pública, pode ser que isto signifique que, de agora em diante, se exija de todos uma igual responsabilidade pelo rumo do mundo. Mas isso pode também significar que as exigências do mundo e seus reclamos de ordem estejam sendo consciente ou inconscientemente repudiados; toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las (...) A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças (Arendt, 1997, p.240).

Sob esses aspectos, é possível considerar que o receio que Janete aponta de possíveis sofrimentos futuros para sua filha, a coloca em um impasse entre assumir, ou não, a responsabilidade em relação à formação escolar de sua filha, a quem é delegada uma decisão pautada pelas influências dos pais, que por sua vez, insistem em manter o discurso de que a escolha é, por fim, “dela”, bem como a responsabilidade por tais escolhas.

Alguns meses antes da realização do depoimento, Mirela saiu da escola onde estudava desde o ensino fundamental I e foi para outra escola, que oferecia mais aulas de japonês – pois pretendia estudar mais a língua japonesa para seguir um curso de modelo. Embora a intenção de fazer o curso de modelo tenha ficado para trás, Mirela diz estar adorando a atual escola e pretende terminar o ensino médio nesta escola, para depois fazer uma faculdade no Brasil.

Da mesma forma que afirmou não forçar a filha a escolher estudar na escola japonesa, Janete afirma que a mudança de escola também foi opção de Mirela. Nesse sentido, afirma:

Mas a mudança de escola foi por opção mesmo, ela que quis, eu não forcei nada, nunca forcei. Eu deixo na vontade dela, mas eu sempre deixo bem claro, lá na frente, se você se arrepender, eu não tenho culpa. Eu te mostrei o caminho, cabe a você decidir. Agora também se você tiver todo o louvor do mundo, eu vou ficar feliz, mas a culpa não é minha e eu nem devo isso a mim, é a você que foi atrás, eu sempre deixo isso bem claro pra ela. E ela tá gostando da escolha, não se arrependeu, né, minha filha?

É clara a influência dos pais sobre as “decisões” da filha, manifestadas mais claramente quando o assunto diz respeito às questões relacionadas ao Brasil, que Mirela não conhece, ou, pelo menos, nunca viveu no país – ou, mesmo em relação à escola japonesa. Assim, embora projete o seu futuro para fazer uma faculdade no Brasil e estude em escola

brasileira no Japão, a adolescente tem claro que a escola brasileira no Japão apresenta especificidades que são distintas das escolas no Brasil.

Em relação à escola japonesa, Mirela faz a seguinte consideração:

Eu tenho um pouco de medo de ir também (...) porque tem gente que estuda lá, tem gente que fala que é ótimo! Mas... tem gente que estuda e fala que não é bom, daí dá um pouco de medo, sei lá... de não ser o que eu quero e eu sair de um lugar que eu goste.

Posto nestes termos, a mãe complementa:

Na verdade, desde que eu cheguei no Japão, a gente ouvia muito caso de *ijime*, né, muito *ijime*. Então isso, talvez eu tenha passado para a Mirela. (...) porque se judiarem da minha filha, vixe, eu vou lá e não vai ser boa coisa. Então, talvez eu tenha passado isso pra ela inconscientemente e ela foi pegando esse medo de ir para a escola japonesa.

Novamente, o *ijime* aparece, entre os depoimentos, como um ponto relevante – na perspectiva dos pais – para se posicionarem contrários a que seus filhos estudem em escola japonesa.

Ainda sobre as escolas brasileiras e escolas japonesas, Janete pondera que:

A escola brasileira, às vezes, visa só o dinheiro, só o dinheiro. Eu digo até que é um depósito de crianças, só vai pondo, só vai pondo, né.... tem escolas que não tem assim... que nem, a escola japonesa, (...) depois da aula, (...) a criança pode escolher artes, música, esporte, é o que a criança escolher e todo dia vai ter isso. Então saiu, acabou a aula, ela tem outra atividade. Já nas escolas brasileiras, muitos acabam a aula, vai pros games, vai para... vai saber Deus aonde, né... e aí vai gerando coisa ruim, coisa ruim, já na escola japonesa não. Esse é um ponto forte da escola japonesa, além do ensino, né... eu não sei como é o ensino japonês, eu tiro base pelas minhas amigas aqui, que bastante delas tem filhos em escola japonesa, assim... mais pela disciplina. São alunos disciplinados. Quando é estragado, é estragado mesmo, não adianta (...) mas tem os que são bem certinhos (...) toda regra tem a sua exceção, é claro, mas a escola japonesa, nesse lado é muito bom, eles dão muita atividade, a criança não fica largada e é obrigatório estar na escola, naquele horário, estipulado, por lei, a criança tem que estar na escola, tanto que às vezes aparece algum senso ou outro nas portas dos estrangeiros... seu filho? Tá na escola? Qual escola? Em que série? Quer saber tudo, porque se não estiver na escola, aí é com a Lei que vamos resolver o assunto, né... mas assim eu não posso reclamar muito da escola brasileira, a não ser esse fato da atividade, né... porque tem escola que acaba meio dia e meio, até os pais chegarem às 10 da noite, pra dar de comer pro filho, onde tava esse filho?... né?... então é preferível que ele esteja numa escola japonesa, pelo menos tem mais atividade, não vai ficar tanto tempo ocioso, mas assim, pelo que eu vejo das minhas amigas aqui elas gostam da escola.... japonesa.

Sobre suas perspectivas para o futuro Mirela afirma:

Eu quero terminar a escola (...), não quero nem mudar de escola, (...) falta pouco também, eu acho, faltam quatro anos só. Daí, depois disso eu quero ir para o Brasil fazer faculdade. Daí, depois eu quero viajar (...) para a Europa (...) eu queria ir para a França ou para a Itália. Porque, na verdade... até então eu não sabia que lá era bem assim... moda mesmo... Aí, minha professora me falou, né, que se eu quisesse mesmo seguir carreira de moda, eu tinha que ir para a França. Só que França e Itália são meio que parecidas, né, a moda essas coisas. Daí, eu falei assim, ah... eu posso ir para lá. Daí agora eu meti na minha cabeça, que eu quero ir para a França ou para a Itália (...) é... onde tem mais assim, mais concentrado... quase todo mundo se inspira lá, sabe... é o que eu queria (...).

Ao mesmo tempo em que projeta para o futuro fazer faculdade no Brasil, Mirela comenta seus receios em relação ao país, especialmente quanto à violência, mas também pela possibilidade de não poder adquirir tudo o que gostaria e a que está acostumada no Japão. Novamente, os receios expressos são – e Mirela expressa verbalmente – consequência do que recebe de informações sobre o Brasil, de modo que comenta que:

... tem aqueles que foram e voltaram (...) mil vezes o Brasil. Mas eu não posso falar a mesma coisa (...) tem, ela chegou aqui ela falou assim, eu quero ir para o Brasil (...) ela quer ir para o Brasil. Mas é... eu tenho medo de ir para o Brasil também... imagina a Ju... ela fala isso, ela viveu no Brasil. Muito tempo, muito, muito tempo, só que ela fala que não quer voltar porque ela tem medo de chegar lá e ser assaltada, tem medo de chegar lá e alguém chegar nela já, assim... em cima, sabe... porque sabe que ela veio do Japão. É disso que eu tenho medo. E eu também tenho medo de chegar lá, querer uma coisa, querer muito e não poder ter. Aqui de vez em quando é assim... ah... o que é que você quer de aniversário? Eu paro e penso o que eu quero ganhar, porque eu já tenho tudo o que eu quero, entendeu? Então eu tenho medo que... tem data especial e você vai ganhar tal presente... mas qual presente? Eu já tenho tudo o que eu quero, então pra que eu vou pedir mais alguma coisa? Entendeu? Eu acho que é.. ah... a minha vida no Japão é... só, assim... (...) Eu falo isso pra quem tá indo pro Brasil agora... ah.... mas é coisa de material. É de material, mas.... dá um certo medo, porque aqui você tem tudo, chega lá você não consegue ter quase nada.... dá muito medo.

Ainda falando sobre o Japão e o Brasil, Mirela considera que

eu só conheço o Japão, né.... não sei (...) porque eu não sei nem como é muito o Brasil, porque eu não lembro. Mas, se você falar, Nação Japão, eu acho que é o.... minha casa assim.... eu acho que é o lugar que eu aprendi as coisas, o lugar que eu vivi desde que eu era pequena. Eu acho também que tudo, assim, o lugar mesmo, que eu sempre vou lembrar, porque eu nasci aqui, eu vivi aqui, eu estudei aqui, conheci a maioria das pessoas que eu conheço hoje aqui... é... eu acho que é mais isso. (...) eu estou meio dividida. Porque eu moro no Japão, mas vivo com os brasileiros... Daí... (...) eu não sei... meio a meio... meio brasileira, meio japonesa. Porque eu acho que eu não saberia viver no Brasil, mas eu acho que eu também não conseguiria viver aqui no Japão sem os brasileiros. Eu tô muito dividida. (...) Porque eu não sei como é lá... eu não sei nem como é viver no Brasil, como são as coisas, nem como é a escola do Brasil. Sempre quis saber como é que é. O pessoal me fala, mas não dá para saber mesmo se não viver lá... Sei lá...

No depoimento de Mirela, é expressivo o Japão como sua referência espacial e o Brasil como sua referência afetiva. Bem como, fornece uma imagem clara – ao expressar que “só conheço o Japão (...) que é (...) minha casa (...) mas vivo com os brasileiros...” – da “bolha” em que vive no Japão, inserida em seu espaço físico, porém restrita em suas relações pessoais ao contato com os brasileiros.

Em relação à escolha da escola brasileira para sua filha, Janete afirma que depois da creche “ela foi para a escola de verdade, né ... Reconhecida pelo MEC e tudo”.

Na mesma direção, Marcelo, em depoimento em 27/12/08, afirma que antes de retornar para o Japão com os dois filhos fez uma pesquisa

via internet no Brasil (...) pelo medo de pegar no escuro, a gente tentou... o medo... mais por causa deles. Nós dois, a gente se viraria. (...) Aí (...) nós pegamos todas as listas das escolas homologadas pelo MEC, fizemos tudo, ligamos, né, mandamos e-mail para explicar quanto custava, o que ensinavam, que método, tudo que podia ser feito e ficamos em algumas.

Os depoimentos de Janete e Marcelo são ilustrativos de um dos elementos comuns apresentados em todas as entrevistas, relativo a um dos principais requisitos que os pais levam em consideração quando vão escolher a escola brasileira no Japão para seus filhos: a expressa preocupação dos pais em colocar seus filhos em escolas “homologadas” pelo MEC, e que na visão leiga dos pais isso é traduzido, em geral, como tendo um acompanhamento por parte do governo brasileiro nessas escolas, dando-lhes um certo “conforto” em relação à situação escolar de seus filhos, com vistas ao projetado retorno ao Brasil.

Assim, Kátia considera que

Eles têm o reconhecimento do MEC do Brasil (...) Eu acho, que se for feito da forma certa, né... Se eles exigirem um padrão e essa escola estiver cumprindo com o padrão e eles autorizarem eu acho que isso é certo. E eu acho que da mesma forma, você tirar o seu filho daqui da escola no Japão e colocar no Brasil e ele não conseguiu seguir o estudo, vai ser uma vergonha da escola de onde ele veio, eu acredito que o MEC precisa se preocupar com isso também e não ficar autorizando qualquer tipo de escola pra ensinar, eu acho que isso aí tinha que ser muito bem visto, que a partir do momento que você está lidando com uma criança, você está lidando com o nosso futuro.

De fato, essas escolas, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11, aprovado em 7 de julho de 1999, que estabelece normas para escolas brasileiras sediadas no exterior, recebem o *status* de **credenciadas** pelo MEC, o que significa que os estudantes dessas escolas, ao chegarem ao Brasil podem prosseguir com seus estudos normalmente, de acordo com a indicação da escola. Porém isso não significa a ocorrência de algum tipo de “fiscalização” e/ou acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos por essas escolas por parte do governo brasileiro, como acontece com as escolas em território nacional.

Por meio dos depoimentos das famílias de brasileiros no Japão, é possível considerar alguns aspectos constantes entre aqueles que decidem encaminhar seus filhos para as escolas brasileiras, bem como os aspectos que os mesmos utilizam como comparativo em relação à escola japonesa.

Assim, entre os entrevistados, a escola japonesa apresenta-se como uma possibilidade, quando considerada:

- a. Pelo aspecto econômico;
- b. Pela inexistência de escola brasileira em sua região;
- c. Por ser melhor organizada estruturalmente e pedagogicamente.

Bem como, são constantes e consideradas determinantes para que os pais encaminhem seus filhos às escolas brasileiras são:

- a. O receio de ocorrência de *ijime* em escolas japonesas;
- b. A perspectiva de permanência provisória no Japão;
- c. A incompatibilidade de horário de trabalho dos pais com o funcionamento da escola japonesa.

Uma característica importante do *ijime*, destacada por Taki (2001), como sendo

frequentemente apontada como resultado de pesquisas por pesquisadores japoneses, é que o ‘*ijime* pode acontecer a qualquer momento, em qualquer escola e entre qualquer criança’. Tal frase nos diz que o *ijime* não é considerado como um conjunto de comportamentos específicos conduzidos por crianças extraordinárias com antecedentes problemáticos, mas por crianças normais. Podemos dizer que

existem alguns casos de agressões cometidas por crianças que sofreram, em suas origens individuais abuso infantil, disfunção familiar, agressividade e assim por diante. Ao contrário, existem muitos outros casos no Japão, que não podem ser explicados por esses fatores. (Taki, 2001, p.02, tradução nossa)¹¹⁹

Considerado semelhante ao *bullying*, o *ijime*, ou “*bullying japonês*”, conforme Taki (2001, p. 02), não é similar ao *bullying* ocidental como um todo, mas ao *bullying* das meninas (“*girl’s bullying*”) no Ocidente, podendo acontecer a qualquer momento, em qualquer escola e entre as crianças.

Taki (2001, p.03) considera ainda muito difícil identificar um fator como causador de *bullying*, embora seja fácil encontrar alguns fatores como causas para o assédio moral, mesmo entre crianças normais, sem experiência de *bullying*. Entretanto, mesmo identificando apenas um fator para um determinado caso, não é possível concluir que esta seja uma causa comum para todos os outros casos. Assim, Taki (2001, p.03) defende a hipótese de que são fatores plurais, incluindo o estresse, que levam ao *bullying*.

Nesse sentido, para Taki (2001) “as crianças japonesas que intimidam as outras sofrem todas as fases do estresse, não apenas agressivo, mas também físico, apatia e depressão (...). No Japão, o *ijime* não pode ser explicado apenas pela agressão” (Taki, 2001, p.04, tradução nossa)¹²⁰.

Contudo, na concepção de Taki (2001)

Todos os países desenvolvidos têm problemas semelhantes, tais como o *bullying*. Menciona-se frequentemente que tais problemas têm causas semelhantes, e as intervenções similares podem ser eficazes em todos os países. No entanto, o *ijime* japonês é fisicamente menos violento do que o *bullying* em outros países, como a Austrália, por causa da diferença de cultura e tradição (Taki, 2001, p.05, tradução nossa)¹²¹.

¹¹⁹ Do original: “According to the survey results Japanese researcher often say “Ijime can happen at any time, at any school and among any children”. It tells us that Ijime are not considered as specific behaviours conducted by the extraordinary children with problematic backgrounds, but as the one by ordinary children. We may say that there are a few cases done by children with specific individual backgrounds such as child abuse, dysfunctional family, aggressive temperature and so on. Rather, there exist many other cases in Japan that cannot be explained by such factors.” (Taki, 2001, p.02)

¹²⁰ Do original: “Japanese children who bully others suffer all phases of stress, not only aggressive but also physical, apathy and depression. There is a difference compared with Australian data. In Japan, Ijime cannot be explained only by aggression stress.” (Taki, 2001, p.04)

¹²¹ Do original: “All developed countries have similar problems such as bullying. It is often mentioned that such problems have similar causes, and similar intervention can be effective in whole countries. However, Japanese

Sob esse aspecto, Taki (2001) aponta para uma questão crucial: a “diferença de cultura e tradição”. Assim, no Brasil também encontramos outras formas de *bullying* ou “*ijime*” nas escolas.

A rotina de trabalho diária dos *dekassegui* acaba também por impor, para toda a família, um ritmo e organização que atenda às respectivas demandas. Assim, os depoentes descrevem suas rotinas, conforme Kátia afirma que é

bem agitada, né Que nem, eu e meu marido nós trabalhamos das 8 da manhã às 8 da noite, então, praticamente o tempo disponível que a gente tem para dar atenção a ela é das 8 e meia até 10 horas que é o limite, né Para que ela possa dormir bem e acordar não tendo sono, né E... então, eu acordo às 6 e meia, acordo ela, né, porque até ela acordar, demora, então eu acordo primeiro, acordo ela, dou café da manhã pra ela, tomo junto, né, (...). Então, depois o meu marido acorda por último, toma o café, nós levamos ela a escola, de lá o meu marido me leva para o serviço e vai para o serviço dele. (Kátia Lima Kimura, 28/09/08)

Ou ainda, como Janete, ao relatar que

A rotina em casa começa às 6 da manhã. 6 da manhã a gente já está fora da cama e... dá tempo de tomar café, preparar tudo para sair 7 horas, sete e cinco o mais tardar a gente está saindo daqui. É o tempo de eu levar a Mirela e voltar porque às 8 eu tenho que estar no *kaisha*, na fábrica. (Janete Maria Junqueira Kawabata, 01/10/2008)

Marcela Chieko Aoyama também relata que

A minha casa é uma rotina bem agitada, até. Que nem eu moro com os meus pais, sou separada faz 3 anos e voltei a morar com os meus pais. Então eu acordo todo dia cedo, pra fazer o *bentô* das crianças pra mandar pra escola, arrumar a mochila deles. Daí eu saio pra trabalhar, as crianças ficam com a minha mãe, que a minha mãe coloca eles no *mukae* pra ir pra escola. Na volta, sempre alguém chega primeiro, né, então o primeiro que chega pega eles. Como eu trabalho meio longe, então eu sempre demoro um pouquinho mais. Daí minha irmã também estuda, né, então, tipo ela estuda até 9h da noite, ela faz *Kōkō* japonês aqui e... ah... uma família agitada... sete pessoas em uma casa só, então (...) mora eu, meus dois filhos, minha mãe, meu pai e meus dois irmãos. (...) Geralmente quem acorda primeiro é o meu pai, meu pai acorda primeiro, faz o café da manhã pra todo mundo, daí depois eu acordo, meu irmão – só que o meu irmão sai primeiro para trabalhar – daí depois meu pai, eu. (...) geralmente é minha irmã, que acorda as crianças (...) eles chegam no *mukae*, então tipo é quem (...) pega as crianças em casa, porque como já fica o dia inteiro na

escola então voltar pra casa muito tarde é kawai¹²² deles, né (Marcela Chieko Aoyama, 29/11/08)

Assim, invariavelmente a rotina dos migrantes brasileiros no Japão é descrita por eles como “bem puxada”, “agitada”, com uma carga horária, em média de 12 horas de trabalho, que depende, evidentemente de horas-extras. O horário normal corresponde a 9 horas de trabalho diário, mas os ganhos desses trabalhadores – contratados como temporários – são por hora e dia trabalhados. Assim, em períodos de diminuição de trabalho, ou em caso de ausência, ou doença, o ganho mensal será consequentemente menor.

A rotina “puxada” no Japão, onde se o casal trabalha em firmas diferentes, as férias, feriados e folgas também, em geral não necessariamente coincidem, tendo em vista que mesmo para os feriados considerados nacionais cada empresa segue seu próprio calendário.

As escolas brasileiras, diferentemente das escolas japonesas, ao trabalharem de acordo com o calendário das empresas de sua região, atendem a uma demanda imediata – e específica – desse grupo de trabalhadores, além do “conforto” de utilizarem – pelo menos no sentido específico da palavra – a mesma língua (portuguesa).

---

¹²² 可哀そう – digno de pena; miserável; cruel; patético. (cf. WAKISAKA, Katsunori (coord). Michaelis: dicionário prático japonês-português, Aliança Cultural Brasil-Japão/Melhoramentos, 2003).

Considerações Finais

Hoje em dia, você chega nos consultórios, os médicos estão falando em português. O que é um erro. Porque nós estamos no país deles. A obrigação é nossa de aprender, mas não (Janete Maria Junqueira Kawabata, 01/10/2008)

Para traçar um quadro analítico da rede de relações que estão em torno da problemática educacional das crianças filhas de *dekassegui* por meio das escolas brasileiras no Japão, o presente estudo parte da contextualização do movimento *dekassegui* no panorama das migrações internacionais do século XX e da mobilização de mão-de-obra para o mercado de trabalho, desenvolvido no primeiro capítulo.

Em seguida, o segundo capítulo é dedicado ao panorama das discussões acerca das nacionalidades, brasileira e japonesa, e suas relações culturais e com a escola no contexto das migrações internacionais no qual se insere o movimento *dekassegui*.

O terceiro capítulo é direcionado mais especificamente para as escolas brasileiras no Japão, de modo que, parto de indagações sobre como surgiram, quantas são credenciadas, onde estão localizadas, como são organizadas administrativamente e pedagogicamente, como funcionam, como se relacionam com o governo brasileiro e como se relacionam com o governo japonês.

E o quarto capítulo é dedicado à análise das entrevistas com as famílias.

O recorte da análise realizada priorizou alguns aspectos para que o trabalho não se desviasse do foco principal, tendo em vista a complexidade do tema abordado, que inclui vários fatores intervenientes, bem como âmbitos interrelacionados – tais como o diplomático, o comercial, jurídico etc. – e que embora possam não ter sido contemplados na análise, inclusive por fugir ao escopo da pesquisa sobre educação, é importante salientar sua importância, pertinência e interferência para o tema abordado.

Nesse sentido, o presente estudo não pretende apontar causas nem conclusões pontuais, mas abrir possibilidades de reflexões que possam contribuir para a compreensão acerca da educação de crianças e adolescentes brasileiros no Japão e assim estimular novas e outras possibilidades de estudos e análises a ser realizados.

O movimento migratório de *nikkei* brasileiros em direção ao Japão tem despertado, ao longo de mais de 20 anos de seu início, inúmeras discussões. Em um primeiro momento, mais especificamente relacionadas às questões trabalhistas e econômicas, tais discussões logo passaram ao tema do impacto social e político desse movimento migratório, para ambos os países.

Inicialmente considerado temporário – tanto pelo governo japonês, quanto pelos próprios migrantes –, o movimento foi sofrendo transformações ao longo do tempo, advindas de sua própria demanda. E embora continue mantendo sua dimensão temporária no imaginário populacional dos migrantes e na ideologia japonesa, efetivamente tem apresentado em suas diversas facetas indícios de uma permanência cada vez maior.

Uma das consequências da Reforma da Lei de Controle de Imigração (*Immigration Control Act* – ICA), que entrou em vigor a partir de 1º de junho de 1990, foi o crescimento do número de migrantes com famílias e consequentemente o aumento do número de crianças e adolescentes brasileiros no Japão.

Os aspectos legais relacionados a uma vinculação étnica e temporária da migração ao Japão compõem a base fundamental para a compreensão não apenas do movimento em si, bem como de suas consequências tanto para ambos os países, quanto para todas as pessoas direta, ou indiretamente, envolvidas.

Nesse sentido, as questões migratórias, de nacionalidade e os aspectos legais das escolas compõem uma rede de relações que influencia a relação família-escola brasileira no Japão, bem como contribui para a compreensão dos motivos geradores e intrínsecos que

conduzem à situação, representativa, de crianças e adolescentes brasileiros fora da escola no Japão.

Dentre as motivações declaradas pelos entrevistados desta pesquisa para irem trabalhar no Japão como *dekassegui*, a expectativa de ganhar mais e melhorar suas condições financeiras, aliada às dificuldades financeiras no Brasil estão presentes em todos os depoimentos. Assim, Luiza Norberto Pereira Yoshimura, entrevistada no dia 13/09/08, expressa que “além da dificuldade financeira, a segurança” foi a principal motivação que a fez retornar com a família para o Japão. Nesse sentido, como na abordagem de Isaac (1947, p.23), mesmo que a decisão de emigrar seja resultado de um conjunto de motivos distintos para cada caso individual, o fator econômico e o desejo de melhorar as condições de vida são predominantes.

Contudo, como o próprio Isaac (1947, p.23) lembra, nem todo o indivíduo que tem a oportunidade de se tornar mais rico pela migração tem o desejo de emigrar, bem como nem todo candidato a emigrante tem a oportunidade de fazê-lo.

No caso da emigração de brasileiros para o Japão mais especificamente, a restrição legal atrelada à vinculação étnica impõe limitações. Assim, nem todo brasileiro – por mais que considere atrativa a emigração para o Japão – pode fazê-lo, mas apenas os *nikkei*, até terceira geração, e seus familiares, aí sim, independentemente de serem *nikkei* – mas, a eles vinculados. Bem como, vale ressaltar que nem todo *nikkei* brasileiro, mesmo tendo a oportunidade de emigrar, deseja fazê-lo.

A prerrogativa da vinculação étnica entre *nikkei* brasileiros e japoneses, para a manutenção do paradigma da homogeneidade étnica e cultural do Japão¹²³ de certa forma contribui para encobrir elementos importantes de análise no contexto destas relações.

---

¹²³ Lembrando, como apontado no Capítulo 2 deste trabalho (p.97-101), que embora existam estudos e pesquisas cada vez mais frequentes no Japão, realizadas, inclusive por pesquisadores japoneses, demonstrando a heterogeneidade étnica e cultural na formação da sociedade japonesa, o paradigma da homogeneidade ainda

No contexto migratório, é importante também considerar aspectos relacionados às terras de destino e os impactos desse movimento sobre elas. Para tanto, segundo Sowell (1996, p.02-03), primeiro é necessário compreender a cultura que esses imigrantes trazem consigo de seus países de origem, lembrando que tal movimentação cultural nem sempre envolve uma simples transferência de competências e realizações e, menos ainda, de riquezas.

Guardadas as devidas proporções, as distinções culturais provocam impactos distintos não apenas nas pessoas individualmente, mas também na visão que as sociedades – japonesa e brasileira – passam a ter em relação aos *nikkei* brasileiros no Japão e aos imigrantes japoneses e seus descendentes no Brasil.

A denominação *nikkei* vem ganhando espaço no Brasil – bem como nas demais regiões, especialmente no continente americano, onde encontram-se espalhados imigrantes japoneses e seus descendentes – no âmbito de discussões internas e/ou relacionados à comunidade japonesa no Brasil, ou em outras regiões, no que os *nikkei* possuem em comum.

No Japão, a mesma denominação *nikkei* representa, conforme Córdova Quero (2008), o que o “japonês não é”, ou seja, o “japonês é o que o *nikkei* não é”, evidenciando essencialmente a separação e distinção entre o que consideramos como “o nós e os outros”.

Sob esse aspecto, o termo *nikkei* não deixa de marcar sua distinção apenas no Japão. No Brasil, os “*nikkei*” ou “descendentes de japoneses”, embora formal e assumidamente brasileiros, carregam estampadas consigo – quer pelo acréscimo da terminologia “*nikkei*”, ou qualquer outra empregada, quer por suas características fenotipicamente marcantes, independente de qualquer motivação – as trajetórias históricas, não apenas pessoais como coletivas.

---

persiste significativamente na mentalidade geral de sua população, conforme podemos constatar em trabalhos como os de Weiner (1997a, p. xiii) e Lie (2000, p.81-82).

Considerando-se o movimento inverso, de *nikkei* brasileiros em direção ao Japão, a vinculação étnica é formal e legalmente utilizada no Japão para a manutenção do paradigma da homogeneidade étnica e cultural da sociedade japonesa.

Entretanto, no Brasil, o *nikkei*, com características fenotipicamente marcantes, é alvo fácil para reações preconceituosas e discriminatórias – especialmente quando se considera o quadro em que tal discriminação é apresentada: de acordo com Fischmann (2009), ocorre em meio a uma população diversa e complexa e em uma sociedade que, embora pratique cotidianamente muitos tipos de discriminação, apresenta dificuldades para discutir o racismo e a discriminação mediante uma atitude de negação.

Ao se depararem um diante do outro, tanto os japoneses, quanto os *nikkei* brasileiros carregam cada qual suas próprias expectativas, conhecimentos, desconhecimentos e pré-conceitos, um em relação ao outro e vice-versa.

Tsuda (2003) menciona a descrição de um jovem japonês sobre sua reação inicial frente a um grupo de *nikkei* brasileiros

A primeira vez que os nipo-brasileiros chegaram à cidade, fiquei realmente surpreso. Pensei, uau, olha para esses malucos! O que eles são no mundo, afinal? Eles parecem japoneses, mas eles não são japoneses reais. Eles agiram de forma completamente diferente, falavam uma língua estrangeira, e vestiam de forma estranha. Eles eram como japoneses falsificados, como um super-herói falso que você vê na TV (*Apud* Tsuda, 2003, px, tradução nossa)¹²⁴

Por outro lado, como Yamamoto (2009, p. 81) relata que acreditava que “as pessoas daqui nos receberiam como uma espécie de filhos que voltam à pátria” e de fato, não foi o que aconteceu. Além disso, para muitos japoneses, isso realmente nem poderia acontecer se, como relata Fukasawa (2002), a população, em geral, desconhece o movimento emigratório de japoneses para o Brasil – ou ainda, em alguns casos, esses emigrantes são vistos como desertores.

---

¹²⁴ Do original: “The first time the Japanese Brazilians came to town, I was really surprised. I thought, wow, look at these weirdos! What in the world are they, anyway? They looked Japanese, but they weren’t real Japanese. They acted completely differently, spoke a foreign tongue, and dressed in strange ways. They were like fake Japanese, like a fake superhero you see on TV”

Contudo, se por um lado a imigração japonesa para o Brasil pode ser considerada tutelada pelo governo japonês, conforme Sakurai (2000, p. 202),

... porque é amparada, desde o início, por meio de orientações, ajuda e gerência dos representantes do governo japonês. A imigração japonesa diferencia-se das outras que escolhem o Brasil, por se estruturar sobre uma cadeia de relações montada a partir do topo da estrutura estatal japonesa até chegar aos imigrantes no Brasil. O governo japonês, por intermédio de seus diferentes ramos e agentes, participou explicitamente do processo de fixação desses imigrantes, para que ele ocorresse com sucesso.

A imigração japonesa para o Brasil é uma imigração dirigida, subsidiada e estimulada por ambas as pontas da corrente: o Japão e o Brasil. Cada país tem seus interesses próprios, que se coadunam com o momento histórico em que se desenrola.

Isso contribui até certo ponto para a preservação, em muitos imigrantes japoneses no Brasil, do sentimento de pertencimento e de um estreito vínculo com o Japão, não apenas para si mesmos, mas também para os seus descendentes. É o que expressa Yamamoto (2009) ao lembrar que

...meu avô dizia: 'Você é descendente de japonês. Tem que honrar sua raça'. Ele aprendeu, muito tempo atrás, que, como súdito do império japonês, seus descendentes em terras estrangeiras também seriam considerados japoneses, filhos do império. Eu achava que meu avô, gigante para mim na época, fosse considerado quase herói no Japão, achando que as pessoas daqui [do Japão] nos receberiam como uma espécie de filhos que voltam à pátria. Mas não foi bem assim. A impressão que se tem é que as pessoas não conhecem essa história por aqui, não houve uma comemoração popular dos cem anos como houve no Brasil. O termo 'Ano do Intercâmbio Japão-Brasil' deixa claro que aqui o evento tem um caráter político, ao contrário de 'Ano da Imigração Japonesa no Brasil', que nos remete ao indivíduo. Tenho certeza que meus avós não foram ao Brasil fazer intercâmbio (Yamamoto; 2009, p.81).

Por outro lado, internamente ao Japão, a história da emigração japonesa – ao contrário do que muitos emigrantes japoneses pudessem pensar – não ganhou destaque. Ao contrário, o desconhecimento da própria história e da existência de um movimento emigratório de japoneses para outras regiões – e mais especificamente para o Brasil – por boa parte da população japonesa é marcante e expressivo, como foi possível constatar tanto em conversas informais com japoneses ao longo da realização da pesquisa de campo, como pela indicação de Fukasawa¹²⁵ (2002, p.24), em seu livro sobre a comunidade brasileira em Oizumi, no Japão,

---

¹²⁵ Sociólogo e jornalista japonês.

ao relatar sua própria experiência e surpresa ao estar em São Paulo pela primeira vez e observar que

o simples fato de saber que nessa cidade moravam tantos japoneses já era por si só uma surpresa. A existência de uma comunidade tão numerosa no Brasil foi deixada de lado completamente nas aulas de história que tive e não é ensinada nem mesmo como cultura geral.

As distintas denominações e dimensões para os eventos comemorativos em 2008 realizados como marco da relação entre Brasil e Japão nos dois países expressam nominalmente a ênfase política internamente objetivada por cada país.

No Brasil, o “Ano do Centenário da Imigração Japonesa no Brasil” foi amplamente divulgado, inclusive pela mídia nacional, e inserido como tema nos trabalhos escolares – recorrente da trajetória de imigrantes que compõem, em todas as suas dimensões, bem como, estão presentes cotidianamente na sociedade brasileira. Neste contexto, não poderia deixar de remeter “ao indivíduo”, como pontua Yamamoto (2009, p.81).

Com a denominação “Ano de Intercâmbio Japão-Brasil”, os eventos no Japão não foram, comparativamente com o Brasil, nem tão amplamente divulgados, nem comemorados pela sociedade japonesa, tendo em vista tal questão não estar nem cotidianamente, nem historicamente presente para a população japonesa, em geral. Assim, foram mais restritos e envolvendo eventos e atividades voltadas mais especificamente para os brasileiros no Japão – ou para quem por eles se interesse independentemente da motivação. Nesse momento, o foco principal, em geral, eram as perspectivas futuras acerca da vida dos *nikkei* brasileiros no Japão, imediatamente colocadas em xeque com o advento da Crise Financeira Mundial em meados do final de 2008.

A afirmação de Yamamoto (2009, p.81), de que “Tenho certeza que meus avós não foram ao Brasil fazer intercâmbio” e a de Fukasawa (2002, p.24), de que “A existência de uma comunidade tão numerosa no Brasil foi deixada de lado completamente nas aulas de história que tive e não é ensinada nem mesmo como cultura geral” são significativas da

distinção de perspectivas e significados que a emigração de japoneses para o Brasil teve para imigrantes, seus descendentes e para os japoneses no Japão; ou, para aqueles que “foram” e os que “ficaram”.

O caráter temporário da migração de *nikkei* brasileiros para o Japão também contribui para a perspectiva de manutenção e reforço de obstáculos, problemáticos nas relações dos *nikkei* brasileiros na sociedade japonesa.

Sobre esse aspecto, vale ressaltar a responsabilidade de todos os envolvidos, lembrando que ações preconceituosas podem ocorrer e ocorrem reciprocamente entre japoneses e *nikkei*, ou mesmo entre os próprios *nikkei*, ou melhor, entre os próprios *dekassegui*. Assim, as dificuldades nas relações, são em muitos casos alimentadas inclusive pela postura de muitos *nikkei* que, por se considerarem temporários, desconsideram qualquer tentativa de aproximação e/ou conhecimento mais próximo com a comunidade local. Tal postura é expressa, por exemplo, por Maristela Koketsu Leite, em depoimento concedido a 16/09/2008, ao considerar sobre o ensino de língua japonesa para seu filho:

Não acho tão prioritário. Sabe por quê? Porque o japonês ele só usa aqui, no Japão. Eu não quero que ele tenha a vida de *dekassegui* que eu tive. Que ele venha, passear, conhecer a cultura do Japão (...) é uma coisa. Você não está vivendo essa realidade que a gente vive, esse dia-a-dia, essa coisa desgastante, horrorosa (...) não é isso que eu quero pra ele (...) eu quero que ele venha, que ele veja um Japão, futuramente, mas não como eu estou vendo hoje (...) por isso que eu acho que não é prioridade aprender japonês. Eu acho que se ele tiver falando inglês ele vai pra qualquer lugar no mundo, é isso que eu vejo.

Amparada por toda a comodidade possibilitada pelo aspecto legal dessa migração, a perspectiva do retorno é constantemente alimentada, especialmente pelas redes de atendimento a esses trabalhadores, que minimizam o contato com a sociedade japonesa. Dessa forma, é possível viver por anos no país sem que sintam a necessidade de aprender sequer a língua local e muito menos perceber aspectos positivos de convivência com pessoas culturalmente distintas.

Esse contexto, paradoxal, possibilita à mãe considerar o ensino da língua japonesa para o seu filho como não sendo “tão prioritário”, porque “japonês ele só usa aqui, no Japão”. Além disso, atrelada a um cotidiano de trabalho que não deseja para seu filho, ela considera que ele, embora esteja no Japão, possa desenvolver perspectivas, não especificamente, nem necessariamente no Brasil, mas, principalmente, fora do Japão, porque à medida que expressa que não deseja “que ele tenha a vida de *dekassegui* que eu tive”.

Como os relatos demonstraram, a perspectiva de retorno ao Brasil vem sendo constantemente adiada – ou reinventada nos trajetos circulares de “idas e vindas” entre os dois países. Mesmo assim, permanece alimentada e “protegida” pelas redes de relações – relativas especialmente às questões migratórias, de nacionalidade, bem como aos aspectos legais das escolas brasileiras – cada qual separadamente e em suas variáveis combinações as redes compõem um amálgama em torno dessas famílias migrantes, mantendo-as constantemente na dimensão “brasileira” em terras japonesas.

Também entre os *dekassegui* brasileiros, nem sempre a convivência é tranquila no Japão, como exemplifica Mirtes de Lemos Andrade, em 21/12/2008, ao afirmar que

eu tenho mais dificuldade com os próprios brasileiros do que me relacionar com os japoneses aqui (...) então (...) os brasileiros que eu percebo que estão aqui há mais tempo, principalmente os que sabem falar *nihongo*, tá. Eles acham que são mais importante do que a gente que acabou de chegar. Então assim, por mais que eu faça o mesmo trabalho que ele, trabalho na mesma fábrica que ele, que eu ganho o mesmo que ele, né? Então assim, ele acha que é melhor do que eu, então assim, eles tratam a gente dessa forma e eu sinto muito isso. Então, às vezes você vai falar, ou quer perguntar, ele praticamente te ignora, coisas assim que eu acho que um brasileiro não deveria fazer. Agora, com relação a japonês, por exemplo, eu tenho uma amiga que é japonesa lá (...) a maioria das coisas ela mesma fala comigo em *nihongo*, tudo em *nihongo* e eu tento ensinar um pouco de português para ela e ela sabe alguma coisa por ela conviver muito com os brasileiros e eu vejo que ela me trata super bem. É isso que eu acho engraçado. E ela é japonesa (...) E eu tô me relacionando com paraguaio, filipina, me tratam super bem e eu com os brasileiros já tenho um certo receio, a gente tem uma certa rinha, sabe assim (...) mas não que sejam todos (...).

Entretanto, não podemos desconsiderar que no caso de Mirtes, além dos aspectos individuais, alguns outros aspectos pesam na relação com os japoneses, como por exemplo, a ausência da marca fenotípica, presente nos *nikkei*, e que também é elemento de intermediação

das relações não apenas no Japão, mas também nas trajetórias dos *nikkei* no Brasil. Assim, ao nos referirmos aos migrantes brasileiros no Japão, também é importante ter em vista a diversidade desse grupo.

Sobre a vida no Japão, em todas as entrevistas realizadas para a presente pesquisa os depoentes expressam em primeiro lugar – independentemente de gostarem ou não – que se resume a “trabalho”, o que repercute também nas relações e na organização familiar.

Karen Kyoko Pereira Yoshimura, 14 anos, nasceu no Japão, mas ainda bebê foi para o Brasil, onde morou com a família durante doze anos, voltando para o Japão há quase três anos. Em depoimento no dia 18/09/2008, ela sintetiza tal referência ao afirmar que “... falou em japonês, eu lembro de trabalho”. Karen afirma ainda que gostaria de voltar para o Brasil e considera que no Japão,

Aqui a condição de vida é boa, normal, só que eu acho que, quem trabalha assim, é muito difícil manter a relação com a família, né. Eles trabalham demais. Então assim, eu acho que (...) os filhos ficam meio largados, depois ficam aí revoltados, eu não sei, né... Por essa parte eu acho ruim, né. Eles (os pais) podiam ficar mais um tempo com a família, né, porque eu acho que eles são muito bitolados no trabalho.

A essa colocação, sua mãe imediatamente se posiciona nos seguintes termos “... é, não é questão de ser bitolado, a firma escraviza os funcionários, né? É obrigado a fazer hora-extra senão eles mandam embora, aí não sei o quê...”.

Nesse sentido, a forma de assumir o trabalho – como meio de acumulação de poupança, visando construir um futuro com melhor qualidade de vida – articulado ao trabalho árduo, temporário e com extensas jornadas de trabalho do trabalhador brasileiro no Japão, interfere diretamente na organização familiar, bem como em sua distribuição e divisão desigual do tempo, inclusive em termos de tempo destinado à educação e à formação dos filhos, de modo que o desgaste não é apenas físico, mas também em termos de desgaste psíquico, social e cultural, minimiza o tempo disponível para a socialização primária, entre os membros da família, e secundária, na escola.

Paradoxalmente, a estabilidade da sociedade japonesa contribui para a diluição da instabilidade intrínseca ao regime de trabalho temporário ao qual os *nikkei* brasileiros se encontram submetidos no Japão.

Nesse contexto, as escolas brasileiras no Japão, calcadas na premissa de preservação da “identidade brasileira”, contribuem para alimentar as expectativas conjuntas de retorno e vinculação e simultaneamente contribuem para a visão da sociedade japonesa como, segundo aponta Shimizu (2008, p.03), o “grupo mais difícil para incorporar escolaridade no Japão”.

Ao considerar correta a ideia, geralmente aceita, de que os brasileiros “são o grupo mais difícil para incorporar escolaridade no Japão” e que mesmo separados do cenário educacional – como, por exemplo, ao considerar os problemas gerados por conta do lixo, ruído, ou mesmo na sociedade adulta – é de conhecimento comum que os brasileiros tendem a ser considerados “pessoas que têm uma cultura diferente” e que apesar dos “brasileiros” terem prioridade de entrada no Japão, em comparação com pessoas de outros grupos étnicos, este ponto de terem uma “cultura diferente” é dito de forma um tanto sarcástica, porque eles são realmente *nikkei*, com profundas ligações com o Japão, Shimizu (2008), assim como outros autores, corre o risco de mascarar, mais uma vez, elementos essenciais da formação e conformação do que se convencionou denominar *nikkei* e, mais especificamente, do *nikkei* brasileiro.

Insistir que as dificuldades e problemas, reais, provocados e sofridos pelos *nikkei* brasileiros no Japão são única e exclusivamente determinantes naquilo que os diferem culturalmente, talvez mascare as dificuldades enfrentadas no confronto daquilo que não percebem – ou não querem perceber – possuem, *nikkei* e japoneses, de similaridades.

Tal como os imigrantes japoneses se esforçaram para se preservarem separadamente e distintos da sociedade brasileira nos primórdios da imigração japonesa no Brasil – que, em alguns casos, nem mesmo a realidade imposta pela Segunda Guerra Mundial, abalou –, os

nikkei brasileiros no Japão residem, mas – como Yamamoto (2009) expressa “Não parece que estamos no Japão” – vivendo em outra dimensão, que não se insere nem no Japão e nem no Brasil, explicitando e personificando a definição do imigrante exposta por Bourdieu (1998, p.11-12), retomando Sócrates, como “*atopos*, sem lugar, deslocado, inclassificável (...) nem cidadão, nem estrangeiro” e “marginal”, conforme desenvolvido por Stonequist (1947, p.2-3).

As escolas brasileiras no Japão contribuem, em certa medida, para a continuidade dessa outra dimensão para as gerações futuras, pois com elas o “conforto” familiar em se manter isolado de quaisquer possíveis conflitos e/ou confrontos com o diferente completam sua composição nas diferentes dimensões da vida dessas pessoas no Japão – das necessidades básicas e vitais, como alimentação, às necessidades futuras, de projeção dos sonhos de retorno e realização econômica e social no Brasil.

Não pretendo aqui desconsiderar, pelo contrário, o papel e significado que as escolas brasileiras no Japão têm e representam tanto para as famílias, quanto para as crianças brasileiras no Japão, mas suscitar reflexões que possibilitem compreender melhor a complexidade do contexto na qual essas escolas se inserem; de suas relações, bem como da própria questão educacional em si.

Diante de tal complexidade da rede de relações que se configuram em torno das famílias de *dekassegui* brasileiros e, presos a um cotidiano conflitante e desgastante, os pais não conseguem perceber o quanto as questões migratórias, de nacionalidade e os aspectos legais das escolas compõem uma rede de relações que influenciam a relação família-escola brasileira no Japão, tanto cotidianamente, como para o direcionamento e formação educacional dos seus filhos.

As pessoas se transformam, influenciam e são influenciadas pela sociedade em que vivem, trazem consigo também as influências de experiências e vivências anteriores. No entanto, enquanto estão no Japão, o Brasil também muda, mas as vivências e nas memórias

desses migrantes não são possíveis vivenciar tais transformações, que, muitas vezes, de tão cotidianas passam quase que despercebidas para quem as vivencia.

No mundo atual, as tecnologias de comunicação contribuem para dar a impressão de proximidade. Atualmente, não apenas falar, mas ver a pessoa praticamente em tempo real entre localizações tão distantes geograficamente como Japão e Brasil é realidade acessível e não mais ficção científica. Do Brasil para o Japão, é possível, literalmente, “falar hoje com o amanhã”¹²⁶, quando lembramos que exatas doze horas separam os dois países.

Redes de comunicação internacionais permitem aos brasileiros que estão no Japão acompanhar, por exemplo, a programação televisiva quase idêntica e simultânea do Brasil.

Serviços dos mais diversos são oferecidos em português – inclusive a educação, por meio das escolas brasileiras, todas elas, instituições particulares e prestadoras de serviço, instaladas no país.

A comercialização de produtos brasileiros conta com uma eficiente estrutura comercial, permitindo que qualquer produto comercializável desejado do Brasil possa ser encontrado no Japão, como relata Yamamoto:

...A geladeira está cheia de produtos brasileiros, e quando precisam comprar um pão ou algum outro produto, normalmente vão de carro até algum comércio brasileiro ao invés de fazer a compra numa loja de conveniências ao lado ou no supermercado local. Não parece que estamos no Japão (Yamamoto; 2009, p. 79).

Embora todas essas facilidades possam minimizar as saudades daqueles que distantes geograficamente estão, esses brasileiros, rodeados pela atmosfera “brasileira”, “protegidos” pelas redes de relações ao seu redor, ainda estão em terras japonesas – utilizando suas ruas, transportes, estrutura, infraestrutura, organização, tecnologias, produtos etc.

Assim, como Yamamoto (2009, p.79) expressa “não parece que estamos no Japão”. Esses brasileiros – apesar de toda a rede construída, e da qual, não podemos deixar de lado, as

---

¹²⁶ Referência feita por minha orientadora nas ocasiões em que conversávamos durante o período em que realizei a pesquisa de campo, no Japão, e ela se encontrava no Brasil.

escolas brasileiras, que lhes permite certo “conforto” dentro do que possam considerar como um mundo diferente – também não estão no Brasil. Então... onde estão?

Considerado um país econômica e politicamente estável, o Japão – mesmo em crise declarada desde a década de 90 – nunca passou por um período de acentuado desemprego, excetuando a crise financeira mundial em final de 2008. Assim, os brasileiros, migrantes legais, contratados como trabalhadores temporários no país, por conta dessa estabilidade do Japão – bem diversa do Brasil – sempre contaram com o emprego – mesmo sem as demais garantias, sendo assim predominante a visão desses migrantes de que a “estabilidade” no Japão é maior em relação ao Brasil. Tal situação, no entanto, foi abalada com a Crise Financeira Mundial, que eclodiu no final de 2008 e provocou a demissão em massa de cerca de 300 mil trabalhadores, entre estrangeiros e japoneses, divulgada nos noticiários japoneses em dezembro de 2008, colocando em xeque toda a “proteção” criada por meio das redes de relações formadas em torno dos *nikkei*.

Nesse sentido, a Crise Financeira Mundial, no final de 2008, com seu impacto, força uma revisão não apenas dos *nikkei* – mais atenta e realista da vulnerabilidade na qual se encontram como migrantes e trabalhadores temporários; como *nikkei* e, especialmente quando não dominam a língua japonesa, com maiores restrições ao mercado de trabalho. O contexto também exige uma revisão de todas as partes direta, ou indiretamente, relacionadas aos *dekassegui* – tanto na esfera pública, quanto na privada; – tanto por parte do Japão, quanto do Brasil.

Em decorrência da Crise Financeira Mundial, muitos brasileiros retornaram ao Brasil e entre os que permaneceram no Japão, muitos retiraram seus filhos das escolas brasileiras, encaminhando-os para a escola japonesa, ou mesmo, não encaminhando para nenhuma escola, ocasionando o fechamento de muitas escolas brasileiras no Japão.

Após o primeiro impacto e diante do novo contexto que se configura para os migrantes brasileiros no Japão, eles vão re-organizando suas vidas a partir daquilo que consideram o melhor tanto para si, quanto para seus filhos e familiares.

Em vista das recentes transformações que alteraram, e ainda estão alterando, o mercado de trabalho no qual se inserem os *dekassegui* – bem como a postura e posicionamento dos governos, dos próprios migrantes e de todos, direta ou indiretamente envolvidos – ainda é prematuro fazer qualquer projeção futura. Entretanto, as decisões e encaminhamentos atuais, especialmente no que se refere à educação de crianças e adolescentes brasileiros no Japão, serão determinantes para as novas conformações ou reconfigurações desses migrantes, no Japão, no Brasil, ou ... para onde se reportarem...

Referências¹²⁷

- AITH, Marcio. Brasileiros abandonam estudos no Japão in: **Folha de S. Paulo**, 1º caderno, p.14, 04/01/99.
- ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo, Editora Ática, 1989. 191p.
- ANDO, Zenpati e WAKISAKA, Katsonori. Sinopse história da imigração japonesa no Brasil. in: SAITO, Hiroshi (org). **O japonês em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1971.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- BEFU, H. (1993) Nationalism and Nihonjinron. In H. Befu (ed.) **Cultural Nationalism in East Asia: Representation and Identity**. Berkeley: Institute of East Asian Studies, University of California, 1993. p. 107-135.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; SUGAHARA, Sonoe. Permanentemente temporário: *dekasseguis* brasileiros no Japão. In: **Revista brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 61-85, jan./jun. 2006.
- BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1997.
- BIANCO, B. F. Saudade, imigração e a construção de uma nação (portuguesa) desterritorializada. in: **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**. Campinas, s.ed., 9(1), 1992.
- BOGUS, L.M.M. Migrantes brasileiros na Europa Ocidental: uma abordagem preliminar. In: PATARRA, Neide Lopes (coord.). **Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo**. Campinas: FNUAP, 1995. p. 111-121.
- BOURDIEU, Pierre. Prefácio. In: SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. p. 09-12.

---

¹²⁷ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023

- BRETTELL, Caroline B. e HOLLIFIELD, James F. (org.). **Migration Theory**: talking across disciplines. 2º ed. New York/London: Routledge, 2007.
- BRETTELL, Caroline B. Theorizing migration in anthropology. In: BRETTELL, Caroline B. e HOLLIFIELD, James F. (org.) **Migration theory**: talking across disciplines. 2º ed. New York/London: Routledge, 2007a, p.113-159.
- BRODY, Betsy. **Opening the door**: immigration, ethnicity, and globalization in Japan. New York/London: Routledge, 2002.
- CALLEGARI, Antonio Cesar Russi et al. **Relatório de viagem ao Japão** (Para: Setor de Afastamento do País). Período: 28 de setembro a 13 de outubro de 2007 (trânsito incluído). Disponível em: http://www.cesarcallegari.com.br/noticias/japao_outubro_2007/RelatorioJAPAO-2007.doc. Acesso em 06/02/08.
- CARDOSO, Ruth Corrêa Leite. **Estrutura familiar e mobilidade social**: estudo dos japoneses no estado de São Paulo, Primus Comunicação, 1995.
- _____. **O papel das Associações Juvenis na aculturação dos japoneses**, São Paulo: CRPE, 1959 (série Monografias; 1).
- CARIGNATO, Taeco Toma. **Passagem para o desconhecido**: um estudo psicanalítico sobre migrações entre Brasil e Japão. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria. 2002.
- CARVALHO, Daniela. **Migrants and Identity in Japan and Brazil**: The *Nikkeijin*. London and New York: ToutledgeCurzon, 2003. 202 p.
- CASTLES, Stephen; MILLER, Mark J. **The age of migration**: international population movements in the modern world. New York : Guilford Press , 1993
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DA HISTÓRIA DOS 80 ANOS DA IMIGRAÇÃO

JAPONESA NO BRASIL. **Uma epopéia moderna:** 80 anos da imigração japonesa no Brasil. São Paulo: Editora Hucitec/ Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa, 1992.

CÓRDOVA QUERO, Hugo. 'To be nikkeijin or ... not to be': identity formation dilemmas among Brazilians of Japanese ancestry migration to Japan. Paper presented at the **Conference 'From nikkeijin to nikkei:** searching for new approaches to studying nikkeijin. Sophia University, Tokyo, 2008.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e ESPÓSITO, Yara Lucia. São Paulo no início do século e suas escolas diferenciadas. In: **Ciência e Cultura** (Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), 41(10): 981-995, outubro, 1989.

ENDO, Claudio. Só não vai a escola quem não quer. In: **Jornal Tudo Bem**, Ed. 488, 16 a 22 de julho de 2002.

FISCHMANN, Roseli. Between Japan and Brazil: Phenotype and culture as sources of stereotype and conflict. In: GCOE Journal, Osaka University, 2009. In press

_____. Relevância da dimensão cultural na pesquisa educacional: uma proposta de transversalidade. **Eccos Revista Científica**, v. 7, p. 41-56, 2005.

_____. **Relatório final a The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.** 1997. (Relatório de pesquisa/ Projeto "Discriminação, preconceito, estigma: relações de etnia em escolas e no atendimento à saúde de crianças e adolescentes em São Paulo").

_____. **Transformações de Narciso: percursos, diálogos, reflexões em educação.** São Paulo, FE/USP, 1994. Tese de Livre Docência.

FUKASAWA, Masayuki. **Um mundo paralelo:** a vida da comunidade brasileira de Oizumi, Japão. Rio de Janeiro: Topbooks, 2002.

- GALIMBERTTI, Percy. **O caminho que o dekassegui sonhou (dekassegui no yumê-ji):** cultura e subjetividade no movimento dekassegui. São Paulo: EDUC/FAPESP; Londrina: Ed. UEL, 2002.
- GLICK SCHILLER, Nina; BASCH, Linda; BLANC-SZANTON, Cristina. Transnationalism: a new analytic framework for understanding migration. Towards a transnational perspective on migration: race, class, ethnicity, and nationalism reconsidered. **Annals of The New York Academy of Sciences**, 1992. p. 1-24.
- GOFFMAN, Erving. **As representações do eu na vida cotidiana**. 6º ed., Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, Sérvulo Augusto (org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Ed., 1980 (p. 76-114).
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Brasileiros no exterior: a condição primária do estrangeiro. Apresentado no Seminário **Racismo, Xenofobia e Intolerância**, São Paulo: IPRI, 2000.
- GOODMAN, Roger et.al. (ed). **Global Japan: the experience of Japan's new immigrant and overseas communities**. New York: RoutledgeCurzon, 2003.
- HAINO, Sumiko. O estudo sobre as carreiras e sonhos dos alunos de escolas brasileiras no Japão. in: **Encontros lusófonos**, nº 10, Tóquio: Centro de Estudos Lusófonos/ Universidade Sofia, 2008.
- HANDA, Tomoo. **O imigrante japonês: história de sua vida no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor/ Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1987.
- HARADA, Kiyoshi. (Org.). **O nikkei no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.
- HENDRY, Joy. The education system. In: **Understanding Japanese society**. 1995.
- HENSHALL, Kenneth. **História do Japão**. Lisboa: Edições 70, 2004.

- HIRANO, Sedi. Prefácio. In: DEZEM, Rogério. **Shindô-Renmei**: terrorismo e repressão. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 2000. p.17-21 (Inventário Deops, 3)
- HOBBSAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 25º Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- IBGE. **Resistência & Integração**: 100 anos de imigração japonesa no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.
- ISAAC, Julius. **Economics of migration**. London : K. Paul, Trench, Trubner & Co, 1947.
- JORNAL IPC/ GLOBO INTERNACIONAL. Governo japonês explica pacote de ajuda aos brasileiros: a ajuda de 300 mil ienes faz parte do pacote que se chama Kikoku Shien. Japão , Tokyo, 01/06/2009. Disponível em <http://www.ipcdigital.com/br/Noticias/Japao/Governo-japones-explica-pacote-de-ajuda-aos-brasileiros>. Acesso em 02/06/09.
- KAWAMURA, Lili Katsuco. **Para onde vão os brasileiros? Imigrantes brasileiros no Japão**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. (Coleção Pesquisas).
- KOBAYASHI, Shin-ichi. Le système éducatif. In: **Made in Japan**, 1998.
- LEÃO, Valdemar Carneiro. **A crise da imigração japonesa no Brasil (1930-1934)**: contornos diplomáticos. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 1990. (Relações Internacionais; 10)
- LESSER, Jeffrey. **A negociação da identidade nacional**: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil. São Paulo, Editora UNESP, 2001.
- LIE, John. The discourse of Japaneseness. In: DOUGLASS, Mike; ROBERTS, Glenda S. (ed). **Japan and global migration**: foreign workers and the advent of a multicultural society. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2000. p. 70-90.

- LINGER, Daniel Touro. **No one home: Brazilians selves remade in Japan**. Stanford, California: Stanford University Press, 2001.
- MATSUMOTO, Alberto. **Sistema educativo de Japón**. JICA – Kenshu-in, 04/04/08, 6p.
- MITA, Chiyoko. Os brasileiros “dekassegui” errantes: rumo ao processo de fixação. In: MITA, Chiyoko (Ed.). **Globalização: análise compreensiva a partir da perspectiva local e regional**. Tokyo: Aglos Program Office , c2007. (Sophia AGLOS working papers series <> no. 14//a). p.120-130.
- _____. **Bastos: uma comunidade étnica japonesa no Brasil**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.
- MIYOSHI, Takefumi. **Manual da lei de imigração japonesa: conhecimentos básicos sobre a entrada e permanência no Japão**. São Paulo: Primus/ Ed. Estação Liberdade, 1993.
- MORITA, Kyoko. **Negotiating identity politics: exploring brazilian children’s experiences at a japanese school**. University of Pennsylvania, PhD, 2002.
- MORIYA, Renato Mikio. **Fenômeno de kassegui: um olhar sobre os adolescentes que ficaram**. Londrina: CEFIL, 2000.
- NAKAGAWA, Kyoko Crianças e adolescentes brasileiros no Japão. in **Relatório do Encontro dos Colaboradores Regionais do CIATE**. São Paulo. 2005a. p.61-86
- _____. **Crianças e adolescentes brasileiros no Japão: províncias de Aichi e Shizuoka**. Tese de doutorado. Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2005.
- NINOMIYA, Masato. O tradicional e o moderno na educação dos filhos de imigrantes japoneses. In: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações/ SAKURAI, Célia; COELHO, Magda Prates (orgs). **Resistência e integração: 100 anos de imigração japonesa no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. p. 151-165.

NOGUEIRA, Arlinda Rocha. **Imigração japonesa na história contemporânea do Brasil.**

São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros/ Massao Ohno Editor, 1984.

NUNOMURA, Eduardo. **O iene volta a falar mais alto:** recuperação da economia japonesa e melhores condições de trabalho atraem de novo os dekassegus. In: Revista Veja, 01/09/99.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional.** 5º Ed., São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994. 148p.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. **Educação e fronteira:** processos identitários de migrantes de diferentes etnias. Tese de doutorado, apresentado na FEUSP: São Paulo, 2002.

PHILLIPS, Stephanie N. **Japanese-Brazilian return migration:** pushes, pulls, and prospects. Senior Honors Thesis. Department of Sociology. Macalester College. 2006.

Disponível em:

http://digitalcommons.macalester.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=soci_honors Acesso em 16/02/2009.

PROJETO Discriminação, preconceito, estigma: relações de etnia em escolas e no atendimento à saúde de crianças e adolescentes em São Paulo. Redação e proposta Roseli Fischmann (coord.), ex. mimeo. São Paulo: Feusp/Fundação MacArthur/CNPq, fevereiro de 1994.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Identidade cultural, identidade nacional no Brasil. In: **Tempo Social:** Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 1(1): 29-46, 1º sem., 1989.

_____. Relatos orais do 'indizível' ao 'dizível' In: VON SIMSON, Olga de Moraes (org.). **Experimentos com História de Vida**, São Paulo, Vértice, 1988.

REIS, Maria Edileuza Fontenelle. **Brasileiros no Japão:** o elo humano das relações bilaterais. São Paulo: Kaleidus-Primus, 2001.

- REISCHAUER, Edwin O. and JANSEN, Marius B. **The japanese today: change and continuity**. 1995.
- ROTH, Joshua Hotaka. **Brokered homeland: Japanese Brazilian migrants in Japan**. Ithaca : Cornell University Press , 2002.
- SAITO, Hiroshi. **O japonês no Brasil: estudo de mobilidade e fixação**. São Paulo: Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo/ Editora “Sociologia e Política”, 1961.
- _____. Participação, mobilidade e identidade. in: SAITO, Hiroshi (org.). **A presença japonesa no Brasil**. São Paulo: T. A Queiroz Editor/EDUSP, 1980. p. 81-89.
- SAKURAI, Célia. **Os japoneses**. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. Imigração japonesa para o Brasil: um exemplo de imigração tutelada (1908-1941). In: FAUSTO, Boris (org.). **Fazer a América**, 2º ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- _____. **Romanceiro da imigração japonesa**. São Paulo: Editora Sumaré: FAPESP, 1993 (Série Imigração; v.4).
- SALES, Teresa. O trabalhador brasileiro no contexto das novas migrações internacionais. in: PATARRA, Neide Lopes (coord.). **Emigração e migração internacionais no Brasil contemporâneo**. Campinas: FNUAP, 1995. p. 89-103.
- SASAKI, Elisa. Dekasseguis: a questão da identidade dos migrantes brasileiros descendentes de japoneses no Japão. XXII Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu (MG), 27 a 31 de Outubro de 1998(a).
- _____. **O jogo da diferença: a experiência identitária no movimento de kasseguis**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 1998, 219p.
- SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

- SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SHIMIZU, Kokichi. Educational strategies of “circular” peoples in Japan. In: **International conference migrations and identities: conflict and the new horizon**. Osaka University. 2008, p.1-14.
- SOKEI, Eliane N. N. Seguro social no Japão. In: SIMPÓSIO 15 ANOS DO MOVIMENTO DEKASSEGUI. **Anais do Simpósio 15 anos do movimento dekassegui: desafios e perspectivas**. São Paulo, 2001. p.101-102.
- SOWELL, Thomas. **Migrations and cultures: a world view**. New York: Basic Books, 1996.
- SPRANDEL, Marcia Anita. Migrações internacionais e a sociedade civil brasileira. In: **Comissão nacional de População e Desenvolvimento e publicado em Migrações Internacionais: contribuições para políticas**. Brasília, CNPD, 2001. pp. 547-561
- STONEQUIST, Everett V. **The marginal man: a study in personality and culture conflict**. New York: Charles Scribner’s Sons, 1937.
- SUGIMOTO, Yoshio. Diversity and unity in education. In: **An introduction to japanese society**, UK: Cambridge University Press, 1997.
- SUGINO, Toshiko. **Nikkei Brazilians at a Brazilian school in Japan: factors affecting language decisions and education**. Keio University Press, 2008.
- TAKI, Mitsuru. Japanese school bullying: ijime a survey analysis and an intervention program in school. In: **Understanding and preventing bullying: an international perspective**. Canada: Queen’s University, 19th October in 2001.
- TANAKA, Aurea Christine. **O divórcio dos brasileiros no Japão**. São Paulo: Kaleidos-Primus Consultoria e Comunicação Integrada, 2005.
- THIOLLENT, Michel J.M. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Editora Polis, 1980.

TOBACE, Ewerthon. **Crise força retorno de 54 mil brasileiros do Japão**. BBC Brasil.28/08/2009. Disponível em

http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2009/08/090828_dekaseguis_ewerthon_rw.shtml Acesso em 29/08/2009.

TÓFOLI, Daniela. Criança brasileira fica sem estudo no Japão. In: **Folha de S. Paulo**, Cotidiano, p.11, 07/10/2007.

TONGU, Érica Ayaco Sacata. **Resistência de seda**: um estudo preliminar sobre a nacionalização dos imigrantes japoneses e a educação no Brasil. São Paulo, FEUSP, 2002. (Dissertação de mestrado)

TRZONOWICZ, Alberto Samuel Milkewitz. **Ledor vador**: construindo identidades judaicas de geração em geração (Estudo exploratório de casos de famílias e escolas judaicas em S. Paulo). Dissertação de mestrado, apresentado na FEUSP. São Paulo, 2006.

TSUDA, Takeyuki. Localities and the struggle for immigrant rights: the significance of local citizenship in recent countries of immigration. In: _____. (ed) **Local citizenship in recent countries of immigration: Japan in comparative perspective**. New York: Lexington Books, 2006, p.3-36.

_____. The permanence of “temporary” migration: the “structural embeddedness” of Japanese-Brazilian immigrant workers in Japan. In: WEINER, Michael (ed) **Race, ethnicity and migration in modern Japan**: imagined and imaginary minorities. New York: Routledge, 2004.

_____. **Strangers in the ethnic homeland**: japanese brazilian return migration in transnational perspective. New York: Columbia University Press, 2003.

TSUKAMOTO, Tetsundo. Sociologia do imigrante: algumas considerações sobre o processo migratório in: SAITO, Hiroshi e MAEYAMA, Takashi. **Assimilação e integração**

- dos japoneses no Brasil.** Petrópolis: Ed. Vozes/ São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1973, p.13-31.
- USP/SIBI/ Grupo DiTeses (compilação). Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso. USP: São Paulo, 2004.
- VIEIRA, Francisca Isabel Shurig. **O japonês na frente de expansão paulista:** o processo de absorção do japonês em Marília. São Paulo: Livraria Pioneira/ Editora da Universidade de São Paulo, 1973.
- WAKISAKA, Katsunori (coord). **Michaelis:** dicionário prático japonês-português. Aliança Cultural Brasil-Japão/Melhoramentos, 2003.
- WEBER, Max. **Economia y sociedad:** esbozo de sociologia comprensiva. Volume 1. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1984.
- WEINER, Michael (Ed.). **Japan's Minorities:** the illusion of homogeneity. London & New York: Routledge, 1997a.
- WEINER, Michael. The invention of identity: race and nation in pre-war Japan. In: DIKÖTTER, Frank (ed). **The construction of racial identities in China and Japan.** Honolulu: University of Hawai'i Press, 1997b. p. 96-117.
- YAMAMOTO, Lúcia E. Desqualificação profissional: nikkeis brasileiras no Japão. **Revista do Departamento de Geografia**, 18. 2006. p. 16-27.
- YAMAMOTO, Noriko. O futuro do sistema organizacional de emprego entre o Japão e o Brasil. in: Simpósio Comemorativo do 5º aniversário do Centro de Informação e Apoio ao Trabalhador no Exterior – CIATE. **Dekassegui:** 10 anos de história e suas perspectivas futuras. São Paulo: CIATE, 1998, p.16-22.
- YAMAMOTO, Ricardo. Partida. In: 2009. In: SIMPÓSIO COMEMORATIVO DO ANO DE INTERCÂMBIO JAPÃO-BRASIL. **O centenário da imigração e os nikkeis brasileiros.** Tóquio: Instituto Ibero Americano/ Universidade Sofia. 2009. p.79-81.

- YAMANAKA, Keiko. Return Migration of Japanese Brazilian Women: Household Strategies and Search for the 'Homeland'. In BAXTER, Diane and KRULFELD, Ruth (eds.), **Beyond Boundaries: Selected Papers of Refugees and Immigrants**. Arlington, VA: American Anthropological Association, 1997, p. 11-34 (Series V).
- _____. Return Migration of Japanese-Brazilians to Japan: The *Nikkeijin* as Ethnic Minority and Political Construct. In: **Diaspora** 5, no. 1, 1996.
- YAMASAKI Sergio; YAMAGUCHI, Gabriela. Um novo Japão nasce na escola. In: **Revista Made in Japan**, nº17, ano 2, 1999.
- YOSHINO, Kosaku. The discourse on blood and racial identity in contemporary Japan. . In: DIKÖTTER, Frank (ed). **The construction of racial identities in China and Japan**. Honolulu: University of Hawai'i Press, 1997. p. 199-211.
- YOSHIOKA, Reimei. **Por que migramos do e para o Japão**. São Paulo: Massao Ohno Editor, 1995.

Documentos

Nacionais

Brasil

Brasil. *Constituição Federal*, de 05 de outubro de 1988.

Brasil. Presidência (1995- : F.H. Cardoso). *Programa Nacional de Direitos Humanos*/ Fernando Henrique Cardoso. Brasília, Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, Ministério da Justiça, 1996.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. *Acordo Nacional: Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003*.

Brasil. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

Brasil. Ministério do Planejamento e Orçamento. *Anuário Estatístico do Brasil*/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Ano 1 (1908/1912). Rio de Janeiro, IBGE, 1916-, v.56/1996, publicado em 1997.

Legislação do Ensino - Nacional

DECRETO Nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação.

LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Novos currículos para o ensino médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 85: 137-156, janeiro/março, 1962.

LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino do 1º e 2º graus. In *Legislação Fundamental*, organiz. Pe. José de Vasconcelos. Rio de Janeiro, Ed. Lisa, 1972.

LEI Nº 8069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente

LEI Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Resoluções do Conselho Nacional de Educação sobre escolas brasileiras no Japão

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 17 DE FEVEREIRO DE 2004 – *Define normas para declaração de validade de documentos escolares emitidos por escolas de educação básica que atendem a cidadãos brasileiros residentes no Japão.*

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 10 DE MARÇO DE 2006 – *Altera o artigo 3º e suprime o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 2/2004, que define normas para declaração de validade de documentos escolares emitidos por escolas de educação básica que atendem a cidadãos brasileiros residentes no Japão.*

Pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre escolas brasileiras no Japão

[Parecer CEB nº 11/1999, aprovado em 7 de julho de 1999.](#) Estabelece normas para escolas brasileiras sediadas no exterior.

Parecer CNE/CEB nº 5/2002, aprovado em 29 de janeiro de 2002-Credenciamento da Escola "Sol Nascente" para ministrar educação infantil e ensino fundamental no Japão.

Parecer CNE/CEB nº 6/2002, aprovado em 29 de janeiro de 2002-Credenciamento da Escola "Conhecer" para ministrar educação infantil e ensino fundamental no Japão.

Parecer CNE/CEB nº 7/2002, aprovado em 29 de janeiro de 2002-Credenciamento da Escola "Nipo-Brasileira" para ministrar educação infantil e ensino fundamental no Japão.

Parecer CNE/CEB nº 8/2002, aprovado em 29 de janeiro de 2002-Credenciamento da Escola "Professor Kawase" para ministrar educação infantil e ensino fundamental no Japão.

Parecer CNE/CEB nº 9/2002, aprovado em 29 de janeiro de 2002-Credenciamento do Centro Educacional "BETEL" para ministrar educação infantil e ensino fundamental no Japão.

Parecer CNE/CEB nº 10/2002, aprovado em 29 de janeiro de 2002-Credenciamento do Colégio e Creche "Sal e Luz" para ministrar educação infantil e ensino fundamental no Japão.

Parecer CNE/CEB nº 15/2002, aprovado em 20 de fevereiro de 2002-Credenciamento da Escola Santos Dumont para ministrar educação infantil e ensino fundamental no Japão

Parecer CNE/CEB nº 16/2002, aprovado em 20 de fevereiro de 2002-Credenciamento da Escola Nippo-Latina para ministrar educação infantil e ensino fundamental no Japão

Parecer CNE/CEB nº 17/2002, aprovado em 20 de fevereiro de 2002-Credenciamento do Colégio Sant'Ana para ministrar educação infantil e ensino fundamental no Japão

Parecer CNE/CEB nº 18/2002, aprovado em 06 de maio de 2002-Responde consulta sobre equivalência de estudos de cursos realizados no exterior

Parecer CNE/CEB nº 6/2003, aprovado em 07 de maio de 2003.-Validação de estudos ministrados pelo colégio Sant'Anna, no Japão.

Parecer CNE/CEB nº 7/2003, aprovado em 07 de maio de 2003.-Validação de estudos ministrados pela Escola Nipo Brasileira(Shizuoka), no Japão.

Parecer CNE/CEB nº 8/2003, aprovado em 07 de maio de 2003.-Validação de estudos ministrados pela Escola Santso Dumont(Toyota), no Japão.

Parecer CNE/CEB nº 9/2003, aprovado em 07 de maio de 2003.-Validação de estudos ministrados pelo Centro Educacional Betel(Aichi-Ken), no Japão.

Parecer CNE/CEB nº 10/2003, aprovado em 07 de maio de 2003.-Validação de estudos ministrados pela escola Conhecer(Shizuoka-ken, no Japão.

Parecer CNE/CEB nº 11/2003, aprovado em 07 de maio de 2003.-Validação de estudos ministrados pela escola Paralelo(Gunma-Ken), no Japão.

Parecer CNE/CEB nº 12/2003, aprovado em 07 de maio de 2003.-Validação de estudos ministrados pelo colégio Pitágoras-Brasil(unidade de Nagano), no Japão.

Parecer CNE/CEB nº 13/2003, aprovado em 07 de maio de 2003.-Validação de estudos ministrados pela escola Paralelo (Ina) , no Japão.

Parecer CNE/CEB nº 14/2003, aprovado em 07 de maio de 2003.- Validação de estudos ministrados pelo colégio latino Shiga , no Japão.

Parecer CNE/CEB nº 15/2003, aprovado em 07 de maio de 2003.-Validação de estudos ministrados pela Escola e Creche Grupo Opção(Ibaraki-ken), no Japão

Parecer CNE/CEB nº 16/2003, aprovado em 07 de maio de 2003.-Validação de estudos ministrados pela Escola Paralelo (Azumamura), no Japão

Parecer CNE/CEB nº 17/2003, aprovado em 07 de maio de 2003.-Validação de estudos ministrados pela escola Fuji, no Japão

Parecer CNE/CEB nº 18/2003, aprovado em 07 de maio de 2003.-Validação de estudos ministrados pelo instituto educacional Emmanuel(Kani), no Japão

Parecer CNE/CEB nº 19/2003, aprovado em 07 de maio de 2003.-Validação de estudos ministrados pela escola Néctar(Núcleo Educacional Cristão de Toyota e Região), no Japão

Parecer CNE/CEB nº 20/2003, aprovado em 07 de maio de 2003.-Validação de estudos ministrados pelo Centro de Recreação e Aprendizagem Girassol(Heikinan-shi), no Japão.

Parecer CNE/CEB nº 25/2003, aprovado em 04 de junho de 2003.-Aprova projeto de resolução que define normas para funcionamento de escolas de Educação Básica para brasileiros residentes no Japão.

Parecer CNE/CEB nº 28/2003, aprovado em 1 de outubro de 2003.-Suspensão de atividades do Centro Educacional Betel, de Okasaki, Província de Aichi, no Japão

Parecer CNE/CEB nº 32/2003, aprovado em 5 de novembro de 2003.-Validação do ensino ministrado pelo Centro de Aprendizagem Logos em Honjo, Província de Saitama, Japão.

Parecer CNE/CEB nº 33/2003, aprovado em 5 de novembro de 2003.-Validação de ensino ministrado pelo Centro Educacional Nippo-Brasileiro de Oizumi, Japão.

Parecer CNE/CEB nº 34/2003, aprovado em 5 de novembro de 2003.-Retificação do Parecer CNE/CEB 25/2003, que trata do Funcionamento de Escolas para Brasileiros no Japão.

Parecer CNE/CEB nº 13/2004, aprovado em 05 de maio de 2004.-Delegação de competência à Secretaria Estadual de Educação do Paraná para coordenar e executar a aplicação dos exames supletivos para brasileiros residentes no Japão a partir de 2004, conforme artigo 14 da Resolução CNE/CEB 1/2000.

Parecer CNE/CEB nº 17/2004, aprovado em 07 de julho de 2004.-Consulta sobre a Resolução CNE/CEB 2/2004, que define normas para a declaração de validade de documentos escolares emitidos por escolas de Educação Básica que atendem a cidadãos brasileiros residentes no Japão

Parecer CNE/CEB nº 18/2004, aprovado em 07 de julho de 2004. -Validação de ensino ministrado no Japão

Outros documentos

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – TEMAS TRANSVERSAIS – PLURALIDADE CULTURAL. Brasil. MEC/SEF. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

Japão

Japão. Constituição do Japão. 1947. (versão em português)

JAPAN IMMIGRATION ASSOCIATION. 在留外国人統計/平成 19 年版 – Statistics on the foreigners registered in Japan, 2008.

Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia do Japão (Monbushō¹²⁸ / MEXT – Ministry of Education, Cultures, Sports, Science & Technology)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO JAPÃO. **Pesquisa sobre educação de filhos de trabalhadores estrangeiros** (3). Março/2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (Monbushō 文部科学省).

Guia Escolar: Procedimentos para matrícula em escola japonesa (就学ガイドブック: 日本の学校への入学手続き). Japão: 2005.

Internacional

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

---

¹²⁸ 文部科学省

Glossário

Este glossário destaca algumas palavras japonesas utilizadas ao longo do presente trabalho.

As transcrições fonéticas deste glossário e utilizadas nesta tese seguem o Sistema Hepburn e os significados seguem o Dicionário Michaelis: dicionário prático japonês-português (Wakisaka, 2003)

Arubaito (アルバイト) – serviço temporário, trabalho extra, bico.

Baka – (馬鹿) – bobo, tolo, idiota, imbecil.

Bentō (弁当) – lanche, refeição

Chūgakkō (中学校) – três de ensino fundamental II

Daigaku (大学) – quatro de ensino superior

Daigakuin (大学院) – cursos de pós-graduação

Dekasegi (出稼ぎ) – trabalho temporário em local distante de casa

Gaijin (外人) – estrangeiro, alienígena

Gaijin baka (外人馬鹿) – estrangeiro bobo, tolo, idiota, imbecil.

Gakki (学期) – período do ano escolar; período letivo

Han (班) – grupo, equipe.

Ijime (いじめ) – maltrato, judiaria, tormento

Issei (一世) – Primeira geração de imigrantes

Kazoku (家族) – família

Kokka (国家) – nação, Estado, país

Kokumin hoken – (国民保険) – seguro nacional de saúde

Kōtōgakkō (高等学校), ou *kōkō* (高校) – três de ensino médio

Mukae (迎え) – encontro, recepção

Nihon (日本) – Japão. Acrescido do sufixo –jin (-人) que significa pessoa. Assim, em japonês

Nihonjin (日本人) – é a denominação para as pessoas japonesas

Nikkei (日系) – descendência japonesa, sendo acrescido do sufixo –jin (-人), que significa

pessoa. Assim, em japonês *nikkeijin* (日系人) é a denominação para as pessoas com

descendência japonesa

Nisei (二世) – segunda geração

Sannen (三年) – três anos. – *sei* – 世 – suf. Geração.

–*sei* (-世) – a terminação significa, em japonês, geração

Senpai (先輩) – sênior; veterano; o mais velho; o mais antigo.

Senshūgakkō (専修学校) – as escolas profissionalizantes

Shōgakkō (小学校) – seis anos de ensino fundamental I

Sōgei (送迎) – recepção (boas-vindas) e despedida; o ato de buscar e levar o visitante.

Tankidaigaku (短期大学) – as faculdades de curto período

Teijūsha (定住者) – “residente”

Undōkai (運動会) – gincana desportiva.

Yōchien (幼稚園) – jardins de infância

Anexos

ANEXO 1

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1º Momento (Apresentação)

1. Apresentação dos objetivos do projeto;
2. Apresentação dos objetivos da entrevista;
3. Informar o entrevistado sobre a eventual possibilidade de retomada de contato. O tempo máximo previsto para cada entrevista é de 1 hora e se necessário, será marcado um outro encontro para complementação dos dados;
4. Solicitar a concordância do entrevistado para gravar a entrevista;
5. Informar ao entrevistado que será assegurado o sigilo de sua identidade.
6. Informar que os dados serão transcritos para o trabalho (tese).

2º Momento (Aspectos do cotidiano)

1. ROTINAS

A) Rotina cotidiana da pessoa. (Construir um cenário auditivo, olfativo e afetivo das relações pessoais, desbanalizando e valorizando, aspectos do cotidiano).

Gostaria que você contasse como é o seu dia a dia durante a semana e no fim de semana. (Por exemplo: quem acorda primeiro na sua família? Quem prepara as refeições? (café, almoço, jantar e/ou outras); Quais os horários de encontro da sua família? (horário das refeições – todos estão presentes, nos programas de televisão, vocês ouvem programas de rádio juntos – Quem escolhe os programas a serem assistidos ou ouvidos?); Quem faz as compras de alimentos, vestuários etc. para vocês; que produtos vocês preferem comprar, ou seja, vocês se preocupam com a origem dos produtos; Como são os finais de semana da sua família?

(religião – participação em casa ou templos, etc.); Quem cozinha na sua família? Que tipos de alimentação vocês preferem, cite alguns pratos prediletos da sua família?

B) Relações entre a rotina cotidiana da pessoa e a sua relação com a escola. Gostaria que você contasse quem cuida de você, ou seja, prepara suas roupas, material escolar, lanches quando você vai para escola? Onde você faz sua tarefa escolar? Quem orienta suas tarefas escolares? Quem decide na sua família as regras, tais como horário para lazer, amizades, horários dentro de casa?

C) Rotinas na comunidade.

Gostaria que você contasse sobre os lugares onde a sua família costuma frequentar, por exemplo – igrejas, associações, times de futebol, visitas à outras famílias. Quem participa? (os pais ou os filhos, todos participam conjuntamente).

D) Rotina pessoal

Gostaria que você contasse sobre a sua rotina, ou seja, você é independente frente às atividades de rotina diária, por exemplo: você arruma sua cama, ajuda nas tarefas domésticas, horário em que você brinca, seus brinquedos /ou brincadeiras favoritas, horário em que sai com os amigos. Quando quer algum presente você precisa esperar pelo seu aniversário ou natal. Quando você precisa de alguma roupa, quem escolhe?

2. HISTÓRIAS

A) Origem da família

Gostaria que você contasse sobre as origens da sua família? Local de nascimento dos seus pais e dos seus avós (nome dos avós), cidade, estado, país. O que sabe sobre as origens dos antepassados da sua família, história familiar, se há registros, cartas, fotos, documentos, objetos.

B) Processos migratórios e imigratórios

Gostaria que você contasse sobre como e quando se deu a vinda da sua família para o Japão. E para o Brasil. Quais as razões que motivaram a vinda da sua família para o Japão? Como vocês ficaram sabendo desse lugar? Tinha referências de parentesco, amigos ou outras informações. Há quanto tempo vocês residem no Japão? Em que outros locais (países) já residiram? Quais eram suas expectativas em relação à cidade que reside (no Japão) ou em relação ao país? Por que sua família escolheu esta cidade e não outra? Sua família se identifica mais com o Brasil ou com o Japão? O que vocês pensam sobre a vida no Japão? O que vocês pensam sobre a vida no Brasil?

C) Novamente a questão das origens

*Gostaria que você comentasse sobre a importância de pertencer ao seu grupo étnico? Como você vivencia o pertencimento ao seu grupo étnico? Na sua família vocês conversam em que língua? Você preocupa-se com as tradições herdadas dos seus familiares? Que tipo de tradições sua família preserva? Você ou algum membro da sua família já enfrentou algum tipo de preconceito residindo no Japão? (e no Brasil?). Em caso afirmativo, conte alguma situação em que você ou/ vocês se consideraram discriminados.

D) Relações pessoais e familiares

*Gostaria que você comentasse como se relaciona com seus colegas de escola? Você tem afinidades ou já tiveram algum desafeto? Você considera seus colegas solidários, alguma vez você já precisou de um de seus colegas, como foi atendido? Em que momentos você encontra fora da escola com seus colegas? (em clubes, associações).

Gostaria que você comentasse como se relaciona com seus pais? Vocês são amigos? Como é a relação da família com os seus avós e tios? Como vocês mantêm o contato com os familiares: pessoalmente, por correspondência, por telefone, por internet, os contatos com seus familiares

são sempre pautados em conversas informais, partilham os problemas, aconselhamento ou outros...

Gostaria que você comentasse sobre o que é mais importante na educação que você recebe dos seus pais?

3. IDEALIZAÇÕES E EXPECTATIVAS

*Gostaria que você comentasse suas expectativas em relação ao futuro (sonho: carro, escolha da profissão, mudar-se para o país de origem de sua família). Você já escolheu uma profissão? Qual profissão? Seus pais influenciam na sua escolha profissional? Em que lugar você gostaria de morar no futuro: Brasil, Japão ou outra nação... você acredita que no futuro irá cultivar as tradições dos seus familiares, bem como manter vínculo com a comunidade que você participa com seus pais?

Como você definiria brevemente:

- O que é família?
- O que é nação? O que é a nação brasileira? O que é a nação japonesa?
- O que é comunidade?
- O que é escola?
- O que é a vida no Japão?
- O que é a vida no Brasil?

ANEXO 2**ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO E ENTREVISTA - ESCOLA****I – IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA**

Nome: _____

Endereço: _____

Nome do Mantenedor: _____

Nome do (a) Diretor(a): _____

Coordenador Pedagógico: _____

Data de Início: _____

Data de Autorização: _____

Parecer de Autorização: _____

II – CARACTERIZAÇÃO

1. ESPAÇO FÍSICO

2. CORPO DOCENTE

3. CORPO DISCENTE

Qual faixa etária vocês consideram mais problemáticas e/ou “difíceis”? Por quê?

III – HISTÓRICO

Como surgiu a escola?

Como foi o processo de autorização?

O que significou a possibilidade de autorização? O que pensa a respeito?

Quais as principais diferenças e dificuldades e/ou facilidades com a autorização?

Quais as exigências?

Há e/houve algum tipo de suporte? Como é feito? Considera bom? Como deveria ser?

Após a autorização, há outras exigências e/ou acompanhamento? Como é feito?

IV – PROPOSTA E OBJETIVOS

Qual o papel que a escola brasileira desempenha para essas crianças e famílias aqui no Japão?

V – PRINCIPAIS DIFICULDADES

VI – IDEALIZAÇÕES E EXPECTATIVAS

O que consideram ser o ideal (em relação à educação das crianças brasileiras no Japão)?

VI – SUGESTÕES

VII – “JOGO RÁPIDO”

- O que é família?
- O que é nação? O que é nação brasileira? O que é nação japonesa?
- O que é comunidade?
- O que é escola?
- O que é a vida no Japão?
- O que é a vida no Brasil?
- Quais suas principais expectativas?