UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FEUSP

HIROMI SHIBATA

Da casa de pau-a-pique aos filhos doutores: trajetórias escolares de gerações de descendentes japoneses (dos anos 1950 aos anos 1990).

São Paulo
2009

HIROMI SHIBATA

Da casa de pau-a-pique aos filhos doutores: trajetórias escolares de gerações de descendentes japoneses (dos anos 1950 aos anos 1990)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em História e Historiografia da Educação

Área de Concentração: História da Educação

Orientadora: Professora Doutora Cynthia Pereira de Sousa

São Paulo
2009

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

371.98(81.61)Shibata, Hiromi

S5555d

Da casa de pau-a-pique aos filhos doutores : trajetórias escolares de gerações de descendentes japoneses (dos anos 1950 aos anos 1990) / Hiromi Shibata ; orientação Cynthia Pereira de Sousa. São Paulo : s.n., 2009.

211 p. il., grafs. tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : História e Historiografia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Escolarização – São Paulo 2. Japoneses - História -Educação – São Paulo – 1950-1990 3. Sucesso escolar 4. Descendente – Brasil - Japão 5. Relações escola-família 6. Grupos étnicos – Educação 7. Gerações - Educação I. Sousa, Cynthia Pereira de, orient.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Helena.

IN MEMORIAM

Meu pai, Saburo, imigrante japonês, a quem devo a alegria de me sentir herdeira de seu modo de pensar, sentir e agir. Pelas mãos dadas quando criança e pelo seu olhar, guardo grandes lições de vida...

Meu irmão Harugi, cujas iniciativas e lideranças junto à colônia japonesa de Ourinhos (SP), deram-me, em casa, motivos para estudar a primeira geração de descendentes, em especial suas formas de projeção social e política. Acima de tudo, o amor de um irmão.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Cynthia Pereira de Sousa, que me acolheu no Programa da Pós-Graduação, desde o Mestrado, e a quem devo grandes lições de humanidade. Sem o seu apoio, o Mestrado e o Doutorado não teriam sido possíveis. Meus eternos agradecimentos.

À Professora Doutora Denice Bárbara Catani, de quem tive o privilégio de ser aluna na Pós-Graduação por várias vezes. Sempre escolhidas pelo prazer de conhecer e aprender.

À Pesquisadora Doutora Célia Sakurai, pelas oportunidades e pelo privilégio de partilhar de trabalhos na área da Imigração Japonesa. A pesquisa do Mestrado levou-me a ela e o Projeto de Doutorado concretizou-se com seu apoio.

À Professora Doutora Shoko Kimura, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela constante ajuda e pela amizade eterna. Obrigada por todo o tempo que despendeu para as leituras da minha Dissertação e, dessa vez, para as do Doutorado.

Aos Professores Doutores, Helena Nagamine Brandão e Roberto Brandão, pela generosidade em repartir... E pelas palavras de força no momento de angústias e de incertezas.

Ao Professor Doutor Esteban Tuesta, da USP-Leste, por me socorrer na parte do trabalho referente às estatísticas.

À amiga Toskiko Yoshida (Tosca), que me levou até as pessoas as quais se tornaram importantes para este trabalho.

Aos diversos pais e ex-alunos que se dispuseram a dar entrevistas e que se tornaram personagens centrais desta pesquisa. Em especial, às famílias Nagamine (Antônio (AT), Shizuko (SN) e José (JN); Nakachima (pais e filhos), Akissue (mãe, filhas e netas) e Matsumura (pais e filhas), que foram extremamente generosos em repartir suas histórias e confiá-las a mim. Bater à porta da casa dessas famílias foi o primeiro grande desafio desta tese, mas os resultados dos depoimentos deram-me a certeza de que os protagonistas da história precisavam ser colocados em cena.

Ao Coordenador de História e Filosofia do Colégio Bandeirantes, Professor Roberto Nasser, por todo o apoio e confiança depositados para a realização desta investigação. Nasser, Muito obrigada pela constante ajuda!

Ao Coordenador do Departamento de Informática, Eduardo Juliano Tokarz, e ao Márcio, que desde 2002 tiveram sempre a grande paciência para me atender, interrompendo seus trabalhos. Foram sempre acolhedores e o resultado foi o Banco de Dados, sem o qual esse trabalho não teria se iniciado. Muito obrigada, Juliano e Márcio!

Ao Diretor Pedagógico do Colégio Bandeirantes, Professor Pedro Fregonezze, pelos depoimentos e por repartir comigo parte de sua história de vida.

Ao Diretor-Presidente do Colégio Bandeirantes, Sr. Mauro Sales Aguiar, pelos depoimentos que me foram confiados e que se tornaram de fundamental importância para introduzir a história da instituição escolar, neste trabalho. Devo muito a sua generosidade que me permitiu trabalhar com funcionários do colégio para a realização de partes importantes do meu trabalho.

À Siomara Pacheco, pela revisão dos textos e pelas palavras de força nos momentos em que mais necessitamos delas.

À Carmen Riguengo, pela diagramação dos textos. Quanta paciência, para ter de me atender! Muito obrigada!

À Elizabeth Luriko Tanaka Seno, “Betinha”, minha sobrinha e afilhada, não por acaso, porque é parte de uma filha. Do seu jeito, mostrou-me como as gerações mais novas ensinam para gerações mais velhas.

Ao meu irmão, Kiyoji, que sempre acreditou no que “somos capazes de fazer”, mesmo diante das dificuldades e dos sofrimentos decorrentes das perdas.

À Minha mãe, Helena, que me traz tantas alegrias. O empenho pela educação dos filhos tornou-se um item importante deste trabalho, inspirado na experiência vivida com ela. Por meio de uma linguagem indizível, minha mãe me encaminhou para o Magistério. Hoje, depois de muitos anos, tenho a revelação de um de seus segredos: ela sempre quis ser professora. Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho dirigiu-se à investigação de uma das marcas de distinção japonesa: o empenho pela educação dos filhos. O material explorado baseou-se em relatos da trajetória escolar colhidos, por meio das entrevistas semiestruturadas, de grupos de pais e de alunos de diferentes faixas etárias, que se escolarizaram a partir do término da Segunda Guerra Mundial, pertencentes a famílias de origem japonesa,. A pesquisa foi realizada entre 2005 e 2008, na cidade de São Paulo. Foram entrevistados 49 indivíduos, entre pais e filhos, diretores e professores. Optamos por desenvolver a pesquisa com alguns grupos de ex-alunos de descendência japonesa do Colégio Bandeirantes (SP), buscando examinar as relações entre família e escola, assim como a razão do sucesso escolar e influência da etnia japonesa. Na essência, o trabalho baseou-se em uma abordagem que levou em conta o contexto histórico e a posição dos sujeitos nesses espaços, a fim de compreender as trajetórias escolares dos alunos e as formas de transmissão doméstica do capital cultural. Para fundamentar as hipóteses, tomamos como referência Pierre Bourdieu, pelas possibilidades de interpretação oferecidas por meio dos conceitos *habitus*, capital cultural e capital social. A análise das trajetórias permitiu- nos constatar uma dinâmica familiar voltada para atender aos desafios do sistema escolar brasileiro que acabou deixando pouco espaço para a evocação das tradições japonesas.

Palavras-chave: descendentes de japoneses; trajetórias escolares; sucesso escolar; gestão da escolarização dos filhos; gerações; famílias.

ABSTRACT

This thesis was meant to investigate one of the outstanding Japanese characteristic: the effort to educate their children. The data investigated was based on the accounts of the school trajectories which were chosen by means of half-structured interviews and of groups of parents and pupils who belonged to families of Japanese origin, from different ages that went to school after the Second World War. The research was done between 2005 and 2008, in São Paulo. 49 people were interviewed: the parents and their children, the directors and the teachers. We decided to develop the research with some groups of ex-students of Japanese descendent from Colégio Bandeirantes (SP), trying to examine the relationship between family and school, as well as the success in school of the Japanese ethnic group. In essence, the thesis was based on an approach that took into consideration the historical context and how the individuals were set within such spaces, in order to understand the school trajectory of the students and the ways of domestic transmission of the cultural capital. In order to base our hypothesis we made reference to Pierre Bourdieu for the possibilities of interpretation offered by the concept of *habitus*, cultural capital and social capital. The analysis of the trajectories allowed us to verify a family dynamic guided to the catering of the challenges of the school system that left little opportunity to the evocation of the Japanese tradition.

Key words: Japanese descendant; school trajectory; success in school, administration of the schooling of the children ; generations; families.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO		p. 1
CAPÍTULO I	O lugar da escola na vida dos descendentes japoneses e a organização do espaço do ensino paulista	p. 18
CAPÍTULO II	O Colégio Bandeirantes (SP) como um espaço de ensino na cidade de São Paulo	p. 53
CAPÍTULO III	A Família: o ato da escolha da escola	p. 90
CAPÍTULO IV	Famílias: a gestão da escolarização dos filhos	p. 126
CAPÍTULO V	Trajetórias escolares e profissionais	p. 164
CONSIDERAÇÕES FINAIS		p. 199
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		p. 201
ANEXOS		p. 208

INTRODUÇÃO

De acordo com sua teoria dos meios, Balzac faz longas descrições preliminares dos lugares onde ocorrerão as ações dramáticas. Antes de tudo, ele apresenta o contexto explicando a razão dos fatos; é isto que faz o realismo. Somente depois é que ele começa a traçar o perfil das personagens. São os retratos que exprimem o realismo de Balzac. Ele começa a abordar suas personagens do exterior fazendo uma descrição física pormenorizada, revelando-nos seu caráter, seus vícios e suas paixões por meio de suas vestes, de seu semblante e de sua conduta. (M. Brient, 2006).

Como professora do Colégio Bandeirantes, no contato cotidiano com centenas de alunos de origem japonesa, algumas questões instigaram a minha curiosidade, tais como: “Por que tantos descendentes de japoneses no colégio? Eram as expectativas de êxito escolar e de sucesso profissional? Quais as condições objetivas das famílias que as levavam a escolher o colégio como a escola ideal para os seus filhos? Qual era o seu perfil socioeconômico e profissional?” Por trás dessas questões, formulava-se um forte interesse em conhecer as práticas adotadas pelas famílias para promover a escolarização dos filhos por meio de investimentos custosos, os quais eram aplicados em instituições privadas de ensino. Em meio à diversidade de etnias, tão característica daquele espaço escolar, os descendentes de japoneses chamavam a atenção, e me vi em alguns momentos levada pelo desejo de descobrir o bairro em que moravam, a casa, a vizinhança, enfim, as relações com os pais, os hábitos cotidianos, para entendê-los um pouco mais, buscando reconhecer alguns traços comuns das histórias de vida, de seus comportamentos perante os estudos, a execução de tarefas, suas formas de participação durante as aulas e de socialização nos espaços escolares. Em parte, a curiosidade respondia ao interesse de investigar sobre a permanência de características tão freqüentemente apontadas aos estudantes japoneses, tais como as de serem bons alunos, disciplinados e dedicados aos estudos. Essa curiosidade e esse desejo se concretizaram anos mais tarde, consolidando-se em um projeto de pesquisa que resultou no presente trabalho. Então, vi-me diante da porta dos entrevistados, entrando em suas casas, procurando conhecer tanto o espaço familiar quanto o social, mais o primeiro que o segundo, para começar a escrever sobre suas trajetórias de vida e a de seus pais. Na verdade, trajetórias nas quais se incluem a minha e a de meus familiares, descendentes da segunda e terceira geração de japoneses no Brasil.

O presente trabalho dirigiu-se à investigação de uma das marcas de distinção japonesa: o empenho pela educação dos filhos. Em parte, respondeu também ao interesse em estender o

olhar para além do período abordado na dissertação de Mestrado, ao se examinar o desenrolar histórico depois da Segunda Guerra Mundial. As investigações iniciadas no Mestrado abordaram o universo das escolas primárias criadas pelos imigrantes japoneses no período anterior à Segunda Guerra Mundial. A pesquisa estendeu-se de 1915 (data da criação da primeira escola japonesa, na cidade de São Paulo) até o encerramento do conflito mundial, em 1945. Naqueles quadros, orientados por uma organização social que respeitava os códigos de ética da cultura de origem, o objetivo das escolas foi a “formação de japoneses”. Colocados em um contexto restrito de oportunidades educacionais, porém rico de contrastes, os imigrantes e os nacionais, motivados por interesses igualmente contrastantes, contribuíram para a construção de uma imagem por meio da qual o descendente japonês passou a ser reconhecido sob a marca da distinção do “bom brasileiro”, disciplinado, esforçado e trabalhador, contudo ainda um japonês (SHIBATA, 1997). Certamente, o contexto histórico do período, marcado pelo jogo dos interesses políticos e econômicos que envolviam japoneses e brasileiros, além dos efeitos de uma história da imigração ainda recente, foram importantes na construção dessa imagem. E é a partir dessa compreensão que nos norteamos para compreender como a marca da distinção japonesa, “o empenho pela educação”, suscitou novos discursos, novas representações e novas imagens na sociedade nacional, durante os períodos que acompanharam o final da Segunda Guerra Mundial.

Objetivos e objeto da pesquisa

A centralidade das questões abordadas no presente trabalho voltou-se para o estudo das condições nas quais os descendentes e seus pais construíram seus projetos de ascensão na sociedade brasileira, via escolarização, depois da guerra. O peso da riqueza cultural da família ou do capital cultural familiar sobre as trajetórias escolares dos filhos ocupou o lugar principal dessa análise. Por se tratar de uma pesquisa sobre os itinerários de escolarização adotados por membros de um grupo étnico específico que tem a marca distintiva do “sucesso escolar”, atribuída pela sociedade abrangente, buscou-se estabelecer as condições da produção dessas marcas e como elas foram apropriadas pelos membros da própria etnia. No limite, busca-se interrogar sobre as práticas desenvolvidas por esse grupo, as quais acabaram por se constituir em marcas de sua distinção. Nesse sentido, poderíamos afirmar, conforme Bourdieu (1979, p. VI), que “os sujeitos sociais se distinguem pelas distinções que eles operam”; portanto, nada há de gratuito. São, na verdade, formas de investimento com fins de distinção e de afirmação que visam a uma espécie de nobreza sobre os demais.

Ao considerarmos o âmbito da história da educação brasileira, tornou-se importante entendermos o contexto sócio-histórico no qual se constituíram as diferentes práticas de escolarização e se construíram as diversas representações sociais e étnicas a respeito da educação escolar dos descendentes de japoneses. Quer dizer, buscou-se indagar de que forma o contexto atua na criação dos mecanismos de diferenciação, de produção e reprodução sociais e étnicas. A pesquisa busca, assim, contemplar a área da História da Educação Brasileira, sem abdicar da interlocução com a Sociologia da Educação e a Antropologia. Com esses objetivos, buscamos trabalhar com descendentes de japoneses de diferentes faixas etárias, que se escolarizaram a partir do término da Segunda Guerra Mundial.

Como a intenção era a de estudar a trajetória escolar percorrida, tendo em vista sua ascensão sócio-profissional e a de seus familiares, entendemos que as pessoas escolhidas já deveriam estar inseridas no mercado de trabalho. Além disso, como o objetivo maior da pesquisa era o de avaliar as mudanças e permanências das práticas escolares adotadas, para dispormos de uma referência comum, consideramos importante que esses pesquisados tivessem vivenciado experiências escolares em um mesmo estabelecimento de ensino. Com esse refinamento de critérios, optamos por desenvolver a pesquisa com alguns grupos de ex-alunos de descendência japonesa do Colégio Bandeirantes (SP), delimitando, portanto, o objeto da pesquisa à cidade de São Paulo.

Vários motivos justificam a escolha desses egressos do Colégio Bandeirantes como objeto de estudo na presente pesquisa. Com certeza, não deve ser descartada a vinculação da pesquisadora a esse estabelecimento de ensino, todavia poderíamos começar com o que o olhar já nos fazia conhecer, ou seja, a presença maciça de descendentes de japoneses entre os alunos matriculados no colégio, especialmente a partir de meados da década de 1970. Criado em 1934, com os objetivos educacionais voltados para os interesses de uma classe média interessada em ascensão sócio-profissional, via escolarização, a instituição de ensino chama a atenção pela composição étnica de sua população escolar, destacando-se nela os asiáticos e, em especial, os alunos de descendência japonesa. Sem margem de dúvidas, três gerações de japoneses residentes na cidade de São Paulo¹ passaram pelos corredores dessa escola ao longo de sua história.

A abrangência histórica do Colégio Bandeirantes constitui o segundo motivo que nos levou a tomar seus alunos como objeto de estudo. O colégio foi criado em 1934 e, já no ano

¹ A população de descendentes japoneses que procuram o colégio é predominantemente paulistana, mas também encontramos alunos oriundos do interior do estado de São Paulo, assim como de outros estados brasileiros, como Paraná e Mato Grosso, por exemplo.

seguinte, entre 137 alunos matriculados, encontramos um aluno de descendência japonesa. Desse modo, o estabelecimento escolhido constitui referência para um estudo que pretende abordar a trajetória da educação escolar dos descendentes japoneses, desde o final da Segunda Guerra Mundial até os dias atuais.

O terceiro motivo que procura justificar a opção pode antecipar uma resposta à questão acima. As peculiaridades desse grupo de alunos desperta-nos o interesse em investigar os critérios utilizados para a escolha do melhor estabelecimento de ensino. Em um estudo sobre a trajetória escolar de jovens provenientes das camadas médias intelectualizadas, Nogueira (2000, p. 132) observa a presença de pequenas ondulações na escolha de estabelecimentos pela família, segundo o grau de ensino. Nessa perspectiva, observa que a opção pela “qualidade do ensino” constitui o principal critério de escolha em todos os níveis de escolaridade, embora geralmente associado a outros fatores como a praticidade (distância da residência, horário e preços), a pedagogia aplicada (inovações pedagógicas e disciplina), tradição familiar (já freqüentada pelos pais, avós, irmãos etc.) e mesmo a confessionalidade. Contudo, ressalta que, à medida que se avança na carreira escolar, as razões de ordem prática têm sua importância diminuída no ato da escolha. A preocupação com o vestibular acaba por impor um refinamento no critério da escolha. Essa opção pelo Colégio Bandeirantes tanto pode contribuir para revelar a visão de mundo e de escola apropriada pelas famílias, como também as formas de mobilização utilizadas pelos pais para a ascensão sócio-profissional dos filhos.

A partir das considerações acima, o estudo das trajetórias de escolarização dos descendentes japoneses como meio de promoção sócio profissional constituiu-se no tema central. Para tanto, foram entrevistados profissionais de diversas áreas, os quais encontram-se no mercado de trabalho, além de já terem estudado no Colégio Bandeirantes (SP), entre os anos de 1950 e 1990.

Importa observar que não se trata de um estudo comparativo de instituições escolares, portanto, outras realidades escolares não serão aqui examinadas. O objetivo deste trabalho concentra-se no estudo das trajetórias escolares de grupos de descendentes de japoneses, e a inclusão do Colégio Bandeirantes insere-se nos limites do trabalho que busca conhecer as especificidades dessa instituição de ensino, especificidades estas que levaram as famílias a escolhê-la como a melhor escola para os seus filhos.

O tema na bibliografia consultada

A revisão bibliográfica foi o ponto de partida para nossa investigação. Entre as principais fontes utilizadas, além das bibliotecas da FEUSP, FFLCH, Psicologia, PUC-SP, destacaram-se o Banco de Teses CAPES e o Banco de Teses USP, UNICAMP e UNESP. O levantamento das produções existentes em teses, dissertações, livros e artigos em periódicos, sobre temas paralelos aos da presente pesquisa, permitiu organizar as contribuições das leituras segundo quatro categorias² de análise, reunidas duas a duas da seguinte forma: família e escola, etnia japonesa e sucesso escolar. Cada uma dessas categorias, para fins de análise e interpretação, foi subdividida em itens como: trajetória escolar e sócio-profissional, escolha do estabelecimento de ensino, vestibular, consumo cultural e valores japoneses.

Na categoria “família e escola”, destaca-se a tese de doutorado de Ana Maria Fonseca de Almeida (UNICAMP, 1999), *A escola dos dirigentes paulistas*. A autora estudou o modelo escolar de formação de grupos dirigentes em vigor no país, tomando como referência três escolas da cidade de São Paulo, que compreendem instituições privadas, uma leiga e duas confessionais, consideradas escolas de “alta qualidade”. A pesquisa foi realizada com entrevistas, aplicação de questionários e observação do ambiente escolar, por meio dos quais buscou-se investigar sobre a estrutura do currículo, a organização do trabalho escolar, as características dos professores, dos alunos e das práticas culturais e escolares. Segundo a autora, a pesquisa “ofereceu elementos para uma avaliação das implicações para a estratificação social brasileira da situação de quase monopólio do ensino privado sobre as vias de acesso às universidades mais prestigiadas”. Trata-se de uma tese de grande contribuição para a nossa proposta de trabalho, uma vez que uma das escolas investigadas é o estabelecimento de ensino de nosso interesse. Sem margem de erro, trata-se do único estudo existente sobre o Colégio Bandeirantes na categoria de análise “família e escola”. Nesse âmbito, a pesquisa realizada pela autora oferece contribuições para a abordagem de questões como o “sucesso escolar”, “trajetória escolar” e, particularmente, quanto à “escolha do estabelecimento do ensino”, ao constatar o “alto grau de concordância entre tipos de famílias e tipos de escola”. A tese constitui-se em uma das importantes fontes de contribuição para o estudo a que procedemos, mesmo que sob diferentes abordagens.

A tese de Sabrina Moehlecke, *Fronteiras da Igualdade no Ensino Superior: Excelência e Justiça Social* (FEUSP, 2004), trouxe importantes elementos de reflexão relativos ao discurso da democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. A apresentação das sucessivas reformas universitárias colocou em evidência as transformações

² Categorias são aqui interpretadas como “uma espécie de imã agregador de informações” (BRANDÃO, 2000, p. 180).

sofridas pelos exames vestibulares em toda sua trajetória, desde sua criação, em 1911, até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). O debate apresentado sobre os limites da democratização e a seletividade social referentes aos anos 60/70 e, depois, 80/90, permitiu situar o quadro histórico que deu origem às escolas privadas de “alta qualidade” e à construção das estratégias de escolarização bem sucedidas pelas famílias de classe média. A igualdade de oportunidades baseada na meritocracia, tópico abordado pela autora, abriu um importante espaço para se pensar como as famílias de origem japonesa operacionalizam as trajetórias de escolarização dos seus filhos.

A despeito da maior incidência de produções nos últimos anos, em virtude dos preparativos para a comemoração do centenário da imigração japonesa, são poucas as pesquisas na área da educação dos descendentes japoneses relativas ao período posterior à Segunda Guerra. Estudos que tratam desse período podem ser encontrados nos anos 1990, como os de Camacho (1993) e Setoguti (1996). Nos anos 2000, encontramos a Dissertação de Mestrado de Zagonel (2003)). Embora abordem a relação entre etnia japonesa e sucesso escolar, a tendência encontrada nessas produções foi a preocupação em estabelecer vinculações entre a cultura de origem dos imigrantes japoneses e o desempenho escolar dos seus descendentes nascidos e escolarizados no Brasil.

A partir de entrevistas com estudantes do ensino médio da cidade de São Paulo, Camacho (1993) parte do princípio de que o desempenho escolar dos descendentes encontra-se vinculado aos valores culturais e familiares transmitidos no processo da socialização primária das crianças. Nesse sentido, o autor destaca três aspectos que influenciam a formação dos descendentes: a expectativa da família pela ascensão sócioeconômica, a influência de traços culturais peculiares aos japoneses que sobrevalorizam o processo educativo e as condições econômicas favoráveis.

Setoguti (1999) também desenvolve suas considerações a partir de entrevistas realizadas com japoneses e descendentes, mas residentes em Maringá (PR), representantes das três gerações: *isei*, *nisei* e *sansei*, respectivamente, primeira, segunda e terceira gerações nipo-brasileiras. Sua hipótese foi a de que o êxito escolar dos descendentes explica-se pela bagagem cultural trazida pelos imigrantes japoneses ao Brasil. Para isso, remete a investigação a alguns aspectos da história cultural dos japoneses da Era Meiji (1868-1912), já abordados em outros estudos, inclusive em Shibata (1997).

Zagonel (2003) difere das pesquisas anteriores quanto à abordagem adotada, fundamentando-se em autores como Fredrik Barth e Stuart Hall, e quanto ao público envolvido. O espaço de pesquisa compreendido pela autora foram os calouros do vestibular da

Universidade Federal do Paraná, do ano 2000, filhos de descendentes de japoneses, matriculados nos cursos de Arquitetura, Medicina, Engenharia Ambiental e Turismo. Segundo a autora, apesar da influência da cultura japonesa, seus símbolos têm sido reconstruídos pelos descendentes como forma de afirmação de sua identidade étnica. Assim, o sucesso acadêmico tem relação com os hábitos culturais japoneses, principalmente a persistência, a disciplina, os hábitos de estudo e o desejo de aprender. Observa ainda que, mesmo com as mudanças experimentadas, os traços culturais permanecem.

A inegável contribuição de “Crisântemo e Espada” de Ruth Benedict (1946) para o conhecimento da cultura japonesa, no mundo ocidental, é traduzida pelos inúmeros estudos que dele se derivaram, inclusive as pesquisas de Camacho (1993), Setoguti (1999) e Zagonel (2003). Valores como: *on* (devotamento filial distribuído em várias hierarquias: ao imperador, ao pai, ao irmão mais velho, ao patrão, ao professor), *giri* (também distribuído em diversos graus hierárquicos, significa o pagamento da dívida pessoal derivada do *on*), a autodisciplina e a vergonha (*Seken no me*) passaram a ser conhecidos por meio da obra de Ruth Benedict como características culturais tradicionais japonesas, contribuindo para difundir o modelo de uma cultura inspirada no “espírito japonês”, princípio básico do coletivismo, da harmonia, do equilíbrio e da disciplina.

Este trabalho pretendeu somar-se às contribuições das autoras referidas anteriormente, bem como ampliar os estudos existentes nessa área, procurando avançar na compreensão das trajetórias e dos resultados escolares em contextos nos quais os indicadores econômicos e sociais são bastante favoráveis à permanência no sistema de ensino, mas que, como pretendemos demonstrar, não são suficientes. Acreditamos que, antes da Segunda Guerra Mundial, realizações de projetos de vida associados à etnia de origem tenham tido mais espaço na medida em que se encontravam condições favoráveis para isso, entre elas, a própria condição do “imigrante japonês” aqui instalado, assim como a presença do governo japonês na organização social e cultural dos seus súditos e descendentes (SHIBATA, 1997). No entanto, após a guerra, entendemos que as vinculações com a cultura de origem foram perdendo seus traços mais fortes em virtude de outros projetos de vida delineados pelos descendentes japoneses da segunda, terceira ou quarta gerações. É inegável que, num grupo étnico, a idéia de pertencimento constitui-se num fator de agregação e de preservação das condições que sugerem a identidade dos seus membros. Contudo, entendemos também que o real pode ser, na verdade, relacional, conforme observa Bourdieu (1996, p.18):

[...] é preciso cuidar para não transformar em propriedades necessárias e intrínsecas de um grupo as propriedades que lhes cabem num determinado - momento, a partir de sua posição em um espaço social determinado e em uma dada situação de oferta de bens e práticas possíveis.

A nossa intenção é a de desenvolver a pesquisa sobre trajetórias escolares, na perspectiva da constituição e reconversão dos *habitus* familiares em escolares, consideradas em diferentes contextos históricos, procurando reconhecer as novas formas de expressão que a escola engendra em seus alunos, como também identificar as “configurações possíveis”, partindo da compreensão de que “não se captura a lógica mais profunda do mundo social sem submergir na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada” (BOURDIEU, 1996, p. 15).

É preciso registrar a carência de pesquisas sobre a educação escolar dos descendentes japoneses, especialmente referentes ao período posterior à Segunda Guerra Mundial, mesmo tratando-se de pesquisas que envolvam estudos comparativos inter-raciais. Possivelmente, conforme assinala o pesquisador Kaizô Iwakami Beltrão (2004, p. 44), “pelo tamanho exíguo desse contingente e pela sua condição socioeconômica igualar e, em muitos casos, até suplantar a dos brancos”. Mesmo no amplo quadro de publicações verificadas no ensejo das comemorações pelo centenário da imigração, em 2008, não se encontram produções voltadas especificamente para essa temática, com exceção a breves referências, que, portanto, não se fundamentam em uma pesquisa de teor científico.

Quanto às estatísticas, duas pesquisas devem ser citadas: a de Teiiti Suzuki, de 1958 e a do Centro de Estudos Nipo-Brasileiro, organizada em 1988. Todavia, ambas pesquisas oferecem poucas contribuições quanto à escolarização da população japonesa, referentes ao período posterior à guerra; a primeira por ter como limite o ano de 1958 e a segunda por não apresentar dados sobre o assunto. Nesse quadro, as pesquisas organizadas por Beltrão (2004, 2005 e 2008), baseadas nos Censos Demográficos (IBGE) e em dados do IPEA, tornaram-se referências importantes para o presente estudo.

A tese de Célia Sakurai, *Imigração Tutelada. Os japoneses no Brasil* (UNICAMP-2000), constitui-se na referência principal para tratar das questões referentes à história da imigração japonesa no Brasil, correspondente ao período anterior à Segunda Guerra Mundial. Nossa pesquisa sobre as trajetórias escolares dos descendentes de japoneses de São Paulo inspira-se na abordagem usada pela autora para a interpretação da imagem do “bom agricultor”:

“A construção desta imagem de agricultor tem uma história onde entram inúmeras variáveis que vão montando um quebra-cabeças que resulta num dos traços

identitários do grupo como um todo. Esta grande estampa é um delimitação, ou uma das fronteiras étnicas dos japoneses no Brasil. Existem outras, cujos contornos são essencialmente culturais como a língua, por exemplo. A reconstituição do aspecto proposto é sobremaneira instigante do ponto de vista da reflexão por ser uma construção simbólica, já que “ser bom agricultor” não é um dado em si, como é a língua.” (SAKURAI, 2000, P. 77, grifos nossos)

A interpretação da imagem do “bom agricultor” instiga, também, no campo da educação escolar que envolve os descendentes de japoneses, uma reflexão semelhante. Foi essa leitura feita pela autora que nos inspirou na construção da proposta de trabalho, que busca discutir “o empenho pela educação” como uma das marcas da distinção dos japoneses no Brasil.

No levantamento bibliográfico efetuado, a tese de Almeida (2002) e a dissertação de Zagonel (2003) são as que mais se aproximam do nosso trabalho, entretanto se distanciam quanto ao objeto de estudo e à abrangência do período abordado. Portanto, sem grande margem de erro, podemos afirmar que não há estudos desenvolvidos sobre o tema abordado.

Hipótese inicial

A pesquisa realizada permite-nos afirmar que a questão da relação entre educação escolar e etnia japonesa é ainda um objeto em construção. E esse é o limite que reconhecemos e no qual buscamos tecer nossas considerações, assim como levantar nossa hipótese.

São várias as evidências nacionais e internacionais que vão ao encontro da afirmação de uma relação bem-sucedida entre etnia japonesa e empenho escolar. Na conferência realizada na Universidade de Todai (Tóquio), em 1989, Pierre Bourdieu não deixa de observar a “importância excepcional tradicionalmente atribuída à educação” pelos japoneses (1996, p. 27). Após uma visita à Universidade de Berkeley, na Califórnia (EUA), Mauro de Salles Aguiar, diretor-presidente do Colégio Bandeirantes (SP), observou a forte presença de orientais:

[...] quando entrei na escola, eu pensei: estou no Bandeirantes: jeans, tênis, ... não têm uniformes, e uma quantidade enorme de orientais. E comentei sobre isso com o diretor [da universidade], e ele falou: **‘toda escola boa no mundo inteiro tem grande quantidade de orientais**. Se você quiser saber qual é a escola boa numa cidade, procure onde tem bastante orientais’. Você entra no *campus* de Berkeley, aí a maioria das pessoas são orientais, incluindo professores também. Na academia também ... na área de ciências e tecnologia. (Entrevista em junho de 2008 - grifo nosso).

No Brasil, estudos organizados por Beltrão (2005) colocam em evidência esse empenho escolar das famílias de origem japonesa por meio de estatísticas. Baseando-se nos Censos Demográficos – IBGE, de 1940 a 2000, o autor mostra que esse subgrupo da população brasileira foi o que apresentou maiores ganhos de escolaridade, permitindo constatar pelas estatísticas que, ao contrário da maioria da população nacional, os japoneses e seus descendentes não dependeram das iniciativas públicas para realizarem sua escolarização.

Além das teses e dissertações, destacamos duas publicações que, pela sua pertinência com o tema abordado e suas contribuições, serão comentadas a seguir. Sem, contudo, referir-se aos japoneses, a coletânea organizada por Françoise Lorcerie, *L'École et le Défi Ethnique* (2003), serviu-nos de referência. São várias análises sobre pesquisas motivadas pela atual situação escolar francesa diante da maciça entrada de imigrantes no país, realizadas com a finalidade de conhecer os efeitos dos processos étnicos sobre os resultados escolares dos filhos dos imigrados, assim como para a produção ou não do sucesso escolar. A terceira parte do livro, intitulada “Quadro escolar e processos étnicos: discussões”, trata particularmente dos efeitos dos processos étnicos sobre os resultados escolares, tais como o sucesso escolar e a escolha do estabelecimento. Por se tratar de temas complexos, que se tornaram objeto de estudo na França, somente a partir da década de 1990 os autores estabelecem algumas aproximações a respeito dos resultados das pesquisas realizadas. Entre elas, destacamos algumas que vão ao encontro das hipóteses iniciais que estabelecemos para o nosso trabalho, especialmente a questão do sucesso escolar. Consideram os autores que “os alunos e famílias de imigrados, voltados para projetos de mobilidade social por meio do sistema escolar, tornam-se mais eficientes que outros para defender o que percebem como seu interesse”(LORCERIE, 2003, p.175). Portanto, a identidade étnica torna-se um recurso possível de mobilização para o sucesso escolar.

A Negociação da Identidade Nacional. Imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil (2001), de Jeffrey Lesser, contribui para refletir sobre o processo de inserção dos japoneses e descendentes na sociedade nacional, processo este que é atravessado, muitas vezes, por tensões de caráter racista acompanhadas de preconceito e de criação de estereótipos. A “negociação” das identidades é constatada pelo autor durante todo o período abordado, desde o início do processo imigratório até os dias atuais, no qual as posições foram sendo expostas e revistas conforme a reação dos diferentes públicos. Seu resultado foi que tanto a sociedade majoritária brasileira quanto as identidades pós-migratórias foram mantidas em um estado de constante fluxo, de forma que “a homogeneização da identidade nacional e cultural jamais veio a ocorrer” (LESSER, 2001, p. 23). Observa o autor, também,

como a identidade é negociada entre os descendentes desde a década de 1950, reconhecendo a partir desse período a formulação de uma “identidade múltipla”: “muitos mestiços rejeitam suas origens japonesas quando em situações sociais, embora, na esfera econômica, quer se trate de candidatar-se a um emprego ou de oferecer serviços sexuais, prevaleça a crença de que ser ‘japonês’ representa uma vantagem importante” (LESSER, 2001, p. 297). Trata-se de um estudo que envolve as diversas minorias presentes na sociedade nacional (árabes, palestinos, chineses, coreanos), entretanto atribui relevo à negociação das identidades entre os descendentes japoneses e as demais etnias, oferecendo contribuições importantes para refletirmos sobre a continuidade e a permanência dessas relações entre japoneses e seus descendentes na sociedade nacional.

Com base nessas considerações, partimos da hipótese de que as características culturais por meio das quais os descendentes de japoneses se auto-designam têm pouco a ver com as utilizadas pelos grupos étnicos de origem. Mesmo admitindo-se que os descendentes dêem grande valor à educação e que a estrutura familiar e as práticas de socialização tenham contribuído para o cultivo de hábitos de trabalho propícios à disciplina escolar e ao êxito nos estudos, entendemos que essas práticas encontram-se menos associadas ao interesse pela preservação das tradições japonesas originais que às circunstâncias históricas em que se opera o esforço de integração e de ascensão desse grupo na sociedade brasileira.

Metodologia

O material explorado consistiu em um *corpus* formado por relatos da trajetória escolar colhidos por meio das entrevistas semi-estruturadas, de grupos de pais e alunos pertencentes a famílias de origem japonesa, obtido do quadro de uma pesquisa realizada entre 2005 e 2008, na cidade de São Paulo. Foram entrevistados 49 indivíduos, entre pais e filhos, diretores e professores.

Os contatos iniciais foram feitos por meio de uma rede de informações, que se iniciou com a indicação de amigos, os quais nos levaram a alguns ex-alunos e pais, daí resultando seis entrevistas realizadas. Ao dispormos das informações do Banco de Dados, chegamos aos demais entrevistados, que foram localizados por meio da *Internet*. A partir do contato com os alunos, chegamos aos pais. Em decorrência da compatibilidade dos horários e por sugestão dos próprios entrevistados, os encontros deram-se geralmente nos locais de trabalho do pesquisado. As situações de entrevista nos locais de trabalho possibilitaram a compreensão

dos elementos valorizados em determinados espaços, como, por exemplo, a posição do pesquisado na hierarquia da empresa, bem como a construção de sua auto-imagem enquanto ex-aluno do Colégio Bandeirantes. Certamente, a leitura dessas imagens foi relevante para as análises. Ocasionalmente, os encontros foram marcados em suas residências.

Posteriormente, com o uso do Banco de Dados, os entrevistados foram classificados por períodos de matrícula no colégio. Dessa forma, os alunos foram selecionados segundo um critério básico: terem concluído o ensino médio no Colégio Bandeirantes. Acreditamos que os resultados dessa investigação com um grupo particular de alunos, considerados em suas peculiaridades étnicas, sociais e escolares, possam servir para a análise dos outros descendentes de japoneses do mesmo estabelecimento de ensino, todavia observamos que se trata somente de uma amostra piloto que não tem caráter representativo, conforme será exposto no Capítulo III.

Cada entrevista ocupou aproximadamente duas horas. À coleta de dados seguiu-se a análise qualitativa dos depoimentos e os instrumentos de pesquisa, além do gravador (utilizado mediante autorização do entrevistado), incluíram uma sugestão de roteiro, que sofreu alterações no decorrer do processo. A pesquisa de campo teve duplo sentido: inicialmente, como uma instância de verificação da problemática e posteriormente, conforme a participação dos entrevistados, como ponto de partida para o levantamento de novas problemáticas.

Em geral, as questões que acompanharam o Roteiro da Entrevista (ANEXO) buscaram seguir um movimento interpretativo que partisse do particular para o geral. Conforme a interação com o entrevistado (local da entrevista, características do próprio pesquisado), o roteiro da entrevista foi alterado. Usualmente, iniciamos a entrevista com a retomada dos tempos do colégio, indagando sobre suas experiências com o ensino, com os professores, os colegas, funcionários, coordenadores e direção da escola. Nessa etapa, procuramos dar mais tempo para a exposição espontânea do entrevistado, especialmente relativa às “lições de vida” recebidas no colégio, com a finalidade de apreender sua visão sobre a escola e o mundo. Em seguida, passamos para o item “Escolha da escola”, com o objetivo de, por meio de suas apreciações, detectar a concordância entre a escola idealizada e a escola cursada. Depois, com a finalidade de traçarmos sua trajetória sócio-profissional e a dos pais, buscamos informações a partir da origem sócio-econômica, local de residência de origem e consumo cultural.

Com o propósito de (re)construir trajetórias de vida escolar e profissional, as entrevistas iniciadas em 2005 remodelaram-se continuamente, conforme a (re)avaliação das experiências e das reflexões suscitadas pelas trocas com os participantes, cuja diversidade de

posições, de idades e de pensamentos exigiu tanto a reformulação das abordagens das questões quanto uma postura mais atenta aos detalhes de algumas exposições, que se revelavam como experiências e reflexões há muito reprimidas e reservadas.

O trabalho de explicitação, que se seguiu ao das entrevistas, revelou-se simultaneamente gratificante e doloroso diante da complexidade do tema e o necessário cuidado com suas transcrições. Conforme adverte Kaufmann (1996, p.7), logo na introdução do seu livro em que tece suas reflexões sobre os significados de uma “entrevista compreensiva”, em princípio, a entrevista apresenta-se como um método econômico e de fácil acesso, uma vez que se imagina que basta ter um pequeno gravador, um pouco de audácia para bater às portas, engendrar uma conversação em torno de algumas perguntas articuladas previamente e extrair os dados de informações considerados necessários para se desenvolver um trabalho. No entanto, ao contrário da improvisação, é o pesquisador como um “artesão intelectual” que constrói sua teoria e seus métodos, fundamentando-se em suas pesquisas. Além dessas questões, há o sentimento de inquietação experimentado no momento de tornar públicas as conversas privadas que nos foram confiadas que nos orientou no processo da transcrição dos depoimentos e de sua inserção no corpo do trabalho, evitando-se expô-las aos desvios de sentido. Para esse cuidado, baseamo-nos em Bourdieu (2003, p. 10), observando as condições sociais das quais o autor do discurso é o produto, assim como sua trajetória, sua formação e suas experiências profissionais.

A parte inicial da pesquisa, fundamentada no levantamento quantitativo dos alunos, apoiou-se no “Banco de Dados – Colégio Bandeirantes, 2004”, que, ao longo de 2008, passou por uma revisão e por complementações.

- **Histórico da criação do Banco de Dados**

A organização do Banco de Dados iniciou-se em 2002, mediante um trabalho conjunto entre a pesquisadora e o Departamento de Informática do Colégio Bandeirantes, o qual surgiu da intenção de avaliar estatisticamente o montante de alunos de etnia japonesa que compunha a população escolar do colégio desde a sua fundação, em 1934. O levantamento e a digitação dos dados contou com a participação de funcionários da Secretaria do colégio e do Departamento de Informática. É importante observar que o trabalho surgiu da iniciativa da pesquisadora, mediante o apoio do Coordenador de História.

A necessidade de criar um arquivo permanente *on-line* e de recuperar rapidamente os documentos legais dos ex-alunos compôs-se das seguintes etapas:

- Triagem de todos os documentos, em papel, disponíveis nas pastas individuais de cada ex-aluno.
- Micro-filmagem de todos os documentos oficiais do Colégio Bandeirantes. Nesse processo, foi criada uma codificação com o número dos documentos microfilmados, ano de ingresso, ano de saída do Colégio, número do filme e *flash*.
- Todos esses dados foram cadastrados no sistema de gestão escolar – PROGESC. Usando-se um aplicativo via WEB/Browser, tornou-se possível fazer busca pelo nome do ex-aluno e recuperar essas informações. Com equipamento específico, recuperaram-se pelo número do filme os documentos impressos quando necessários.
- Essa base de dados, disponível no Banco de Dados Oracle, foi exportada para a planilha de dados Excel (Windows), em que foi classificada por ano e fornecida uma tabela para a identificação dos alunos de origem japonesa.
- Inserção dos ex-alunos japoneses na planilha do Excel, feita pela equipe do Departamento de Informática.
- Com a base de dados completa em Excel, foi possível fazer a distribuição das ocorrências (Origem Japonesa) por ano e, assim, criar uma visualização gráfica desses dados.

Setenta anos da história do colégio, de 1934 até 2004, foram percorridos ao examinarem-se os documentos de matrícula dos alunos ou a relação dos nomes em arquivos informatizados. A identificação dos descendentes foi feita por meio dos sobrenomes dos alunos. De 1934 até 1996 utilizamos os dados do arquivo morto, considerando o ano de ingresso e de saída dos alunos. Contamos, para isso, com o auxílio de funcionários da secretaria do colégio. A partir de 1996, passamos a utilizar a relação de alunos ativos que constavam em arquivo magnético e a dispor, também, dos livros de chamada e de notas. Como não foi possível identificar o ano de entrada dos alunos em alguns casos, adotou-se como critério, para fins de organização e uniformização dos procedimentos, o ano de saída, ou seja, o da conclusão do ensino médio. Em geral, a identificação prosseguiu sem dificuldades, com exceção aos casos dos alunos nascidos de casamentos interétnicos ou, por razões de grafias, quando se tornou necessário recorrer às fichas de matrículas para buscar os dados que faltavam.

O resultado foi a organização de um volumoso acervo documental que permitisse tanto a facilidade de “alimentação” quanto de “navegação” por parte do usuário. Para a presente pesquisa, o Banco de Dados constituiu-se numa fonte documental que continua a ser vasculhada, indagada e analisada. A partir dele extraímos informações que serviram de ponto de partida para a organização e classificação dos dados necessários ao atual estudo e investigação. O acervo documental reunido mostrou que:

1. do total de 46 421 alunos que se matricularam no colégio desde sua criação em 1934, até 2004, 8877 eram descendentes de japoneses (19,13%). A média de alunos novos (total das etnias) a cada ano foi de 664 e a de descendentes foi de 127;
2. entre 1983 e 1999, a média de descendentes de japoneses atingiu 29,71% do total de alunos;
3. a partir de meados da década de 1970, a frequência de descendentes aumentou significativamente; se em 1975, a população de alunos da etnia japonesa correspondia a 6,78% do total de matriculados, em 1992 já representava 32,74%;
4. A questão da participação feminina também se fez notar já nos primeiros tempos de funcionamento do colégio; em 1944, destacava-se uma mulher entre os três alunos descendentes e, em 1945, entre 12 alunos descendentes matriculados, seis eram mulheres.

Conforme os dados do Censo Demográfico de 2000 – IBGE, a população *nikkey* do estado de São Paulo era composta de 694.495 pessoas, correspondentes a 1,9% da população do país³. Se considerarmos que 42,8%⁴ ou 296.815 *nikkeys* encontravam-se no município de São Paulo, podemos imaginar que cerca de 0,2%, ou 599 desses *nikkeys*, encontravam-se estudando no Colégio Bandeirantes. Se tivéssemos como parâmetro a totalidade da população em idade escolar da época, esse percentual aumentaria substancialmente.

• O perfil dos entrevistados

Estudar trajetórias escolares de pessoas que se encontram atualmente na faixa etária de 40 anos significa procurar saber o que ocorreu com elas há quase trinta anos, quando ingressavam na educação básica, ou seja, na década de 1970. Comparar suas trajetórias com

³ Cf. IBGE, Censo Demográfico 1960/2000. In: BELTRÃO, SUGIHARA, KONTA, 2008, p. 58 e 59.

⁴ Cf IBGE, Censo Demográfico 2000. In: PEREIRA e OLIVEIRA, 2008, p. 22-53.

as de seus pais significa recuar um pouco mais no tempo, chegando-se a 50, 60 e 70 anos atrás, ou seja, nas décadas de 1930 e 1940. Portanto, ao tomarmos como referência esses grupos de alunos egressos do Colégio Bandeirantes nas décadas de 1950 a 1990, temos o propósito de percorrer as trajetórias sociais e escolares que as gerações de descendentes japoneses conheceram a partir do término da Segunda Guerra Mundial, particularmente no estado de São Paulo. O recorte temporal teve como parâmetro a intenção de associar a quantidade da demanda com as peculiaridades do campo educacional correspondentes ao período histórico abrangido, buscando articular as práticas adotadas pelas famílias às particularidades do momento social vivenciado por elas.

Sem dúvida, ao depositarmos nosso interesse em investigar alunos egressos do Colégio Bandeirantes, delimitamos nosso campo de pesquisa a uma parcela da população de escolarizados que não corresponde ao universo dos japoneses e descendentes que residem nesse país. Antes, trata-se de um estudo voltado aos grupos que tiveram a possibilidade de optar, entre os diversos tipos de escola e de ensino, pelo que melhor correspondesse aos seus objetivos.

Apesar de notarmos uma semelhança, entre os egressos do Colégio Bandeirantes, quanto às origens socioeconômicas, o exame de sua trajetória levou-nos a identificar algumas diferenças nas formas de escolha de seus destinos, permitindo-nos antecipar uma observação de que a condição de classe, ou seja, a posição que ocupam no interior das relações econômicas não seria suficiente para oferecer os aportes necessários para análise. Outros fatores indubitavelmente interferem na produção das condições de sua existência, além das econômicas. A fim de buscar as bases empíricas do sucesso escolar desses grupos de alunos de origem japonesa, optamos por fundamentar as hipóteses de interpretação da questão a partir das referências de Pierre Bourdieu. Justifica-se a opção em Bourdieu pelas possibilidades de interpretações oferecidas pelo autor por meio dos conceitos *habitus*, gerações, família, capital cultural e capital social, conforme serão desenvolvidos no decorrer dos capítulos.

Na essência, buscamos apoiar-nos em uma abordagem que leva em conta o contexto histórico e a posição dos sujeitos nesses espaços, a fim de conhecer as razões das práticas e das formas de pensar, sentir e agir. Percorrer a história do Colégio Bandeirantes através de recortes temporais é uma forma que reconhecemos ser importante, para começar a descrever as trajetórias escolares de grupos de descendentes de japoneses que passaram por aquela instituição escolar. Situá-los como alunos ou ex-alunos da instituição é uma forma de conhecer seus valores, seus princípios e suas práticas, assim como entendemos ser necessário

conhecer o espaço do ensino paulista para entender as trajetórias da instituição e das mudanças pelas quais passou desde sua criação. Trata-se de uma forma de apresentar o contexto para se explicar os fatos e dar sentido às práticas.

CAPÍTULO I. O LUGAR DA ESCOLA NA VIDA DOS DESCENDENTES JAPONESES E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DO ENSINO PAULISTA

Mostrar interesse em estudar as trajetórias escolares e profissionais de grupos de descendentes de japoneses significa indagar a natureza do renitente discurso relativo ao empenho pela educação escolar atribuído a eles, o que pode ser feito por meio de exame do lugar ocupado pela escola e pela família na vida desses grupos. Isso requer também um trabalho de reconhecimento das imagens construídas pelos referidos grupos em torno da escola e da família nos diferentes momentos de sua inserção na sociedade brasileira.

Neste capítulo buscamos, então, analisar as vinculações que os japoneses e seus descendentes estabeleceram com a escola em dois momentos específicos de sua história no país: o período anterior à guerra e o período que se sucedeu ao término dela. Nessa perspectiva, pressupomos que as diferentes posições ocupadas pelos japoneses no espaço da sociedade nacional antes e depois da guerra, em decorrência das mudanças na distribuição de bens e de serviços, comandaram suas representações sobre a escola e o papel desempenhado por ela na construção das trajetórias escolares e profissionais de seus filhos. Desse modo, procuramos examinar os diferentes contextos históricos que tanto modificaram a vida das famílias japonesas, quanto interferiram na construção de suas representações sobre a escola.

Numa primeira etapa da análise a ser efetuada neste capítulo, procuramos expor as relações entre as famílias dos imigrantes japoneses e a escola, enfocando as mudanças e as permanências pré e pós-guerra. Na segunda etapa, a fim de situar o período posterior ao conflito e considerando que o centro do nosso trabalho seja o estudo das trajetórias escolares de grupos de descendentes que se prepararam para as carreiras universitárias mais seletivas, buscamos esboçar o espaço do ensino no país, no qual se encontravam organizadas as escolas secundárias e os exames vestibulares, responsáveis pelo acesso aos cursos superiores.

1. “Um verdadeiro oásis dentro da roça”: o lugar da escola na vida dos primeiros descendentes de japoneses.

Por onde vou começar? Vou começar pela roça porque naquela época o meio rural era muito atrasado. Pouquíssimas pessoas tinham o curso primário. Principalmente meus pais que lidavam com trabalhadores diaristas para tocar a lavoura, tiveram condições de viver esse contraste...normalmente [os trabalhadores diaristas] eram itinerantes e analfabetos e mesmo os sitiantes, os fazendeiros...agora o que mais tarde fiquei analisando foi que graças a essa cultura milenar japonesa, e como meus pais já tinham o curso primário, aonde eles iam sempre estavam muito a frente; então a convivência e a orientação familiar foram muito significativas e importantes. Depois de formado, e depois de muito tempo, é que a gente começa a verificar as ligações que temos com as preocupações culturais. [...] a fonte está lá... naquela cultura familiar que eles preservaram e que trouxeram para cá. A gente notava que do ponto de vista cultural vivíamos como **um verdadeiro oásis dentro da roça**... só depois da guerra ... em toda minha vida na roça até 15, 16 anos... a tecnologia entrou muito depois... quando eu tinha 14, 15 anos meus pais começaram a comprar trator... isso mostra a cultura do país na época. [...]. (JN, 2007 – grifos nossos)

O depoimento de JN, 74 anos, advogado, brasileiro, contribui para mostrar a experiência acumulada no curso de uma trajetória que teve como origem a história de seus pais, imigrantes que se instalaram no Brasil em 1918. Da sua sala de trabalho, em uma Universidade privada de grande prestígio na capital, onde ocupa um cargo no setor jurídico da Reitoria, há 47 anos, JN relatou-nos a trajetória de sua vida e da família, durante aproximadamente duas horas. A percepção do contraste de culturas e de uma identidade distinta encontra-se muito evidente em suas lembranças da infância e da adolescência vividas na roça. A distância do tempo, as disposições incorporadas e a posição que ocupa atualmente na Instituição de Ensino Superior são partes importantes de um esquema de pensamento por meio do qual avalia positivamente os investimentos escolares realizados pelos pais e a importância da herança cultural familiar.

JN fez parte da geração de descendentes de japoneses que nos anos 60 conquistou seu diploma superior⁵. Em 1961, ele se formou pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP) e é o filho caçula de uma família de 8 irmãos, em sua grande maioria também formados pela USP. Com exceção ao primogênito, que chegou com apenas 1 ano, acompanhando seus pais, os demais nasceram no Brasil. Ao longo de uma trajetória como

⁵ Em Sakurai (1995, p. 147), encontramos a relação de japoneses e descendentes que nos anos 40 haviam concluído cursos superiores. Entre os que se formaram pela Faculdade de Direito-USP, encontram-se relacionados doze formandos.

colonos, meeiros, arrendatários e depois como proprietários de terras, percorrida no entorno das cidades de Ribeirão Preto (SP) e Uberaba (MG), bem como da ferrovia Mogiana, uma das regiões pioneiras e de grande sofrimento na história da imigração japonesa, onde “não tinha ônibus, só cavalo... na cidade não tinha ônibus”, os pais de JN, auxiliados pelo filho primogênito, conseguiram, no decorrer dos anos 50, realizar o sonho de tornar os filhos doutores.

Este trabalho tem interesse em investigar trajetórias semelhantes, buscando inquirir de que forma pessoas como JN, seus filhos e irmãos, enquanto descendentes de imigrantes japoneses, conseguiram enfrentar as dificuldades inerentes ao processo de adaptação e integração, próprio dos movimentos migratórios. A pesquisa visa também chegar às posições que ocupam atualmente na sociedade brasileira. Primordialmente, temos o interesse de examinar as estratégias educativas adotadas pelas famílias de origem japonesa, num espaço escolar que se manteve restrito a uma pequena parcela da população nacional durante muitas décadas, estratégias estas que se transformaram em trajetórias de vida bem sucedidas.

Colocados como imigrantes a partir de 1908, a trajetória percorrida pela maioria dos japoneses apresentou semelhanças com a história da família de JN. Em grande parte, lavradores de origem e escolarizados, além de imigrantes, portanto preocupados com a poupança rápida para concretizar o sonho do breve retorno para a terra natal, eles viveram, nos tempos antecedentes à Segunda Guerra Mundial, “um verdadeiro oásis dentro da roça” e “aonde eles iam sempre estavam muito à frente”, conforme o depoimento de JN. Indubitavelmente, os ingredientes férteis desse “oásis na roça” foram suas formas distintivas de pensar, sentir e agir, que encontravam raízes na cultura familiar e escolar incorporadas no país de origem.

Não é por acaso que a expressão “oásis na roça” é empregada por JN. Na verdade, a metáfora empregada exprime uma interpretação sobre a presença dos japoneses no Brasil no período que antecedeu à Segunda Guerra Mundial, aspecto que nos remete aos inícios do processo migratório japonês para o Brasil. Ao entendermos a imigração dos nipônicos para o Brasil como parte de uma estratégia da expansão do capitalismo japonês que tomava corpo no sudeste asiático desde os fins do século XIX (VIEIRA, 1973; SAKURAI, 1999 e 2000; DEZEM, 2005), é preciso destacar que ao entrarem no Brasil esses imigrantes vieram imbuídos do “espírito japonês”⁶, ou seja, da idéia da superioridade racial e cultural de seu povo. Nessa

⁶ Vale observar que os imigrantes que se encontravam radicados no Brasil na década de 1930 vieram, em sua maioria, orientados por uma política educacional nacionalista herdada da Restauração Meiji (1868). Naqueles quadros, erigia-se o “espírito japonês”, fundamentado no *bushido* (código de conduta do samurai que

perspectiva, símbolos, mitos e lendas foram evocados nas escolas primárias japonesas, desde a Restauração Meiji (1868), a fim de destacar o povo japonês como superior, diferente dos demais.

Considerando-se herdeiros de uma história e cultura milenares e portadores de uma formação escolar básica obrigatória, adquirida em seu país de origem, os japoneses no Brasil tanto encontraram motivos para se distinguir da maioria da população brasileira que não tinha a escolarização primária quanto mantiveram disposições para se manter em grupos fechados⁷. Nesse contexto, poder-se-ia indagar até que ponto esses imigrantes estariam interessados na integração no novo meio, já que portavam disposições semelhantes às destacadas por Sakurai (1995),

Havia o orgulho de ser japonês e um certo desprezo pelos *gaijin* (todos os não japoneses) e por seus costumes. Os japoneses manifestavam o desejo de se diferenciar dos *gaijin*, imbuídos desse orgulho, o que se manifestava em todos os setores de suas vidas. Nos primeiros anos de sua vivência no Brasil, em particular, consideravam-se muito superiores aos primeiros vizinhos e companheiros de trabalho nas fazendas de café. Isto criou uma tendência a se agruparem, não quererem se misturar e resitirem ao aprendizado da nova língua, distanciando-se mais dos brasileiros. (p.140).

Tomando-se o imigrante sob esse ponto de vista, podemos aproximar uma interpretação ao afirmarmos que sua rápida mobilidade espacial e social na área rural, e desta para as cidades, encontra explicações no conjunto das disposições criadas a partir da posição de destaque assumida naqueles momentos iniciais de sua instalação no país, e que encontrou na escolarização incorporada um dos seus elementos de distinção. Consideramos como exemplos dessas disposições o que Truzzi (2008,p. 78) apresenta como fatores de coesão entre os japoneses no Brasil: “[os japoneses] sobressaíram-se pela proporção de alfabetizados,

compreendia a lealdade, a dignidade e a honra), como marco de identificação nacional. A escola deveria educar o indivíduo na condição de “súdito” que reconhecia sua dívida para com a família, o Estado e a coletividade e o currículo escolar deveria priorizar os ensinamentos da moral (*Shushin*) e a veneração dos quatro símbolos nacionais: hino (*kimi ga y o*), a bandeira, os retratos imperiais e o *Kyoiku Chokugô* (Rescrito Imperial da Educação) de 1890. Este documento acabou sintetizando os princípios e as virtudes da formação educacional dos jovens, considerados fundamentais para a uniformização ideológica da nação e para a propagação da política nacional – *kokutai*. A formação escolar tomava como base os fundamentos da ética do cidadão para com o Estado (a lealdade ao Imperador) e para com a família (devoção filial), e da harmonia entre governantes e governados. Identificava-se a nação como a “grande família”. Vale observar que esses princípios constituem a base do que conhecemos atualmente como “espírito japonês”.

⁷ Os desdobramentos dessa fase inicial da instalação foram as medidas restritivas aplicadas durante o Estado Novo (1937-45), através de um projeto nacionalista que visava a combater a considerada inassimilabilidade dos estrangeiros que se tornavam uma ameaça à integridade nacional do país, como repercussão dos intensos debates na Constituinte de 1934 sobre o chamado “perigo amarelo”. A respeito do “perigo japonês” ou perigo amarelo” ver SAKURAI, 2000; LESSER, 2001; HATANAKA, 2002; DEZEM, 2005.

72, 9%; possibilitou ler jornais, ter acesso a manuais técnicos, freqüentar cursos para a formação de cooperativas e estudar e com isso ficaram mais coesos”.

A partir desses dados, o que se apresentava como mais insólito ao olhar dos imigrantes japoneses era a precariedade das condições escolares encontradas no Brasil. Basta, para isso, observar que quando, em 1934, foi instituído o ensino obrigatório no país, apenas 36,7% das crianças em idade escolar freqüentavam as escolas primárias no Estado de São Paulo. Segundo Bittencourt (1990, 125), o que chama a atenção para o número reduzido de alunos é a falta de escolas e o estado de pobreza da população. Nesse contexto, os jornais japoneses que circulavam entre os imigrantes contribuíam para acentuar a preocupação com os estudos: “Ainda que se tornem prósperos economicamente, se não cuidarem da educação dos filhos, **eles se tornarão uns caboclos**. Do futuro dos nossos filhos depende o nosso também” (Jihô – Notícias do Brasil, 01/01/1932, p. 4 – grifo nosso). A representação negativa dos “caboclos” produzia reações em cadeia, que tanto estimulavam as resistências à integração quanto introjetava no imaginário o receio dos filhos tornarem-se meros trabalhadores braçais, alertando os pais de que a educação dos filhos, mesmo diante das dificuldades, não poderia ser relegada. Portanto, ao lado da luta pela sobrevivência, que incluía o árduo trabalho na lavoura e o perigo da malária, a escolarização dos filhos passou a se constituir numa das preocupações centrais, mesmo que nem sempre bem sucedida.

Algumas peculiaridades da imigração japonesa contribuíram para fundamentar essas preocupações e também para oferecer respostas e orientações. Em primeiro lugar, diante da exigência da imigração em grupos de famílias, a entrada de crianças tornou-se expressiva, especialmente no segundo período do processo migratório, entre 1924 e 1941. Em segundo lugar, é preciso observar o caráter estatal assumido pela imigração japonesa para o Brasil. Para incentivar a instalação dos japoneses em núcleos coloniais, o governo de Tóquio tanto ofereceu apoio à produção agrícola e à sericicultura, voltadas para o mercado japonês, quanto subsidiou a criação de escolas, além de outros serviços. (VIEIRA, 1973; SAKURAI, 1999 e 2000). Takeuchi (2002, p. 59) observa que, em Lins (SP), um dos núcleos sob orientação japonesa, encontravam-se serviços tais como agências de correio, associação esportiva, jornal, tipografia, escolas, casa bancária, cooperativas, clínica, livraria, farmácias e igrejas, que garantiam a autonomia aos japoneses, os quais não precisavam depender dos recursos brasileiros.

Em 1927, sob a iniciativa do consulado japonês de São Paulo, traçou-se um plano de educação cujo objetivo era a “dupla escolarização” das crianças, que deveria resultar da combinação entre o aprendizado do idioma pátrio, a ser recebido numa escola etnicamente

orientada, e o ensino da língua portuguesa, numa escola brasileira, como forma de adaptação ao novo meio. Para executar esse plano, o governo japonês criou associações educacionais que passaram a apoiar as iniciativas dos imigrantes para criar suas próprias escolas. Na grande maioria das vezes, para responder à necessidade da dupla escolarização, diante das precariedades que afetavam a situação escolar no país, no mesmo prédio construído pelos imigrantes passou a funcionar também, em horário distinto, nos moldes do ensino brasileiro, a escola primária, com a finalidade de atender à população dos núcleos e de suas adjacências.

No entanto, fora da área de incentivos japoneses, a perspectiva de se construir uma escola, bem como a de assegurar sua instalação e funcionamento era muito restrita. Na condição de imigrantes, a oportunidade de oferecer uma escolarização formal aos filhos, freqüentando paralelamente a escola japonesa e a escola brasileira, dependeu, sobretudo, da disponibilidade de recursos da família e do local em que se instalavam.(SHIBATA, 1997). Na condição de colonos ou mesmo de arrendatários tornava-se mais difícil, especialmente se habitavam áreas afastadas das concentrações de japoneses. O irmão primogênito de JN dá-nos idéia do grau de isolamento em que viviam: “eu me lembro, em 1923, quando morreu o imperador, morava perto de Conquista, região de Minas Gerais...e aí teve homenagem, eu me lembro...tinha mais de 10 famílias japonesas... mas tudo separado por quilômetros”. Além disso, “naquele tempo, 50 anos atrás, não tinha escola na zona rural”.

As dificuldades provocadas pelo isolamento contribuem para explicar o número dos que restaram sem escolarização, conforme consta na tabela seguinte.

Tabela 1.1 - Imigrantes japoneses sem escolarização, em 1958.

<i>Faixa etária</i>	<i>Número</i>	<i>%</i>
25-34 anos	17 441	7,6
35-44 anos	5 382	11,6
45-54 anos	1 276	27,8

Fonte: Suzuki, 1969, p. 47.

O quadro dos “sem escolarização”, tanto para imigrantes (3,2%) quanto para descendentes (4,4), encontra explicação em Suzuki (1969, p.47), para quem os grupos entre 35 e 54 anos, constituídos de imigrantes que chegaram ao Brasil antes da idade escolar, no período pré-guerra, encontraram mais dificuldades para freqüentar escolas devido ao quadro

desfavorável encontrado na fase inicial de sua instalação, decorrentes de problemas de adaptação associados às precariedades de ensino encontradas no país.

Não resta dúvida, portanto, que a possibilidade de se dedicar ao estudo, em período integral, freqüentando escola japonesa e escola brasileira, tornou-se privilégio das crianças e adolescentes que já viviam em núcleos coloniais, ou daqueles que se beneficiaram por se instalarem como colonos, meeiros ou arrendatários, próximos a essas áreas de concentração de japoneses. É preciso esclarecer, todavia, que nem todos os imigrantes se instalaram desde o início como colonos. Uma pequena parcela de imigrantes (5%) conseguiu entrar já com pequenos lotes adquiridos por meio de compra intermediada por companhias de colonização, que formaram núcleos no Vale do Ribeira e em cidades como Bastos, Pereira Barreto, Sete Barras (SAKURAI, 2004). No entanto, quando não se avizinhavam dessas alternativas, a solução era a de colocar os filhos em escolas isoladas das áreas rurais ou nos grupos escolares das cidades, quando estudar passava a significar, então, ter de enfrentar longas caminhadas, de 10 a 12 km. Os resultados dessa “maratona escolar”, com diferentes características, podem ser evidenciados no Censo Demográfico da colônia japonesa, de 1958.

Tabela 1.2 - Tipo de escola freqüentada no Brasil por gerações

	<i>Imigrantes</i>	<i>Descendentes</i>
Número	25 126	203 335
Escola brasileira	79,8	88,1
Escola brasileira e escola japonesa	15,5	11,2
Somente escola japonesa	4,7	0,7

Fonte: SUZUKI, 1969, p. 45.

A análise desses resultados permite algumas considerações. Em primeiro lugar, apesar da preocupação com a transmissão da educação japonesa aos filhos, declarada pelas autoridades japonesas, por meio das iniciativas do consulado japonês, assim como das associações educacionais e veiculada pelos jornais, tal iniciativa não se efetivou para a grande maioria das famílias, considerando-se a freqüência à escola japonesa. Quanto ao tipo de escola freqüentado, a Tabela 1.2 mostra-nos que a maioria dos descendentes (88,1%) freqüentou somente escolas brasileiras; 11,2% cursaram paralelamente a escola brasileira e a escola japonesa; e um número bem reduzido, apenas escola japonesa (0,7%). Pressupõe-se, desse modo, que a educação informal, por meio das relações familiares e de trabalho, deve ter

desempenhado papel importante nesse processo de transmissão, para a grande maioria dos descendentes que frequentou apenas a escola brasileira. Em segundo lugar, a distribuição espacial das famílias foi a grande determinante do tipo de escolarização destinado aos filhos. A escola japonesa atendia ao público que vivesse no entorno dela, independentemente de serem filhos de colonos ou filhos de proprietários. Localizados em área de menor concentração japonesa, os pais de JN, por exemplo, após cinco anos no Brasil, quando já haviam se tornado pequenos proprietários, escolheram matricular os filhos em escolas brasileiras, optando pela instalação destes nas cidades.

Os dados do Censo de 1958 permitem-nos afirmar, portanto, que os benefícios do plano de educação traçado pelo consulado japonês atingiram apenas uma pequena parcela das crianças (11,2%) e de suas famílias e que as demais, sujeitas à própria sorte, traçaram os destinos escolares dos filhos conforme suas possibilidades e disposições para estabelecerem planejamentos próprios. Excluídos daquele sistema escolar japonês constituído no Brasil, 88,1% dos descendentes cresceram e foram escolarizados, em sua grande maioria, nas escolas brasileiras, impossibilitados de acionar junto às autoridades e às associações educacionais japonesas, a seu favor, as reservas do capital de relações sociais e das vantagens resultantes de posições privilegiadas ocupadas pelas famílias dos 11,2% das crianças. Contudo, a exemplo dos “primos pobres” analisados por Sérgio Miceli (1979, p. 26-27), muitas das famílias dos “primos pobres” japoneses, por meio de estratégias que buscaram priorizar a escolarização, mesmo que mais tortuosas, não deixaram de assegurar que seus filhos chegassem a se tornar doutores. Tal fato constitui-se num dos objetos de análise neste trabalho.

Tabela 1.3 – Nível de educação da população de descendentes de 15 anos ou mais

<i>Faixa de idade</i>	<i>Ano de nascimento</i>	<i>Número</i>	<i>Primário %</i>	<i>Secundário ou acima %</i>	<i>Escola japonesa</i>
15 - 19	1939-1943	47 475	60,9	37,8	0,3
20 - 24	1934-1938	36 496	68,5	29,2	0,6
25 - 29	1929-1933	20 059	75,8	20,9	0,8
30 - 34	1924-1928	9 623	78,7	16,9	1,6
35 - 44	1914-1923	8 666	78,7	12,2	2,5
45 ou mais	Até 1913	365	69,6	14,2	2,2

Fonte: Conforme dados do Censo Demográfico da Colônia Japonesa de 1958. In: Suzuki, 1969, p.47.

Notamos a porcentagem restrita daqueles que freqüentaram a escola japonesa em todo o período. Dessa forma, observamos que a partir dos anos 30, as restrições ao ensino da língua japonesa, conforme o Código de Educação no Estado de São Paulo e mais tarde, em 1938, as leis da nacionalização do ensino, contribuíram para a redução do fluxo de alunos para essas escolas. Nesse sentido, a redução da freqüência de alunos a partir de 1934, no ensino primário, pode estar indicando, pois, o aumento de indivíduos sem escolarização. Observa-se, ainda, que o nível de educação aumenta com a redução das idades para os descendentes, especialmente em direção ao ensino secundário, indicando a preocupação das famílias com a continuidade dos estudos dos filhos, tendo em vista o caráter propedêutico desse nível de ensino, em especial para o período que estamos tratando. Vale observar que a freqüência às escolas secundárias não era comum para a época, especialmente se considerarmos o quadro rarefeito de ofertas desse nível, conforme iremos abordar mais adiante.

Superficialmente, os imigrantes de origem japonesa aparentavam uma certa uniformidade em função de seus traços físicos, da nacionalidade e língua comuns, dos hábitos alimentares, dos padrões de habitação que não apresentavam diferenças significativas e do nível educacional. No entanto, a despeito da aparente homologia entre os imigrantes, conforme percebida pela sociedade abrangente, em que todos os japoneses eram igualmente identificados como “japão” e mais comumente interpelados como “ô japonês”, no processo da ocupação dos espaços físicos, as distinções entre os “iguais” foram se afirmando no interior do próprio grupo, levando-se em conta a acumulação de recursos e a relação dos sujeitos com a escola japonesa. Alguns critérios de diferenciação acabaram sendo introduzidos para estabelecer uma hierarquia entre os imigrantes japoneses. A possibilidade de freqüentar a escola japonesa passou a se constituir em critério de distinção àqueles que poderiam dispor desse privilégio. Afinal, eram nessas escolas, e mediante as práticas pedagógicas desenvolvidas as quais lembravam o modelo de ensino das escolas japonesas, que os filhos se aproximavam das tradições culturais dos pais, da história dos seus antepassados, assim como aprendiam a “ser japonês”. Para os pais, a escola japonesa era o lugar da conservação das lembranças, o local para perpetuar as tradições e, acima de tudo, “o templo sagrado da formação dos jovens”. (Handa, 1987).

Nessas escolas, o objetivo do ensino do idioma japonês era o de transmitir a sensibilidade da cultura japonesa. Assim, o professor não se preocupava muito com o aprendizado da gramática japonesa, mas com o desenvolvimento de posturas, do respeito à hierarquia, da disciplina, da responsabilidade, da cooperação, da solidariedade e da devoção aos pais e aos heróis destacados nas guerras, nas lendas e na história do Japão. As aulas de

literatura constituíam os momentos culminantes em que todos os heróis evocados nos mitos e nas lendas japonesas ganhavam vida, principalmente por meio da extraordinária oratória do mestre, a qual era repetida pelos alunos. Com essas práticas cotidianas, as aulas na *escola japonesa*, onde predominavam a rigidez do conteúdo, a memorização e a reprovação, tornavam-se diferenciadas das aulas na escola brasileira,. Além disso, o currículo escolar incluía as aulas de *kendô*, arte marcial que remontava à época dos samurais e era baseada no manejo de espadas de bambu ou de madeira, cujo objetivo era o de cultivar entre crianças e adolescentes os hábitos de lealdade. Estimulavam-se, também, as artes cênicas, cujos temas principais eram voltados aos épicos ou às lendas populares japonesas. As crianças e os adolescentes eram instruídos na oratória com textos produzidos em aulas de língua japonesa.

O objetivo da escola era o de educar as crianças de origem nipônica para serem cidadãs brasileiras, mas que se lembrassem de sua ascendência e de que pertenciam à etnia japonesa. Afinal, o projeto de expansão do capital japonês no Brasil dependia da participação dos imigrantes e mantê-los como japoneses apresentava-se como imposição desses interesses. Disso decorre o importante papel atribuído à escola e àqueles que se vinculavam a ela.

Portanto, presa a uma rede de interdependências que interessava aos japoneses, a escola contribuiu para verticalizar as relações entre eles. Inequivocamente, a escolarização e todos os benefícios dela decorrentes serviu como uma forma de estabelecer distinções entre os japoneses e a sociedade abrangente. Entretanto, também no espaço dos próprios imigrantes, ao criar uma “rede de relações de interdependência” (ELIAS, 1981, p. 108) em torno dela, a escola japonesa acabou se constituindo em um instrumento de diferenciação e de hierarquização entre eles.

Dessa maneira, a posição central da escola na sede das colônias não foi produto do acaso e a sua importância desvelava-se pelo lugar atribuído a ela pelos imigrantes. Nesse sentido, a escola tornou-se ponto de aglutinação e de referência, uma vez que, além do lugar da educação dos filhos, também era o da confraternização dos membros da comunidade. Administrada pela associação local, sempre constituída por um presidente, tesoureiro e um representante dos negócios educacionais, a escola constituiu-se em ponto de referência e a partir dela esboçou-se uma hierarquização entre os imigrantes que levavam em conta, além de suas posses, também sua função e posição ocupada na estrutura social, que tinha no topo o consulado japonês e os representantes das associações educacionais.

Segundo Handa (1987), ao contrário do que ocorreu após a guerra, quando aqueles que tinham dinheiro passaram para a camada superior da sociedade, por serem escolhidos para

cargos de destaque ou como líderes das comunidades com o professor houve inversão de valores.

Antigamente, os que haviam ocupado cargos de chefes de aldeia no Japão ou aqueles que possuíam instrução acima do nível ginásial eram escolhidos como presidentes das associações japonesas ou para cargos importantes dentro da comunidade. E os esforços efetuados para conseguir doações ou contribuições para a construção de escolas junto aos consulados, conseguiam manter para tais pessoas o respeito dos demais membros do núcleo – elevando-se assim a sua posição social”. (p. 803).

Pela posição ante a escola e pelo domínio da língua japonesa, o professor (*sensei*), dispondo de capital das relações sociais, representava autoridade reconhecida pelos membros da comunidade, mesmo não tendo a formação específica para a ocupação do cargo. Todavia, o seu prestígio era legitimado pelos imigrantes em função do capital cultural (o tipo de escolarização e, sobretudo, a fluência de comunicação decorrente do domínio da língua japonesa) que o dispunha a desempenhar as tarefas determinadas. Partimos de Bourdieu (1979) para afirmar que a posição ocupada pelo professor, ante a escola, tendia a ser reproduzida no espírito e na linguagem dos japoneses e acabava por operar como categorias de distinção e de prestígio, ou seja, de poder. Ser professor significava dispor de um capital distintivo dentro da comunidade, pois a vinculação com a escola determinava a posição do indivíduo no quadro das relações sociais estabelecidas entre os imigrantes japoneses, um valor que se perpetuava como o de uma nobreza que adquiria o título mesmo não o possuindo desde a origem.

Com base nessa interpretação, podemos afirmar que a escola japonesa não apenas se constituiu em espaço para a afirmação da identidade étnica do grupo japonês como também acabou se transformando, na configuração social que se estabeleceu, numa instância de classificação dos sujeitos por meio do que Norbert Elias (2000, p. 23) chama de “sociodinâmica da estigmatização”, ou seja, pela introdução de uma figuração específica que levava em conta a fluência no idioma japonês, a qual permitia fixar o rótulo da superioridade ou da inferioridade, fazendo prevalecer um grupo sobre o outro. O estigma associa-se a um tipo de “fantasia coletiva” que contribui para afirmar a imagem que cada pessoa faz de sua posição no grupo por meio do domínio da língua japonesa e, sobretudo, para legitimar o poder de um sobre o outro.

O respeito à hierarquia foi reproduzido pelos imigrantes no espaço que ocuparam na sociedade brasileira durante os anos que precederam à guerra, tomando por base a posse do capital cultural e, por meio dele, a criação de todo um sistema de relações sociais. Nesse

quadro, em que esses indivíduos se encontravam mais centrados em suas tradições culturais e históricas, ser instituído na posição de professor e dominar a língua japonesa passou a significar um ato de distinção, ou seja, uma forma de estabelecer diferenças entre eles. Critérios que de certa forma passaram a fundamentar os discursos daqueles que ainda hoje buscam preservar poderes e prestígios com base nessa tradição, a qual foi construída em um contexto em que o espaço social permitiu que se criassem formas próprias de organização.

Poucos ficaram sob a órbita da influência da escola japonesa, por estarem afastados, tanto social quanto geograficamente, da fração dirigente dos japoneses que se encontravam no Brasil. Entretanto, é interessante observar que na primeira fase da imigração (1908-1941) as associações e as organizações coletivas foram muito importantes para a manutenção da identidade dos imigrantes, visando ao enfrentamento das situações adversas, bem como ao bom resultado dos seus empreendimentos (SAKURAI, 2008, p. 20). Além das escolas japonesas e das associações locais organizadas pelos imigrantes, jornais em língua japonesa começaram a se estabelecer no decorrer do primeiro decênio da imigração e tornaram-se veículos de divulgação e de aproximação dos japoneses instalados no Brasil.

Assim, mesmo que freqüentando somente a escola brasileira, muitos dos descendentes mantiveram os costumes e cultivaram os valores culturais tradicionalmente preservados pelos pais, mesmo que pela convivência restrita com alguns membros do grupo étnico, ocorrida em situações determinadas, tais como em reuniões ou encontros com as associações japonesas. Além disso, o simples agrupamento de famílias estimulava a evocação das tradições japonesas em espaços comuns de convivência.

Na tentativa de estabelecer um balanço sobre esse quadro que caracterizou a vida escolar dos japoneses e de seus descendentes, no período anterior à guerra, Handa (1987) faz uma apreciação:

Os que mostraram mais resistência à integração com a sociedade brasileira, conservando a “pureza do povo japonês”, acabaram se acaboclando, ao contrário dos que cedo passaram ao contato maior com a sociedade abrangente, começando com a freqüência dos filhos em escolas brasileiras. (p. 804).

Nesse momento, já se compreendia que o sucesso do empreendimento dos japoneses no Brasil dependia de uma maior integração com a sociedade nacional e não mais da identificação com a colônia ou com o grupo étnico. Handa (1987), portanto, indicava a importância da orientação familiar para a integração no mercado de trabalho nacional. É preciso considerar que as propriedades sociais de um grupo não são permanentes, mas se

alteram conforme a posição ocupada pelos seus membros no processo de inserção na sociedade abrangente. Se avaliássemos sob o ponto de vista das propriedades econômicas acumuladas, poderíamos afirmar que após 30 anos do início do processo imigratório, muitos dos japoneses já tinham motivos para justificar sua permanência no país, com interesses e propriedades para preservar.

Em 1942, 59,7% dos imigrantes japoneses já haviam concretizado parte de sua ascensão social no país, passando de colonos para proprietários. (VIEIRA, 1973, p. 242). À geração de descendentes, que cresciam ou nasciam no país, caberia prosseguir com esse processo ascensional, seguindo carreiras profissionais, de preferência universitárias. Os acontecimentos pós-guerra marcados pelos conflitos entre os imigrantes e entre estes e seus descendentes levaram a uma redefinição da orientação do grupo étnico, transformando sua imagem e seu *status*. A identificação com o grupo étnico transformou-se gradualmente em parte secundária da identificação geral com a sociedade brasileira

É preciso notar que o campo das relações sociais amplia-se à medida do contato maior com a sociedade nacional. Nesse processo, a formação escolar dos filhos recebe novos contornos e novas modalidades, voltando-se para a busca de uma maior representação na sociedade abrangente.

2. O lugar da escola para as novas gerações pós-guerra

Antes adstritos ao grupo de pertencimento étnico por meio das escolas japonesas e das diversas associações, os contrastes das épocas tornaram-se evidentes para aqueles que passaram a procurar a inserção na sociedade brasileira pela escolarização no período pós-guerra. Isso não significa ignorar a grande maioria, que mesmo antes da guerra havia ingressado no sistema escolar brasileiro, mas antes assinalar que a quebra das relações com o Japão e com a retirada do consulado japonês do país, como efeitos da conflagração mundial, significou para todos os japoneses, mais proximamente vinculados à escola japonesa ou não, a perda de todo um sistema de apoio que durante décadas havia alimentado o sentimento de pertencer a um grupo étnico. Com a quebra das expectativas de retorno diante da crise econômica no Japão, muitos dos imigrantes foram construir as bases para sua estabilização no Brasil. Entre seus projetos, os investimentos nos estudos dos filhos tomaram espaço importante de suas vidas.

Importa observar que nos dez anos que se seguiram ao fim da guerra, algumas escolas japonesas, apoiadas pelas associações locais, retomaram suas atividades. Os materiais didáticos utilizados foram aqueles recuperados do período anterior à guerra e o ensino da língua japonesa voltou-se para a transmissão da cultura e dos valores tradicionais do Japão aos descendentes, porém não mais destinados à formação de japoneses.

Ao ingressarem nas escolas brasileiras, os jovens descendentes encontram um novo espaço de compartilhamento, no qual se tornam nítidas as diferenças entre a cultura interiorizada e herdada dos pais e a cultura objetivada pela escola e a ser por eles incorporada. Em conformidade com a segmentação interna característica do novo espaço escolar, os conteúdos a serem aprendidos já não eram mais aqueles selecionados pelas famílias ou pelo seu grupo étnico, e as instituições escolares, obedecendo a normas externas que vinculavam o sistema de ensino a um determinado tipo de estrutura das relações de classe, mantinham uma hierarquização das disciplinas, que exigiam certas habilidades “não escolares”, tais como a capacidade de formalização das idéias por meio da destreza na língua e de muita leitura. Além disso, a avaliação escolar feita pelo professor obedecia a critérios externos a esses alunos, uma vez que levavam em conta a postura corporal, a aparência física, a dicção e o sotaque, elementos que se traduziam na prática como mecanismos de transformação da herança cultural em capital escolar (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p. 98 e 99).

O depoimento abaixo, de HCA, 61 anos, médica, é parte de um relato que mostra as dificuldades de adaptação e as experiências de complexo sofridas por gerações de brasileiros, filhos e netos de imigrantes japoneses que, no período após a Segunda Guerra Mundial, vendo-se expostos ao maior contato com a sociedade abrangente, “descobriram”-se como japoneses, pelos contrastes decorrentes do fenótipo, das maneiras de ser, pensar e agir e, principalmente, pelas diferenças lingüísticas.

Quando nos éramos crianças, só falávamos em japonês porque a minha avó não falava em português. Aí, lá em Presidente Prudente, eu entrei no pré-primário num colégio de freiras, eu já era tímida porque só convivia com a minha avó e quando fui no meio de um monte de brasileiros eu quase não falava porque não sabia se o que eu iria falar era japonês ou português. Por exemplo, *tamago* [ovo] eu não sabia se era japonês ou português. E naquela época, você falar japonês no meio dos outros, ficava todo mundo dando risada, assim como falar que você comia peixe cru, as pessoas tinham nojo. Agora já é mais usual ... e tinha preconceito contra japoneses. E eu morria de vergonha e não falava e ficava só chorando. E a minha avó ficava no jardim da escola espiando para ver o que eu estava fazendo. A minha avó foi uma super avó. Daí, a freira a chamou e falou: olha, se a senhora gosta da sua neta, pára de falar japonês em casa, que está atrapalhando. E daí, pronto, ela parou de falar

em japonês. Ela falava em japonês e nós respondíamos em português” (HCA, 2007).

Ligada estritamente ao grupo de pertencimento étnico durante sua infância, para HACT, da terceira geração de descendentes japoneses nascidos no Brasil, a primeira língua falada foi aquela adquirida no núcleo familiar, que Doi (2006) classifica como ‘língua de herança’, ou seja, aquela empregada de forma coloquial em esfera restrita, com pouca competência lingüística, cuja aprendizagem, geralmente, é imposta pelos pais ou avós. A despeito da importância atribuída ao aprendizado da língua japonesa, tanto como instrumento de conservação das tradições quanto como facilitador na comunicação intra-grupo, em contato com a sociedade majoritária, a língua herdada tende a sofrer interferências da língua materna (língua oficial da sociedade majoritária) e até mesmo a ser abandonada. Com base em Doi (2006), poderíamos afirmar que a importância atribuída à língua materna ou à língua de herança depende do estatuto que cada uma delas adquire na sociedade, que varia conforme as posições dos grupos minoritários diante da sociedade majoritária e das relações e interesses que se encontram em jogo em determinados momentos.

Importa lembrar que a adolescência é um período de rápido crescimento, acompanhado por alterações fisiológicas e psicológicas que afetam emoções, humores e formação da auto-imagem. A questão agrava-se quando se trata de adolescentes, filhos de imigrantes, colocados sob demandas comportamentais conflitantes entre a família, a escola e a sociedade abrangente. Um exemplo trazido de outra realidade contribui para ampliar a visão que se tem desse problema vivido por gerações de descendentes de imigrantes, portanto filhos de estrangeiros. Paul A.S.Ghuman (1999), em um estudo sobre os conflitos vividos por adolescentes chineses de segunda e terceira gerações do Reino Unido, no qual analisa as relações inter-étnicas, o preconceito racial, a questão do bilingüismo, além da influência das práticas de cultos religiosos em família, observa o agravamento dos conflitos usuais da adolescência quando se tem que conviver com as tensões entre demandas comportamentais nascidas de culturas e países distintos. O depoimento de um adolescente chinês, citado pelo autor, contribui para esclarecer os significados desses conflitos:

Eu me sinto ocidentalizado, contudo, [...] não completamente. Eu não sou chinês. É como eu fosse chinês no sangue, mas não chinês mentalmente. Agora, sou mais do que costumava ser, mas não como gostaria. Quero dizer que gostaria de ser bilíngüe, no verdadeiro sentido Não se trata de um conflito ou choque cultural, mas existe algum tipo de conflito dentro de mim. (Parker, 1995, apud GHUMAN, 1999, p. 33).

É preciso observar que a língua herdada torna-se critério de distinção em relação ao espaço em que o sujeito se encontra situado. A posição ocupada comanda as representações que se criam em torno dela, assim, quando ocorre alguma alteração no quadro das relações em função da ocupação de novas posições no espaço social, as propriedades atribuídas à língua herdada também se alteram. Desse modo, podemos entender que o bilingüismo inicial apresentado por HCA, de fato, foi consequência da imposição do uso da língua herdada no ambiente familiar, sobretudo da influência da avó materna que acompanhou seu processo de escolarização desde a infância até a faculdade. Portanto, esse fato de ser visto como um traço importante da cultura e da etnia, assim como a necessidade de apropriar-se da língua portuguesa como forma de partilhamento com a sociedade majoritária, especialmente com o ingresso na escola brasileira. Com o tempo e pela trajetória de vida escolar e profissional percorridas, além do casamento interétnico, a entrevistada abandonou o bilingüismo, que restou apenas como lembrança dos sofrimentos dos primeiros anos da socialização escolar. Hoje, mais afastada do convívio com descendentes japoneses, HCA, assim como suas filhas, não fala japonês, revelando, com isso, o distanciamento da época e do lugar onde a língua japonesa havia se tornado componente importante da comunicação familiar e grupal.

O contraste das épocas fica muito evidente se nos lembrarmos do depoimento de JN, referindo-se às relações entre japoneses e a população nacional no período anterior à guerra⁸. Naquele período, como nesse de HCA, no período após a guerra, ambos sofreram os efeitos da estigmatização, sendo todos os japoneses igualmente estereotipados como “japão” ou “ô japonês”. Todavia, na época lembrada por JN, os japoneses, pela sua posição ante o grupo local, constituído de trabalhadores rurais, viviam um “oásis na roça” devido ao contraste de culturas entre os imigrantes, os camaradas e caboclos. Já na época de HCA, depois da guerra, colocados no contato com a sociedade mais ampla e não restrita à área rural e ao seu grupo étnico, em que fica mais evidente a condição de fazer parte de uma minoria, as possibilidades de enfrentamento tornaram-se maiores, assim como as dificuldades para continuar a reproduzir suas particularidades.

⁸ É preciso lembrar o contexto anti-japonês que ocupou o cenário nacional nos anos 30 e 40, acompanhado de restrições e posteriormente, durante a guerra, de proibições. Em São Paulo, a “niponicidade” do Estado já havia sido motivo de discussões entre políticos e setores agrários desde a década de 1920. Na década de 1930, os temores quanto à presença do “perigo amarelo” passaram a servir de argumento para colocar em questão a continuidade do processo migratório japonês para o Brasil. Como efeito dessas polêmicas, foram impostas restrições ao ensino do idioma nipônico, assim como foram fechadas centenas de escolas mantidas pelos imigrantes.

As mudanças de referências sociais e espaciais tendem a alterar também a visão que se tinha dos japoneses, e o depoimento de JN pode servir como referência:

O que realmente a gente começou a sentir, na medida que o príncipe Hiroito veio para cá e os japoneses começaram a ganhar as Olimpíadas, a gente começou a sentir mudanças na sociedade brasileira. Ainda na década de 60, as pessoas se dirigiam para a gente nos chamando de ô japonês; de 80 para cá a gente não se viu mais isso, aquele ô japonês. Foi como se somente aí estivéssemos sendo reconhecidos como brasileiros [...] Então, isso para mim ficou bem marcado, com a chegada do príncipe. Antes deles vieram os peixes voadores, depois foi Akihito Okamoto, que ganhou Olimpíadas. Para mim, isso foi o marco do começo da mudança e depois, com a superação da Shindo-renmei, a colônia japonesa ficou mais aberta. Acabaram-se aqueles tabus contra os brasileiros e dos brasileiros contra os japoneses. **Os japoneses tinham toda a razão de se fechar para se defenderem porque eram constrangidos de todo o jeito, você era um desclassificado.** Essa mudança de cultura de você se sentir não ser mais chamado de ô japonês, mas pelo seu nome, isso é uma transformação. Eu acho que só a minha geração deve ter percebido isso. (Grifo nosso)

Como membros de um grupo estigmatizado, divididos entre a altivez de outrora que se sustentava pela cultura herdada e as situações de baixa auto-estima experimentadas pela interiorização da visão dos “outros”, os imigrantes passaram a ver a escola e a escolarização por meio dela como a via certa para a ascensão social dos filhos. Assim, para os jovens descendentes, a escola passou a ocupar um lugar especial, constituindo-se mesmo numa inevitabilidade em suas vidas, tanto no que se refere à cultura familiar, que de longa data colocava a educação escolar num lugar muito importante de suas vidas, quanto à sua existência na sociedade abrangente, uma vez que, no plano das expectativas de mobilidade e ascensão social, a educação escolar representava via segura para se garantir uma carreira profissional de sentido ascendente.

No entanto, para promover a ascensão social nesse meio, esses adolescentes tiveram que prosseguir os estudos nas escolas secundárias e enfrentar os obstáculos colocados por elas, tais como os exames de admissão e, mais tarde, para ingressarem nas Universidades, também os exames vestibulares. Nesse processo reservado a somente uma parcela dos que puderam dispor de mais recursos, esses jovens começaram a construir a imagem dos japoneses bem sucedidos nos estudos, enfrentando a seletividade do ensino secundário e do ensino superior. Colocados num espaço social mais amplo, partilhado por várias etnias, o critério de distinção já não era mais o domínio da língua japonesa, ao contrário, passou a ser as regras do sistema escolar brasileiro. Os depoimentos de JN vem novamente em nosso auxílio para dar expressão a essa realidade:

[...] E depois [...] o grande problema, na medida que a gente foi crescendo [...] essa parte da guerra foi muito marcante. Era uma razão a mais para sermos melhor que eles. [...] . Havia aquela pressão e a gente respondia daquela forma [...] a gente encarava a escola como privilégio porque os iguais a nós [os demais descendentes de origem japonesa] não tinham condições nenhuma de estudar. E quando tinham condições, as prioridades eram outras [...] mesmo dentro da colônia japonesa. Na região, a gente via que o mais importante era fazer com que os filhos ajudassem os pais na lavoura para ficar rico. Agora, a nossa maneira de afirmação era o estudo e isso veio dos nossos pais. **A nossa afirmação naquela sociedade hostil era a nossa afirmação em termos de educação.** Acho que isso foi muito... se você for verificar, **fora os japoneses que já moravam na cidade, os filhos de quem trabalhava na roça [...] muito pouca gente estudava...** só depois da guerra é que começou essa preocupação, mas a concentração era na lavoura. Agora, quem já morava na cidade era outra coisa. (Grifo nosso)

Ao afirmar “muito pouca gente estudava”, JN tanto coloca em evidência sua posição distinta em relação aos demais da própria etnia que não estudavam, quanto contribui para ilustrar o nível educacional do restante da população nacional. Nesse quadro de marcadas desigualdades, a busca por uma escolarização, especialmente por aquela que levava ao ingresso nas Universidades, expressava-se como uma forma de afirmação ante a “sociedade hostil” e deixava entrever o espaço que se formulava das diferenças, das divisões e das classificações⁹. É relevante observar que se tratava de um quadro que foi adquirindo consistência a partir dos anos 30, com as diversas reformas de ensino que o país conheceu.

Para dar sentido ao depoimento de JN, é preciso situá-lo no espaço da organização do ensino a partir dos anos 30, particularmente em relação aos níveis de ensino secundário e superior procurados pelas famílias de imigrantes que escolheram por meio da escolarização superior um nível de qualificação melhor para os seus filhos. Torna-se necessário, mesmo que rapidamente, retomar o contexto em que se deu a expansão desses níveis de ensino, os quais não foram por acaso marcados pelo alto grau de seletividade e pelo academicismo.

3. A escola secundária como espaço das diferenças, das divisões e das classificações

Se a tendência demográfica a partir dos anos 30 foi a do aumento da população em idade escolar, e se o crescimento econômico favorecido pelo incremento da industrialização impulsionou as escolas secundárias mais que as das outras modalidades de ensino, é importante destacar três aspectos que contribuem para analisar a expansão do ensino

⁹ Quando os entrevistados enunciam as qualificações necessárias das quais se colocam como portadores, na verdade, isso faz parte de um jogo em torno da construção da identidade étnica ligada à origem, que se constitui numa luta de classificações. Esse aspecto será abordado no capítulo 5 deste trabalho.

secundário no país. O primeiro é que a expansão não se deu somente pelas transformações econômicas geradas pelo início do processo da industrialização, mas que a pressão demográfica decorrente do crescimento vegetativo da população foi uma grande impulsionadora dessa expansão¹⁰. O segundo aspecto é o seu caráter excludente que pode ser observado pela pequena parcela da população que efetivamente encontrava-se matriculada nas escolas secundárias do país, conforme mostra a Tabela 1.4. E o terceiro, está na compreensão de que ao enfatizar o ensino secundário e o superior, a Reforma Campos (1931) encontrava-se, naquele momento, destinada a atender aos interesses das elites e às frações da classe média, preocupadas com a ascensão social.

Tabela 1.4 – Evolução da Taxa de matrículas e do atendimento escolar, por grupo de idade em relação ao Ensino Médio.

Ano	População de 10 a 19 anos	Matrícula da população de 10 a 19 anos no ensino médio	%
1940	9 772 003	260 202	2,16
1950	11 810 882	557 434	4,71
1960	15 716 320	1 177 427	7,49
1970	21 665 724	4 007 475	18,49

Fonte: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.101, p. 121; e *Estatísticas da Educação Nacional*, 1960-71, MEC. In: ROMANELLI, 1978, p. 78.

O exame das medidas governamentais que visavam à expansão do ensino secundário, conforme a vasta literatura existente a respeito (SILVA, 1965; ROMANELLI, 1979; BEISEGUEL, 1986), contribui para mostrar que ao mesmo tempo em que foram ampliadas as oportunidades de acesso a esse nível de ensino, novos instrumentos foram introduzidos para preservar seu caráter propedêutico e manter a seletividade e o academicismo como seus traços distintivos.

¹⁰ Segundo Patarra (1986, p. 255), o processo de crescimento econômico dos anos 30 propiciou mais que uma duplicação da população, que passou de 35 532 192 habitantes naquele ano para 92 411 611 em 1970. Apesar das alterações na distribuição da população do país, como efeito, em especial, da concentração das atividades econômicas mais dinâmicas em áreas específicas como o Estado de São Paulo, segundo a autora, o processo de urbanização decorrente do deslocamento sucessivo e constante da população das áreas rurais para os centros urbanos, de início, manteve-se modesto, ganhando grande impulso apenas a partir dos anos 50. Em 1940, 75% da população era classificada como rural, em 1970 reduzia-se para 52% da população (Patarra, 1986, p.259-260). A dinâmica da população no período anterior a 1930 resultou em grande parte do processo imigratório estrangeiro, mas a partir dessa data foram os fluxos migratórios internos e o crescimento vegetativo os determinantes desse crescimento e do aumento da população escolar. O fulcro dessa dinâmica populacional foi o grande crescimento vegetativo. A fecundidade teve uma tendência mais nítida de declínio somente a partir da década de 60.

Além da implantação do currículo seriado e da frequência obrigatória, uma importante inovação trazida pela Reforma Francisco Campos foi a divisão do ensino secundário em dois ciclos, com a duração de sete anos, assim como a exigência da conclusão desse nível para o ingresso no ensino superior. Denominou-se o primeiro ciclo “Curso Secundário Fundamental”, com duração de 5 anos, e o segundo ciclo, de dois anos, “Cursos Complementares”, de caráter propedêutico voltado à preparação para três grupos de cursos superiores: Engenharia e Agronomia; Medicina, Odontologia, Farmácia e Veterinária; e Direito.

Desse modo, pressupomos que o padrão pedagógico e social do ensino secundário, baseado em um currículo do tipo acadêmico, contribuiu para os altos índices de evasão e repetência, como também acabou por se constituir num importante instrumento de controle da expansão do ensino. A exigência da prestação do “exame de admissão” à entrada do primeiro ciclo e a falta de articulação entre os cursos profissionais e o secundário são evidências disso. Os exames de admissão exigiam cursos preparatórios, aos quais a maioria não tinha acesso e, assim, aqueles que se destinavam aos cursos profissionais ficavam impossibilitados de dar prosseguimento aos estudos superiores. A legislação em vigor preservava, dessa maneira, a antiga organização “dualista” do ensino, com a coexistência de dois sistemas paralelos em que havia dois destinos distintos, conservando o ensino propedêutico à pequena minoria que conseguia completar os cursos sem retardamento e obter sucessos nos exames vestibulares.

O exame de participação da iniciativa privada na oferta do ensino secundário, no Estado de São Paulo, oferece a possibilidade de se ampliar essa visão, ao observarmos a ação expansionista das escolas particulares no período entre 1910 e 1968.

Tabela 1.5 - Ensino Secundário no Estado de São Paulo – evolução da matrícula entre 1910 e 1968

Ano	Matrícula geral			% estadual
	Estadual	Particular	Total	
1910	676	5 687	6 363	10,6
1920	765	8 797	9 562	8,0
1929	1 081	22 439	23 520	4,6
1940	7 291	48 207	55 498	13,1
1950	45 417	78 838	124 255	36,6
1958	99 517	115 692	215 209	46,2
1960	129 614	121 688	242 302	49,8
1965	306 232	140 148	446 380	68,6
1967	391 951	157 185	548 236	71,3
1968	510 588	155 517	666 105	76,7

Fontes: 1910 a 1950: Oracy Nogueira, “O Desenvolvimento de São Paulo através de índices demográficos, demógrafo-sanitários e educacionais”, *Revista de Administração*, n. 30, maio de 1963; 1958, 1960, 1965: Sinopse Estatística do Ensino Médio (Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura); 1967, 1968: Dados fornecidos pelo Departamento de Estatística, da Secretaria de Economia de Planejamento do Estado de São Paulo. In: CRPE, 1969, p. 19 – grifos nossos.

Nota-se que a expansão do ensino secundário foi, desde o início, preponderantemente promovida pela iniciativa privada. Os resultados da iniciativa pública na década de 1930 são observados na tabela acima, a partir de 1940, e quase se equipara na década de 60. No entanto, a ausência de uma política educacional claramente voltada para a iniciativa pública no ensino secundário fez com que a iniciativa privada não fosse superada até 1965. Em 1968, o atendimento do particular reduz-se a um terço. Esses resultados confirmam-se no município de São Paulo, em 1968, referente ao 1º ciclo; já no 2º. ciclo permanece a preponderância da iniciativa privada (59,5%), conforme a Tabela 1.6.

Tabela 1.6 - Ensino Médio em 1968 – município de São Paulo - Matrícula por ciclos e entidade mantenedora

Entidade mantenedora	1º. Ciclo		2º. Ciclo		Total geral	
	Matrícula	%	Matrícula	%	Matrícula	%
Federal			713	0,9	713	0,2
Estadual	128 748	58,0	31 552	33,9	160 300	53,2
Municipal	-	-	-	-	-	-
Particular	93 030	41,9	47 433	59,5	140 463	46,6

Fonte: Departamento de Estatística da SEP. In: CREPE, 1969, p. 70.

Uma esclarecedora interpretação da participação do setor privado na ampliação das ofertas escolares a partir de 1930 vem de Marlos Bessa Mendes da Rocha (1996). Segundo o

autor, ao romper com a exigência do exame oficial¹¹ que assegurava o monopólio estatal do acesso ao ensino superior, a Reforma Campos acabou dando amplitude de ação às escolas privadas, que passaram a ter a chance de se oficializar, desde que cumprissem por completo a seriação secundária e se submetessem ao controle federal. O resultado foi que:

A política de equiparação entre escolas públicas e escolas privadas, pela oficialização e equivalência de ambas, promovida agora de forma não mais restrita, favoreceu o grande ‘boom’, de expansão do ensino secundário de caráter privado nas décadas de 30 e 40. Chegou-se, assim, à formação de um empresariado de ensino, que já no início dos anos de 1940 começa a agir como um ator político específico. (1996, p. 137).

Entende-se, pois, o motivo pelo qual, àquela época, a iniciativa pública acabou restringindo-se a algumas escolas de grande porte, que serviam a apenas uma parcela restrita da população, tanto na capital quanto nas cidades do interior do Estado. Importa observar, ainda, que o governo federal, incumbido do papel normativo e fiscalizador, visando ao estabelecimento de uma organização uniforme e rígida do ensino secundário, acabou não efetivando seus objetivos. O movimento de expansão do ensino secundário, iniciado sob a vigência da Reforma Campos e acelerado a partir de 1945, obrigou a administração federal a abrandar progressivamente esse controle, restringindo sua atuação somente aos aspectos administrativos.

A influência da ação da iniciativa privada no crescimento do número de cursos secundários, não pode ser vista, entretanto, de forma homogênea. Segundo dados da Diretoria do Ensino Secundário, em 1959, do total de 1950 estabelecimentos particulares, 936 (48%) eram de entidades religiosas, 768 (39,4%) eram propriedades de pessoas físicas, de sociedades por cotas ou por ações, ou de cooperativas, e 246 (12,6%) eram de iniciativa de entidades leigas sem finalidade lucrativa. Portanto, do total de 1950 estabelecimentos particulares, 48% pertenciam a entidades religiosas e 52% aos estabelecimentos leigos, sem e com finalidade lucrativa (SILVA, 1969, p. 331).

No quadro que se configurou, pois, dos anos 30 aos 60, encontramos o espaço escolar paulista marcado pela expansão do ensino secundário, de caráter eminentemente propedêutico e seletivo, com o currículo rigidamente acadêmico, destinado ao atendimento das elites e sob a iniciativa das instituições privadas de ensino, com grande participação das escolas católicas. Não foi ainda com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/61) que se reverteu esse

¹¹ Até a Reforma Francisco Campos, a preparação para o ingresso nos cursos superiores era restrita à iniciativa estatal. Os chamados “exames oficiais” que ficaram conhecidos como uma espécie de “chancelaria de exames” ficou durante muito tempo sob o encargo do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. (SILVA, 1969, p. 286).

quadro. Considerada a maior lei de equivalência¹², a LDB deu maior flexibilidade e autonomia aos Estados na definição de seus currículos, buscando romper com a rigidez e a uniformidade predominantes no período anterior. No entanto, conforme um levantamento realizado pela Diretoria do Ensino em 1963, em nível nacional, em escolas do primeiro ciclo do Ensino Médio, mais conhecidas como ginásios, pouco se notou acerca de mudanças, mantendo-se a maioria das escolas ainda vinculadas ao currículo acadêmico voltado para o ensino das letras (ABREU e CUNHA, 1965).

Quanto à estruturação do ensino, esta manteve as linhas básicas da organização anterior, todavia, para diminuir a distância entre o ensino secundário e o profissional, a lei englobou ambos cursos como “ensino médio”, compreendendo o ginásio e o colégio, respectivamente, para o primeiro e o segundo ciclos de todos os ramos; admitiu, ainda, a equivalência de todos os cursos para efeito de continuação dos estudos no nível, independentemente de exames. Para proporcionar uma formação básica comum entre os diversos ramos do ensino, a lei estabeleceu um núcleo de matérias obrigatórias a serem indicadas pelo Conselho Federal de Educação para as duas séries iniciais do primeiro ciclo. Contudo, a descontinuidade entre o ensino primário e médio continuava evidente com a manutenção da exigência de exame de admissão para o ingresso no ginásio.

Como repercussão das mudanças políticas de 1964, o papel da educação passou por revisões, voltando a passar por progressiva centralização administrativa.

Nesse sentido, nos anos do Regime Militar (1964-85), o papel da educação passou por revisões, apresentadas a seguir. Quanto à estrutura do ensino, a Lei 5692/71 integrou o primário e o ginásio, que passaram a constituir o ensino de 1º. Grau. Aos antigos cursos do secundário, ou Ensino Médio, denominou-se Ensino de 2º grau, com caráter de preparação para habilitações profissionais. As mudanças tinham em vista articular o sistema educacional com os sistemas ocupacionais, e estas não se efetivaram. Vinculada ao desenvolvimento econômico e aos objetivos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento - PNDs (1975-1979), a falta de oportunidades educacionais associou-se aos altos índices de desemprego e às desigualdades sociais. A iniciativa pública tomou forma por meio das ações dos Estados que tinham por finalidade reduzir o analfabetismo e ampliar o número de vagas. Passamos, portanto, a partir de 1965, a observar o aumento da participação pública na oferta de ensino. Foi quando se observou o aprofundamento das diferenças entre a expansão do ensino

¹² A primeira LDB é considerada a maior lei de equivalência ao possibilitar a todos os concluintes do segundo ciclo do ensino secundário, independentemente de cursos de complementação, o direito de prestarem os exames vestibulares para qualquer curso superior (art. 79). In NUNES, 2000, p. 53.

secundário e a do ensino superior, agravando o acesso às universidades com o problema dos excedentes, fenômeno já observado desde os anos 50 e 60. Esse aspecto será abordado adiante.

A tendência para a maior participação da iniciativa pública, especialmente referente aos Estados, na oferta do Ensino Médio, relativa aos anos 80 e 90, pode ser observada nas Tabelas 1.7 e 1.8.

Tabela 1.7 - Matrícula inicial do Ensino de 2º. Grau, por dependência administrativa – Região da Grande São Paulo – 1978-1987

Anos	Dependência administrativa			
	Estadual	Municipal	Particular	Total
1978	186 038	4 993	146 764	337 795
1979	189 809	4 630	156 484	350 923
1980	192 839	5 054	163 627	361 520
1981	204 372	4 885	158 495	367 752
1982	218 097	4 743	145 426	368 266
1983	230 123	4 667	139 925	374 715
1984	246 288	4 595	132 931	383 814
1985	265 311	4 548	140 395	410 254
1986	269 277	4 373	158 134	431 784
1987	258 742	3 765	172 853	435 360

Fonte: Secretaria de Estado da Educação/Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional/Centro de Informações Educacionais – CIE; Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; Fundação sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE. In: SEADE, 1989, p. 93-97.

Segundo dados da pesquisa do SEADE (1989), a matrícula inicial cresceu mais que a taxa de crescimento da população na faixa etária de escolarização correspondente ao Ensino de 2º grau (15-17 anos): a população dessa faixa cresceu 1% e a matrícula, 16%. O comportamento da matrícula no 2º grau na rede municipal explica-se pela sua maior participação na pré-escola, em função da política de municipalização, com a Lei 5692/71. Entre 1981-1983, como reflexo não somente da política do governo, mas também da crise econômica, os Estados tiveram de aumentar as vagas para absorver a demanda que emigrou do ensino privado. Já nos anos 1985-1987, observa-se um ritmo menor da rede pública, enquanto a rede privada retoma o crescimento.

Os estudos do SEADE (1989) contribuem para mostrar tanto o crescimento das ofertas de ensino médio pelo setor público quanto a influência das mudanças conjunturais, como, por exemplo, as crises econômicas sobre o atendimento por dependência administrativa. Tais estudos colocam à vista a participação majoritária dos Estados no atendimento do 2º grau.

Surgida no contexto da globalização em que as condições de trabalho encontram-se em constante mudança e ajustadas aos princípios da produtividade e da competitividade, a

LDB de 1996 (Lei 9394/96), com base no eixo da flexibilidade, manteve o caráter propedêutico do Ensino Médio, embora enfatizasse no currículo escolar a vinculação entre formação geral e mundo do trabalho. Nas orientações curriculares emitidas posteriormente, priorizou-se a formação de competências cognitivas e sociais em relação à simples acumulação de informações. Desde a Constituição Federal de 1988, o Ensino de 1º. e 2º. graus passaram a ser denominados Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. Um avanço significativo na LDB foi a introdução da progressiva universalização da obrigatoriedade e da gratuidade no segundo, antigo Ensino de 2º grau.

A evolução das matrículas nesse nível de escolaridade, no período de 1996 a 2000, em nível nacional, pode ser observada na tabela seguinte.

Tabela 1.8 – Evolução da matrícula por dependência administrativa – Brasil (1996-2000)

<i>Dependência administrativa</i>	<i>Ensino Médio</i>	
	<i>1996</i>	<i>2000</i>
Federal	98 725	92 674
Estadual	3 878 401	6 182 283
Municipal	289 148	251 093
Particular	1 034 962	987 526
Total	5 301 236	7 513 576

Fonte: BRASIL. MEC/INEP/Censo Escolar. Agosto/2000.

In: Vieira, 2002, p. 105.

Os resultados acima revelam a manutenção da tendência de crescimento de ofertas de vagas, majoritariamente pelos poderes estaduais, assim como a redução da participação da iniciativa privada nesse setor do ensino. Apesar da maior participação da rede pública na oferta desse ensino, novos instrumentos de avaliação, introduzidos a partir dos anos 90, contribuem para apontar novos desvios do sistema. O exame dos resultados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) de 1990, 1993 e 1995, aplicados para alunos do Ensino Fundamental e Médio, da rede pública e privada, mostrou, segundo Vieira (2002, p. 81) que tanto quanto aos equipamentos disponíveis na escola como quanto ao desempenho escolar os resultados apresentaram-se mais favoráveis às instituições privadas, supondo-se, portanto, que as condições de funcionamento das escolas reservadas às camadas economicamente mais favorecidas seriam melhores. Quanto aos indicadores de resultados do ensino superior, estes apresentavam-se no sentido inverso. A situação revelada mostra a manutenção de um quadro que expressa as desigualdades nas formas de distribuição das diferentes classes sociais no sistema público e privado de ensino. Mantém-se, portanto, conforme enfatiza a autora, um mecanismo que termina por preservar às elites econômicas os

nichos do privado na educação básica e do público na educação superior, preservando-se, por esse meio, “uma escola para os que podem – *a escola de opção* – e de uma outra para os que não podem – *a escola dos sem opção*”.(VIEIRA, 1997, p. 82).

A Lei 9394/96, com a implementação dos sistemas de avaliação institucional, como SAEB e a introdução do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), tem confirmado as análises de Vieira, colocando à vista o quadro das desigualdades dos desempenhos escolares entre a rede pública e a privada.

Como a literatura educacional já vem constatando, com base em estudos de Pierre Bourdieu (1996, p.36), a expansão das oportunidades de escolarização limitada aos seus objetivos quantitativos não denota democratização do ensino, porque ao mesmo tempo em que se ampliaram as oportunidades de acesso às populações mais carentes, também se deu a elevação do nível de qualidade da escolarização das elites. Pode-se afirmar que a desigualdade social promovida pela escola torna-se inevitável diante da inclusão de novos critérios que ampliam o grau de seletividade de um nível de ensino para o outro, bem como no interior dos próprios níveis.

Ao avaliar o quadro das oportunidades de ensino dos anos 60 e 70, no Estado de São Paulo, Celso de Rui Beisiegel (1986) já observava:

Uma apreciação do conjunto indica que o sistema escolar, no Estado, já está caminhando no sentido da extensão das oportunidades educacionais de nível primário à totalidade da procura. O ensino de nível médio, por sua vez, já é compreendido como a continuação natural da formação iniciada nas escolas primárias e, pelo menos nas áreas urbanas, aparece como possibilidade efetivamente acessível aos jovens egressos do curso de primeiro grau. As barreiras seletivas vêm sendo pouco a pouco empurradas para os degraus mais elevados da pirâmide escolar – do primário para o primeiro ciclo do nível médio e deste para os cursos médios de segundo ciclo e para o ensino superior. (p. 389).

Se considerarmos que, em 2000, era ainda pouco mais que a metade (58,3%) da população de 15 a 19 anos, na região sudeste¹³, que se encontrava efetivamente matriculada nesse nível de ensino, e que as escolas médias consideradas de qualidade, ou seja, aquelas que melhor preparavam para o ingresso nos cursos superiores, encontravam-se em grande parte sob o controle da iniciativa privada, podemos concluir essa parte do trabalho, observando que, conforme os estudos já têm demonstrado, o sistema escolar tem reservado o ensino secundário ou Ensino Médio a um quadro restrito da população. Todavia, é preciso observar também que as famílias, enquanto forças atuantes na criação das demandas, desempenham papel

¹³ Com base em dados MEC/INEP/SEEC e IBGE e na contagem da população de 1996, José Marcelino de Rezende Pinto (2002, p. 70) fez uma estimativa da população de 15 a 19 anos efetivamente matriculada nas escolas de ensino médio de todas as regiões do país. Para a região Sudeste, o dado estimado pelo autor foi 58,3%.

importante na manutenção dessa ordem escolar acadêmica e seletiva. Enquanto para a elite e para alguns segmentos da classe média os exames de admissão, no passado, ou os “vestibulinhos” atuais, assim como os exames vestibulares tornam-se “exames de entrada” para o prosseguimento de estudos, porém, para a grande maioria, esses exames significaram barreiras para a ascensão social.

4. Os exames vestibulares e o acesso ao ensino superior

Considerado como o principal instrumento de entrada na Universidade, o concurso vestibular tem sobrevivido desde 1911, quando uma forma embrionária de vestibular surgiu com a Reforma Rivadávia Corrêa, compreendendo um conjunto de provas escritas e orais de Língua Portuguesa e de Ciências, aplicado como um exame de seleção de saída do ensino secundário e principal exigência para o acesso aos cursos superiores. Em 1925, esse recurso transformou-se em exame de ingresso para selecionar os candidatos que realmente tivessem aptidão para enfrentar o curso universitário. Além de rígido, o exame vestibular era eliminatório, independentemente de existirem vagas remanescentes (Zandoná, 2005, 198).

Até a Lei 4024/61, a competência para regulamentar o processo do concurso vestibular era atribuição do Ministério da Educação e Cultura, que o fazia por meio de portarias e circulares. Sob a vigência dessa Lei, as Universidades ou estabelecimentos isolados, e seus respectivos cursos, de acordo com seus estatutos e regimentos, passaram a ter autonomia para organizar seus concursos vestibulares (PORTO, 1970, p. 23), destinados aos alunos interessados que tivessem concluído o Ensino Médio ou equivalente. A maior flexibilidade quanto à organização dos concursos vestibulares deu oportunidade para a ampliação de vagas nos cursos superiores, não mais restritos à iniciativa pública, que procurou responder à demanda crescente gerada pela expansão do ensino secundário e pelo quadro de mudanças institucionais, econômicas e sociais que acompanhou o país a partir de 1964, com o Regime Militar.

Além dos Atos Institucionais, que colocaram o país em regime de exceção, entre 1969 e 1973, os anos do chamado “milagre” ficaram conhecidos como a época das altas taxas de crescimento, decorrentes da aceleração da industrialização, da expansão de obras de infraestrutura, da instalação de grandes firmas multinacionais, da tendência à burocratização dos serviços. O contraponto do modelo de crescimento econômico adotado por aquele regime político foi a produção da extrema desigualdade na distribuição de rendas no país. Segundo José Willington Germano (1992, p. 89), mesmo nos melhores momentos como no período de

1980-81, quando a participação dos 60% mais pobres subiu para 20,9%, apenas 1% das famílias mais ricas açambarcou 18% da renda. Nesse quadro, a maior parte de ganhos da produtividade ficou concentrada entre os empresários, o governo e as altas classes salariais. Diante da carência de pessoal administrativo e técnico altamente qualificado, aqueles que ocupavam cargos da alta hierarquia em empresas públicas e estatais beneficiavam-se com altos salários, em detrimento dos demais trabalhadores, gerando o que alguns autores configuram como uma “nova classe média”, fonte de novas expectativas e de novas demandas sociais, culturais e, sobretudo, escolares.

Impulsionadas pelas iniciativas públicas, conforme pode ser verificado no item anterior, observa-se um aumento importante de matrículas nas escolas médias, fato que contribuiu para agravar a desproporção já existente entre as ofertas do nível secundário e as do superior, o que se traduziu na crise dos excedentes dos anos 60. Segundo a pesquisa SEADE (1989, p. 27), a proliferação de “cursinhos” preparatórios para o vestibular, observada a partir desses anos, foi um dos sintomas do esvaziamento das atribuições do Ensino de 2º grau, que nem capacitava o aluno para o mercado de trabalho, nem lhe oferecia condições para enfrentar o vestibular.

Nesse quadro, foi implantada a Reforma do Ensino Superior, Lei 5540/68, sob as diretrizes do Acordo MEC/USAID, como uma forma de desmobilizar eventuais movimentos contrários ao Regime e, ao mesmo tempo, de atender às demandas por vagas nas instituições de ensino superior, além de resolver o problema dos excedentes gerados no período anterior. As universidades tiveram, então, que estudar os meios para expandir as vagas e adequar os exames de ingresso às necessidades do momento. Poderíamos emprestar de Santos (1989) expressões como “seleção entre muito poucos”, para caracterizar o atendimento à demanda nos anos que precederam a década de 60, assim como “seleção entre muitos”, para retratar o quadro do acesso à Universidade a partir daí.

A situação dos exames vestibulares alterou-se significativamente com a Reforma Universitária de 1968, que fez referência expressa à realização do vestibular, a ser organizado conforme os estatutos e regimentos das Universidades ou estabelecimentos isolados. Estabeleceram-se os exames vestibulares unificados, que poderiam ser organizados em âmbito regional. O candidato poderia, portanto, prestar um único exame e concorrer a várias escolas e até a diferentes cursos. Os exames passaram a abranger um conteúdo único para todos os cursos, em vez dos antigos exames por áreas de conhecimento, buscando avaliar a formação recebida pelos candidatos nos diversos cursos secundários, sem ultrapassar esse nível de complexidade, assim como sua aptidão intelectual para os cursos superiores, conforme previa

o artigo 21 da lei: “o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo, para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins, e unificado em sua execução”. Na verdade, segundo Germano (1992, p. 139), ao propor a eliminação do vestibular por curso, o grupo de trabalho da reforma universitária deixava claro o “caráter utilitário” da educação. Entendia-se que ao habilitar os jovens ao exercício das numerosas profissões técnicas, próprias das sociedades industriais, os estudantes poderiam não apenas escolher uma carreira ajustada às suas aptidões, como também às características do mercado de trabalho.

Na tentativa de resolver o problema dos excedentes (alunos aprovados, mas sem acesso à Universidade por falta de vagas), o exame deixou de ser eliminatório e passou a ser classificatório, condicionando, dessa forma, o ingresso às vagas existentes, excluindo-se apenas os candidatos com resultados nulos em qualquer das provas, em substituição à exigência anterior de nota mínima igual ou superior a cinco. As provas orais foram suprimidas, tornando-se majoritariamente escritas, com a introdução gradativa dos testes de múltipla escolha no lugar das dissertativas.

O Estado, contudo, descomprometeu-se de financiar a educação pública. Foi a iniciativa privada que se tornou majoritária no ensino superior, o qual cresceu rapidamente nesse período, sobretudo devido à grande participação da rede de estabelecimentos isolados privados.

Notamos que o tratamento dado ao acesso ao ensino superior sofreu alterações conforme as mudanças no âmbito da relação demanda/vaga. Na década de 60, a expansão da demanda e a escassez das vagas geraram o problema dos “excedentes”. No início dos anos 80, diante da crise de recessão (1981-1983), duas questões ganharam relevância: a retração da procura no setor privado, decorrente da falta de recursos dos estudantes e, na rede pública, a rigidez dos exames de acesso e a formação de um considerável número de vagas ociosas. A solução dessas vagas verificou-se em 1993, quando a Universidade de São Paulo decidiu alterar os critérios de aprovação de seus exames de ingresso, restringindo as medidas eliminatórias e enfatizando seu caráter classificatório (c.f. BEISEGEL, 1995, apud MOEHLECKE, 2004, p. 39)

Na década de 90, com o aumento expressivo da demanda e os novos desafios da educação no contexto da globalização da economia, impuseram-se novas exigências. A nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) não estabeleceu um tipo único de processo seletivo, permitindo a aplicação de modelos diferenciados pelas diversas instituições de ensino superior. Em decorrência, novas modalidades foram colocadas. Ressalta-se que desde 1987, no quadro da redemocratização no país e dos intensos debates e propostas de reformas

educacionais, uma ação significativa quanto aos exames de acesso às Universidades foi a ruptura com o modelo único de vestibular. A Fundação Universitária para o Vestibular - FUVEST¹⁴, encarregada da organização dos exames de ingresso aos diversos cursos da Universidade de São Paulo (USP), passou a realizar os exames em duas fases, sendo uma eliminatória, que é formada de provas de diversas áreas de conhecimento, consideradas obrigatórias no Ensino Médio, com questões de múltipla escolha. A segunda fase, de caráter classificatório, ficou constituída de provas dissertativas de áreas específicas, conforme as carreiras escolhidas pelos candidatos, além de uma prova de redação.

Enquanto o quadro geral na relação candidatos/vagas foi de estagnação na década de 80, nos anos 90 a situação mudou. Conforme Moehlecke (2004, p. 40):

De 1 540 milhões de alunos matriculados em 1990 passamos para 3 479 milhões em 2002, representando um crescimento de 126%, mais acentuado a partir de 1995. O número de vagas subiu de 502 mil em 1990 para 1 773 milhões em 2002, representando um crescimento de 253%, onde o setor privado aumentou 282% e o público 60% em relação à oferta de vagas. As instituições privadas possuíam 83% do total de vagas oferecidas em 2002.

A demanda por vagas é, sem dúvida, uma questão crucial no que concerne ao acesso ao Ensino Superior. Em meio aos debates sobre sua função e sua validade, os exames vestibulares sobreviveram às mudanças e permanecem como uma questão atual. De acordo com o contexto político e o jogo das forças sociais em torno da relação demanda/oferta, exames passaram de eliminatório para classificatório e os modelos das provas sofreram alterações conforme as discussões pedagógicas dominantes. Ao passar por diferentes formatações, com provas dissertativas escritas e/ou orais, questões de múltipla escolha, redação, essas avaliações responderam às diversas exigências, aperfeiçoando suas ferramentas de seleção e mostrando ao mesmo tempo as mudanças dos tempos. O certo é que, mesmo sob tipos diversos, o exame vestibular permaneceu como o principal instrumento de seleção e de entrada nas Universidades.

Analisando a democratização das oportunidades educacionais dos anos 60, via expansão dos estabelecimentos privados de ensino superior, Celso de Rui Beisiegel (1986) reconhece o surgimento de um “novo tipo de escola”, como um empreendimento voltado para a realização do lucro, ao qual amplos setores da população, antes excluídos das possibilidades de ingresso nas escolas superiores, passaram a entendê-lo como objetivo agora viável. A

¹⁴ A Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) foi criada oficialmente no dia 20 de abril de 1976, durante o governo do general Ernesto Geisel (1974-79).

ampliação das oportunidades de acesso, dá-se, entretanto, nos limites da desigualdade, porque conforme observa o autor,

Coexistem, pois, no ensino superior brasileiro, atualmente, dois tipos bem diferentes de escolas. Num dos pólos, a escola que de certo modo dá continuidade ao ensino superior que veio sendo constituído no país desde os tempos de D. João VI, seletivo, “elitista”, caracterizado por crescentes índices de competição em torno das poucas vagas disponíveis e, no outro pólo, escolas criadas para absorver toda a clientela que puderam alcançar, exigindo dos candidatos somente a indispensável habilitação geral de nível médio e o rigoroso pagamento das mensalidades (p. 388).

A observação de Beisiegel tanto contribui para mostrar que os mecanismos criados pelo sistema de ensino permanecem reproduzindo a desigualdade social quanto também reforça o entendimento de que o vestibular se transforma não somente em um instrumento importante para regular a relação entre demanda e oferta de vagas no Ensino Superior, como serve também para avaliar a qualidade dos estabelecimentos de Ensino Médio, ao se colocar como mecanismo indispensável de seleção dos mais aptos para enfrentar o curso universitário.

Em seu estudo sobre as pesquisas realizadas nos anos 60 e 70, referentes à análise dos processos de democratização do acesso às Universidades, Moehlecke (2004, p. 33-38) observou que o exame vestibular, como principal mecanismo de acesso e de seleção, ocupa posição central nesses estudos. Não obstante a avaliação positiva das modificações realizadas nos anos 60, as pesquisas mostram, segundo a autora, que as mudanças não foram suficientes para evitar a seletividade social perpetuada pelos exames vestibulares, como mostram os estudos de Hamburger (1970) e de Castro e Ribeiro (1979), os quais analisam as variações na participação de estudantes de níveis sócioeconômicos mais desfavorecidos na universidade. Baseando-se nas pesquisas de Gouveia (1968 e 1972), para Moehlecke(2004) esses estudos apontam para um novo processo em curso, a formação de barreiras no acesso às diferentes carreiras oferecidas pela Universidade e “observam existir uma pré-seleção anterior à realização do vestibular, onde os estudantes com fraca formação escolar e de baixa renda tenderam a procurar cursos menos concorridos e prestigiados, enquanto aqueles de melhor renda e desempenho eram atraídos por carreiras de alto prestígio e maior retorno financeiro”. (p. 36).

Em suma, para Moehlecke(2004), as pesquisas ressaltaram a permanência das desigualdades de oportunidades, desvendando-se não apenas a seletividade social presente no acesso ao Ensino Superior, mas as transformações das desigualdades em oportunidades educacionais. A “dualidade do sistema escolar” perpetua-se por meio dos cursos superiores

em instituições de qualidade distinta, assim como em carreiras de diferentes prestígios e retorno financeiro. Quer dizer, ampliam-se as possibilidades de acesso ao ensino superior, todavia sem largar mão dos critérios de seletividade, especialmente quando se trata de ingresso nas universidades públicas mais prestigiadas e de escolha das carreiras mais concorridas e disputadas no mercado de trabalho. Observa-se que à medida do crescimento da demanda afinaram-se os critérios de seleção que acabaram por impor aos alunos e às escolas médias a preocupação por uma formação cada vez mais sofisticada.

5. A escolas de “bom nível”

A exigência dos exames vestibulares para o ingresso nas universidades contribui para perpetuar o caráter propedêutico tradicionalmente atribuído ao ensino secundário, tornando-se um importante organizador da escolarização para aqueles que pretendem o acesso ao ensino superior. Conforme Ana Maria Fonseca de Almeida (1999), a pressão propedêutica fez com que as escolas secundárias passassem a organizar suas atividades de ensino de modo a buscar responder às demandas específicas dos programas dos exames vestibulares, assim como foram levadas à necessidade de atender às exigências das famílias preocupadas com o bom desempenho dos filhos. Buscando identificar os princípios de estruturação do ensino secundário no espaço escolar da cidade de São Paulo, a autora estudou em sua tese as características dos exames vestibulares, especialmente os propostos pela USP. A partir da pesquisa realizada junto a um grupo de jovens matriculados no primeiro ano das carreiras mais seletivas das universidades públicas brasileiras e das escolas nas quais eles concluíram seus estudos médios, Almeida (1999) constatou que os conhecimentos e as competências necessárias ao sucesso nos exames são transformados, nesse jogo de interesses, em “medidas de prestígio social”:

tudo se passa como se a definição do grupo daqueles que são chamados a ocupar as posições sociais mais recompensadoras se desse essencialmente através da avaliação de certas competências acadêmicas dos candidatos. Nessas condições, o vestibular passa a funcionar como uma instância de produção do esquecimento de tudo o que o sucesso escolar dos alunos oriundos das escolas privadas deve à posição social de suas famílias. (1999, p. 36).

A exigência de uma sólida formação acadêmica dos candidatos, representada pela aquisição de conhecimentos conceituais, assim como de habilidades de crítica e de interpretação, sujeita as famílias ao veredito das instituições escolares melhor estruturadas

para o alcance dos seus objetivos. A definição pelas escolas de um “estilo de ensino” próprio, voltado para esses objetivos, torna-se, por sua vez, a condição que contribui para que algumas instituições de ensino privado assegurem sua boa posição no mercado escolar, mantendo a fidelidade de uma clientela constituída mediante a confiança em seus resultados.

Um “bom nível” de ensino aparece também na apreciação de Boris Fausto (1995) sobre as mudanças dos anos 50 a 80:

A relação entre ensino público e qualidade do ensino é outro ponto negativo a ser lembrado. No 1º.grau, algumas escolas privadas se destacam pela qualidade, em contraste com as deficiências do ensino público, a situação se inverte nas universidades públicas, onde o ensino é gratuito. A maior possibilidade de ingresso nessas universidades é condicionada pelo currículo formado em escolas de 1º. e 2º. graus de bom nível e pelo conhecimento adquirido em casa e na rede de relações [...]. Desse modo, o acesso de camadas pobres e da baixa classe média aos cursos mais prestigiosos das universidades públicas se torna bastante difícil. Esses setores sociais constituem a clientela preferencial das escolas privadas de nível superior. Ressalvadas algumas exceções, o ensino é aí de qualidade comparativamente inferior. (p.544).

Esse quadro tornou-se evidente, a partir dos anos 80, com a crise econômica e o estreitamento do gargalo para a entrada nas carreiras mais seletivas da USP. Aí, então, não somente os vestibulares consolidaram-se como indicadores de excelência na formação escolar dos candidatos, como também as carreiras acadêmicas mais seletivas escolhidas por eles contribuíram para comprovar a eficácia de determinadas instituições de ensino secundário por meio dos resultados alcançados pelos seus alunos (ALMEIDA, 1999; GOUVEIA, 1968; LIMONGI et al. 2002). Na verdade, para Almeida não se trataria apenas de comprovar eficácia, mas a extensão desse prestígio compreenderia também o poder conquistado por algumas instituições de ensino para propor modelos e sugerir novas abordagens para as provas seletivas e mesmo para as escolas secundárias de uma maneira geral. Nesse recorte interpretativo, a circulação de idéias como “competência” e “desafios intelectuais” estariam vinculadas, segundo a autora,

às abordagens pedagógicas definidoras do ensino oferecido por alguns colégios que ocupam as posições dominantes do espaço escolar secundário da cidade de São Paulo. Hoje, é essa idéia que dá consistência também aos Parâmetros Curriculares propostos pelo Ministério da Educação para a totalidade do ensino secundário nacional. (1999, p. 41).

Não restam dúvidas de que, ante o declínio da demanda, algumas instituições privadas, pelas posições ocupadas no mercado escolar, buscam refinar suas formas de atuação

aproximando-se das instâncias de decisão do campo educacional, numa clara indicação de que cada vez mais o poder maior de pressão política vem do interior das elites educadas, como o atestam os altos funcionários tecnocratas. A vinculação entre Educação e poder torna-se nítido no exame das relações entre as instituições privadas de ensino e o direito à participação nas decisões dos rumos dos exames vestibulares.

Em uma relação de causa e efeito, poderíamos afirmar que os exames vestibulares, ao mesmo tempo em que limitam a autonomia das escolas restringindo nelas as possibilidades de avanços e inovações curriculares, são também responsáveis pela atribuição de marcas de prestígio a algumas instituições de ensino ante os resultados alcançados pelos seus alunos.

Nessa perspectiva, mesmo que interpretados como “desvios do sistema escolar”, não se questiona a validade dos exames vestibulares que servem como instrumento de classificação, os quais interessa à classe média alta como meio de conservação do seus privilégios, como também à classe média enquanto condição de ascensão social a ser legitimada pelo mérito individual, visto que estimulam a competição para a qual encontram-se preparadas. Tal como o “demônio de Maxwell” evocado por Bourdieu (1996, p 36-37) para explicar o funcionamento dos mecanismos de reprodução escolar, também os exames vestibulares tanto separam os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural quanto operam para manter a ordem existente. Conforme observa Bourdieu, existem engrenagens trágicas, externas e superiores aos agentes, porque cada um deles, para existir, é de certa forma constrangido a participar de um jogo que lhe impõe sacrifícios e esforços imensos, como parte de um verdadeiro “inferno do sucesso”, que equivale a uma tensão comparável àquela que a sociedade da corte, tal como descrita por Norbert Elias (1994), impunha àqueles que tinham o privilégio extraordinário de fazerem parte dela. Mesmo que incomodados, os privilegiados não podiam propor a eliminação de alguns aspectos do cerimonial que os importunavam, sob o risco de ameaçar a estrutura de poder que os sustentavam. Esse exemplo serve de argumento para Bourdieu (1996) explicar que, mesmo que desiludidos com o produto de um ensino mal adaptado, os pais, assim como os jovens, são vítimas impotentes de um “mecanismo que não é mais do que o efeito acumulado de suas estratégias engendradas e produzidas pela lógica da competição de todos contra todos”. (Ibid, p. 45).

É nesse espaço em que atuam os “demônios de Maxwell”, portanto, orientados pela lógica da competição, que situamos a instituição Colégio Bandeirantes e as famílias de descendentes de japoneses. Ou seja, buscamos compreender o contexto para poder explicar as razões das práticas adotadas tanto pela instituição de ensino, para assegurar uma posição de

destaque no mercado das escolas na cidade de São Paulo, quanto pelas famílias pesquisadas, que visavam a construção de estratégias de escolarização bem sucedidas para os seus filhos, num espaço marcado pela alta seletividade do mercado escolar.

Com base nessas considerações, introduzimos algumas reflexões sobre o lugar da escola na vida dos descendentes após a guerra para, posteriormente, mostrarmos como a escolarização de “bom nível” foi usada por esses agentes enquanto estratégias particularizadas de ascensão social e ocupacional. No novo espaço de compartilhamento com a sociedade mais ampla, o êxito da ascensão social, especialmente para os detentores do capital cultural e em menor grau para os outros, encontra-se subordinado aos vereditos da escola, portanto, passa pelo sucesso a ser alcançado por meio dos investimentos escolares.

CAPÍTULO II. O COLÉGIO BANDEIRANTES COMO UM ESPAÇO DE ENSINO NA CIDADE DE SÃO PAULO

Campeoníssimo nos cursos mais concorridos da USP, o Bandeirantes abocanhou 8% das vagas em jogo no vestibular 2005. Tem mais: dentre todas as escolas de São Paulo, o Bandeirantes foi aquela em que menos alunos recorreram a cursinhos. Para 65% dos alunos aprovados, bastou o colégio. (Folha de São Paulo, 29 de abril de 2005 – Caderno Especial).

Tratar do Colégio Bandeirantes remete-nos necessariamente a temas como vestibular seletividade e sucesso escolar. Temas que se articulam à crescente complexidade econômica e social que acaba por ampliar a demanda por vagas nas Universidades e por exigir uma maior sofisticação na formação escolar dos alunos ingressantes. Nesse sentido, o texto da Folha de São Paulo traz um duplo sentido para nós. Tanto nos remete ao campo das discussões sobre os exames vestibulares, no qual se incluem a classe alta e vários segmentos da classe média, e entre eles, os descendentes de japoneses, objeto de nosso estudo, quanto nos sugere reflexões sobre o tema das relações família e escola.

Essas relações entre família e escola sempre estiveram presentes nas ações escolares, entretanto, a partir das décadas de 80 e 90, em função das novas regras do mercado e, por conseguinte, do sistema escolar, configuraram-se novas formas de interação entre elas. Diante da sofisticação dos exames de acesso às Universidades mais prestigiadas, assim como do fato de as famílias da classe média mobilizarem-se em torno do sucesso dos filhos, procurando as “melhores escolas”, estas se organizam em torno da definição de um estilo de ensino capaz de manter a fidelidade de sua clientela.

Nessa zona de interação entre Colégio Bandeirantes e famílias de origem japonesa situam-se os objetivos deste capítulo. Sem dúvida, um estudo sobre o Colégio Bandeirantes sob a abordagem da história institucional poderia tornar-se uma grande contribuição para a história das instituições escolares da capital paulista. Todavia, neste trabalho, limitamo-nos à investigação e à seleção de dados, preocupando-nos menos com a caracterização da instituição de ensino e de seus pressupostos teóricos, o que envolveria tratamentos metodológicos diversos, além de perspectivas ideológicas controversas, e mais em abordar a instituição como um contexto de ocorrências de determinadas práticas que acabaram por se tornar atrativas para um largo contingente de jovens de origem japonesa. É com essa

perspectiva que investigamos esse objeto de estudo, revestindo-a de significados não cogitados no estudo de uma instituição escolar.

A partir de recortes temporais, que tomam por base o movimento das matrículas no colégio, procuramos acompanhar a trajetória da escola, reconhecendo nesse processo as transformações e as impregnações que a constituíram e, ao mesmo tempo, buscando identificar a presença de um *ethos* escolar na maneira de ser, agir, sentir, conceber e representar a vida escolar, a vivência dos alunos e dos professores. Além da pesquisa histórica, foram importantes as entrevistas realizadas com os diretores do colégio, coordenadores, ex-alunos, pais e professores que consistem nos fundamentos da análise efetuada nesta parte de nosso trabalho.

Importa destacar a colaboração encontrada junto à equipe escolar, sem a qual a não teria sido possível efetivar a pesquisa histórica da instituição. Em especial, temos que reconhecer a postura democrática do Diretor-Presidente da instituição que não somente nos abriu os caminhos para a pesquisa, como se dispôs, durante os encontros para as entrevistas, a falar e a mostrar sua visão de escola, de educação e de sociedade.

1 Origens

É no espaço de crescimento da demanda social da educação dos anos 1930, sob a forte presença da Igreja Católica, constituída como liderança maior e aliada ao poder do Estado, e sob a vigência do padrão pedagógico e social essencialmente seletivo e propedêutico do ensino secundário, que podemos situar a origem do Colégio Bandeirantes. Criado em 1934, no bairro do Paraíso, na capital paulista, como uma instituição privada de ensino secundário, o Ginásio Bandeirantes estruturou-se com base na Reforma Campos, compreendendo o primeiro ciclo do curso secundário com a duração de cinco anos. A instituição, que iniciou suas atividades atendendo a dez alunos, no ano seguinte, em 1935, já tinha 136 alunos matriculados.

Em 1943, sob a administração dos novos proprietários, representados pela família Carvalho Aguiar, a instituição passou a funcionar como Colégio Bandeirantes, composta dos seguintes cursos autorizados: admissão e secundário (primeiro ciclo: ginásio e segundo ciclo: clássico e científico), com 304 alunos matriculados. Paralelamente ao curso secundário, de 1942 a 1972, funcionou também a Escola Técnica Bandeirantes, no período noturno, com especializações para as áreas de Eletrotécnica e Eletrônica. Em 1959, passou a funcionar também um curso preparatório para os exames vestibulares.

A instituição escolar surgiu de um empreendimento familiar em que a iniciativa própria foi seu componente principal. Os fundadores do Colégio Bandeirantes são originários de uma família de banqueiros da cidade de Araraquara, situada no interior do Estado, que, em virtude da recessão de 1929 e da quebra do banco, acabou transferindo-se para a capital, conforme relatou um dos seus membros e atual diretor-presidente no momento da entrevista, concedida em junho de 2008.

Meu avô paterno veio para São Paulo e foi trabalhar como bancário no London Bank...tinha sete filhos e todos tiveram de trabalhar. As irmãs do meu pai ... todas trabalhavam; todas foram profissionais numa geração em que mulheres não trabalhavam...eram independentes e ganhavam suas próprias vidas.

A iniciativa própria aparece como uma marca importante na história da família Carvalho Aguiar. E é dessa forma que o diretor-presidente explica a entrada desta na história da instituição e apresenta aquele que se tornou conhecido como o “fundador do colégio” e a quem coube o início do empreendimento.

Eu acho que meu tio, até pelos impactos econômicos sofridos, [...] que perdeu tudo e teve que trabalhar... ele teve sempre uma preocupação muito grande com empregabilidade, com competência... de dar competência para as pessoas... penso que esse sempre foi o seu foco como educador.

Mais conhecido como Dr. A., conforme aparece nos depoimentos de professores e de algumas famílias entrevistadas, o fundador do colégio era engenheiro formado pela Escola Politécnica (POLI-USP) e iniciou sua carreira no campo educacional como professor de aulas particulares para alunos do ensino secundário. Aos 28 anos, tornou-se diretor do Liceu Panamericano, uma escola ligada à Escola Paulista de Medicina (SP), com a missão de preparar alunos para o ingresso nas faculdades de Medicina, Engenharia e Direito. Anos mais tarde, nos anos 60, tornou-se membro do Conselho Estadual de Educação (SP).

“Família da meritocracia” é como o diretor-presidente sintetiza suas raízes familiares. Refere-se , então, também ao pai, formado pela Escola Politécnica (USP) e piloto da *Pan-American Airways* (PAN-AIR), no período da guerra e do pós-guerra, quando a maioria dos comandantes era formada somente por americanos; refere-se, ainda, ao segundo tio, que se destacou no campo da Medicina, Enéas de Carvalho Aguiar, formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e que se tornou o primeiro Superintendente do recém-inaugurado Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, de 1943 a

1958, e mais tarde, Diretor do Hospital São Joaquim da Real Beneficência Portuguesa de São Paulo (SP).

Além das palavras, foram os valores nelas depositadas que nos chamaram a atenção, levando-nos a refletir sobre os processos geradores de esquemas de pensamento que atribuem identidade às pessoas, grupos e instituições. Na perspectiva da instituição em foco, indubitavelmente a herança cultural familiar impregnada de valores inspirados na meritocracia e nas experiências de trajetórias profissionais por meio da escolarização bem sucedida, tornaram-se referências geradoras de esquemas de pensamento, das maneiras de agir e pensar, transformadas em “estilos de ensino” que foram ao encontro das necessidades postas às famílias, ou pelo menos, a uma parcela delas. Nesse sentido, o contexto das reformas de ensino, o crescimento da população urbana, a formação de uma importante demanda social do ensino secundário, aliados à experiência adquirida no Liceu Panamericano, voltado para a preparação de alunos para as carreiras superiores mais disputadas, como Engenharia, Medicina e Direito, e sobretudo as disposições criadas nas trajetórias de vida, encontram-se na origem da implantação de um estilo de ensino marcadamente propedêutico, que passou a guardar tradição desde o fundador da instituição até os dias atuais.

Se a instituição é conhecida pela sua posição no *ranking* das consideradas “melhores” escolas da cidade de São Paulo, em razão dos resultados alcançados por seus alunos nos exames vestibulares, especialmente FUVEST e, a partir da última década, na avaliação dos Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM), os contornos iniciais da construção desse sucesso foram traçados pelo considerado “fundador” do colégio, Dr. A. Após o seu falecimento, a continuidade do empreendimento coube ao sobrinho, administrador formado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP) e atual diretor-presidente da instituição, que nos concedeu a entrevista. Ambos se descobriram educadores no processo da organização da instituição escolar e imprimiram estilos próprios de trabalho durante suas trajetórias, seguramente obedecendo às mudanças dos tempos, às necessidades da sociedade, às expectativas das famílias, contudo, sem perderem de vista o que identificamos como o conteúdo principal do sucesso conquistado pela instituição: a formação do “*l’esprit de corps*”(BOURDIEU, 1987, p. 44), conforme abordaremos ainda nesta parte.

2. O fluxo das matrículas

Na tentativa de encontrar caminhos para expor a trajetória da instituição escolar e da sua afirmação no espaço educacional paulista, sem perder de vista as trocas permanentes que realizou com o contexto social e histórico do país, optamos por desenvolver esta parte em ordem cronológica, tomando por base as duas administrações vividas pelo estabelecimento de ensino. É importante observar que os depoimentos dos entrevistados, entre professores, coordenadores, ex-alunos e pais, contribuíram para se reconhecer esses dois momentos na história da instituição escolar, com fronteiras não muito claras, porém distintas: a primeira administração que se estendeu de 1943¹⁵ até 1981, aproximadamente; e a segunda, que se estende de 1982 até os dias atuais.

Gráfico 2.1 – Total de matrículas no Ensino Fundamental e Médio –
Colégio Bandeirantes - SP.(1934-2004)

¹⁵ Toma-se aqui como referência o início da primeira administração da família Carvalho Aguiar.

Fluxo da demanda - Total de frequência do Colégio

Fonte: Banco de Dados: Alunos de origem japonesa – Colégio Bandeirantes (1934-2004).

A análise do fluxo das matrículas na escola, com base nas informações do “Banco de Dados: Alunos de origem japonesa no Colégio Bandeirantes – 1934-2004”, permitiu-nos identificar dois momentos importantes, que se diferenciam entre si pelo volume das matrículas, mas que, em grande parte, coincidem com os períodos das duas administrações.

Notamos, no Gráfico 1, um primeiro período, que se estende de 1934 até 1974, caracterizado por uma tendência de crescimento constante das matrículas, que começou com 10 alunos e chegou, em 1974, a 1.770 alunos. Esse período compreendeu grande parte da primeira administração. O segundo período, de 1975 até 2004, caracterizou-se por uma tendência de crescimento maior que o período anterior e compreendeu o final da primeira administração, que se estendeu até 1981 e a segunda, que permanece até os dias atuais. O volume de matrículas nesse período foi significativamente maior que o do primeiro, de forma que de 1976 a 1992 o total de matriculados atingiu mais de 3 mil alunos por ano. O declínio de matrículas observado durante o período aparece como efeito da crise de recessão entre 1981-1983. Destacamos dois anos culminantes, verificados em 1980, com 3.462 alunos e em 1987, com 3.534 alunos. Apesar da aparente instabilidade característica do período da crise, nota-se a persistência de um grande volume de alunos freqüentando a instituição escolar durante aqueles anos. Apesar do declínio de matrículas a partir de 1993 (2.987 alunos), a média de alunos que freqüentaram o colégio nesse período manteve-se no nível atingido em 1975, ou seja, sempre acima de 2 mil.

A tendência dominante foi a do aumento contínuo das matrículas no decorrer de toda a história do estabelecimento de ensino, com a culminância entre os anos 1976 e 1992, quando a instituição chegou a ter mais de 3 mil alunos matriculados por ano. Notamos tendências diferenciadas no fluxo da demanda, que coincidem com os dois momentos escolhidos para análise. Durante os quarenta anos iniciais do colégio (1934-1974), encontramos uma média de mil alunos por ano e a partir de 1982, uma média de 2 mil alunos por ano. Com certeza, as diferenças dos fluxos são reflexos das diversas mudanças sofridas pela sociedade a partir dos anos 30, como consequência do crescimento econômico, das mudanças sociais e políticas e das reformas de ensino que buscaram responder ao aumento da demanda social na educação.

Até 1965, o movimento crescente de alunos no colégio correspondeu ao da expansão do ensino secundário no Estado de São Paulo, marcada pela ação predominante da iniciativa privada, conforme observamos no Capítulo I (Tabela 1.5). No entanto, a maior atuação da iniciativa pública no atendimento escolar de alunos do nível secundário, a partir daquele ano, parece não ter alterado o ritmo das matrículas na referida instituição de ensino. Estas, que em 1965 atingira mais de mil alunos, continuaram a aumentar até 1969, com 1.465 alunos. Em

1971 e 1972 houve um leve declínio, passando para 1.375 e 1.304 alunos, mas voltando a crescer em 1972, até atingir o patamar de 3.534 alunos em 1980. Fica evidente, portanto, que as famílias que matriculavam seus filhos no Colégio Bandeirantes distinguiam-se pelas suas condições socioeconômicas e culturais, que lhes permitiam o direito a optar pela instituição privada, escolhendo o tipo de educação desejado para seus filhos.

Indubitavelmente, o maior ou menor volume da demanda respondeu aos influxos das políticas econômicas e das reformas de ensino. Não obstante, é preciso não ignorar, nesse processo, o papel das redes de informações que se formam entre as famílias e que assumem grande importância nas tomadas de decisão destas para a escolha da melhor escola para seus filhos. Sem grande margem de erro, podemos afirmar que o crescimento contínuo do volume de matrículas no colégio, o qual se estendeu durante toda a sua história, é uma mostra da existência dessa rede, que se revelou importante no nosso estudo ao permitir a identificação entre as necessidades das famílias e a formas de ensinar aplicadas pela instituição. São aspectos a serem abordados no Capítulo III. Procuramos deter-nos, nesta parte, nos depoimentos dados pelo atual diretor-presidente da unidade escolar em entrevistas concedidas durante o mês de junho de 2008, a fim de buscar os fundamentos da explicação do movimento das matrículas no colégio.

De 1974 a 1978, observamos o aumento do volume das matrículas na instituição de ensino. Um acréscimo importante de quase 800 alunos chamou a atenção nos anos de 1974 e 1975. De 1.770 alunos em 1974, o colégio recebeu em 1975 o total de 2.505 alunos. Conforme já comentado anteriormente, a partir desse ano (1975), o total de matriculados manteve-se no patamar sempre acima de 2 mil alunos. Em 1978, a escola chegou a ter 3.427 alunos, portanto quase o dobro da população escolar correspondente ao ano de 1974.

A análise do contexto oferece argumentos para justificar a grande demanda do estabelecimento de ensino, nesses anos, mas também alguns detalhes importantes que vêm da organização da própria instituição contribuem para explicar esse importante aumento do volume da população escolar. Do ponto de vista contextual, o país vivia os efeitos do “milagre” brasileiro (1969-1973), com altas taxas de crescimento da economia e geração de empregos, especialmente nas áreas de infra-estrutura e de alta tecnologia. Em meio ao quadro marcado pela grande desigualdade social, uma nova classe média, constituída de burocratas de alto padrão e profissionais liberais, beneficiados pela melhor educação, teve facilidades para subir na escala social. Seu desdobramento para o aumento da demanda escolar será a difusão da imagem da positividade representada pela “melhor” educação.

Ante a demanda crescente, gerada pelo mercado, por profissionais de alto padrão nas áreas de engenharia, por exemplo, a escola constituiu-se em fator de atração com o seu currículo voltado à preparação para os cursos superiores nessas áreas. É inegável que a ênfase dada pela instituição às áreas de Exatas e Biológicas, não somente nesse período como nos demais, tornaram-na atrativas para as famílias interessadas em terem seus filhos formados engenheiros e médicos, num período em que a maioria das escolas encontrava-se focalizada no conteúdo essencialmente academicista, voltado para as humanidades, conforme atestaram as pesquisas de Abreu e Cunha (1965), comentadas anteriormente.

No âmbito da instituição em si, combinaram-se o momento da “euforia” que atingiu setores da sociedade brasileira com a inauguração de um novo prédio da escola, anexo ao antigo, que aumentou em muito a capacidade física da unidade escolar. A euforia econômica e as expectativas geradas pelos benefícios de uma maior escolarização encontram-se no fulcro da análise feita pelo diretor-presidente da instituição para explicar o que denominou “grande salto” vivido pelo estabelecimento de ensino naqueles anos iniciais da década de 1970, como uma combinação entre a ampliação física das dependências deste e os desdobramentos do período do “milagre”:

Pode-se ver que esse grande salto vem exatamente a partir de 1974, 75 que foi a entrada em operação desse prédio, o bloco A, novíssimo e inaugurado na época ... aumentou muito a capacidade física da escola, e também estamos no auge do “milagre” brasileiro, sob os efeitos do “milagre”, e uma grande ascensão de uma nova classe média com grandes oportunidades de trabalho, grande valorização da educação como forma de ascensão social. Nessa década surgiram inúmeras escolas em São Paulo... Escolas pequenas que conseguiram grande desenvolvimento... O país tinha uma grande necessidade de educação por causa do crescimento econômico e das oportunidades. E também houve uma grande expansão do ensino público e, ao mesmo tempo, uma certa expulsão da classe média da escola pública.

Além disso, ainda na primeira administração, em termos de mercado privado de educação, a instituição apresentava-se atrativa às famílias de classe média pelo preço mais baixo das mensalidades em relação às outras escolas particulares mais caras naquele contexto. Segundo o atual diretor, as mensalidades do colégio “eram mais baixas entre as mais altas”, condição que, em sua opinião, acabou desempenhando um papel importante para atrair as famílias de imigrantes. E como a instituição conseguiu isso? No prosseguimento da entrevista, encontramos as repostas para essa questão:

Não houve nenhuma preocupação de reduzir o número de alunos da sala de aula [...]. Você trabalhava com um número muito grande de alunos¹⁶ [...] e congaçava tudo isso com muitas aulas de laboratório, onde se dividia a turma em 3 subgrupos, no ensino médio, e no ensino fundamental, em dois subgrupos. Esse era o modelo dele [da primeira administração]. E na visão dele, com preocupação de assegurar uma melhor eficiência. Os educadores da época contestariam isso totalmente.

Sob os efeitos da crise de recessão, entre 1981-1983, encontramos uma redução de 443 matrículas. No início da crise, em 1981, a escola tinha 3.433 alunos e, em 1983, eram 2.990 alunos. A reativação da economia a partir de 1984, a despeito da inflação, conforme estudos do SEADE (1989), já comentados anteriormente, trouxe como uma das conseqüências o retorno das famílias às escolas particulares e no Colégio Bandeirantes as matrículas atingiram o total de 3.135 em 1985. A euforia pelo consumo diante do congelamento das mensalidades, dos preços e das taxas de câmbio, além da política de reajustamento dos salários pelo mecanismo do “gatilho”, entre 1986 e 1987, trazida pelos Planos Cruzado, “Cruzadinho”, Plano Bresser e Plano Verão, levou a instituição a receber, em 1987, um total de 3.534 matrículas, o maior de toda a história do colégio até os dias atuais. Em grande parte, tratava-se, segundo um dos coordenadores de área da instituição de ensino, de “um número grande de famílias que não teria condições de pagar, e entrou”. (Depoimento em novembro de 2008).

Além das questões que emergiam do campo econômico e financeiro das famílias, é preciso lembrar as mudanças que ocorriam no campo educacional, especialmente naquele referente ao acesso às Universidades públicas que acabaram contribuindo para o aumento da demanda em instituições de ensino como o Colégio Bandeirantes. Os anos 80, conforme visto no Capítulo I, ficaram marcados pela rigidez dos exames de acesso às universidades, especialmente a USP, o que teve como conseqüência a formação de vagas ociosas. Com o estreitamento do gargalo de entrada para a USP, o vestibular acabou se constituindo num indicador de excelência das escolas de ensino médio, especialmente aquelas que melhor preparavam para as carreiras mais seletivas e, portanto, mais concorridas.

Um reposicionamento da instituição toma espaço nos anos 90 e contribui para explicar a redução da demanda escolar, a partir de 1993, mantida no patamar de 2 mil alunos. Todavia, mudanças que vêm de fora também contribuem para esclarecer essa questão. Uma das explicações externas está relacionada à questão demográfica. O declínio da população a partir dos anos 90 é apontado em um dos estudos de Kaizô Iwakami Beltrão (2005, p. 47-50), estudioso em pesquisas sociais e populacionais do IPEA/IBGE, como resultado da queda da

¹⁶ Até meados dos anos 80, as classes eram constituídas de 50 alunos aproximadamente. A partir de então, a média por turma passou a ser 40 alunos.

fecundidade da população brasileira, que pode ser observada pelo estreitamento da base nas pirâmides populacionais e pelo aumento da longevidade que se expressa no alargamento do pico das pirâmides. O menor crescimento das matrículas escolares entre 1991 e 2000 explica-se, entre outros fatores, segundo o pesquisador, pelo envelhecimento da população decorrente da queda da fecundidade, tendência que, segundo Patarra (1986, p. 268), começou a ser observada a partir dos anos 60 no país. Outra explicação do declínio das matrículas no colégio pode ser encontrada nos anos 90, com a introdução de novos instrumentos de avaliação institucional¹⁷, conforme visto anteriormente, que assim como colocou à mostra as desigualdades de desempenho dos alunos de escolas públicas e de algumas escolas particulares, também acabou impondo uma remodelação dessas instituições com vistas à elevação do nível de qualidade da escolarização das elites, diante das novas exigências do sistema educacional. Ou melhor: a ampla divulgação dos resultados dessas avaliações pela imprensa acabou por oferecer às famílias das classes média e alta um novo critério para a identificação das escolas de “alto nível”, além dos exames vestibulares. Seu efeito maior foi a formação de um mercado concorrencial entre as principais instituições privadas de ensino, que tanto procuraram remodelar suas formas de trabalhar, buscando melhorar suas posições no *ranking* das escolas, quanto intencionaram reafirmar suas tradições para manter as boas posições conquistadas.

No entanto, por que essas mudanças contribuem para explicar a redução das matrículas no Colégio Bandeirantes? A resposta, que vem de uma visão estratégica de crescimento da instituição, diante das mudanças conjunturais vividas no país e experiências adquiridas fora e dentro dele, encontra-se no reposicionamento adotado nesses anos, conforme esclarece o diretor-presidente:

[...] Em 95, já com Plano Real, nós estávamos entre as melhores escolas de São Paulo, mas nós éramos a escola mais cara de São Paulo, conseguimos passar de ser a mais barata entre as melhores, para ser a mais cara...então você nota essa queda do número de alunos, mas você começa a sofisticar a escola...reduzimos o número de alunos por sala, vamos ter menos alunos, mas vamos ganhar com mais sofisticação em educação. Aí, a preocupação com a estética, buscando criar a identidade visual, redução de número de alunos [...] começou a diminuir no ensino fundamental. Hoje você tem turmas de 5ª. série com 26, 27 alunos...sofisticando muito com orientação educacional, problemas como a prevenção de drogas, a capacitação com o emocional do adolescente, isso começou no final da década de 80. Começamos a sofisticar a escola, mas tudo com muito cuidado para não perder a identidade, para poder socorrer pais que haviam entrado com outras regras, com preços mais baixos, para não

¹⁷ Em nível da educação básica: SAEB, ENEM, SARESP. Para a avaliação do ensino superior foi criado o Provão, depois substituído pela ENADE.

terem conflitos em família, para não chocar muito nosso público interno, os nossos professores que achavam que estávamos virando o colégio de ponta-cabeça, mostrando que a identidade do colégio era a mesma, mas uma escola com muita sofisticação e com muita qualidade, tentando abranger o máximo possível de demandas de uma clientela sofisticada, de pai e mãe que trabalham, com curso superior, que fazem cursos de pós-graduação, outro nível de sofisticação.

Na esteira desse traçado que apontou para a organização do colégio em torno de um estilo de ensino mais sofisticado, pensado para uma população escolar igualmente sofisticada, entendemos que a redução do número de alunos matriculados a partir dos anos 1990 ajustou-se a uma política interna adotada pela instituição. Uma soma de fatores contribui, portanto, para explicar o movimento declinante das matrículas a partir dos anos 1990: o declínio da população nacional como efeito da queda da taxa de fecundidade que, sem dúvida, influenciou o fluxo da demanda do colégio, preenchida predominantemente por camadas da classe média, bem como o reposicionamento da unidade escolar diante do mercado das escolas particulares, buscando atingir um novo nível de sofisticação no ensino e com relação à clientela, com base na elevação das mensalidades a partir de 1995. Nesse traçado, toma nitidez a compreensão de que para a instituição a cultura transmitida pela escola desempenha papel fundamental na definição de um estilo de ensino que se torna decisivo na formação das demandas. São dados importantes para se reconhecer os dois momentos da história da instituição de ensino, conforme ilustrado pelo movimento das matrículas reproduzido no Gráfico 2.1. Em um quadro em que poucas famílias conseguem dispor de meios para pagar mensalidades, e sob ameaça de crise, construir e manter uma clientela nesse quadro requer esforços contínuos e, entre eles, o recurso às estratégias diferenciadas de escolarização.

A sofisticação que norteou o novo alinhamento da escola a partir de 1995 seguiu esquemas de pensamento de um administrador de sistemas educacionais, com experiência adquirida dentro e fora do país. Fora do país, a experiência que serviu de referência ao diretor-presidente da instituição, foi o modelo do sistema educacional japonês, o qual conheceu após a viagem ao Japão, em 1988, acompanhado de um grupo de coordenadores da instituição. As experiências educacionais japonesas colocaram em evidência a importância de se avaliar os efeitos da questão demográfica sobre a demanda escolar nos países mais ricos, em especial os efeitos do envelhecimento da população. Um dos efeitos seria a afirmação de dois sistemas de ensino com funções sociais claramente distintas: o sistema público, fortalecido por investimentos de qualidade e destinado ao atendimento de segmentos da classe média e das

classes populares e o privado, sendo este voltado essencialmente para o atendimento das elites.

No âmbito do país, a participação da instituição no GRUPO foi destacada pelo entrevistado, primeiro pelo interesse em aprender, e segundo, pela oportunidade de enxergar a educação de forma diferente, conforme destacamos do seu depoimento:

Eu aprendi muito no GRUPO. Um ponto muito importante foi que como eu não vinha do meio educacional, eu cheguei em uma escola que tinha uma identidade muito forte e que tinha uma auto-imagem muito forte do tipo “nós somos os melhores”, eu tive uma preocupação muito grande em questionar isso por causa da experiência que tive na FGV. Aí, fiz um esforço para entrar nessa associação que era só de escolas sofisticadas intelectualmente com suporte pedagógico [...]. As primeiras tentativas foram fracassadas, o Grupo nos rejeitou, nós não nos enquadrávamos no tipo de escola [...] mas, depois o Grupo percebeu a necessidade de se fortalecer...aí houve a oportunidade de entrar na associação, e eu aprendi muito porque eu vi um trabalho muito sério, outras propostas, outras formas de enxergar a educação, diferentes da do Bandeirantes, mas nem por isso menos séria que o Bandeirantes. A questão do apoio emocional do adolescente, essa necessidade do novo desenho familiar [...].

Como membro do Conselho Estadual de Educação (SP), teve a oportunidade de acompanhar a regulamentação da nova LDB para o Estado de São Paulo, em 1997, do qual destaca: “Foi um aprendizado único, com educadores de peso, teóricos da educação [...] tem a ver com a preocupação com o ser humano de forma muito mais integral”. Além disso, a análise de seus depoimentos acerca de suas experiências como membro do Conselho Estadual de Educação–SP (CEESP) faz entrever uma reavaliação do que se nomeia, no âmbito das tendências educacionais, “escola conteudista”.

Quando nos referimos a uma postura de “reavaliação” quanto ao ensino conteudista, observado no depoimento do diretor-presidente, a nossa intenção foi a de antecipar, o que iremos expor no próximo item, sobre as mudanças que estavam sendo introduzidas na instituição desde fins dos anos 80, baseadas numa remodelação do ensino sem, contudo, perder o que se considera a “personalidade” ou a “identidade” tradicionalmente atribuídas às formas de ensinar próprias do colégio, baseadas na “seriedade do conteúdo”.

A análise dos depoimentos permite identificar os diversos alinhamentos adotados pela instituição, que buscam responder às mudanças contextuais, assim como preocupam-se com a preservação de uma identidade distinta, constituída desde a primeira administração, que acreditamos representar o grande fator de atração de parcelas significativas de famílias que

viam na escolha da melhor escola a condição para a confirmação de prestígios sociais herdados ou para a conquista de melhores posições sociais que aquelas herdadas das antigas gerações. Importa salientar que, com a crescente sofisticação nos modos de acumulação do capital, acompanhada das apologias à livre-empresa e ao empreendedorismo, a disputa pelo ponto mais alto da hierarquia social tornou-se cada vez mais complexa e mais exigente, conforme observa Grun (2002, p.69) ao analisar o processo de mudanças sociais vivido pelos armênios: “ao mesmo tempo em que a figura do negociante intrépido se valoriza, valoriza-se a produção de um novo tipo de empreendedor ungido por um diploma superior”.

3. A “elite dos eleitos da escolarização”

As complexidades econômicas e sociais estendem-se ao campo educacional que, gerido pela liberdade de ensino, abre espaço para as iniciativas privadas no país. No mercado marcado pela livre-concorrência, diante do sistema de ensino público pouco interessante, as instituições de ensino privadas voltadas para o Ensino Médio tornam-se mais atrativas, especialmente para as famílias ávidas pelo ingresso no Ensino Superior. As condições sociais e econômicas acabam tendo um peso importante na determinação da escolha da trajetória escolar dos filhos. Esse quadro de desigualdades, que tem na montagem do sistema escolar um dos seus fatores, não se esgota aí e sofre um aprofundamento na medida do avanço nos graus de ensino, que se tornam mais seletivos e contribuem para criar o que Bourdieu (1987, p. 43) identifica como a “elite dos eleitos da escolarização”, ou seja, dos poucos, menos ainda são os que têm a oportunidade de escolher as carreiras mais seletivas voltadas para as ocupações mais altas da hierarquia social. Importa observar o papel exercido pelas escolas nesse processo de elitização dos eleitos, ao produzir, por meio de suas experiências escolares e de suas formas de ensinar a pensar, a sentir e a agir, uma crença partilhada entre alunos e pais no valor superior de suas competências, contribuindo para aproximá-los, conforme Almeida (1999, p. 72), de uma imagem de excelência expressa por um sentimento de pertencimento a um grupo. Nesse recorte, é muito ilustrativa a análise de Norberto Dallabrida (2001), em seu estudo sobre uma escola de Santa Catarina:

Apesar de resistências pontuais, a escola tem se comportado como uma instituição que contribui para a manutenção da ordem social. [...] As escolas freqüentadas pelas elites tendem a transmitir-lhes os “saberes nobres”, capitais culturais que contribuem para a produção estética e a manutenção do *status* das classes dominantes. (p.23).

O espaço escolar freqüentado pelas elites tende a se constituir no lugar ideal em que as diferenças sociais são legitimadas por meio da formação de uma rede de relações sociais que atuam no sentido da produção e da reprodução de uma certa estrutura social de dominação. Se de um lado, o espaço escolar acaba se transformando no lugar da redistribuição de poderes e de prestígios, da produção e da reprodução das relações que são constitutivas da ordem social, de outro, é preciso reconhecer que a condição de prestígio de uma instituição escolar em relação a outra depende de sua capacidade, quanto à estruturação e funcionamento do ensino, de manter sua identidade e seu peso diferencial em relação ao conjunto das demais instituições escolares. (ALMEIDA, 1999).

No âmbito dessa interpretação, deduzimos que ser aluno do Bandeirantes, e nele ingressar, vem acompanhado da intenção de realizar uma operação de distinção, orientada por critérios que não se reduzem tão somente à vontade das famílias, mas que se impõe a elas, nos quadros de uma sociedade em que as condições de competitividade estão postas. Este é um aspecto que contribui para reconhecer na herança liberal, que tem o mérito como princípio determinante do sucesso escolar e profissional, um dos elementos de identificação entre as formas de ensinar do colégio e as formas de pensar das famílias pesquisadas. O depoimento do diretor sugere esse tipo de interpretação:

[..]Porque meu pai era uma pessoa que acreditava muito na meritocracia, assim como meu tio também. Tanto que não houve herdeiro da família, filhos do meu tio, eu, todo mundo que estudou aqui levou chumbo de qualquer jeito...a gente ficava ...na época era 2ª.época...era um desespero de estudar porque não tinha a menor diferença, não existia, era pecado mortal você falar alguma coisa de um diretor influenciar um professor para passar alguma coisa desse tipo...**isso é a marca do Bandeirantes... que é a coisa da meritocracia.**[...].

[...]E acho que foi isso que atraiu sempre e sempre as colônias a estudarem no Bandeirantes, os imigrantes, de várias etnias...teve uma época que o Bandeirantes tinha uma colônia judaica enorme e depois diminuiu muito, e depois voltou a aumentar. Hoje em dia nós estamos com a colônia judaica estudando de novo no Bandeirantes. Mas quando estudei aqui, tinha uma colônia judaica muito forte, assim como a dos italianos também era muito forte.

Verifica-se a coerência da exposição com o momento em que a instituição encontrava-se voltada predominantemente para o atendimento de segmentos da classe média. Numa sociedade orientada pelo discurso da igualdade de oportunidades, o mérito constituir-se-ia em condição para a conquista de privilégios. Nessa ordem, as instituições escolares, ao introduzirem formas de meritocracia estariam, na verdade, indo ao encontro das famílias que

buscavam privilegiar as aptidões individuais em oposição aos privilégios herdados. Bourdieu (1996) lembra o próprio significado do que se nomeia “colégio” ou o “novo capital”. Como parte da estratégia da “nova classe” em busca do “novo capital”, os colégios apareceram em regimes de internato, anunciando o sistema atual das “Grandes Écoles”¹⁸ na França, e acompanhando as fases de desenvolvimento da burocracia do Estado, assim como da multiplicação de posições. A “nova classe” critica a ideologia hereditária em nome do mérito, que mais tarde passou a ser “competência”: “é nesse âmbito que se inventa coletivamente a “ideologia moderna do serviço público e da meritocracia”, do bem comum e da coisa pública”. (p. 41).

4 A metáfora do barco

“Na época do Dr. A., o colégio parecia como um barco mesmo, quem caía ficava. Agora não, a gente resgata, resgata...” (depoimento do Diretor Pedagógico do colégio em 13 de novembro de 2008)

A metáfora enunciada pelo Diretor Pedagógico, há 43 anos na instituição e no cargo há aproximadamente 20 anos, circula com frequência entre coordenadores e professores. Provavelmente, a primeira vez que foi ouvida por grande parte dos professores foi em uma reunião inaugural nos inícios dos anos 2000, nas palavras do Diretor-presidente: “o Bandeirantes era como um transatlântico, quem caía não tinha como ser resgatado”. Transatlântico, barco, navio ou “barcão” segundo alguns professores, o que importa é que a analogia com o colégio pode fazer sentido e o que procuraremos nesta parte é buscar os fundamentos dessa analogia, tomando por base os diversos depoimentos.

Na verdade, a maneira metafórica de se falar da instituição expressa a intenção de fazer circular os sentimentos geradores de um certo clima escolar, ou seja, um conjunto de relações com o propósito de criar uma rede de afinidades entre aqueles que lá convivem e que partilham experiências durante anos. Apoiamo-nos em Scheffler (1974, p.59) para assegurar que as afirmações metafóricas têm “a natureza de um convite a procurar uma analogia” e que,

¹⁸ Trata-se das escolas de nível superior que se diferenciam das demais universidades franceses pelo seu forte prestígio intelectual, como a ENS e a *Polytechnique*. Cada escola recebe alunos oriundos de posições correspondentes aos diferentes campos de poder, reforçando uma certa homogeneidade e o fechamento entre si: os filhos de professores do ENS (*Écoles Normales Supérieures*), os filhos de engenheiros da *Polytechnique*, os filhos de altos funcionários do ENA (*École Nationale d'Administration*) e os filhos de patrões da indústria e do comércio de HEC (*Hautes Études Commerciales*). (BOURDIEU, 1987, p. 8).

em contextos práticos, “as metáforas muitas vezes servem – analogamente às definições programáticas – como meios de canalizar a ação”. Se considerarmos que a “metáfora do barco” é geralmente enunciada em reuniões pedagógicas por aqueles que pelo menos no momento estão em posições de comando, tudo leva a crer que a materialidade da construção desse artifício lingüístico, sob a iniciativa do diretor ou dos coordenadores, encontra-se subjacente no propósito de introduzir o que Nóvoa (1995, p.31) nomeia uma “idéia-força organizacional”, com o propósito de torná-lo um elemento de referência institucional e de justificativa das ações. Importa lembrar ainda que a linguagem empregada numa situação particular depende não apenas da competência lingüística de quem fala, mas do lugar de onde parte o discurso, do qual dependem as condições de recepção, ou seja, depende também do que Bourdieu (1983) considera “mercado lingüístico”:

O que está em jogo quando duas pessoas conversam é a relação objetiva entre suas competências, não apenas competências lingüísticas, mas o conjunto de sua competência social, seu direito a falar, que depende objetivamente do sexo, idade, religião, estatuto econômico e social; esta relação passa sua estrutura para o mercado que define um certo tipo de lei da formação de preços. As pessoas mudam de língua dependendo do mercado, ou seja, da relação entre os interlocutores. (p.78).

Transatlântico ou barco são formas de mostrar os graus de refinamento na metáfora empregada, que exprimem as posições de quem a enuncia e que convidam para a analogia. Para o diretor-presidente, trata-se de um transatlântico, para o diretor pedagógico e coordenadores, de um barco. Entretanto, quando os professores a reproduzem numa linguagem mais fluida, ou seja, um “barcão”, significa que a “idéia-força” já adquiriu consistência e está desempenhando o seu papel, o de canalizar as ações.

Entendemos que as manifestações lingüísticas como as metáforas podem representar importantes mecanismos que contribuem para o afinamento dos membros de uma instituição com as metas traçadas. Com certeza, o “barco que resgata e resgata” está anunciando a necessidade de novas ações, que na perspectiva de quem está no comando depende de uma ação coletiva em que seus participantes articulem-se e rearticulem sem, contudo, perder de vista o que se constitui como a sua essência, ou seja, o *ethos* escolar, que, na instituição de que tratamos, vincula-se a determinadas disposições e princípios práticos que se constituíram ao longo de sua história.

O exercício descritivo que expomos a seguir, provocado pela metáfora do barco, parte de um olhar sobre a escola, que tomou como referência os estudos de António Nóvoa¹⁹ (1995), compreendendo “o papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade”. (Ibid., p.18). Ou seja, sem ignorar o papel da escola na produção ou reprodução das estruturas de desigualdades sociais, busca-se que as perspectivas mais gerais e mais particulares da realidade educativa sejam vistas pelo prisma do trabalho interno da organização escolar. Ainda que integradas num contexto mais amplo, parte-se da compreensão de que a escola, como uma organização, produz uma cultura interna que é fruto das interações entre a estrutura formal do sistema de ensino e o discurso da excelência formulado no contexto das idéias de mercado, elementos que interferem na definição da sua própria identidade e no quadro de referências capazes de exprimir sentimentos, valores e princípios dos membros que a constituem e que marcam a especificidade ou mesmo as peculiaridades do processo educativo.

Dessa perspectiva, partimos para a exposição descritiva da instituição escolar, destacando alguns elementos que se constituíram em manifestações da sua cultura organizacional. Para fins do objetivo deste trabalho, utilizamos o conceito atribuído por Brunet (1988, apud NÓVOA, 1995, p. 29) para “cultura organizacional”: “As organizações escolares, ainda que integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham”.

O objetivo desta parte é o de identificar as formas de construção das marcas distintivas que contribuíram para atribuir uma identidade ao Colégio Bandeirantes, uma vez que este se tornou fator de atração para frações de famílias paulistanas e, em particular, para as de origem japonesa. Para isso, a exposição levará em conta aspectos observados quanto às manifestações visuais e lingüísticas, à organização do ensino e aos professores.

¹⁹ Trata-se de estudos que procuram enfocar a escola como o novo centro das investigações em Ciências da Educação e que procuram escapar das abordagens tradicionais ora centradas na sala de aula, ora no sistema educacional, propondo uma nova forma de investigação, baseada na análise das instituições escolares como organizações. Com base em dois estudos realizados nos anos 1980 (Thomas Good e Jere Brophy, 1986, e Jean-Louis Derouet, 1987), que contribuíram para uma revisão bibliográfica da análise das instituições escolares, Nóvoa (1995) destaca as potencialidades e os limites das investigações centradas nas organizações escolares, apresentando a evolução do movimento das escolas eficazes, desde o Relatório Coleman (1966) até a fase atual de *excelência* das escolas.

4.1 As manifestações visuais e linguísticas

Inicialmente, lembramos a metáfora do barco que é mobilizada pela direção e coordenadores como forma de dar significado às ações e de integração dos seus membros, criando uma cultura da escola que busca consagrar uma atitude de mudança permanente, como uma idéia-força que atribui à linguagem uma grande capacidade integradora. Além disso, com base na crença da força da expressão da linguagem, as metas traçadas pela instituição afixadas na sala dos professores fazem parte dessa dimensão cultural voltada para a excelência escolar e para o mundo do trabalho. Colocamos em destaque o que se atribuem como “Visão” e “Missão” na unidade escolar:

Visão: Ser a melhor organização de ensino do país, capitalizada e rentável, reconhecida como centro de referência no emprego de novas tecnologias e métodos pedagógicos aplicados à Educação.

Missão: Desenvolver equilibradamente processos educacionais de informação e formação para estimular o exercício da liderança e habilitar o educando a atuar na sociedade com senso crítico, iniciativa, criatividade, independência e responsabilidade social.

Importantes transformações morfológicas marcaram o período de crescimento da escola, que pode ser observado pelo aumento do número de alunos e de professores, acompanhado da ampliação do prédio escolar. Depoimentos de ex-alunos que estudaram na instituição nos anos 1950 e 1960 são importantes contribuições para se reconstituir a dimensão física do prédio escolar. A escola também sofreu mudanças decorrentes dos avanços da urbanização e modernização da cidade. Foi o caso da construção da avenida 23 de Maio, importante via de acesso entre as zonas norte e sul da cidade, que acabou impondo uma reestruturação do colégio, conforme aparece nos depoimentos abaixo:

Tinha dois prédios e no meio existia uma quadra. Um dos prédios tinha 3 andares ... a 23 de maio não existia... tinha um terreno inclinado. Onde era a 23 de maio tinha um pedaço da quadra. (Depoimento de HNG, engenheiro e ex-aluno que estudou no colégio em fins dos anos 1950).

A Escola Técnica funcionou até a construção da 23 de Maio, que cortou uma parte do pátio do colégio. Dr. A. havia acabado de construir a parte dos laboratórios da parte técnica e, dois anos depois, as construções tiveram de ser demolidas por causa da 23 de Maio. (Depoimento de um professor que lecionou no colégio ao longo dos anos 1960 a 1990).

[...] lá na esquina da [rua] Estela com a [rua] Cubatão, hoje é uma extensão do prédio onde funciona uma das quadras do colégio, havia uma lanchonete e [...] eu ia muito lá. Ali havia uma lanchonete, agora virou quadra...havia batucada e eu ficava lá depois da aula. (Depoimento GMA, médica, ex-aluna que estudou no colégio nos anos 1970).

Atualmente, o prédio escolar ocupa uma área de aproximadamente 7 mil metros quadrados, localizada entre a rua Estela, a rua Cubatão e a avenida 23 de Maio. O edifício de quatro andares, voltado para a rua Estela, chama a atenção não somente pela grande quantidade de alunos que circulam em torno dele em determinados horários do dia, mas também pelo esquema de segurança, com funcionários postos à entrada do edifício e em seus arredores, os quais respondem ao sistema de organização estabelecido de dentro para fora. Nos intervalos do período da tarde, são comuns as cenas lúdicas entre os inspetores de alunos e os funcionários da segurança que cercam as tentativas furtivas dos pequenos do Ensino Fundamental que se misturam aos maiores do Ensino Médio para buscar as diversas lanchonetes que se encontram nas proximidades. Fora os pequenos, é permitida a livre movimentação dos alunos do Ensino Médio pelos arredores da instituição, porém sempre acompanhados pelos olhares dos funcionários da segurança que se espalham pelas trajetórias entre o Metrô Paraíso e as Avenidas 23 de Maio e Domingos de Moraes.

Pela sua aparência externa, porém, o edifício pode não chamar a atenção dos que passam por ele, por desconhecerem sua história ou mesmo sua dimensão interna, que tem capacidade para 41 salas de aula por período, 18 laboratórios, sendo 3 de Química, 3 de Física, 3 de Biologia, 3 de Inglês, 2 de espanhol, 1 de Redação e 2 de multimídia, além de um anfiteatro. O logotipo do colégio afixado no alto da construção e os inspetores de alunos vestidos com uniformes vermelhos, que aparecem logo no saguão de entrada, no entanto, contribuem para a identificação do estabelecimento.

Para alguns que fizeram parte da instituição de ensino como alunos, e com muito sacrifício, a imagem reproduzida pelo colégio aproxima-se da de um grande desafio vencido:

Toda vez que passo em frente daquele prédio eu olho e falo “eu sobrevivi”, como se fosse uma academia militar, você acha excelente ter terminado, mas tem orgulho de ter passado por lá. Você passou pela sua prova de fogo. (Impressões de FKM, médico e Professor HC-USP, ex-aluno que estudou no colégio em inícios dos anos 80).

4.2 A tradição do ensino nas áreas científicas e o professor

A ampliação do prédio acompanhou o aumento do efetivo de alunos, que exigiu também a contratação de mais professores. De 40 professores aproximadamente nos anos 1960, o colégio passou a contar com mais de 100 professores a partir dos anos 1990. O olhar sobre a constituição do corpo de professores mostra algumas marcas das diferentes etapas da evolução do estabelecimento de ensino. Ele é constituído de duas categorias que em tudo concorrem para a manifestação de oposições quanto à idade, à antiguidade e mesmo ao sexo e às concepções pedagógicas. Junto à categoria dos mais antigos, com mais de 30 anos na instituição, encontram-se os professores mais ligados às origens da escola, sendo que parte deles acumula a função de coordenadores desde os inícios dos anos 1990. Alguns, em particular, ingressaram como professores na unidade de ensino, contratados pelo considerado fundador, personificado como idéia-força da organização, Dr. A. Na categoria dos mais novos, 31% estão na escola há pelo menos cinco anos, o que revela uma certa estabilidade do quadro docente. Não somente professores, mas também o quadro de inspetores de alunos é formado de funcionários de há mais de 20 anos na instituição, revelando, assim, o seu alto grau de estabilidade.

A administração centralizada na figura do fundador e a ênfase na área científica de Exatas e Biológicas são lembradas por professores e ex-alunos da época antiga. Geralmente evocada como a “época do Dr. A.”, o colégio firmava-se em sua função propedêutica, baseado no “ensino rigoroso” e voltado para o currículo fortemente “acadêmico”:

Não havia coordenadores, era apenas o Dr. A. [...] O velho A. ia pelas indicações e dependendo de quem o indicava. Eu mesmo fui indicado por um professor de Matemática. Fui entrevistado pelo Dr. A. e quando ele me contratou, eu senti quase como uma glória... Eu gostei da indicação e fui trabalhar como professor de Construções Geométricas, era uma matéria da que gostava muito. De manhã, para o científico e à noite para a Escola Técnica [...] e depois foi o colégio que me abriu as portas para ir à [faculdade] Mauá e, depois do Mestrado na Escola Politécnica, dei aula durante alguns anos na USP, mas continuei como professor do Bandeirantes. (Depoimento do professor dos anos 1960 e hoje, aposentado).

Quando cheguei em 75, a minha formação era o oposto do colégio, justamente porque não tinha a preocupação com a linha educacional...a visão do Dr. A. era: quero os melhores professores, quero professores que respeitem o aluno, mas Dr. A. tinha uma visão bem conteudista [...]. (Depoimento de um professor dos anos 1970 e atualmente coordenador de área).

Havia professor de Educação Física, mas não era mais importante [...] as matérias essenciais [...] 80% de Exatas, acho que era isso...você não pode

menosprezar porque isso fazia parte do vestibular...havia laboratório... As aulas? Eram na base de giz e lousa. O Bandeirantes deu mais informação do que formação... Mas a gente já sabia que o escopo do Bandeirantes era isso mesmo... era a melhor escola nesse sentido de preparação. (Depoimento de ex-aluno dos anos 1950, hoje engenheiro).

Achava o colégio bom para preparar para o vestibular, mas fraco para outras atividades importantes para a formação humana e socialização. [Lições de vida] A principal foi a preparação para a entrada no vestibular e também a base matemática e física adquirida para enfrentar o curso de graduação em Física-bacharelado que não é fácil.(Depoimento de ex-aluno dos anos 1970, hoje Físico e Professor da UFRS- RS).

Dois professores dessa época mais antiga que foram entrevistados guardam o gosto da “liberdade absoluta” que era deixado a cada um em seu domínio, encarregado de ensinar, de resolver sozinho os problemas que poderiam se colocar nas aulas. Um episódio relatado por um dos professores mostra que as funções de coordenação e de apoio pedagógico da equipe de professores repousavam sobre o diretor: “Eu me lembro de uma cena no [Ensino] Fundamental, o menino não concordou com a nota e a família veio, ele [o diretor] me chamou e sustentou os meus critérios [...]. Então, ele sempre colocava em primeiro plano o professor”.

Observa-se que são marcas dessa época o modo de recrutamento muito personalizado e as facilidades da contratação. Num quadro marcado pela falta de professores, com poucas Faculdades de Filosofia para conceder licenciaturas, as qualidades acadêmicas dos professores eram, no limite, mais necessárias que suas qualidades pedagógicas. Encontramos, portanto, um quadro de professores composto de profissionais especialistas, como engenheiros, médicos e advogados. A única autoridade na contratação dos mestres era a do diretor, e reduziam-se muito os riscos corridos pela direção ao contratar professores sem registros de habilitações:

Na época, Dr. A. dava preferência para dar aulas da área de Exatas para formados em Engenharia, porque não tinha ainda muito a exigência de registro... depois, a partir de 74, a lei endureceu e para dar aula precisava do registro de professor. Então, todos os que não tinham o registro [...] eu e outros engenheiros tivemos que fazer à noite uma complementação pedagógica para conseguir o registro de professor e fizemos a Faculdade de Filosofia [...] Era difícil encontrar uma Faculdade de Química que funcionasse à noite naquela época. (Depoimento de professor dos anos 1960).

A visão pragmática do antigo diretor da instituição e a importância que se dava ao professor é enfatizada no depoimento de um dos coordenadores de área:

Engenheiro com mente muito lógica e racional, muito determinado, que traz um pouco desses valores típicos de engenheiro para a escola. De procurar o que tinha de melhor de professor [...] dar uma ampla autonomia ao professor, numa época em que o Bandeirantes era menor, ao mesmo tempo que dava autonomia ele acompanhava, com respeito muito grande ao ato de ser professor. Então, acho que isso foi cultivado pela maneira como ele encarava a educação [...].

A formação do quadro dos docentes correspondia às características do currículo adotado. A escolha de professores que eram profissionais especialistas sem a formação pedagógica para o magistério contribui para mostrar a tendência pragmática que predominou no primeiro período, com currículos marcadamente dirigidos para as áreas científicas de Exatas e Biológicas que, de fato, respondiam às marcas do tempo e às populações específicas, ou seja, era uma escola voltada para poucos, muito poucos. Conforme lembra Aquino (1998), referindo-se às escolas anteriores aos anos 70:

Eram elas escolas militares ou religiosas, e algumas poucas leigas, que atendiam uma parcela muito reduzida da população. Perguntemo-nos, por exemplo, se ambos nossos pais tiveram escolaridade completa de oito anos. Lembremo-nos, então, de nossos avós, se eles sequer chegaram a freqüentar escolas! Quanto mais recuarmos no tempo, mais veremos como a escola sempre foi um artigo precioso, difícil de encontrar no varejo social.

Importa lembrar também que a população que constituía a demanda das escolas secundárias nas décadas de 40 a 60 do século passado era composta em grande parte de filhos ou netos de imigrantes que procuravam os centros urbanos em busca de escolarização e de carreiras profissionais mais promissoras para a época, as quais se concentravam nos cursos de Engenharia, Medicina e Direito.

Quando a família Carvalho Aguiar assumiu a administração da instituição escolar, em 1943, o ensino secundário, assim como o técnico, passava pela Reforma Capanema, sob o regime do Estado Novo no país. A Escola Técnica criada no contexto dessa reforma manteve-se até os inícios dos anos 1970 e funcionava no período noturno. Com base na Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), a instituição introduziu os cursos Clássico e Científico, que funcionaram no período da manhã, os quais, em conformidade com o espírito da lei, estariam voltados para a formação das “individualidades condutoras”. (SERRANO, 1942, apud SILVA, 1969, p. 293). O curso Científico, com a duração de três anos, voltado para as áreas científicas de Exatas e Ciências Biológicas, manteve-se até a Lei 5692/71, quando passou a se denominar “Ensino de 2º grau”. O curso Clássico, também com três anos de duração, foi extinto na

década de 60, no contexto das discussões da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), como resultado de conflitos internos à instituição escolar. Por extrapolar os limites do presente trabalho, não nos detivemos nessa questão. Em inícios dos anos 1980, com a nova administração, o curso de Humanas foi reintroduzido no colégio.

Importa observar que, mesmo sob a vigência da 5692/71, que unificou os antigos primário e ginásio, formando-se o Ensino de 1º grau, na instituição em análise manteve-se o atendimento do público apenas a partir da 5ª.série. Na estrutura atual, com o Ensino Fundamental de 9 anos, o estabelecimento de ensino atende a partir da 6ª. Série. Portanto, o colégio vem-se afirmando desde suas origens como uma instituição voltada exclusivamente para o atendimento escolar de adolescentes compreendidos na faixa etária de 11 a 17 anos. Nesse processo, a instituição foi se afirmando em um currículo enciclopédico destinado, especialmente, à preparação dos alunos aos cursos superiores de Engenharia e Medicina. Voltadas para essa preocupação, as disciplinas de Exatas e Biológicas encontravam-se contempladas com maior carga horária.

A preocupação com o currículo mais carregado com as disciplinas consideradas de áreas científicas permanece como marca de sua tradição. Nos anos 90, a distribuição das disciplinas das diversas áreas pode ser observada da seguinte forma:

Tabela 2.1 – Áreas disciplinares

Área de Biológicas

Áreas	1ª série (unificada)	%	2ª série	3ª série	%
Científicas	12	37,5	16	19	45,5
Geral	16	50,0	15	16	40,3
Humanidades	4	12,5	4	7	14,3

Fonte: Documento Colégio Bandeirantes – Carga horária semanal – ano 1994

Área de Exatas

Áreas	1ª série (unificada)	%	2ª série	3ª série	%
Científicas	12	37,5	15	17	41,6
Geral	16	50,0	16	18	44,1
Humanidades	4	12,5	4	7	14,3

Fonte: Documento Colégio Bandeirantes – Carga horária semanal – ano 1994

Área de Humanas

Áreas	1ª série (unificada)	%	2ª série	3ª série	%
Científicas	12	37,5	7	10	22,0
Geral	16	50,0	17	20	48,1
Humanidades	4	12,5	11	12	29,9

Fonte: Documento Colégio Bandeirantes – Carga horária semanal –
ano 1994

A partir dos anos 1990, a alternativa para a escolha das áreas foi adiada para o segundo ano do colegial, por isso o primeiro ano passou a ser nomeado “1ª série unificada”. A área Científica compreendia as disciplinas Biologia, Química e Física, sendo que Matemática incluía-se na área Geral, juntamente com as disciplinas como Língua Portuguesa, Inglês etc. História e Geografia estavam inseridas na área Humanidades. Há transparência sobre a forte tradição em Exatas e Biológicas, que entendemos ter se tornado um dos fatores atrativos para as famílias interessadas em ver seus filhos seguindo as carreiras de Engenharia e Medicina, darem preferência pela instituição ante outras ofertas de escolas encontradas na cidade de São Paulo.

A tradição de rigidez e seletividade foi introduzida na época do Dr. A. por meio de um regime de provas e arguições mensais e exames anuais. Conforme esse regime, o aluno reprovado por dois anos consecutivos, na mesma série, não tinha mais a permissão para renovar sua matrícula no ano seguinte. Mesmo que de uma forma mais flexível, essa tradição de rigidez permanecesse, conforme o Regimento Escolar da instituição, em vigência desde 1984: “Os alunos que, no final das quatro avaliações, apresentarem rendimento insuficiente em até 3 ou 4 componentes, a critério do Conselho de Classe, terão direito a uma avaliação final nesses componentes, em dezembro” (art. 39), portanto são retidos os alunos que não conseguirem a média, no decorrer do ano, em mais de 5 disciplinas.

Como reflexo dos tempos, nos anos 1960, os pátios do Colégio ainda eram divididos entre meninos e meninas. Depois houve abertura, e começaram a se formar as turmas femininas e masculinas. E no final da década de 80, surgiram as turmas mistas. O agrupamento dos alunos nas turmas seguia a ordem das matrículas, formando-se turmas heterogêneas. Os alunos dos anos 70 já falavam das turmas de classificação por notas, mas ainda divididos entre classes femininas e masculinas. Esse critério de agrupamento por notas era aplicado tanto para o Fundamental como para o Médio. No final de 1990, o agrupamento dos alunos do Fundamental deixou de seguir a média do aluno e procurou preservar os grupos

de amizades, com exceção à 5ª série. No Ensino Médio, manteve-se a classificação por médias. Trata-se de uma forma adotada pela instituição para dar atendimento diferenciado aos alunos, considerando-se suas dificuldades, conforme esclarece o Diretor Pedagógico: “[...] e a turma com menor desempenho tem os monitores que acompanham os alunos ... Mais nas turmas de Exatas. E esses monitores são ex-alunos, com o tempo alguns acabam se tornando professores”.

Dos especialistas da época antiga do colégio, entramos nos anos 1980 com a nova administração preocupada com a formação dos docentes, mostrando as mudanças e as permanências vividas pelos professores sob a marca dos tempos.

4.3 O novo modelo educativo e o protagonismo dos professores

Os anos 1980 ficaram marcados na história do colégio, diante da mudança da administração antiga para a atual, como o período do grande crescimento da escola e do aumento importante das matrículas a partir daquela década. Ao lado do aumento de alunos, verificou-se também a mudança do quadro de professores, o incremento dos suportes da Tecnologia Educacional na unidade escolar e a introdução de novos laboratórios voltados para a área da formação geral. Nos anos 1990, a administração assumiu uma *práxis* descentralizada, com a introdução das funções do Diretor Pedagógico, dos Coordenadores de Área e, posteriormente, dos Orientadores Educacionais. Foi quando também tomou destaque o investimento da escola como lugar de formação. A capacitação estendeu-se dos diretores para os coordenadores e destes para os professores e funcionários. Ressalta-se que já em fins dos anos 1980, iniciaram-se as viagens para o exterior de diretores e coordenadores em busca do conhecimento de sistemas educacionais de países como Cuba, Japão e, posteriormente, Coréia e Inglaterra. Viagens anuais foram organizadas para países europeus e para o Egito, nas quais iam equipes de professores de História, visando ao estabelecimento de contatos com universidades, pesquisas e aquisição de materiais de estudo, além das visitas aos locais históricos.

Sublinha-se o reconhecimento do papel do professor como protagonista do novo modelo educativo a ser implantado, como enuncia o diretor-presidente:

O aluno que vem de bairros distantes, e vem em grande número, com todos os problemas logísticos que temos na cidade [...] **o que mostra que a escola é**

professor, são os recursos humanos, o resto é importante, a estética, o ambiente, mas não é o mais importante. Em um ambiente sóbrio, pobre, você pode dar uma boa educação. [...] E aí foi que começou tudo...como alguém pode ensinar história se nunca havia ido para a Europa? Como é que alguém pode ensinar geografia ? [...] E aí começou esse projeto e hoje se encontra mais sofisticado com concessões de anos sabáticos aos professores interessados no Mestrado, Doutorado [no Brasil e no exterior]. O que eu acho? [...] **É uma pessoa que estuda ... que tem hábito de estudar, tem experiência de vida para transmitir ao aluno** [...] é o nosso professor, o professor como a figura principal da escola, não o orientador, não o psicólogo, **é o professor a figura central da escola**, e fomos dar capacitação a esse professor. (Grifo nosso).

A geração de professores que ingressou na instituição de ensino a partir dos anos 1980 é de licenciados, dentre eles, alguns com titulações de mestres e doutores. Há os que são antigos alunos do colégio. A despeito das diferenças entre os professores quanto à faixa etária, ao sexo e ao tipo de formação pedagógica, a diversidade entre eles é reconhecida como mérito na instituição, conforme afirma um dos coordenadores:

O colégio é diferente de outros colégios que estabelecem uma linha pedagógica e que impingem uma linha de trabalho comum entre os professores por força da opção pedagógica... Já o Bandeirantes não é assim. Sempre teve professores de múltiplas visões. Não teve uma padronização. Essa diversidade que existe acaba ajudando nesse resultado diferente.... posturas pedagógicas sofisticadas... professores conteudistas...professores de formação marxista... os alunos percebem isso... o colégio nunca teve essa preocupação de censura. [...].

Criatividade, iniciativa e trabalho em equipe são atributos valorizados pela escola, daí porque a diversidade ser tão requisitada para os professores diante do novo modelo educativo implantado a partir dos anos 1990. O trabalho do CPG (Convivência em Processo de Grupo) é muito emblemático para se esboçar o que se entende como “novo modelo educativo”. Em virtude dos novos desafios colocados ao aluno por “uma sociedade muito mais maleável”, em razão de problemas como as drogas, a anorexia, o novo desenho familiar, conforme asseverou o diretor-presidente, foi sendo introduzida na escola “essa idéia de trabalhar em equipe, de dividir seu trabalho, **de que o adolescente é um ser**, que é um período muito delicado e que você precisa ficar muito atento”. (Grifo nosso). Desse modo, os projetos foram montados com profissionais contratados, como orientadores educacionais, psicólogos e terapeutas de organizações empresariais, entretanto optou-se por trabalhar com o professor e por isso foi necessário capacitá-lo. Professores de várias áreas, que tiveram de se aperfeiçoar ou aprender a forma de trabalhar em equipe, com reuniões no período noturno e com atividades aos

sábados e, por fazerem parte do tecido da escola, terem condições não apenas de realizar o acompanhamento, mas, sobretudo, de desenvolver a sensibilidade para identificar os problemas na sala de aula. Destaca-se a política do colégio quanto ao professor, colocando-o, com base nos profissionais contratados como apoio, como a peça fundamental desse processo de mudanças ou o “carro-chefe” dos projetos, segundo destaca o diretor. Além do CPG, outros projetos foram sendo introduzidos na instituição, como o da Cidadania, o ICONS (*International Communication and Negotiation Simulations*), o Idade Mídia (Curso de pré-jornalismo), o MONU-EM (Modelo das Nações Unidas para o Ensino Médio), voltados para os alunos do curso de Humanas, sob a iniciativa dos professores. Com base na formação de excelências, o curso de Inglês passou a organizar em fim dos anos 1990, o *Special English Program* - SEP, voltado para alunos interessados em um aprendizado mais avançado.²⁰

Muito embora esses projetos traduzam a preocupação da unidade escolar pela formação de alunos polivalentes, com características voltadas para as iniciativas em novas áreas do conhecimento, como ecologia, comunicação, relações políticas, matérias consideradas capitais no contexto atual, é preciso, no entanto, considerar que, em algumas situações, eles acabam se colocando como uma solução de compromisso, ou melhor, tornando-se uma via ideal para se estabelecer um certo equilíbrio entre os programas considerados tradicionais e os considerados mais “inovadores”. Sem deixar de valorizar as aprendizagens acadêmicas em áreas como Exatas e Biológicas, os projetos aparecem como formas de abertura para a área de Humanidades. Por meio de uma *démarche* eficiente e organizada, própria do estabelecimento de ensino, o novo modelo educativo, mais sofisticado, estabelece uma combinação entre o que é tradição e o que se constitui como inovação.

A despeito da diversidade e da variedade dos projetos, há uma racionalidade que orienta a prática dos professores em sala de aula, como a de ver e rever todo o programa, mediante um planejamento que procura adequar os conteúdos do ensino, especialmente os conceituais e procedimentais, ao tempo da carga horária prevista, por meio de uma sucessão de atividades, de maneira a alcançar o rendimento ótimo, além das provas bimestrais unificadas por disciplina e por série, que exigem dos professores ao menos alguma uniformidade de procedimentos metodológicos.

Em face de um sistema escolar transformado “em mercado”, a prática do professor vem sendo traduzida, cada vez mais, pela necessidade de um pleno emprego do tempo, impondo-se também aos alunos um intenso ritmo de produção escolar. Não seria exagero

²⁰ Para maiores informações sobre esses projetos poderá ser consultado site: www.colband.com.br

afirmar que o trabalho docente, tal como concebido sob o modelo da produção, necessitasse de se objetivar em produtos avaliáveis, tais como exercícios e deveres sancionados por notas, muito embora não os tendo como fim último, meramente quantificáveis, e sim buscando o valor último da pedagogia, conforme Edgar Morin (2004), o da “cabeça bem-feita²¹”.

4.4 “O barco resgata e resgata”

Durante longo tempo, a escola manteve-se como que preservada do mundo, cortada da vida social pela sua disciplina e pelas formas de trabalhar. Os alunos eram separados por sexo, mostrando que “ela [a escola] estava mais próxima do convento que da vida cotidiana”. (DUBET, 1997). Nesse mundo austero, a escola assemelhava-se a uma “escola militar”, conforme depoimento de um ex-aluno do colégio (FKM), inicialmente colocado. A instituição dirigia-se, antes de tudo, aos alunos e não aos adolescentes. Com a atual administração, já verificamos a diferença do enfoque do diretor, que se referiu ao aluno da seguinte forma: “o adolescente é um ser”.

A focalização no adolescente vem ajustado ao novo tratamento com a família. “Antes, dificilmente um pai, ao longo do ano, vinha aqui para se inteirar da situação do aluno”, diz o Diretor Pedagógico. Atualmente, por meios diretos ou pelo apoio tecnológico, os pais têm acesso à vida escolar do filho, porque todas as ocorrências em aula são registradas pelo professor diretamente no sistema, assim como as notas e a frequência. Todas as salas dispõem de computadores:

“Tudo já é *on-line*. Todas as salas têm o projetor, algumas com a lousa digital. Antes o material do professor era somente giz e a lousa; hoje ele usa o *pen-drive*. São mudanças que foram sendo feitas para facilitar o trabalho do professor. Então, a escola mantém aquele rigor de ensino de alto padrão, mas dá vários suportes, tanto suportes acadêmicos para os professores como para os alunos [...]”.

Basta observar a infra-estrutura organizacional que, além dos serviços de suporte às famílias, disponibiliza um amplo serviço de apoio tecnológico voltado para o professor, para o aluno e para as famílias. Em meio a uma equipe de *instructionals designers*, os professores vêm transformados seus roteiros tradicionais de aula em materiais interativos, ou ao menos

²¹ “Cabeça bem feita”, ou seja, aptidão geral para colocar e tratar os problemas, conforme princípios organizadores que articulam os saberes e permitem atribuir sentido. (MORIN, 2004, p.)

mais dinâmicos, dispondo da aplicação de novas linguagens multimidiáticas com o cruzamento de imagens, músicas, textos e hipertextos.

A singularidade desses serviços tecnológicos de apoio às famílias encontra-se no que se poderia nomear “transparência da escola”, porque tanto possibilita ao aluno o acompanhamento dos seus progressos e de suas dificuldades, indicadores de sua posição escolar, quanto permite aos pais saber o que é feito na escola. A “transparência da escola”, ou então, “manter o filho sob o olhar da família” tem se apresentado como um requisito importante na avaliação das famílias sobre o desempenho da escola, conforme mostra François Bonvin (1979), em um estudo sobre uma escola católica francesa. O autor observou que os efeitos de maio de 1968 no sistema escolar francês foram avaliados negativamente pelos pais, que se queixavam da redução da frequência dos exercícios escritos, das anotações em aula, da rarefação das notas comunicadas à família, da passagem das notas para conceitos. Quer dizer, na avaliação dos pais, a modernização do sistema educacional francês teve por efeito colocar a escola fora das vistas da família, privando-a dos meios tradicionais de controlar a atividade das crianças.

Ao lado das estruturas de apoio, tais como aulas de revisão para o Ensino Médio, plantões de dúvidas, aulas de reforço para o Ensino Fundamental, atividades de recuperação contínua, a ampliação do período de permanência dos alunos na escola, com as novas ofertas de atividades escolares por meio de projetos de diversas naturezas, a unidade de ensino também se beneficiou com a redução de repetência e de evasão escolar. Em consequência, “o número [de alunos] que sai do colégio é bem menor; na época antiga, não [...]”, observa o Diretor Pedagógico.

As aulas não ocorrem em período integral, no entanto, a carga horária semanal das turmas não se reduz ao período oficial das aulas. O Ensino Médio tem a carga horária de 42 horas, sendo 12 aulas no período da tarde. Dependendo da turma, o tempo de permanência na escola é diferente. Além das aulas do período matutino, os alunos do terceiro ano preenchem 12 horas durante 2 dias da semana, para cumprirem a carga horária obrigatória. Além disso, eles dispõem de mais 1 tarde, na semana, para aulas de revisão e de aprofundamento, completando na semana aproximadamente 48 horas no colégio. As aulas de aprofundamento compreendem atividades voltadas para a preparação dos exames vestibulares específicos, tais como, FGV-Direito, ITA, Medicina. As turmas dos segundos anos têm as aulas de manhã e mais 2 tardes, completando a carga obrigatória de 42 horas. Além disso, se optarem por algum dos projetos, prolonga-se sua permanência na instituição de ensino, conforme a carga das atividades.

Os alunos do Ensino Fundamental têm aulas de reforço no período da manhã, antecipando portanto, sua chegada ao colégio. As aulas de reforço são concentradas em algumas disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e História. Existe uma convocatória, tratando-se dos alunos do Ensino Fundamental, conforme esclarece o Diretor Pedagógico: “Os alunos são convocados porque são muito pequenos e nós mandamos uma carta para os pais e a própria professora controla a frequência. O ensino médio já sabe, já tem autonomia e eles são responsáveis pelo acompanhamento [...]”.

É ainda o Diretor Pedagógico que contribui para encerrarmos essa parte, buscando entender melhor o conteúdo que permanece na metáfora do barco: “O Bandeirantes mantém ainda a posição de ser o primeiro nos vestibulares, mas já tem toda essa parte de suporte pedagógico ao aluno, além das visitas aos museus, cinemas, viagens etc, **mas sem esquecer o forte ensino acadêmico**”.(Grifo nosso).

5 “O que sobra da escola após a escola?”²²”

Ao tomarmos como referência a contribuição de Dominique Júlia (2001, p. 37) para iniciarmos esta parte, buscamos, na esteira do autor, “descobrir” as marcas distintivas da escola, baseando-nos nos depoimentos dados pelos próprios alunos.

Os resultados nos vestibulares, assim como as notas obtidas nos testes, são argumentos considerados pela imprensa para divulgar a lista das “melhores” escolas. Esse *ranking* também serve de importante instrumento de avaliação para as famílias a respeito da qualidade da escola escolhida para os filhos. Não obstante, entendemos que são as marcas incorporadas pelos alunos mediante a experiência escolar bem sucedida que distinguem as escolas entre si e permitem às famílias avaliarem “o que sobra da escola após a escola”.

De modos diversos, dois estilos de ensino esboçaram-se na história da instituição, respondendo às reformas de ensino, às mudanças do mercado escolar e às necessidades das famílias. Uma distinção importante entre instrução e educação teve visibilidade durante as duas administrações, em se tratando de suas formas de trabalhar e de pensar o papel do professor. No entanto, ainda que se observem mudanças nas formas de trabalhar e de administrar o ensino, o exame da escola como uma organização permite identificar a presença

²² “O que sobra da escola após a escola? É uma das questões finais colocada por Dominique Júlia (2001, p.37), em um estudo em que discute algumas perspectivas para se entender a cultura escolar como objeto histórico. Entende-se como cultura escolar no tema abordado o “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. (p.10).

de um *ethos* escolar na maneira de ser, de falar, de conceber e de construir as representações sobre a vivência dos alunos, dos professores, dos funcionários, que atravessou as duas administrações, mesmo que aparentemente distintas pelo grau de sofisticação introduzido, a saber, um conjunto de disposições práticas que atribuem uma identidade distinta ao Colégio Bandeirantes, conforme veremos.

A exposição repetida às condições sociais definidas e prolongadas, assim como aos ambientes escolares, que levam os alunos a partilharem experiências culturais e políticas semelhantes, tem por efeito estimular uma homogeneidade de disposições, de práticas, ou seja, o *habitus*. Assim, a rotina das aulas, acompanhadas de um turbilhão de exercícios teóricos e práticos aplicados pelos professores que se preocupam em manter os alunos ocupados a escrever, a calcular e a pensar, os esquemas de raciocínio empregados e voltados para o pleno emprego do tempo escolar, além da supervisão de tarefas, da assiduidade e da pontualidade dos mestres, tendem a ser assimilados e retraduzidos em disposições como o desejo do sucesso, a valorização do trabalho, a responsabilidade e a organização.

Essa compreensão vem reforçada pelo depoimento de um dos coordenadores ao enfatizar que, ao lado da diversidade existente entre os professores, característica valorizada pela instituição, existe uma uniformidade de procedimentos adotados quanto à formação de posturas e hábitos de estudo, tais como: empenho individual, dedicação, autonomia e iniciativa:

Se você considerar os 140 professores do colégio... todos eles, por caminhos diferentes e formas diferentes, estão ... “olha, você precisa estudar, você precisa trabalhar, você precisa pensar, raciocinar, você precisa ser independente, você não tem que ficar dependendo dos outros para fazer as coisas”. E tudo isso acompanhado de atividades teóricas e práticas... Então, é um pouco disso que o colégio respira e passa ao longo dos anos, e não tolhe as iniciativas [...].

É preciso lembrar que os depoimentos dos alunos vêm orientados por esquemas de pensamento interiorizados pela ação do trabalho escolar, dos cursos universitários, da convivência familiar, pelas influências da mídia e pela distância do tempo. Todavia, é a distância do tempo que permite à maioria deles terem a percepção das influências recebidas pela instituição e dos aprendizados adquiridos, conforme o depoimento abaixo:

Eu acho que não era só vestibular [...]. Eu acho que é uma preparação de vida. Pelo menos na época eu me sentia muito bem com essa idéia de administrar a autonomia, administrar os direitos e deveres, de comparecer às aulas, de ter a liberdade de escolha do que você quer ou não. De levar isso a sério. Eu gostei

muito disso naquela época. Achei que foi uma experiência muito boa. Porque depois se aprende a administrar outras coisas em outras áreas de sua vida. Quando vai entregar o trabalho xis. Depois te mostra: “olha você tem autonomia, só que você é responsável por ela. Você sabe como administrar...vai ter sucesso ...senão pode ser que não” [...]. (FMS, 37 anos, Economista e Professora da USP-LESTE, aluna nos anos 1980, da área de Humanas).

Mesmo as semelhanças quanto à linguagem empregada, assim como as formas de se vestir, de se pentear, de se comportar, os gestos e as posturas tendem a significar as marcas de identificação do grupo e do jeito de ser. A convivência prolongada com companheiros dotados de disposições semelhantes tende a reforçar em cada um a confiança em seu próprio valor, gerado pelo sentimento de pertencer ao grupo. Os depoimentos abaixo são exemplos:

Acho que é o foco do Bandeirantes, é o objetivo. **É acreditar que você pode fazer e que você tem capacidade de fazer.** O próprio ambiente do Bandeirantes era muito focado, na época só se falava de Medicina da Pinheiros, ITA e POLI. Eu fiz Odontologia. Eu era um passarinho solto no meio deles. O foco de preparar as pessoas e falar assim: “eu estou me preparando e tenho capacidade para fazer isso”. Eu acho isso muito importante, porque eu via muitas pessoas da minha idade que não falavam assim. Na época em que eu estava prestando vestibular, eu cheguei alguns anos antes a fazer crisma na Igreja [...] e participava de grupo de jovens e a gente tinha relacionamento com outros tipos de jovens, da mesma idade, e você conversava com eles[...] que falavam assim: não, não vou prestar FUVEST porque eu não vou conseguir. Então, acho que isso é uma diferença. (LRN, 44 anos, dentista, ex-aluno da área de Biológicas dos anos 1970 – Grifo nosso)

O Bandeirantes me deu a liberdade para escolher a carreira que quisesse; fui fazer o vestibular sabendo que iria passar, **pois estava estudando com os melhores alunos de São Paulo** [...]. (FKM, 40 anos, médico, aluno da área de Biológicas nos anos 1980 – Grifo nosso)

As consagrações conquistadas, como as que decorrem do sucesso nos exames vestibulares, as quais constituem em conquistas publicamente reconhecidas, tendem a levá-los a se reconhecer como um grupo de exceção, reforçando o sentimento da diferença e de distinção perante os outros. A segurança que decorre do sentimento de pertencer ao grupo de exceção contribui, segundo Bourdieu (1987, p.43), “para constituí-los **numa elite socialmente reconhecida**, por meio da distinção publicamente instituída pelas práticas impostas pelo sentimento da diferença, e que tendem a reforçar essa diferença”. [Grifo nosso]. Dentre os 15 alunos entrevistados que concluíram o Ensino Médio na instituição e ingressaram na Universidade sem freqüentar o cursinho, todos declararam nas entrevistas uma grande autoconfiança diante dos desafios dos exames vestibulares e da escolha das carreiras

universitárias mais concorridas. Por serem emblemáticos, destacamos os seguintes depoimentos:

Olha, na verdade não tive muita ansiedade porque lá **a gente tinha certeza que iria passar**. [...] Entrei direto. Na verdade não estudei para o vestibular, estudei para as provas do Bandeirantes... enfim, prestei o vestibular e pronto. Passei e pronto. Passei aqui, passei na Santa Casa. Eu não prestei em muitos lugares, na verdade, porque tinha a certeza de entrar na USP [...] Ahhh! Tanto é ,que é assim [a confiança] quando a gente terminou a Fuvest, que foi antes das outras provas, eu fiz a prova da Fuvest da primeira fase e passei, fiz a segunda fase e falei “fui bem”. Aí, fiz a Santa Casa... assim, eu fui um dos primeiros a sair da sala...na verdade, a gente encontrou até um grupo de alunos do Bandeirantes ali na porta [antes de entrar] e todo mundo... vamos ver quem sai primeiro porque **todo mundo tinha certeza que tinha certeza que tinha passado na Fuvest**. Exatamente. Então, como todo mundo tinha essa certeza, a gente até brincou “vamos ver quem sai primeiro” e eu fui o segundo a sair e acabei passando na primeira lista da Santa Casa também. A única que não passei foi na Vunesp, não sei, a prova diferente... não passei não fui bem, mas a certeza se confirmou. **Não era só minha não. Era de todo mundo da classe**. (LREN, 41 anos, médico e aluno da área de Biológicas, nos anos 1980 – grifo nosso).

Foi o aprendizado... foi um marco... eu era uma pessoa e depois do Bandeirantes me tornei outra... **o Bandeirantes me deu segurança**, a sensação de estar num bom colégio... essa coisa de valorização [...]. (GM, 50 anos, médica, aluna da área de Biológicas, nos anos 1970).

A homogeneidade de *habitus* produz uma certa alquimia entre os membros do grupo, levando-os a se reconhecerem como diferentes em relação a outros grupos e a assumirem uma identidade distinta, baseada no sentimento de pertencer a uma “elite dos eleitos do sistema escolar”. (BOURDIEU, 1987, p. 44). Ao afirmar “a gente tinha a certeza que iria passar” e de que a certeza “não era só minha”, mas “era de todo mundo da classe”, LRE não somente denuncia como também afirma que a autoconfiança pessoal foi encorajada e legitimada pela homogeneidade das disposições incorporadas em conjunto com os colegas da classe, encontrando-se, assim, predispostos a manter com seus pares uma relação de cumplicidade e de comunicação imediata (BOURDIEU, 2007, p. 206), obviamente como produto dos investimentos da instituição, que contribuiu para emitir essa segurança. Importa observar que LRE fazia parte da primeira turma da área de Biológicas do colégio e que os anos 1980 em que ele e seus colegas prestaram os exames da FUVEST ficaram conhecidos como a época das vagas ociosas na USP, tal a rigidez imposta aos exames de ingresso. Ante a acirrada concorrência, no entanto, é a manifestação do *l'esprit de corps* (BOURDIEU, 1987, p. 44) que não é senão a escola encarnada no “espírito Bandeirantes” ou mesmo o “espírito bandeirantino”, conforme a preferência de alguns alunos, que os distingue dos demais e

redobra a confiança sobre o seu próprio valor. O *l'esprit de corps* não é senão a posição social incorporada nas disposições corporais, que define de forma dissimulada os afastamentos e os distanciamentos sociais entre os grupos, introduzindo esquemas de classificação social por meio da afirmação de identidades distintas entre eles. O capital social constitui-se por meio dele, criando uma rede de relações que tanto contribui para a afirmação do grupo quanto estabelece a distinção baseada numa suposta superioridade cultural. Em algumas entrevistas, foram dados vários exemplos de casamentos entre ex-alunos, de grupos de convivência e depoimentos que mostram a aproximação entre os descendentes de japoneses, que ingressam nas universidades, devido à identidade bandeirantina, denotando que uma “constante mistura social e étnica no nível das escolas não poderiam senão reforçar a homogamia social”. (BOURDIEU, 1987, p. 44). Colocamos em destaque o depoimento abaixo:

Eu saí e vi porque também convivi muito com as pessoas de lá...além disso, a abertura para conhecimentos... instiga para querer saber mais...para buscar... e percebo que **tenho alguma coisa com meus ex-colegas do Bandeirantes**, temos uma identidade...como ... facilidade de comunicação; a linha de raciocínio; sinto falta das discussões da minha turma de Humanas; a criação de opiniões.(FAC, 27 anos, Hotelaria, aluna da área de Humanas, nos anos 1990 – Grifo nosso).

Conquanto a autoconfiança seja uma disposição incorporada por meio da sistematização do trabalho escolar, não se poder ignorar a influência do ambiente familiar que se dá muitas vezes por meio de exemplos de trajetórias bem sucedidas alcançadas pelos pais e demais membros da família, conforme abordaremos em outro capítulo deste trabalho. Importa observar também que os esquemas classificatórios decorrentes da incorporação e da manifestação do *l'esprit de corps* tanto imprimem uma identidade distinta ao grupo que estudamos como os levam a se reconhecerem como a “elite dos eleitos do sistema escolar”. Conforme a formulação bourdieusiana, tratar-se-ia de um processo infundável de incorporação das posições sociais e de sua transformação em esquemas de percepção, categoria de julgamento que orientam a ação e a distinção social.

Além disso, trajetórias de vida percorridas com muitas dificuldades e traduzidas em êxito profissional e posições conquistadas servem de exemplos para se compreender que a maneira como as pessoas ascendem a determinados postos vem inscrita no *habitus*, capaz de estruturar novas disposições de sucesso. Tal fato tem como o exemplo os pais das classes médias que se apresentam competentes, porque a maior parte foi bem sucedida na escola e por isso sabem como se aprende aí. Assim, também importa observar que uma das principais

características da escola, que é a sua capacidade de organização e de sistematização dos procedimentos, de modo a assegurar seu funcionamento eficaz, vem das disposições incorporadas através de trajetórias de vida, acompanhadas de dificuldades enfrentadas por vários daqueles que ocupam posições de comando na instituição, assim como um deles descreve parte de sua história:

O principal da gente, eu e meus irmãos, sempre foi a organização. Sempre fomos muito organizados. Você vê que o Bandeirantes funciona como um relógio. Nós tínhamos um tio que comprava jornal e por isso líamos jornal todos os dias. Domingo, comprávamos o Estadão para fazer os trabalhos. O gosto do estudo não tinha a ajuda dos pais. Meus pais falavam para continuar estudando mesmo. Aí fomos gostando e estudando e fomos subindo. E a primeira vitória foi essa para passar no exame para a bolsa de estudo, foi um contentamento muito grande para mim e também para os meus pais. Exame difícil aqui em São Paulo e foi graças a essa bolsa de estudo que conseguimos fazer o colegial. E de lá fomos para a Faculdade. Éramos três e não dava para todo mundo estudar. Então, quando terminei o colegial, fiquei um ano sem estudar, fiquei só estudando. Para ajudar o outro meu irmão; então fiquei um ano sem estudar. Interessante não é? Eu sou o terceiro. [...] Fazia uma escadinha, um parava para o outro estudar. Depois no outro ano fiz um de cursinho porque fiquei um ano parado. Só depois disso é que fui para a Faculdade. Mas gostamos muito do que fizemos. Fomos subindo... subindo até chegar aqui. [...] Então, nos habituamos a estudar bastante e a valorizar as boas notas. E o que gosto muito do Bandeirantes é isso. Valoriza bastante o ensino, não tapeia os alunos, dá o ensino de alto padrão. Vim como secretário, me formei engenheiro, mas realmente meu caminho era a educação. **O Bandeirantes acabou sendo minha vida** [...]. (Grifo nosso).

Com o propósito de concluir essa parte do trabalho, consideramos relevante observar, conforme Bonvin (1979), que uma das propriedades dos estabelecimentos de ensino privado como o Colégio Bandeirantes está no fato de poder “se situar entre as várias posições possíveis em relação ao mundo “tal qual é”, ou seja, a de conseguir assegurar uma certa identidade. Entendemos que o comentário de Bonvin vem na esteira da resposta síntese à questão “O que sobra da escola após a escola”. Indubitavelmente, a resposta angular encontrar-se-ia na incorporação de certas disposições engendradas pelo trabalho escolar e de sua transformação em esquemas de percepção e de apreciações que orientam as ações e os julgamentos. Esses esquemas constituem as disposições do *habitus* que reproduzem espontaneamente as condições de sua própria produção, mantendo as distâncias, as relações de ordem e concorrendo na prática para a reprodução de todo o sistema de diferenças constitutivas da ordem social. Na formulação de Bourdieu, tratar-se-iam de estratégias de investimento simbólico que operam no sentido da imposição de uma certa representação do

mundo social, em que as ações se voltam para conservar e legitimar o esquema de dominação vigente.(BOURDIEU,1987, p.6).

Em que pese os efeitos dessa dominação simbólica operada pela ação escolar e, considerando que as disposições do *habitus* constituído nesse processo dependem do volume e da estrutura do capital possuído pela família, essa pesquisa pretende contribuir a reflexão sobre como tais disposições interagiram com algumas modificações em determinados períodos e com um grupo específico constituído de descendentes de japoneses. A interpretação dos depoimentos de alguns pais permite-nos afirmar que o sucesso escolar dos filhos, traduzido pelas maiores chances de acesso às Universidades e às carreiras mais prestigiadas, encontra-se vinculado às disposições incorporadas por meio de trajetórias escolares bem construídas às quais têm acesso, com raras exceções, as famílias que dispõem de capitais suficientes para poderem escolher entre os diversos tipos de ensino, aquele em que encontram também identificados os seus valores. Neste trabalho, trata-se de um dos aspectos a ser examinado, referente ao grupo de descendentes de japoneses.

CAPÍTULO III. A FAMÍLIA: O ATO DA ESCOLHA DA ESCOLA

É a fase da vida [época do colegial] que a gente está muito ligada à escola em que o professor é muito importante para nós. Lembro até hoje dos meus professores... do que eles falavam, da imagem deles na sala de aula. E foi isso que me levou a escolher boas escolas para os meus filhos. (Depoimento de uma mãe, em junho de 2007)

O que indica a preferência de algumas famílias de origem japonesa pelo Colégio Bandeirantes? Quais são suas visões de escola e de mundo? Como essas famílias se organizam? Essas são algumas das questões que buscamos responder neste capítulo.

Sem dúvida, em um trabalho que se volta para o estudo de trajetórias escolares de grupos de descendentes de japoneses que se dirigiram para as carreiras mais seletivas da USP, reconhece-se em princípio que as famílias aí envolvidas dispunham de condições econômicas e culturais, além de uma rede de relações sociais as quais lhes possibilitaram construir o futuro dos filhos de uma forma planejada. Dessa maneira, os fatores extra-educacionais que beneficiam uns em detrimento de outros precisam ser analisados no espaço das relações sociais onde as famílias traçam seus objetivos, sem, contudo, deixar de reconhecer a diversidade de sua composição assim como de sua natureza, mesmo que sob a aparência de uma certa homogeneidade étnica.

Com base em estudos sociológicos sobre a relação família e escola (SINGLY, 1997 e 2007; DUBET, 1997; NOGUEIRA, 2000 e 2002), como também na pesquisa realizada, este capítulo focaliza o processo de escolha do estabelecimento de ensino, destacando os aspectos sócio-culturais e econômicos nele envolvidos. Para isso, analisou-se inicialmente a natureza do fluxo da demanda do Colégio Bandeirantes por um contingente numérico significativo de alunos de origem japonesa, buscando referências sobre a dimensão social das famílias as quais se constituíram em uma amostra piloto deste trabalho.

1. O fluxo e a natureza da demanda do Colégio Bandeirantes pelas famílias de origem japonesa

Gráfico 3.1 Fluxo da demanda de alunos descendentes de japoneses

Fonte: Banco de Dados: Alunos de origem japonesa – Colégio Bandeirantes (1934-2004).

A princípio, esclarecemos que o termo demanda é empregado neste contexto para exprimir a existência de uma fração de famílias, detentoras de capacidade aquisitiva, que se encontram interessadas em matricular seus filhos no Colégio Bandeirantes. Para tanto, tomamos como referência a definição aplicada por Romanelli (1978, p.26), para quem a designação pode ser definida, na perspectiva econômica, como uma “disponibilidade para adquirir bens”, gerada por necessidades. Assim, o crescimento da demanda passa a ser avaliado, neste trabalho, como um indicador de aumento da necessidade escolar, aspecto que pretendemos examinar.

Com esse propósito, o Gráfico 3.1 busca reproduzir o movimento geral dos alunos descendentes de japoneses no Colégio Bandeirantes, desde 1935 (entrada do primeiro descendente dessa origem) até 2002, considerando-se a frequência total (alunos descendentes de japoneses que já se encontravam matriculados no colégio e os ingressantes) e a matrícula inicial (ingressantes ou alunos novos). A distinção estabelecida entre “frequentes” e “alunos novos” teve a intenção de dar visibilidade ao movimento da demanda, ou seja, de avaliar a redução ou o crescimento das necessidades escolares, para depois qualificar os efeitos do contexto sobre elas.

A observação do Gráfico 3.1 permite reconhecer o movimento ascendente desse índice na escola em análise de 1935 até 1989. Isso quer dizer que, nesse período, o contínuo crescimento das necessidades escolares levaram cada vez mais um maior número de famílias a matricular seus filhos no colégio. Em 1989, encontravam-se matriculados 1976 alunos, correspondendo a 31,7% do total geral (descendentes japoneses e não descendentes) do estabelecimento. Em termos absolutos, o ano de 1987 foi aquele em que se verificou a maior entrada de estudantes dessa origem (416), mas o ponto alto foi em 1992, quando a população de origem japonesa representou 32,3 % do total do alunado que frequentavam a unidade escolar naquele ano. A partir de 1993, iniciou-se o declínio da demanda, todavia o período que o sucedeu até 2002 permaneceu ainda marcado pela significativa presença de alunos dessa descendência (20%).

O exame geral do Gráfico permite identificar três momentos distintos no fluxo das matrículas, sendo eles: de 1935, ano da matrícula do primeiro aluno de origem japonesa no colégio, até 1950, a média de matriculados de descendência japonesa foi de 4,5 alunos de origem japonesa por ano e de 2,0% em relação ao total de estudantes, no período de 17 anos; de 1951 a 1976, quando se verificou um leve aumento do índice, que atingiu as médias de 35 indivíduos dessa descendência por ano e de 6,5% em relação ao total de matriculados no colégio no período de 26 anos; e de 1977 a 2002, período que identificamos como o “ponto

alto da demanda”, com a média anual de 237 alunos novos e correspondentes a 23,9% do total de matriculados no período de 28 anos.

Não restam dúvidas de que a euforia econômica decorrente do “milagre” brasileiro (1969-1973), conforme vários estudos já revelaram, tornou-se um fator contextual de forte influência sobre o crescimento da demanda escolar, não somente para os descendentes de japoneses. Além disso, a ampliação do espaço físico do colégio, com a construção do novo prédio, bem como a política interna de mensalidades mais baixas, conforme comentadas no capítulo anterior, são aspectos do contexto de meados dos anos 70 que contribuem para explicar esse crescimento. De 1974 para 1975, a matrícula inicial de descendentes japoneses cresceu 66,3% (de 49 para 77 alunos) e a total apresentada na instituição escolar foi correspondente ao aumento de 63,6% (de 735 alunos para 1150).

O movimento da demanda tanto responde ao contexto socioeconômico e político do período, além das oportunidades ofertadas pela instituição escolar, quanto contribui ainda para sugerir reflexões acerca da rápida mobilidade social dos imigrantes japoneses no Brasil, aspecto marcante, abordado nos estudos dos anos 1960 e 1970 realizados por Saito (1968), Cardoso (1963 e 1972) e Vieira (1973). O elemento mobilizador de grande parte dos deslocamentos migratórios sempre foi a perspectiva de ascensão social, que no caso japonês assumiu uma dimensão especial, segundo esses autores. Nessa perspectiva, o aumento do fluxo da demanda de escolas na Capital, entre elas o Colégio Bandeirantes, por famílias preocupadas com a escolarização dos filhos, precisa ser compreendida como parte integrante do processo de ascensão social que marcou a história dos imigrantes japoneses e de seus descendentes a partir do término da Segunda Guerra Mundial.

Conforme Saito (1968, p.100), após a guerra e concomitantemente à migração da área rural para os centros urbanos do Interior e da Capital, desenvolveu-se uma fase de intensa mobilidade social e ocupacional. Com os sucessos dos empreendimentos agrícolas e mais convictos da necessidade de refazer os planos da imigração, os japoneses buscaram criar as bases de sua fixação no Brasil, investindo em outras atividades fora do setor agrícola. Para Cardoso (1972), o sucesso econômico criou condições para o abandono da agricultura e moveu os interesses dos imigrantes em direção às cidades, especialmente no que se referia às melhores oportunidades educacionais que os centros urbanos ofereciam. No complemento dessa interpretação e considerando que mais de 10 mil imigrantes entrados antes da guerra não eram agricultores, a autora supõe que, nesse panorama, a emigração dos japoneses também possa ser vista como uma etapa do processo que tinha como meta a cidade,

constituindo-se o trabalho inicial na agricultura apenas em um meio para reunir capital. (op. cit., p. 62).

Para se obter uma visão de como os japoneses e seus descendentes encontravam-se distribuídos no Estado de São Paulo, nesse período, tomamos como referência os dados do Censo Demográfico da Colônia Japonesa, de 1958, para reproduzir a tabela e o gráfico seguintes.

Tabela 3.1 - População de origem japonesa segundo a área de distribuição – Estado de São Paulo (1958)

Local	Número de Indivíduos	Porcentagem
Capital e Cercanias	128.304	39,42
--Capital	77.930	23,94
--Cercanias	50.374	15,47
Interior	197.216	60,58
Estado de São Paulo	325.520	100,00

Fonte: C.f. Censo Demográfico da Colônia Japonesa de 1958, apud Saito, 1968, p. 96.

*Por “cercanias da capital” entendiam-se os municípios a Grande São Paulo e mais os de Campinas, Sorocaba e Mogi das Cruzes.

Gráfico 3.2 – População de Origem Japonesa – Estado de São Paulo (1958)

De acordo com os dados apresentados anteriormente, em 1958, 39,42% da população de japoneses do Estado de São Paulo encontrava-se tanto na Capital quanto nas cercanias, e destes, 23,94% apenas na Capital. Se considerarmos que a fixação inicial da grande maioria dos imigrantes japoneses foi na zona rural, ou seja, nas fazendas de café do interior paulista, calcula-se que entre os 23,94% uma boa parte resultou da migração rural-urbana combinada com a diversificação das ocupações, que se tornou instrumental em termos de mobilidade social. Esses dados levam-nos a afirmar que, os 81 alunos que já se encontravam matriculados no Colégio Bandeirantes, em 1958, foi uma consequência desse processo de alteração do quadro socioeconômico da população de origem japonesa.

Motivado internamente, esse grupo específico soube aproveitar as oportunidades de acesso às escolas secundárias e superiores, decorrentes da expansão do sistema educacional a partir dos anos 30, o que explica o crescimento da demanda do Colégio Bandeirantes a partir dos anos 50. Não obstante se reconheça o quadro restrito da população que realmente se beneficiou das oportunidades educacionais, é preciso observar que, no quadro subsequente, sob o Regime Militar (1964-85), em que o acesso às carreiras profissionais mais prestigiadas sofreu um processo de sofisticação e a posse do diploma de nível superior tornou-se uma necessidade fundamental, a abertura de novos postos de trabalho mais qualificados acabou sendo vantajosa para aqueles que já se encontravam mais preparados pela via da escolarização. Conforme a pesquisa realizada, parte das famílias entrevistadas beneficiou-se desse processo, conquistando grande ascensão social nesse período.

Se o período do “milagre brasileiro” pode ser tomado como um dos fatores explicativos do crescimento das matrículas e de oportunidades de ascensão social, é preciso indagar as razões que justifiquem a continuidade do aumento dessa demanda de famílias de origem japonesa no Colégio Bandeirantes durante o período que compreende os anos 80 e 90, os quais foram marcados por inúmeras crises no cenário nacional. Conforme visto no Capítulo II, nos inícios dos anos 80, a coincidência entre os efeitos da crise econômica e o estreitamento do gargalo de entrada para as carreiras mais seletivas em universidades como a USP, impôs novos desafios às famílias. Entre eles, as dificuldades de manter os filhos em escolas particulares devido à crise de recessão e à rigidez dos exames vestibulares que passou a exigir melhor qualificação dos candidatos, especialmente aqueles voltados para os cursos universitários mais prestigiados. O concurso acabou se transformando num indicador de excelência no momento da escolha das escolas.

Um olhar mais atento aos números, conforme Tabela 3.2, permite observar que, enquanto o total das matrículas do colégio nos anos da crise (1981-83) sofreu declínio, a

porcentagem de alunos de origem japonesa que freqüentava a instituição escolar naqueles anos tendeu para o aumento.

Tabela 3.2 – Matrícula inicial de alunos descendentes de japoneses (1977-2002)

<i>Matrícula inicial de descendentes Japoneses</i>			<i>Frequência Total</i>			
<i>Ano</i>	<i>No. de Alunos</i>	<i>%</i>	<i>Descendentes</i>	<i>Não Descendentes</i>	<i>Total Geral</i>	<i>% Descendentes Freqüentes</i>
1977	101	8,4%	240	3054	3294	7,3%
1978	152	12,2%	326	3101	3427	9,5%
1979	224	17,3%	457	2909	3366	13,6%
1980	255	19,7%	572	2890	3462	16,5%
1981	248	22,3%	658	2775	3433	19,2%
1982	224	24,8%	678	2487	3165	21,4%
1983	259	26,7%	723	2267	2990	24,2%
1984	250	26,2%	764	2208	2972	25,7%
1985	300	27,0%	861	2274	3135	27,5%
1986	370	30,0%	949	2279	3228	29,4%
1987	416	29,1%	1067	2467	3534	30,2%
1988	310	27,7%	1051	2371	3422	30,7%
1989	364	31,6%	1076	2313	3389	31,7%
1990	334	31,3%	1035	2207	3242	31,9%
1991	316	31,5%	1077	2258	3335	32,3%
1992	294	29,7%	1039	2261	3300	31,5%
1993	229	27,5%	927	2060	2987	31,0%
1994	230	28,5%	917	2029	2946	31,1%
1995	205	26,0%	869	2026	2895	30,0%
1996	183	25,6%	801	1978	2779	28,8%
1997	164	21,6%	760	2026	2786	27,3%
1998	208	24,9%	763	2104	2867	26,6%
1999	156	20,7%	673	2092	2765	24,3%
2000	118	15,3%	599	2144	2743	21,8%
2001	146	19,7%	581	2121	2702	21,5%
2002	114	16,9%	518	2067	2585	20,0%
Média	237	23,9%	769	2337		24,8%

Fonte: Banco de Dados: Alunos de origem japonesa – Colégio Bandeirantes, 2004.

Gráfico 3.3 – Fluxos das Matrículas

A reprodução dos dados no Gráfico 3.3 permite a melhor interpretação dos números. Pelo gráfico acima, é possível observar que existe um comportamento de grupo por parte dos descendentes japoneses, o qual mostra um fluxo diferente do fluxo geral. Entre os anos 1981 e 1987, encontramos uma tendência decrescente do total geral de matrículas verificadas no período, no entanto, nesse mesmo espaço de tempo, mesmo que se observem leves refluxos, o número de matrículas por parte dos descendentes aumentou.

É preciso observar os reflexos contrastantes dessas crises no âmbito dos japoneses e de seus descendentes. De um lado, a década de 1980, representou o início do movimento de *dekassegi* constituído de brasileiros descendentes de japoneses em busca de trabalho temporário no Japão. Nesse sentido, diante da crise e do desemprego, um grande contingente de brasileiros pertencentes à classe média passou a buscar alternativas no Japão como trabalhadores temporários e de baixa qualificação. De outro lado, no campo da educação escolar brasileira, o país conheceu o agravamento dos problemas educacionais e a ampliação de investimentos no setor privado em detrimento das iniciativas públicas relativas ao ensino. Diante da crise da escola pública, parcelas de famílias, entre elas as de descendência japonesa, alimentaram as correntes em busca de matrículas em instituições privadas de ensino. Segundo Hilsdorf (2003, p.127):

“o resultado foi descrito por Romualdo P. de Oliveira como uma brutal exclusão social e escolar: no Brasil, em 1980, quase 60% da população era constituída de pobres (39%) e de indigentes (17%) e a permanência dos ingressantes no sistema escolar não se alterou de forma expressiva. A rigor, houve perda das oportunidades educacionais e rebaixamento no padrão da escolarização da população brasileira.”

Se considerarmos que o crescimento da demanda escolar de descendentes japoneses atingiu sua fase de grande expansão no período entre 1987 e 1995, coincidentemente marcado pela grande concentração de renda, assim como pelo predomínio do interesse privado sobre o público e pela brutal exclusão escolar, podemos afirmar que a aproximação desse quadro dá visibilidade ao perfil sócioeconômico e à posição social da clientela japonesa do Colégio Bandeirantes. Com pouca margem de erro, podemos afirmar que ela compunha uma parcela seleta da comunidade japonesa paulistana que, tanto pelo poder aquisitivo quanto pelo seu perfil sócio-profissional, começava a se diferenciar do restante da população de descendentes japoneses, percorrendo caminhos ascensionais baseados em projetos de escolarização que se caracterizaram pelo grau maior de sofisticação.

Desse cruzamento de contextos, buscamos extrair não somente informações para fundamentar as razões do grande afluxo de descendentes japoneses em direção ao referido estabelecimento de ensino, particularmente, a partir dos anos 80, como, sobretudo, situar as famílias pesquisadas no conjunto das mudanças por que passou a sociedade brasileira, no interior da qual a comunidade nikkei foi buscando suas formas de integração e de ascensão social. Com base nas pesquisas, buscamos examinar como pais e filhos de duas gerações viveram esse processo de mudanças e responderam aos desafios postos, e, especialmente, às demandas escolares estimuladas pelo mercado de trabalho, ao analisarmos suas representações sobre a escola e a sociedade.

2. Periodização

Conquanto as pesquisas tenham revelado uma similar preocupação dos pais para se empenharem pela escolarização superior dos filhos, entendemos, porém, que os momentos históricos específicos, compreendendo as mudanças econômicas e do sistema educacional, impuseram a reordenação dos seus projetos de escolarização. Assim, para constituir nossa amostra, buscando examinar os efeitos dos diferentes contextos na ordenação dessas trajetórias, escolhemos organizar os grupos de famílias em “gerações”, com a intenção de

compreender a estrutura dos movimentos sociais que caracterizou o período pós-guerra, além de examinar o grau de refinamento, ou não, nos modos de organizar a escolarização dos filhos, praticados pelas famílias de uma geração para a outra. Dessa forma, por “geração” entendemos grupos etários que apresentam uma identidade de situação vivenciada num mesmo processo histórico-social, os quais compartilham e participam de experiências históricas próximas, assim como dos problemas e das mudanças ocorridas no mesmo espaço social. (MANNHEIM, 1990, p. 58).

Conforme o recorte temporal adotado neste trabalho, que tem o objetivo de estudar as trajetórias escolares de descendentes japoneses do período posterior à Grande Guerra, optamos por analisar as famílias que matricularam seus filhos a partir do início do crescimento da demanda do Colégio Bandeirantes, ou seja, tomamos como referência as famílias que matricularam seus filhos na instituição escolar a partir dos anos 50. Desse modo, passamos a identificar como “Geração Bandeirantes 1” o grupo de alunos que se matriculou no colégio entre os anos 1950 e 1970, período que coincidiu com uma fase de desenvolvimento econômico no país, em que as aspirações ascensionais das famílias puderam, em grande parte, tornar-se realidade; e como “Geração Bandeirantes 2” as famílias que matricularam seus filhos entre os anos 1980 e 1990, fase em que as possibilidades de ascensão via escolarização superior tornaram-se mais restritas.

Ao adotarmos o critério das gerações para agrupar as famílias, colocamos a questão da geração dentro das próprias gerações. Assim, conforme será explicitado posteriormente, encontramos na Geração Bandeirantes 1, representantes da primeira e da segunda geração de japoneses – isei e nisei. Na Geração Bandeirantes 2, temos descendentes da terceira geração japonesa – sansei, assim como da quarta geração – yonsei. Orientamo-nos, nessa opção, por reconhecer que não há gerações que possam ser padronizadas, mas que a condição do descendente japonês nisei, sansei ou yonsei sofre variações de acordo com o sistema de relações sociais que se delineia em determinados contextos. Muito embora as classificações em isei, nisei, sansei e yonsei estarem presentes em nossas análises, assim como algumas de suas implicações nas relações culturais, para fins do nosso trabalho, consideramos as gerações como os indivíduos que partilharam experiências históricas comuns, independentemente da sua posição na descendência japonesa.

Para fins de constituição da nossa amostra, passamos a agrupar os alunos entrevistados, conforme o ano da matrícula inicial no colégio, declarado pelo informante e confirmado pelo Banco de Dados. Em conformidade com os procedimentos das entrevistas já descritos na Introdução deste trabalho, os alunos foram contatados por meio de uma rede

de amigos ou por meio da pesquisa baseada na consulta à *Internet*. As entrevistas com os pais foram realizadas por meio da rede de amigos ou pela indicação ou sugestão dos próprios alunos entrevistados.

Iniciamos o estudo com 45 entrevistados, dos quais escolhemos 35²³, sendo 15 pais e 20 alunos, a fim de constituir a nossa amostra, considerando-se os seguintes critérios: a época da matrícula no Colégio Bandeirantes; a quantidade de irmãos ou filhos que foram matriculados na escola; a composição familiar, observando-se o número de integrantes, a presença de avós e a ocorrência de casamento interétnico; a conclusão do Ensino Médio na instituição. Esclarecemos ainda que o interesse pela escolarização de jovens pertencentes aos segmentos intelectualizados levou-nos ao encontro de três famílias, cujos pais são professores universitários ou ocupam cargos na administração de universidades. Entre os 20 alunos considerados em nosso trabalho, dois participaram da pesquisa como ex-alunos e pais, pois tiveram, ou ainda têm, filhos no referido estabelecimento de ensino. Portanto, nesses casos, serão examinadas duas gerações de uma mesma família.

Todavia, esclarecemos que nem todos os pais dos 20 alunos puderam ser contatados, porque residem em outras cidades ou por se encontrarem em viagem e até mesmo por incompatibilidade de horários para o agendamento de entrevistas. Portanto, dentre os 20 alunos entrevistados, 12 encontram-se representados com a participação direta dos pais na pesquisa, mediante as entrevistas concedidas. Mesmo que dos 8 restantes tenhamos obtido depoimentos somente da parte dos alunos, buscamos completar os dados referentes à família por meio de uma ampliação do roteiro da entrevista em que se inserem itens sobre os pais e avós. Mediante esse procedimento, o qual nos permitiu recolher informações sobre pais e irmãos, e para organizar a exposição dos dados da pesquisa, optamos por tomar como referência principal os 20 alunos entrevistados, que passaram a ser identificados como “famílias”, ou seja, “unidades de manutenção do lar constituídas por pais e filhos” (BOTT, 1976, p. 28).

Dentre os 15 pais integrantes desse trabalho, foram realizadas entrevistas com a presença do casal em quatro situações, apenas com a mãe em 6 casos e na situação de somente a presença do pai em uma ocasião apenas. As entrevistas com pais e filhos foram

²³ Dentre os 10 entrevistados que não foram considerados em nossa amostra, encontram-se 6 que freqüentaram o colégio dos anos 50 aos 70 e 4 alunos do período posterior. Todos não concluíram o ensino médio na instituição por motivos diversos: sendo dois por motivo de reprovação escolar e o restante por decisões familiares que incluíam a motivação por outras áreas de estudo e, conseqüentemente, pela busca de outras escolas, e apenas um por motivo de trabalho que o levou a freqüentar um curso noturno. É importante destacar que, com exceção a um entrevistado, os demais seguiram o curso universitário depois de concluírem o ensino médio, freqüentando escolas particulares.

realizadas separadamente, nas residências ou nos locais de trabalho dos entrevistados. Para evitar a exposição dos informantes, escolhemos identificá-los sob um código constituído pela composição de algumas letras de seus nomes.

No total, portanto, tomamos por base trinta e cinco entrevistas, entre pais e ex-alunos do colégio, compreendidos em 20 famílias, que foram tratadas, nesse trabalho, como uma amostra visto que se trata de um primeiro estudo referente a esses grupos. Importa considerar, ainda, que não se configura uma amostra representativa do universo dos alunos de origem japonesa do Colégio Bandeirante, entretanto a pesquisa busca oferecer dados para se pensar nos rumos que parte das gerações dos anos 1950 aos 1990 escolheu seguir em áreas diversas daquelas que remotamente os vincularam à agricultura.

Torna-se relevante observar também que a amostra compreende apenas vinte famílias, uma vez que a pesquisa foi realizada por meio de entrevistas longas, em que procuramos elucidar processo e não quantificar informações. O número sempre maior dos entrevistados da Geração Bandeirantes 2 buscou atender aos interesses de examinar com mais detalhes o período de maior demanda do Colégio pelas famílias de origem japonesa, ou seja, os anos 80 e 90, mas resultou também das maiores facilidades de contatos. Enquanto os entrevistados da “Geração Bandeirantes 2” foram mais facilmente localizados, o mesmo contexto não foi encontrado em relação às famílias da “Geração Bandeirantes 1”, que por serem mais antigas não tinham como oferecer formas de contato.

Para os fins propostos e tomando por base o ano da matrícula inicial do aluno no Colégio Bandeirantes, os 35 entrevistados ,compreendidos em 20 famílias, ficaram assim distribuídos:

- Geração Bandeirantes 1 – de 1951 a 1976, que compreendeu cinco famílias, cujos filhos foram matriculados entre os anos de 1958 e 1974. . Desse contexto, tornou-se relevante verificar as peculiaridades que poderiam ser analisadas com o objetivo de verificarmos as relações existentes entre essas particularidades e a presença de famílias japonesas na instituição de ensino. Vale ressaltar que o estabelecimento era dirigido pela família Aguiar, nesse período, e se tratava de sua primeira administração. Dessa forma, interessou-nos situar as famílias pesquisadas no conjunto das interpretações existentes. Além disso, essa fase é marcada na literatura da imigração japonesa por informações que remetem à rápida mobilidade ocupacional e social dos familiares, decorrentes do investimento da poupança acumulada, oriunda tanto da agricultura quanto de setores da economia urbana, em projetos dos filhos.

Tabela 3.3 – Ano da matrícula inicial: Geração Bandeirantes 1

<i>Aluno</i>	<i>Sexo</i>	<i>Ano da matrícula inicial no Colégio Bandeirantes</i>	<i>Área de estudo escolhida no Colégio Bandeirantes</i>
HNG	M	1958	Exatas
HCA	F	1962	Biológicas
AYM	M	1968	Biológicas
GMA	F	1971	Biológicas
LAK	F	1974	Biológicas

- Geração Bandeirantes 2 – de 1977 a 2000, compreendendo quinze famílias que matricularam seus filhos no período de grande expansão da demanda cujo auge deu-se em 1987, quando foram registradas 416 matrículas iniciais de descendentes japoneses, totalizando 1.067 alunos dessa origem que freqüentavam o colégio naquele ano. Os alunos matriculados a partir dos inícios dos anos 80 estudaram sob a nova administração da Família Salles Aguiar, a qual imprimiu rumos mais sofisticados ao trabalho pedagógico da instituição. Por se tratar de um período ainda pouco explorado pelos estudiosos da imigração japonesa, este passou a ser importante na medida em que podemos situar as famílias pesquisadas no conjunto das transformações que toma corpo no país por volta de 80 e 90, procurando reconhecer as mudanças e as permanências entre as formas de organização e de planejamento familiar do período anterior, por meio da análise das estratégias de escolarização adotadas pelas famílias.

Tabela 3.4 – Ano da matrícula inicial: Geração Bandeirantes 2

<i>Aluno</i>	<i>Sexo</i>	<i>Ano da matrícula inicial no Colégio Bandeirantes</i>	<i>Área de estudo escolhida no Colégio Bandeirantes</i>
LRO	M	1978	Biológicas
LCN	M	1979	Exatas
LRE	M	1979	Biológicas
FKM	M	1985	Biológicas
BHD	F	1985	Biológicas
LMK	F	1983	Biológicas
EAI	M	1987	Exatas
FMM	M	1989	Humanas
MAC	F	1990	Exatas
RKA	M	1986	Exatas
FHO	M	1987	Exatas
HSY	M	1990	Exatas
GKM	M	1900	Exatas
FAC	F	1993	Humanas
KLM	M	1996	Exatas

Tabela 3.5 – Distribuição da Amostra

As famílias pesquisadas apresentam algumas similaridades que poderiam ser mais bem evidenciadas, caso tivessem sido comparadas com famílias de outras realidades escolares. No entanto, como o universo e o objetivo desse trabalho estão no conjunto das famílias pesquisadas e no estudo dos projetos de escolarização que traçaram para os seus filhos, centramos nosso interesse em investigar as variações ocorridas entre elas, decorrentes das mudanças contextuais.

Importa destacar que assim como as famílias de origem japonesa tenderam suas preferências pelo Colégio Bandeirantes, outras também procuraram instituições de ensino igualmente prestigiadas e localizadas nas proximidades, isto é, no bairro dos Jardins da Capital. Em uma delas, cujo interesse foi-nos despertado pela sua antiguidade e pela sua natureza confessional, após entrevista com a Diretora Pedagógica da Instituição e da pesquisa em seu acervo bibliográfico²⁴, encontramos dados que nos permitem afirmar a existência de uma precoce presença japonesa no espaço das escolas de elite da Capital. No Anuário da unidade escolar, relativo ao ano de 2000, encontramos as relações dos formandos desde 1928, e entre eles localizamos alguns nomes de origem japonesa. Nesse ano, entre os vários formandos, encontramos o nome de um aluno descendente; em 1929, eram dois alunos dessa etnia. Nesses dois anos, os três alunos relacionados eram do sexo masculino. Interessada em examinar a quantidade da demanda nos anos 90, período em que a entrada de descendentes no Colégio Bandeirantes apresentou seus mais altos índices, passamos a investigar sobre a quantidade de formandos dessa instituição confessional, naqueles anos. Apesar de se tratarem de formandos e não de matriculados, a comparação serviu-nos para revelar que o mesmo fenômeno havia se dado nessa instituição. Em 1992, entre os 161 formandos, 5 eram descendentes, sendo dois deles do sexo feminino. Em 1993, entre os 205 formandos, 8 eram de origem japonesa e, em sua maioria (5), do sexo feminino. Um salto significativo encontramos em 1997, quando se formaram 206 alunos e, dentre eles, 13 eram de descendência japonesa. Da mesma forma, a grande maioria (10) era do sexo feminino. Um estudo mais prolongado tornaria possível investigar sobre a preferência dessas famílias de origem japonesa por uma escola de confissão religiosa e também sobre a maior presença de descendentes de origem japonesa do sexo feminino. A presença de famílias japonesas nessa instituição escolar desde 1928 também instiga as investigações em busca do conhecimento de suas origens, tendo em vista o quadro precoce

²⁴ A entrevista com Diretora Pedagógica da instituição escolar de natureza confessional, assim como a pesquisa realizada em seu acervo foi realizada durante o mês de junho de 2007.

dessa entrada ao se considerar que a imigração japonesa havia se iniciado há apenas 10 anos.

A menção a essa breve pesquisa em outro estabelecimento de ensino prestigiado, semelhante ao Colégio Bandeirantes, teve, de um lado, o propósito de mostrar que, nos anos 90, mesmo diante das crises, algumas famílias de origem japonesa destacavam-se das demais por matricularem seus filhos em escolas de alto grau de seletividade da Capital. De outro lado, grosso modo, pelo montante de alunos, podemos confirmar a preferência das famílias de origem japonesa por esse colégio. Não obstante um estudo comparativo das duas instituições pudesse oferecer grandes contribuições para um estudo sobre as famílias japonesas, reafirmamos, porém, que tal abordagem extrapolaria os objetivos dos nossos trabalhos.

3. As dimensões da posição social dos pais

A pesquisa sobre a trajetória dos descendentes japoneses do Colégio Bandeirantes, examinados nesse trabalho, confirma sua origem social relativamente alta, o que pode ser visto pelo nível educacional e ocupacional dos pais dos 20 alunos entrevistados.

Tabela 3.6 - Nível educacional dos pais e avós - Geração Bandeirantes 1 e 2

<i>Nível educacional</i>	<i>Geração Bandeirantes 1</i>				<i>Geração Bandeirantes 2</i>			
	<i>Avós paternos</i>	<i>Avós maternos</i>	<i>Pai</i>	<i>Mãe</i>	<i>Avós paternos</i>	<i>Avós maternos</i>	<i>Pai</i>	<i>Mãe</i>
Sem escolarização						1		
Fundamental I (concluído no Japão)	5	4*		1	7	6		
Fundamental I (concluído no Brasil)			1		1**	1**		
Profissional (nível médio - Brasil)			2	1		4	1	1
Profissional (nível médio - Japão)							1	
Ensino Médio (concluído no Japão)					3	1		
Ensino Médio (concluído no Brasil)				3	1**			5
Superior (concluído no Japão)		1			2	2	1	
Superior (concluído no Brasil)			2		1**		12	9
Pós-Graduação (concluído no Brasil)							2***	1***
TOTAL	5	5	5	5	15	15	15	15

* Uma das avós maternas não recebeu escolarização formal

** Não descendente

*** Superior e pós-graduação

Em ambos períodos, relativo aos pais, os números concentram-se nos itens superiores ao Ensino Médio. Quanto à Geração Bandeirantes 1, que corresponde aos anos 1951 e 1976, apenas um pai tem o Ensino Fundamental completo e não deu prosseguimento aos estudos em função da organização da família, conforme será explicitado posteriormente. Da Geração Bandeirantes 2 (1977-2000), 80% dos pais têm formação superior, sendo 2 deles detentores do título de doutor. Nesse período, o menor grau de escolarização apresentado pelos pais é o correspondente ao Ensino Profissional (nível médio). Contudo, é preciso observar que três pais concluíram o curso superior, em universidades de menor porte e somente depois de casados.

As mães apresentam um nível educacional com algumas similaridades em relação aos cônjuges, nos dois períodos. No primeiro, com exceção a uma das mães, que já chegou ao Brasil com o Ensino Fundamental concluído, as demais cursaram até o Ensino Médio. No segundo período, encontramos um grau maior de diversificação, compreendendo 65% delas com curso superior (uma das mães com Pós-Graduação). Similarmente aos pais, o menor nível educacional das mães é correspondente ao Ensino Profissional de nível médio e três delas concluíram o curso superior somente depois de casadas.

Se considerarmos que 4 dos pais do primeiro período são isei – primeira geração japonesa – temos de observar a rapidez com a qual promoveram seus processos de escolarização no Brasil. Um deles, que chegou ao Brasil em 1933, com 3 anos, acompanhando os pais e tios, já se encontrava em inícios dos anos 50 frequentando o curso superior de Matemática, na Universidade Mackenzie, na capital paulista. Alguns anos depois, esse pai tornou-se professor no Colégio Bandeirantes. Além disso, sua trajetória desde a chegada ao Brasil adquire maior notoriedade se colocada no seu contexto, quando apenas 4,71% da população nacional encontrava-se matriculada no Ensino Médio, conforme visto na Tabela 1.4 (Capítulo I). Com base nesse percentual reduzido dos anos 50, podemos afirmar que as famílias pesquisadas nesse trabalho souberam aproveitar as oportunidades escolares encontradas no país, desde os anos 30, encontrando bem cedo a via da escolarização como meio de promover a ascensão social. Já nos anos 1940, tanto os pais quanto as mães encontravam-se matriculados em escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Um outro aspecto que chama a atenção nesse processo é o fato de que a via da escolarização escolhida por essas famílias deu-se desde cedo por meio da integração à sociedade nacional, frequentando escolas brasileiras nas cidades do interior do Estado, apesar de a frequência às escolas japonesas terem feito parte de sua formação na fase

infantil. Com exceção aos pais de MGS, os demais freqüentaram escolas brasileiras desde o período anterior à guerra, quando os imigrantes japoneses encontravam-se organizados em comunidades de características fortemente étnicas e orientadas conforme os interesses do governo japonês (Capítulo I).

Embora baseados no Ensino Fundamental, cabe notar a expressividade dos números de avós, imigrantes japoneses, com diploma superior, mesmo que obtidos no Japão, numa época em que a posse do diploma superior era ainda uma marca de distinção, o que revela a disponibilidade de capital cultural geralmente associado ao capital econômico.

A classificação das ocupações dos pais e mães, apresentada a seguir, baseia-se nas tabelas compostas por Schwartzman (1992, p. 2 e 3), que acompanham uma dimensão descendente de posição ou prestígio social correspondentes a níveis diferenciais de renda e de educação. As tabelas sobre ocupação que apresentamos a seguir resultaram de uma adaptação do modelo sugerido por Schwartzman, visto que não dispomos de informações referentes às rendas de todos os pais. Entre os itens que causaram maiores hesitações nas respostas dos entrevistados, encontra-se aquele referente à informação da renda. Alguns afirmaram não se lembrar, outros responderam de forma evasiva, como se pode observar no depoimento de um pai de aluno dos anos iniciais de 1980, no qual afirma que tal como hoje “como não trabalho mais, não teria condições de manter três filhos numa escola como o Bandeirantes”

Para fundamentarmos a classificação adotada conforme as ocupações dos pais, apoiamo-nos também nos estudos de Quadros²⁵ (1990, apud NOGUEIRA, 1995, p. 12 e 13) sobre a “nova classe média”, entendida por ele como classes médias urbanas e não-proprietárias, que emergiram no quadro do desenvolvimento econômico brasileiro a partir dos anos 50. O autor toma a “ocupação” como critério principal para a definição dessa nova classe média, considerando que os rendimentos são utilizados apenas para “ordenar” as diversas ocupações da referida classe.

²⁵ QUADROS, Valdir. Classes médias no desenvolvimento brasileiro recente. Palestra no Centro de Estudos de cultura e do consumo (CECC), EAESP/FGV, São Paulo, 1990.

Tabela 3.7 - Ocupação dos pais à época da matrícula do filho no Colégio Bandeirantes
Geração Bandeirantes 2

OCUPAÇÃO DOS PAIS	Geração Bandeirantes 1 (1951-1976)	Geração Bandeirantes 2 (1977-2000)
1. Banqueiro, fazendeiro, industrial, comerciante, incorporador de imóveis, acionista de empresa, alta patente militar, empresário com mais de 50 empregados		
2. Fazendeiro, empresário industrial ou sócio de empresas de 10 a 50 empregados	3	2
3. Profissional liberal, alto funcionário público (diplomata, diretor, desembargador) ou em cargo dirigente de empresa privada, oficial das Forças Armadas.	1	9
4. Funcionário público ou de empresa privada (gerente, chefe de departamento ou divisão) jornalista, professor universitário	1	2
5. Pequeno proprietário (até 5 empregados), dono de bar, quitanda, mercearia, oficina mecânica, táxi, etc, representante ou corretor autônomo, professor particular, professor de 2º.grau, militar sem patente, profissões tecnológicas (em empresas)		2
6. Bancário, secretário, escriturário, balconista, operário qualificado, professor de 10 grau, pequeno funcionário público, chofer de táxi (assalariado)		
7. Operário de fábrica, pedreiro, biscateiro, trabalhador rural (sem terra)		
TOTAL DE FAMÍLIAS	5	15

Fonte: SCHWARTZMAN, 1992, 1992, p. 2.

Tabela 3.8 - Ocupação das mães à época do ingresso dos filhos no Colégio andeirantes.
Geração Bandeirantes 1 e 2

OCUPAÇÃO DAS MÃES	Geração Bandeirantes 1 (1951-1976)	Geração Bandeirantes 2 (1977-2000)
1. Banqueiro, fazendeiro, industrial, comerciante, incorporador de imóveis, acionista de empresa, alta patente militar, empresário com mais de 50 empregados		
2. Fazendeiro, industrial ou comerciante, sócio de empresas de 10 a 50 empregados	1	
3. Profissional liberal, alto funcionário público (diplomata, diretor, desembargador) ou em cargo dirigente de empresa privada, oficial das Forças Armadas.		3
4. Funcionário público ou de empresa privada (gerente, chefe de departamento ou divisão) jornalista, professor universitário		3
5. Pequeno proprietário (até 5 empregados), dono de bar, quitanda, oficina mecânica, táxi, etc, representante ou corretor autônomo, professor particular (corte e costura); professor de 2º.grau, militar sem patente, profissões tecnológicas (nível médio)	1	3
6. Bancário, secretário, escriturário, balconista, operário qualificado, professor de 1º.grau, pequeno funcionário público, chofer de táxi (assalariado)	1	1
7. Operário de fábrica, pedreiro, biscateiro, trabalhador rural (sem terra), costureira de empresa, empregada doméstica		
8. Produção doméstica (tricô, comidas, costuras), vendas em casa (de roupas, jóias, artigos importados etc).		
9. Prendas domésticas	2	5
TOTAL	5	15

Fonte: SCHWARTZMAN, 1992, p. 3.

Ocupação e escolaridade dos pais foram tomadas nesse trabalho como componentes centrais da posição socioeconômica das famílias pesquisadas. Nesse sentido, é de se esperar que a posição social dos pais tenha uma relação com as perspectivas e probabilidades de carreira dos filhos, conforme trataremos mais adiante das trajetórias escolares e profissionais dos filhos.

Levando em conta que na classificação de Schwartzman (1992) as categorias 1, 2, 3 e 4 são consideradas como de alto nível, podemos afirmar que os alunos entrevistados vêm de famílias de posição social relativamente alta, visto que se concentram nas 2, 3, 4 e 5. Examinando-se a ocupação das mães, três do primeiro período e seis do segundo período classificam-se, segundo o modelo adotado, nas categorias 6 e 9. Todavia, é preciso observar que, sendo casadas, a maioria delas limitou-se às prendas domésticas. Examinando-se, porém, as mães inseridas nas categorias 2, 3, 4 e 5, essas assumem notoriedade no quadro característico desse sexo entre os descendentes japoneses, contribuindo para pontuarmos o caráter de distinção.

Quando analisamos a posição social dessas famílias a partir de suas ocupações, notamos que na geração dos avós predominam os agricultores (pequenos proprietários) e os comerciantes, mais orientados para a poupança e menos favorecidos em capital cultural; no segundo período, 13,4% dos avós paternos pertenciam aos quadros dos profissionais liberais e empresariais, portanto, situados em ocupações de nível superior. Nas gerações dos pais, aumentam as frações mais ricas em capital cultural, representadas pelos profissionais empresariais, profissionais liberais, funcionários públicos e professores.

Tabela 3.9 – Ocupação dos avós paternos e maternos - Geração Bandeirantes 1

<i>Ocupações</i>	<i>Geração Bandeirantes 1</i>		<i>Total %</i>
	<i>Avós paternos</i>	<i>Avós maternos</i>	
Agricultores	5	5	100
Profissão liberal	-	-	-
Comerciante	-	-	-
Empresário	-	-	-
Outras	-	-	-
TOTAL	5	5	100

Tabela 3.10 – Ocupação dos avós paternos e maternos - Geração Bandeirantes 2

<i>Ocupações</i>	<i>Geração Bandeirantes 2</i>		<i>Total %</i>
	<i>Avós paternos</i>	<i>Avós maternos</i>	
Agricultores	9	9	60
Profissão liberal	4 *		13
Comerciante	1	2	10
Empresário	1		0,4
Outras	2 **	1 ** 4 ***	13
TOTAL	15	15	100

* Como profissionais liberais estão compreendidos 1 médico, dois dentistas e 1 engenheiro.

** Ocupações precedidas pelo trabalho na agricultura, tais como o de corretor de imóveis, tintureiro, alfaiate.

*** 2 Farmacêuticos (Nível médio), 1 professor de escola japonesa e 1 técnico agrícola.

A característica principal dessas famílias, entretanto não reside tanto na posição social em que se encontravam na época focalizada, mas no fato de que a maior parte delas alcançou essa posição por meio de um contínuo processo de ascensão social iniciado pelos avós paternos e maternos, que começaram a acumular poupança por meio da produção agrícola. Com exceção às poucas famílias, a maioria delas iniciou o processo de ascensão na zona rural.

As famílias dos anos 80 e 90 encontram-se melhor equipadas com um certo capital cultural e por ocupações de nível superior em relação às famílias do período anterior. Contudo, um aspecto a ser apontado é o de que se nota entre as famílias dos dois períodos o peso maior do capital cultural em relação ao capital econômico, ou seja, na gestão da escolarização dos filhos, o peso dos fatores extra-educacionais (decorrentes da ocupação dos pais), parecem mais frequentes e fortes do que as condições materiais das famílias. Esse aspecto destaca-se especialmente nas famílias compreendidas como Geração Bandeirantes 2, quando as diversas crises colocaram-se como grandes desafios para esses grupos, mas contribuíram para mostrar que as frações melhor equipadas de capital cultural puderam responder com maior eficácia às exigências impostas pelo sistema educacional. Decorre disso a especial atenção dada por essas famílias ao ato da escolha da escola, entendendo que a “distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar”.(BOURDIEU, 1997, p. 35).

4. A escolha da escola como forma de adesão ao capital escolar

Quando analisamos a posição social desses núcleos familiares, em seu conjunto, a partir de suas ocupações (Tabelas 3.7; 3.8; 3.9; e 3.10), notamos que na geração dos avós predominaram os agricultores (pequenos proprietários) e os comerciantes, mais orientados para a poupança e menos favorecidos em capital escolar. Na geração dos pais, aumentaram as frações mais ricas em capital escolar, representadas pelos profissionais empresariais, profissionais liberais, funcionários públicos e professores. Aspecto que nos leva não somente a reconhecer a ampliação do capital escolar à medida do avanço das gerações, como também torna-se mister a busca do entendimento a respeito das mudanças sofridas pelas famílias sob o efeito da reprodução escolar.

Essa ampliação do capital escolar de uma geração à outra é sintomática para mostrar que os investimentos escolares realizados pelos avós deram bons resultados e os pais continuaram a apostar nessa via da escolarização para a inserção social dos seus filhos. A escolha do Colégio Bandeirantes dá provas dessa forte adesão das famílias aos valores escolares. Matricular os filhos em uma instituição escolar de forte teor competitivo e de alto grau de investimento passa pela compreensão de que, para essas famílias, somente por meio da frequência a uma escola de bom nível, os filhos poderiam lograr o sucesso nos exames vestibulares mais concorridos, condição fundamental para o ingresso nas carreiras superiores mais prestigiadas.

Na verdade, a concorrência pela melhor escola verifica-se em todos os níveis da classe média ou pequena burguesia. Para aqueles que já dispõem do capital escolar, interessa conservá-lo e para os demais o ingresso nas melhores escolas é uma forma de concretizar o desejo da ascensão social.

O problema da escolha do “melhor” estabelecimento de ensino para os filhos vem se colocando como um tema de interesse no estudo das relações entre as famílias e as escolas. Ao examinar as contribuições de pesquisadores europeus sobre o assunto, Nogueira (1998) observa algumas convergências entre autores ingleses e o francês R. Ballion (1982, 1986, 1991 apud NOGUEIRA, 1998, p. 54-55), os quais, mesmo que por caminhos teóricos diversos e contextos nacionais diferentes, apresentam pontos em comum. A primeira concordância está no entendimento de que desde os anos 80 encontra-se instaurado um novo tipo de relação entre as famílias e a escola: para os ingleses Ball, Gewirtz e Bowe (1994, 1995 apud NOGUEIRA, 1998, p. 54-55), a política educacional do Partido Conservador inglês a partir dos anos 80, ao adotar as forças do mercado como solução para os problemas escolares de

custo, de controle e de qualidade, estimulou nas famílias “uma poderosa ideologia do mercado” e uma “cultura da escolha por parte dos pais”. Nesse sentido, para o sociólogo francês Robert Ballion, de “usuários cativos”, os pais transformaram-se em “consumidores de escola”, que buscam o serviço educativo mais adequado a suas demandas. Há convergência também quanto ao uso do termo “estratégia” para designar as condutas familiares de escolha da escola, embora o empreguem de formas diversas: alinhado ao racionalismo, Ballion usa “estratégias de consumo”, visando a um cálculo custo/benefício com vistas a maximizar os investimentos; e os ingleses, sob influência de Pierre Bourdieu, usam “estratégias de classe”, indicando que as predisposições para diferenciar as escolas são inconscientes, à semelhança do gosto, e funcionam como uma operação de distinção social.

Há, no entanto, uma outra concordância importante entre as pesquisas examinadas por Nogueira (1998), que vem também ao encontro de nossas análises sobre os critérios de escolha aplicados pelas famílias pesquisadas. Conquanto a escolha do estabelecimento se encontre fortemente relacionada com a posição sociocultural da família, constituindo-se, assim, em um fator de manutenção das desigualdades de oportunidades educacionais, o sistema de valores que interfere na preferência à escola não se reduz à classe social de pertencimento dos pais, mesmo que as possibilidades de escolha e de formulação de estratégias sejam desigualmente acessíveis entre eles, tendo em vista o papel crucial do capital cultural familiar nas condutas de escolha, especialmente quando se trata do capital de informações que as famílias dispõem sobre o funcionamento do sistema de ensino.

Isso significa poder afirmar que pelos critérios de escolha da escola teremos condições de avaliar não apenas a posição socioeconômica das famílias pesquisadas, como também encontrar referências para refletir sobre o volume do capital cultural familiar e de sua influência na construção das estratégias educativas para os filhos. Com esse objetivo, passamos a expor as considerações que traçamos a respeito, baseando-nos nas análises dos depoimentos dos pais e dos alunos pesquisados.

Nesse trabalho, a pesquisa realizada junto às famílias de origem japonesa permite-nos estabelecer uma aproximação com os estudos de Nogueira. Desse modo, a análise das entrevistas conduz-nos ao entendimento de que a escolha do estabelecimento de ensino fez parte do planejamento traçado pelos pais, o que levou em conta um conjunto de estratégias educativas formuladas segundo as predisposições adquiridas no meio sociocultural de origem. Dotados de um relativo capital social e econômico, esses pais buscaram assegurar a escolarização dos filhos em um estabelecimento prestigiado pelos seus resultados acadêmicos

em exames vestibulares, sem desconsiderar, entretanto, a performance da escola e a sua capacidade em desenvolver as potencialidades dos alunos.

Embora um tanto recorrente, importa destacar que para os pais da Geração 1 assim como da Geração 2 o Colégio Bandeirantes continuou sendo visto como a “melhor escola” ou o lugar das aprendizagens onde as famílias depositavam suas expectativas quanto ao futuro escolar e profissional de seus filhos. Além disso, os resultados dos vestibulares da USP, FGV e do ITA, com o ingresso dos filhos nas carreiras mais disputadas em função da relação candidato/vaga confirmavam o veredito da família e o da escola.

Segundo os depoimentos dos 35 entrevistados, encontramos uma unanimidade entre eles, cujo resultado oriundo de uma avaliação feita sobre o desempenho do Colégio Bandeirantes que o indicava como a “melhor escola”, em primeiro lugar porque assegurava uma “boa instrução”, e em segundo, porque assegurava uma “boa profissão”, de acordo com o que podemos observar no relato seguinte de uma aluna dos anos 80:

Na verdade era o meu pai que sabia da fama do Bandeirantes e ele achava que era o melhor colégio, quer dizer, tinha ouvido falar que era o melhor colégio de São Paulo e queria que a gente tivesse oportunidade de cursar o melhor colégio para ter melhores escolhas depois em termos de faculdade. (Depoimento de FMM, em fevereiro de 2008).

Nesse sentido, exigir tarefas, supervisionar os deveres constituíam-se em bens transmitidos aos alunos que, na visão dos pais, orientavam os filhos ao desejo do sucesso e à valorização do trabalho, conforme já pontuamos no Capítulo II. Notamos que, nas entrevistas, os critérios subjetivos, tais como o respeito à autonomia e à liberdade da pessoa, encontravam-se mesclados com os critérios objetivos da escolha baseados em princípios como a importância de regras, de limites, da criação de hábitos de estudos e de disciplina. O depoimento de SN, pai de três alunos da Geração Bandeirantes 2, corrobora para reproduzir esse entendimento:

A gente acompanhava os estudos, mas sempre ficava a critério deles... as provas eram puxadas... as aulas... exercícios em casa... se bem que o LRE, eu acho, como pai... ele é muito inteligente, mas no colegial ele foi meio vagal... até quando ele entrou na Paulista ele veio me perguntar se estava satisfeito [riso] Qual é o pai que não gostaria de ter o filho na Paulista? Acho que ele pensava... a primeira opção era a USP, como ele não conseguiu, ele fez essa pergunta... A gente sempre quer o melhor, por isso todos eles estudaram no Bandeirantes, mas também não pode ser tão radical, não é? Achar ruim de ter conquistado a segunda opção? E o filho mais velho prestou os quatro vestibulares e passou nos quatro vestibulares. Inclusive eu queria que ele

fizesse medicina e ele passou em duas de Medicina e em duas de Odonto, mas como ele optou pela Odontologia. (Depoimento em março de 2008).

É certo que o critério baseado na “melhor escola” vem carregado de representações que podem expressar a posição socioeconômica das famílias, assim como determinadas disposições culturais que são acumuladas no decorrer das experiências de vida pelos pais. O depoimento de uma mãe (Geração Bandeirantes 2) oferece fundamentos para se pensar dessa forma:

[Referindo-se a uma instituição escolar em que fez o curso primário, nos anos 50] Na época, era um colégio bom, de classe média. Mas nos últimos tempos percebo por conversas e observações, mesmo andando no metrô, que o perfil dos alunos mudou para classe média baixa. Creio que ... o que deve ter provocado a mudança da clientela é que hoje a Liberdade é diferente da minha época... a classe média média e alta não quer mais seus filhos naquele bairro. Vê-se que os alunos têm um outro perfil, diferente. A gente era de classe média-média, mas hoje os que freqüentam lá têm outro perfil, diferente do nosso, naquela época. (Depoimento em junho de 2007)

A preocupação com o “círculo de amizades” dos filhos também se torna um elemento norteador da escolha dos pais, como se observa no depoimento acima. Para outros, a idéia de se criar um “vínculo de pertencimento” a uma instituição escolar tradicional era percebida pelos entrevistados como “símbolo de dignificação” e, portanto, de ascensão social.

Meu marido achava que os filhos tinham de estudar em colégio bom, com outros alunos bons ...para ter uma boa formação para o futuro, na vida. Meu marido lutou muito para conquistar a posição que conquistou. Ele queria que os filhos continuassem... Os filhos precisavam de ser os primeiros. Ainda mais que estudar estava se tornando cada vez mais importante. E também porque ele [o filho] era o filho homem da família.(Depoimento da mãe de AYM e empresária, em setembro de 2006).

Ou você é o primeiro ou não vai ter espaço na vida. É o que meu pai sempre dizia para mim. Por isso ele escolheu o Bandeirantes para todos nós. Por isso, tinha que ser o primeiro da classe, seguindo a disciplina e rigidez da educação recebida pelo meu pai. Mas, tudo isso sempre acompanhado de muita atenção e de respeito. Meu pai sofreu muito quando criança e por isso queria o melhor para nós. Meu pai nos deixou uma grande lição. (Depoimento de AYM, aluno da Geração Bandeirantes 1, em janeiro de 2007).

As diferenças que encontramos entre as famílias da Geração Bandeirantes 1 e 2 situam-se no grau de refinamento introduzido nos procedimentos de escolha, sob a pressão das mudanças do contexto e do peso relativo do capital cultural familiar de que dispunham. Um sentimento de despreparo cultural levaram os pais da Geração I a basear suas decisões em

opiniões colhidas junto a pessoas que consideravam mais competentes na matéria. É relevante observar que se a ascensão dos pais da Geração Bandeirantes 1 prescindiu em grande parte da escolarização superior, já para os da Geração Bandeirantes 2, esta foi fundamental na reprodução das condições sociais da família, considerando-se as mudanças do mercado e as novas exigências postas pelo sistema educacional para o acesso às universidades de maior prestígio. Em sua grande maioria, os pais da Geração 2 são profissionais liberais que alcançaram sucessos profissionais por meio de uma carreira construída com muito esforço e de promoção recente. Na Geração 1, encontramos pais com a escolarização básica, os quais residiam ainda na zona rural, no interior paulista, na época em que o filho estudava no Colégio Bandeirantes.

Em nossa análise, o comportamento de algumas das famílias da Geração Bandeirantes 2, constituídas, predominantemente, de pais profissionais liberais, permite aproximá-las do que Ball, Gewirtz e Bowe (1993, apud NOGUEIRA, 1998, p. 44) identificam como os *privileged/skilled choosers*, ou seja, aquelas que dispõem de “acentuada capacidade de discriminar entre os diferentes tipos de estabelecimentos”. São pais vinculados ao campo educacional e com maior capital de relações sociais e, por isso, com o senso prático para responder melhor ao *sens du jeu* [o senso do jogo], mediante um sistema de preferências e de princípios que lhes permitem refinar os critérios de escolha e se beneficiar das oportunidades de uma boa escolarização para os filhos, obtendo “o melhor lucro de seu capital cultural”. (BOURDIEU, 1996, p. 42). De acordo com Singly (2007, p.57), poderíamos afirmar que se trata de pais profissionais que se dedicam a um verdadeiro trabalho de conhecimento do meio escolar mais adequado para os filhos.

O depoimento de JN, pai de LCN, propiciou os fundamentos para essa observação, ao nos revelar o refinamento nos critérios de escolha da escola com o passar dos anos. Em 1958, quando indicou o Colégio Bandeirantes para o sobrinho (HNG), o critério da escolha denotou uma decisão irrefutável: “Indiquei o Bandeirantes porque era a melhor escola”. Vinte anos depois, no momento da escolha da escola para um dos seus filhos (LCN), diante da diversidade do mercado de ofertas escolares, suas apreciações tornaram-se mais amplas:

Indiquei três escolas para ele: SL, Bandeirantes e SC. Com os outros filhos também. Todos eles, num determinado momento do curso primário, começaram com muita bobagem de menininho rico e mimado de escola particular. Eu tirei todos e coloquei num grupo escolar perto de minha casa. Foi a melhor coisa que fiz na minha vida. Eles se socializaram, criaram raízes no bairro, amigos pobres, pretos, brancos... e depois no ginásio coloquei numa escola particular perto de minha casa. Quando chegou a época de cursar o colegial, deixei que eles escolhessem. E minhas filhas estudaram no colégio

onde minha mulher era professora e coordenadora e nada pagavam. (Depoimento de JN, 2007).

Nesse caso, a escolha seguiu critérios que buscaram inicialmente a socialização das crianças, observando-se um refinamento posterior, com a decisão pela matrícula dos filhos em escolas particulares, à medida do avanço dos graus de ensino. A tendência para investir mais na educação dos meninos que na das meninas dá visibilidade a uma escolha de escolas para os filhos, orientada por representações que endossam a dominação masculina. Outrossim, o fato dos filhos escolherem o Bandeirantes, entre as escolas indicadas pelo pai, denotou a preferência por uma determinada carreira profissional, no caso específico a de Engenharia

A demanda de um colégio cuja reputação é melhor que a do bairro onde mora ou da escola onde se encontra estudando o filho decorre de uma avaliação que leva em conta conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento da instituição escolar. Segundo Singly (2007, p.57), trata-se de um tipo de demanda que aumenta com a posição social da família e de seu nível cultural, assim como depende da apreciação escolar que os pais têm de seus filhos. A maior atenção quanto à performance do filho e a da escola aparece mais comumente nos relatos das mães que tinham os filhos matriculados nos anos 80 e 90. Nesse aspecto, o depoimento seguinte foi muito importante:

Se eu penso na parte de conteúdo e da formação acadêmica, o Bandeirantes é forte...se KLM tivesse permanecido na escola [...] certamente não teria conseguido entrar direto. [...] KLM torce o nariz por causa do sistema classificatório existente no Bandeirantes, porque ele discrimina... eu mesmo não gosto... é um sistema típico japonês em que os alunos têm uma série de provas desde o Ensino Fundamental...se querem que o filho faça a Universidade de Tóquio, então vão se preparando desde o Fundamental. Trata-se de um sistema meritocrático e o Bandeirantes é um pouco disso. [...] Mas há um encontro entre o que os pais esperam e o que conseguem com o Bandeirantes. (Depoimento de BM, mãe e professora universitária, 2008).

Matricular os filhos no Colégio Bandeirantes já faz parte do ritual adotado pelas famílias de HCA e JYM no início do ano escolar, há duas gerações. Entre 1968 e 1974, JYM e todas suas 3 irmãs encontravam-se matriculados na instituição escolar. Desde os anos 1990 são os netos que se formaram ou continuam frequentando o colégio. Um procedimento similar encontrado nas duas famílias foi a tendência de antecipar a entrada dos filhos na escola. Os primeiros membros das famílias foram matriculados a partir do Ensino Médio (ou Científico, na época) e os mais jovens desde a 5ª.série. Sem dúvida, a posição social conquistada pelos pais desde a primeira geração dessas famílias permitiu-lhes que dos anos 60 aos anos 90 os filhos e os netos se matriculassem na instituição, seguindo a tradição familiar, como parte de

um processo natural na operação da distinção e de reprodução social. Não se trata, pois, de escolha, mas de uma prática que se consolida desde a primeira geração entre os membros dessas famílias, predispondo-os a frequentar o colégio como uma marca privilegiada de classe.

A quantidade de filhos matriculados na unidade escolar, a proximidade da residência bem como as avaliações sobre o peso das mensalidades são alguns dos aspectos que passamos a examinar, buscando estabelecer as relações entre as condições de vida das famílias pesquisadas e a escolha do colégio. Mesmo que a questão financeira não tenha sido colocada pelos pais entrevistados, são entre as famílias da Geração 2 que encontramos algumas incidências a respeito. Se considerarmos que das 12 famílias entrevistadas, 8 matricularam todos os filhos na instituição, esse dado indica argumento tanto para comprovar a confiança depositada pelos pais no desempenho da escola quanto para supor que se tratava de uma fração de descendentes de japoneses que não sofria restrições financeiras para investir na melhor escolarização. Entretanto, essa não foi uma regra geral, observando-se em alguns depoimentos que a decisão pela matrícula do filho no Colégio Bandeirantes passou por um cálculo profundo das probabilidades.

Embora não tenha sido enfatizado pelos entrevistados, talvez pela distância do tempo²⁶ ou pela pouca idade na época, o que motivava o desconhecimento exato dos fatos, especialmente quando o depoente era um ex-aluno, o peso das mensalidades transparece em alguns relatos, dando mostras de que a relação custo/benefício com vistas a maximizar os investimentos escolares foi também considerada na formulação das estratégias educativas adotadas, especialmente pelas famílias da Geração Bandeirantes 2, época marcada pelas crises de recessão e de desemprego. É o que se verifica na fala de uma ex-aluna:

Na verdade, foi assim. Na época, eu não tinha noção do que era o Bandeirantes. Na 4ª.série, eu tinha nove anos. Então, meus pais, por influência de amigos, ouviram que o Bandeirantes era um excelente colégio e resolveram que eu iria entrar lá. Até porque na escola estadual o ensino era muito básico..., e qualquer prova que você fazia, você passava. Não tinha nota, era A, B, C... a maioria ganhava A, todo mundo ganhava a nota A A A. Então, o que se imagina é que ... você está ganhando a nota máxima e provavelmente você não está aprendendo o suficiente. Foi então que eles resolveram me tirar de lá e me colocar no Bandeirantes. E foi um acordo, como era um colégio muito caro...eles não tinham muitas posses e nem nada...como todo o

²⁶ É preciso observar que as respostas dos pais e alunos, por abranger um universo distante, ou seja, o momento da escolha do estabelecimento de ensino ocorrido há mais de vinte anos para os mais novos e aproximadamente cinquenta anos para os mais antigos, podem estar refletindo tanto a motivação real na época como a racionalização posteriormente elaborada.

descendente que trabalhava e pagava...então o acordo foi: você vai para o Bandeirantes, passou, continua, não passou, volta para a estadual. E estudei para ficar, com certeza. (Depoimento de LMK, médica e aluna desde a 5ª.série no Colégio Bandeirantes, em setembro de 2007).

Assim, como encontramos nas entrevistas pouca incidência de critérios de escolha relacionados com a questão das mensalidades, também a distância da residência não parece ter interferido nas decisões das famílias. Dos vinte alunos entrevistados, apenas quatro não residiam nos bairros adjacentes ao colégio, sendo eles: Jardim Bonfigliori, Vila Madalena, Santo André e Ibiúna. Os dois últimos fora da Capital. A aluna de Ibiúna (Geração Bandeirantes 2) residia no bairro de Pinheiros em imóvel adquirido pelos pais para acomodar as filhas que estudavam na Capital. Com objetivos semelhantes, os pais de LAK e as irmãs (Geração Bandeirantes 2), que moravam em Curitiba (PR), haviam comprado um apartamento, no bairro do Paraíso, bem próximo ao colégio. Os pais dos demais alunos (14) residiam em bairros vizinhos ao colégio, como Aclimação, Planalto Paulista, Saúde e Jabaquara, conhecidos como áreas de grande concentração de japoneses. (SAKURAI, 1995, p.160). Mesmo que não tenha se constituído em elemento de peso na decisão da escolha da escola, a proximidade da residência certamente não deixou de influenciar a tomada de decisão, visto que a maioria desses alunos declarou usar o transporte coletivo, ônibus ou metrô, para se dirigir ao colégio.

A condição da primogenitura interferiu nos critérios de escolha da escola adotados por algumas das famílias. Entre os 20 alunos entrevistados, 7 estudaram no Bandeirantes por serem primogênitos, aspecto que se tornou relevante para a nossa análise, contribuindo também para continuar examinando as condições socioeconômicas das famílias pesquisadas. Não obstante os depoimentos revelem a constante preocupação em assegurar uma educação mais aprimorada ao filho mais velho, inclusive quanto às maiores exigências estabelecidas a ele, constatamos também que a possibilidade de estudar num colégio de bom nível não se restringiu ao filho primogênito, pois em quatro situações todos os demais membros da família também se formaram, na Educação Básica, pelo fato tem como exceção 3 filhos primogênitos, cujos irmãos concluíram o Ensino Médio ou em uma escola particular mais próxima à residência ou em escola pública. Em seu depoimento sobre o comportamento das famílias de origem japonesa no Colégio Bandeirantes, o Diretor Pedagógico da escola não deixou de assinalar esse aspecto:

“O que chama a atenção e é evidente entre eles, além da usual cobrança quanto ao desempenho escolar dos filhos, é a preocupação que transparece

quando da visita desses pais à escola... o interesse pelo desempenho do filho primogênito. Parece que esse precisa dar o exemplo para os demais irmãos. E o próprio aluno também se cobra muito, como se fosse a sua missão servir de referência, especialmente, quando tem os irmãos mais novos estudando no mesmo período”. (Depoimento em novembro de 2008).

Encontramos três situações que servem de ilustração. Entre os alunos da Geração Bandeirantes 1, o exemplo de HNG representa para mostrar que a atribuição de privilégios escolares na família seguiu a ordem de nascimento na linha masculina. Enquanto as irmãs freqüentaram escolas básicas e depois as universidades no interior do estado, HNG foi encaminhado cedo para a Capital, vindo morar com os tios, em busca de melhor escolarização. Em 1958, seu tio matriculou-o no Colégio Bandeirantes e, em 1961, HNG já havia ingressado na Escola Politécnica da USP. Isso demonstra que o peso da tradição familiar foi fundamental para se decidir os rumos da escolarização do primogênito. Importa observar que, na época, esse procedimento constituía-se numa prática adotada pelas famílias japonesas que tinham posses. Verifica-se, portanto, que restrição foi mesmo de ordem cultural e as exigências postas ao primogênito vinham do interior da própria família, conforme relata o pai de HNG:

Quando HNG foi estudar no colégio marista, onde meus irmãos já tinham estudado, um dos tios lhe disse: você não vai sujar o nome da família, não é? E HNG respondeu a ele: Eu sei, vou limpar mais. E aí, no primeiro e segundo anos, sempre ganhou medalhas de primeiro lugar. Tem a fotografia dele recebendo a medalha do avô. Como HNG era o neto primogênito, era também o mais visado pelo avô e pelos tios, que queriam o melhor para ele. Por isso, ele foi escolhido para ir estudar na Capital. E também porque já dois tios estavam lá, um formado e outro na faculdade. Os dois na USP. (Depoimento em abril de 2008)

Entre os primogênitos da Geração Bandeirantes 2 que se matricularam no colégio nos anos 80, a situação foi um pouco diferente. FKM e RKA foram colocados na unidade escolar como resultado de um cálculo financeiro restrito feito pelos pais, os quais decidiram investir nos primogênitos à revelia dos demais irmãos que acabaram freqüentando escolas públicas ou privadas próximas às residências. Nesses casos, observamos a criteriosa avaliação feita especialmente pelas mães quanto ao desempenho escolar dos filhos, que não deixou de levar em conta a relação custo/benefício quanto ao investimento escolar destinado a um único membro da família. Todavia, é preciso destacar que os pais não deixaram de assegurar a carreira escolar dos demais filhos, proporcionando condições para que estes se dedicassem aos estudos em tempo integral e que prosseguissem em cursos superiores.

Quando a mãe de RKA conseguiu matriculá-lo na 5ª.série do Colégio Bandeirantes, em 1986, realizava o sonho de ver um dos filhos matriculado em uma das melhores escolas da capital, e este ingressou posteriormente no curso de Engenharia, na UNICAMP, em 1993. A mãe, que veio do interior do Estado na década de 50, era funcionária pública de um hospital municipal e casada com o marido, técnico contabilista, com quem teve dois filhos. Ela não pôde completar seus estudos por questões financeiras, todavia RKA, como primogênito dos filhos, foi escolhido para cursar uma boa escola. No entanto, a escolha não foi algo mecânico, de acordo com o relato da mãe:

Além da fama do colégio, meu filho sempre tinha sido bom aluno. Aí comecei a pesquisar escolas para ele. Minha irmã, cabeleireira, tinha fregueses cujos filhos já estudavam no Bandeirantes. Eu conhecia também um fazendeiro do interior que tinha um filho estudando no colégio. E desde os cinco anos, RK sempre foi muito obcecado por metas. E ele foi para o Bandeirantes para depois fazer Engenharia. Para o pai, se ele fosse fazer Administração, não precisaria estudar no Bandeirantes. (depoimento da mãe, em julho de 2007).

Dispor de informações sobre a estrutura e funcionamento do ensino para se formular estratégias de escolha é um tipo de capital cultural que provém não apenas da experiência escolar e profissional vivida pelos pais, mas também de uma rede de informações envolvendo amigos, parentes que tenham alguma familiaridade com o sistema escolar. Destaca-se, nesse aspecto, a importância do sistema de relações sociais estabelecido pelos pais, que lhes permitem retirar maiores benefícios com menos recursos. Menos conhecedores das regras do sistema educacional, esses pais baseiam-se na rede de informações para decidir pela escolha do colégio, ouvindo opiniões de clientes, amigos e parentes.

O papel da mãe em seus estudos é bem evidenciado por FKM, que estudou no Colégio Bandeirantes a partir do 2º ano do Ensino Médio, vindo de outra instituição particular. A escolha do Bandeirantes para o primogênito e da escola pública para os demais filhos seguiu a referência de ser considerada a melhor instituição de ensino e mais adequada para o potencial do filho, que queria fazer Medicina. A avaliação da mãe foi contemplada com o ingresso de FKM na Faculdade de Medicina da USP, logo após concluir o colegial, dispensando o cursinho. Assim como RKA, FKM também foi aluno do colégio no período da grande demanda de descendentes japoneses, observando-se, além disso, que esses indivíduos representavam a primeira geração dessas famílias a seguirem carreiras universitárias. Decorre disso o grande empenho das mães e as maiores dificuldades enfrentadas nessa etapa de construção das trajetórias escolares dos filhos. Nesse contexto, é importante destacar,

conforme exposto no Capítulo II, que esse foi o período em que a direção da escola aplicou mensalidades mais baixas a fim de driblar os efeitos da crise junto às famílias de classe média.

Embora apenas 3 alunos tenham indicado a “escolha por área de estudos” como o motivo principal da decisão, importa observar que a preferência das famílias sempre se orientou em direção à carreira profissional desejada aos filhos, que se concentrava em Medicina e Engenharia. Dos 20 alunos entrevistados, nove matricularam-se na Área de Exatas, 9 na área de Biológicas e 2 em Humanas. É preciso lembrar que até os inícios dos anos 1990, período em que esses alunos foram matriculados no colégio, ao ingressar na primeira série do Ensino Médio, geralmente após a prova seletiva, as famílias tinham que optar pela área de estudo dos filhos²⁷. Destarte, conhecedores dessa regra, ao matricularem seus filhos no Colégio Bandeirantes, as famílias já deveriam ter em vista a carreira profissional desejada a eles. Isso se torna evidente ao se verificar que dos 20 alunos pesquisados, 12 prefeririam matricular-se no colégio a partir da 1ª.série do Ensino Médio e oito desde a 5ª.série. Nota-se, conforme já observado no depoimento de JN, que a preocupação com a carreira profissional vai provocando um refinamento nos critérios de escolha da escola pelas famílias à medida do avanço dos graus escolares.

Mesmo entre as mulheres, especialmente relativas às alunas da Geração Bandeirantes I, quando a carreira profissional feminina ainda não fazia parte dos planos de grande parte das famílias da época (anos 1950 e 1960), o tipo da escola escolhida pelos pais já refletia o interesse pelo engajamento feminino em determinadas áreas do mercado de trabalho. A preferência concentrava-se na área de Biológicas, mais conhecida como destinada às carreiras femininas, tais como: Medicina e Odontologia. Dos 9 alunos entrevistados, que se matricularam na Área de Biológicas, seis eram do sexo feminino. Duas das entrevistadas escolheram a Área de Humanas.

A formação de uma rede de informações entre as famílias, amigos e parentes contribui para se criar opiniões, entre os pais, sobre as especialidades de alguns estabelecimentos de ensino. Dessa forma, entendemos que a decisão da escolha segundo o critério da “melhor escola”, conforme depoimentos dos pais da Geração 1 e Geração 2, foi também orientada pela “especialidade” da escola em áreas de estudo. Observa-se, quanto aos pais e alunos da Geração 1, uma unanimidade acerca da boa fama do Colégio Bandeirantes na preparação para os cursos de Engenharia e Medicina:

²⁷ Da mesma forma, as famílias dos anos 50 e 60 tiveram que optar por áreas, escolhendo entre os cursos Científico ou Clássico, conforme a estrutura do Ensino Secundário estabelecida desde as Leis Capanema, nos anos 1940.

O Colégio Bandeirantes foi indicado pelos meus irmãos que já estudavam em São Paulo. Como parecia ser de interesse do nosso filho fazer um curso de engenharia, eles [os tios] indicaram o Bandeirantes como a escola que melhor preparava para os vestibulares de Engenharia, da USP”. (Depoimento do pai de HNG, que se matriculou no colégio em 1958).

Sempre quis fazer Medicina, talvez pela influência do meu médico quando era pequena. Acabei indo estudar no Bandeirantes por decisão do meu pai, que conheceu a fama do colégio para preparar para Medicina por meio de seus fregueses do empório. (Depoimento de HCA, ex-aluna, que estudou no colégio entre os anos 1962-64).

Os japoneses sempre tiveram a preocupação de escolher uma boa escola para os seus filhos... e como minha filha queria fazer Medicina, procuramos saber qual era a melhor escola que preparava para a Medicina. E os clientes do meu marido [médico] indicaram o Colégio Bandeirantes. Além disso, meu marido conhecia os donos do colégio, naquela época. (Depoimento da mãe de LAK, aluna matriculada em 1974).

Além dos depoimentos, uma pesquisa realizada pela Diretoria do Ensino de São Paulo, em 1963, conforme já mencionada no Capítulo I, ao mostrar que a maioria dos cursos ginasiais da Capital seguia predominantemente um currículo voltado para as Humanidades, acaba se configurando num forte argumento para justificar a escolha do Bandeirantes pelas famílias interessadas em ver seus filhos seguindo carreiras em Medicina e Engenharia. Isso quer dizer que consideramos que a escolha do Colégio Bandeirantes pelas famílias da nossa amostra foi orientada pelo fato dessa instituição escolar tanto reproduzir quanto confirmar, durante décadas, sua imagem de uma instituição de ensino “especializada” na preparação para os exames vestibulares nas áreas de Exatas e Biológicas, o que revela, portanto, uma forte identidade entre as preferências das famílias e o tipo de ensino oferecido pela escola escolhida. Esse quadro aparece explicitado no depoimento de uma das mães, ao explicar como era feita a escolha da escola pelos pais:

Porque na minha época havia a divisão entre Científico e Clássico. Assim, a primeira da família, HCA fez Medicina e optou pelo Bandeirantes. Na época, meu pai consultou pessoas conhecidas sobre o melhor colégio para preparar a filha para Medicina e indicaram o Bandeirantes. Eu queria Humanas e, da mesma forma, meu pai perguntou para as pessoas conhecidas sobre o melhor colégio para Humanas, e indicaram o CD. O Bandeirantes, na época, não tinha [o curso] Humanas, não tinha o Clássico. Por isso, indicaram para ele o CD. Para a outra irmã, EAK, que queria Arquitetura, decidiu-se que ela iria cursar o Científico, na área de Mxatas, no Bandeirantes. (Depoimento de uma das irmãs e mãe de alunos, em junho de 2007).

A despeito da forte presença de descendentes de japoneses no colégio, objeto que despertou o interesse nesse trabalho, apenas dois alunos declararam ter feito a escolha atraídos pela proximidade étnica. Um desses alunos fazia parte do grupo de escotismo integrado de japoneses, e sua vinda para o colégio decorreu da atuação de uma rede social de informações constituída pelos seus membros. O depoimento da outra aluna, que vinha de Ibiúna, cidade de grande concentração de japoneses, portanto, com precedentes de influência japonesa em sua formação, é esclarecedor por mostrar o lugar da etnia na decisão da escolha:

Foi a minha irmã mais velha que me deu a opção de escolher entre o S.L., o Bandeirantes e o P.S. Além disso, um professor do F.D. [escola estadual onde concluiu a 8ª.série] me falou de uma bolsa de estudos no S.L. Não quis por causa da questão religiosa... ser uma escola religiosa. P.S. e Bandeirantes haviam marcado o vestibulinho para o mesmo dia. Decidi pelo Bandeirantes, pensando na localização, porque teria que ir sozinha. Como lá tinha muitos orientais, acho que talvez isso tenha influenciado a minha decisão. Também pela fama do colégio. (Depoimento de BHD, veterinária, em abril de 2007)

Embora a marca japonesa do Colégio Bandeirantes não tenha sido nomeada como uma das razões da escolha, considerada como acréscimo e apenas em segundo lugar, é preciso observar a existência de uma rede de informações entre os descendentes dessa origem, que atuou para atrair grande parte deles em direção a essa instituição escolar, como, por exemplo o Grupo Caramuru²⁸, voltado para o escotismo.

A análise efetuada teve o propósito de mostrar a influência do contexto e do volume do capital doméstico na construção das estratégias educativas que visavam assegurar aos filhos as carreiras profissionais mais promissoras. À vista desse objetivo, o Colégio Bandeirantes foi tomado pelas famílias entrevistadas como a escola ideal, a qual poderia ajudar a concretizar suas aspirações. Por meio de estratégias variadas, os critérios de escolha adotados pelos pais das duas gerações permitiram observar a tendência para o desenvolvimento de uma relação pragmática com a escola. Em ambas gerações, nota-se que a escolha da escola foi produto de planejamento dos pais, seja considerando os recursos disponíveis, seja avaliando os melhores benefícios para a formação dos filhos. Não resta dúvidas de que a escolha do Bandeirantes fez parte de uma etapa decisiva dos projetos das famílias de nossa amostra, significando para os pais, de maiores ou menores posses, uma forma de conservar ou de estabelecer uma marca de distinção social para as carreiras profissionais dos filhos.

²⁸ Mesmo que considerado desejável, não foi possível desenvolver um estudo sobre o Grupo Caramuru, neste trabalho.

CAPÍTULO IV – FAMÍLIAS: A GESTÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS

Nós somos em 3 [irmãos]. Na verdade começa assim, a história começa com meu avô. Ele não teve condições de dar estudo para todos. Para quem ele conseguiu, **o estudo ficou como herança**, para quem não conseguiu, ficaram os bens. E o meu pai foi aquele que recebeu o estudo. Por sua vez, naturalmente, foi estudo que ele passou para nós. E isso foi mesmo valorizado. Então, temos assim: meu irmão mais velho é dentista (USP), eu sou médico (UNIFESP) e o mais novo, deu uma desviada e fez Administração (primeiro fez USP, parou e depois fez GV) e todos fizeram o Bandeirantes e todos fizeram boa faculdade. (LRE, médico, ex-aluno do Colégio Bandeirantes de 1979 a 1985 – Depoimento em março de 2008 – Grifo nosso).

É preciso observar que o ato da escolha da escola não resultou de uma ação mecânica reduzida meramente à vontade da aspiração social. É certo que o ato de escolher uma escola significou “poder optar” entre outras, mas não se pode perder de vista que toda escolha foi orientada ou condicionada por um sistema de referências que levou em conta o meio sociocultural ou, conforme Bourdieu (1996, p. 43), a estrutura do capital familiar. Trata-se de sistemas de referências expressas por meio de determinado volume de capitais herdados que priorizam algumas práticas em relação a outras, assim como esquematizam as ações. Isso significa afirmar que para compreendermos as trajetórias escolares dos alunos é preciso antes examinar como se deu a transmissão doméstica do capital cultural, ou seja, conhecer as formas pelas quais as famílias se organizaram em torno de projetos de escolarização.

Como vimos, a escolha do Colégio Bandeirantes representou uma etapa decisiva dos projetos construídos por famílias que, não obstante suas peculiaridades, tinham como meta colocar seus filhos em universidades públicas, acreditando assegurar, dessa forma, o acesso a um futuro promissor e às carreiras profissionais de maior prestígio tanto social quanto econômico. Além de se compreender perfeitamente o lugar da escola, nesses projetos sabia-se também que a instituição assegurava o diploma, bem como a reprodução familiar e, sobretudo, a linhagem de herdeiros. De acordo com Singly (2007, p. 50), “numa sociedade onde o modo de reprodução é baseado na educação escolar”, a família perde o poder de designar os herdeiros. Foram esses os motivos que levaram os filhos, netos e bisnetos de imigrantes japoneses a se encontrarem no referido colégio, após uma longa trajetória que tem como marco inicial a instalação dos avós em zonas rurais e como limite a chegada dos pais na capital de São Paulo. Dessa forma, o Bandeirantes acabou se constituindo no espaço do

reencontro entre os “primos ricos” e os “primos pobres” (Capítulo I) dos anos iniciais da imigração japonesa no Brasil.

Neste capítulo, pretendemos examinar a constituição dos sistemas de referência que orientaram essas famílias a transformar suas poupanças em um empreendimento voltado para a escolarização superior dos filhos, procurando, de uma geração a outra, manter ou melhorar a posição de seus integrantes no espaço social. Ao considerarmos cada trajetória familiar como uma rota singular devido à posição ocupada pelos pais e avós no espaço social, em seus respectivos contextos, decidimos focalizar nossas atenções em algumas experiências familiares, as quais correspondem aos alunos da Geração Bandeirantes 1 e 2.

1. Pais, mães e filhos: origens e descendência japonesa

A despeito de suas vinculações com a economia agrícola, por meio dos avós, bisavós ou mesmo dos pais, à exceção de um aluno, os demais entrevistados têm poucas referências sobre a vida na zona rural. Nesse sentido, mesmo as férias da infância e da adolescência, quando evocadas em seus relatos, são lembradas por meio de rápidas passagens com os avós, porém muitos já residentes em cidades do interior paulista. É certo que para o aluno que nasceu em área rural, os relatos do cotidiano infantil vêm acompanhado de lembranças dos avós, os quais moravam junto à família. À exceção desse aluno, os demais integram uma geração portadora de hábitos essencialmente urbanos. Basta observar o local de nascimento dos 20 alunos da nossa amostra para afirmarmos a natureza urbana das famílias que procuraram o Colégio Bandeirantes entre os anos 1950 e 1990.

Tabela 4.1. – Pais e filhos: local de nascimento e ordem da descendência japonesa

	<i>Aluno</i>	<i>Descendência japonesa do aluno</i>	<i>Pai</i>	<i>Descendência japonesa do pai</i>	<i>Mãe</i>	<i>Descendência japonesa da mãe</i>
HNG	Buritizal-SP **	nisei	Japão	isei	Japão	isei
HCA	Presidente Prudente-SP	sansei	Japão	isei	Presidente Prudente-SP*	nisei
JYM	São Paulo	sansei	Japão	isei	Bastos-SP*	nisei
GMA	São Paulo	sansei	Japão	isei	Ipaussu-SP	nisei
MGS	São Paulo	sansei	Bastos-SP*	nisei	Bastos-SP*	nisei
LAK	Presidente Prudente-SP	sansei	Presidente Prudente-SP*	nisei	Mogi das Cruzes-SP*	nisei
LCN	São Paulo	sansei	Buritizal – SP	nisei	São Carlos-SP (ND)	Não descendente
LRO	São Paulo	sansei	Taquaritinga-SP	nisei	Taquaritinga-SP	nisei
BHD	Ibiúna-SP	sansei	Japão	isei	Embu - SP	nisei
LMK	São Paulo	sansei	Mirandópolis-SP*	nisei	Garça-SP*	nisei
EAI	São Paulo	sansei	Japão	isei	Cafelândia-PR*	nisei
FMM	São Paulo	sansei	São Paulo(ND)	Não descendente	Tarumã-SP	nisei
MAC	São Paulo	yonsei	São Carlos-SP(ND)	Não descendente	Presidente Prudente-SP*	sansei
FHO	São Paulo	sansei	São Paulo (Itaquera) *	nisei	São Paulo	nisei
HSY	São Paulo	yonsei	São Paulo	sansei	Registro-SP (ND)	Não descendente
GJM	São Paulo	sansei	Duartina (SP)	nisei	Marília-SP*	nisei
RKA	São Paulo	sansei	Cornélio Procopio-PR*	nisei	Pereira Barreto-SP*	nisei
FAC	São Paulo	yonsei	Campinas (ND)	Não descendente	São Paulo	sansei
KLM	São Paulo	yonsei	São Paulo	nisei	São Paulo	sansei

(ND) – Não tem descendência japonesa

* Cidades de grande concentração japonesa

** Nascido em zona rural

Do rol dos 20 alunos da nossa amostra, o único que nasceu em área rural do interior paulista pertence à Geração Bandeirantes 1. Quanto à Geração Bandeirantes 2, exceto uma aluna que nasceu no interior do Estado de São Paulo, os demais alunos da nossa amostra nasceram na capital paulista. Já com relação aos pais observa-se o inverso, apenas 4 nasceram em São Paulo/capital, sendo assim distribuídos: dos 5 alunos da Geração 1, 4 pais são nascidos no Japão e 1 no interior paulista; entre os pais dos 15 alunos da Geração 2, 3 são nascidos no Japão, 3 na capital, um no Estado do Paraná e os 8 restantes no interior paulista.

É preciso atentar para a questão da geração dentro das gerações, quando encontramos pais isei, nisei, sansei, no interior da Geração Bandeirantes 1 e 2. Na primeira, temos 4 pais isei, nascidos no Japão e introduzidos no Brasil por meio do processo imigratório do período anterior à Segunda Guerra, além de 1 pai nisei – descendente japonês nascido no Brasil. Na época em que os filhos estudavam no Colégio Bandeirantes, excetuando-se um dos pais (HNG) que residia ainda na zona rural, os demais já se encontravam instalados na zona urbana do interior ou na capital. Já na Geração Bandeirantes 2, encontramos uma diversidade de pais conforme a ordem de descendência japonesa. Não se considerando um pai isei (EAI), que chegou ao Brasil após a guerra, com formação superior, para trabalhar numa empresa japonesa da capital paulista, o segundo pai isei²⁹ imigrou com pouca idade, acompanhando os pais, no final dos anos 1920. Assim como os 12 pais nisei e sansei, os isei encontravam-se instalados em São Paulo ou adjacências nos anos 1960, tendo passado antes pelo processo de deslocamento rural/urbano, usual entre os imigrantes. Em resumo, por ordem de descendência japonesa, predominam pais e mães nisei; e entre os alunos, a maioria é formada por sansei. Isso significa afirmar que os alunos da nossa amostra representam a terceira geração de descendentes de japoneses, nascida no Brasil.

Importa destacar que se trata de uma fração de descendentes de japoneses nascida na grande metrópole - São Paulo, e, por isso, mais favorecida pelas facilidades de acesso a uma escolarização de qualidade e mais diversificada. Acrescenta-se a isso a condição de descenderem de pais que, nos anos 1950, já haviam se deslocado das cidades do interior paulista em direção à capital, em busca de melhores serviços ou de graus maiores de escolarização. Em sua grande maioria, já descendiam de pais com escolarização superior.

Entre os 5 pais da Geração Bandeirantes 1, 2 vieram para a cidade grande, nos anos 1950, apenas para trabalhar e constituir seus negócios comerciais; um pai veio para estudar e

²⁹ Nos anos 50, o pai de BHD, formado como técnico agrícola trabalhava na Cooperativa Agrícola de Cotia. Nos anos 60, tornou-se proprietário de uma granja em Ibiúna, a partir da qual manteve a escolarização das três filhas em São Paulo. As informações foram obtidas por meio de entrevista com a filha, BHD, em março de 2007.

trabalhar e o outro apenas para estudar, ambos entre os anos 1950 e início de 1960. Do rol de 15 pais da Geração Bandeirantes 2, 8 vieram para a Capital, nos anos 1960, somente para estudar; 4 para estudar e trabalhar; e 3 somente para trabalhar. Nesse último caso, é importante destacar que um dos pais veio para a São Paulo a fim de abrir seu consultório odontológico, logo depois de concluir seus estudos em uma universidade pública do interior paulista, onde havia permanecido apenas para estudar. Na capital, procuraram pensões no bairro da Liberdade e adjacências, como Vila Mariana, Saúde e Jabaquara.

Conforme os estudos já apontados (SUZUKI, 1969; SAITO, 1968; CARDOSO, 1963 e 1972.; VIEIRA, 1973; SAKURAI, 1995), o processo de deslocamento dos imigrantes japoneses e seus descendentes começou a tomar o rumo da capital paulista a partir dos anos 30 do século passado, observando-se nesse percurso o paralelismo entre a mobilidade geográfica e a mobilidade ocupacional. Esse processo, na verdade, respondia a uma dinâmica interna ao grupo, ou seja, o interesse pela rápida reconversão da poupança acumulada na agricultura ou nos negócios urbanos do interior para novos empreendimentos realizados na grande metrópole paulista. Com exceção a HNG, cujo pai permaneceu na zona rural durante 44 anos, os demais alunos tomaram a direção da capital paulista nos anos 1950, em busca de melhores oportunidades de ocupação e de estudos. Dentre esses pais, 9 vieram apenas para dar prosseguimento aos estudos superiores, tornando-se a primeira geração a se formar “doutores” em suas respectivas famílias nos anos 1960. De um lado, a fase de crescimento econômico e de outro, a disponibilidade de recursos das famílias puderam concretizar as aspirações ascensionais de pais e filhos durante esses anos.

Quanto às mães da Geração Bandeirantes 1, encontramos uma variedade de situações. À exceção da mãe de HNG, nascida no Japão, e de outra na zona rural, as demais nasceram em cidades do interior paulista. Desse total, 3 delas vieram para São Paulo/capital nos anos 1950 para estudar e trabalhar. Na Geração Bandeirantes 2, exceto 3 mães que são paulistanas, as demais nasceram em cidades do interior. O deslocamento do interior para a capital paulista foi motivado em sua grande maioria tanto pelo estudo quanto pelo trabalho.

Podemos afirmar que a infância e a adolescência da maioria dos pais, especialmente das mães, foram marcadas pela forte influência da comunidade japonesa do interior paulista. As cidades assinaladas com asterisco (*) são as de grande concentração de japoneses na região da Alta Paulista, Sorocabana e norte do Paraná, com núcleos coloniais sob orientação japonesa no período anterior à Segunda Guerra. Há, ainda, cidades ou bairros mais próximos da capital, como Mogi das Cruzes e Itaquera, onde se encontravam núcleos japoneses fortemente enraizados.

É interessante destacar que, embora a maioria dos pais tenha nascido nas cidades do interior do Estado, sendo alguns na mesma cidade, foi com a vinda para a capital em busca de escolarização média ou superior que acabaram se conhecendo e se casando. Com exceção a 5 casais interétnicos, sendo todos pais de alunos e de alunas da Geração Bandeirantes 2, observamos o predomínio das uniões conjugais dentro do próprio grupo japonês.

2. A gestão da escolarização dos filhos

É inegável a condição socioeconômica distinta das famílias examinadas nesse trabalho. Basta, para isso, voltar ao Censo Demográfico da Colônia Japonesa de 1958 e observar que apenas 23,9 % encontrava-se na capital. Isso não significa dizer que o restante, no interior, não dispusesse da mesma posição, ou mesmo superior, em termos de benefícios econômicos e sociais, todavia, a observação tem o propósito de assinalar que se trata de uma minoria, a qual, por condições especiais, conseguiu se beneficiar mais com as oportunidades de escolarização disponíveis na Capital. É preciso também lembrar que a grande maioria dos pais que se encontravam em São Paulo/capital nos anos 60 veio apenas para estudar, mesmo que vivendo em pensões, contudo mantidos pelos recursos das famílias que permaneciam no interior.

Tratava-se, pois, de famílias que dispunham de capital cultural e o priorizavam mais que o restante da grande maioria, tendo em vista ainda o fato de disporem também de meios para assegurar a melhor colocação escolar dos filhos por meio da utilização dos serviços oferecidos pelos melhores estabelecimentos de ensino na capital, especialmente os de Ensino Médio e Superior.

Em suma, o que se pretende assinalar é que os investimentos aplicados na carreira escolar dos filhos vieram integrar o que Bourdieu (2007, p. 312) denomina “sistema das estratégias de reprodução”³⁰, pelo qual cada geração esforçou-se para transmitir os privilégios econômicos, sociais e escolares conquistados. Em função da estrutura do capital que possuíam, quer seja econômico quer cultural, as famílias orientaram-se em direção às estratégias de reprodução fundadas ou no investimento econômico ou no investimento escolar. Relativamente providos das duas formas de capital na estrutura do patrimônio

³⁰ Bourdieu (1994, p. 5) esboça um quadro das estratégias de reprodução que se encontram em todas as sociedades, contudo sob formas que diferem conforme a natureza do capital a ser transmitido e os mecanismos de reprodução que se encontram disponíveis. São os diferentes tipos classificados por Bourdieu: estratégias de investimentos biológicos; sucessórias, educativas, de investimento econômico, de investimento simbólico.

familiar, a propensão dos filhos dos imigrantes, depois funcionários ou profissionais liberais, foi a de atribuírem maior peso aos investimentos no sistema de escolarização.

No entanto, tratando-se das famílias que se constituem objeto de estudo nesse trabalho, há dois aspectos ainda a serem destacados: em primeiro lugar, não se pode ignorar que o capital inicial o qual permitiu os investimentos na escolarização superior dos filhos teve origem na agricultura ou mesmo em atividades comerciais. Nos anos 40 e 50, mediante a riqueza acumulada na atividade agrícola ou urbana, assim como as mudanças das suas perspectivas em relação ao futuro no país, as famílias tenderam para a *reconversão* da poupança acumulada em outras espécies de capital, consideradas mais legítimas diante das novas exigências do mercado, buscando dessa forma manter ou melhorar sua posição conquistada. Isso significa afirmar que de uma geração à outra, o volume de capital mudou menos que sua estrutura, com a transformação do capital econômico em capital cultural, num contexto em que ele se tornou mais importante. (SINGLY, 2007, P. 51). Em segundo lugar, considerando-se o quadro restrito da população que se beneficiou das chances ofertadas pelo sistema de ensino, teoricamente iguais, é preciso assinalar, baseando-nos em Bourdieu (p.10), “a ação da reprodução que a escola exerce se apóia na transmissão doméstica do capital cultural”. Isso significa afirmar que a reprodução social por meio da escola concretiza-se pela gestão familiar.

Se o êxito escolar é proporcional “à importância do capital cultural legado pela família” (Bourdieu, 2007, p. 312), e se o capital cultural familiar é medido “pelo nível de escolaridade dos ascendentes de duas gerações” (Ibid., p. 313), temos que reconhecer a importância da gestão familiar para assegurar a escolarização dos filhos, visto que se trata de um projeto de investimento a ser avaliado em longo prazo. No âmbito da nossa interpretação, isso significa afirmar que o ponto comum entre as famílias é a tendência “a perpetuar seu ser social” (BOURDIEU, 1996, p. 36), porém entre elas mudam as formas de gestão da reprodução familiar, que respondem às demandas do espaço social e histórico, à posição ocupada pelos pais nos respectivos contextos e, sobretudo, às disposições do *habitus* – sistema de disposições duradouras -, por isso nem sempre conscientes.

Segundo Bourdieu (1994, p. 10), trata-se de reconhecer as diferenças entre uma gestão puramente familiar dos problemas de reprodução e outra que faz introduzir um certo papel da escola nas estratégias da reprodução. Nesta parte do trabalho, vamos examinar as formas de gestão familiar voltadas para a reprodução do capital escolar.

2.1 – A gestão da escolarização dos filhos – Geração Bandeirante 1

Tabela 4.2 - Composição e número de membros da família com estudos superiores no período de escolarização dos filhos: Geração Bandeirantes 1

	<i>Numero de irmãos</i>	<i>Sexo (irmãos)</i>	<i>Outros (agregados)</i>	<i>Familiares com escolarização superior</i>
HNG	5	F/M	Avós paternos; 8 tios e 3 primas	7 tios 1 tio-avô
HCA	3	F	Avós maternos	0
JYM	4	F/M	0	0
GMA	2	F	0	Pai
MGS	3	F/M	0	Pai

Quanto à composição das famílias, notamos que a despeito de as famílias de origem japonesa, desse período, serem consideradas sempre mais numerosas, entre as que examinamos em nossa amostra, estas pareciam apontar para a existência de um planejamento de controle de natalidades.

Em um estudo realizado em 1962, o qual teve entre seus propósitos o de examinar os padrões de organização dominantes entre as famílias de imigrantes japoneses que integravam a população da capital paulista, Cardoso (1963, p.279) observou a formulação de procedimentos comuns em algumas famílias que, embora não fossem estranhos à tradição japonesa, eles sofreram mudanças no seu transplante à realidade brasileira. Destacamos dois desses recursos por terem sido identificados nos modos de organização de duas famílias examinadas neste trabalho. São eles: a agregação de parentes afins e a adoção, que foram utilizadas como formas não só de manter o nome da família, como também de manter o equilíbrio segundo a ordem patrilateral dominante no sistema japonês.

Embora sejam recursos inspirados em tradições japonesas, Cardoso observa que se trata de articulações que, no Brasil, encontram-se relacionadas com a necessidade da organização do trabalho como uma empresa coletiva e que tais procedimentos tiveram lugar no momento em que a ascensão social do grupo ainda estava se realizando. Naquele contexto, essas estratégias tornaram-se fundamentais para o melhor aproveitamento das oportunidades encontradas no país. A solidariedade e o sistema familiar de trabalho foram os eixos norteadores desses padrões adaptados ao Brasil, e estes os diferenciaram dos seus modelos originais japoneses.

Com base nos critérios e códigos usados no Recenseamento Geral da Colônia Japonesa, realizado em 1958, podemos situar a família de HNG, pela sua composição e

vinculações, na “Família tipo II ou lineares”, na qual encontramos, além dos cônjuges e os filhos, ascendentes ou descendentes por linha paterna. (1958, apud CARDOSO, 1963, p.278) Entre os 20 alunos entrevistados, HNG foi o único oriundo de família numerosa, que compreendia, além dos pais e irmãs (4), também os avós paternos, tios (8) e primos agregados (4). De acordo com depoimento de HNG, “nos tempos áureos da fazenda”, lá moravam os avós, os pais, os oito tios e as quatro irmãs, além dos “camaradas” (trabalhadores agrícolas que moravam no local do trabalho).

A família dos avós de HCA não foi numerosa como a de HNG, contudo apresentou um aspecto peculiar. O núcleo familiar era composto pelos pais e duas filhas. Na ausência de um filho do sexo masculino e para assegurar a continuidade da família patrilineal, os avós maternos recorreram a um modelo adaptado do Código Civil que vigorou no Japão até 1948 - o casamento por meio da adoção do noivo para a filha mais velha. Ou seja, com o objetivo de manter a linha patrilinear, em uma família constituída por duas filhas, o avô materno adotou o genro, que passou a aceitar tanto os sogros quanto parte da família, como também encarregava-se de dirigir os seus negócios. (VIEIRA, 2973. p. 116).

À exceção das famílias de HNG e HCA, as outras encontravam-se compostas apenas por pais e filhos. No entanto, é preciso observar que os pais descendiam de famílias em que o sistema de agregação de parentes afins era muito comumente aplicado.

Na coluna dos integrantes com escolarização superior, notamos que, considerando-se a época, tratava-se de famílias com precedentes escolares que poderiam servir de exemplos para os descendentes. Em 3 famílias, tios ou pais já tinham obtido diplomas universitários e preparavam a segunda geração. A família de HNG tanto se destaca pela sua composição numérica quanto pela quantidade de integrantes que já haviam concluído o curso superior. Trata-se de um componente importante do ambiente familiar a colaborar na introjeção de valores e na criação de disposições necessárias para o desempenho escolar.

Considerando-se o local de nascimento dos pais, a composição familiar, o número de integrantes familiares com curso superior e o casamento interétnico, escolhemos, para fins de análise, uma família da Geração 1 e 3 da Geração 2 para o exame de suas características e das formas de gestão da escolarização dos filhos. Privilegiamos o número das famílias da Geração 2 por constituírem maior representação na nossa amostra. Conforme afirmado anteriormente, trata-se do período da maior demanda de alunos de origem japonesa no Colégio Bandeirantes.

2.1.1 - Da casa de pau-a-pique aos filhos “doutores”...

Examinar a organização doméstica do trabalho escolar e o seu enquadramento para a aquisição de disposições necessárias ao desempenho escolar bem sucedido é o que nos levou a tomar como foco a família de HNG. Trata-se de um relato que coloca em evidência um tipo de gestão familiar o qual possibilitou promover a escolarização superior de seus integrantes, baseando-se no trabalho que contou com a colaboração de todos. Nesse sentido, suas formas de organização permitem pensar sobre os determinantes sociais do processo de escolarização e a extensão de suas influências.

Os avós paternos de HNG, originários da Província de Okinawa (Japão), chegaram ao Brasil em 1918, e permaneceram durante duas gerações na zona rural. Apesar de o “núcleo duro da família”, constituída pelos avós e pelo primogênito (pai de HNG), ter permanecido na zona rural durante 49 anos, é preciso observar que, nessa família, a reconversão da poupança agrícola em capital escolar para os filhos já havia se iniciado na geração dos tios. Essa parcela da família,⁷ deles, nos anos 1940 aos 60, formaram-se médicos, arquitetos, farmacêuticos e advogado, numa clara demonstração do sucesso econômico conquistado pelos pais que, morando em casas de pau-a-pique, conseguiram tornar seus filhos “doutores” formando-os nas universidades do interior do estado ou da Capital. Excetuando-se o primogênito, os demais filhos foram para a área urbana em busca de melhores escolas e de carreiras profissionais mais promissoras.

Além da longa permanência na zona agrícola, aspecto que nos chamou a atenção em relação às outras famílias, nesse caso, a autenticidade encontrava-se no projeto traçado para alcançar seus objetivos. Para conhecer esse traçado familiar, que deu grande espaço à escolarização dos filhos, desde os anos 1930, ou seja, antes da Guerra, e que se estendeu até os anos 60, é preciso percorrer a trajetória dos avós e pais de HNG. As origens desse traçado encontram-se representadas no “oásis dentro da roça”, conforme JN, um dos tios de HNG, sintetizou a posição da família ante o quadro escolar marcado de precariedades nos anos anteriores à guerra. Para facilitar a compreensão, passamos a identificar o pai de HNG como AT, visto que ele se tornou personagem central desse empreendimento familiar.

Na companhia dos pais e de um tio, AT, com apenas 1 ano de idade, veio para o Brasil. Os progenitores instalaram-se em uma fazenda, situada no município de Conquista (MG), onde trabalharam inicialmente como colonos. Com o passar dos anos, eles se tornaram meeiros, posteriormente arrendatários, e assim foram adentrando o Estado de São Paulo em

busca de terras para a plantação de arroz. Durante essa trajetória, nasceram 7 irmãos de AT, e este persistiu na busca de escolarização, a qual tornou-se difícil devido aos constantes deslocamentos..Em 1928, começou a freqüentar uma escola particular e depois um grupo escolar, não tenha chegado a concluir os estudos devido a uma nova mudança da família para um sítio próximo a Uberaba (MG), onde a situação tornou-se “pior ainda, mais sertão e não tinha escola nenhuma... aí paramos de estudar”. Entretanto, os estudos foram retomados alguns depois, não pela freqüência a uma escola, mas por meio de aulas particulares com a ajuda de uma professora contratada pelos pais. Em 1933, um tio formou-se em Farmácia por uma Faculdade do interior,iniciando a profissão em Ituverava (SP). AT, com quinze anos,ao morar com o tio, voltou a ter oportunidade de estudar. E ,novamente, não foi freqüentando uma escola que isso ocorreu, mas por meio de aulas ministradas por uma professora contratada pelo tio , que lhe dava aulas à noite. Durante o dia trabalhava na farmácia do tio “a troca de família” e, no final de um ano, estudado por meio de aulas particulares, AT foi matriculado no Ginásio Diocesano, dos padres maristas. Depois de prestar os exames de admissão, conseguiu ingressar no 4º.ano primário e então, com 16 anos, ficou “só por conta do estudo”. Meio acanhado, interpretando a defasagem idade/série como algo pessoal, AT procurou justificar se, afirmando: “meus colegas eram de Uberlândia, Goiás, pessoal de 18 anos, mais velhos que eu ainda...”. Estudou ainda até o 2º. ano do ginásio, contudo teve de abandonar os estudos em outubro, dessa vez como parte de uma decisão familiar.

“Isso em 1936... aí o segundo irmão também estava no ginásio...o terceiro irmão, que é o médico hoje, foi estudar também... e **eu tive que voltar para a lavoura**... Em 1937, nós fizemos uma colheita boa e compramos um caminhão. Eu comecei a dirigir o caminhão... e plantava arroz... o terreno era muito bom... mas não tinha estrada então tudo era transportado por carro de boi. Em 1939, estávamos na fazenda, no município de Buritizal, onde nos casamos”. (Depoimento em abril de 2008 – Grifo nosso).

“Eu gostava, mas estudei pouco”, resume AT. Durante todo esse período, seus pais foram arrendatários e a família foi crescendo com o nascimento dos filhos. Além disso, os 7 irmãos iniciavam a escolarização com projetos voltados para as universidades, procurando os centros urbanos mais próximos ou dirigindo-se à capital. Nos anos 40, enquanto 2 dos irmãos encontravam-se na capital, os 4 seguintes foram todos para uma escola dos Irmãos Maristas de Uberaba (MG), para cursarem o ginásio, passando a morar em pensões. Dessa forma, calcula-se o investimento escolar tendo em vista que todos os irmãos de AT estudavam em escolas particulares. A questão das mensalidades, entretanto, era resolvida por meio de

negociações entre o pai e o Reitor do colégio, que resultava em um acordo de que o pagamento das mensalidades seria feito somente após a colheita.

Segundo a tradição familiar japonesa, muito marcante nessa família em especial, como primogênito e sucessor do pai, AT herdava as propriedades, os bens familiares, assim como se tornava o responsável pela guarda do *butsudan* (oratório shintoista da família). Com 16 anos foi requisitado pelo pai para ajudá-lo no trabalho da lavoura, tendo que abandonar os estudos na 2ª.série ginásial. AT começava, então, a assumir o dever do filho mais velho, que vinha acompanhado de obrigações, tais como: o de sustentar os pais na velhice, dar continuidade à linhagem familiar e repartir com o pai a responsabilidade de cuidar do futuro dos irmãos até que conquistassem a independência econômica. (VIEIRA, 1973, p. 120).

Dona SU casou-se com AT aos 17 anos, e teve de se submeter às regras da família que passava a adotar. Seu casamento não necessitou dos acertos formais de um *miai* (contrato prévio de casamento), todavia a união com o primogênito de uma família “ainda gente de Okinawa” implicou em uma série de obrigações, as quais passava a assumir com o marido, tais como “além dos sogros, tinha os irmãos... tinha que sustentar os estudos de cada um na cidade. Um menino estudava em Uberaba e morava em pensão, dois estudavam lá em Ribeirão Preto. Mais outros dois em São Paulo. Era assim... pagava pensão...[...]”. Em casa, cozinava e sempre tinha 8 a 10 pessoas, além dos diaristas e dos camaradas. E lavava roupa, “muita roupa”. Depois de dois anos de casada, vieram os filhos.

Após 26 anos, em 1944, finalmente compraram sua primeira propriedade nas proximidades da região em que se instalaram desde o início, situada no Estado de São Paulo. A propriedade foi adquirida por um dos irmãos, que, devido ao fato de se encontrarem em período de guerra, não pôde registrá-la em seu nome. A malária, porém, impediu que permanecessem mais que seis anos nessa propriedade, mudando-se para Paulo de Faria, onde dedicaram-se à plantação de algodão. Nessa cidade, os primeiros filhos, H e HNG, começaram a estudar.

Nos anos 50, diante das melhores condições, uma divisão de responsabilidades estabeleceu-se entre os avós e os pais. Enquanto AT e sua esposa permaneceram na zona rural, cuidando da base econômica de sustentação da família, ou seja, da produção agrícola, os avós passaram a viver na cidade para cuidar da escolarização dos netos. Traçando os destinos dos filhos tal como a dos irmãos, os lucros da terra teriam que ser suficientes para manter todos, inclusive a casa que fora alugada pela família na cidade. Com a ida do pai para a cidade, AT passava a cuidar da propriedade com mais 10 trabalhadores entre camaradas e diaristas. Conforme resume dona SO:

Quando foi para H e HNG entrar no ginásio, eles foram para Uberaba (MG). Aí alugamos uma casa em Uberaba e meus sogros foram morar com as crianças, para acompanhar... HNG estudou no ginásio dos Irmãos Maristas, onde todos os tios haviam estudado. [...] Naquele tempo não tinha fogão a gás e levava da fazenda para a cidade, lenha, mantimentos, banha de porco, frutas... matava porco e levava. Só em 1957 é que compramos o fogão a gás. (Depoimento de dona SO, em abril de 2008).

Nos anos 30, o peso da tradição familiar, baseada na primogenitura, foi o que decidiu o abandono dos estudos por AT para que se dedicasse com o pai ao trabalho na lavoura. Nos anos 50, foi novamente a orientação da família que decidiu por uma trajetória escolar diferenciada para HNG, por ser único filho na ordem masculina, no quadro familiar composto por mais quatro irmãs. Enquanto em Uberaba, H [irmã mais velha] foi matriculada em uma escola de freiras, HNG seguiu para a escola que já era tradição na família, desde a época do pai e depois dos tios, o Ginásio Diocesano. Em 1958, passou a morar com o tio JN em São Paulo e a cursar o Científico no Colégio Bandeirantes. No entanto, conforme observa a mãe: “naquele tempo, todos os irmãos de AT já eram formados. Então, era a vez de começar a cuidar dos filhos”.

“Era a vez de começar a cuidar dos filhos” é a expressão que mostra o início de uma nova etapa do trabalho familiar. Isso se deve ao fato de AT sendo primogênito, ter de cuidar da escolarização dos irmãos mais novos até o casamento, e JN, que era o caçula entre os 8 irmãos, já estava se formando em Direito (USP). Custear os estudos de todos os irmãos exigiu de AT uma série de artimanhas, entre elas destaca-se uma pela originalidade, conforme escreve Nagamine (2000, p. 57),

para ilustrar o tamanho das dificuldades financeiras por que passavam, AT lembrou que num determinado mês de 1948, J., irmão que cursava Medicina no Rio de Janeiro, precisou de uma quantia correspondente a 200 [do dinheiro da época] para as suas despesas. O caixa estava absolutamente zerado. O único bem que dispunham era **um porco gordo** [...]. AT colocou-o então na carroça e vendeu-o para o açougueiro da cidade. Pesou 7 arrobas e rendeu os exatos 200. A taxa para sua remessa custava 1.... Teve de tomá-lo emprestado. Foi assim que um porco entrou na história da minha família, ajudando a fazer um doutor. (Grifo nosso).

De acordo com o relato de Nagamine (2000, p.56-58), em seu livro de memórias sobre a família, iniciou-se a formulação de um **projeto familiar** de natureza cooperativa. Traçou-se, então, um plano que era uma espécie de acordo entre pais e filhos, por meio do qual buscou-se

assegurar a conclusão dos estudos superiores de pelo menos um dos irmãos, para que depois de formado ele pudesse ajudar os demais a prosseguirem os estudos. Para tanto, os demais deveriam fazer algumas concessões em alguns momentos. Assim, um dos irmãos que se encontrasse a meio caminho da escolarização, ou seja, no ensino médio, deveria interromper os estudos por alguns anos, a fim de ajudar AT na lavoura e a na sustentação dos estudos dos demais irmãos. Desse modo, havia uma escala progressiva, pela qual tão logo um deles se formasse, encarregar-se-ia dos estudos de outros irmãos. Foi assim que o primeiro a se formar adquiriu sua primeira farmácia, com a ajuda dos pais e de AT, e, como parte do acordo, passou a se responsabilizar pelos estudos de 2 outros irmãos, mais tarde, de outros 2 também. E assim, conforme depoimento de dona SU, “cada um carregou um” e todos conseguiram se formar, apoiando-se no trabalho cooperativo dos membros da família.

A história da família de AT é surpreendente pela capacidade de empreendimento cooperativo revelado pelos seus membros. É um modelo claro de uma trajetória familiar que teve a atividade agrícola como o ponto de partida de todos os empreendimentos voltados para a melhoria das condições de vida dos irmãos e depois dos filhos, dando provas de uma perfeita combinação entre o empreendimento agrícola e a educação escolar. Nesse caso, a família numerosa não representou obstáculo à escolarização dos filhos, ao contrário, converteu-se em recurso para a formação do capital escolar mediante um plano articulado que contou com a cooperação de todos. Assim, tão logo um dos membros se formava, beneficiado pelos investimentos familiares, passava a cuidar da escolarização dos seguintes, numa espécie de rede de compromissos em que os mais jovens torciam pelo sucesso dos mais velhos para poder sucedê-los.

“A gente tinha isso incutido tanto na cabeça que não questionava”, observou JN. Nota-se, contudo, que o contraponto do não questionamento estava na única opção que então lhe restaria, a de permanecer na lavoura. Como parte da “cultura do agricultor”, os filhos mais velhos despendiam as férias escolares em ajudar no trabalho agrícola, tarefa nada confortável para quem já tinha os hábitos da vida na cidade, conforme assevera JN: “era tão obvio que ninguém reclamava”. Além disso, a lembrança do “cabo do guatambu” vinha muito a calhar para que ninguém reclamasse. Guatambu era um arbusto utilizado como cabo das enxadas e todas as vezes que alguém se mostrasse pouco motivado para os estudos era lembrado do “cabo de guatambu”, tido pelo avô paterno como “símbolo do trabalho duro da lavoura da terra”:

Todos os meus irmãos, não tanto nós, principalmente os dois últimos, conheceram bem o significado do guatambu, pois desde cedo o experimentaram. Mais tarde, quando foram estudar na cidade, gozavam suas férias escolares, do primeiro ao último dia, no cabo do guatambu. Todos sabíamos bem o significado dessa expressão, obviamente escolhemos os estudos. (NAGAMINE, s/d, p. 51).

“Era tão óbvio que ninguém questionava”, e a compensação dos esforços feitos pelos pais traduzia-se nos resultados escolares alcançados pelos filhos no Ginásio Diocesano, em Uberaba, especialmente nos momentos das entregas anuais de medalhas aos melhores alunos, nos quais todos eles se incluíam. Nos anos 50, quando a maioria já havia se formado pelas universidades ou se encontravam em fase de conclusão, foi a vez dos netos, os filhos de AT. Os primeiros títulos de doutores foram sendo conquistados pelos netos e bisnetos. A primeira a receber o título de Doutor tornou-se, então, professora na Universidade de São Paulo, na capital, nos anos 70.

As aspirações de cada um dos irmãos e dos filhos de AT ficaram inscritas no projeto familiar traçado nos anos 1940, com o objetivo de promover, por meio da produção agrícola e da poupança acumulada, a mobilidade social de cada um deles e, dessa forma, da família como um todo. Se observarmos que as condutas familiares são pensadas conforme se avalia o movimento da sociedade, podemos compreender a elaboração do projeto familiar não meramente como manifestação de um desejo de aspiração social, e sim como parte da percepção que os integrantes dessa família tinham a respeito de sua posição como filhos de imigrantes, e que, na perspectiva do conjunto da sociedade, teriam de maximizar as oportunidades educacionais, buscando, dessa forma, suas formas de inserção no mercado de trabalho. Destarte, o “oásis dentro da roça” tornou-se referência a partir do qual cada um dos membros, por meio da obtenção de diplomas universitários e de habilitações profissionais, buscou conquistar posições na sociedade.

Ao afirmar que projetos familiares encontram-se geralmente associados às famílias isoladas e afastadas das grandes concentrações populacionais, Cardoso (1972, p. 157) remete-nos a outro aspecto evocado com certa constância por dona SU:

Era tudo isolado... de uma família para outra era 14, 15, 20 km, mas no Ano Novo comemorava junto, tudo gente de Okinawa... eles moravam lá no fundo.. a gente morava lá em cima; desce muito serra... e comemorava todo junto dia do Ano Novo. [...] só gente de Okinawa, não tinha japonês... outro não tinha...era entre Buritizal e Ituverava [...].

O quadro de isolamento observado por dona SO tem relação com o pertencimento ao grupo de okinawanos. Distintos da maioria dos japoneses pela língua e pelos costumes, as raízes das diferenças encontravam-se na longa história de subordinação política dos habitantes da península de Ryukyu (Okinawa) ao governo japonês. O preconceito que corroía as relações entre os okinawanos e os japoneses das outras ilhas foi reproduzido no Brasil entre imigrantes de maneira preponderante até o término da Segunda Guerra. (VIEIRA, 1973, p. 76). É preciso observar que, no período anterior à guerra, os grupos de imigrantes japoneses, especialmente aqueles estabelecidos em núcleos coloniais sob orientação das companhias japonesas, tinham pouco ou quase nenhum interesse em sair dos seus padrões culturais japoneses e voltar-se para outros grupos que não fossem os seus próprios. Essas posições sofrem alterações após a guerra, quando os filhos condicionados por força das mudanças sociais e das necessidades de escolarização passaram a se integrar aos outros grupos e à sociedade brasileira em seu sentido mais amplo. Em parte, é o que tratamos neste capítulo ao procurarmos mostrar o encontro entre os antigos “primos pobres” e os “primos ricos”, no Colégio Bandeirantes.

Mais isolados e, portanto, centrados em seu projeto familiar, que serviu para assegurar a cooperação de todos os integrantes, a vida de AT e de dona SU limitou-se à zona rural. Se partirmos do entendimento de que o desempenho escolar dos filhos e de suas atitudes em relação ao futuro depende fortemente da relação que estabelece com os pais, verificamos que, no caso dos filhos de AT, a transmissão doméstica do capital cultural baseou-se na convivência com os avós paternos e com os tios que já se encontravam formados ou em fase de conclusão. E entre os filhos, a responsabilidade da tarefa dos estudos começava bem cedo, assim a disciplina pelo trabalho escolar foi sendo estabelecida entre eles próprios, tendo-se como referência os procedimentos dos avós.

Encontramos, no depoimento de HNG, a parte importante ocupada pela irmã mais velha em seus estudos e, ao lado disso, o desempenho escolar dos tios como referência para ele. Mesmo não tendo freqüentado a escola brasileira, o avô “lia o Estadão...na década de 50, ele já lia”, além dos jornais japoneses, comenta HNG. O avô “sabia de tudo” pelos jornais, sobre os acontecimentos do pós-guerra e os amigos reuniam-se aguardando a leitura das notícias.

A lembrança de uma grande mesa na sala, “cheia de livros”, com as irmãs sentadas e estudando, é a forte evidência da organização do ambiente doméstico voltado para os estudos, conforme HNG não deixou de relatar: “cada um tinha o seu pedaço naquela mesa, com todo o material escolar colocado bem a frente. Só o meu lugar ficava sempre vazio e por isso sempre

H sempre ficava brava comigo”. Segundo sua mãe, “H [irmã mais velha] ficava brava porque HNG não estudava e por isso vivia correndo atrás dele. Só depois quando entrou no ginásio começou a pegar o gosto de estudar”. Esse fato se deu porque ao estudar no Ginásio Diocesano, onde seus tios já tinham se revelado bons alunos, caberia a HNG seguir esses exemplos. Tradição familiar e disciplina de estudos fizeram parte da educação doméstica recebida por HNG introjetando nele desde cedo disposições para autoconfiança e autocobrança. Desse modo, quando veio para São Paulo teve a oportunidade de colocar à prova as disposições adquiridas na convivência com avós, irmãs e tios:

Quando fiz o primário eu não era muito dedicado, quando fui para o Uberaba [ginásio], no colégio onde a família já havia estudado, não podia sujar o nome, fazer feio, etc.. e estudei bastante lá, então era o primeiro da classe, quando chegava o final do ano estava cheio de medalhas... **então, estudar era normal...** só que no Bandeirantes o negócio já era diferente. Em Uberaba, era o primeiro da classe, agora estava difícil, nunca cheguei a ser o primeiro porque tinha um pessoal muito brilhante, eu era o segundo ou o terceiro, por mais que estudasse não tinha jeito. Porque concentra o pessoal muito bom. Pela minha trajetória até então, isso já era uma frustração... [Depoimento de HNG, em junho de 2007].

Reconstituir a história da família para AT e SO teve por objetivo ressaltar as estratégias educativas que revelaram a capacidade de organização da família para tirar proveito das oportunidades e dos recursos disponíveis em favor do destino escolar dos filhos. Além disso, a quantidade de tios com estudos superiores e a convivência com o “avô-leitor” representaram grande influência para estimular a escolarização de HNG, assim como a de suas 4 irmãs. Todavia, não se pode deixar de colocar em evidência o papel importante dos pais, que por meio do trabalho, permitiram que os filhos extraíssem lições, tais como responsabilidade, gratidão e solidariedade. Essas observações permitem pensar em mecanismos que tornam o capital cultural e profissional rentáveis em termos escolares. Nessa perspectiva, verifica-se, nesses relatos, que o trabalho cooperativo voltou-se acentuadamente para a produção de bens culturais.

Todavia, não encontramos em outras famílias traços semelhantes de gestão familiar, na qual nota-se a elaboração de um projeto minuciosamente planejado. Entretanto, algumas expressões manifestadas pelos entrevistados da Geração Bandeirantes 1, especialmente dos anos 1950, revelam experiências comuns, vividas na zona rural, que combinavam o trabalho na lavoura com os estudos na capital. “Cultura do agricultor” foi como SK sintetizou sua vida de estudante secundarista, de origem rural, na Capital. Ele cursou o Ensino Médio do Colégio Bandeirantes, nos anos 50, o qual não chegou a concluir por ter de ajudar o pai durante o dia

na farmácia, o que resultou na transferência para uma escola noturna. SK usou essa expressão da mesma forma que JN o fez sobre o “cabo de guatambu”, ou ainda, como AM, pai de GMA, resumiu sua saída do sítio no interior paulista, “ou estuda ou vai capinar”. Eram formas de descrever como eram suas férias escolares quando voltavam para a zona rural, onde moravam os pais. Diante das novas oportunidades, a cidade abria-se com oportunidades de escolarização e de trabalhos. A esse respeito, AM oferece um depoimento importante :

Eu sempre... mesmo quando já estava na roça... trabalhava de sol a sol...de 12 a 14 horas...trabalhava feito um condenado e a recompensa era pífia...colhia o café o preço estava lá em baixo... colhia o arroz e o preço estava lá em baixo...tinha ano que a gente desanimava porque não adiantava vender o arroz... não compensava o preço da saca...isso desanimava qualquer um...vendo essas coisas ...eu cheguei à conclusão, naquela época, que não era possível ficar lá capinando o resto da minha vida... eu tenho que sair daqui e estudar... o único jeito de sair dessa vida era estudando...e aí coloquei na cabeça que tinha que sair e aí vim para São Paulo com a ajuda de alguns amigos e consegui encaminhar mais ou menos o que eu queria... e quando chegaram as meninas eu achava que elas também tinham que estudar. [...]. (Depoimento em maio de 2008).

São relatos que mostram as formas de organização da família e de como a escolarização dos filhos ocupou espaço importante nesse processo. No caso da família de HNG, o financiamento dos estudos dos filhos deu-se paralelamente ao processo de construção das bases econômicas para a sustentação de todos. Isso somente se tornou possível mediante o projeto de trabalho cooperativo familiar.

2.2. A gestão da escolarização dos filhos: Geração Bandeirantes 2

A partir dos anos 80, no âmbito dos exames vestibulares da USP, acentuam-se as dificuldades para o ingresso nessa Universidade, mediante a introdução de critérios mais rígidos, os quais passaram a ser aplicados nas provas seletivas. A despeito do aumento das exigências quanto à qualificação e à formação educacional, as chances para melhorar a posição social diminuíram em relação ao período anterior. Nesse quadro, as famílias da Geração Bandeirantes 2 encontravam-se na Capital há pelo menos duas décadas. Os pais dos alunos desse período, em sua grande maioria profissionais liberais, encontravam-se mais ligados à posse de elevado capital escolar. Algumas famílias, no entanto, dispunham de patrimônio econômico menor desde a geração dos avós.

Conforme Almeida (1999, p. 47-49), as inovações introduzidas nos vestibulares demandavam a familiaridade dos alunos com conhecimentos da atualidade, além de capacidade de análise e interpretação que supunham um determinado tipo de produção cultural, assim como o contato constante com os meios de comunicação. Embora uma sólida informação acadêmica continuasse a ser solicitada, conservando o papel da escola, o autor observa que as novas exigências dos vestibulares acentuaram o trabalho da família na formação das novas competências, que só poderiam ser desenvolvidas por meio de disposições adquiridas, no longo prazo.

Nos anos 80 e 90, configura-se, portanto, um quadro em que se coloca a importância da “competência pedagógica” dos pais, ante as exigências do sistema escolar. Para ajudar os filhos, os pais dos anos 60, que aprenderam a estudar, encontraram-se nos anos 80 e 90 ensinando os filhos a fazê-lo. É o momento da transformação do capital cultural acumulado em competência pedagógica para promover a escolarização dos filhos.

Tabela 4.3 – Composição e número de membros da família com estudos superiores no período de escolarização do aluno – Geração Bandeirantes 2

	<i>Numero de irmãos</i>	<i>Sexo (irmãos)</i>	<i>Outros (agregados)</i>	<i>Familiares com escolarização superior</i>
LKA	3	F	0	Pai; 11 tios; 1 tia-avó
LRO	3	M	0	Pai; tios paternos
LCN	4	M/F	0	Pai; mãe; 7 tios paternos
FKM	3	M/F	0	Mãe *
BHD	3	F	0	Avô paterno
LMK	2	F/M	0	Pai e mãe
EAI	3	M/F	0	Pai
FMM	2	F/M	0	Pai; mãe
MAC	3	F	0	Pai, mãe, tios
FHO	3	F/M	0	Pai
HSY	3	M	0	Pai; mãe; tios
GJM	2	M/F	0	Pai, mãe, tios
RKA	2	M	0	Pai
FCA	2	F/M	0	Pai, mãe, tios
KLM	3	M/F	0	Pai, mãe, tios

* A mãe de FKM ingressou no curso superior em época posterior à escolarização do filho.

No conjunto de famílias da Geração 2 predominam as de 3 filhos (8 famílias) e 2 filhos (5 famílias). Não se encontram agregados nas famílias, constituindo-se essas apenas de pais e filhos. Fica evidente que essa geração de alunos representava a segunda ou a terceira a receber escolarização superior em suas famílias, portanto, que dispunham de uma situação cultural mais propícia à valorização dos incentivos ascensionais via universidade.

Do rol de 15 alunos foram também entrevistados 8 pais. Um aspecto chamou-nos a atenção quanto a essas entrevistas. À exceção de uma mãe (LKA), cuja entrevista ficou em torno da trajetória de vida da família, nas demais, o tema de preferência dos pais ficou centrado na narrativa da trajetória escolar dos filhos, denotando, assim, maiores conhecimentos a respeito das formas de estudar, que tornaram mais evidentes os mecanismos da transmissão doméstica do capital cultural. Embora nenhuma das famílias tenha feito referência direta ao caráter gratuito dos cursos universitários pretendidos, ficou evidenciado em algumas entrevistas que o “sacrifício” de manter os filhos no Bandeirantes correspondia às expectativas de assegurar a eles o ingresso em universidades públicas, consideradas instituições escolares de excelente formação.

2.2.1 – Os “primos pobres” e os “primos ricos”

Escolhemos relatar brevemente a história da família de LAK e de suas irmãs (2), estudantes do Colégio Bandeirantes do fim dos anos 1970 aos inícios de 80, devido aos contrastes observados quanto ao tipo dos deslocamentos rurais em relação à maioria das famílias da Geração Bandeirantes 1. Quem nos fez o relato foi a mãe de LKA, que passamos a identificar como AL.

Dona AL nasceu em Mogi das Cruzes (SP), após o casamento mudou-se com o marido para Presidente Prudente, no interior paulista. Lá nasceram as três filhas que, em fim dos anos 1970, foram matriculadas na referida instituição, situada na capital. À essa época, a família já havia se mudado para uma cidade do Estado do Paraná, onde o pai de LKA foi instalar um hospital, permanecendo nesse local durante 20 anos.

Embora formado pela Faculdade de Medicina (USP), em 1961, o pai de LKA não se instalou em São Paulo, capital, e logo depois de casado mudou-se para sua cidade no interior. Sua família, de longa tradição, encontrava-se na cidade de Presidente Prudente, local onde se instalaram desde a época dos avós paternos. A chegada ao Brasil deu-se no início do processo

imigratório³¹, quando os avós, acompanhados de alguns filhos, instalaram-se como colonos na região de Ribeirão Preto. Após uma curta permanência como colonos, mudaram-se para Presidente Prudente, onde adquiriram terras e iniciaram a plantação de algodão, depois de hortelã, além de realizarem a criação de gado. Foi lá que nasceu o pai de LKA, que se tornou o primogênito de uma família de 12 irmãos. Uma das tias de LKA tornou-se a primeira nisei a se formar pela Faculdade de Direito-USP, em 1941³², na capital. Assim como a tia, o pai de LKA e seus irmãos concluíram o curso superior, sendo que alguns deles se formaram em cidades do interior. Mesmo primogênito, o pai de LKA foi enviado pelos pais, nos anos 1950, para prosseguir os estudos superiores na metrópole paulista.

Os pais de dona AL chegaram ao Brasil por volta dos anos 1920 e instalaram-se como colonos numa fazenda de café nas proximidades de Ribeirão Preto (SP). Ao contrário da família de HNG, a de dona AL logo se mudou para Mogi das Cruzes, local em que os pais se tornaram proprietário de terras destinadas à plantação de frutas para exportação. Integrante de uma família igualmente numerosa, dona AL é a filha caçula entre nove irmãs. Como dona AL, a maioria das irmãs seguiu os estudos até o Ensino Médio, exceto uma, formada em Enfermagem pela USP. Dona AL formou-se pela Escola Normal Manoel da Nóbrega, na capital.

Considerando a época da chegada dos avós paternos ao Brasil, o local de instalação inicial, a dinâmica dos deslocamentos geográficos e a composição familiar, encontramos distinções em relação às famílias da Geração 1, especialmente à de HNG, que consideramos importante observar.

Apesar de algumas semelhanças, como a época da chegada ao Brasil, o local da instalação inicial e o tamanho da família, igualmente numerosas, é importante destacar a condição distinta da família dos pais de LKA em relação às anteriores, nas quais predominou a “cultura do agricultor”. A primeira a ser observada é quanto ao deslocamento geográfico das famílias. Nesse sentido, enquanto os avós paternos de HNG tornaram-se proprietários de terras em região próxima ao local da instalação inicial e mais afastados da colonização japonesa, os de LKA deslocaram rapidamente em áreas de grande expansão econômica, em que havia forte presença de japoneses e eram fortalecidas pelos contínuos investimentos do governo japonês por meio de suas companhias de colonização que atuavam na região. Os

³¹ A entrevistada, dona AL, não tinha dados sobre a data precisa da chegada dos avós paternos do marido. Apenas aproximou a chegada aos inícios do processo imigratório.

³² C.F. SAKURAI, 1995, p. 147.

resultados das facilidades para instalação e crescimento foram a rapidez do processo de ascensão social, acompanhado da escolarização dos filhos e dos netos.

Não se pode ignorar, nesse processo, que o isolamento experimentado pelos pais de HNG tenha sido ocasionada pela sua condição de serem originários de Okinawa, o que os condicionavam a viver mais próximos aos demais okinawanos, mantendo dessa forma um relativo afastamento dos centros de concentração japonesa e, conseqüentemente, das melhores oportunidades para crescimento e expansão dos seus negócios.

Não obstante, mesmo que o processo da mobilidade geográfica e social tenha passado por trajetórias diferentes, é preciso observar que ambas famílias conseguiram promover a escolarização superior dos filhos assim como a dos netos, em universidades públicas. Mesmo que em épocas diferentes, HNG e LKA cursaram o Ensino Médio no Colégio Bandeirantes e depois ingressaram, igualmente, em Faculdades como a Escola Politécnica e a de Odontologia. O encontro entre os descendentes dos “primos pobres” e os dos “primos ricos”, sendo os últimos os que conseguiram se beneficiar da instalação em núcleos que receberam os incentivos do governo japonês, contribui para mostrar que no âmbito da sociedade mais ampla, em que o capital escolar tornou-se critério de classificação social, as famílias distintas no processo inicial da imigração acabaram tomando rumos comuns, buscando a inserção social por meio de uma melhor escolarização dos filhos. Esse fato indica também que, mesmo por meio de trajetórias diferentes de vida, ambas famílias dispunham de uma estrutura de capital suficiente para responder aos desafios do sistema escolar na obtenção de acesso aos cursos de maior prestígio na USP.

2.2.2 – Pais em tempo integral

A partir da recomendação feita pelo filho LRE, em março de 2008, fomos entrevistar SN (pai) e YN (mãe) em sua residência situada no bairro Planalto Paulista, na capital. Antes, porém, é relevante observar que chegamos a LRE por meio da *Internet*, que o identificava como professor da UNIFESP-SP. Durante a entrevista tomamos conhecimento que além de LRE, também seus dois irmãos haviam estudado no Bandeirantes. O que nos levou a LRE, depois aos seus pais e posteriormente ao irmão primogênito, LRO, foi o fato de ter sido aluno no Colégio Bandeirantes durante os anos da crise de recessão em inícios dos anos 80.

Encontramo-nos frente a uma residência em estilo moderno, notadamente projetada por um arquiteto, local em que os pais de LRE já nos aguardavam e fomos recebidos no

interior de umasala espaçosa, decorada com pinturas e esculturas modernas. Ao fundo, reconhecia-se um bonito jardim em estilo oriental. Rompida a barreira do estranhamento inicial, em função da receptividade do casal dos anfitriões, a entrevista prevista para uma hora e meia, prolongou-se por mais tempo.

Inicialmente, é importante observar que ao contrário das entrevistas anteriores, em que os relatos sobre as trajetórias familiares ocuparam grande parte da exposição dos pais, esta, realizada com SN e YN, centrou-se em depoimentos sobre o desempenho escolar dos três filhos os quais estudaram no Colégio Bandeirantes entre os anos 1970 e 80. Podemos, assim, iniciar nossa descrição pela elegante residência onde fomos recebidos, localizada em uma esquina próxima à Igreja São Judas, no bairro Jabaquara, a qual tem a parte superior composta de cinco quartos, sendo dispostos para cada um dos três filhos. Segundo LRE, um dos filhos e o primeiro a ser entrevistado da família, a casa foi construída no fim dos anos 1970 e, por isso, terminou de ser construída quando ainda estudavam no Bandeirantes.

Como a residência indica um amplo processo de ascensão vivido pela família nesse período, para LRO, a “casa antiga” era menor e com poucas acomodações,

“eu me lembro de estudar ainda na casa antiga... eu estudava lá no meio dos meus irmãos e a gente dividia uma mesa [...] Era o que era possível ser feito... Nos tínhamos um quarto e tinha uma mesa para nós três... eu lembro de estar fazendo meus estudos e resumos naquela mesa, e se não era na mesa era em frente à televisão, no sofá, mas estudava. Mudamos para a casa nova, que proporcionou uma infraestrutura melhor, quando ainda estava no terceiro colegial”.

SN nasceu em Taquaritinga (SP), em 1935, e é o terceiro filho de uma família de 8 irmãos, e destes, apenas uma é do sexo feminino. Mesmo sendo uma família numerosa, todos os filhos concluíram o curso superior em universidades do interior do Estado, entre os anos 1950 e 1960. Ele formou-se em Odontologia em uma Faculdade de Araraquara, em 1959, que depois de alguns anos passou a pertencer à UNESP:

Os pais de SN chegaram ao Brasil, em 1928, vindos da Província de Kumamoto, e instalaram-se inicialmente como colonos em uma fazenda próxima a Ribeirão Preto, e após o período de treze anos compraram um sítio em Taquaritinga, mas o pai acabou se fixando na cidade como comerciante. Em 1941, já estavam na cidade para “procurar dar de tudo para os filhos”. Decorridos 13 anos, já possuía um sítio de mais de 120 alqueires e já tinha comprado uma casa na cidade. “Papai foi um grande cerealista no interior, foi o primeiro a ter caminhão novo na cidade. E mesmo sem falar o português, ele vinha para São Paulo, falava tudo errado,

não sabia ler em português, sabia muito mal ... mesmo assim, vinha para negociar em São Paulo”, assim SN descreve a posição do pai.

O pai de YN, natural de Fukushima (Japão), veio para o Brasil com 14 anos e dedicou-se primeiro à agricultura, e depois abriu uma sorveteria em Taquaritinga. Em início dos anos 1950, a família mudou-se para Osasco, permanecendo lá apenas YN, para concluir o curso secundário e técnico. Ela tentou prestar o vestibular da USP, porém, não conseguindo na primeira iniciativa, decidiu dedicar-se ao trabalho. Até se casar em 1962, trabalhou durante cinco anos em uma imobiliária.

SN já tinha na época um consultório dentário próprio no bairro Bosque da Saúde, que havia adquirido logo após se formar, com a ajuda do pai. Em meados de 1980, transferiu o imóvel para o filho primogênito, que havia se formado em Odontologia. Quando vieram os 3 filhos, a preocupação passou a ser os estudos, conforme observa SN: “a luta em São Paulo é grande e criar três filhos não era fácil...”.

O comentário complementar da esposa contribuiu para ampliar a dimensão das dificuldades: “ele trabalhava até meia noite...”. Nesse contexto, seguiu uma vida centrada na educação dos filhos, inclusive a ampliação da rede de amigos deu-se em torno do círculo de amizade dos filhos. Com a entrada destes na idade escolar, a preocupação foi com a escolha de boas escolas, uma vez que, segundo SN, “na época, estávamos em condições de manter os filhos em boas escolas, sem problemas... sempre tive esse pensamento de dar sempre o melhor, e esse era o objetivo”. Para YN, foi uma forma de “facilitar um pouco a vida deles”, ou conforme SN, “porque a vitória deles é a nossa vitória também, se eles conseguem vencer, se eles estão bem, a gente está bem também [silêncio]”.

As condições para manter os três filhos no colégio, sendo que dois deles desde a 5ª.série, supõem a disponibilidade de recursos para isso. Além das mensalidades, que segundo suas lembranças variaram entre 600 e 700 da moeda da época, “nem sei mais qual era a moeda da época, mudava tanto... se era cruzado ou cruzeiro”, havia outros gastos, tais como curso de idioma estrangeiro (inglês e japonês, ocasionalmente), de música, de datilografia, entre outros. É importante destacar que a chegada de SN em São Paulo coincidiu com o período de crescimento dos anos 1960 e as oportunidades do mercado foram muito bem aplicadas para a família. SN como a maioria dos pais da Geração 2, que se encontrava com diplomas universitários nos anos do “milagre”, situava-se entre a minoria que se beneficiou do crescimento verificado no período, mesmo que mediante uma carga pesada de horas de trabalho. A expressão desses benefícios aparece em seu comentário sobre o peso das

mensalidades no orçamento familiar, que lhe permitiu manter os três filhos no Colégio Bandeirantes em época de crise:

Eu falo que [a mensalidade] era até insignificante, como eu já falei eu ganhei muito dinheiro e então eu nunca me senti preocupado em ter as coisas. Se o filho queria alguma coisa eu procurava dar o melhor sem verificar o que representava, porque a gente ganhava... hoje a gente já não ganha então precisa restringir [risos], pensar mais em economia, mas aquele tempo eu não pensava assim.

Um aspecto curioso levou-nos a constatar uma organização familiar voltada para o planejamento escolar desde cedo, foi o fato de os três filhos terem os nomes compostos iniciados com Luís, que recebeu uma explicação de ambos. Como ambos pais têm os nomes com os alfabetos finais, “S” e “Y”, julgaram melhor que os nomes dos filhos tivessem iniciais intermediárias, conforme justificou SN: “Eu não queria que eles fossem os últimos e nem os primeiros... não teve outro fundamento”. Para a esposa, ter a inicial “Y”, em sua época, na qual havia provas orais, significava um sofrimento esperar até o final para ser chamadas e, por isso, não queria que os filhos passassem por experiências semelhantes.

Embora afirmasse que o trabalho doméstico de acompanhamento do estudo dos filhos fosse feito pela mãe, SN não deixou de registrar detalhes do seu conhecimento a respeito, “LRE é de 67 e em 90 ele se formou em Medicina, com 22 anos, terminou cedo... logo fez mestrado e doutorado cedo... No antigo ginásio, a média do Renato era sempre 9 ou 9.2 ... a media mais baixa foi 8,7”. Além disso, o desempenho dos filhos na escola passava pela supervisão como mostra ao relatar:

“Eu não tinha tempo para isso; era ela quem acompanhava... o mais velho sempre foi muito organizado... tinha caderno como meninas costumam ter. e quando ele estava no colegial ganhou bolsas de três cursinhos... ele não freqüentou, mas foi pegar todos os materiais... ele é muito organizado.... Já o segundo filho, no colegial, não era muito organizado, mas tinha facilidades de assimilação... assimilava o que o professor transmitia em aula... no colegial ele não foi tão brilhante como foi no ginásio. (Depoimento de SN em março de 2008)

É relevante observar que dona YN, desde que se casou, dedicou-se apenas à família, entretanto os estudos realizados até o Ensino Médio permitiram acompanhar as tarefas escolares dos filhos. Portanto, o papel ativo da educação doméstica coube à mãe, mesmo que os resultados escolares não passassem despercebidos pelo pai. Em entrevista com LRO (setembro de 2008), foi observado o acompanhamento contínuo e caprichoso feito pela mãe em seus estudos até o Fundamental, “depois fui fazendo sozinho”. A disciplina e a organização da mãe foi sendo reproduzida em sua forma de estudar, “sempre tive o caderno

caprichoso. Com caneta colorida, sublinhado. Acho que fazia na aula. Eu estudava fazendo quadro, resumos, por exemplo, parasitologia, eu fazia tabelas, na época não tinha computador. Eu organizava tudo”.

Da parte do pai, a orientação disciplinar e de planejamento vinha da necessidade de ser capaz de administrar a mesada ou algum valor adicional recebido para determinadas ocasiões, quando, por exemplo, entregava-se uma “cota em dinheiro” para cada um dos filhos e aconselhava “Olha, vocês vão comprar roupa”, conforme relata LRO. Acompanhados pela mãe, eles saíam para as compras, e o único que retornava com parte ainda da cota era o próprio LRO, conhecido na família como o mais comedido e controlado quanto aos gastos.

Além da disponibilidade do espaço físico para os estudos, também jornais e revistas, tais como *O Estado de S. Paulo*, *Folha de S. Paulo*, *Veja* e, mais tarde, a *Revista SuperInteressante*, eram assinados para servir de apoio às tarefas escolares dos filhos. No entanto, ao avaliar a relação com os filhos, dona YN lamenta a falta de diálogo atribuída à rigidez disciplinar de SN e à educação de orientação japonesa recebida por ela na infância, conforme esclarece: “mas, meus pais também nunca conversaram comigo, então a gente não tem, não é? A gente não recebeu isso e fica sem graça de falar”. Isso significa afirmar que vistas com os olhos de hoje, as formas empregadas para administrar a educação dos filhos nos anos 70 e 80 passam a ser avaliadas como rigorosas.

“A escola ajuda, mas nem sempre resolve”, avalia SN, “porque tem alguns que fazem o Bandeirantes, mas passam com dificuldade no vestibular ou mesmo nem conseguem entrar na melhor Faculdade”. O breve mas rico comentário de SN revela não somente sua opinião sobre a importância da educação familiar como também mostra que investir no Colégio Bandeirantes fazia parte de uma estratégia educativa que se voltava para o ingresso dos filhos em universidades públicas, conforme completou “investimos no ensino médio, mas não tivemos mais despesa com a Faculdade. Hoje Medicina é um curso caro”.

Observamos um consumo cultural restrito à leitura de jornais e atividades sociais limitadas a alguns amigos. Durante alguns anos desempenharam papel ativo junto à Paróquia da Igreja São Judas, onde participaram da organização de cursos para casais. No período de escolarização dos filhos, as viagens limitavam-se à visita aos parentes em Taquaritinga ou em Osasco, em épocas de festividades como Ano Novo e Natal. Mesmo que a única viagem feita em família a um lugar mais distante, segundo LRE, tenha sido para a Argentina, essa família distingue-se da grande maioria, cujas viagens de férias limitaram-se exclusivamente à visita aos avós que moravam no interior. Atualmente, LRO e LRE, que estão casados, viajam com suas respectivas famílias. A esposa do segundo não tem descendência japonesa.

Apesar de já terem realizado viagens para vários países da Europa e para os Estados Unidos, o casal SN e dona YN nunca se interessaram pelo Japão. O distanciamento quanto às tradições japonesas está evidente no relato de SN: “não sei o nihongô [língua japonesa]... não falo ...no interior tinha poucas famílias, então a gente desde criança passou a usar apenas a língua portuguesa [...] e como tínhamos uma empregada, a comida era só brasileira”.

Já com dona YN, cujos pais conservam alguns traços da cultura japonesa, tais como a língua, hábitos alimentares e cultos religiosos, observamos que a razão da falta de diálogo com os filhos foi atribuída à educação de orientação japonesa recebida desde criança. Todavia, conforme observa, “não sei falar em japonês”. Quando criança, chegou a empregar o idioma japonês em casa, mas logo foi abandonado com a entrada na escola brasileira. Até mesmo os hábitos alimentares são predominantemente japoneses.

Os filhos chegaram a frequentar cursos de idioma japonês, contudo, conforme observado pelo pai, encontravam-se pouco estimulados: “eles também não quiseram, não se interessaram e, hoje, acho que sabem ler, mas não sabem o que estão lendo porque não entendem. Isso porque como a gente também não fala...”

A participação nas atividades de uma paróquia católica contribui também para fundamentar esse afastamento. Quando indagados a respeito do *butsudan* (oratório doméstico shintoísta), o qual é acompanhado de cultos religiosos, SN chegou a se lembrar que havia um na casa dos pais, mas o destino posterior é desconhecido. Conforme Cardoso (1972, p. 155), os nisei, ao ingressarem em carreiras profissionais desvinculadas do lugar de origem ou das atividades ligadas à comunidade de japoneses, tendem ao afastamento também das tradições japonesas.

2.2.3 – A competência pedagógica dos pais

O relato que iniciamos beneficiou-se do número de entrevistas que se tornou possível. Por meio de indicações, chegamos à família AK, que teve duas gerações estudando no Bandeirantes: a filha HCA, no início dos anos 1960, e os netos, nos anos 80 e 90, entre eles, MCA. Esse relato é produto de depoimentos de 3 gerações de uma só família: avó materna, mãe (HCA), filha (MCA), tias (2) e prima (1) de MCA. Focalizamos os nossos relatos nos depoimentos de MCA que estudou no Colégio Bandeirantes nos anos 80.

A entrevistada seguiu a trajetória da mãe e foi matriculada no Colégio Bandeirantes a partir do Ensino Médio, com o objetivo de seguir carreira na Medicina. Depois dela, as

demais irmãs também cursaram o Colégio, a mais nova, desde a 5ª.série. Um aspecto a se destacar é o fato de que à exceção de uma irmã,que se formou em Química (UNICAMP), os restantes 4 integrantes da família seguiram a carreira da Medicina. Os primeiros foram os pais que se formaram pela Medicina-USP, em fim dos anos 1960, depois MCA, que se formou em Medicina (RB-USP), em 1999, e por último, a mais nova, formada também pela USP, em início dos anos 2000.

Encontramos nessa família mudanças em sua composição, em virtude dos tipos de casamento, desde a época dos pais de HCA. Hoje, todos os casamentos são interétnicos,e nesse sentido, HCA foi a primeira a realizá-lo, seguida depois pelas irmãs e por duas filhas. Entretanto, o casamento dos pais de HCA ocorreu segundo um padrão familiar japonês, o da adoção, exposto anteriormente. Em virtude do regime de adoção, o marido passava a morar em casa da família da esposa, para dar continuidade aos negócios, e este assumia também a responsabilidade de cuidar dos sogros. Por isso, a infância e a adolescência de HCA, assim como das suas duas irmãs, receberam grande influência dos avós maternos, com os quais moravam. A escolha da escola, o emprego da língua japonesa no lar e a freqüência aos cursos diferenciados, como aulas de piano, por exemplo, foram sempre influenciados pela avó materna.

A mãe de HCA, que é nisei, nascida em Presidente Prudente (SP), cursou até o Ensino Técnico e depois de frequentar uma escola de corte e costura na capital, tornou-se professora dessa modalidade ao retornar para o interior. O pai, isei, veio para o Brasil em 1916, e cedo frequentou uma escola secundária em São Paulo, a qual não chegou a concluir. Os pais de HCA moraram inicialmente na zona rural e depois seguiram para a cidade, visando aos estudos das filhas. Nos anos 1950, porém, já se encontravam na capital de Estado. Nos primeiros anos , seguiram-se as dificuldades até a estabilidade, quando iniciou a montagem de uma fábrica de condimentos alimentares, que hoje se transformou em uma empresa cujos produtos encontraram grande comercialização no país. Na época em que a primeira filha, HCA, ingressou no curso de Medicina, na USP, em 1966, o pai já a premiou com um carro, numa época em que a grande maioria utilizava ainda o transporte coletivo. E assim procedeu quando cada uma das duas outras filhas entrou também na Faculdade.

Mesmo que pertencente originalmente a uma família de marcadas tradições japonesas, HCA e suas irmãs casaram-se fora do grupo étnico japonês. O marido de HCA nasceu em São Carlos (SP) e provém de uma família cujo pai era profissional liberal (dentista) e a mãe tinha obtido a escolarização média. Após concluir a Educação Básica em escolas públicas, ingressou na Medicina-USP, em meados dos anos 1960, sem frequentar cursinho. Seguiu

carreira na área da administração hospitalar e ocupou altos cargos administrativos em importantes hospitais públicos da metrópole paulista, tornando-se também professor da FGV-SP.

A trajetória de vida escolar de MCA, que nasceu na capital de São Paulo, reveste-se de semelhanças com a da mãe, especialmente quando se trata da relação com avós maternos. Semelhança importante encontra-se em relatos de HCA (mãe) e MCA (filha), durante as entrevistas ocorridas em datas e locais diferentes, em que descrevem sua relação com o pai e a sua influência nos estudos, motivo pelo qual as reproduzimos abaixo:

Meu pai, mesmo em sábado e domingo ia trabalhar e investia muito em mim porque queria que eu tivesse um diploma. Assim para mim, estudar era uma resposta para retribuir o esforço dele. Era uma resposta ao que meu pai fazia de esforço e **ele sempre se esforçou...** e eu sabia que **ele não era rico ...** ele sempre dizia que o **único bem que nos deixaria era o estudo...** que isso ninguém tiraria da gente. **E, por isso, eu estudava bastante** porque achava que meu pai merecia. (Depoimento de HCA em 10 de junho de 2007 – Grifo nosso).

Minha mãe era residente e meu pai também, então eu ficava praticamente na casa de meus avós; até hoje tenho ligação com minha avó, sempre ouvi demais os dois. Uma coisa que eu sinto vem do que o meu avô me contava, que o sonho dele sempre foi o de estudar, depois teve de trabalhar, e então isso ... acho que pesou muito para mim e para todos os meus primos. Eles nunca falaram isso, mas eu sinto, eu sempre falo para minhas irmãs que a gente tem que continuar com tudo que o *oditiam* [avô] conquistou, então a gente tem que estudar. Às vezes, eu pensava muito neles, “noss,a eu não posso nunca decepcionar meus avós, preciso me esforçar mais”. **E meu pai também, que era muito humilde, trabalhou bastante** para chegar onde chegou, então eu sempre pensava... **se eu tive tantas oportunidades nunca poderia fazer por menos e ser uma das melhores alunas**, porque isso era muito importante para eles. (Depoimento de MCA em 17 de junho de 2007 – Grifo nosso)

A identificação entre pai e filha encontra-se expressa por duas gerações em torno da valorização do trabalho e do estudo. O pai de MCA [que não tem descendência japonesa], assim como o avô materno, “trabalhou bastante” e, além disso, fez carreira por meio dos títulos obtidos via escolarização superior, ou seja, investimentos em capital escolar. Na extensão da família, além da mãe, também os tios, as tias e as primas eram formados em universidades. Diante desse contato cotidiano com os meandros de um universo marcado pelo alto grau de informação sobre o sistema escolar e a familiaridade sobre o mundo acadêmico, estudar para MCA, assim como para suas irmãs e seus primos, tornou-se uma rotina “natural”.

Depois das aulas, a rotina diária em casa era a de estudar, sempre sob a supervisão de HCA, que deixou de trabalhar para cuidar da educação das filhas. A rotina compreendia a leitura de jornais e depois as tarefas escolares. Quando havia alguma lição extra, estudava além do horário diário de estudo. E também no fim de semana, conforme comenta MCA, “meu pai só deixava sair uma noite só ou na sexta ou no sábado”.

A própria HCA, agora no papel ativo de mãe, avalia de forma ampla a importância da ação conjunta família/escola para a boa educação das filhas, que a seu ver não prescinde do cultivo do gosto e do prazer das leituras:

Não adianta uma boa escola se os pais não apóiam. Mas, depende muito da própria criança. Há história de gêmeos que estudam na mesma escola e um vai bem e outro vai mal. Acho que depende muito da própria pessoa saber aproveitar bem o que a escola dá. Naturalmente, se a escola não estimula...minhas filhas por exemplo adoram cinema. A P. e MCA ganhavam aqueles ingressos de *avant-premier* e isso cultivou o gosto pelo cinema. As duas gostam da leitura e lêem bastante. E são pessoas que cultivam o gosto pelas viagens e acho que tudo isso é do colégio.

O acompanhamento dos estudos feitos pela mãe é lembrado por MCA: “a gente chegava da escola e já fazia lição. Quando a gente era menor, a gente fazia e mostrava para ela. Depois... ela estava trabalhando e ficava fora o dia inteiro...mas a gente sempre fazia”.

Observa-se, nessa família, que o acompanhamento dos pais não se limitava aos conselhos, mas que se efetivou por meio de ações mais concretas como a de “ensinar a estudar”, cujo exemplo encontramos no relato abaixo:

Ah! Ele [o pai] sempre me ajudou mais quando era coisa assim de trabalho...aí ele ajudava, mas aí eu sofria mais porque meu pai, apesar de ser brasileiro, às vezes ele é mais japonês do que a minha mãe. Ele falava: então é do meu jeito. Ele levava uns dez livros em cima da minha mesa e falava: Daqui até aqui você resume e me traz. Aí eu fazia e levava para ele. Daí, ele montava comigo...Nossa meu pai é muito metódico. Ele falava: não pode deixar para última hora...Mas, não adianta. E até hoje, quando vou preparar alguma coisa, uma aula, por exemplo, eu preparo tudo e mostro para ele. E como ele dá aula, acho muito importante. (Depoimento de MCA em junho de 2007)

Podemos afirmar que se trata de “competência pedagógica” dos pais (BONVIN, 1979; NOGUEIRA, 2000), ou seja, o conjunto das disposições incorporadas por aqueles que passaram pelo sistema escolar, que aprenderam como estudar e que sabem como investir esses recursos para transformá-los em capital escolar para os filhos. Observa-se na família de MCA que a transmissão doméstica do capital cultural favoreceu a instalação de um clima de positividade

em relação aos valores educativos, gerando ações resultantes de disposições incorporadas desde os pais, os quais orientavam as ações voltadas para o enfrentamento de desafios, como vemos reproduzidas no relato das experiências de MCA:

Talvez **se não tivesse sido estimulada desde tão pequena** pelo meu avô, minha avó, e **meu pai sempre em posição de destaque** e incentivado pelo Bandeirantes de não ver só aquilo, sempre lhe dava desafios do tipo **vai atrás, vê mais**. E sinto isso como diferencial, porque tanto eu como meu marido, em todos os lugares somos de tomar iniciativas... Durante a Faculdade, fui da Atlética e fui vice-presidente da Atlética, e depois, na residência, tornei-me presidente da residência; no hospital particular, depois de 2 anos já estava como coordenadora... então eu comento: é porque a gente não se contenta e sempre está buscando coisas a mais.... Sempre está caindo coisas nas nossas mãos e a gente pega, vai pegando e vai fazendo...assim acho que isso foi a escola, não foi uma coisa assim, você são alunos a gente ensina e vocês aprendem. Sempre foi alguma coisa assim de buscar, ir atrás Está errado? O que está errado? **Então, se você precisa melhorar, você vai atrás**. Você não tem as coisas prontas. Acho que a minha irmã desenvolveu muito mais ainda, porque ela é muito metódica e por ter estudado melhor, eu acho que por ter sedimentado tudo isso **no colégio e na família**.

Observa-se, portanto, que o reconhecimento do valor do trabalho e do estudo transmitido do pai/avô para filha/neta incorporou-se em *habitus*, ou seja, em uma disposição herdada e interiorizada como capital cultural. É este, herdado e incorporado, que contribui para se estabelecer a positividade do ambiente de estudo e do êxito escolar enquanto valor educativo. O *habitus* funciona como uma “matriz de percepções, de apreciações e de ações”, portanto, por meio de um sistema de referências ou esquemas de pensamento que orientam as maneiras de pensar, sentir e agir. A herança familiar constitui-se em um importante dispositivo não somente para a transmissão doméstica do capital cultural como também pelo seu efeito multiplicador ante a escolarização das novas gerações. (BOURDIEU, 1996 e 1998).

Nessa perspectiva, a ligação afetiva com os avós tende a dotar os membros da família de um sistema de disposições favoráveis à formação de um “espírito de família”, gerador de devoções filiais e de generosidades entre mãe, filhas e netas. Reuniões familiares semanais e viagens comuns entre os membros da família são momentos para a consolidação desses valores educacionais que circulam no ambiente doméstico. Apesar de a figura do avô materno, já falecido, ter sido evocada como símbolo de uma remota vinculação com a origem familiar japonesa, entendemos que a “devoção filial”, muito constante nos relatos, comparece nos discursos com um conteúdo social traduzido em sentimentos como manifestação de afeto, carinho, respeito e solidariedade. Para MCA, a devoção filial tem uma base original comum, ou seja, o reconhecimento do valor do trabalho e do estudo encontrado tanto no avô japonês,

quanto no pai, que não tem descendência japonesa. A devoção filial integra um conjunto de valores, constituintes de um sistema de referências, que permite à MCA responder com êxito aos desafios postos no meio social e no escolar. Disso decorre sua forte identificação com o avô, assim como com o seu pai. “Ele [o pai] é mais japonês que a minha mãe”, na verdade expressa o reconhecimento de que a valorização do trabalho e do estudo não encontra limites étnicos, mas responde às necessidades postas pelo contexto histórico que levam os sujeitos a buscarem respostas para responder aos desafios de forma bem sucedida³³.

A presença de idosos nessa família é uma das suas peculiaridades, visto que do rol de 20 famílias pesquisadas, 18 encontram-se reduzidas à relação pais e filhos apenas. Além de MCA, também o entrevistado RKA mantém contato contínuo com a avó materna. O tempo ocupado pelas tarefas escolares pareceu se mostrar com intensidade de forma que não encontramos, nas famílias da Geração Bandeirantes 2, a preocupação com a ocupação dos filhos em cursos paralelos, à exceção dos de idioma estrangeiro, destacando-se aí o de língua inglesa.

Como não dispomos de informações suficientes para uma análise mais precisa sobre o consumo cultural entre os pais e alunos, limitamo-nos a um comentário breve sobre o tema, fundamentando-nos nos poucos dados que obtivemos da primeira entrevista. É relevante observar que o item “consumo cultural” consta no roteiro da entrevista (Anexo), e foi percorrido durante o encontro com pais e alunos. Enquanto alguns apreciaram o tema, sentimos em outros algumas reticências. Como não foi possível retomá-las a partir de novos encontros, baseamo-nos somente nos dados obtidos do primeiro encontro para tecer alguns comentários, daí a razão deles não serem conclusivos.

Com raras exceções, pais e alunos demonstraram pouco cultivo do gosto pelo teatro, visitas a museus e centros históricos. São também raras as famílias que conseguiram realizar viagens internacionais com os filhos no período da escolarização básica. Quanto às leituras, do rol das 15 famílias da Geração 2, 10 ocupavam-se predominantemente com leituras relacionadas ao campo de trabalho. Uma evidência que se extrai, em princípio, é a de que tanto para os descendentes da Geração 1 quanto para os da 2, as famílias investiram menos no lazer, preocupando-se mais com a carreira escolar e profissional dos filhos.

³³ Encontramos em Bourdieu (1997, p. 675), um exemplo de adaptação do modelo da “devoção filial”, em um meio familiar de imigrantes marroquinos e tunisianos. A “devoção filial” é tomada como modelo para estabelecer distinção na relação entre pais e filhos.

3. O espaço e o lugar das tradições japonesas

Pelo círculo de amizades e pelo tipo da carreira profissional, constatamos a predominância de uma organização familiar, no passado, mais centrada na vida escolar dos filhos e, atualmente, na carreira profissional destes, portanto, mais integrados à sociedade brasileira como um todo que algum segmento do grupo étnico específico. É o que pretendemos expor nesta parte. Por tradições familiares consideramos as que foram evocadas por pais e alunos em determinados momentos das entrevistas, cujas aplicações pelas famílias foram abordadas nesse trabalho, tais como a questão da primogenitura, a participação em associações e o uso da língua japonesa.

Observamos na família de AT que a condição de filho mais velho, ou primogênito, constituiu-se em um recurso adaptado à resolução dos problemas encontrados no novo espaço social. Para AT, a prática da primogenitura baseou-se ainda em alguns padrões tradicionais japoneses, tais como a transmissão da herança patrimonial, a responsabilidade pelos pais e a sustentação dos irmãos até sua independência. Desse modo, AT renunciou aos estudos e dedicou-se ao trabalho agrícola ao lado do pai. Na geração seguinte, o critério da primogenitura foi aplicado para justificar o investimento em escolarização diferenciada, escolhida para o filho mais velho, HNG, que não se tornou herdeiro do patrimônio familiar (a terra), mas recebeu o direito de estudar na capital. Nesse caso, perpetuou-se a linhagem do herdeiro, contudo, a referência deixou de ser patrimônio econômico e passou a ser o diploma universitário.

Se considerarmos, segundo Rockwell (1985, p. 162) que estudar o processo de reprodução implica examinar a continuidade ou não de certos conteúdos sociais, no tempo e no espaço, poderíamos afirmar que a prática da primogenitura continuou, porém com conteúdo e finalidades sociais diversos do modelo original japonês. Excetuando-se os filhos da Geração Bandeirantes 1, a primogenitura tornou-se prática voltada à promoção social do filho mais velho por meio da aquisição de um diploma e não à perpetuação do patrimônio familiar. Conforme observa a autora (Ibid., p.162), “a realidade pode mostrar continuidade, mas também pode ocultar conteúdos descontínuos”. Além disso, Vieira (1973, p. 120) pontua que no Brasil a forma tradicional de primogenitura ou de sua herança unitária não encontrou condições legais, muito embora continuasse a ser utilizada pelos imigrantes, porém de forma adaptada ao novo contexto.

A análise do lugar das velhas tradições japonesas, na hierarquia de valores dominantes entre as famílias pesquisadas, mostra algumas outras mudanças importantes. Um dos exemplos mais significativos é o do *Butsudan* (oratório doméstico de orientação Shintoísta).

Observa-se que, com o tempo, as atividades cotidianas do trabalho, a preocupação com a escolarização dos filhos, as novas formas de organização da família diante do casamento interétnico e dos novos tipos de relacionamentos, acabaram resultando no afastamento, ou mesmo esquecimento, das antigas tradições japonesas, tais como o emprego da língua japonesa, a prática dos cultos religiosos étnicos, a devoção filial e o respeito à hierarquia. Conforme observa o pai de LRO e LRE:

Minha família não conservou as tradições japonesas. Aliás, mesmo o prato diário passou a ser acompanhado pelo arroz temperado porque quem cozinhava era a empregada. Minha mãe ensinava a ela alguma coisa...Depois de algum tempo, meu pai mesmo já tinha deixado de lado muitos costumes japoneses.

Quando indagados a respeito do *butsudan*, a esposa hesitou um pouco para responder, todavia, o esposo completou: “Em casa dos meus pais tinha, mas sumiram”. Já com os pais de HNG, o relato sobre o lugar do *butsudan* não se mostrou muito diferente, mesmo sendo AT o primogênito da família e responsável pela sua conservação: “tenho ...e já avisei os filhos para colocar num lugar que só cuida disso, pagando uma mensalidade”.

Esses são recortes dos relatos que contribuem para se pensar em construção de novas tradições no lugar das antigas, mediante a integração com outros grupos sociais, profissionais e religiosos. Os pais de LRO e LRE integram a paróquia do seu bairro, participando de cursos religiosos e de atividades sociais voltadas para o atendimento das comunidades locais.

Embora existam várias associações ligadas às províncias japonesas de origem, em São Paulo, são poucas as famílias da nossa amostra que se encontram vinculadas a algumas delas. Dentre elas,² famílias (a de JYM e a de LKA) declararam participar de associações como o Rotary Club, por exemplo. Entretanto, o espírito associativo encontra-se entre alguns alunos da Geração Bandeirantes 2, tais como: o Grupo Escoteiro Caramuru e a Associação Brasileira de Estudantes Universitários Nikkei (ABEUNI). O primeiro, criado nos anos 1950, no período pós-guerra voltou-se inicialmente para oferecer formação cívica e humanística aos descendentes mais jovens;já o segundo, ou seja, a ABEUNI existe desde 1984, constituída por estudantes universitários que, em caravanas, oferecem serviços assistenciais diversos às comunidades carentes tanto de japoneses quanto de não japoneses. Segundo descreveram alguns entrevistados (GJM e RKA), o Caramuru não se encontra mais restrito ao grupo de

descendentes japoneses. Quanto à ABEUNI, encontramos mais alunos integrados à associação: LRO, LRE, EAI e LMK. Todos eles, em suas especialidades, participam das caravanas para oferecer assistência, que não se limita também à comunidade japonesa.

Quanto à língua japonesa, traço de vinculação com a cultura considerado fundamental, é o aspecto que chamou a atenção. Entre os pais e alunos entrevistados, encontramos uma diversidade que, no entanto, se resume no distanciamento em relação ao emprego da língua. Sua utilidade é sempre evocada como instrumento de trabalho ou mais um idioma a ser acrescentado em seu repertório.

Tabela 4.4 - Uso da língua japonesa - pais

	<i>Ordem de descendência japonesa</i>		<i>Escolaridade</i>		<i>Faixa etária</i>	<i>Fala em japonês (Pai)</i>
	<i>Pai</i>	<i>Mãe</i>	<i>Pai</i>	<i>Mãe</i>		
HNG	1ª.	2ª.	Básico	Básico	90 anos	Não
HCA	1ª.	1ª.	Médio	Básico	80 anos	Sim
GMA	1ª.	2ª.	Superior	Médio	70 anos	Não
JYA	1ª.	2ª.	Básico	Médio	70 anos	Sim
GSA	2ª.	2ª.	Superior	Médio	---	_____
LKA	2ª.	2ª.	Superior	Médio	60 anos	Não
LRO	2ª.	2ª.	Superior	Médio	70 anos	Não
LCN	2ª.	*	Superior	Superior	70 anos	Não
FKM	2ª.	2ª.	Superior	Superior	70 anos	Sim
BHD	1ª.	2ª.	Médio	Médio	70 anos	Sim
LMK	2ª.	2ª.	Superior	Médio	60 anos	Sim
EAI	1ª.	2ª.	Superior	Médio	70 anos	Sim
FMM	*	2ª.	Superior	Superior	60 anos	Não
MAC	*	3ª.	Superior	Superior	60 anos	Não

FHO	2 ^a .	2 ^a .	Técnico	Médio	60 anos	Não
HSY	2 ^a .	*	Superior	Superior	60 anos	Não
GJM	2 ^a .	2 ^a .	Superior	Superior	60 anos	Sim
RKA	2 ^a .	2 ^a .	Superior	Médio	50 anos	Sim
FAC	*	3 ^a .	Superior	Superior	50 anos	Não
KLM	2 ^a .	2 ^a .	Superior	Superior	60 anos	Sim

* descendentes de outra etnia

Compreende-se como 1^a descendência os nascidos no Japão ou naturalizados - isei; como 2^a, corresponde à primeira geração de descendentes nascidos no Brasil - nisei; como 3^a, os sansei, ou seja, 2^a geração de descendentes nascidos no Brasil; e a 4^a., os yonsei.

Do rol dos casais, 50% declararam não falar japonês; conhecem alguns rudimentos da língua em função de algum aprendizado na infância ou adolescência, mas declararam não ser capazes de se comunicar empregando a língua japonesa. Os casais inter-étnicos estão entre os que declararam não compreender a língua japonesa. Entre os que declararam falar japonês estão presentes os isei, ou seja, aqueles que têm a nacionalidade japonesa ou são naturalizados brasileiros. As exceções nesse caso são os pais de HNG e GMA que, embora isei, declararam não falar japonês, porque chegaram ao Brasil com um ano de idade e logo depois se naturalizaram brasileiros.

Os casais nisei (8) dividiram-se quanto às suas respostas. Uma característica comum entre eles é que todos declararam ter aprendido a língua japonesa quando criança, em casa ou na escola, além de terem-na empregado no lar até a adolescência. No entanto, observamos que a continuidade do emprego da língua japonesa' dependeu dos grupos sociais e profissionais de convivência na vida adulta. Os dois casais que declararam usar apenas a língua portuguesa mantêm pouco contato com a comunidade japonesa de São Paulo. Geralmente, em função da profissão dos maridos, profissionais liberais, os grupos de amigos são pertencentes a outras etnias. SN e sua esposa, por exemplo, mantinham contato freqüente com membros da paróquia e pouca ligação com descendentes de origem japonesa. Os casais de nisei, no entanto, que falam em japonês, declararam que empregam a língua devido à convivência mais

frequente com os pais ou por questões profissionais, que criam situações em que o conhecimento da língua torna-se imprescindível.

Entre os alunos da geração Bandeirantes 1, 2 declararam usar o idioma japonês em família e para a comunicação com membros da comunidade japonesa com a qual mantém contato. JYM, por exemplo, pela participação de sua empresa em atividades beneficentes de associações japonesas, declarou empregar o idioma, mas com dificuldades. Do rol de 15 alunos da Geração Bandeirantes 2, 4 usam o idioma japonês por teres os pais isei ou por participarem de associações como a ABEUNI, por exemplo.

No quadro geral, constatamos que diante das mudanças do comportamento lingüístico da comunidade japonesa no Brasil, com a adoção do português como idioma principal, o ensino da língua japonesa passou a ter uma finalidade instrumental e pragmática. Torna-se relevante observar que a partir da década de 1970, com o desenvolvimento tecnológico japonês, a demanda pelo aprendizado da língua japonesa passou a atrair, também, a população de não descendentes.

Conforme abordado no Capítulo I desse trabalho, o ensino da língua japonesa ocupou parte central da vida dos imigrantes, antes da Segunda Guerra, uma vez que eles queriam educar seus filhos nascidos no Brasil conforme os moldes da educação japonesa. Após a guerra isso não se tornou mais possível. Segundo Miyao (2002, p. 27), pesquisador do Centro de Estudos Nipo-Brasileiros de São Paulo, atualmente cerca de 90% dos pais deixaram de se preocupar com ensino da língua japonesa para os filhos. Nessa perspectiva, observa o pesquisador: “Em uma sociedade em que os padrões de juízo de valor diferem, nem tudo que o japonês acha que é belo, é excelente, pode não sê-lo recebido com o mesmo valor pelos nissei”. (Ibid., p.28).

Mesmo que se referindo aos japoneses e descendentes dos anos 1960, consideramos atual a interpretação dada por Cardoso (1972) à questão da preservação ou não de tradições japonesas. Ao observar o fortalecimento das relações familiares tradicionais, conforme demonstrado em algumas situações, Cardoso (1972, p. 124) concluiu que não significavam tentativas de transplantar a cultura japonesa, pois o espaço e o lugar onde se encontravam como imigrantes era diferente, impossibilitando a reconstituição integral dos padrões culturais japoneses no Brasil.

Nos limites do nosso trabalho, as entrevistas com pais e alunos permitiram-nos constatar uma dinâmica familiar voltada para atender aos desafios do sistema escolar brasileiro, que acabou deixando pouco espaço para a evocação das tradições japonesas.

Conquanto circule em suas falas a preocupação de mostrar suas vinculações com a cultura de origem dos ancestrais, suas práticas, no entanto, contradizem suas intenções.

CAPÍTULO V – TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS

A singularidade do perfil dos alunos da Geração Bandeirantes 1 tornou-se evidente ante o quadro descritivo e analítico da população escolar do Ensino Médio, referente ao ano de 1969, levantado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Professor Queiroz Filho”, de São Paulo. Além de apontar o problema relativo à falta de ofertas de vagas em escolas oficiais, os estudos mostram o quadro restrito da população que atingia os graus mais altos de ensino. Quanto ao Ensino Médio, cujo caráter propedêutico atraía a população interessada em prosseguir cursos superiores, a equipe de pesquisadores que integrou o Grupo de Trabalho não deixou de observar a presença significativa de filhos de estrangeiros, entre eles, em prioridade, os descendentes de japoneses.

Se nos basearmos no perfil dos inscritos no concurso vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST)³⁴, referente aos anos 80, e conforme Limongi et al. (2002), referente aos anos 90, podemos situar os nossos entrevistados da Geração Bandeirantes 2 no grupo seletivo de jovens que se inscrevem para prestar o vestibular da USP. Segundo esse perfil descrito pelo autor, aquele que se candidata a uma vaga na USP é um estudante recém egresso do Ensino Médio, que se dedicou em tempo integral a seus estudos e, em sua maioria, são indivíduos que concluíram o grau secundário em escolas particulares. Além disso, são estudantes que apresentam condições para se manter na Universidade com os “recursos dos pais”, segundo a FUVEST.

Trata-se de um perfil que permite pontuar a formulação de um processo de auto-seleção, o qual acompanha a fase escolar que antecede aos exames Vestibulares. Esse perfil permite, ainda, reconhecer alguns indicadores do sucesso escolar, tais como a previsão de um alto custo de investimento escolar no Ensino Médio e a importância da escolha da escola nesse nível de ensino. Segundo Limongi et al., tudo parece indicar que “esse processo de autoseleção seja guiado pelas próprias expectativas dos candidatos quanto ao seu sucesso”. (2002, p. 3).

Exporemos a seguir os itinerários percorridos pelos alunos da Geração Bandeirantes 1 e 2, procurando destacar os aspectos que os tornaram singulares.

1 Perfil e trajetórias escolares

³⁴ Cf. Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST): <http://www.fuvest.br/vest1987/estat/estat.stm>

1.1 Trajetórias escolares - Geração Bandeirantes 1

Tabela 5.1 – Perfil escolar dos alunos – Geração Bandeirantes 1

<i>Nome</i>	<i>Ano e Local de Nascimento</i>	<i>Educação Infantil</i>	<i>Ensino Fundamental (I)</i>	<i>Ensino Fundamental (II)</i>	<i>Ensino Médio</i>	<i>Ano do vestibular</i>	<i>Ensino Superior</i>	<i>Ensino Superior Pós-graduação</i>
HNG	1942 (Interior) Zona rural	Escola privada (Interior)	Escola privada (Interior) 1950-53	Privada católica (MG) 1954-57	Colégio Bandeirantes 1958-1960	1960	Poli USP 1961-65	ADM (FGV-SP) 1968-69
HCA	1946 (Interior)	Escola privada brasileira e japonesa (Interior)	Escola pública (Interior) 1954-57	Privada católica (Capital) 1958-61	Colégio Bandeirantes 1962 – 1964	1964 1965	Medicina-USP 1966-70	---
AYM	1957 (SP)	Escola privada (Capital)	Escola privada (Capital) 1964-67	Colégio Bandeirantes 1968-71	Colégio Bandeirantes 1972-74	1974	Direito USP e ADM-FGV 1975-79	ADM-FGV-SP 1983
MGS	1957 (SP)	Escola privada brasileira e japonesa (Capital)	Escola Privada (Capital) 1965-68	Escola privada (Capital) 1969-72	Colégio Bandeirantes 1973-1975	1975	Engenharia Mackenzie 1976	
GMA	1958 (SP)	Escola privada (Capital)	Escola pública (Capital) 1965-68	Escola pública (SP) 1969-70 Colégio Bandeirantes 1971-72	Colégio Bandeirantes 1973-75	1975 1976	Medicina (RB-USP)	----

Sob os efeitos dos deslocamentos rural/urbano, urbano/urbano e interior/capital que, na verdade, ilustram os itinerários dos imigrantes japoneses, os alunos da Geração Bandeirantes 1 apresentam uma relativa variedade com relação às suas origens. Encontramos alunos nascidos na zona rural (1), em cidade do interior paulista (1) e na capital (3). Não obstante suas origens diversas, o rumo tomado para o prosseguimento dos estudos foi em direção a São Paulo, onde todos acabaram concluindo seus cursos superiores, tendo antes completado o Ensino Médio no Colégio Bandeirantes.

Como efeito dessa variedade, que entendemos como decorrente dessa fase de transição, encontramos também uma heterogeneidade quando se trata de examinar a origem

da primeira geração de universitários entre elas. Com base no que definimos como família nesse trabalho - “unidades de manutenção do lar constituídas por pais e filhos” -, dentre as que constituíam essa geração, 3 representavam a primeira geração de suas famílias a seguirem carreiras em nível superior e 2, a segunda geração que seguiam os pais que já tinham formação universitária. Ambos pais vieram para São Paulo nos anos 1950 e na década seguinte já haviam concluído seus cursos superiores, sendo o pai de GMA formado em Matemática pela Universidade Mackenzie (SP), o qual se tornou professor do Colégio Bandeirantes; e o pai de GSA, engenheiro formado pela Escola Politécnica da USP, que faleceu alguns anos depois. Se considerarmos, entretanto, família no sentido mais amplo, compreendendo os avós, tios e primos, além dos pais e filhos, temos de reconhecer, por exemplo, na família de HNG, a presença de tios com cursos superiores desde os anos 1940.

A análise do fluxo das trajetórias escolares dos 5 alunos da Geração Bandeirantes 1 permite identificar a fluência e a linearidade do processo percorrido, sem registros de atrasos, desde a entrada na Pré-Escola, passando pelo Ensino Fundamental I³⁵ até a conclusão do Ensino Médio no Colégio Bandeirantes. A entrada no Ensino Fundamental 1 deu-se com idade regular, ou seja, 7 anos, completos ou a completar, e a conclusão do Ensino Médio com 17 ou 18 anos. À exceção dos dois alunos nascidos no interior do Estado, que concluíram esse ciclo com 18 anos a completar, os demais não haviam ainda completado os 17 anos quando terminaram essa etapa de escolarização.

A iniciação aos estudos para 3 dos alunos deu-se em escolas brasileiras, enquanto que para 2 deles, o ensino das primeiras letras começou de forma duplicada, com o aprendizado da língua portuguesa e o da língua japonesa. Visto o quadro da época marcado pela presença de famílias ainda muito ligadas às tradições e aos costumes japoneses e diante da reorganização das escolas japonesas após a guerra, é compreensível que HCA, no interior, e GSA, na capital, tivessem freqüentado paralelamente as duas escolas. Exceto HNG, cujos pais eram originários de Okinawa, que cultivou um dialeto próprio em ambiente doméstico, os demais alunos, mesmo não tendo freqüentado a escola japonesa, empregaram o idioma japonês cotidianamente em família. Não obstante, observe-se o emprego da língua japonesa ou do dialeto okinawano entre eles, em família ou não, o que torna preciso destacar que todos cursaram a Educação Infantil na escola brasileira.

³⁵ Para dar uniformidade à exposição e com base na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), empregaremos Ensino Fundamental I para o antigo primário; Ensino Fundamental II para o ginásio ou 1º ciclo do ensino secundário; e Ensino Médio para o antigo 2º.ciclo do ensino secundário ou Clássico e Científico.

Antes mesmo de examinar o tipo de escola brasileira freqüentado, é mister pontuar alguns aspectos que interferiram na escolha dos itinerários. A despeito dos 16 anos que separam a entrada à escola de HNG e de GMA, é preciso observar a permanência de um quadro comum e restrito quanto às ofertas de vagas nesse espaço de tempo. Além disso, o local em que esses alunos se encontram nos anos iniciais de sua escolarização precisa ser considerado para se avaliar o tipo de rede de ensino é utilizado. À época de HNG ainda era restrito o número de escolas públicas, especialmente no interior do Estado; já para GMA, que se encontrava na capital, as opções foram menos limitadas. Ela cursou o antigo primário e as primeiras séries iniciais na Escola Estadual Presidente Roosevelt, no bairro Liberdade, e só se transferiu para o Colégio Bandeirantes a partir da 7ª.série, por decisão do pai, que era professor nessa escola. A trajetória de HNG, no interior, ficou preenchida por transferências de nível em nível, de uma escola para outra e de um Estado ao outro. A escolha de uma escola confessional para o Ensino Fundamental II (na época, ginásio) obedeceu ao critério da melhor escola da região, e por ter sido aquela em que seus tios já haviam estudado.

Os depoimentos de pais, tios e dos próprios alunos contribuem para reproduzir um tema amplamente discutido na literatura a respeito, ou seja, o da falta de escolas públicas no país. Apesar da expansão da rede pública ter se iniciado nos anos 1930, ainda nos anos 1960, eram ainda raras as vagas em escolas oficiais do Estado, especialmente nas cidades do interior, conforme lembra JN, tio de HNG:

Muito pouco... muito pouco. O que predominava no interior eram as escolas particulares. Colégio de Estado, em Minas particularmente, era muito raro. Mesmo em São Paulo, na época dos meus irmãos mais velhos, fora o Caetano de Campos e o Roosevelt, mais nada. E para entrar, era só elite. Era extremamente elitizado. Isso nas décadas de 40 até 60. (JN, secundarista dos anos 40 e 50 - Depoimento em maio de 2008).

Conforme abordado anteriormente (Capítulo I), até os anos 1960, o Ensino Secundário (Ginásio e Colegial), no país, foi promovido preponderantemente pela iniciativa privada. Ao analisar o aumento do número de estabelecimentos de ensino nos municípios, nos anos 50 e 60, Silva (1969) observara que, em 1940, por exemplo, o ensino particular compreendia 73,3% das matrículas, Mesmo com o impulso recebido desde 1945, no ensino público estadual as matrículas representavam somente 28,4%, em 1950. Em 1958, entre os 2.469 municípios que existiam no Estado, apenas 31,9% mantinham o 1º.ciclo do Ensino Secundário em funcionamento. Quanto ao 2º.ciclo, apenas 9,9%. (SILVA,1969, p. 309).

Quanto ao tipo de escola brasileira freqüentado, predomina entre os entrevistados a maior utilização da rede privada na medida em que se observa o avanço dos graus de ensino. Embora 3 dos alunos tenham percorrido um percurso do tipo “todo privado”, incluindo o Ensino Fundamental e o Médio, e 2, um percurso do tipo “misto”, alternado o público e o privado³⁶, observamos a tendência predominante em direção à escola particular à medida que se aproxima a fase dos vestibulares. O afunilamento no Ensino Médio com a entrada no Colégio Bandeirantes é uma prova evidente de que o itinerário traçado tinha um objetivo traçado desde o seu início.

O empenho desses pais para assegurar a escolarização dos filhos, sem interrupções, durante esse período, merece ser observado com mais atenção. Nesse sentido, três aspectos tornam-se relevantes: o primeiro encontra-se no fato de que a utilização da rede privada de ensino foi condicionada pela falta de oferta de vagas em escolas públicas durante o período, principalmente para os que viviam em cidades do interior. Portanto, o que se configurou entre os alunos da Geração Bandeirantes 1 foi o inverso do que os da Geração Bandeirantes 2 irão experimentar nos anos 1980 e 1990. Isso contribui para acentuar o grau de dificuldades enfrentado por essas famílias, além das usuais, particularmente para aqueles alunos que vieram das zonas rurais, pois tiveram que arcar com os recursos para financiar os estudos dos filhos logo na etapa inicial do processo de escolarização. O segundo, que se torna importante na nossa análise, é o fato de que o alinhamento traçado para a escolarização dos filhos, permitindo que estes seguissem um percurso escolar sem interrupções, revela a existência de um planejamento familiar que tinha como meta a preparação dos filhos para os cursos superiores na capital. O encontro desses alunos no Colégio Bandeirantes, em momentos diversos, é uma mostra da formulação desse plano familiar. O terceiro aspecto que nos chama a atenção é o de que, em meio às dificuldades maiores postas pelo momento histórico, para esse grupo de famílias, mesmo sem a imposição legal, o Ensino Fundamental e o Médio tornaram-se elementos obrigatórios do percurso escolar traçado para os filhos. Nesse sentido, é relevante observar que somente durante o Regime Militar, com base na Lei 5692/71, o ensino de 8 anos, equivalente ao Fundamental I e II, tornou-se obrigatório no país.

A posição escolar singular desses 5 alunos da Geração Bandeirantes 1, que cursaram as séries iniciais do Ensino Básico na capital paulista, ou fora dela, nos anos 50 e 60, torna-se evidente se confrontada com os resultados da pesquisa³⁷ realizada pelo Centro Regional de

³⁶ A identificação do tipo de percurso – “todo privado” ou “misto” – apoiou-se em Nogueira, 2000, p. 129.

³⁷ O estudo envolveu uma ampla pesquisa sobre a rede de estabelecimentos de ensino médio do Estado de São Paulo, em 1968, examinando-a quanto à distribuição geográfica, ao ramo de ensino, à entidade mantenedora, à

Pesquisa Professor Queiroz Filho, em 1969, no Estado de São Paulo. Segundo esses dados, apenas 10% dos alunos do Fundamental II, em ambos sexos, encontravam-se na faixa etária correspondente à prevista, a qual os autores chamaram de “faixa normal”. Os autores consideram como “idade certa” para o ingresso no 1º. ciclo (ginásio), 11 e 14 anos para a conclusão; e 17 anos completos para a conclusão do 2º.ciclo (colegial). Os estudos revelaram que a cada 10 estudantes de nível médio, no Estado de São Paulo, 9 apresentavam atraso na escolaridade. Isso significava que aproximadamente entre 50 a 60% dos estudantes do Fundamental II apresentavam atraso de 1 a 3 anos, isto é, tinham entre 15 e 17 anos de idade na 4ª. série ginásial. (Governo do Estado de São Paulo, 1969, p. 3). Quanto ao Ensino Médio, o atraso era menor, porém os estudos revelavam também que eram poucos os que conseguiam chegar a essa fase escolar, prosseguindo os estudos sem abandonar a escola antes de conquistar um certificado.

A maior evidência da fluência desses percursos escolares encontra-se na idade de entrada na Universidade. À exceção de duas alunas que não ingressaram no Ensino Superior logo após a conclusão do Ensino Médio, tendo que enfrentar um ano de cursinho preparatório para o Vestibular, os demais ingressaram em cursos superiores da USP no limite da faixa regular, ou seja, 17 ou 18 anos, prestando apenas um vestibular. Entre os dois alunos que continuaram em cursos de Pós-Graduação, a rapidez do processo chama mais a atenção: HNG concluiu o Mestrado em Administração na Fundação Getúlio Vargas com 27 anos e, anos depois, JYM, na mesma instituição, com apenas 26 anos. Coincidentemente, as duas alunas que tiveram de enfrentar um ano de “cursinho” candidatavam-se às carreiras superiores muito concorridas, como a Medicina. Para HCA, acresce-se a isso o problema dos “excedentes” que assombravam os candidatos aos cursos da USP naqueles anos.

A preferência das duas alunas pela carreira superior em Medicina é um aspecto que permite pontuar um caráter distinto dessas famílias, se comparadas ao conjunto dos descendentes de japoneses do período. Nessas famílias não se pensou em uma geração de mulheres voltada para as prendas domésticas, ou mesmo para os cursos de corte e costura. Sequer pensou-se em carreira voltada para o Magistério (Ensino Normal), algo muito comumente destinado às mulheres de origem japonesa, mais que de outras, conforme

capacidade de atendimento efetivo, às características do corpo docente e discente. Trata-se de um estudo que permite avaliar os efeitos das diversas Reformas de Ensino, desde 1931 (Reforma Francisco Campos) até a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4024/61) sobre a organização e funcionamento das escolas de Ensino Médio do Estado de São Paulo, que vêm acompanhados de uma ampla análise sobre o quadro socioeconômico da população escolar do período. Constituíram o Grupo de Trabalho: Anita Fávero Martelli, João Gualberto de Carvalho Menezes, José Augusto Dias, José Carlos de Araújo Melchior e Roberto Moreira.

apontavam os estudos do Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”, realizados em 1969.

Tabela 5.2 - Distribuição de alunos do Ensino Normal quanto ao país de nascimento do pai – 1969. (por localização, ramo e entidade mantenedora).

Ramo	Entidade mantenedora	Capital									
		País de nascimento do pai									
		s/inf	Brasil	Itália	Portugal	Espanha	Alemanha	Outros europeus	Japão	Outro país	total
Normal	Estadual	-	75,7	3,3	3,3	4,8	1,0	1,9	7,6	2,4	210
	Particular	-	79,3	2,6	5,2	0,9	1,7	2,6	2,6	3,4	116

Ramo	Entidade mantenedora	Interior									
		País de nascimento do pai									
		s/inf	Brasil	Itália	Portugal	Espanha	Alemanha	Outros europeus	Japão	Outro país	total
Normal	Estadual	0,5	88,1	2,1	1,0	0,6	0,3	0,2	6,7	0,6	630
	Particular	0,7	88,1	0,7	2,3	-	-	-	5,3	2,3	184

Fonte: Adaptado de Governo do Estado de São Paulo, 1969, s/p – Tabela anexa V-18

Embora em percentuais reduzidos, a pesquisa do Centro Regional de Pesquisas Educacionais contribui para mostrar que entre os filhos de estrangeiros, os descendentes de japoneses correspondiam à maioria que procurava a Escola Normal, tanto na capital quanto no interior. Trata-se de uma tendência verificada entre as famílias japonesas, visando a substituir a frequência aos antigos cursos de corte e costura por Escolas Normais, dirigindo as filhas para carreiras profissionais e mais femininas desde cedo. Esses mesmos estudos indicam também o Curso Técnico Comercial como outra tendência muito forte entre os descendentes japoneses.

Distinguindo-se do aparente padrão japonês voltado para o direcionamento das carreiras femininas aos cursos de formação profissional em Nível Médio, os pais das alunas da Geração Bandeirantes 1 preferiram investir mais cedo na escolarização superior das filhas, destinando-as aos cursos de Medicina. Segundo GMA e HCA, seguir uma profissão em Nível Superior foi uma lição de vida recebida do pai:

Meu pai sempre colocou para mim e minha irmã: tenham uma profissão de nível superior, porque uma mulher se valoriza com isso, senão vocês se tornarão dependentes do marido... e ser honesta ... tinha diálogo assim como lições de vida...ele era agricultor e depois chegou a trabalhar na [Faculdade] Mauá e então sempre foi uma pessoa muito determinada... (Depoimento da ex-aluna, GMA, médica, em abril de 2008).

Sempre quis fazer Medicina, talvez pela influência do meu médico quando pequena; e foi meu pai que ao me matricular no Bandeirantes acabou me

colocando no caminho da Medicina. (Depoimento de HCA, ex-aluna, mãe de aluna dos anos 80 e médica)

Alguns depoimentos de ex-alunos são interessantes para ilustrar as diversas experiências pré-vestibulares. Nesse contexto, a vinda de HNG para a capital paulista fez parte do plano traçado pelos tios que buscaram evitar ao sobrinho as mesmas dificuldades vividas por eles ao terem de enfrentar os exames vestibulares logo após a chegada à capital. Conforme HNG, o colégio da cidade do interior do Estado onde os tios concluíram a Educação Básica era “muito fraco” e, por isso, os tios “penaram” para fazer o vestibular; “para conseguir entrar na FAU-USP, o tio MN teve de repetir a experiência do vestibular durante dois anos e o tio JN, um ano, para entrar na Direito-USP”. Conhecedores das “regras do jogo”, os tios recomendaram um “colégio forte” em São Paulo para o sobrinho e o resultado foi o que HNG resumiu: “Não tive necessidade de fazer cursinho. Fui tranquilo. Além disso, a Matemática e a Física na Poli também foi tranquilo”.

A experiência de passar por um ano de cursinho vem acompanhada de decepções, especialmente quando o percurso escolar do aluno na Educação Básica é acompanhado de êxitos consecutivos e pela confiança depositados pelos pais, porém a conquista final de uma vaga em uma carreira de prestígio numa universidade pública é sempre motivo de boas recordações. GMA permite- nos conhecer parte dessa experiência:

Sempre tive boas classificações no colégio, mas isso era sempre uma coisa minha... eu queria passar com boas notas numa escola boa. Bem, quando escolhi Medicina, sabia que Medicina era uma coisa difícil. Agora. ... no terceiro colegial eu entrei para a farra mesmo [risos], tanto que para o meu pai...eu sei que para o meu pai ... eu fui uma decepção muito grande por não ter passado naquele momento. [...] foi uma época ... que eu vi mesmo... nossa...meu pai ... para ele era certo que eu iria passar. Aquilo foi um baque para mim também. Mas eu entrei na farra no terceiro colegial... Mas, para mim foi bom.Depois fiz cursinho e foi bom eu ter passado em Ribeirão Preto, ter saído de casa, aí foi uma outra etapa, uma outra vivência...que também foi fundamental para mim ... uma outra experiência ter saído de casa. Estava com 19 anos e aluguei um quarto com a filha de uma professora da Faculdade.(Depoimento de GMA, em abril de 2008).

Mesmo não tendo conquistado o ingresso na Universidade logo após a conclusão do Ensino Médio, o relato de GMA denota sua autoconfiança quanto à preparação escolar recebida, de forma que a concorrência que poderia representar a disputa por uma vaga em um dos cursos de alta concorrência como a Medicina não chegou a ser mencionada em seu depoimento como um desafio insuperável. Um aspecto que nos chama a atenção no relato de

GMA, assim como nos dos demais entrevistados, é o do compromisso familiar, ou seja, a idéia de que reina nas famílias um clima de vestibular, em que todos os integrantes envolvem-se torcendo pelo seu candidato preferido, o qual, por sua vez, esforça-se para não causar decepções. Afinal, verifica-se por meio desse relato de GMA que o empreendimento escolar não é visto como um trabalho isolado do aluno em si, mas o resultado de um empenho do coletivo familiar.

Essa observação remete-nos a uma palestra do físico Ernest W. Hamburger (1970), durante a XXII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, realizada em Salvador (BA), em 1970, cujo título foi “A loucura do vestibular”. A título de ilustração, reproduzimos um trecho dessa palestra:

“O Brasil era conhecido, até há pouco tempo, como o país do carnaval, o país do futebol, o país de boa índole. Hoje um viajante estrangeiro que aporta em nossas plagas nos meses de novembro, dezembro, janeiro ou fevereiro, verifica que o Brasil é, isto sim, o país do concurso do vestibular. Os jornais, as rádios, as TVs, todos os meios de comunicação estão a serviço do vestibular; exames simulados, instruções de matrícula, locais e horas de exames, nomes de candidatos aprovados, entrevista com examinadores, professores, candidatos e computadores e, finalmente, anúncios e mais anúncios de cursinhos. O carnaval passa para o segundo plano, o futebol é esquecido, fala-se de vestibular. Parece loucura coletiva. As famílias dos candidatos, ansiosas acompanham cada lance do drama. Os candidatos tomam *perventin*, estudam de manhã até a madrugada, sofrem esgotamentos nervosos; fazem em regra vários exames; além do vestibular das escolas públicas, os de escolas particulares, para garantir a vaga” (Hamburger, 1970, p.12).

Por mais que cause incredulidade imaginar o Brasil sem carnaval e sem futebol, é preciso observar que a palestra de Hamburger (1970) teve lugar no encontro de estudantes, professores e pesquisadores que debatiam sobre o tema “Exames Vestibulares”, ou seja, a fala foi enunciada a partir de um lugar institucional e dirigida a um público específico. Segundo Brandão (2004, p. 77), as proposições mudam de sentido segundo posições sustentadas por aqueles que as empregam. Isso significa que o enunciado “o carnaval passa para o segundo plano, o futebol é esquecido, fala-se de vestibular” é parte de um discurso que atinge o público do vestibular, que contribui para ilustrar não somente o clima das famílias envolvidas no processo como também a importância desse momento para elas. Fora desse “território”, o discurso tornar-se-ia menos interativo porque sabemos que, há décadas, após as festas do final do ano, a mídia impressa e falada, por meio do rádio, TVs e hoje, também pela *Internet*, anuncia como seus temas centrais os novos enredos do carnaval, em meio a uma grande

audiência. Portanto, a outra face do discurso é que, certamente, o “viajante estrangeiro” a que o autor se referiu não preferiu conhecer os outros “territórios” das capitais.

A intercalação do texto com a inclusão do discurso de Hamburger teve como propósito ilustrar o clima vivido pelas famílias que, mesmo entendendo os vestibulares como “desvios do sistema escolar” (Capítulo I), também sabem que são engrenagens do sistema educacional as quais servem como classificação para aqueles que se sentem mais preparados para a competição, tais como seus filhos. É importante também observar que o problema dos “excedentes”, surgido nos anos 60, contribuiu para alimentar o clima competitivo pela disputa de vagas nas universidades públicas e sua extensão nos anos 70 vai atingir aqueles estudantes que se submeteram aos vestibulares naquela época, como os cinco entrevistados da Geração Bandeirantes 1.

1. 2 Trajetórias escolares - Geração Bandeirantes 2

Tabela 5.3 - Perfil escolar dos alunos – Geração Bandeirantes 2
(segue tabela nas páginas seguintes)

Tabela 5.3 - Perfil escolar dos alunos – Geração Bandeirantes 2

<i>Nome</i>	<i>Ano e Local de Nascimento</i>	<i>Educação Infantil</i>	<i>Ensino Fundamental (I)</i>	<i>Ensino Fundamental (II)</i>	<i>Ensino Médio</i>	<i>Ano do vestibular</i>	<i>Ensino Superior</i>	<i>Ensino Superior Pós-Graduação</i>
LAK	1962 Presidente Prudente (SP)	Escola privada Japonesa (PR)	Escola privada católica (PR) 1968-71	Escola privada católica (PR) 1972-75	Colégio Bandeirantes 1976-78	1978	Odontologia (USP)	---
LRO	1964 (SP)	Escola privada	Escola privada 1971-1974	Escola privada 1975-1977 Colégio Bandeirantes 1978	Colégio Bandeirantes 1979-1981 15 a 17	1981	Odontologia (USP) 1982-86	---
LCN	1964 (SP)	Escola privada	Escola pública 1971-1974	Escola pública 1975-1978	Colégio Bandeirantes 1979-1981 15 a 17	1981	Física (USP)	Mestrado: 1987- Física-USP, SP. Doutorado: 1994, Física-USP Pós-Doutorado (1997), Grenoble, França.
FKM	1968 (SP)	Escola pública	Escola pública (ABC) 1976-1979	Escola pública (ABC) 1980-1983	Escola privada - 1984 Colégio Bandeirantes 1985-1986 16 a 18	1986	Medicina (USP) 1987-92	Especialização Universidade de Osaka (JP) – s/d Doutorado direto (Medicina-USP) (2002)
BHD	1970 (Ibiúna-SP)	Escola privada (japonesa)	Escola pública (Ibiúna - SP) 1977-1980	Escola pública (Ibiúna - SP) Escola pública (SP) 1981-1984 15 a 17	Colégio Bandeirantes 1985-1987 15 a 17	1987	Veterinária USP 1988-91	---
LMK	1972 (SP)	Escola privada (japonesa)	Escola privada	Colégio Bandeirantes 1983-1986 15 a 17	Colégio Bandeirantes 1987-1989 15 a 17	1989	Medicina (PUCAMP-1990) Medicina (Unifesp) 1991-96	Pós-Graduação: Mestrado (UNIFESP) 2002-2004

EAI	1972 (SP)	Escola privada (japonesa)	Escola estadual 1979-1982	Escola estadual 1983-1986	Colégio Bandeirantes 1987- 1989 15 a 17	1989-90	POLI (USP) 1992-98	---
FMM	1973 (SP)	Escola pública	Escola privada católica (Santo André) 1981-1984	Escola privada católica (Santo André) 1985-1988	Colégio Bandeirantes 1989-1991 16 a 18	1991	FEA – USP 1922-96	Pós-Graduação Saúde-USP Doutorado direto 1997-2000?
MAC	1974 (SP)	Escola privada	Escola privada 1982-1985	Escola privada 1986-1989	Colégio Bandeirantes 1990-1992 16 a 18	1992-93	Medicina – RP/USP 1994-1999	Pós-Graduação – Medicina (RP-USP) Mestrado (conclusão 2007)
RKA	1975 (SP)	Escola privada (japonesa)	Escola privada 1982-1985	Colégio Bandeirantes 1986-1989	Colégio Bandeirantes 1990-1992	1992-93	UNICAMP – Engenharia Mecânica 1994-98	Especialização em Administração na FGV (lato sensu) – MBA 1999-2000
FHO	1975 (SP)	Escola privada (japonesa)	Escola privada	Colégio Bandeirantes 1987-1990	Colégio Bandeirantes 1990-1993 15 a 17	1993	POLI-(USP)-1994 FEA-USP-Noturno 1995-99	---
HSY	1975 (SP)	Escola privada	Escola privada 1982-1985	Escola privada 1986-1989	Colégio Bandeirantes 1990-1992 15 a 17	1992-93	POLI(USP) 1994-98	---
GKM	1975 (SP)	Escola privada (japonesa)	Escola privada 1982-1985	Escola privada 1986-1989	Colégio Bandeirantes 1990-1992 15 a 17	1992-93	MAUÁ 1994-1999	Pós-Graduação – FGV – Administração CEAG (conclusão 2006)
FAC	1981 (SP)	Escola privada	Escola privada 1989-1992	Colégio Bandeirantes 1993-1996	Colégio Bandeirantes 1997-1999 16 a 18	1999	Hotelaria (SENAC) Direito-USP Letras (USP)	---
KLM	1982 (SP)	Escola pública	Escola pública 1988-1991	Escola pública 1992-1995	Colégio Bandeirantes 1996-1998 15 a 17	1998	ITA 1999-2003	---

Conhecedores do *sens du jeu*, os pais dos alunos da Geração Bandeirantes 2, em sua maioria (85%) com cursos superiores concluídos em universidades públicas mais prestigiadas, sabem como preparar seus filhos para essa “maratona”. São pais que nos anos 50 e 60 já se encontravam na capital do Estado, preparando-se para o mesmo processo, cujas experiências encontravam-se agora, nos anos 80 e 90, tentando transmitir aos filhos, para constituí-los como a segunda geração das famílias a projetarem seus futuros baseados em carreiras profissionais de nível superior.

Os alunos da Geração Bandeirantes 2 já nascem com uma condição de vantagem em relação aos da Geração 1, visto que a maioria deles, por serem naturais da capital, terão melhores oportunidades de escolarização desde o início da Educação Básica. Além da herança cultural, mais rica em capital escolar, a origem urbana desses alunos é, pois, um aspecto que chama a atenção sobre esse grupo. Mesmo a aluna nascida em Ibiúna não se viu prejudicada pela distância, visto que logo no Ensino Fundamental II passou a residir na capital, junto às irmãs, em um apartamento adquirido pelos pais, no bairro Pinheiros.

Tal como os da Geração 1, o exame do percurso escolar dos alunos da Geração Bandeirantes 2 revela a fluência e a linearidade do processo percorrido desde a entrada no Ensino Fundamental I até a conclusão do Ensino Médio no Colégio Bandeirantes, sem registros de atrasos. A entrada na primeira fase deu-se com idade regular, ou seja, 7 anos, completos ou a completar, e a conclusão do Ensino Médio aos 17 ou 18 anos.

A rapidez desse fluxo em direção às carreiras universitárias também se nota entre esses alunos, especialmente quando se observa a idade de entrada nos cursos superiores e a idade com a qual alguns concluem os cursos de Pós-Graduação. São 8 os alunos que terminam o Mestrado ou Doutorado e, entre eles, as idades variam desde 25 até 34 anos para conquistarem seus títulos de Pós-Graduação em universidades públicas como a USP e a UNIFESP, assim como em instituições privadas como a Fundação Getúlio Vargas. Fora do país, LCN concluiu com 33 anos o Pós-Doutorado em Estudos Nucleares, realizado em Grenoble, na França, e FKM, que fez especialização em Medicina, na Universidade de Osaka, Japão, e depois Doutorado direto na Medicina da USP, com 34 anos.

Quanto ao tipo de rede de escolas freqüentadas, o sinal dos tempos mostra as mudanças ocorridas entre a Geração Bandeirantes 1 e a 2. Enquanto os descendentes da primeira ficaram, de certa forma, excluídos da escola pública básica, a nova Geração, dos anos 80 e 90, filhos de pais

com formação universitária e diante da oferta do mercado de escolas, encontraram-se postos na condição de poder optar pela melhor instituição de ensino, entre públicas e particulares. Notamos, assim, a predominância do percurso do tipo “todo privado” entre 10 alunos e do tipo “misto” entre 5 deles. Nota-se, ainda, que a opção pela escola pública incidiu sobre o percurso durante todo o Ensino Fundamental I e II. A utilização da rede pública encontra amplas explicações entre os pais, e estas se encontram relacionadas a algumas peculiaridades. A opção pela pública, em 3 casos, respondeu a dois critérios: o financeiro – a falta de recursos fez a mãe de FKM matricular todos os filhos na escola estadual. Conforme visto no Capítulo III, somente FKM seguiu para uma instituição privada a partir do Ensino Médio. O segundo critério que entendemos ter orientado a decisão de duas famílias vem da tradição familiar. O histórico familiar de BHD e EAI, cujos pais são japoneses – isei, vem acompanhado de uma tradição segundo a qual a frequência às escolas públicas, no Japão, fez parte do percurso escolar seguido desde os tempos dos avós. Nesses casos, vale observar que o “público”, na tradição japonesa, é sinônimo de respeito e de veneração. Além disso, a disponibilidade de escolas públicas tradicionais, reconhecidamente dadas como estabelecimentos de ensino de boa qualidade, deve ter pesado na decisão tomada por essas famílias. Quanto a LCN, de acordo com o exposto anteriormente (Capítulo III), foi o pai que ao sentir necessidade de diversificar as relações sociais dos filhos, escolheu matriculá-los em escolas públicas próximas à residência. O quinto aluno, KLM, foi destinado a uma instituição pública ligada a uma Universidade onde a mãe era professora, cujo ensino sempre foi reputado como de boa qualidade, tendo em vista também as formas de recrutamento dos docentes, o que atribuía amplas credenciais a esse tipo de unidade escolar criada para fins de pesquisa e de experimentações em ensino.

Observa-se, pois, que o percurso do tipo misto, alternando escolas públicas e privadas, foi orientado por razões diversas, mas que não deixaram de levar em conta a reputação da escola e suas credenciais quanto à qualidade do ensino.

O local de nascimento dos pais contribui para explicar as razões que levaram 7 dos alunos a iniciarem a aprendizagem das primeiras letras percorrendo paralelamente a escola infantil brasileira e a japonesa. Para BHD e EAI, cujos pais são isei, tratou-se de um itinerário obrigatório. Ir para escola japonesa também fez parte de um processo previsto desde o início para LMK. Seus pais são oriundos de cidades como Martinópolis e Garça, muito conhecidas pela concentração de japoneses, assim como pela preservação da cultura japonesa. Processo

semelhante observou-se também com LKA, nascida em Presidente Prudente (SP) e criada em Campo Mourão (PR), centros japoneses conhecidos, para quem o itinerário escolar infantil não deixou de compreender uma educação japonesa inicial. A repercussão desse ambiente familiar de orientação japonesa contribui para explicar suas vinculações com associações constituídas por integrantes da etnia, tal como a ABEUNI. Para FHO e GJM, freqüentar uma escola infantil japonesa fazia parte do roteiro dos amigos que integravam o Grupo de Escoteiros Caramuru.

Os dados da nossa pesquisa permitem-nos afirmar que a escolha por uma educação de orientação japonesa nos anos iniciais da escolarização dos filhos tem relação com o local de nascimento dos pais. A Tabela 4.1 (Capítulo IV) mostra a coincidência entre o local de nascimento dos pais e os alunos da Geração Bandeirantes 1 e 2 que freqüentaram esse tipo de escola. São pais nascidos em cidades do interior do Estado com concentrações de japoneses ou em Itaquera, em São Paulo. Nesse quadro, a escola japonesa revela-se, portanto, como complemento de uma educação que alguns procuram aproveitar, dadas as facilidades de acesso, ou como parte das regras de uma rede social de grupos de convivência.

A matrícula no Colégio Bandeirantes, no Ensino Médio, fazia parte de um plano familiar que revelava o grau maior de refinamento da escolha na medida do avanço dos graus de ensino. Apesar do estreitamento do gargalo da entrada nas universidades públicas nesse período, 10 desses alunos conseguiram o ingresso direto em cursos prestigiados da USP ou em outras, como Medicina, Odontologia, Politécnica, FEA e ITA. Com exceção ao aluno que ingressou na Faculdade Mauá, os demais ingressaram todos em universidades públicas. Dentre eles, 5 freqüentaram os “cursinhos” durante 1 ano e depois ingressaram em universidades.

Se considerarmos que o grau de seletividade cresce à medida que as carreiras selecionadas por esses alunos constituem as de maior prestígio, como as citadas acima, assim como se levarmos em conta o empenho revelado pelo percurso escolar sem atrasos, em um quadro de crises, é inegável considerar a posição distinta que esse grupo de alunos foi conquistando no decorrer de suas trajetórias escolares, permitindo-nos reconhecê-los como integrantes da “elite dos eleitos da escolarização”.

As chances de ascender ao ensino superior mostram o resultado de uma seleção ao longo do percurso escolar que se exerce com muito rigor, considerando-se a estrutura de capital disponível em nível das famílias. Mesmo que essas chances não sejam estimadas

conscientemente pelos interessados, elas se exprimem por meio das práticas adotadas pelos núcleos familiares, as quais integram seu cotidiano. O que se tornou possível constatar nesses grupos da nossa amostra foi o fato de que, de um lado, a imagem dos estudos superiores tornou-se possível em função das trajetórias construídas mediante um plano familiar ajustado às suas possibilidades. De outro, as chances cresceram à medida que o quadro de portadores de diploma superior foi aumentando no interior das próprias famílias, de modo que para muitos alunos da Geração Bandeirantes 2, por exemplo, os estudos superiores passou a ser visto, de acordo com Bourdieu (2004, p. 12) , como um “destino banal e cotidiano”.

Estudar na capital para os que vinham do interior do Estado significou morar com tios ou em imóveis adquiridos pelos pais. De qualquer forma, a condição desses alunos revelou-se melhor que a dos tios e outros parentes que nos anos 1950 começaram a vir para São Paulo e para isso tiveram que dispor das pensões. Trata-se da fase preparatória para a formação das primeiras gerações de descendentes de japoneses a procurarem os cursos universitários na capital paulista. Na Geração Bandeirantes 2, repetiram-se situações familiares que permitiram aos pais presentear os filhos com carros, diante do ingresso em cursos da USP, tais como MCA e suas irmãs, LRO e seus irmãos, assim como HSY. Já na Geração Bandeirantes 1, o mesmo se deu com HCA e GMA, assim como com suas irmãs.

Enquanto “estudantes em tempo integral” (ROMANELLI, 1995), esses alunos mantiveram-se fora do mercado de trabalho o que lhes possibilitou maior disponibilidade de tempo para se dedicarem às atividades escolares, iniciando a construção de sua carreira profissional somente após a conclusão do curso superior. Mesmo HNG, cuja família permaneceu no interior do Estado, diante das melhorias das condições dos pais e da ampliação do quadro de empregados na propriedade rural, não teve que se submeter ao regime imposto pela “cultura do agricultor”, ou seja, aquela em que as férias escolares eram ocupadas com o trabalho na lavoura.

2. Efeitos do nível educacional e ocupacional dos pais na escolha dos cursos superiores para os filhos

Já confirmamos anteriormente a posição social relativamente alta das famílias que integram a nossa pesquisa, considerando-se tanto o nível educacional quanto o ocupacional

alcançados pelos pais. Com base em estudos de Schwartzman (1992; 1993) e Pastore (2000), que têm mostrado a forte influência da formação escolar e ocupacional dos pais no destino educacional dos filhos, pretendemos, nesta parte, examinar esse aspecto em relação aos alunos da nossa amostra.

Pastore (2000, p. 41) avalia os indicadores da reprodução educacional ou da mobilidade educacional ascendente, correlacionando o nível escolar dos pais e os anos de estudo efetivados pelos filhos. Por exemplo: se os anos de estudo de um filho, cujo pai tem o nível educacional equivalente ao Fundamental completo, ultrapassar 8,3 anos, o excedente corresponde ao que Pastore identifica como indicador de mobilidade educacional ascendente. Segue a escala das correlações:

Tabela 5.4 - Educação dos pais e escolaridade média do filho

<i>Nível educacional dos pais</i>	<i>Anos de estudo do filho</i>
Nunca frequentou a escola	3,2
Fundamental I incompleto	5,7
Fundamental I completo	8,3
Fundamental II incompleto	9,1
Fundamental II completo	10,5
Ensino Médio incompleto	11,3
Ensino Médio completo	11,8
Superior incompleto	11,7
Superior completo	13,1
Mestrado ou Doutorado	14,0

Fonte: PASTORE, 2000. p. 41.

Tabela 5.5 – Efeitos do nível educacional do pai na escolha da carreira do filho - Geração Bandeirantes 1

<i>Educação do pai</i>	<i>Número de pais</i>	<i>Engenharia</i>	<i>Medicina</i>	<i>Administração/ Direito</i>
Fundamental I	1	1		
Médio				
Profissional (Médio)	2		1	1
Superior	2	1	1	
TOTAL	5	2	2	1

Se considerarmos que a ascensão socioeconômica dos pais da Geração Bandeirantes 1 deu-se em um período em que se prescindia do capital escolar para a conquista de posições, entende-se, em três casos, a falta de correspondência entre o nível escolar dos pais e os anos de estudo percorridos pelos filhos. Nesses casos, o nível educacional dos primeiros, com mais ou menos anos de escolarização, não impediu que o segundo grupo escolhesse seguir o curso superior em carreiras prestigiadas como a Medicina, a Engenharia e Direito. Com graus equivalentes de estudo, em nível médio, os pais de HCA e JYM conseguiram que os filhos ingressassem em Medicina e Direito, respectivamente. Portanto, considerando-se o nível educacional dos pais, observa-se em 3 alunos a mobilidade educacional ascensional de pai para filho.

Em duas outras situações, encontramos pais com formação escolar superior e filhos que seguiram carreiras na Medicina e na Engenharia. Conforme o mesmo critério para a análise baseada em Pastore, poderíamos afirmar que nessas duas situações ocorreu uma correspondência entre os anos de estudo percorridos pelo primeiro grupo e os seguidos pelo segundo, permitindo-nos encontrar nessa correlação indicadores de uma reprodução educacional. Em um dos casos, o filho escolheu Engenharia e ingressou na Universidade Mackenzie, seguindo a mesma carreira do pai formado pela Escola Politécnica da USP, nos anos 50, o que torna visível a reprodução educacional, em nível superior e na mesma carreira. No caso da aluna GMA, que ingressou em Medicina (RP-USP), mesmo que em carreira diferente do pai, formado em Matemática pela Universidade Mackenzie, nos anos 50, encontramos a reprodução da escolarização em nível superior.

Os indicadores da mobilidade educacional poderão ser mais bem explicitados se atentarmos para o nível ocupacional dos pais desse período. Com o propósito de avaliar os efeitos da posição ocupacional destes na escolha da carreira dos filhos, tomamos por base as categorias³⁸

³⁸ Categoria Ocupacional A

1. Banqueiro, fazendeiro, industrial, comerciante, incorporador de imóveis, acionista de empresa, alta patente militar, empresário com mais de 50 empregados.
2. Fazendeiro, industrial ou comerciante, sócio de empresas de 10 a 50 empregados.
3. Profissional liberal, alto funcionário público (diplomata, diretor, desembargador) ou em cargo dirigente de empresa privada, oficial das Forças Armadas.

Categoria Ocupacional B

4. Funcionário público ou de empresa privada (gerente, chefe de departamento ou divisão), jornalista, professor universitário.

Categoria Ocupacional C

organizadas em Schwartzman (1992, p. 7 e 8), aplicada pelo autor em estudos sobre os formados pela USP durante os anos 1980 e 90.³⁹

Tabela 5.6 – Efeitos do nível ocupacional do pai na escolha da carreira do filho - Geração Bandeirantes 1

Ocupação Do Pai	N. de País	Engenharia	Medicina	Direito – Usp Adm- FGV
A. Fazendeiro, empresário industrial, profissional liberal (Categorias 2 e 3)	3	1	1	1
B. Professor universitário (Categoria 4)	1	-	1	-
C. Pequeno proprietário (até 5 empregados), dono de bar, quitanda, mercearia etc (Categorias 5 e 6)	1	1	-	-
D. Operário de fábrica, pedreiro, trabalhador rural, costureira de empresa, empregada doméstica (Cat.7)	-	-	-	-
TOTAL	5	2	2	1

À exceção do aluno que seguiu carreira na área de Direito e depois Administração, para dar continuidade à empresa do pai, observamos que os demais pais de nível ocupacional mais alto (A e B) e médio (C) enviaram seus filhos para os cursos de Engenharia e Medicina. A despeito das diferenças ocupacionais e educacionais verificadas entre os pais, as quatro famílias demonstraram suas preferências pelas referidas carreiras .

5. Pequeno proprietário (até 5 empregados), dono de bar, quitanda, oficina mecânica, táxi etc., representante ou corretor autônomo, professor particular, professor de 2º.grau, militar sem patente, profissões tecnológicas.

6. Bancário, secretário, escriturário, balconista, operário qualificado, professor de 1º.grau, pequeno funcionário público, chofer de táxi (assalariado).

Categoria Ocupacional D

7. Operário de fábrica, pedreiro, biscate, trabalhador rural (sem terra), costureira de empresa, empregada doméstica.

³⁹ Embora as categorias de Schwartzman (1992) estejam voltadas para os estudos dos anos 80 e 90, encontramos fortes equivalências entre elas e a classificação adotada pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho” (apud GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1969) para o estudo socioeconômico dos alunos de estabelecimentos de ensino médio do Estado de São Paulo, realizado em 1969. Diante disso, para uniformizarmos os procedimentos de análise referentes às famílias de nossa amostra, da Geração Bandeirantes 1 e 2, optamos por seguir a classificação conforme as categorias aplicadas por Schwartzman.

Observa-se, pois, que os níveis educacional e ocupacional dos pais não foram determinantes na escolha das carreiras dos filhos. Entendemos que as explicações para essa preferência por cursos universitários mais concorridos e mais propensamente destinados à elite, encontram-se nas características das famílias, assim como em sua relação com o contexto socioeconômico da época, além das perspectivas existentes quanto às carreiras dos profissionais liberais.

Inicialmente, é preciso considerar que em grande parte esses pais são imigrantes ou filhos de imigrantes, impregnados do que Bourdieu (1998, p. 48) identifica como o “*ethos* da ascensão social e de aspiração ao êxito pela escola”. Nessa condição, mesmo que em face de pequeno capital escolar de que dispunham, não permaneceram imobilizados, e investiram na escolarização dos filhos, construindo projetos que lhes permitiram compensar a privação cultural inicial, destacando-se, portanto, ação familiar. Além disso, Bourdieu amplia a explicação ao afirmar que há probabilidades “condicionais” que possibilitam a quebra de regras que geralmente hierarquizam as chances de sucesso escolar em função da origem social. Bourdieu (2004, p. 18) observa as possibilidades de filhos e filhas dos quadros médios buscarem mais os cursos de Medicina e Direito, ampliando-se as chances condicionais, que ele considera consequência da atitude de toda a pequena burguesia face aos estudos e à ascensão social.

Além das características peculiares das famílias, é preciso também considerar o momento histórico vivido por elas, em que a expansão e o desenvolvimento econômico verificados apontavam melhores oportunidades para aqueles que **soubessem explorar a situação**, em especial para quem se encontrava na cidade de São Paulo. A esse respeito é muito importante trazer a contribuição de Hutchinson (1960, p.9) que deu fundamento para essa interpretação. Em um estudo que resultou de pesquisas realizadas na metrópole paulista, a fim de avaliar a relação entre mobilidade social e a educação, o autor verificou que, apesar do crescimento econômico verificado nesse centro urbano e do aumento da provisão educacional, não se registrava uma modificação significativa que indicasse uma mobilidade social na população durante a primeira metade do século XX. Observou o autor, ainda, que se a proporção dos que se beneficiam dessas oportunidades é menor, uma apreciável parte do insucesso deveria ser atribuída à insuficiência da provisão da educação formal pela família, ou seja, “o aumento da provisão de educação formal combinado com ênfase na modificação da **maneira de criar os filhos** contribuiria para incrementar a mobilidade social” (Ibid., p.16 – Grifo nosso). É preciso observar que sua pesquisa

tomou dois grupos específicos da capital paulista para o exame da mobilidade social: os imigrantes italianos e operários de uma fábrica.

As representações que vinham incorporadas às carreiras das profissões liberais é um outro aspecto que não pode ser ignorado quando se trata de explicar as preferências das famílias pelos cursos de Medicina, Engenharia e Direito. Além do prestígio social, essas carreiras encontravam-se sob regulamentações desde o Governo Vargas (1930-45), que tanto acabou restringindo o exercício profissional aos diplomados quanto apontou as boas perspectivas para os que se introduzissem nesse grau de ensino. A legislação buscava demarcar as fronteiras, no mercado de trabalho, entre profissionais de ramos afins. Segundo Miceli (1979, p. 140), o período 1930-39 caracterizou-se pela “ingerência do poder central na organização das ocupações de nível superior”, por meio de regulamentações que passaram a vincular as diversas categorias de profissionais liberais ao Ministério do Trabalho, tais como as referentes aos ramos tradicionais das profissões liberais “já sedimentadas no sistema de ensino e no mercado de trabalho – direito, medicina, engenharia, farmácia, odontologia – como as novas especialidades que passaram a dispor de um campo próprio de atividades, como os agrônomos, veterinários, químicos e outros”.(Ibid., p. 141). Além disso, conforme observa o autor, “a reforma salarial instituiu faixas especiais em favor dos profissionais liberais e dos demais portadores de títulos de nível superior”. (Ibid., p. 142).

Importa destacar que grande parte dos pais da Geração Bandeirantes 2 iniciou sua carreira em diversas categorias das profissões liberais nos anos 1950 e 60, assim como alguns alunos da Geração 1 que se formaram em cursos superiores na década seguinte também o fizeram .

É preciso considerar, ainda, que nos anos 1960, as possibilidades ascensionais via escolarização tornaram-se mais evidentes diante do crescimento da economia, conseguindo-se absorver os portadores de diplomas superiores. O crescente interesse pela Engenharia e pela Medicina, que se estendeu para os setores da classe média e média alta, inscreve-se nesse período. Segundo Germano (1992, p. 139), sob a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5540/68), seguiu-se a orientação para o aumento de vagas nos cursos considerados carreiras prioritárias para o desenvolvimento econômico e social do país, entre elas a Medicina e outras profissões da Saúde; a Engenharia e outras profissões da área tecnológica; além de técnicos intermediários.

Nos anos 1980 e 90, embora as possibilidades oferecidas pelo mercado de trabalho se encontrassem mais restritas, diante do aumento do contingente de graduados no curso superior,

verificando-se a escassez das oportunidades de trabalho, 9 pais dos alunos da Geração Bandeirantes 2 integravam a categoria dos profissionais liberais, tais como a de médicos, engenheiros, dentistas e advogados, que se beneficiaram do desenvolvimento econômico do período anterior e, por conseguinte, encontravam-se em condições de estender os benefícios aos filhos. Se considerarmos, conforme Bourdieu (1998, p. 48) que o êxito escolar do filho encontra-se correlacionado ao capital cultural medido pelo nível de instrução dos pais, podemos, indubitavelmente, afirmar que esses alunos encontravam-se mais preparados para enfrentar os desafios dos vestibulares mais competitivos. Portanto, apesar do contexto desfavorável, a provisão familiar de capital escolar possibilitou que continuassem como os pais a disputar vagas em carreiras mais concorridas e prestigiadas da USP, como a Medicina e a Politécnica.

Nesse quadro de ampliação das possibilidades de escolha, condicionadas pela própria situação familiar, é que iremos observar o surgimento da grande diversificação de cursos entre as opções indicadas pelos filhos. Podemos conferir esses dados nas tabelas que reproduzem os efeitos dos níveis educacional e ocupacional dos pais sobre a escolha dos cursos pelos filhos.

Tabela 5.7 – Efeitos do nível educacional do pai na escolha da carreira do filho - Geração Bandeirantes 2

<i>Educação do pai</i>	<i>Número de pais</i>	<i>Engenharia</i>	<i>Medicina</i>	<i>Odonto</i>	<i>FEA-USP</i>	<i>Veterinária</i>	<i>Hotelaria</i>	<i>Física</i>
Fundamental I								
Médio								
Profissional (Médio)	2		1			1		
Superior	13	5	2	2	2		1	1
TOTAL	15	5	3	2	2	1	1	1

Ao contrário do verificado quanto à Geração Bandeirantes 1, encontramos uma grande correspondência entre o nível educacional dos pais e o alcançado pelos filhos da Geração Bandeirantes 2. É relevante destacar que do rol dos 13 pais com curso superior, 8 são formados por universidades públicas como USP, UNESP E ITA. Do rol de 15 alunos, 13 deles reproduziram o nível educacional superior dos pais, mesmo que seguindo carreiras profissionais distintas. Em dois casos, ao escolherem Medicina e Veterinária, as 2 alunas melhoraram o nível educacional em relação aos pais, que têm formação escolar de grau médio. No caso específico

daquela que ingressou em Veterinária (BHD), constatamos uma mobilidade educacional em relação ao nível médio do pai, sem se verificar, entretanto, uma alteração no volume de capital, visto que o progenitor encontra-se classificado em nível ocupacional (A), por ser empresário rural (proprietário de granja). Isso significa afirmar que a trajetória de BHD correspondeu mais a uma estratégia de reconversão, ou seja, à transformação do capital econômico em capital cultural que a uma estratégia de ascensão. (SINGLY, 2007, p. 50-51).

Tabela 5.8 – Efeitos do nível ocupacional do pai na escolha da carreira do filho - Geração Bandeirantes 2

<i>Ocupação do pai</i>	<i>Número de pais</i>	<i>Engenharia</i>	<i>Medicina</i>	<i>Odonto</i>	<i>FEA-USP</i>	<i>Veterinária</i>	<i>Hotelaria</i>	<i>Física</i>
A. Fazendeiro, empresário industrial, profissional liberal (Categorias 2 e 3)	11	4	1	2	1	1	1	1
B. Funcionário público ou de empresa privada (gerente, chefe de departamento ou divisão) (Categoria 4)	2	1			1			
C. Representante ou corretor autônomo, profissões tecnológicas (empresas) (Categorias 5 e 6)	2		2					
D. Operário de fábrica, pedreiro, trabalhador rural, costureira de empresa, empregada doméstica (Cat.7)								
TOTAL	15	5	3	2	2	1	1	1

Observamos que a maioria dos pais concentrou-se em níveis ocupacionais mais altos (A) e (B) e que foram diversas as carreiras escolhidas pelos filhos. Nota-se também a permanência do interesse das famílias pela Engenharia (5) e pela Medicina (3), sendo esta escolhida por 2 alunos (FKM e LMK), cuja ocupação dos pais encontra-se classificada como de nível médio (C). É preciso observar que o pai de LMK, mesmo tendo formação educacional em nível superior, ocupava uma função de técnico contabilista em uma empresa privada, e por isso encontra-se classificado como nível ocupacional C. O nível ocupacional dos pais não parece ter interferido na escolha de Medicina por esses dois alunos, mas a organização da família teve um papel importante para esse desempenho. Tanto FKM quanto LMK seguiram itinerários escolares planejado pelas famílias, o qual visava prepará-los para a carreira da Medicina. Matriculá-los no Colégio Bandeirantes significou para os pais estabelecer prioridades na família.

O maior número de entrevistados desse período dá margem para se avaliar a diversificação das escolhas, de tal forma que identificamos, na seqüência, outros cursos superiores, com perfis profissionais mais definidos e comumente prestigiados nos exames vestibulares, como os de Odontologia (2), de Economia e de Administração -FEA (2). Nota-se, pois, a influência da formação profissional dos pais, embora nem sempre o efeito tenha se verificado por meio da reprodução em um mesmo tipo de curso. Mesmo que em carreiras diversas dos primeiros, a tendência dos filhos foi a de se manter em profissões liberais. Fora das carreiras consideradas tradicionais, encontramos Veterinária (1), Hotelaria (1) e Física (1). Essa última com um conteúdo mais técnico-acadêmico, porém não tão estruturada no mercado de trabalho, mas que exige preparação específica nas Ciências Exatas para o exame vestibular. Do rol dos 15 alunos, FAC chama a atenção devido a sua escolha por Hotelaria (SENAC).

Examinar a situação peculiar de FAC desperta o interesse não somente por representar uma situação de “desvio” em relação ao conjunto dos alunos que procuram o Colégio Bandeirantes, mas sobretudo por mostrar que as escolhas dos cursos superiores não respondem somente às origens sociais dos estudantes como também podem se encontrar relacionadas com o que Bourdieu (2004, p. 18) reconhece como as “chances condicionais”, ou seja, as escolhas que quebram as regras da origem social e que tanto explicam porque estudantes de classes menos favorecidas conquistam o ingresso em carreiras mais concorridas e, ao contrário, quando filhos das classes mais escolarizadas procuram cursos superiores menos prestigiados.

Integrante de uma família que pertence à classe dos mais escolarizados, para FAC, escolher Hotelaria fez parte de um leque de opções. Além dos pais, que são formados em Direito (USP), situados em carreiras bem sucedidas no funcionalismo público federal, o ambiente familiar é constituído de tios, tias, primos e primas com formação universitária. Portanto, para FAC, seguir carreira universitária era quase um “destino banal”. Diante da ampla possibilidade de escolhas, resultante de pesquisas e consultas sobre as diversas carreiras, acabaram-se impondo dificuldades para uma definição. Segundo ela, a escolha por Hotelaria “Nem foi tanto pelo Bandeirantes, porque não é bem uma área clássica. Eu não sabia bem o que fazer”. Na verdade, pelo gosto, teria ido de imediato para o Turismo (USP), mas depois que pesquisou, descobriu que “Turismo da USP era mais direcionado para pesquisa”. Com a proximidade do exame vestibular, resolveu prestar Direito, seguindo a carreira dos pais, mas já descobrindo sua preferência por Hotelaria. Na primeira tentativa no vestibular, não conseguiu Direito, porém entrou em Hotelaria e foi cursar, contudo não se adaptou e decidiu trancar e fazer o “cursinho” para Direito. E passou nesse vestibular (USP), mas surgiram as dúvidas:

Só que aí pensei o que estou fazendo aqui? A Faculdade era maravilhosa, já tinha turma ... mas não era o que eu queria daí voltei para hotelaria... e, só no segundo ano, eu falei para os meus pais que ficaram desesperados e mesmo eu pensei ... “puxa, estou na São Francisco, que é onde meus pais entraram”, mas criei coragem abandonei... e acabei Hotelaria e já direto fui trabalhar. [...] só que não fiquei satisfeita porque quis ter uma segunda Faculdade e fiquei procurando desde então... entrei em relações públicas na Cásper Líbero, fiz um semestre e vi que teria que mudar completamente... e aí agora estou aí fazendo Letras (na USP), e vou fazer alguma coisa que gostei mesmo... no fim não sei mesmo no que vai dar.... vou indo...(Depoimento em junho de 2007).

As chances de entrada à Universidade ampliam-se para as classes mais escolarizadas. O curso de Letras é a quinta alternativa procurada por FAC e todas vencidas mediante a prestação de exames vestibulares pela FUVEST. O desafio para ela não é a FUVEST, como ocorre com a grande maioria dos estudantes, mas a definição por uma carreira. Diante da falta de uma vocação positiva, a escolha de um curso menos prestigiado pode se constituir em um “refúgio” para estudantes como FAC, que pertencente à classe dos mais escolarizados e por isso sentem-se socialmente “obrigados” a seguirem uma escolarização superior. Segundo Bourdieu (2004), enquanto o curso de Letras acaba sendo a única alternativa para alguns, para outros pode se constituir em um “refúgio”.

No conjunto dos entrevistados, entre homens e mulheres, observamos que a escolha resultou de um longo processo de avaliação do aluno e da família, o qual levou em conta alguns aspectos, tais como: as aspirações sociais, as condições do mercado de trabalho e mesmo o gosto ou a realização profissional. Entre os homens, a escolha da carreira encontrou-se sempre relacionada às representações acerca das possibilidades oferecidas pelo mercado. Entre as mulheres, constatamos uma diferença entre as alunas da Geração Bandeirantes 1 e as da geração 2 que, possivelmente, encontram-se ajustadas às condições de suas respectivas épocas. Tanto as 2 da primeira geração, que escolheram Medicina, quanto as 6 da Geração 2, que escolheram carreiras diversas, ingressaram no mercado de trabalho logo depois que se formaram. A despeito disso, observamos que enquanto as da Geração 1 não denotaram preocupação com as condições e as possibilidades do mercado de trabalho, para as alunas da Geração 2 a escolha da carreira passou por uma avaliação das ofertas de trabalho, sendo que 3 delas decidiram seguir carreiras acadêmicas fazendo cursos de pós-graduação e 1 acabou ingressando no magistério público superior. Comparativamente aos homens, contudo, há uma ponderação a ser feita. Enquanto os homens direcionaram suas escolhas condicionados pelas recompensas salariais, as mulheres não se mostraram preocupadas quanto a esse aspecto.

3. Trajetórias profissionais

Como já foi apresentado, o momento histórico acompanhado pelos alunos da Geração Bandeirantes 1 foi de expansão econômica, em que se apontavam boas perspectivas para o futuro. O período de desenvolvimentismo decorrente da euforia do “milagre” criou expectativas de mobilidade pelas famílias, que puderam ser concretizadas. A situação encontrada pelos alunos da Geração Bandeirantes 2, ao se formarem pelas universidades nos anos 1990 e 2000, já foi outra. A estagnação econômica, a restrição das ofertas no mercado de trabalho e a expansão do sistema educacional nos anos 1970 tornaram incerto o futuro profissional dos que se formavam, diante do aumento do contingente de graduados em cursos superiores. As trajetórias profissionais dos alunos da Geração 1 e 2 serão examinadas, considerando-se esses diferentes contextos.

Tabela 5.9 – Perfil profissional dos alunos – Geração Bandeirantes 1

	<i>Nome</i>	<i>Sexo</i>	<i>Ano de Nascimento</i>	<i>Ensino superior</i>	<i>Ensino Superior Pós-graduação</i>	<i>Ocupação</i>
1	HNG	M	1942	Poli – USP 1961-65	Administração (FGV-SP) 1968-69	1.Profissão liberal (engenheiro) 2.Empresário
2	HCA	F	1946	Medicina-USP 1966-70	---	Profissão liberal Médica
3	JYM	M	1957	Direito-USP e ADM-FGV 1975-79	ADM-FGV	Empresário
4	MGS	M	1957	Engenharia Mackenzie 1976	---	Gerente de Tecnologia (Deficientes visuais)
5	GMA	F	1958	Medicina (RB-USP) 1977-81	----	1.Profissão liberal (Médica) 2.Chefia de Divisão (Secretaria Estadual da Saúde-SP)

A trajetória profissional dos descendentes de japoneses da Geração Bandeirantes 1 rumo às carreiras das profissões liberais deveu-se tanto aos efeitos trazidos pela experiência de ascensão das famílias como às expectativas de expansão do mercado de trabalho. Além disso, o prestígio decorrente do fato de se constituírem em categorias profissionais de nível superior e submetidas às regulamentações especiais desde o Período Vargas, transformava-nas em carreiras extremamente atrativas, em especial para aqueles que buscavam a ascensão social por meio da mobilidade ocupacional.

É preciso observar que para os 5 alunos da Geração Bandeirantes 1, o ingresso em carreiras profissionais começou apoiado na escolarização conquistada. À exceção de JYM, os restantes 4 alunos destinam suas carreiras ao ramo das profissões liberais. O destino de JYM, ao ingressar no curso de Direito (USP) e depois Administração (FGV-SP), já tinha como objetivo integrar-se à empresa da família, constituída de mais de 500 funcionários, na época. Os demais integraram-se ao mercado de trabalho, inicialmente como estagiários, sendo contratados pela própria empresa logo depois de formados. HCA e GMA, que se formaram médicas, trabalharam inicialmente em clínicas particulares, ingressando, por meio de concursos, alguns anos depois, na carreira do funcionalismo público do município de São Paulo. A segunda, nos anos 1990, assumiu o cargo de Chefia na Divisão de Saúde Pública e Epidemiologia. Um recorte de sua

experiência torna-se interessante para expor algumas formas de engajamento ao trabalho demonstradas por esses ex-alunos, que os levam à promoção na carreira:

[...] Aos poucos, em cada posto, você começa a adquirir uma certa liderança porque você começa a conhecer o fluxo. [...] e a chefia começou a me chamar para substituí-la durante as férias... [...] fui fazer um curso sobre aleitamento materno e me envolvi e tive uma participação maior durante esse curso. Então, me chamaram para fazer um trabalho junto à supervisão de saúde. E aí comecei a trabalhar direto com a supervisora, que sempre me propunha um desafio... e eu gosto de desafio. Fui lá e apresentei o trabalho para ela. Depois disso fui trabalhar com o comitê de mortalidade infantil.. e nisso... como eu gosto de números, comecei a trabalhar com estatística... Comecei a participar de reuniões aqui na Secretaria pela supervisão ... Gostaram do meu trabalho e me convidaram para entrar aqui. Agora, estou trabalhando com um Banco de Dados. Gosto de novidades, coisas de rotina me desestimulam.

Os que seguiram a carreira da Engenharia tiveram rumos diferentes. GSA começou como estagiário em telecomunicações e depois de 2 anos decidiu estudar 1 ano na empresa NEC, no Japão. Após o retorno, começou a trabalhar em um Instituto voltado para o atendimento de deficientes visuais, onde permanece até os dias atuais, ocupando o cargo de Gerente de Tecnologia. Ressalta-se que ele é portador de problemas visuais desde a infância.

O Regime Militar (1964-85) abriu oportunidades para HNG, que concluiu a Escola Politécnica, em 1965, e no ano seguinte já se encontrava empregado em uma grande empresa de grande porte de engenharia, em nível nacional. Seu relato expressa as facilidades encontradas por ele diante da abertura do mercado de trabalho para as áreas de Engenharia e Tecnologia. Desde o segundo ano da Faculdade, fez estágio remunerado na General Motors (GM) e, em 1965, quando concluiu o curso superior e se diplomou, foi efetivado como engenheiro. Em 1966, fez o treinamento no Rio de Janeiro, durante seis meses, para o ingresso na Petrobrás, por meio de concurso, todavia foi dispensado durante o curso em virtude de ocorrências registradas no DEOPS, devido à participação em movimentos estudantis nos tempos da Politécnica.

Diante do momento político, entre 1962-63, participou de movimentos estudantis, tornando-se integrante da Juventude Universitária Católica (JUC). Na época, morava na capital com um dos tios (JN), também atuante nos movimentos políticos. O registro no DEOPS custou-lhe o ingresso na Petrobrás, entretanto, não faltaram outras oportunidade de entrar no mercado de trabalho, conforme nos relata:

Aquela era uma época boa. Você escolhia onde queria trabalhar... Tinha proposta da Pirelli, mas uma colega me chamou e preferi lá. E cheguei ao cargo de chefia. Trabalhei 11 anos em Guarulhos, na parte central. E depois tive oportunidade de ir para Tucuruí (PA), já era casado... fiquei lá 2 anos e no total 13 na empresa.

O capital de relações sociais, acumulado durante os tempos do Colégio Bandeirantes e depois na Escola Politécnica, foi importante para abrir o acesso às empresas e as possibilidades de escolhas diante das ofertas. Observou a facilidade de ascensão dentro da empresa, na qual permaneceu por 13 anos, e influência do currículo escolar, tendo sido logo promovido para a Gerência. No entanto, lembra que além da competência técnica, a de relacionamento também é muito importante. Entre 1968 e 1969 fez o curso de Pós-Graduação em Administração na FGV-SP, em função do cargo ocupado na empresa.

Hoje, HNG, acompanhado pela esposa e pelo pai (AT), é proprietário de um posto de gasolina conduzido por um grupo constituído de mais de 20 funcionários.

Pela idade de entrada no mercado de trabalho, é possível afirmar que as crises dos anos 1980 e 90 não impuseram dificuldades para que os alunos da Geração Bandeirantes iniciassem suas carreiras profissionais. Observa-se o predomínio dos profissionais liberais. Do rol de 15 alunos, 13 seguiram carreiras em Medicina, Engenharia, Odontologia etc, como se observa na Tabela 5.10.

Tabela 5.10 – Perfil profissional dos alunos – Geração Bandeirantes 2

<i>Nome</i>	<i>Sexo</i>	<i>Ano de Nascimento</i>	<i>Ensino Superior</i>	<i>Ensino Superior Pós-graduação</i>	<i>Ocupação</i>
LAK	F	1963	Odontologia (USP) 1980-84		Profissão Liberal Dentista
LRO	M	1964	Odontologia (USP) 1982-86		Profissão Liberal Dentista
LCN	M	1964	Física (USP) 1982-85	Pós-doutorado Grenoble-França	Professor Nível superior (UFRS)
FKM	M	1968	Medicina (USP) 1987-92	Pós-doutorado Medicina-USP	Professor Nível superior (USP)
BHD	F	1970	Veterinária (USP) 1988-91		Profissão Liberal Veterinária
LMK	F	1972	Medicina (UNIFESP) 1991-96	Mestrado Medicina-UNIFESP	Profissão Liberal Médica
EAI	M	1972	Politécnica (USP) Elétrica 1992-98		Auditor fiscal (Receita Federal)
FMM	F	1973	FEA-USP 1992-96	Pós-doutorado Saúde-USP	Professora Nível Superior
MAC	F	1974	Medicina (RP-USP) 1994-99	Mestrado Medicina(RP-USP)	Profissão Liberal Médica
RKA	M	1975	Engenharia (UNICAMP) 1994-98		Consultoria de empresa
FHO	M	1975	FEA/POLI (USP) 1995-99		Gerente Comercial
HSY	M	1975	Politécnica Elétrica (USP) 1994-98		Gerente de Computação e Programação
GKM	M	1975	MAUÁ-SP Engenharia Mecânica 1994-99	Administração CEAG (FGV-SP) - 2006	Gerente Comercial
FAC	F	1981	Hotelaria (SENAC) 2000...		Coordenadora de eventos
KLM	M	1982	Engenharia Mecânica (ITA) 1999-2003		Tesouraria (Sistema bancário)

O destino profissional dos 15 alunos desse período foi diversificado. Entre as 6 alunas, duas seguiram carreira profissional em Medicina. Logo que se formou, após o período da residência, LMK passou a integrar uma equipe de médicos da UNIFESP-SP e concluiu o Mestrado, alguns anos depois, com 32 anos. Indicada pelo chefe da equipe da UNIFESP, assumiu a coordenação do setor de Ginecologia de um hospital público da região do ABC. **MCA** terminou Medicina (RP-USP), em 1999, e concluiu o Mestrado em 2007. Depois de trabalhar dois anos em clínicas particulares, prestou concurso público e ingressou como médica do Hospital das Clínicas (RP-USP).

A busca da identificação com a profissão levou alguns anos para FMM, formado pela FEA, em 1996. É preciso considerar a faixa etária com a qual esses alunos ingressaram no mercado profissional. FMM, por exemplo, formou-se pela FEA-USP com 22 anos e com 25 anos já havia concluído seu Doutorado pela Faculdade de Saúde Pública, da USP (Doutorado direto). Sua experiência como estagiária começou desde o 2º. Ano da faculdade, fez estágios em várias instituições bancárias, até que concluiu que não era a área financeira que lhe interessava. Decidiu, então, logo após a Graduação fazer a Pós-Graduação em outra faculdade. Por isso, fez um novo vestibular e entrou no curso de Nutrição, enquanto fazia o Doutorado. Uma pesquisa feita na Faculdade de Saúde Pública despertou a atenção de um professor que a convidou a integrar sua equipe de trabalho. E por meio dele prestou concurso da USP-Leste, e na segunda tentativa foi aprovada e hoje se encontra como professora do Curso de Políticas Públicas.

Como médica veterinária, BHD trabalhou dois anos em clínicas particulares. Depois de casada, decidiu voltar para Ibiúna e instalar com o marido, também, veterinário, uma clínica própria. FCA, formada em Hotelaria, assumiu a função de coordenadora de eventos em um hotel da Capital. LKA, dentista, instalou seu próprio consultório logo depois de formada.

Quanto aos homens, LCN formou-se em Física (USP), em 1985. Com 33 anos, concluiu seu Pós-Doutorado no *Centre des Études Nucleaire*, em Grenoble (França). Ao retornar para o Brasil, ingressou como professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). LRO formou-se em Odontologia e assumiu o consultório do pai, depois de alguns de trabalho em conjunto. FHO, formado pela FEA-USP, buscou áreas de maior afinidade e interesse enquanto realizava estágios em empresas. Depois de formado, começou a trabalhar em uma instituição financeira, na qual permanece ocupando o cargo de Gerente Comercial.

À exceção dos que se formaram em Medicina, Odontologia e Veterinária, para os demais, a iniciação ao trabalho deu-se com a experiência como estagiários. Entre os 5 alunos que se formaram em Engenharia, apenas 1 manteve-se em sua área de formação. HSY começou como estagiário e depois foi contratado pela firma, na qual ocupa o cargo de Gerente de Computação e de Programação.

Após o período de estágio, GJM e FKA foram contratados em suas empresas, mas em áreas distintas de sua formação. Formado em Engenharia Mecânica, pela Mauá-SP, o início da carreira profissional para GJM deu-se na área comercial de uma firma automotiva. Logo assumiu o cargo de Gerente Comercial e o Mestrado na Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP) surgiu como necessidade do trabalho. De forma semelhante, após o período de estágio, RKA efetivou-se na própria empresa e passou a atuar em área de consultoria. Segundo RKA, trata-se de função que exige o “pensamento lógico do engenheiro”, além de uma formação multidisciplinar para atuar em campos diferentes, tais como telefonia, supermercados e setor automobilístico. Destacou três influências importantes da formação recebida no Colégio Bandeirantes para sua atuação profissional: a visão multidisciplinar, o raciocínio lógico e a competitividade. Segundo sua avaliação, “vindo do Bandeirantes, com salas separadas por notas ... o clima de competição. Amadureci e aprendi a lidar com frustrações”. A função que desempenha exige facilidade de comunicação porque é responsável pela formação de pessoal.

Mesmo que formado em Engenharia, KLM identificou-se com a atuação no mercado financeiro. Trabalhar em área de grandes decisões, que impõe riscos diários aos investimentos da instituição bancária, tornou-se atrativo para KLM. Segundo ele, “a Tesouraria de uma instituição bancária é o lugar em que se tem o poder decisório para tomar as posições de riscos. É um mercado dos mais competitivos e acaba sendo completamente meritocrático”.

Segundo SCHWARTZMAN et al. (1993, p. 20), uma complexa legislação existente no Brasil assegura privilégio aos detentores de diversos tipos de credenciais educacionais, mas, “a principal fonte de empregos e promoções garantidos por credenciais é o setor público”. O setor público tem atraído por meio de concursos vários profissionais, entre eles, muitos engenheiros, advogados e economistas. Formado em Engenharia Mecânica pela Escola Politécnica da USP, em 1998, a experiência profissional, para EAI, começou em uma firma de projetos de um professor da faculdade. Mas, em 2006, decidiu mudar de área e ingressou na Receita Federal como auditor fiscal, por meio de um concurso público. Segundo ele, há uma relação muito estreita entre engenharia e auditoria fiscal, ou seja, o auditor

necessita para o seu trabalho de leitura crítica dos números. Mesmo tendo rejeitado a decisão do filho, o pai acabou respeitando sua escolha.

Embora Castro e Paul (1992, p.19) considerem que o encaminhamento de engenheiros para posições executivas seja um “exemplo clássico de ‘incongruência’ entre a formação universitária e a carreira profissional”, é preciso observar as vinculações importantes que esses ex-alunos estabelecem entre o função desempenhada nas empresas e a formação escolar recebida. Entre as competências requisitadas, os entrevistados relacionaram as seguintes: “iniciativa para tomada de decisões”; raciocínio lógico; domínio de cálculo; competitividade; e facilidade de comunicação”.

O exame das trajetórias profissionais mostra que as carreiras escolhidas começaram apoiadas na escolarização conquistada. A maioria seguiu a carreira das profissões liberais, embora sem sempre se mantendo em suas especialidades. Em função das condições do mercado de trabalho, notamos entre os formados o encaminhamento para outras áreas de trabalho, nas quais a formação escolar ainda se constituiu em requisito importante para a qualificação no trabalho. 4 dos alunos seguiram rumo às carreiras públicas, em seus campos específicos de formação ou fora deles. As perspectivas oferecidas pelas próprias empresas incentivaram alguns dos alunos a buscarem cursos de Pós-Graduação referentes às funções desempenhadas. Além disso, uma rede social de amigos revelou-se muito importante para se conquistar um emprego, especialmente para aqueles que se dirigiam para as grandes empresas.

Muito embora tenham conquistado posições importantes em função dos cargos ocupados nas empresas e de forma precoce, 3 dos alunos comentaram algumas dificuldades enfrentadas pelos descendentes japoneses que podem impor obstáculos para sua ascensão profissional. Para FHO, “o desempenho de cargos de chefia exige facilidade de comunicação que geralmente o descendente de japonês não possui”. KLM foi mais incisivo ao afirmar: “precisa ter um perfil mais agressivo...acho que a comunidade japonesa é um pouco retraída, na média, na área de risco de mercado que é mais técnica que decisória tem bem mais japoneses”. O depoimento de RKA confirma o de KLM: “tem um sócio na empresa que é descendente; já no grupo de analistas, a maioria é de japoneses. Esses vão para a área de direção técnica e menos para vendas que exige maior domínio de liderança e paga mais”. Isso significa afirmar, segundo a avaliação desses alunos, que o ingresso no mercado de trabalho para os descendentes de japoneses não tem apresentado dificuldades, porém, as chances adicionais necessárias para ascensão no interior das empresas encontram-se limitadas pelas

próprias exigências do mercado, relativas às capacidades, tais como, livre iniciativa e facilidades de comunicação.

A reconversão do patrimônio familiar em capital escolar teve como efeito a perda da centralidade na organização familiar, especialmente se consideramos que a maioria dos descendentes de japoneses, por meio da escolarização superior, seguiu carreiras como profissionais liberais. Conforme observa Cardoso (1972, p. 157), o abandono das bases cooperativas familiares tendeu a reduzir as chances de ascensão social, visto que, “a mudança a partir do trabalho independente, por conta própria, é bastante difícil”. Entendemos que as dificuldades apontadas, pelos 3 alunos, como empecilhos para a ascensão profissional dos descendentes de japoneses, talvez possam ser explicadas por esse meio. Trata-se de um aspecto que não foi aprofundado neste trabalho, embora de grande contribuição para os estudos sobre as trajetórias profissionais das gerações de descendentes de japoneses depois dos anos 80.

Além da estabilidade dos empregos, constatamos a situação salarial singular desses ex-alunos da Geração Bandeirantes 2. Do rol dos 15 entrevistados, 5 declararam níveis salariais entre 5 mil a 10 mil reais e os restantes 10, acima de 10 mil reais. Exceto 6 entrevistas que ocorreram em 2005, as demais entre 2007 e 2008. Se compararmos esses dados com os do DIEESE (2005), teremos a confirmação desse posicionamento. Da Geração 1, 2 encontram-se em carreira empresarial. O restante declarou nível salarial entre 5 e 10 mil reais, no ano da entrevista, em 2008.

Tabela 5.11 - Nível de rendimento dos ocupados, segundo anos de estudo Brasil 2005 (em %)

Nível de rendimento	Anos de estudo					
	Sem instrução e menos de 1 ano	1 a 3 anos	4 a 7 anos	8 a 10 anos	11 a 14 anos	15 anos ou mais
Até 0,5 salário mínimo	22,7	16,7	12,7	9,8	3,3	0,3
Mais de 0,5 a 1 salário mínimo	28,8	26,3	23,5	23,7	15,2	2,4
Mais de 1 a 2 salários mínimos	18,3	24,1	30,6	34,1	34,2	9,5
Mais de 2 a 3 salários mínimos	3,0	5,3	8,3	11,0	15,7	9,6
Mais de 3 a 5 salários mínimos	1,5	3,0	5,7	8,1	15,3	22,6
Mais de 5 a 10 salários mínimos	0,5	1,1	2,1	3,5	8,7	27,3
Mais de 10 a 20 salários mínimos	0,1	0,2	0,4	0,6	2,2	16,2
Mais de 20 salários mínimos	0,0	0,0	0,1	0,2	0,6	7,4
Sem rendimento ¹	24,0	22,5	15,8	8,2	3,3	1,5
Sem declaração	1,0	0,7	0,7	0,8	1,4	3,1
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE, PNAD

Elaboração: DIEESE

Nota: (1) Inclusive as pessoas que receberam somente em benefícios

Embora sejam dados de 2005 e nem todas as entrevistas tenham se dado nesse ano, podemos calcular, aproximadamente, que os alunos da Geração Bandeirantes 1 e 2 encontram-se entre os 7,4% da população com mais de 15 anos de estudo, que recebiam mais de 20 salários mínimos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na essência, buscamos examinar os caminhos percorridos por duas gerações de descendentes de japoneses que estudaram em um estabelecimento de ensino considerado de “alta qualidade” (ALMEIDA, 1999, p. 17), para compreender os modos de organização das famílias que conquistaram projeções sociais e ocupacionais por meio da escolarização em nível superior.

A análise das trajetórias colocou em evidência a formulação de projetos familiares centrados na escolarização dos filhos. A escolha da escola de Ensino Médio fez parte de uma etapa decisiva desses projetos que tinham como meta colocar seus filhos em universidades públicas, acreditando assegurar, dessa forma, o acesso a um futuro promissor e às carreiras profissionais de maior prestígio tanto social quanto econômico.

O estudo dos grupos de descendentes compreendidos em duas gerações permitiu reconhecer dois momentos na formulação desses projetos familiares. O primeiro, sob a influência da “cultura do agricultor”, e o segundo, com a emergência dos “pais profissionais”. Na verdade, tratou-se de estratégias educativas adotadas pelas famílias que buscaram responder às demandas contextuais de forma competente, tendo-se em vista as metas traçadas.

Nos limites do nosso trabalho, as entrevistas com pais e alunos permitiram-nos constatar uma dinâmica familiar voltada para atender aos desafios do sistema escolar. Ao contrário do que foi evidenciado, quanto ao período anterior à guerra, em que a organização familiar tomou como centro a etnia japonesa (SHIBATA, 1997), após esse período, o critério de distinção social deixou de ser o domínio da língua japonesa, ao contrário, passou a ser a competência para se articular conforme as regras do sistema escolar brasileiro. Compreende-se, portanto, que a importância do sucesso escolar dos filhos se inscreveu no contexto em que a reprodução ou a reconversão do capital familiar foi percebida pelos pais como resultado da ação do trabalho escolar.

Muito embora, as práticas dos pais e alunos da nossa amostra evidenciem o seu afastamento em relação às tradições japonesas, isso não significa afirmar que elas tenham sido abandonadas. A escolha da carreira de profissionais liberais pelos descendentes de japoneses permitiu a Cardoso (1972) evidenciar o distanciamento das novas gerações em relação às antigas tradições japonesas. Da mesma forma, consideramos que a confirmação do veredito escolar pelas famílias, especialmente a partir dos anos 1980, vem contribuir para reforçar essa interpretação.

O depoimento de FHO, 33 anos, que integrou o grupo de alunos da nossa amostra, que freqüentou escola japonesa e ainda mantém contatos com associações japonesas, permite ilustrar a nossa interpretação:

“Sinto que tenho muita influência da cultura japonesa, por isso sinto diferenças em relação aos outros que não são descendentes, se bem que em relação aos japoneses, de uma forma geral, me considero muito mais *light*”. (Depoimento em maio de 2005).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABREU, Jaime de e CUNHA, Nádia Franco da. Currículo ginásial secundário no Brasil, depois da Lei de Diretrizes e Bases. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V.44, n. 100, Out-Dez, 1965,p. 295-309.

ALMEIDA, Ana Maria F. e NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). A escolarização das Elites. Um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis/RJ:Vozes, 2002.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. *A escola dos dirigentes paulistas*. 1999. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, 1999.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FERNART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo : UNESP, 1998, p. 185-227.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III. O Brasil Republicano. Vol. 4. Economia e Cultura (1930-1964). São Paulo: DIFEL, 1986, p. 381-416.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami. *Alfabetização por Raça e Sexo na Região Norte do Brasil: um Modelo Linear Generalizado para explicar a evolução no período 1940-2000*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE Escola Nacional de Ciências Estatísticas. Textos para discussão, N.13. Rio de Janeiro, 2004.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami. Raça e Fronteiras sociais: lendo nas entrelinhas do centenário hiato de raças no Brasil. In: SERGEI, Soareas (et alii). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ipea, 2005.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; SUGAHARA, Sonoe; KONTA, Ryohei. Vivendo no Brasil - Características da população de origem japonesa. in: *Resistência e Integração: 100 anos de imigração japonesa no Brasil/IBGE*, Centro de documentação e Disseminação de Informações. Organizada por Célia Sakurai e Magda Prates coelho. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. p. 55-71.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Loyola, 1990.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. 4ª ed. Vol. 1 e 2. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

BONVIN, François. Une seconde famille. Un collège d'enseignement privé. In: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. N. 30. Paris : Éditions de Minuit, novembro 1979, p. 47-61.

BORGES, José Leopoldino das Graças e CARNIELLI, Beatrice Laura. Educação e estratificação social no acesso à universidade. *Cadernos de Pesquisa*. Vol 35, N.124, São Paulo, Janeiro/Abril de 2005.

BOTT, Elizabeth. *Família e rede social*. Tradução de Mário Guerreiro. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude. *Les Héritiers*. Les étudiants et la culture. Paris : Les Éditions de Minuit, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre. O Que falar quer dizer. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 75-88.

BOURDIEU, Pierre et SAINT-MARTIN, M. Agrégation et ségrégation; le champ des grandes écoles et le et le champ du pouvoir. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. N.69. Paris: Éditions de Minuit, Septembre, 1987, p. 2-44.

BOURDIEU, Pierre. Variations & Invariants. Éléments pour une histoire structurale du champ des grandes écoles. In : *Actes de la Recherche en sciences sociales*. N. 70. Paris: Éditions de Minuit, novembre 1987, p. 3-30.

BOURDIEU, P. À propos de la famille comme catégorie réalisée. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. N.100. Paris: Éditions de Minuit, décembre, 1993, p. 32-6.

BOURDIEU, Pierre. Stratégies de reproduction et modes de domination. In : *Actes de la Recherche en sciences sociales*. N. 105. Paris: Éditions de Minuit, décembre, 1994, p. 3-12.

BOURDIEU, Pierre. O novo capital. In: BOURDIEU, P. *Razões Práticas. Sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996, p.13-33.

BOURDIEU, Pierre. Esquisse d'une théorie de la pratique precedé de trois études d'ethnologie kabyle. Paris : Seuil, 2000. *Structures, habitus et pratiques*. p.256-285.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2ª.ed. revisada. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

CARDOSO, Ruth Corrêa Leite. O agricultor e o profissional liberal entre os japoneses no Brasil. in: *Revista de Antropologia*. Vol. 11. São Paulo, 1963, p. 53-60.

CARDOSO, Ruth Corrêa Leite. *Estrutura familiar e mobilidade social*. Estudo dos japoneses no Estado de São Paulo. 1972. Tese de Doutorado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 1972.

CASTRO, Maria Helena de Magalhães e PAUL, Jean-Jacques. *A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP*. "Análises Preliminares AP4/92. Núcleos de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo, 1992.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *A rede de estabelecimentos de ensino médio do estado de São Paulo*. Vol. 1. São Paulo, Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho” – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1969.

DEZEM, Rogério. *Matizes do “Amarelo”*: a gênese dos discursos sobre os orientais no Brasil (1878-1908). São Paulo: Humanitas, 2005. (Coleção Histórias da Intolerância, 4).

DOI, Elza Taeko. O ensino de japonês no Brasil como língua de imigração. In: *Estudos Lingüísticos*. XXXV, p. 66-75, 2006.

DUBET, François (dir.) *École, familles: le malentendu*. Paris: Textuel, 1997. p.11-41

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1994.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 2ª.ed. São Paulo: EDUSP/Fundação do Desenvolvimento da Educação, p. 1995.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1992.

GHUMAN, Paul A. Singh. *Asian Adolescents in the west*. Plymouth: The British Psychological Society, 1999.

GRÜN, Roberto. Dinheiro no bolso, carrão e loja no shopping: Estratégias educacionais e estratégias de reprodução social em famílias de imigrantes armênios. In: ALMEIDA, Ana Maria F. e NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). *A escolarização das Elites. Um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis/RJ:Vozes, 2002, p. 66-75.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Origem étnica e situação sócio-econômica dos universitários paulistas. *Revista de Administração de Empresas*, 12 (1): 71-80, jan/mar 1972.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto e TANURI, Leonor Maria. A Educação básica no Brasil – dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases, In: *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*. (Vários autores). São Paulo: Pioneira, 1998, p. 59-101.

HANDA, Tomoo. *O Imigrante Japonês*. História de sua Vida no Brasil. São Paulo: T.A. Queiroz/Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1987.

HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1988), Les familles face à l'école. Rapports institutionnels et relations sociales. In P. Durning (org.), *Éducation familiale: un panorama des recherches internationales*, Paris, MIRE/Matrice, pp. 185-207.

HILSDORF, Maria Lúcia S. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Pioneira T.L., 2003.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. N.1, Jan/jun, 2001, p. 9-43.

KAUFMANN, Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan, 1996.

KLEIN, Lúcia. *Política e Políticas de Ensino Superior no Brasil: 1970-1990*. Documento de Trabalho 2/92. Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior (NUPES)– Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

LESSER, Jeffrey. *A Negociação da Identidade Nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil*. Tradução de Patrícia de Queiroz Carvalho Zimbres. São Paulo: UNESP, 2001.

LIMONGI, Fernando Papaterra; CARNEIRO, Leandro Piquet; SILVA, Paulo Henrique da; MANCUSO, Wagner Pralon. *Acesso à Universidade de São Paulo: Atributos socioeconômicos dos excluídos e dos ingressantes no exame vestibular*. Documento de Trabalho 03/02. Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior (NUPES) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: DIFEL, 1979.

MIYAO, Susumu. *Nipo-Brasileiros – processo de assimilação*. Tradução Katsunori Wakisaka. São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. *Fronteiras da Igualdade no Ensino Superior: Excelência e Justiça Social*. 2004. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2004.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NAGAMINE, José M. *A inculturação brotando da terra: memórias de um casal de imigrantes japoneses de Okinawa, Japão*. São Paulo:[s.n.], 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de Camadas Médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, v.20,n.1, p.9-25, jan./jun.1995.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos – um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. In: *Educação, Sociedade e cultura*. N. 7, 1997, P. 109-129.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias. A ação discreta da riqueza cultural. Revista Brasileira de Educação. São Paulo:ANPED, n.7., p. 42-56, jan/fev/mar/abr,1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; e ZAGO, Nadir. *Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2ª.ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar. Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In:

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; e ZAGO, Nadir. *Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2ª.ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 125-154.

NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria F. e NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). *A escolarização das Elites. Um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, p. 49-65.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. In *Análise Social*, vol. XL (176), 2005, 563-578.

NÓVOA, António (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Clarice. O “velho” e o “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, No.14: 35-60, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

PATARRA, Neide L. Dinâmica Populacional e urbanização no Brasil: o período pós-30. In:

FAUSTO, B. (org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III. O Brasil Republicano. Vol. 4. Economia e Cultura (1930-1964). São Paulo: DIFEL, 1986, p. 246-268.

PEREIRA, Nilza de Oliveira Martins e OLIVEIRA, Luiz Antônio Pinto de. Trajetória dos imigrantes japoneses no Brasil – Censo Demográfico 1920/2000. in: *Resistência e Integração: 100 anos de imigração japonesa no Brasil*/IBGE, Centro de documentação e Disseminação de Informações. Organizada por Célia Sakurai e Magda Prates coelho. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. p. 33-53.

PORTO, Vicente Sobrino. Exame crítico da atual legislação sobre o concurso vestibular. In: *Simpósio sobre exames vestibulares*. XXII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – 8 de julho de 1970. Separata da Revista Ciência e Cultura. Vol. 22, n. 3. São Paulo, 1970, p. 22-27.

ROCKWELL, Elsie. *Como observar la reproduccion*. Conferência apresentada no Congresso “A prática sociológica”, UNAM, México, D.F., oct. 1985, p. 159-168.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 13ª.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 76, n. 184, set/dez, 1995.

SAITO, Hiroshi. O Japonês no estado de São Paulo. In: MARCONDES, J.V. Freitas e PIMENTEL, O. *São Paulo. Espírito, Povo, Instituições*. São Paulo: Pioneira, 1968, p.95-105.

SAKURAI, Célia. A fase romântica da política: os primeiros deputados nikkeis no Brasil. in: FAUSTO, Boris et. al. *Imigração e política em São Paulo*. São Paulo: Editora Sumaré: FAPESP, 1995, p. 127-177.

SAKURAI, Célia. Imigração japonesa para o Brasil: um exemplo de imigração tutelada. In: FAUSTO, B. (Org.). *Fazer a América*. A Imigração em Massa para a América Latina. São Paulo: EDUSP, 1999. p.201-238.

SAKURAI, Célia. *Imigração Tutelada*. Os japoneses no Brasil. 2000. Tese de Doutorado - UNICAMP, Campinas: 2000.

SAKURAI, Célia. Sushis, sashimis, arroz e feijão. In: MEDINA, Cremilda (org.). *Viagem ao Sol Poente*. São Paulo: ECA/USP, 2001, p. 35-44.

SAPIR, Edward. *A Linguagem. Introdução ao estudo da fala*. Trad. J.Mattoso Câmara Junior. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, s/d.

SCHWARTZMAN, Simon. *Posição social da família e experiência universitária*. Série “Análises Preliminares” – AP3/92. Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior (NUPES) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

SCHWARTZMAN, Simon; DURHAM, Eunice R.; GOLDEMBERG, José. *A Educação No Brasil em perspectiva de transformação*. Documento de Trabalho 5/93. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

SEADE. *Educação em São Paulo: uma análise regional*. São Paulo: SEADE, 1989. (Coleção realidade paulista) “Diagnóstico da situação educacional no Estado de São Paulo entre os anos de 1978-1987”.

SHIBATA, Hiromi. *As Escolas Japonesas Paulistas (1915-45): a afirmação de uma identidade étnica*. 1997. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1997.

SILVA, Geraldo Bastos. *A Educação secundária*. Perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

SINGLY, François de. La mobilisation familiale pour le capital scolaire. In: DUBET, François (dir.) *École, familles: le malentendu*. Paris: Textuel, 1997, p. 45-58.

SINGLY, François de.. *Sociologia da Família Contemporânea*. Tradução: Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SOARES, S; BELTRÃO, K.I.; BARBOSA, M.L.de Oliveira; FERRÃO, M. E. (orgs.). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ipea, 2005.

SPÓSITO, Marília. *O povo vai à escola*. São Paulo: Loyola, 1985.

SUZUKI, Teiiti. *The Japanese Immigrant in Brasil*. Narrative Part. Japan: University Press, 1969.

TAKEUCHI, Marcia Yumi. 2002. O perigo amarelo em tempos de guerra, 1939-1945. São Paulo: Arquivo do Estado: Imprensa Oficial do Estado. Coleção Inventário DEOPS.

VIEIRA, Francisca Isabel Schurig. *O japonês na frente de expansão paulista*. O processo de absorção do japonês em Marília. São Paulo: Pioneira, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

VIEIRA, Sofia L. O público e o privado nas tramas da LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

VIEIRA, Sofia L; ALBUQUERQUE, Maria. *Estrutura e funcionamento da educação básica*. Fortaleza: Demócrito Rocha/UECE, 2002.

VITA, Luís Washington. A industrialização em São Paulo. In: MARCONDES, J.V. Freitas e PIMENTEL, Osmar. *São Paulo, espírito, povo, instituições*. São Paulo: Pioneira, 1968, p. 43-53.

WAKISAKA, Katsunori. (Coord.). *Um Epopéia Moderna 80 Anos da Imigração Japonesa no Brasil*. São Paulo: Hucitec/Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa, 1992.

WAKISAKA, Katsunori. (Coord.). *Pesquisa da População de Descendentes de Japoneses Residentes no Brasil, 1987-1988*. São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1990.

ZANDONÁ, Norma da Luz Ferrarini. *O espaço do contrapoder: o acesso à universidade pública e o perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao vestibular da UFPR*. 2005. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2005.

ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

[Observação: nem todas as questões foram colocadas para todos os entrevistados; algumas questões foram respondidas de forma agrupada]

Nome:

Data da entrevista:

Local:

1. Quantos anos o(a) senhor (a) estudou no Colégio Bandeirantes? A partir de que série? Quais os anos? Fez o vestibulinho?
2. Como era o Colégio Bandeirantes em sua época? Média de aulas por dia? Média de alunos na sua turma? E área cursada: Exatas, Bio, Humanas? Havia atividades culturais e sociais?
3. O que significava “ser” aluno(a) do Colégio Bandeirantes? Para você, para os parentes e para os amigos?
4. Qual era a sua opinião sobre o colégio, naquela época, como estudante? Você reclamava? Gostava de ir ao colégio? Ficava ansioso? Por quê? Na sua opinião, qual foi a grande contribuição do Bandeirantes para você? Lições de vida?
5. Quem escolheu o Colégio Bandeirantes? Foi você mesmo ou foram seus pais? Houve influência de amigos/parentes? Proximidade da residência? Afinidade com uma área específica de estudo?
6. Se não fosse o Bandeirantes, qual a outra escola que você ou seus pais teriam escolhido?
7. Como era conhecido o Colégio Bandeirantes em sua época? Colégio de elite? Escola voltada para o vestibular? Você conhecia o valor das mensalidades?
8. Qual era o tipo de transporte que você usava para ir ao colégio? Transporte da família? Os pais tinham transporte próprio? Metrô? Ônibus? A pé? Ia sozinho? Com amigos? Chegava pontualmente?
9. Tinha semana de provas na sua época? Como era sua vida nesse período das provas? Como você se preparava para as provas? Dormia bem ou pouco? Você gostava das provas desafiantes ou das mais simples? Como você encarava as provas? Eram desafios? Você ficava até o final das provas? Ficava ansioso para conferir o gabarito?
10. Tinha “cobrança” em casa? De que tipo? E você se cobrava muito para ir bem no colégio? Como era isso?
11. Você tinha auto-motivação para estudar? Procurava estar nas primeiras classificações? Gostava de desafios? Qual era a sua classificação na turma em que estudava? Sua posição o incomodava ou era um incentivo? Um mal resultado nas provas desanimava-o ou o desafiava?
12. Você era dedicado aos estudos? Quantas horas por dia você estudava? Estudava em casa? No colégio? Você tinha plano de estudo, ou seja, tinha disciplina nos estudos? Começava das mais fáceis para as mais difíceis ou eram aleatórias as escolhas? Tinha espaço próprio

em casa para estudar? Tinha os livros necessários e outros para pesquisar em casa? Enciclopédias, mapas, dicionários etc? Costumava usar a biblioteca do colégio? Estudava com amigos ou preferia estudar sozinho? Por quê?

13. Seus pais o ajudavam no estudo? Chegou a precisar de professor particular? Quem tomava a iniciativa para resolver os problemas de estudo que eventualmente aparecessem?
14. O que era ser responsável nos estudos para você?
15. Como você se comportava em sala de aula? Sentava na frente, no meio, no fundo da sala? Por quê?
16. O que representava o professor para você? Você gostava de estudar? De conhecer mais? Tinha interesse pelos estudos? Por quê? Pensava no vestibular ou era mesmo o gosto de estudar?
17. E as tarefas? Você era um aluno aplicado? Nunca foi repreendido pelo professor ou funcionário ou direção?
18. Quem examinava seu boletim em casa? Seu pai? Sua mãe? E como era isso?
19. Quando estava no terceiro ano, como era sua vida? Mudou em relação aos anos anteriores? O que a proximidade do vestibular lhe despertava? Insegurança? Confiança? Tinha certeza de que teria sucesso no vestibular? O que lhe dava essa certeza?
20. Você prestou o vestibular no terceiro ano do colégio? Ou fez cursinho?
21. Qual o curso superior que escolheu? Por quê? Influência do meio familiar, social, mercado de trabalho?
22. Você fez curso de idioma estrangeiro durante o Bandeirantes? Qual? Onde? Quantos anos?
23. Hoje, quantos idiomas você domina (compreende, fala, escreve, lê)?
24. Valorizar os estudos fazia parte da cultura familiar? Tinha exemplos de pais, avós, irmãos, tios?
25. Sentir “gratidão aos pais” era uma força que o movia aos estudos?
26. Como era a vida na família? Você sentia que tudo girava em torno dos seus estudos? Por exemplo, deixavam de viajar por causa de época de provas?
27. Você tem irmãos ou irmãs? Eles também estudaram no Bandeirantes? Quando? Onde? O que fazem hoje? Que idade eles têm? Escolaridade atual? Profissão? São casados? Todos se casaram na Igreja Católica? São casados com nikkei?
28. E você, ano de nascimento? Local do nascimento?

29. Você é casado (a)? Profissão do cônjuge? Escolarização? Você se casou na Igreja Católica? É casada (o) com nikkei?
30. E seus filhos? Quantos? Estudam onde? Profissão?
31. E seus pais? Local de nascimento? Como você chama os seus pais? Em japonês ou em português? Você tinha muito diálogo com seu pai e com sua mãe? Conversavam bastante? Seus pais contavam historinhas infantis para você? De que tipo? Faziam parte do repertório os contos e lendas infantis japoneses: Momotaro? Urashimataro?
32. Seus pais têm formação universitária? Curso? Onde? Profissão? Aposentados? Idiomas conhecidos?
33. Condições financeiras dos pais na época do Bandeirantes; renda média, profissão? Onde você morava na época do Bandeirantes? Residência própria? Bairro? Transporte próprio? A mãe trabalhava também? ? Formação religiosa?
34. E os primos? Estudavam onde?
35. E os seus avós paternos e maternos? Local de nascimento? Formação escolar? Profissão? Formação religiosa? Onde moravam na época do Bandeirantes? E hoje? Imóveis próprios? Lembranças marcantes?
36. Que tipo de reuniões familiares vocês tinham na época do Bandeirantes? Onde? O que faziam? Você gostava? Frequência das reuniões?
37. Vocês falam japonês? Quem falava japonês na família? Alguém frequentou escola japonesa?
38. Que tipo de tradições culturais japonesas são conservadas em família? Culto aos mortos, Butsudan? Festa de Ano Novo? Contos e lendas? Histórias do Japão? Músicas?
39. Frequentava ou frequenta associações japonesas? Com quem? Você acha importante participar das atividades promovidas pela comunidade de japoneses?
40. Você estabelece relação entre sucesso escolar e “ter sido aluno do Bandeirantes”? Ter sido aluno do Bandeirantes ajudou na sua trajetória escolar?
41. E “ser descendente de japonês”? O que significa para você ser descendente de japoneses? Para você, isso representou fator de sucesso escolar? Como você explica isso?
42. Para você, o empenho pela educação escolar é uma marca da identidade dos japoneses e descendentes na nossa sociedade?
43. Onde você reside atualmente? Residência própria? Desde quando você tem residência própria? Você chegou a morar em imóvel alugado?
44. Qual é a sua profissão atual? Cargo que ocupa? Renda salarial (abaixo de 3 mil, de cinco mil, de 10 mil, acima de 10 mil)? Como você chegou à posição profissional atual? Iniciativa própria? Indicação de amigos? Herança familiar? Sua trajetória escolar ajudou na carreira profissional? Relação de amizades? Habilidades e conhecimentos adquiridos?

45. Como foi sua trajetória escolar? Educação infantil; ensino fundamental, médio, superior, pós graduação? Onde? Nunca estudou em escola pública? Por quê? Tipo de curso superior ou pós? Onde? Curso no exterior? Data de conclusão?

46. Qual era o meio de transporte utilizado quando ia para a faculdade?

CONSUMO CULTURAL

47. Atividades culturais incentivadas pelos pais, na época de estudante? Viagens? Museus? Cinemas? Teatro? TV? Internet? Música? Preferências de estilos, diretores?

48. E hoje?

49. Leituras na época do Bandeirantes e da faculdade? Jornais? Romances? Preferência de autores? Textos nacionais ou estrangeiros? Número de horas semanais?

50. E hoje?

51. Meio de transporte que usa mais atualmente?

52. Atividades sociais: E os amigos de infância? Eram todos nikkei?

- E os amigos de hoje? São mais nikkei? Qual é o círculo de amizades hoje? Ter esse tipo de relacionamento abre caminho para as oportunidades de trabalho? E outras?
- Você se lembra da primeira vez em que apareceu um não-nikkei na sua casa?