

RUTH IZUMI SETOGUTI

A ESCOLARIZAÇÃO ENTRE DESCENDENTES DE JAPONESES
NO BRASIL: PONTOS PARA UMA REFLEXÃO

MARÍLIA

1999



RUTH IZUMI SETOGUTI

A ESCOLARIZAÇÃO ENTRE DESCENDENTES
DE JAPONESES NO BRASIL: PONTOS PARA
UMA REFLEXÃO



MFN
12.832

RUTH IZUMI SETOGUTI

**A ESCOLARIZAÇÃO ENTRE
DESCENDENTES DE JAPONESES NO
BRASIL: PONTOS PARA UMA REFLEXÃO**

1410001000



Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Orientador: *Prof. Dr. José Augusto da Silva Pontes Neto*



MARÍLIA

1999

1.000
x

RUTH IZUMI SETOGUTI

**A ESCOLARIZAÇÃO ENTRE DESCENDENTES DE
JAPONESES NO BRASIL: PONTOS PARA UMA REFLEXÃO**

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

Presidente e Orientador.....
2° Examinador.....
3° Examinador.....
4° Examinador.....
5° Examinador.....

Marília, de de 1999.



A MEUS PAIS (EM MEMÓRIA), PELO
IMENSO AMOR COM QUE SE DEDICARAM
AOS FILHOS.

AO WILSON, MANO QUERIDO, QUE, NO
SEU DESPREENDIMENTO, FEZ DA SUA
VIDA A NOSSA VIDA.

AO FLÁVIO, MEU COMPANHEIRO, QUE ME
ENSINOU O PRAZER DA INVESTIGAÇÃO
CIENTÍFICA.

AO GUILHERME E AO RAFAEL, PAIXÕES
DA MINHA VIDA.

AGRADECIMENTOS

Tantas foram as pessoas e as instituições que colaboraram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho. Embora corra o risco de não mencionar todas elas, manifesto a minha gratidão.

Em especial a José Augusto da Silva Pontes Neto, mestre e amigo de longa data, pelo incentivo e pela orientação democrática;

Aos entrevistados que, ao partilharem conosco suas histórias de vida, enriqueceram esta pesquisa;

Aos professores Celestino Alves da Silva e Francisco Hashimoto, pelas críticas construtivas e ricas sugestões no exame de qualificação;

À Silvina, terna amiga, que não só revisou o trabalho, como contribuiu com importantes sugestões;

Agradeço ainda ao querido amigo Fernando Fray, pela solicitude em revisar as tabelas;

À Nádia, pelo auxílio na formatação do trabalho;

Agradeço também à Zóca, à Meyre Eiras de Barros Pinto e ao João Luiz Gasparin, pelo desvelo com que realizaram as primeiras leituras do projeto, num momento em que os passos eram ainda incertos;

Sou grata à Universidade Estadual de Maringá, pela seriedade e determinação com que, apesar das dificuldades, vem investindo na política de capacitação docente;

À Chefia e aos colegas de Departamento de Fundamentos da Educação que, ao permitirem que eu me afastasse de todas as atividades docentes para dedicar-me integralmente à pesquisa, colaboraram efetivamente para a realização deste trabalho;

À CAPES, pela bolsa de estudos que me concedeu durante o período em que estive afastada;

Agradeço à Divisão de Capacitação Docente, nas figuras de Márcia, Beth e Norberto que sempre me atenderam com competência e solicitude;

À biblioteca do Instituto de Estudos Japoneses/UEM, principalmente ao João, pela atenção recebida;

Finalmente, agradeço a toda a secretaria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista- campus de Marília, em especial à Maria Inês e à Wilma, que durante esses anos de convivência sempre se mostraram de uma competência e gentileza que extrapolavam o simples cumprimento do dever.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – GRAU DE ESCOLARIDADE DOS DESCENDENTES DE JAPONESES NO BRASIL.....	13
TABELA 2 – NÍVEL EDUCACIONAL DOS DESCENDENTES DE JAPONESES, RESIDENTES EM ZONA URBANA E RURAL.....	13
TABELA 3 – CARACTERÍSTICAS DE INSTRUÇÃO DA POPULAÇÃO	15
TABELA 4 –ÍNDICE DE APROVAÇÃO DE DESCENDENTES DE JAPONESES NO BRASIL, NOS PRINCIPAIS EXAMES VESTIBULARES PAULISTAS	16
TABELA 5 - PERFIL EDUCACIONAL DOS IMIGRANTES JAPONESES.....	20
TABELA 6 – NÍVEL EDUCACIONAL DOS IMIGRANTES DE PRÉ-GUERRA MAIORES DE 15 ANOS	21
TABELA 7 – CARACTERÍSTICAS DOS PRINCIPAIS GRUPOS DE IMIGRANTES QUE CHEGARAM PELO PORTO DE SANTOS, 1908-1936.....	22
TABELA 8 – PORCENTAGEM DE ANALFABETOS ENTRE IMIGRANTES RECEBIDOS NOS EUA ATÉ 1907	23
TABELA 9 – ENTRADAS E SAÍDAS DE IMIGRANTES DO BRASIL	90
TABELA 10 – ESCOLAS JAPONESES NO BRASIL EM 1932.....	117



ÍNDICE

LISTA DE TABELAS.....

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO..... 1

CAPÍTULO I : DA SITUAÇÃO ESCOLAR DOS DESCENDENTES DE JAPONESES NO BRASIL 10

1-CONFIRMANDO UM LUGAR-COMUM 10

2-CIRCUNSCREVENDO A PROBLEMÁTICA..... 17

3-LEVANTANDO HIPÓTESES 19

3.1- *Dos dados estatísticos*..... 20

3.2- *Alguns elementos sobre a história cultural dos japoneses*..... 30

4-REVISÃO BIBLIOGRÁFICA..... 34

5-REFERENCIAL TEÓRICO 43

CAPÍTULO II: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO JAPÃO: A FORMAÇÃO DO

BACKGROUND CULTURAL..... 47

1-O JAPÃO DOS TOKUGAWA (1639-1868) E O DESENVOLVIMENTO DAS RELAÇÕES CAPITALISTAS 48

2-ÀS VÉSPERAS DA REVOLUÇÃO MEIJI..... 54

3-A REVOLUÇÃO MEIJI E A MODERNIZAÇÃO DO JAPÃO..... 58

4-UMA NOVA MENTALIDADE EM PROL DA EDUCAÇÃO..... 64

5-A HERANÇA DA ESTRUTURA EDUCACIONAL FEUDAL..... 66

6-AS PECULIARIDADES DO ESTADO JAPONÊS E A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL MODERNO 70

CAPÍTULO III: A EMIGRAÇÃO MODERNA JAPONESA E O BRASIL COMO ALTERNATIVA 76

1-DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA E IMIGRAÇÃO.....	76
2-DO FIM DO TRABALHO ESCRAVO À IMIGRAÇÃO.....	82
3-DOS TRÂMITES BUROCRÁTICOS À CHEGADA DOS JAPONESES NO BRASIL.....	86
4-DO SONHO DE TRABALHAR, POUPAR E RETORNAR.....	93

CAPÍTULO IV: AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DOS JAPONESES E DESCENDENTES NO BRASIL..... 102

1-A POLÍTICA DA EMIGRAÇÃO DEFINITIVA.....	107
2-AS ESCOLAS JAPONESES NO BRASIL: RETRATO DE UMA CRENÇA NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL.....	110
3-O PAPEL DAS ASSOCIAÇÕES DE JAPONESES NA ORGANIZAÇÃO DE ESCOLAS ATÉ ANTES DA II GUERRA ...	118
4-A ORGANIZAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE JAPONESES	122
5-O CRESCIMENTO DO NACIONALISMO NO JAPÃO E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A EDUCAÇÃO.....	128
6-O NACIONALISMO JAPONÊS NAS ESCOLAS JAPONESES NO BRASIL.....	132

CAPÍTULO V: A EDUCAÇÃO COMO PRIORIDADE 135

1-NO BRASIL, O IMPACTO DE UM NOVO MUNDO.....	136
2-AS EXPECTATIVAS EM TORNO DA EDUCAÇÃO	139
2.1-A educação como meio de integração social	139
2.2-O temor da vergonha	140
2.3-A educação como parte do processo civilizatório	144
2.4-A escolarização como demonstração da superioridade racial.....	150
2.5- A educação como meio de ascensão social.....	156
2.6- Através do sucesso escolar dos filhos, a realização dos pais.....	164

CAPÍTULO VI: A FAMÍLIA COMO FORÇA MOTRIZ DO SUCESSO ESCOLAR..... 168

1-A MOBILIZAÇÃO DA FAMÍLIA EM TORNO DA EDUCAÇÃO.....	170
2-ENCARANDO A ESCOLA COMO DEVER.....	176
3-A FAMÍLIA NIPO-BRASILEIRA	183

REFLEXÕES FINAIS 194

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 199

ANEXO I..... 211

ANEXO II..... 215

SETOGUTI, R. I. *A escolarização dos descendentes de japoneses no Brasil: pontos para uma reflexão*. Marília, 1999. 217p. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

RESUMO

Procurou-se, nesta pesquisa, investigar, através do método da história, os fatores subjacentes ao sucesso escolar dos descendentes de japoneses no Brasil. A hipótese é que as pessoas desse grupo étnico trazem como herança cultural, em razão de fatores de ordem histórica, um forte sentimento de valorização da educação, que as impulsiona para o êxito escolar. Recorreu-se a pesquisa de fontes bibliográficas e a trabalho de campo. O objetivo era não só descobrir as causas do sucesso escolar dos nipo-brasileiros como também fornecer outros elementos para o debate acerca do fracasso escolar, tomando como parâmetro outro lado do fenômeno: o sucesso escolar. Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que, na base do sucesso escolar dos descendentes de japoneses está o papel imprescindível da família.

Palavras-chave: Herança cultural- Japoneses- Educação- Nipo-brasileiros- Sucesso Escolar- Família Japonesa.

SETOGUTI, R. I. *The Education of the Japanese descendants in Brazil: topics for reflection.* (**A escolarização dos descendentes de japoneses no Brasil: pontos para uma reflexão**). Marília, 1999. 217p. Thesis (Doctorate in Education)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate by History Method, the surrounding factors of the education success of the Japanese descendants in Brazil. The hypothesis is that people from this ethnic group bring as cultural heritage, due to historical reasons, a strong feeling of education value that push them to succeed at school. Researches were carried both bibliographically and in field. The main target was not only to discover the cause of Nippon-Brazilian students success but also to provide other elements to discuss the education failure, getting as parameter the other side of the phenomenon: the success. The results of this research point to the fact that as basis for the education success of the Japanese descendants is the most relevant role of the family.

Key-words: Cultural heritage- Japanese- Education- Nippon-Brazilian- Education success- Japanese family.

INTRODUÇÃO

A real motivação para esta tese decorreu da nossa preocupação, enquanto educadora, com os graves problemas enfrentados pelo Brasil nesta virada do século. Sabe-se, que na sociedade pós-industrial e globalizada em que vivemos hoje, a base produtiva assenta cada vez mais no conhecimento, cuja exigência por pessoas com maior grau de escolarização é crescente.

Face a essa realidade, o Brasil, apesar dos inegáveis avanços no campo da educação, ainda apresenta gravíssimos problemas. Segundo **O estudo da competitividade da indústria brasileira (1994)**¹,

*Há, no Brasil, mais de 30 milhões de
analfabetos...e mais de 2/5 das pessoas*

¹ Este é um importante trabalho coordenado por COUTINHO E FERRAZ e realizado por iniciativa do Ministério da Ciência e Tecnologia, mediante um contrato entre a Finep e um consórcio de instituições liderado pelas Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fundação Dom Cabral e Fundação Centro de Estudos do Comércio Exterior.

com idade igual ou superior a 10 anos não alcançaram o quarto ano de escolarização e 3/5 não passaram do quarto. Entre a população com idade entre 10 e 17 anos, 3/5 estudam, 13% trabalham e estudam, e nada menos de 16% já abandonaram os estudos e apenas trabalham (1994:107).

A comparação destes dados com indicadores internacionais revela um quadro gritante. Em quase todos os países industrializados, o ensino fundamental e o secundário já se tornaram uma conquista há mais de 25 anos.

Além desses agravantes, a educação brasileira enfrenta ainda a ineficiência e o baixo nível do ensino, "o número declinante de matrículas por série escolar e as elevadas taxas de reprovação e de evasão" (COUTINHO & FERRAZ, 1994:109).

Neste contexto desfavorável à educação, vicejam experiências altamente positivas como as dos imigrantes japoneses e seus descendentes no Brasil, cujos indicadores demonstram que entre eles a taxa de analfabetismo é baixíssima, o tempo médio de permanência na escola é quase que o dobro da média nacional, além de a média de pessoas que atingem o terceiro grau ser muito elevada.

O contraste entre essas duas realidades educacionais, geradas num mesmo contexto sócio-econômico, despertou-nos atenção e, de uma certa maneira, intrigou-nos. Não só despertou nosso interesse em descobrir suas causas, como também em repensar a questão do fracasso escolar. As possíveis variáveis que interferem no fracasso escolar vêm sendo há tempos objeto de pesquisas por parte



de inúmeros estudiosos, porém raros são os trabalhos que se voltam para as experiências bem sucedidas.

Julgando que uma pesquisa que tenta entender como e por que um determinado grupo social, dentro de condições adversas, conseguiu que seus filhos obtivessem êxito escolar, possa, por um caminho inverso, lançar luz à questão do fracasso escolar, pretendemos acrescentar novas experiências para as reflexões acerca dos problemas educacionais brasileiros.

Compartilhando com VELLOSO a idéia de que tanto "em desenvolvimento [social e econômico], como na vida, não existem paradigmas, isto é, receitas prontas para ser aplicadas", mas que, "evidentemente, existem lições de desenvolvimento (tal como existem lições de vida)" (1990:4), lançamo-nos a esta tarefa.

Partindo da hipótese de que haveria uma razão mais profunda, de ordem histórica, para o sucesso escolar dos descendentes de japoneses, dedicamo-nos ao trabalho que envolveu fontes bibliográficas e uma pesquisa de campo, basicamente entrevistas com japoneses e descendentes, cujos resultados estão organizados da seguinte maneira.

No primeiro capítulo, procuramos fazer a colocação do problema. Além da literatura especializada, baseamo-nos em dados estatísticos e demonstramos que os nipo-brasileiros pertencem a um segmento que se destaca da realidade brasileira no que tange à educação.

A partir de uma breve síntese sobre as tradições educacionais dos japoneses, formulamos nossa hipótese: os descendentes de japoneses destacam-se no Brasil porque trouxeram na bagagem imigratória a idéia, enraizada por mais de um século, de que a educação é fundamental para o desenvolvimento pessoal, além de servir de instrumento de ascensão social.



No segundo capítulo, em virtude da nossa perspectiva teórica, segundo a qual a história é a ferramenta imprescindível para a compreensão dos fenômenos sociais, apresentamos os resultados de um amplo estudo histórico sobre o Japão. Remontando-nos, assim, ao século XVII e chegando ao século XX, analisamos o desenvolvimento das relações capitalistas no Japão, a forma como se formou o *background* cultural e as condições internas e internacionais que produziram a grande marcha emigratória.

O propósito desses estudos foi entender as condições históricas que deram origem ao sentimento de valorização da educação pelos japoneses. Afinal, de que sociedade saíram eles? Qual a expectativa que traziam ao vir para o Brasil? O que os levou a deixar seu país? Qual era sua mentalidade?

O capítulo III é uma análise das transformações que estavam a ocorrer no interior das relações capitalistas em nível mundial e no contexto brasileiro e que tornaram a imigração japonesa realidade. O objetivo foi entender a outra face da moeda. Se, por um lado, havia um país que estava a exportar trabalhadores, por outro, havia aquele que, por carência, estava a recebê-los. Ora, qual a situação econômica, política, social do Brasil na época? Quais as condições de trabalho e de vida aqui encontradas pelos japoneses? Qual era o meio cultural dos brasileiros? Como o processo de urbanização e crescimento industrial, pelos quais passava o Brasil, favoreceu a ida dos descendentes de japoneses para a escola?

No capítulo IV, o esforço foi no sentido de retomar as experiências educativas dos japoneses no Brasil até antes da II Guerra. A intenção era analisar como este grupo, que tinha ainda uma grande parcela vivendo na zona rural, organizou e administrou as suas escolas? Com que forças sociais os japoneses e descendentes contaram? Qual a



importância das "Associações de Japoneses" para o fortalecimento da instituição escolar?

Finalmente, nos capítulos V e VI, fazemos a análise qualitativa das entrevistas.

No capítulo V enfocamos as expectativas que os imigrantes japoneses e suas gerações posteriores têm a respeito da educação escolar. No VI e último capítulo, abordamos o papel da família no sucesso escolar dos nipo-brasileiros.

Há que se destacar que para o trabalho empírico desenvolvemos dois roteiros de entrevistas semi-abertas, formulados a partir de estudos prévios sobre a literatura específica e da nossa vivência junto à comunidade nipônica (ANEXOS I e II).

Foram entrevistadas as pessoas de três gerações- os *issei* (primeira geração ou imigrantes japoneses), os *nisei* (segunda geração ou filhos de japoneses) e os *sansei* (terceira geração ou netos de japoneses)-, no intuito de avaliar, segundo os próprios interessados, quais foram suas motivações para o estudo, as expectativas familiares, os níveis de escolarização alcançados, enfim, verificar o papel desempenhado pela cultura e pela família no processo educacional das mesmas. O primeiro roteiro dirigido aos *issei* contém questões sobre os seguintes assuntos:

- 1) dados pessoais do entrevistado;
- 2) dados sobre a família e a condição sócio-econômica;
- 3) dados sobre a vida no Brasil (mobilidade geográfica e social);
- 4) expectativa familiar e ou do próprio indivíduo ao vir para o Brasil;
- 5) expectativa e ou motivação para a educação;
- 6) participação dos pais nas questões escolares;

- 7) manutenção dos valores tradicionais ou assimilação de valores ocidentais.

O segundo roteiro (ANEXO II), destinado aos *nisei* e *sansei*, além de abordar temas que se assemelham aos do primeiro, é acrescido dos seguintes assuntos:

- 1) descrição da vida escolar do entrevistado;
- 2) papel dos pais na vida escolar;
- 3) como os pais encaminham a educação dos filhos;
- 4) interferência ou não dos pais na escolha universitária;
- 5) prioridade familiar: educação ou trabalho?

A intenção inicial era entrevistar dez pessoas de cada geração, 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino. Todavia, em função de, em algumas ocasiões, ter havido um maior número de voluntários que poderiam trazer ricas contribuições, extrapolamos o número pré-determinado. Por isso, entrevistamos dez *issei* masculinos e sete femininos; sete *nisei* masculinos e oito femininos; seis *sansei* masculinos e cinco femininos.

Os entrevistados são residentes na cidade de Maringá/Pr e cidades circunvizinhas.

Os entrevistados da primeira geração situam-se na faixa etária de 63 a 80 anos, com predominância de septuagenários e octogenários. A maioria deles chegou ao Brasil no ápice da imigração japonesa, ou seja, entre 1932 e 1934. Já os entrevistados da segunda geração estão entre 29 e 72 anos e, os da terceira geração, entre 26 e 48 anos. Quanto à zona de origem no Japão, se urbana ou rural, apenas três informantes vieram da cidade.

Não obstante a procedência rural da maioria dos entrevistados, todos os que vieram com seis anos ou mais, independentemente do sexo, passaram pela escola. Este é um dado interessante, pois confirma que o Japão, já nas décadas de 20 e 30, havia democratizado o ensino elementar, tendo como meta o ensino médio. Neste sentido, a expectativa das famílias no que se relacionava à educação era de que os filhos deveriam atingir o ensino médio ou a universidade. Mesmo aqueles que vieram com maior idade, em geral, também possuíam um grau maior de escolaridade pois haviam se beneficiado com o processo de democratização do ensino ocorrido no Japão.

Já os que vieram com menor idade foram os mais prejudicados no aspecto educacional, em virtude de suas famílias mudarem-se constantemente de local de moradia além de os mesmos começarem a trabalhar em idade precoce.

Com relação aos da segunda geração, embora a maioria deles tenha passado grande parte da vida na cidade, têm sua origem assentada na zona rural, o que vem confirmar a análise de CARDOSO:

O grande esforço que realizaram [os japoneses] para adquirir independência econômica não os leva diretamente à cidade, mas sim a outra situação de trabalho, ainda na agricultura...A urbanização parece ter ocorrido apenas depois de uma permanência relativamente prolongada na zona rural, como um momento posterior ao processo de ascensão econômica que se tornou possível através de uma poupança realizada na agricultura (1995:54/5).

Quanto aos da terceira geração, quatro informantes têm origem rural e todos possuem o terceiro grau. Já da segunda geração, somente três entrevistados têm o primário completo, um, o curso de madureza e outro o terceiro grau incompleto. O restante atingiu o nível universitário.

Os critérios para a escolha foram: a pessoa deveria pertencer à primeira, à segunda ou à terceira gerações e ser casada com outro da mesma descendência, pois o objetivo, dentre outros, era observar a participação e a influência da família nipônica no processo de socialização dos filhos e no encaminhamento dado à formação escolar. Todavia, abrimos exceções entrevistando duas pessoas que não eram casadas com descendentes de japoneses, visto que os mesmos não possuíam filhos e, portanto, não teríamos como avaliar o quesito atinente ao encaminhamento escolar dos filhos. Como este fator, qual seja, o fato de eles não formarem um casal da mesma ascendência, não interferia nos resultados da pesquisa, permitimo-nos a essas exceções.

A escolha dos entrevistados deu-se através de um procedimento bastante comum nas pesquisas qualitativas: a indicação de pessoas por intermédio de amigos, conhecidos e personalidades com influência dentro da comunidade nipônica.

De maneira geral, a receptividade foi altamente positiva. Explicitados os objetivos da entrevista, felizmente, a grande maioria mostrou-se cooperativa, recebendo-nos em sua própria residência ou no local de trabalho. Apenas duas pessoas recusaram-se a participar. Uma, sob alegação de falta de tempo, e outra, posicionando-se abertamente contra a exposição de sua vida privada.

Quanto aos entrevistados da primeira geração, cuja comunicação teve de ser em língua japonesa, contamos com o suporte de uma intérprete.



As entrevistas tiveram duração de uma hora e meia a três horas e foram gravadas. De início, o gravador atuou como agente inibidor da fala, porém, no transcorrer da entrevista, a conversa fluiu de forma mais solta gradativamente.

Para impedir que algum dado revele a identidade dos entrevistados, optamos por utilizar apenas a sigla M, para o sexo masculino, e F, para o sexo feminino, acompanhada da idade e da geração à qual as pessoas pertencem, ou seja, *issei*, *nisei* ou *sansei*. A opção por essa forma de identificação dos entrevistados deu-se em razão de estarmos tratando de histórias pessoais e relatos de vida. Para nossa pesquisa independe se a pessoa que abordou um tópico numa parte do trabalho é a mesma que falou sobre outro tópico em outra parte. Interessa verificar o que as pessoas das gerações indicadas e enquanto representantes de um grupo étnico relatam sobre a sua história vivida e como pensam e encaminham a educação das gerações seguintes.



CAPÍTULO I: DA SITUAÇÃO ESCOLAR DOS DESCENDENTES DE JAPONESES NO BRASIL

1-CONFIRMANDO UM LUGAR-COMUM

No Brasil, na visão do senso comum, as famílias de origem japonesa, ainda que tenham de se sacrificar, não poupam esforços para investir na formação escolar dos filhos.

Tal percepção não se restringe, todavia, ao senso comum. Existem comprovações científicas de que ela corresponde a uma característica que se tem revelado homogênea nesse grupo étnico. Em trabalhos que abordam a questão de imigrantes japoneses e seus descendentes¹, sejam eles realizados no Brasil ou no exterior, se faz, com relativa frequência, menção à alta valorização do conhecimento, à preocupação com a educação formal e ao

¹ Neste trabalho poderão ser usados termos designativos em japonês quando fizermos referências a esses imigrantes. Assim, imigrantes nipônicos poderão ser tratados por *issei* (i/primeira; sei/ geração), cujo significado é a primeira geração no Brasil. Seus filhos, nascidos no Brasil, são denominados de *nisei*, ou seja, como pertencentes à segunda geração. Por seu turno os filhos dessa são conhecidos por *sansei*, isto é, pertencentes à terceira geração.

empenho em construir e manter escolas dentro da comunidade, por parte da população de origem nipônica (NIEMEYER, 1925; LOBO, 1932; MORAES, 1942; SAITO, 1973; ONO, 1973; HANDA, 1987; DEMARTINI & ESPÓSITO, 1989; LEÃO, 1990; CARDOSO, 1995; BRITO, 1997 e outros).

A confirmação de que, realmente, entre as famílias de origem japonesa, a educação formal ocupa posição de destaque é dada pelo seu produto: os filhos destas pertencem, segundo pesquisas e levantamentos estatísticos diversos, a um grupo particular e privilegiado no tocante à formação educacional.

Vejamos. No Brasil, a taxa de inserção no processo escolar e o nível do progresso acadêmico dos mesmos aproximam-se aos de países altamente desenvolvidos. Assim, ao se cotejar o grau de escolarização destes com o do restante da população brasileira, obtém-se um quadro de profundo contraste.

Segundo dados do IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 1995 o Brasil possuía cerca de 16 milhões de analfabetos², o que correspondia a 15,6% da população acima de 15 anos (FALCÃO, 1997:3/5). Entretanto, considerando-se a taxa geral de analfabetismo entre as pessoas com mais de sete anos, verifica-se um aumento significativo: 19,6%. Entre adolescentes de 15 a 17 anos, o percentual é também elevado: 12,4% (GAZETA DO POVO, 1996:15). Segundo Paulo Renato Souza, atual Ministro da Educação, a "proporção de jovens analfabetos é a mesma da média geral da população", o que significa que "o sistema está reproduzindo o

² Segundo HADDAD, o IBGE "considera uma pessoa alfabetizada aquela que é capaz de ler e escrever um bilhete". A seu ver, este é um critério pouco rigoroso e pouco confiável. Pesquisas realizadas na América Latina revelam que são necessários ao menos seis anos de estudo para que uma pessoa tenha uma certa habilidade quanto à leitura, escrita e cálculo. Por isso, do seu ponto de vista o critério ideal seriam os anos de escolaridade completados. Todavia, neste caso, o índice de analfabetismo aumentaria, pois "50% da população adulta no Brasil não tem mais de quatro anos de estudo [censo de 91]; a maioria, portanto, é analfabeta". "Analfabetismo no Brasil: o que há de novo?" Folha de S. Paulo, 08/09/95, 1-3.

analfabetismo nessa proporção" (GAZETA DO POVO, 1996:15). Isto torna a situação brasileira ainda mais grave.

Quanto aos japoneses, pesquisas quantitativas empreendidas por diferentes órgãos ratificam que os nipo-brasileiros³ apresentam uma conduta grupal de valorização da educação e de alta expectativa quanto ao seu papel de promotora no desenvolvimento social e pessoal. As evidências dessa conduta são o baixo índice de analfabetismo e de evasão escolar e o elevado grau de escolarização presente entre eles.

Em estudo direcionado para investigar a posição social dos nipo-brasileiros, mais especificamente no item relacionado com instrução escolar, MIYAO conclui que "o nível de instrução dos brasileiros de origem japonesa é relativamente alto" (1980:91). Conforme o autor, os dados do Censo da Imigração Japonesa no Brasil⁴, realizado em 1958 (tabela 1), validam não apenas a afirmativa acima, como também revelam ser extremamente baixo o índice de analfabetismo entre eles (3,19%), principalmente considerando que, nesta mesma década, o IBGE registrava uma média nacional de 50,6% .

³ Utilizando-se da definição empregada por PINTO(1997), entende-se pelo termo "nipo-brasileiro" a "noção de pertencimento dos japoneses imigrantes e seus descendentes a uma comunidade étnica, culturalmente definida, e a uma entidade politicamente definida, no caso o Estado brasileiro" (**Concepções de velhice e cuidado em três gerações de origem nipo-brasileira**, 1997:48).

⁴ O referido censo, que versa sobre amplos aspectos da vida do imigrante japonês e seu descendente, é um dos mais importantes trabalhos já realizados no Brasil. Após anos de meticulosa pesquisa, sob a coordenação da Comissão de Recenseamento da Colônia Japonesa, este trabalho foi publicado em dois volumes pela Universidade de Tóquio com o título de **The japanese immigrants in Brazil**.

**TABELA 1 - GRAU DE ESCOLARIDADE DOS DESCENDENTES DE
JAPONESES NO BRASIL (acima de 7 anos)**

ESCOLARIDADE	Nº DE NASCIDOS	%
Primária	157.431	73,36
Acima da secundária	45.478	21,32
Analfabetos	6.826	3,19
Total	209.735	100,00

Brasil:1958

Número dos nascidos no Brasil: 213.779

Fonte: Censo da Imigração Japonesa no Brasil (Apud MIYAO,1980)

Obs: Foram excluídos deste quadro aqueles que não freqüentaram a escola brasileira

O mesmo Censo traz outros dados, mais especificamente sobre o nível educacional dos descendentes de japoneses no Brasil (tabela 2), de acordo com a zona de residência, se urbana ou rural:

**TABELA 2 - NÍVEL EDUCACIONAL DE DESCENDENTES DE JAPONESES,
RESIDENTES EM ZONA URBANA E RURAL**

NÍVEL EDUCACIONAL	Z.URBANA (%)	Z.RURAL (%)
Analfabetos	0,4	0,9
Lêem e escrevem	0,8	1,6
Nitigo gakko*	0,4	0,7
Primário	58,8	84,7
Secundário e mais	39,6	12,1
TOTAL	100	100

*Nome das escolas japonesas criadas pelos imigrantes.

Brasil:1958 (maiores de 10 anos)

Fonte: Censo da Imigração japonesa no Brasil (Apud CARDOSO,1995:137)

Em 1989, três décadas após a realização deste Censo da Imigração Japonesa no Brasil, o IBGE confirma a tendência apontada. Novos dados sobre a classificação por cor (branca, preta, parda, amarela e sem declaração) permitem comparar as taxas de escolarização da população brasileira com as dos descendentes de japoneses. Segundo eles, 79,9% da população brasileira é alfabetizada e 20,1%, analfabeta. Dentre essa população geral, 87,4% das pessoas brancas são alfabetizadas e 12,6% analfabetas. Entre os negros, 69,3% são alfabetizados e 30,7%, analfabetos. Os indicadores aumentam significativamente quando aplicados sobre as pessoas amarelas e pessoas sem declaração de cor: 96% são alfabetizados e apenas 4% são analfabetos (IBGE/AEB, 1991:327).

Considerando-se também a proporção de pessoas alfabetizadas, conforme classificação por cor, segundo as grandes regiões, os descendentes de japoneses apresentam maior taxa de alfabetização e menor número de analfabetos (tabela 3).



TABELA 3 - CARACTERÍSTICAS DE INSTRUÇÃO DA POPULAÇÃO

Grandes Regiões e Cor	Proporção de Pessoas (%)		
	Total	Condição de Alfabetização	
		Alfabetizadas	Analfabetas
NORDESTE	100	60,7	39,3
Branca	100	68,9	31,1
Preta	100	50,8	49,2
Parda	100	57,9	42,1
A/s/declar.*	100	70,7	29,3
SUDESTE	100	88,1	11,9
Branca	100	90,9	9,1
Preta	100	77,4	22,6
Parda	100	82,9	17,1
A/s/declar.	100	97,0	3,0
SUL	100	88,6	11,4
Branca	100	90,7	9,3
Preta	100	79,4	20,6
Parda	100	77,0	23,0
A/s/declar.	100	98,9	1,1
CENTRO-OESTE	100	8,2	18,0
Branca	100	86,5	13,5
Preta	100	68,6	31,4
Parda	100	77,9	22,1
A/s/declar.	100	96,8	3,2
NORTE	100	85,0	15,0
Branca	100	90,2	9,8
Preta	100	76,8	23,2
Parda	100	83,3	16,7
A/s/declar.	100	92,8	7,2

*Amarelos e sem declaração de cor

Outra característica dessa população é o elevado número de estudantes universitários. Enquanto a média brasileira dos que chegam ao nível superior é de 4,3%, a dos da cor amarela e sem declaração de cor é de 15,9%. Na região sudeste, onde se concentra o maior contingente de descendentes de imigrantes japoneses, a taxa média deles é também alta quando comparada com a média brasileira e a média da população branca. Desta última, 7,2% atingem o nível de ensino superior; dentre os amarelos e sem declaração, 17,2% (IBGE/AEB,1991:333).

Segundo pesquisa realizada pelo Centro de Estudos Nipo-Brasileiros sobre os candidatos às vagas das principais universidades de São Paulo(s/d), é alto o índice de aprovação deste grupo social nos exames vestibulares (tabela 4) (MIYAO,1980:93).

TABELA 4 - ÍNDICE DE APROVAÇÃO DE DESCENDENTES DE JAPONESES NO BRASIL, NOS PRINCIPAIS EXAMES VESTIBULARES PAULISTAS

ESCOLAS	TOTAL DE APROV.	B.D.J. *	%
USP	6.286	807	12,9
UNICAMP	1.180	94	8,0
UNESP	1.965	182	9,3
ITA	120	19	15,9
FGV	200	25	12,5
Total	9.751	1.127	11,5

(*) brasileiros descendentes de japoneses.

No tocante ao tempo médio de permanência nos bancos escolares, a média nacional é de 4,7 anos. Enquanto as pessoas brancas apresentam uma média de 5,6 anos

(IBGE/AEB,1991:334), os descendentes de orientais mantêm a média de 8,1 anos.

Pesquisas empreendidas pelo DataFolha em agosto de 1995, nas cidades de São Paulo e Curitiba, confirmam a tendência acima:

Os descendentes de japoneses formam uma elite...São mais instruídos e ganham salários mais altos que a média da população...Na comunidade, 53% têm formação de nível superior. Em Curitiba, 63% dos descendentes possuem nível superior de escolaridade e 25% estudaram até o segundo grau (Folha de S.Paulo -Caderno Especial I- Brasil-Japão 100 anos).

Em síntese, os dados analisados neste item permitem-nos concluir que os nipo-brasileiros incluem-se num grupo particular que obteve êxito escolar⁵ e o contraste resultante da comparação dos indicadores educacionais brasileiros, no seu aspecto geral, com os indicadores educacionais dos nipo-brasileiros, provoca, senão um desconforto, ao menos uma indagação frente às disparidades numéricas.

2- CIRCUNSCREVENDO A PROBLEMÁTICA

A situação descrita anteriormente causa-nos uma certa perplexidade. Em primeiro lugar porque nos recusamos a entender o fenômeno sob a ótica das teorias raciais, que,

⁵ Entendemos por êxito escolar o alto índice de escolarização que grande parcela deste grupo social atinge e a existência de um número ínfimo de analfabetos entre eles.

via de regra, apontam para a superioridade intelectual de determinados grupos étnicos. Em segundo lugar, porque, dado que o fenômeno ocorre no interior da realidade brasileira, comparando-se os baixos indicadores da realidade educacional brasileira com a dos descendentes de japoneses, perguntamo-nos por quê uma mesma realidade social produz duas realidades educativas tão díspares.

Posta a problemática, pretendemos verificar como os imigrantes japoneses, na condição de trabalhadores rurais, horticultores e pequenos comerciantes, conseguiram levar gerações de jovens para dentro da escola, e com ótimo desempenho. O que impulsionou estes jovens em direção ao ensino de primeiro e segundo graus e, posteriormente, ao ensino de terceiro grau? Qual a expectativa em relação à escolarização? Qual o papel nela desempenhado pela família? Afinal, de que maneira a herança cultural induziu os imigrantes a levarem seus filhos para dentro dos muros escolares? Ou, como souberam eles aproveitar-se das oportunidades da democratização do ensino que estava a ocorrer no Brasil? Quais os mecanismos empregados para suplantar os obstáculos que se colocavam?

Durante décadas, predominou no interior das ciências humanas e ciências sociais a idéia de que as mazelas da sociedade, como o fracasso escolar e a violência, por exemplo, deviam ser atribuídas a causas exclusivamente estruturais. A realidade social era encarada como uma grande massa homogênea, em que os caminhos dos indivíduos ou das classes estariam previamente determinados.

Ora, o quadro educacional deixado pelos imigrantes japoneses e seus descendentes vem se contrapor à tendência acima, criando espaço para uma importante reflexão. Enfrentando as adversidades de um país que lhes era absolutamente estranho; alocados em regiões rurais onde as escolas distavam do lugar de moradia e iniciando a vida no patamar inferior da escala social como trabalhadores



desqualificados (colonos), em algumas décadas grande parcela de seus filhos atingiu o primeiro grau, depois o segundo grau e, finalmente, o terceiro grau.

Queremos lembrar que, embora estejamos a reconhecer e a valorizar o êxito dos imigrantes japoneses no que tange à escolarização de seus descendentes, não é nossa intenção exaltar as 'qualidades superiores' do povo japonês, mas entender, da perspectiva histórica e dos próprios envolvidos com a questão, as forças mobilizadoras em prol da educação. Este destaque é tanto mais necessário porque não ignoramos os riscos de uma interpretação racista numa abordagem de temas relacionados a etnias.

Outra discussão suscitada pelo contraste entre as duas situações educacionais é relacionada ao chamado 'fracasso escolar'. Enquanto as possíveis razões subjacentes a este fenômeno foram já objeto de inúmeras investigações científicas, pouquíssimas foram as atenções dadas às experiências bem sucedidas, ainda que tivessem sido geradas em um contexto altamente desfavorável.

3-LEVANTANDO HIPÓTESES

Baseados em estatísticas e em outros dados colhidos na literatura específica, nossa principal hipótese para a explicação do problema é a de que os imigrantes japoneses trouxeram na sua bagagem cultural experiências históricas altamente valiosas. Assim sendo, nosso primeiro objetivo é entender as origens históricas desse traço cultural dos descendentes de japoneses, que os levam a reconhecer a instituição escolar como fator imprescindível na vida.



3.1- DOS DADOS ESTATÍSTICOS

Os dados estatísticos, esparsos na literatura especializada, acerca do perfil educacional dos imigrantes japoneses que vieram para o Brasil antes da II Guerra Mundial, confirmam a tese de que grande parcela desta população havia passado pelos bancos escolares.

Segue abaixo uma exposição dos dados sobre o grau de escolarização dos imigrantes japoneses.

A comparação entre o perfil educacional dos imigrantes japoneses do primeiro período (1908-1922) com o do segundo (1923-1941)⁶ revela que houve uma tendência decrescente na taxa dos não-escolarizados (2,1% para 0,3%) e, ao mesmo tempo, mostra a tendência universalizante do ensino elementar. Enquanto, no primeiro período, 82,8% dos imigrantes haviam realizado o primário e somente 15,7% freqüentado o ginásio, no segundo, o número de pessoas que tinham apenas o primário diminuiu. De 82,8% para 72,7% mas, em contrapartida, a taxa dos que tinham o nível secundário e superior subiu para 28,0%. Vemos nisso uma clara demonstração de que, já na primeira metade do século XX, o Japão havia conseguido um grande progresso no ensino médio:

TABELA 5 - PERFIL EDUCACIONAL DOS IMIGRANTES JAPONESES

ANO	NÃO ESCOLARIZADOS	PRIMÁRIO	SECUNDÁRIO OU SUPERIOR
1908-1922	2,1%	82,2%	15,7%
1923-1941	0,3%	72,7%	28,0%

BRASIL: 1958

FONTE: Censo da Imigração Japonesa no Brasil. (Apud ANDO, 1976:180).

⁶ A historiografia costuma classificar a história da imigração japonesa para o Brasil em dois grandes períodos. O primeiro período, de 1908 a 1922, compreende o início da imigração sob o patrocínio do governo brasileiro até a sua suspensão. Já o segundo período, de 1923 a 1941, refere-se à imigração subvencionada pelo governo japonês até o seu término, durante a II Guerra Mundial.

Acrescentando-se dados que reforçam a tese de que era reduzido o número de analfabetos entre os imigrantes japoneses e elevada a taxa dos que haviam cumprido a escolarização básica, o nível secundário e superior, temos o seguinte quadro:

**TABELA 6 - NÍVEL EDUCACIONAL DOS IMIGRANTES DE PRÉ-GUERRA
MAIORES DE 15 ANOS**

NÍVEL EDUCACIONAL	%
Analfabetos	0,3
Sabem ler e escrever	0,2
Primário	74,2
Secundário e acima	25,3
TOTAL	100

BRASIL:1958

FONTE: Censo da Imigração Japonesa no Brasil (Apud CARDOSO, 1995:135).

Informações da Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio sobre a taxa de analfabetismo entre os imigrantes europeus de origem italiana, portuguesa, espanhola e os imigrantes japoneses, os quais haviam chegado ao Porto de Santos entre 1908 e 1936, confirmam que a menor taxa de analfabetismo encontrada nestes diferentes grupos era a dos japoneses, conforme se pode conferir na tabela abaixo:

**TABELA 7 - CARACTERÍSTICAS DOS PRINCIPAIS GRUPOS
DE IMIGRANTES QUE CHEGARAM PELO PORTO DE SANTOS, 1908-1936**

Grupos	Pop. Total	% de Analf
Italia/s	202.749	32
Portu/s	275.257	52
Espan/s	209.282	65
Japon/s	176.775	10
Total	1.222.282	34

Taxa de analfabetismo da população com sete anos de idade ou mais. FONTE: São Paulo, Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio, Directoria de Terras, Colonização e Imigração. (D.T.C.I) Boletim I: 1 de outubro, 1937. Apêndice, tabela não numerada: "Movimento Imigratório pelo Porto de Santos, 1908 a 1936" e Quadro 16, p.69. Apud KLEIN,1989:116)

Segundo estudo comparativo de SCHADEM(1980:141) sobre a escolarização, os imigrantes japoneses só perdiam para os alemães. No período de 1908 a 1941, 87,2% do último grupo eram alfabetizados contra 72,9% de origem japonesa.

No já citado trabalho de CARDOSO(1995), a autora faz referência ao fato de que, entre os diversos grupos étnicos de imigrantes que se dirigiram para os Estados Unidos até 1907, os de origem nipônica também apresentavam o menor índice de analfabetismo:



TABELA 8 - PORCENTAGEM DE ANALFABETOS ENTRE IMIGRANTES RECEBIDOS NOS EUA ATÉ 1907

NACIONALIDADE	%
Japoneses	22
Gregos	23
Russos	26
Eslovacos	28
Rumenos	32
Poloneses	36
Búlgaros	45
Italianos do Sul	54
Portugueses	68

FONTE: Japanese Association of the Pacific Northwest, 1907:20. (Apud CARDOSO, 1995:165).

Com estas características, o perfil educacional dos imigrantes japoneses ajustava-se a uma tendência da imigração, que abarcava, a partir da segunda metade do século XIX, um número elevado de pessoas educadas que saíam de seu país motivadas muitas vezes pelo gosto da aventura, pelo sonho de liberdade, ou pelo simples desejo de uma vida melhor. Ou seja, um grande contingente de imigrantes não era impelido apenas pela miséria, como ocorria na imigração do período anterior, conhecida como a primeira corrente imigratória moderna⁷.

⁷ A primeira grande corrente imigratória formou-se logo após o término das guerras napoleônicas (1805-1815). A redivisão política da Europa em 1815, no Tratado de Viena, após a derrota final de Napoleão, deixou um rastro de muita insegurança e guerras locais. Concomitantemente, estava em andamento a Revolução Industrial cujas consequências em termos sociais foram a destruição de velhas classes, dos velhos ofícios, o empobrecimento do campesinato, a falta de trabalho etc. Entre os anos de 1800 e 1930, deslocaram-se 40 milhões de ingleses, franceses, alemães, irlandeses e outros europeus para as américas. Segundo dados fornecidos por "Populações em marcha", só os EUA, país emigrantista por excelência, acolheu entre 1861 e 1920, quase 30 milhões de estrangeiros, (Veja, ano 27, n.º.36, p.63)

Muitos dos entrevistados que chegaram com suas famílias nos finais da década de 1920 e início de 1930, embora se refiram à existência da aguda crise econômica, política e social que assolava o Japão, afirmam que vieram para o Brasil "em busca de aventuras" e não acossados pela pobreza ou pela fome.

Para ilustrar como o móvel da imigração no começo do século XX nem sempre esteve vinculado à miséria absoluta e nem era constituído fundamentalmente por pessoas analfabetas, tomemos como exemplo a história de vida de um dos nossos entrevistados:

"Meu pai era economista, e minha mãe farmacêutica. Eles chegaram no Brasil em 33, quando então eu tinha apenas seis anos. No Japão, ele levava uma vida boa, mas não era rico. Há 70 anos atrás, possuía máquina fotográfica, máquina de projetar, duas vitrolas. Ele era o terceiro filho da família. Trabalhava numa firma, tinha uma vida folgada. Minha mãe morava em uma chácara. Ela também levava uma vida de classe média. Até antes de vir para o Brasil, nunca havia pego numa enxada. Foi para a faculdade, formou-se farmacêutica. Não sabia o que era pobreza. (...) Meu pai veio movido pela ilusão de que no Brasil se ganhava muito dinheiro, veio pelo espírito de aventura. Queria conhecer o Brasil. Ele não era rico, porém, para viver, levava uma vida folgada. (...) Meu pai contava que, quando estava no Japão, a sua vontade era vir para o Brasil para ver galinhas e porcos soltos no quintal. Lá dizia-se que quando quisesse comer qualquer animal, poderia sair à caça que havia em abundância (risos). Nunca imaginou que fosse trabalhar na enxada. Meu pai

nunca havia pego na enxada. Coitado, sofreu bastante" (M., 73 anos).

Este novo perfil do trabalhador moderno que se desenhava no cenário mundial foi apontado pelo conhecido escritor e cônsul português, Eça de Queiroz. Na década de 1870, conforme o Relatório sobre a Emigração por ele enviado ao então Ministro dos Negócios Estrangeiros da época, a presença de pessoas escolarizadas era tão grande que alguns dos países exportadores de trabalhadores queixavam-se de estar perdendo força de trabalho qualificado, após tanto investimento:

[a imigração] Já não está limitada como outrora à parte mais distituida das populações ruraes e industriaes, estende-se à burguesia, ao pequeno commercio, às profições liberaes, a educações universitarias (...)

em 1859...de 120.000 emigrantes apenas 1.454 pessoas com profições liberaes: dez annos depois em 1869 aparecem 7.000 profições liberaes, n'uma emigração de 70.000 homens. A Allemanha queixa-se que a America lhe absorve uma quantidade consideravel de actividade intellectual e scientifica pelo numero crescente de engenheiros, professores, advogados etc. que se vão estabelecer nos Estados Unidos...(1979:31/32).

Assim, o fato de o perfil do imigrante da segunda metade do século XIX corresponder ao de uma população educada e com certa formação profissional revela uma

mudança radical no tipo de pessoa que aderiria à imigração.

No período anterior, a imigração era constituída basicamente por pessoas que viviam nas condições sociais mais miseráveis, sendo em sua esmagadora maioria analfabetas e sem qualificação alguma.

No caso do Brasil, se os japoneses correspondiam a esse perfil, o mesmo não se passava com imigrantes de outras nacionalidades.

Num trabalho atual, **Imigrantes italianos em Santa Catarina**, DALL'ALBA relata a situação escolar em que viviam os filhos de italianos em 1895 e revela um quadro bastante distinto daquele que vimos até agora. Há um abandono geral das crianças no que se refere à escolarização. Constata ele,

Por quase vinte e cinco anos os colonos do sul e muitos do norte ficaram sem escolas. Por volta de 1895 as municipalidades tentaram implantar escolas. Nomeavam professores, mas depois não puderam pagá-los e a iniciativa acabou. Os colonos não se preocupavam por demais com dar escolas para os filhos. Analfabetos, achavam que haviam progredido assim mesmo e os filhos também venceriam sem esta perda de tempo (Dall'ALBA, 1987:166) (os grifos são nossos).

Analizando documentos oficiais de autoridades italianas, como o do cônsul G. de Savóia, BONI(1987) igualmente conclui pelo pouco interesse dos imigrantes italianos quanto à educação formal dos filhos. Em 1899, ao visitar as colônias italianas da região sul do Brasil, Savóia surpreendeu-se com a ignorância e o analfabetismo

que se disseminavam entre os colonos e seus filhos. Certa ocasião, necessitando de uma pessoa que soubesse assinar o nome para declarações oficiais e não a encontrando, teve que "enviar gente a cavalo pelas redondezas" de Criciúma, Nova Veneza e Nova Belluno (BONI,1987:219).

Esta realidade reproduziu-se também no Rio Grande do Sul, levando MANFROI à conclusão de que "o interesse [dos italianos] pela instrução de seus filhos foi mínimo, e a 'questão escolar', praticamente nula" (1987:186).

É evidente que esse pouco interesse dos italianos, que ocuparam a região sul do Brasil, pela educação escolar dos filhos, cujo reflexo estendeu-se até 1906 "nas zonas rurais mais distantes da colonização italiana, onde cerca de 90% das crianças estavam crescendo analfabetas" (BONI,1987:219), não pode ser atribuído a nenhum traço de inferioridade e ou incapacidade a eles inerentes.

Na visão de BONI, os italianos davam pouca atenção à escola porque a instrução era uma palavra que não lhes fazia sentido, e "talvez nem pudesse ser mesmo diferente, quando não se sabia propriamente por que os filhos deviam ser enviados à escola" (1987:219).

Ora, habitando uma região rural onde a escolarização não possibilitava a mobilidade ocupacional e nem permitia a ascensão social, faltava aos italianos a base social necessária para estimulá-los a dar um sentido maior à educação escolar. O fato, portanto, de grande parte dos imigrantes italianos que rumaram para o Brasil e para os Estados Unidos (vide as tabelas V e VI da presente pesquisa) ser analfabeta demonstra, a nosso ver, que a democratização do ensino não havia até aquele momento acontecido na Itália, justamente por faltar as condições sociais necessárias para tanto.

É preciso esclarecer que a comparação entre a alta motivação dos japoneses para a educação e o baixo interesse dos italianos da região sul do Brasil pela mesma,

não se constitui numa exaltação dos primeiros em detrimento dos últimos. A nossa intenção é provocar um debate no sentido de mostrar que a generalização do próprio processo educacional levado a efeito pelo Estado gera certas necessidades e certas mudanças de comportamento na população. O exemplo mais evidente da idéia acima é o próprio Japão.

Se, desde o começo deste século, os japoneses passaram a valorizar a educação, este comportamento também não era a eles inerente. Quando o governo Meiji⁸, em 1873, instituiu o decreto tornando o ensino básico obrigatório para todas as crianças, houve inúmeros movimentos de resistência e protesto. A "motivação" para a educação foi se manifestando conforme o governo "ênfatizava a compulsoriedade da educação e incitava o povo a mandar seus filhos para a escola" (ASO & AMANO, 1972:25).

Neste aspecto, a ação do Estado foi fundamental para promover o desenvolvimento educacional do país e criar uma nova mentalidade em prol da educação, ao lado de outros fatores que estavam amadurecendo: o aumento no nível de renda e a consolidação da revolução industrial.

A nossa insistência em mostrar que os imigrantes japoneses trouxeram na sua experiência a passagem pela educação formal tem por objetivo levantar a hipótese de que isto desempenhou papel fundamental no êxito da formação escolar dos nipo-brasileiros.

A democratização do ensino, a obrigatoriedade da escolarização elementar, o investimento na formação de

⁸ Mais adiante trataremos detalhadamente da Revolução Meiji, por ora faremos apenas uma breve referência a ela. A Revolução Meiji representou para a história do Japão quase que uma ruptura com o passado feudal. Em 1868, por pressões internacionais e pelo próprio esgotamento das relações sociais amparadas na forma feudal, o poder político, antes pertencente aos senhores feudais (*daimios*) é retomado e entregue ao Imperador Meiji. É preciso lembrar-se que o Japão por mais de duzentos e cinquenta anos teve um duplo governo: o do *Bakufu* ou *Shogun* (generalíssimo) e o do Imperador. Na realidade quem detinha o poder eram os senhores feudais. Com a Revolução Meiji, também conhecida como Restauração Meiji, o poder político é entregue as mãos do Imperador, porém, este já apresentava características burguesas.



recursos humanos fizeram parte de uma política traçada pelo governo Meiji para recuperar o atraso político, econômico e tecnológico no qual se encontrava o Japão, em razão de seu longo isolamento em relação ao resto do mundo⁹. A Revolução Meiji imprimiu assim uma nova mentalidade em prol da educação.

Com a erradicação do analfabetismo no Japão desde o início do presente século, segundo o nosso entendimento, a experiência coletiva do país levou os japoneses a considerarem a escola como um elemento 'natural' e a permanência fora dela como 'anti-natural'.

Compartilha dessa opinião WILLEMS, para quem há sociedades que

*não chegaram a integrar a escola à sua
própria cultura, ignorando-a
completamente ou contando-a apenas como
corpo estranho, imposto, que não
conseguiram articular com as esferas
consideradas vitais da sua cultura
(1924:30).*

Nestes casos, diz ele, quando essas pessoas vão para um outro país, geralmente seu desempenho escolar é também restrito. Com esta lógica, o autor conclui que o sucesso dos descendentes de japoneses decorreria do fato de a escola pública ter se integrado à sua cultura (1924:30).

É desta consciência de que a escola faria parte natural do processo de aprendizagem da vida, somada ao

⁹ A partir de 1639, o Japão rompe suas ligações com o mundo exterior e, assim impõe-se um auto-isolamento, rompido somente em 1854. As razões para o isolamento nipônico foram: impedir a saída de ouro do país; proteger-se da doutrina cristã que se difundia pelo Japão e cujos ensinamentos de igualdade contrariavam a hierarquia feudal japonesa e, finalmente, "porque, na época, as potências européias- Portugal, Espanha, Inglaterra e Holanda- realizavam conquistas comerciais e territoriais em toda parte, inclusive na Ásia e no Pacífico, ameaçando, portanto, os nipônicos com o colonialismo ocidental (Apud MURASSE, **Processo Imigratório no Século XX**, 1993, p.23).

desejo de enriquecimento, sentimento bastante presente entre os imigrantes, que, a nosso ver, decorre o empenho das famílias de origem nipônica em, não obstante as adversidades do meio, criar as condições para mandar os filhos para a escola.

3.2- ALGUNS ELEMENTOS SOBRE A HISTÓRIA CULTURAL DOS JAPONESES

Uma rápida análise da bibliografia existente sobre a história cultural dos japoneses permite-nos reforçar a hipótese principal do trabalho.

Apoiando-nos na conceituação de WILLEMS (1980:270), podemos dizer que a educação, entendida no seu sentido mais amplo, tem a função de transmitir às gerações posteriores o patrimônio cultural acumulado por uma determinada comunidade e ou civilização. Segundo ele, não há sociedade que não possua cultura alguma e, portanto, não há sociedade onde inexista a educação. O que varia é o mecanismo de sua transmissão, de acordo com o grau de desenvolvimento das várias sociedades. Neste sentido, esclarece ainda WILLEMS:

Se o patrimônio cultural é pequeno, as regras pedagógicas consistem, às vezes, simplesmente em ações rotineiras destinadas a manter a autoridade dos mais velhos. Garantida esta, a mera convivência das gerações se encarrega do resto. Culturas mais complexas, no entanto, necessitam dum jogo de regras pedagógicas expressas. Tais necessidades podem aumentar a ponto de fazer surgir um sistema de

conhecimentos especializados relacionados com o mecanismo de transmissão cultural. O caráter institucional da educação torna-se cada vez mais nítido, manifestando-se, finalmente, na sua forma mais concreta que é a escola (1980:270).

Ao evocarmos WILLEMS, nosso objetivo é mostrar que os imigrantes japoneses que vieram para o Brasil a partir de 1908 tinham saído de um país onde as relações sociais haviam atingido um certo grau de complexidade e, portanto, a transmissão da sua cultura atrelava-se crescentemente a padrões de escrita. Já no século XVIII, segundo as observações de SETTE (1991:111) havia, na zona rural do Japão, uma parcela considerável de população alfabetizada ávida por publicações relacionadas à técnica e ao melhoramento da agricultura.

Do nosso ponto de vista, a formação desse "considerável público leitor no campo" está relacionada com o amadurecimento da economia mercantil na agricultura, que, ao introduzir uma nova forma de produção de riqueza, amparada no dinheiro, solapava as bases da economia doméstica. Por isso, para que o lavrador mantivesse as suas terras, a condição *sine qua non* era tão somente a elevação da produtividade, favorecida pelos conhecimentos apresentados nos livros técnicos.

Se o desenvolvimento da economia mercantil no campo pode ter acelerado o processo de escolarização entre essa população, por outro, na cidade, o comércio e as exigências que dele derivam também podem ter atuado como elemento estimulador da educação. Como diz SETTE,

Nas cidades o ensino era estimulado pelas exigências do comércio, às quais se somava a curiosidade insaciável de

seus moradores por tudo o que fosse novidade inclusive os romances impressos e as descrições de viagens ou de peregrinações religiosas. Os mercadores(...) não se limitavam a estudos puramente utilitários e fundavam, por vezes, academias com pretensões intelectuais bem mais elevadas, que examinavam, à luz de conceitos neo-confucianos, o papel da classe mercantil dentro da sociedade e as suas relações com o governo (1991:111).

Contrapondo a uma tendência que considera que o Japão só entrou na era capitalista a partir da Revolução Meiji, entendemos que as relações capitalistas já estavam em curso desde o século XVIII.

Esta linha de raciocínio, qual seja, a de que o desenvolvimento das relações burguesas no Japão, iniciadas desde o século XVIII, acabou por estimular a frequência dos nipônicos à escola, traz em seu bojo algumas derivações.

Do nosso ponto de vista, em função do rápido desenvolvimento das relações capitalistas no Japão, no final do século passado e início deste, disseminou-se uma forte noção de mercado, de lucro. Ao mesmo tempo, a monetarização crescente da economia tinha desencadeado a migração campo-cidade, trazendo, conseqüentemente, novas perspectivas de vida, voltadas para os centros urbanos.

Concomitantemente, a política do governo no sentido de modernizar os mais diferentes setores da sociedade (transportes marítimos, estradas de ferro, telégrafo, minas, construção civil, fábricas têxteis, indústrias de armamentos, etc.), absorvia crescentemente mão-de-obra qualificada. Além disso, a construção do Estado moderno japonês expandia a criação de um grande número de

serviços públicos, que, por sua vez, também necessitavam de pessoas escolarizadas.

Considerando que, no Japão, durante séculos, predominaram as rígidas estruturas sociais baseadas na linhagem, pode-se deduzir o impacto causado nos indivíduos, quando o governo Meiji, em 1871, aboliu a lei que mantinha as castas. A extinção da lei que mantinha a inflexível hierarquia social (senhores, guerreiros *samurai*, camponeses, artesãos, comerciantes e párias), resquícios da feudalidade no Japão, fazia parte de um conjunto de medidas radicais voltadas para a organização do Estado Moderno. A implantação da igualdade burguesa criou no cidadão comum a expectativa de ascensão social, através do esforço pessoal, do denodo, da escolarização.

Neste contexto modernizador, o trinômio cidade/educação/ascensão social passou a ser um forte apelo para os indivíduos. Assim, desde finais do século XIX, a escola revelava-se o mais eficaz e rápido instrumento de ascensão social.

No transcurso de algumas décadas, o que se notou no cenário japonês foi que a educação criou raízes na estrutura social do Japão, tornando-se um dos elementos mais valorizados pelo governo e pela sociedade em geral (ASO & AMANO, 1972:16).

Neste sentido, o sistema educacional recebeu um grande impulso, em função do que AMANO (1986:11) denomina de 'credencialismo educacional' (*gakurekishugi*). Este consiste no fato de que, para fins de contratação, promoção e aumento salarial, as organizações governamentais, as empresas privadas e a sociedade em geral passaram a priorizar não só a escola onde a pessoa se formou, mas também o seu desempenho acadêmico. Assim, toda a vida profissional dos indivíduos atrelou-se às credenciais educacionais, cuja intenção era estimular, entre os estudantes, a concorrência e, deste modo, produzir a elite intelectual da nação.

Essa conjugação de fatores relacionados à modernização do Japão tornou a educação um forte traço cultural dos japoneses. Em decorrência da ênfase no currículo acadêmico, disseminou-se na sociedade japonesa a crença na educação como um importante aliado a favor da mobilidade social. A bandeira da "igualdade de oportunidades" empunhada pelo Japão após a Revolução Meiji foi levada às últimas consequências.

4- REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

No processo da pesquisa bibliográfica surpreendeu-nos o parco material teórico ligado diretamente ao tema. Apesar disso, foi possível levantar alguns pontos que nortearam a pesquisa.

As explicações mais comuns para o alto grau de escolaridade dos imigrantes japoneses encontradas na literatura recaem sobre a existência de uma longa tradição de respeito pelo saber, em decorrência da influência da filosofia chinesa confucionista, que penetrou fortemente no Japão a partir do século XVII (MUTEL, 1974:166). Essa explicação de cunho filosófico-cultural, associa-se, ao mesmo tempo, a uma outra, a de que a aspiração de ascensão social é indissociável daquele que emigra. Ou seja, de um lado, parte-se do pressuposto de que existe uma propensão do japonês em valorizar o conhecimento e, de outro, de que sua mentalidade enquanto imigrante forja-se na expectativa de atingir um nível social superior, cujo instrumento é a educação.

CAMACHO(1993), cujo objeto de trabalho aproxima-se do nosso, pois sua tese é de que os nipo-brasileiros são reconhecidos socialmente como bons estudantes, relaciona o desempenho escolar positivo deste grupo à influência de três fatores.

Em primeiro lugar, destaca a expectativa dos japoneses de que a educação era um instrumento de ascensão e reconhecimento social.

Em segundo, e isto recebeu por parte da autora especial atenção, estariam certos traços culturais peculiares aos japoneses ligados à valorização e ao superdimensionamento do processo educativo (CAMACHO, 1993:171). Embora, através das pesquisas, CAMACHO tenha verificado que, na adaptação dos japoneses à realidade brasileira, houve uma "diluição de alguns fatores culturais específicos referentes à educação", considera que a essência de seus traços culturais permaneceu. Neste sentido, a autora atribui papel fundamental à forma hierárquica da família no desempenho escolar dos nipo-brasileiros, a qual continua a atuar como "matriz dos mecanismos de internalização dos padrões culturais do país de origem" (1993:169).

Finalmente, o terceiro fator vincula-se às condições econômicas favoráveis dos nipo-brasileiros, que lhes permitiram oferecer aos filhos melhores oportunidades educacionais.

Quanto a este último fator, discordamos da autora, pois, ao atribuir o sucesso escolar dos descendentes de japoneses às condições econômicas favoráveis dos pais, ela se esquece de que os imigrantes nipônicos iniciaram a vida num ínfimo patamar da escala social. A conquista por uma melhor posição social só ocorreu após os mesmos terem galgado, degrau a degrau, a condição de colono, parceiro, pequeno proprietário rural e pequeno comerciante.

Já CARDOSO (1995:136), baseando-se em dados estatísticos que atestam a frequência de grande parcela de descendentes de japoneses no Brasil às escolas de ensino japonês e ensino brasileiro, recusa-se a entender este fenômeno como uma manifestação exclusivamente cultural e centraliza sua explicação no aspecto social. Para a autora,

esta enorme escolarização da população de origem japonesa, tanto a rural quanto a urbana, tem origem no processo de diferenciação social que começa a ocorrer no interior dos núcleos coloniais, por volta da segunda metade da década de 1910.

Quase todas as famílias japonesas que emigraram para o Brasil encontravam-se praticamente nas mesmas condições sócio-econômicas. Premidos pela crise econômica de seu país de origem, os nipônicos deixaram para trás a história familiar de linhagem, classe social, profissão, fortunas, se é que havia, para iniciar vida nova em condições econômicas precárias. No Brasil, trabalhando nas fazendas cafeeiras e, mais tarde, nos núcleos coloniais, a condição de pobreza era denominador comum entre eles.

Todavia, diz CARDOSO (1995:136), no interior desse grupo, começa a haver um processo de diferenciação social em decorrência de variáveis como o aperfeiçoamento de técnicas agrícolas e a organização da produção assentada no sistema de cooperativas. CARDOSO enfatiza que uma das exigências deste sistema era tanto a necessidade de "uma identificação étnica(...) como o domínio da língua japonesa falada e escrita". A comunicação interna nas cooperativas, envolvendo cooperados, diretoria e funcionários, não poderia dispensar o domínio da língua nipônica. Para CARDOSO(1995), portanto, foi essa necessidade que impeliu imigrantes e descendentes a freqüentar as escolas japonesas.

Quanto à elevada freqüência desse grupo às escolas brasileiras, CARDOSO (1995:36/7) a explica pelo fato de a forma de produção por ele desenvolvida estar voltada exclusivamente para o mercado, o que o obrigava a manter freqüentes contatos com brasileiros.

Segundo a autora, portanto, a dupla escolarização dos nipo-brasileiros fundamenta-se na contradição vivida pelo grupo entre, de um lado, segregar-se em comunidades compostas por membros da mesma etnia e, de outro, pela

necessidade de se relacionar com a realidade nacional em função do comércio.

SHIBATA (1997:10), compartilhando com CARDOSO a idéia de que a importância dada às escolas japonesas pela comunidade nipônica não pode ser entendida no "âmbito de suas manifestações estritamente culturais", recorre, para explicá-la, às condições históricas que "permitiram suas manifestações".

Partindo desse ponto de vista, realiza um minucioso levantamento da criação e expansão das escolas japonesas paulistas, ocorridas entre os anos de 1915 e 1945. Para a autora, este fenômeno resulta tanto dos interesses dos imigrantes em manter a identidade étnica por meio de uma educação estritamente nipônica, quanto da influência do nacionalismo japonês que apregoava, sobretudo, a lealdade incondicional ao Estado.

Sabe-se que, durante o governo Meiji (1868-1911), traçou-se uma política calcada na exaltação do sentimento nacionalista e imperialista, cujo lema "nação rica e soldados fortes" adquiria crescente conotação autoritária. À medida que ocorria a desorganização da economia campesina, e a revolução industrial, por seu turno, não conseguia absorver parte dessa mão-de-obra expelida da agricultura, aumentava brutalmente o nível de desemprego, enquanto, no campo, acirravam-se as disputas entre senhores de terra e arrendatários. Simultaneamente, propagavam-se as idéias socialistas entre operários e intelectuais. Em meio a essa caótica situação, reveladora do esgarçamento do tecido social, forças conservadoras assumem o poder e o Japão rapidamente rumo para o militarismo e o autoritarismo político interno. O desfecho desse processo é o expansionismo externo, que se inaugura com a ocupação da Manchúria, em 1931, e, depois, da China, em 1937. Neste mesmo ano, o Japão sela ainda acordo com a Alemanha de Hitler e a Itália de Mussolini.

Vive-se, nesse momento, no Japão, face às vitórias das ofensivas japonesas na Ásia, um recrudescimento do nacionalismo. Esse clima de exaltação da grandeza nacional, que envolve a história da nação japonesa, os seus mitos e os feitos do seu povo, chega ao Brasil através das propagandas oficiais e dos próprios imigrantes que cá aportam nos finais da década de 20 e começo da de 30

Da ótica de SHIBATA(1997), portanto, o crescimento das escolas japonesas no seio da comunidade extrapola uma motivação culturalista. A escola, de um lado, reforça a manutenção da identidade étnica e, de outro, serve de local para a disseminação da ideologia nacionalista japonesa.

As denúncias de que, entre o fim da década de 20 e início da de 30, as escolas japonesas passaram a propagar largamente a ideologia fascista, centrando-se na exaltação da nação japonesa e na superioridade racial dos japoneses, foram também registradas por HANDA(1987) MAEYAMA(1973), MORAES(1942), CARDOSO(1995), dentre outros. Há um certo consenso de que as escolas japonesas não eram apenas local de treinamento lingüístico. Mais do que isto, sua função seria a de ensinar aos descendentes nipônicos como "serem japoneses" de fato. Ou seja, ensiná-los a assumir integralmente o que se entendia por valores e condutas indispensáveis ao verdadeiro japonês: saber a língua dos pais, obedecer irrestritamente à hierarquia, incorporar a noção de superioridade racial e cultural, desenvolver sentimentos patrióticos pelo Japão, ser perseverante e disciplinado.

Muito contribuíram também para o nosso estudo dois outros trabalhos, **O imigrante japonês: história de sua**

vida no Brasil (HANDA, 1987) e Uma epopéia moderna: 80 anos da imigração japonesa no Brasil (WAKISAKA, 1992)¹⁰.

Embora os autores destes estudos não tivessem como objetivo principal enfocar a criação das escolas japonesas no Brasil, descreveram desde a construção das primeiras escolas japonesas na zona rural até a ida dos filhos de japoneses para as escolas urbanas. Neste sentido, os pesquisadores revelaram a importância que a instituição escolar assumiu para este grupo.

Segundo a Comissão (1992), a história das escolas japonesas no Brasil divide-se em dois grandes períodos. O primeiro, que vai de 1915 a 1930, é marcado pela construção das primeiras escolas e pelos primeiros conflitos entre as ideologias nacionalistas do Japão e do Brasil. Nesse conflito, o que se disputava era a educação que deveria ser ministrada aos japoneses e descendentes: se deveria promover a adaptação dos filhos à realidade brasileira ou se manteria a cultura dos ancestrais. Prevaleceu a continuidade da educação japonesa em razão das famílias japonesas terem como perspectiva o retorno ao Japão.

No segundo momento, delimitado entre 1930 e 1945, o conflito desencadeado no período anterior com relação à educação formal dos filhos aprofunda-se. Por um lado, as famílias ainda sonhavam em voltar para o Japão, por outro, o próprio Estado japonês, em função da profunda crise econômica, social, política e demográfica, passou a adotar uma política de emigração definitiva. Na realidade, desde o final do século XIX e início do século XX, o Japão, embora tivesse se aliado às grandes nações capitalistas, nutria o desejo de concorrer com elas na partilha e na ocupação de novos territórios, para onde deveria enviar o excedente da população, ganhando, ao mesmo tempo, novos mercados. Daí o empenho em criar todas as condições que favorecessem a

¹⁰ Este trabalho é resultante de uma vasta pesquisa, coordenada pela Comissão de Elaboração da História dos 80 anos da Imigração Japonesa no Brasil.



fixação do imigrante japonês no Brasil, visto que no resto do mundo haviam-se levantado barreiras contra a sua entrada.

A idéia de implantar uma política de fixação definitiva dos emigrantes nos países de destino era algo que vinha amadurecendo no Japão desde 1910. Após intensa discussão interna, o governo japonês explicita esta política, na lei de 23 de março de 1927, através da qual incumbe as províncias de organizarem, elas próprias, cooperativas de emigração (*ijû-kumiai*). Pouco tardou para se constituir a Confederação das Cooperativas de Emigração para o Ultramar, cuja representação no Brasil deu-se por intermédio da BRATAC (Sociedade Colonizadora do Brasil), fundada em 25 de março de 1929. Portanto, o ano de 1927 é tido como divisor de águas na mudança da postura política do governo japonês diante do processo emigratório.

Estabelecida essa nova diretriz, uma das medidas tomadas pelo governo japonês foi procurar, através de seu consulado, imprimir junto à comunidade japonesa no Brasil uma política educacional voltada para formar não mais o "súdito do Imperador" e sim o cidadão brasileiro.

Todavia, se, da parte do Estado japonês, a questão se encaminhava neste sentido, o mesmo não se passa com os japoneses que emigraram. Na década de 30, ocorre a maior entrada de imigrantes japoneses no Brasil, os quais vieram imbuídos de uma mentalidade nitidamente nacionalista. Apregoavam radicalmente a necessidade de dar aos descendentes de japoneses uma educação voltada para o culto ao Imperador, ao incentivo do espírito expansionista japonês, à introjeção da idéia da supremacia racial.

Entretanto, com a derrota do Japão na guerra, essa educação marcadamente ideológica perde força. A função da escola agora não é mais atender a interesses ligados à questão étnica ou política, mas a ambições pessoais.

É assim que, sem desconsiderar o projeto de ascensão social que os japoneses vinculavam à educação

formal, no trabalho intitulado '**Escola de japoneses**': **Educação e etnicidade em Mato Grosso do Sul**¹¹, BRITO (1997) reconstitui a história da atualmente conhecida "Escola Visconde de Cairu", fundada em 1918, pelos imigrantes japoneses, na cidade de Campo Grande(MS). Articulando-a com a ordem capitalista mundial e nacional e procurando compreender as etapas da construção da etnicidade do grupo de japoneses em Campo Grande, esta autora mostra os vários momentos vivenciados pela "Escola Visconde de Cairu".

O primeiro momento da construção da etnicidade ocorre quando inúmeras famílias de japoneses, atraídas pela perspectiva de trabalho assalariado decorrente da expansão dos trilhos da ferrovia, convergem para a cidade de Campo Grande(MS). Concentrando-se na periferia da cidade, revelam, desde logo, a preocupação com a organização de uma instituição escolar capaz de promover a socialização de seus membros dentro dos parâmetros da educação japonesa. Em 1918, levantam então uma tosca construção onde passaria a funcionar a "Escola de Língua Japonesa"¹².

O segundo momento caracteriza-se pela presença de grande número de jovens não mais na periferia e sim na zona urbana de Campo Grande, em razão da transferência da escola para o centro da cidade em 1924. Neste espaço urbano, "as

¹¹ BRITO em nota de rodapé esclarece o que entende por etnicidade: "é um termo que além de ressaltar as características culturais de um grupo social, estabelece a inclusão no mesmo. Significa pertencer e identificar-se a um grupo social com traços definidos, porém mutáveis. Seu significado está relacionado à construção da identidade como estratégia política" (1997:1).

¹² Ao afirmar BRITO que a Escola Visconde de Cairu antes de assim ser denominada era chamada de "Escola de Língua Japonesa", ela não faz uma importante distinção entre a escola japonesa (*nippon-gakko*) e a escola de língua japonesa. Segundo MAEYAMA, até antes da II Guerra a denominação comum era "escola japonesa" (*nippon-gakko* ou *nihon-gakko*). Só após o término da guerra é que essas escolas passaram a ser denominadas de "escola de língua japonesa" (*nichigo-gakko*). Esta mudança, que num olhar apressado não tem importância alguma, na realidade, expressa uma profunda mudança na natureza dessas escolas. No primeiro período a *nippon-gakko* tinha a função ampla de fazer da criança, do jovem e mesmo do adulto um 'japonês', com toda ideologia que isto implica. No segundo período, a *nichigo-gakko* era apenas um local onde os descendentes de japoneses recebiam treinamento lingüístico(1973:436).



regras da vida coletiva reclamam a socialização do grupo aos códigos e condutas do país hospedeiro. A instituição escolar é chamada para mediar essa socialização" (BRITO, 1997:140).

O terceiro momento da construção da etnicidade dos japoneses dá-se durante a Era Vargas (década de 30), quando as escolas estrangeiras, no caso, as escolas japonesas, em nome do nacionalismo exacerbado, tornam-se alvo de críticas, suspeitas e discriminação. Em decorrência dessa política nacionalista e face a "vários tipos de discriminação, de segregação e de manifestações xenófobas" (1997:144), as instituições educacionais estrangeiras foram esvaziadas. Nesse período, o nome da escola foi mudado de "Escola de Língua Japonesa" para "Escola Visconde de Cairu".

O quarto momento da construção da etnicidade ocorreu após o término da guerra, quando os japoneses, em função da derrota sofrida pelo Japão, viram definitivamente seu sonho de retornar ao país de origem naufragar. As escolas étnicas, então esvaziadas, perdem o caráter que as identificava. Doravante os japoneses passam a investir na educação dos filhos "em escolas sem quaisquer signos étnicos", e a escolarização passou a ser vista somente como instrumento de ascensão social.

O quinto e o último momento da construção da etnicidade detectado por BRITO refere-se ao período em que o Japão recuperou-se economicamente e passou a ganhar destaque no cenário mundial. Tal posição parece ter gerado a reafirmação da identidade do grupo, pois, a partir de então, há uma retomada dos valores "como o culto aos antepassados, respeito à família, religiosidade e principalmente o ensino da língua(...)" (1997:146).

Embora os autores tenham abordado o processo educacional dos descendentes de japoneses no Brasil de diferentes ângulos, não há grandes divergências interpretativas entre seus estudos e o nosso. O que

distingue nosso trabalho dos demais é o fato de enfatizarmos que por trás do sucesso escolar dos nipo-brasileiros está um importante traço cultural: a crença na educação. Todavia, é preciso sublinhar que consideramos este traço cultural como decorrente, principalmente, de uma política do moderno Estado japonês que se empenhou em criar, ainda no final do século XIX, uma nova mentalidade em prol da educação ao erradicar o analfabetismo e ao tornar o ensino fundamental obrigatório a ambos os sexos.

5- REFERENCIAL TEÓRICO

Para entender e explicar o fenômeno cultural da alta escolaridade e da organização da educação escolar entre os nipo-brasileiros, adotamos o método da ciência histórica.

Segundo o mesmo, para se compreender mais profundamente um fenômeno social particular, faz-se necessário abordá-lo em sua origem e evolução, sempre levando em conta as complexas relações econômicas, políticas, sociais e culturais que o envolvem e o determinam. Ou seja, não se pode entender um fenômeno a partir de si mesmo; é preciso ultrapassar o dado sensorial imediato, visto que este procedimento nos dá apenas uma visão parcial e momentânea da realidade. Daí a necessidade de extrapolar a percepção imediata e centrar a atenção no processo de desenvolvimento do fenômeno social .

Pautando-nos no referencial teórico acima, recorreremos a dois tipos de pesquisa qualitativa: a bibliográfica e a de campo, com base em histórias de vida. A pesquisa bibliográfica ou pesquisa teórica deu-nos subsídios para uma análise da totalidade, enquanto a pesquisa de campo, através de entrevistas semi-estruturadas, possibilitou verificar como os personagens

diretamente envolvidos na questão do sucesso escolar vêm-se neste processo.

As vantagens de se empregar simultaneamente a pesquisa de campo e a pesquisa teórica é que elas permitem tanto recuperar aspectos importantes da vida social como dar um sentido mais amplo à memória individual. Embora, nas lembranças de cada sujeito, existam as particularidades de suas histórias, os sujeitos individuais universalizam, por meio de sua vida pessoal ou familiar, a experiência histórica de sua época.

Alerta TRIVIÑOS(1987) que, não obstante sejam inúmeras as vantagens da pesquisa que se utiliza da história de vida, é preciso cautela no sentido de não se empregar a entrevista como forma única de resgatar a história pessoal. Pois, como já se sabe, a memória humana é seletiva e as pessoas tendem a idealizar certos momentos do passado, sobretudo aquelas que avançam muito na velhice. No intuito de precaver-se dessas distorções, necessário se faz complementar a história de vida com revisão de documentos, consulta a obras, entrevistas com pessoas diretamente vinculadas com o sujeito (TRIVIÑOS, 1987:136).

Cada vez mais a educação, a sociologia, a psicologia, a história têm se valido da história de vida, grande legado da antropologia, uma vez que ela amplia as possibilidades de investigação. No entender de BOSI, por exemplo, ela vem contribuir com a produção de uma nova documentação, "ao lado da documentação oficial, fotos, da história escrita, das datas, da descrição de períodos" (1995:75).

Esta forma de documentação revela ainda mais a sua utilidade quando, como é o nosso caso, é "escassa a informação disponível e a historiografia incipiente" (DEBERT, 1986:141).

A isto soma-se a possibilidade de abertura de um canal de conversação entre o informante e o analista, cujo

produto final é o enriquecimento da pesquisa. Isto torna-se possível porque a entrevista semi-estruturada, sendo composta com questões fundamentais erigidas à luz de uma teoria social, da observação e de hipóteses, proporciona ao informante momentos de liberdade e de espontaneidade na narrativa dos fatos. Estes, bem analisados pelos entrevistadores, redundam em grandes contribuições.



CAPÍTULO II: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO JAPÃO: A FORMAÇÃO DO BACKGROUND CULTURAL

Na historiografia ocidental, predominou, durante muito tempo, a idéia de que, pelo fato ter vivido de 1639 a 1868 parcialmente isolado do mundo exterior, o Japão trazia como herança o atraso econômico, político, social e cultural.

Ao reconstituir a história do Japão, ainda que de maneira sucinta, observamos, ao contrário disso, um alto grau de desenvolvimento do país, sobretudo o das relações mercantis que possibilitaram o grande salto para a modernização ocorrida após a Revolução Meiji(1868).

A Era Meiji (1868-1912) representou para os japoneses o que a Revolução Francesa significou para os franceses: o divisor de águas que demarcou o sepultamento do mundo feudal e o ingresso na modernidade, cuja influência é marcante nos imigrantes japoneses que aqui chegaram. O estudo desta época, portanto, poderia bastar para nossos propósitos.

Consideramos, todavia, que os traços culturais dominantes no Japão contemporâneo têm origem numa época

ainda mais remota. Por isso, vamos recuar mais além no tempo, pois queremos mostrar que o avanço do Japão nos séculos XIX e XX foi preparado pelo rico legado da Era Tokugawa (1639-1868), visto que nesse período ocorreu o processo de acumulação capitalista e o grande desenvolvimento urbano e cultural.

Atualmente, a historiografia ocidental atribui à Era Tokugawa papel fundamental no desenvolvimento das condições que propiciaram a transformação do Japão agrário em um país altamente industrializado e moderno. VIEIRA (1973:26), por exemplo, admite o grande dinamismo adquirido pelo Japão após a Revolução Meiji (1868), mas reconhece também que, na realidade, tal vigor originava-se das poderosas e silenciosas transformações que se vinham operando no seio da sociedade japonesa desde a época anterior.

Compartilhando dessa tendência historiográfica atual, RUBINGER ratifica que muitos estudiosos, para compreenderem o Japão moderno, têm voltado "as atenções para a natureza da sociedade que vigorou no regime Tokugawa" (1982:3).

A bibliografia ocidental atual, portanto, confirma nossa hipótese de que o período Tokugawa foi a grande parteira do Japão moderno, visto que nele se assistiu concomitantemente à decomposição das relações feudais e à formação das relações capitalistas. Por este motivo, julgamos indispensável uma análise da Era Tokugawa para uma maior compreensão da história e da cultura nipônica contemporâneas.

1-O JAPÃO DOS TOKUGAWA(1639-1868) E O DESENVOLVIMENTO DAS RELAÇÕES CAPITALISTAS

Do século XI ao século XV, o Japão viveu um período de grandes turbulências, cujas disputas por terras e pelo controle político, culminaram, nos séculos XV e XVI, com o desmembramento do poder central em inúmeras unidades territoriais independentes, os feudos (*han*), os quais funcionavam como autênticas células autônomas. Cada território encontrava-se sob o comando de um chefe militar (senhor ou *daimyô*¹), que detinha o poder absoluto de aplicar taxas, leis, justiça, aumentar o efetivo militar, embora, teoricamente, estivesse subordinado na escala hierárquica a um poder superior, o Imperador².

Todavia, com a expansão do comércio, novas forças sociais foram exigindo o fim da guerra civil e a criação de um poder centralizado. Ora, no século XVII, as trocas comerciais, que haviam atingido a China, a Coréia, Filipinas, Sião (Tailândia), Pérsia e Arábia, não podiam mais ficar sujeitas às diferentes determinações jurídicas, monetárias e tributárias de cada feudo, assim como não podiam ficar à mercê dos constantes conflitos existentes entre eles. Por isso, a necessidade da centralização política.

¹ *Daimyô* para nós ocidentais significa senhor feudal. "O domínio do *daimyô* que se forma no século XVI, durante e depois das guerras feudais, transforma-se, na essência, numa espécie de pequeno reino ou principado. Os viajantes europeus, inclusive portugueses, que observam o Japão, no fim desse século, chamam os *daimyô* de reis ou príncipes. Em seus territórios, os *daimyô* constituem-se, de fato, em senhores absolutos. Seus domínios lhes pertencem para governar e proteger, com vagas referências a uma autoridade delegada ou sanção do *Shogun*. Esses governantes administram seus domínios, através de vassallos (*kashin*) e por meio de delegação, via sub-enfeudação". (J. YAMASHIRO, **História dos samurais**, 1982)

² No Japão desenvolveu-se, peculiarmente, um sistema dual de governo, cujas fontes de autoridade emanavam de duas personagens: o Imperador (*Tennô*) e o Generalíssimo (*Shogun*). O poder político, econômico, enfim, o controle do país encontrava-se nas mãos do *Shogun* e ao Imperador foram relegadas funções meramente espirituais e retirada completamente a possibilidade de interferência na condução de assuntos do Estado.

O processo de unificação do país, iniciado com Oda Nobunaga(1534-1582) e Toyotomi Hideyoshi(1536-1598), consolidou-se a partir de 1600, com Tokugawa Ieyasu, quando este, ao vencer a batalha de Sekigahara(1600), foi nomeado pela corte, em 1603, Generalíssimo (*Shogun*), o mais alto cargo militar. Com ele, teve início a Era Tokugawa, que perdurará até a Revolução Meiji.

A tentativa de unificação do país implicava necessariamente o combate à crônica guerra civil e um controle quase que absoluto, por parte do *shogunato*³, sobre o conjunto da população.

Assim, uma das precauções foi recolher as armas, proibindo seu uso entre a população geral e restringindo-o somente à classe dos guerreiros. Com esta medida, gradativamente foi-se criando uma força armada especial, que se distanciava dos interesses do restante da população.

No intuito de quebrar os ânimos dos senhores para as disputas, bem como evitar a possibilidade de traições, redistribuiu-se política e territorialmente os feudos, segundo o grau de confiança existente entre o *shogunato* e

³ No século XVII, a nobreza japonesa perde o poder político para uma nova classe que ascende: os *samurai* (classe guerreira). Estes, de início, eram lavradores que, levados pela necessidade de auto-defesa frente às constantes ameaças de invasões e guerras, organizam-se e aperfeiçoam-se na arte militar. Gradativamente vão abandonando as atividades agrícolas para se dedicar exclusivamente à defesa e à guerra. Com isso, vão se distanciando do restante da população para se tornar uma classe social distinta, com moral, hábitos, preparo físico próprios.

No poder, os *samurai* introduzem um sistema de governo *suis generis* chamado *Shogunato* ou *bakufu*. Este era um governo militar hereditário. Segundo a historiografia, o Japão assiste a três *shogunato*: 1) *shogunato* Kamakura (1192-1333); 2) *shogunato* de Muromachi (1338-1573); 3) *shogunato* de Edo (1603-1868). Os nomes Kamakura, Muromachi e Edo referem-se às cidades onde se localizava o poder central. Dentre os três *shogunato*, o mais importante deles foi o de Edo, que teve à frente a família Tokugawa. Este período é conhecido como a Era Tokugawa, que inicia em 1603 e encerra em 1868, quando ocorre a Revolução Meiji.

O ano de 1603 marca o início do rompimento do Japão com o resto do mundo, com exceção dos holandeses e chineses, por durante mais de 250 anos. Todavia, em 1868, por pressões internas e externas, o Japão reabre suas portas e passa a manter relações comerciais com a Europa, com a América, Ásia.

Com a Revolução Meiji, desaparece o *shogunato*, e o poder é entregue à velha nobreza. Com a Revolução Meiji, o Japão empreende uma política de modernização, que engloba todos os setores da sociedade nipônica.

os senhores. Os que se aliaram a Tokugawa Ieyasu antes da guerra, chamados de *daimyô fudai*, tinham a confiança do shogunato e, por isso, foram privilegiados e mantidos próximos ao poder. Os antigos inimigos, cuja aliança deu-se somente após a sua rendição na batalha de Sekigahara(1600), os *daimyô tozama*, foram alijados do poder e alocados para regiões de pouca importância econômica e política.

Curiosamente, estes feudos marginalizados da vida política "foram obrigados a dar vazão às suas energias em outras atividades" (BARAN,1986:144). Antecipando-se, ou, talvez, adaptando-se aos novos tempos, lançaram-se a empreendimentos de cunho capitalista. Passaram a se dedicar ao comércio e, assim, engrossaram a ala da emergente classe burguesa.

O temor de uma possível aliança entre as classes dominantes contra o *shogunato* levou este último, em 1635, a adotar um curioso mecanismo de controle social, denominado de "sistema de *sankin-kotai*" ou "sistema de reféns". Segundo este, o *Shogun* (generalíssimo) podia exigir que os *daimyô* residissem a cada ano, alternadamente, ora nas suas propriedades ora na capital, em Edo. Enquanto o senhor estivesse no feudo, sua família, seus herdeiros e um grande número de seus vassalos de confiança deveriam permanecer em Edo, na condição de reféns. Garantindo, por este método, a fidelidade compulsória dos *daimyô*, o *shogunato* precavia-se de uma possível traição.

Para reforçar ainda mais este controle, uma rede de informantes e inspetores vigiavam todos os passos dos senhores. As mudanças, as viagens dos nobres eram rigorosamente policiadas e a apresentação de passaportes

era uma obrigatoriedade⁴.

Essas medidas, ainda que opressoras e não raras vezes culminassem em mortes, foram importantes para unificar o país e estabelecer um longo período de paz e prosperidade até inícios do século XVIII.

Todavia, doravante, o *shogunato* deu sinais de esgotamento. O desenvolvimento comercial, a disseminação do uso do dinheiro, a urbanização acelerada do país foram corroendo a estrutura do mundo feudal japonês. As instituições, as classes, os costumes vinculados ao antigo regime vão perdendo prestígio, ao mesmo tempo em que surgem novas classes, como a dos comerciantes, artesãos e proprietários rurais.

De fato, conforme o dinheiro passa a mediar as relações sociais, há, inversamente, um processo de enfraquecimento da economia senhorial.

Por exemplo, o arroz, que durante todo o período feudal fora empregado como moeda corrente, perde sua função monetária, conforme se difunde o uso do dinheiro, arrastando consigo as classes que, de alguma forma, viviam de sua produção. Os senhores, por exemplo, costumavam receber a maior parte de seus impostos em arroz. Entretanto, no período entre as safras, deparavam-se com sérios problemas, uma vez que não possuíam a mercadoria para converter em moeda, mas tinham que manter todos os gastos como as visitas oficiais prescritas pelo *shogunato*, presentear os nobres, comprar armaduras de cerimônias, vestir suas mulheres com tecidos caros, prover sua comitiva, reformar castelos (SETTE,1991:40/1), os quais tinham que ser pagos em moeda. Face a isto, não lhes

⁴ Para manter a unidade política numa sociedade altamente fragmentada e belicosa como a do Japão, era necessário um controle extremado sobre toda a sociedade. Por isso, os holandeses foram confinados na pequena ilha de Deshima(1630), foram impedidas tanto a saída dos japoneses para fora do país quanto o retorno (1635) daqueles que já estavam no exterior. Além disso, só se permitia a construção de embarcações pequenas que pudessem navegar em águas próximas. Do mesmo modo, estrangeiros residentes no Japão sofreram restrições no contato com os moradores locais, de maneira que somente pessoas autorizadas pelo governo podiam deles aproximar-se (YAMASHIRO,1987:190).

restava outra alternativa senão recorrer a empréstimos junto a comerciantes, tornando-se deles dependentes.

À medida que a situação torna-se sufocante para a nobreza, esta eleva os tributos, conduzindo os camponeses e comerciantes à sublevação. Neste contexto de profunda agitação social, a classe dos *samurai* organiza motins populares em decorrência de seu desprestígio e empobrecimento. Comerciantes e fabricantes sentem-se prejudicados e oprimidos pelas restrições feudais. Nas cidades pululam violentos distúrbios, envolvendo cortesãos e intelectuais, caracterizando uma crise generalizada.

Pressionado pela monetarização crescente da nova economia, o *shogunato* passa a exigir dos camponeses que parte dos impostos, tradicionalmente pagos em produtos, seja vertida em dinheiro. A transformação da renda em espécie para renda em dinheiro, mais do que uma mera substituição na forma de pagamento, atua como verdadeiro solvente das relações feudais.

Conforme o dinheiro se torna uma nova necessidade social, aumenta proporcionalmente a voracidade do senhor pela extração do excedente. Todavia, não se deve interpretar tal atitude simplesmente como decorrente de sua ganância pessoal, sob o risco de se cair numa interpretação moralista da história. Na realidade, a velha sociedade japonesa, no seu conjunto, estava se guiando por novas coordenadas, determinadas pela reorganização econômica e política do mundo. A sociedade nipônica não podia ficar incólume ao processo de mundialização do mercado, precisamente porque já se havia desencadeado o comércio em seu seio (HALL, 1987:200).

A partir de então, a riqueza social deixa de ser representada pelas grandes extensões de terras, o grande número de vassalos, o título de nobreza. O novo balizador da riqueza é tão somente o dinheiro, que, daí em diante,



conferirá posições sociais privilegiadas⁵.". O que passa a importar é tão somente a produtividade. Diz MUTEL(1975:20), "*ya sabemos que la cantidad de arroz servía entonces como barómetro del poder económico de los feudos*".

Evidentemente, aquelas classes vinculadas ao antigo modo de produção de riqueza social e que não conseguiram se adaptar aos novos tempos sucumbiram. Muitos senhores endividaram-se para manter sua antiga forma de existência, aliás, bastante dispendiosa. Além da vida luxuosa que levavam na corte do shogun, o sistema de *sankin-kotai* absorvia grandes somas em dinheiro⁶.

Paradoxalmente, embora o sistema de *sankin-kotai* tivesse sido adotado para manter a tão necessária unidade política e garantir a fidelidade dos *daimyô* para com o *shogunato*, serviu também de alavanca para a sua própria destruição.

Primeiro, porque esse sistema "corroía suas finanças através dos dispendiosos gastos nas suas viagens de ida e volta, fazendo-se acompanhar de luxuosas comitivas" (MURASSE, nota n.º.14 p.26). Em segundo lugar, porque o próprio *Shogun* acabou estimulando aquilo que mais condenava, o comércio. O vaivém da nobreza requeria a construção de inúmeros castelos, palácios, casarões para abrigar tanto os *daimyô* durante as visitas quanto suas famílias que se tinham tornado permanentes reféns. Além

⁵ Seria pertinente lembrar as observações de DOBB no tocante a essa exigência crescente do dinheiro como novo agente mediador das relações humanas. Para ele, isto só se torna uma prática corrente quando, de fato, "há um considerável desenvolvimento do comércio, de indústrias urbanas, da produção de mercadorias em geral e da circulação do dinheiro" (1983:51).

⁶ Há estimativas que calculam que o sistema de *sankin-kotai* absorvia 60% a 80% em dinheiro dos *han*. As construções eram verdadeiros palacetes, "chegando algumas vezes a atingir quatrocentos acres de extensão, incluindo mansões, gabinetes, quartéis, escolas, estábulos, ginásios, jardins e até prisões" (ANDERSON, 1985:449). Assim, os *daimyô* tinham de construir e manter mais de duas residências (os mais ricos possuíam três), sustentar o luxo de seu séquito, financiar as viagens, etc., o que implicava em gastos com os quais, na maioria das vezes, eles não tinham como arcar, exceto recorrendo a empréstimos a juros exorbitantes.

disso, era preciso construir quartéis para os guardas e casas para toda a criadagem (MURASSE,1991:39).

Assim, o sistema de *sankin-kotai* acabou indiretamente acelerando o processo de urbanização e estimulando o crescimento do comércio.

É interessante destacar que, por influência do confucionismo do século XVII, cuja filosofia condenava o comércio como uma atividade vil, tanto os senhores quanto os "legisladores Tokugawa tinham verdadeira aversão à arte de fazer dinheiro e às pessoas que o acumulavam" (BARAN,1986:145). Em razão disso, coube à classe dirigente estabelecer os princípios da política econômica, ficando reservadas exclusivamente aos mercadores (*chonin*) as transações monetárias e econômicas.

Na visão de SETTE, "gentes desdenhadas pela tradição" (1991:40) solapavam o acalentado sonho do shogunato de transformar o Japão numa sociedade essencialmente agrária, onde os *samurai* governavam, o agricultor produzia e o comerciante cuidava da distribuição.

Na realidade, a classe dirigente não conseguia ver a grande contradição que ela própria, de certa forma, estimulou. Ao mesmo tempo que outorgava meios para o enriquecimento dos comerciantes, ela se tornava cada vez mais reféns deles. Sem o dinheiro dos *chonin*, não havia como manter a vida de luxo, os castelos, as guerras, não havia, enfim, como viver.

2-ÀS VESPERAS DA REVOLUÇÃO MEIJI

Nos inícios do século XIX, embora o alvo das críticas parecesse atingir tão somente o regime de governo, a situação pode ser entendida como o agravamento do processo anterior e como o colapso, preparado durante

séculos, daquela forma de produção da vida. Surgem inúmeros movimentos sociais pedindo o fim do shogunato e a volta do Imperador.

Curioso notar que, num processo revolucionário, as pessoas que o vivenciam nem sempre têm consciência de sua dimensão histórica. A demonstração disso é o engajamento político de muitos *daimyô* poderosos no movimento contrário ao regime (YAMASHIRO, 1987:215), sem se darem conta de que o fim deste arrastaria, por conseguinte, o da sua própria classe.

Esta falta de consciência decorre, do nosso ponto de vista, do fato de as transformações sociais ocorrerem não bruscamente, na forma de ruptura, mas por meio de mudanças graduais, nas quais atuam elementos da velha e da nova sociedade. Somente quando amadurecem muitos dos elementos da nova sociedade é que se pode olhar para o passado e concluir que aquelas transformações foram revolucionárias.

É desta perspectiva que explicamos o porquê de os japoneses, ou pelo menos parte deles, não conseguirem ver que o alvo de seus ataques, o *shogunato*, há muito tempo havia sido eliminado pela história. O que permanecera era apenas o seu espectro. Com perspicácia, MUTEL assim se refere a este mundo em extinção: "*El Shogunato feudal de 1600 no desapareció en 1868 por la sencilla razón de que ya estaba muerto hacia tiempo*" (1975:50).

Neste contexto, marcado por uma crise profunda, pressões internas clamavam por amplas reformas, em meio às quais emergiam movimentos de cunho popular-nacionalista exigindo a substituição do *Shogun* pela monarquia imperial.

Concomitantemente, aumentavam as pressões do capitalismo internacional para que o Japão suspendesse a política de isolamento e franqueasse seus portos para o intercâmbio comercial com o resto do mundo.

Sob pressão e sem alternativa, o Japão capitulou. Em 1853, chegando ao país e ao peso dos canhões, o comodoro

americano Matthew C. Perry obrigou o governo a assinar o Tratado de Amizade e Comércio, com os Estados Unidos, também chamado de Tratado de Kanagawa. Em 1854, deu-se finalmente a abertura do primeiro porto japonês, o de Yokohama. Muitos comerciantes enriquecem com a abertura dos portos, mas a maioria da população sente, na pele, os efeitos negativos da balança comercial, uma vez que a exportação superava a importação, elevando ainda mais os preços dos produtos internos, sobretudo o do arroz (REZENDE, 1991:20).

A insatisfação com a situação aumentava na mesma proporção em que crescia o sentimento nacionalista e xenófobo entre a população. Paradoxalmente, o *shogunato* teve de provar do veneno que destilou por mais de dois séculos, quando, para manter a política de insulamento, estimulou a xenofobia.

No momento em que as potências capitalistas ocidentais batiam às portas do Japão, com um arsenal militar superior, exigindo a abertura dos portos japoneses para fins comerciais e diplomáticos, o *shogunato* reconheceu a fragilidade de seu exército. Sem alternativa teve então "de contemporizar e conceder ao Ocidente as exigências de 'abertura' do Japão, para preservar a sua própria sobrevivência" (ANDERSON, 1985:456). Todavia, tornou-se vítima do sentimento xenófobo que disseminara, pois diversos setores da sociedade organizaram-se e passaram a atacar com violência as missões estrangeiras. Aliás, não só os estrangeiros foram alvo de agressões, mas também as próprias classes dirigentes, que foram acusadas de traidoras da pátria. A situação interna tornava-se insustentável.

Havia, portanto, uma luta interna que dividia o próprio Japão quanto à condução de seu destino. Contrapondo-se ao movimento nacionalista xenófobo, outros setores, influenciados pelo liberalismo ocidental, apregoavam idéias livre-cambistas e lutavam pela abertura

dos portos e pelo fim da política isolacionista.⁷ Defendiam a posição de que nenhuma economia do mundo poderia se manter isolada dos acontecimentos internacionais e, caso os dirigentes quisessem promover a prosperidade do Japão, deveriam intensificar e expandir o comércio com o mundo.

A ala radical xenófoba foi finalmente derrotada quando as marinhas americana, inglesa e francesa partiram para a retaliação, bombardeando "a cidade que ousara afundar navios estrangeiros" (REZENDE, 1991:21). Após este episódio (1864), o Japão, impotente diante das circunstâncias internas e externas, abre suas portas para os estrangeiros, e a consequência deste ato foi o fim de uma forma social.

Em 1868, finalmente, a família Tokugawa renuncia em prol do *Tennô* (Imperador) Meiji, o qual se torna o novo centro de autoridade, embora ainda regulado pelo princípio anterior, "o imperador impera, mas não governa" (vide capítulo I, nota nº.9, p.29). Historicamente, a volta do imperador nos moldes feudais também já havia se tornado impraticável. A restauração da monarquia imperial só tinha função ideológica, visto que a sociedade possuía agora a burguesia como a nova classe dirigente.

Com a Revolução Meiji, o desenvolvimento do Japão far-se-à nos moldes das instituições ocidentais. Desta forma, ele passará a se integrar definitivamente ao movimento de mundialização, liderado pela Europa desde o século XVI e que, nesse momento do século XIX, está sob a supremacia dos EUA e da Inglaterra.

⁷ Além do mais, como esclarece MURASSE(1993), todos os outros países do oriente já haviam estreitado relações com o Ocidente, revelando ser impossível ao Japão manter-se isolado da marcha dos acontecimentos mundiais.

3- A REVOLUÇÃO MEIJI E A MODERNIZAÇÃO DO JAPÃO

A Revolução Meiji representou para a história do Japão o marco de sua inserção definitiva na modernidade. Embora, na era Tokugawa, o país tivesse uma economia mercantil desenvolvida e atingido um grau relativo de urbanização⁸, paradoxalmente nele coexistiam formas obsoletas de produção.

as manufaturas eram ainda de caráter rudimentar, dominadas pelos ofícios artesanais e organizadas em corporações de tipo tradicional; as fábricas propriamente ditas eram desconhecidas; o trabalho assalariado não estava organizado em escala significativa; a tecnologia era simples e arcaica (ANDERSON, 1985:415).

Aliás, não apenas o processo produtivo era incompatível com as rápidas mudanças que se processavam no Japão e no mundo, como também as instituições sociais tinham claros traços semi-feudais. Por isso, para tomar o bonde da história, colocava-se a necessidade de reformas profundas e rápidas.

O novo governo deu início a um amplo e ambicioso projeto modernizador, cujo êxito colocou o Japão, no século XX, em condições de igualdade com as maiores potências capitalistas.

⁸ O processo de urbanização do Japão havia atingido um grau de desenvolvimento que provocava nos europeus estupefação. Nos inícios do século XVIII, "Osaka era o maior centro comercial do mundo e Edo encontrava-se entre as mais populosas cidades do mundo. Superava Londres ou Paris, e talvez um em cada dez habitantes vivia em cidades com mais de dez mil pessoas" (ANDERSON, 1985:415).

A profundidade com que foram efetuadas as reformas leva-nos a entender que a volta da monarquia correspondeu a mais do que uma simples restauração. É neste sentido que SETTE (1991:110) se expressa. Se aqueles que participaram do movimento contra o *bakufu* acreditavam tratar-se de mera "substituição de um mandante ou de um grupo de mandantes dentro do governo, da mudança dos nomes ou das formas das instituições", estavam profundamente enganados, pois "estavam sendo arrancadas(...) as próprias raízes do antigo poder e plantadas sementes novas em seu lugar".

Assim, em 1871, o governo Meiji suprimiu os territórios feudais, destruindo a base do poder político e militar do antigo regime, reorganizando-os sob a forma de províncias e regiões metropolitanas, as quais passaram ao controle de uma administração central. Os impostos, que antes iam para os cofres dos senhores, são agora recolhidos diretamente pelo Estado, determinando, consequentemente, o fim da classe dos senhores feudais e, ao mesmo tempo, o fortalecimento do Estado burguês, que passou a ter na extração do excedente uma fonte regular de rendimentos.

Os senhores, sendo obrigados a "devolver" seus territórios ao *Tennô* (Imperador), também perderam o antiquíssimo privilégio de monopolizar determinadas atividades comerciais.

A iniciativa de suspender os privilégios de algumas classes ociosas e improdutivas representou para a sociedade a desobrigação de um pesado ônus, uma vez que estes eram custeados pelo restante da população. O excedente pode então ser canalizado para projetos de industrialização e modernização do país, os quais absorviam somas incalculáveis.

Seria interessante recordar que a supressão dos privilégios de classe não ocorreu de chofre. Quando da extinção da desigualdade jurídica (1871), à classe guerreira ficou assegurada uma pensão hereditária que

exauria 30% da arrecadação do Estado. Somente em 1876, quando o governo, através de um pagamento único, baseado em um "certo número de anos do rendimento que tinham direito a esperar" (SETTE, 1991:121), substituiu a pensão hereditária por títulos de dívida pública, foi possível suspendê-los definitivamente.

Desde 1870, o governo vinha explicitando o desejo de adotar uma política de expansão e ocupação territorial de cunho notadamente imperialista. Sob o lema já mencionado, "um país rico e um exército forte", o governo Meiji investiu em projetos militares, inspirando-se em modelos ocidentais. Desde então, os guerreiros (*samurai*)⁹, já não desempenhavam função social: pelo contrário, haviam se tornado um peso para a sociedade. Em 1873, receberam um golpe mortal: os dirigentes criaram o Exército e instituíram o serviço militar obrigatório para o sexo masculino de todas as classes.

As reformas empreendidas pelo governo revolucionário estenderam-se também à agricultura. O campo não poderia se manter à margem das reformas econômicas, políticas, jurídicas, fiscais, pois não só representava o sustentáculo de toda a economia japonesa, como também nele se concentravam focos de maior tensão política. Ademais, fazia-se necessário adequar a exploração do solo à forma burguesa.

Por isso, em 1869, o Estado concedeu o livre cultivo aos camponeses, em substituição à medida que determinava as atividades agrícolas apenas a algumas regiões. Em 1873, a revisão na lei que regulava a propriedade territorial mudou drasticamente a vida dos agricultores, principalmente a dos pequenos proprietários.

⁹ Os *samurai* [os guerreiros] pertenciam a uma classe privilegiada de grande prestígio e que, à medida que uma nova ordem se instaura, gradativamente perde poder. Neste novo mundo eles perdem sua função social. O primeiro golpe ocorre quando o *shogunato* tomou as medidas para combater as guerras intestinas e assim estabelecer a paz. Um outro golpe foi desfechado com a introdução, pelos portugueses, da arma de fogo, igualando-os a outros combatentes.

As terras comunais, pertencentes aos camponeses por direito adquirido durante há várias gerações e de cujo lugar extraíam parte da subsistência, foram confiscadas.

Ademais, passou-se a exigir o pagamento do imposto, antes em espécie, em uma quantia monetária pré-fixada segundo o valor estimado da terra e não mais sobre a produção. Grande parcela dos camponeses não possuía meios para atender a essa nova exigência, pois, embora a economia monetária tivesse penetrado no campo, não havia atingido a maturidade, sendo freqüentes as culturas de subsistência (LEÃO, 1990:17).

O impacto social desta substituição foi o aumento brutal da concentração de terras, visto que muitos agricultores, não tendo como pagar esta nova forma do imposto, foram obrigados a vender a terra. Milhares de famílias foram então despejadas do campo, restando-lhes como única perspectiva a migração para as cidades. Assim, de 1883 a 1890, aproximadamente 367.000 camponeses perderam as terras por não conseguirem pagar os impostos, "e no período de três anos, de 1884 a 1886, um sétimo de todo o terreno cultivável foi objeto de execução hipotecária" (ANDO, 1976:66/7).

A consolidação da propriedade burguesa gerou um clima de grande instabilidade agrária. O imposto pré-determinado em dinheiro, conforme a capacidade produtiva oficialmente determinada, e a exigência da formalização do título de propriedade individual reduziram muitas famílias à condição de arrendatários.

Muitos dos camponeses possuíam a terra por contrato oral, ou seja, esta tinha sido adquirida e transmitida há várias gerações pelos seus antepassados, de acordo com o direito sancionado pelo costume. Todavia, o governo Meiji rompeu com a velha tradição e instituiu a propriedade privada na agricultura. A terra tornou-se mercadoria e, ao invés de ser controlada pelos barões,

senhores e *Shogun*, passou a pertencer aos indivíduos, com títulos de propriedade outorgados pelo Estado.

Por ocasião da legalização da posse da terra, muitas famílias que a detinham apenas pela tradição, acabaram por perdê-la, pois foram ludibriadas por "indivíduos mais ricos e mais hábeis no manejo dos papéis" (SETTE, 1991:120).

Embora doloroso, o processo era imprescindível para a transformação da propriedade feudal em propriedade burguesa.

O sistema jurídico, expressão das relações sociais, também acompanhou essas transformações. O governo Meiji tentou suprimir a estática hierarquia social existente entre senhores, *samurai*, lavradores, artesãos, comerciantes e párias. Embora não tenha conseguido eliminá-la completamente, articulou uma nova divisão de classes, porém sem os privilégios anteriores. Os nobres da corte, os *daimyô* e os possuidores de títulos nobiliárquicos, passaram a pertencer à classe dos aristocratas (*kazoku*). Os antigos *samurai* e seus descendentes passam a ocupar uma posição social logo abaixo da aristocracia, formando a classe dos *shizoku* e, finalmente, os lavradores, comerciantes, artesãos, comerciários, industriários, mantendo a velha tradição dos tidos como "desclassificados", passam a compor a classe dos plebeus (*heimin*). Esta nova classificação social só será definitivamente extinta após a II Guerra Mundial.

Paralelamente à nova divisão de classes, à medida que a sociedade japonesa foi se aburguesando e, ao mesmo tempo, abandonando práticas feudais, introduziram-se também novos direitos voltados para o reconhecimento das liberdades individuais: a liberdade de escolher a profissão, a liberdade de adotar um sobrenome e a liberdade de realizar casamentos inter-classes. Anteriormente, o exercício das profissões vinculava-se impositivamente à classe social; os plebeus não possuíam um sobrenome, sendo

conhecidos somente pelo nome acrescido das alcunhas correspondentes aos seus ofícios¹⁰ e o matrimônio só se realizava entre pessoas da mesma classe.

Indiscutivelmente o Estado moderno, que se organizou com a Restauração Meiji, desempenhou papel fundamental na transição do Japão feudal para o Japão moderno. No campo econômico, num momento em que as ricas famílias de comerciantes japoneses insistiam em "manter as linhas tradicionais de atividades", e ainda era insuficiente o capital privado para a introdução de máquinas e técnicas modernas (VIEIRA, 1973:27), o novo Estado canalizou somas enormes para financiamento, desenvolvimento e controle de indústrias básicas e infra-estruturas.

Somente a centralização de capital nas mãos do Estado, como foi realizado pelo governo Meiji, permitiu que se investissem somas enormes na construção de estradas de ferro e de rodagem, na expansão da indústria naval, bélica, têxtil, da construção civil, etc. O Estado empenhou-se ainda na construção de minas modernas de carvão, fábricas de cimento, vidros planos e ladrilhos. No setor das comunicações, a maior inovação do governo foi instalar a rede de telégrafos, cuja conclusão, por volta de 1885, permitiu que todas as províncias japonesas fossem já nesta época interligadas.

¹⁰ Para nós (pós)modernos, que vivemos numa sociedade na qual as relações sociais são extremamente complexas, é difícil entender como as pessoas, no Japão, por não possuírem um sobrenome, eram reconhecidas, identificadas. Todavia, considerando que elas viviam em aldeias, praticamente sem comunicação com outras regiões, é possível pensar num lugar onde os indivíduos fossem conhecidos apenas pelo seu apelido. No romance de James Clavell, *Xógun*, essa questão aparece de maneira bastante clara. Um dos personagens (Frei Domingo) está a explicar ao estrangeiro inglês, Blackthorne, o seguinte: "Eles (plebeus) não têm nome. Só os samurais têm... Todos (plebeus) os outros têm que se satisfazer com o nome do que são: carregador, pescador, cozinheiro, executor, fazendeiro etc. Os filhos e filhas praticamente são apenas Primeira Filha, Segunda Filha, Primeiro Filho, e assim por diante. Às vezes chamam um homem de 'pescador que mora perto do olmo' ou 'pescador com os olhos maus...' As prostitutas dão a si mesmas, nomes como Carpa, Lua, Pétala, Enguia, Estrela" (238/9).



No final do século XIX (1885-1890), em razão do rápido processo de industrialização, o Japão ganhou reconhecimento mundial. Aliás, não apenas por isso, mas também pelo êxito obtido quanto ao investimento na educação de seu povo, que a tornou uma das nações com maior índice de escolarização em nível mundial.

4-UMA NOVA MENTALIDADE EM PROL DA EDUCAÇÃO

Desde o início do governo Meiji em 1868, o projeto de reforma educacional, com destaque para a democratização do ensino, tornou-se uma das prioridades nacionais. A verdade é que o Japão, por ter-se mantido por bem mais de dois séculos parcialmente fechado para o resto do mundo, apresentou um desenvolvimento histórico bastante singular. Os novos dirigentes tinham clareza de que a recuperação do atraso no qual se encontrava o país dependia fundamentalmente de investimentos em recursos humanos, sobretudo considerando que o Japão era pobre em recursos naturais. Por isso,

o objetivo principal era preparar trabalhadores para a nova industrialização, que deveria gerar, necessária e sucessivamente, alta produtividade e preços competitivos no mercado externo, para compensar a carência de matéria-prima japonesa (FAZOLI FILHO, 1991:25).

Dentro desta visão, a educação apresentou-se como um caminho fértil para a equiparação do Japão às grandes nações capitalistas, como os Estados Unidos, França,

Itália, Alemanha e Inglaterra.

Em 2 de setembro de 1871, foi criado o Ministério de Instrução Pública, pelo qual o Estado passou a fiscalizar e a exercer uma política centralizadora sobre todo o sistema educacional em curso, tanto o das escolas públicas, como o das privadas, os jardins de infância e até mesmo as bibliotecas. As escolas particulares, para poderem funcionar, teriam de obter licenças junto ao governo, cujas exigências eram a apresentação dos programas de ensino e das listas de matrículas, que deveriam ser submetidas à aprovação oficial (SETTE,1991:113).

Com a criação do Ministério da Educação e com a vitória alcançada pelas forças progressistas, o sistema educacional torna-se cada vez mais receptível à ocidentalização.

Desde o fim do *shogunato* havia se deflagrado amplo debate em torno de quais caminhos deveria trilhar a nova educação. No bojo das discussões, manifestaram-se três grandes tendências. A primeira, de cunho conservador, insistia em manter o ensino baseado na erudição, com leituras voltadas para textos chineses e confucianos. A segunda, também conservadora, em oposição às "influências demasiadas de coisas ocidentais", reagia dentro da perspectiva nacionalista. Esta tendência apregoava a volta ao passado e o resgate do pensamento "puro japonês", que predominava há 1000 anos atrás (SETTE,1991:112). A terceira tendência, progressista, propunha o rompimento radical com o passado, impondo como perspectiva a busca de modelos ocidentais. Esta última tinha clareza de que adotar os métodos e divulgar os conhecimentos ocidentais era a única maneira de o Japão equiparar-se às potências estrangeiras (SETTE,1991:112).

Com a vitória da terceira tendência, o Ministério da Educação nomeia uma comissão de especialistas, cuja função seria buscar no Ocidente o modelo ideal de sistema educacional para ser implantado no Japão. Segundo SETTE,

com relação ao sistema escolar, os japoneses ficaram particularmente entusiasmados com o da França, visto que lá se havia implantado a melhor rede de instituição pública da época (1991:114). Numa postura eclética quanto aos programas e métodos, assumiram as propostas educacionais em voga nos Estados Unidos, destacando-se as idéias liberais de ensino de Pestalozzi (MUTEL,1972:90).

A partir do relatório elaborado por essa Comissão, em 1872, decretou-se o Código Fundamental da Educação (*Gakusei*), considerado o marco inicial da educação moderna no Japão, cujos princípios norteadores estenderam-se até o fim da II Guerra Mundial. Dentre os principais princípios estavam a eliminação do analfabetismo e a atribuição da responsabilidade da educação dos filhos às famílias.

Instituiu-se assim o ensino obrigatório de quatro anos e, em 1907, o mesmo foi estendido para seis anos. Após o término da II Guerra Mundial, uma outra medida alterou novamente o tempo da educação compulsória, dilatando-o para nove anos (seis anos de primário e três anos de ginásio).

Ao mesmo tempo em que se instituiu a obrigatoriedade do ensino básico, o governo articulou a criação da rede de ensino público. Seu ousado projeto de implantar mais de 53 mil escolas primárias em todo o país, 256 escolas de ensino médio e oito universidades não chegou, todavia, a ser realizado em sua totalidade.

5-A HERANÇA DA ESTRUTURA EDUCACIONAL FEUDAL

Sem entrarmos no mérito das razões pelas quais o referido projeto não foi inteiramente executado, gostaríamos de destacar que, subjacente ao seu propósito, havia uma considerável estrutura educacional herdada da

época feudal, que, de certa maneira, possibilitou a grande arrancada da educação a partir da Era Meiji.

Alguns dados demonstram que, no fim do *shogunato* Tokugawa, 45% dos homens e 15% das mulheres eram alfabetizados. O sustentáculo da educação deste período era a escola que funcionava nos templos budistas, conhecida como templo-escola ou escola paroquial (*terakoya*), cuja função era atender aos filhos de camponeses, artesãos e comerciantes. Mantidas por uma pequena taxa cobrada dos alunos, essas escolas tinham geralmente um professor e uma sala com aproximadamente 30 alunos, onde se ensinava letras básicas, educação moral (bom senso, cooperação, respeito aos outros, economia, prevenção do desperdício) e recitação dos textos sagrados. Segundo FAZOLI FILHO, às vésperas da Revolução Meiji, por volta de 1860, "as *terakoya* já chegavam a aproximadamente 20 mil para uma população avaliada em 30 milhões de habitantes", permitindo estimar "que o sistema já atendia 40% da população urbana e rural" (1991:20).

Como as classes eram estaticamente hierarquizadas, a educação também acompanhava essa divisão social. Assim, ao lado das *terakoya*, havia as escolas dos feudos (*gogaku*), mantidas pelos senhores nos seus castelos (*han*) e destinadas à formação dos filhos da classe guerreira (*samurai*)¹¹. No entanto, muitas dessas escolas eram também

abertas a filhos de mercadores e lavradores, especialmente aqueles oriundos de famílias de chefes de aldeias, porquanto o saber ler e escrever e fazer contas no ábaco (soroban) são condições essenciais para

¹¹ Segundo YAMASHIRO (1987:200), no final do *shogunato* Tokugawa havia 645 academias apoiadas pelos senhores.

desempenhar cargos na administração pública (YAMASHIRO,1987:200).

Ou seja, a elite intelectual do Japão e seus quadros dirigentes eram formados nessas escolas destinadas às classes superiores. Exigia-se, especialmente da classe guerreira, pelo menos das camadas superiores, um amplo e profundo conhecimento: "a capacidade de escrever mensagens de conteúdo militar ou político, a traçar planos sumários das disposições das forças próprias e inimigas, a ler mapas e livros militares" (SETTE, 1991:110).

Além dessas habilidades, continua SETTE:

Esperava-se, também, que, a partir de um certo nível na hierarquia social, um samurai fosse capaz de apreciar e compor poesia. Do ponto de vista utilitário, além dos conhecimentos bélicos, o guerreiro era também, muitas vezes, um administrador, obrigado a conhecer o valor fiscal das terras do domínio, calcular áreas cultivadas, preparar para o seu daymio as contas devidas e a receber, avaliar o quanto poderia ser gasto pelo barão em armamento ou na compra de objetos de arte. O Shogun, como os daimyo, mantinha escolas para formar guerreiros e administradores (SETTE,1991:110).

Integrava ainda a estrutura educacional feudal no Japão, a renomada "Escola do Saber de Holanda" (*rangakusha*), numa clara referência à influência de conhecimentos holandeses. Neste caso, falar em "conhecimentos holandeses" significava "conhecimentos



ocidentais". Ou seja, o Japão, ao romper as relações com o resto do mundo (1639), com exceção da China e da Holanda, manteve-se, através deste último país, a par de todo o saber que estava sendo produzido no Ocidente. Vale lembrar que, no século XVII, a Holanda era um dos países capitalistas mais avançados de sua época, possuindo o maior banco europeu, o maior centro mundial de lapidação de diamantes, a maior frota mercante, grandes fábricas têxteis e manufaturas de porcelanas, além de renomadas universidades.

Assim sendo, o Japão, ao manter contato com os holandeses, estava sintonizado com o que de mais avançado estava sendo produzido no mundo. Ciente dos benefícios que os japoneses poderiam auferir dos conhecimentos universais oriundos do Ocidente, que nesta época estava a revolucionar a ciência com o método experimental, o governo autorizou oficialmente o estudo e a criação de uma biblioteca composta de obras holandesas.¹² Em 1811, criou-se oficialmente o departamento de traduções de obras holandesas.

Com toda essa estrutura educacional, não é de se admirar que, dois anos após a promulgação do Código Fundamental da Educação, o número de escolas primárias tenha atingido 20 mil, enquanto a frequência escolar alcançou um índice de 32,3%" (ASO & AMANO, 1972:4). No começo do século, em 1903, a expansão do ensino básico havia atingido, surpreendentemente, a taxa de 90%; e, em 1907, saltou para 99% (FAZOLI FILHO, 1991:20/1).

¹² Na segunda metade do século XVII, por volta de 1670, em Deshima, havia se formado um pequeno grupo de conhecedores da língua holandesa, cujo objetivo era atuar como intérpretes entre representantes oficiais e comerciantes holandeses e administradores do *shogunato*. À medida que esse grupo solidificava seus conhecimentos na área acima, seus membros tornavam-se "especialistas em assuntos holandeses" (*rangakusha*). RUBINGER (1982) explica que o termo *rangakusha*, no seu início, designava estudos voltados para a área de medicina, astronomia, agronomia, botânica, cartografia, matemática e estratégia militar. Entretanto, a partir da segunda metade do século XVIII, a palavra descaracteriza-se, passando a englobar "as linguagens e culturas de outras sociedades européias". Assim, posteriormente será substituída por *yogaku* (estudos ocidentais).

6-AS PECULIARIDADES DO ESTADO JAPONÊS E A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL MODERNO

Curioso observar que, se hoje o Japão é reconhecido mundialmente como uma nação cujo povo está mobilizado para o ensino formal, a história revela que nem sempre foi essa a atitude dos nipônicos. Quando da instituição da obrigatoriedade do ensino básico, ocorreram inúmeros levantes populares, principalmente nas zonas rurais mais pobres, em sinal de protesto contra a medida (WAKISAKA:1992:28).

Para essa população, levar as crianças para a escola significava subtrair do campo a tão imprescindível força de trabalho para a família.

Cabe destacar que a economia nipônica desse período apoiava-se basicamente na exploração intensiva da agricultura, voltada mais particularmente para a rizicultura. Como se sabe, esse tipo de cultura, aliada ao exíguo espaço de terras cultiváveis e ao baixo desenvolvimento das forças produtivas, exigia não só um aperfeiçoamento contínuo da técnica de irrigação e de adubação, como também um grau elevado de exploração de toda mão-de-obra disponível.

Por isso, é compreensível a revolta popular contra a imposição do Estado de obrigar os pais a encaminhar as crianças para a escola. Ademais, em 1873, decretou-se também o serviço militar universal. Em consequência dessas medidas, os camponeses ficaram, num curto espaço de tempo, privados de crianças e jovens nas atividades agrícolas, sem que houvessem substitutos para essa força de trabalho.

Como se pode notar, a implantação do projeto de modernização educacional no Japão esbarrou não apenas em obstáculos de ordem financeira, mas também em fortes oposições sociais, estimuladas por forças conservadoras.

Não obstante, o Estado japonês não se deixou intimidar pelas dificuldades, levando adiante a tarefa de tornar o Japão uma grande nação imperialista¹³.

Pelo seu empenho no projeto educacional, o governo japonês foi alvo de críticas por parte dos economistas ocidentais, que diziam que um país com poucos recursos, como era o Japão, não deveria desperdiçar importantes recursos econômicos em projetos improdutivos que proporcionavam apenas 'prestígio' (DRUCKER, 1976:353). Na realidade, embora a universalização do ensino básico, a partir do século XVIII, tenha sido definida como um dos direitos do cidadão¹⁴, considerava-se a escolarização universal um luxo, ao qual somente os países ricos poderiam se dar. A justificativa era de que uma nação mais pobre deveria "gastar dinheiro e esforços em obras de irrigação, estradas e impostos mais baixos" (DRUCKER, 1976:353).

Apesar dessas críticas, o projeto de modernizar amplos setores da sociedade, dentre os quais a educação, foi levado adiante pelo governo.

Há que se frisar a idéia de que a educação representou apenas mais um dos fatores, dentre inúmeros

¹³ Os historiadores concordam que a partir de 1870, o Japão era já um país imperialista. Segundo o **Dicionário de Economia** (1985:201), imperialismo é a "política de dominação territorial e/ou econômica de uma nação sobre outras. O conceito passou a ser difundido em fins do século XIX, com a expansão econômica e política da Grã-Bretanha e representava, na época, o desejo de cada uma das nações mais desenvolvidas de adquirir, administrar e explorar economicamente territórios menos avançados, com a finalidade principal de comércio, mas algumas vezes para eliminar um risco estratégico em sua competição mútua".

¹⁴ A fé, a crença na educação enquanto alavanca do progresso é algo recente na história. Somente a partir do século XVIII, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), a educação tornou-se o fundamento da cidadania; até então frequentar escolas era um luxo e uma prerrogativa de poucos. Sabe-se que judeus e protestantes ortodoxos sempre defenderam a alfabetização (muito antes da Declaração dos Direitos Universais) como algo necessário. Entretanto seus esforços visavam somente a prática religiosa e não o exercício da cidadania.

outros já apontados por RATTNER(1990), que impulsionaram a economia nipônica. Segundo o autor, o Japão é o país mais bem sucedido dessa fase tardia de desenvolvimento capitalista em razão de vários fatores que não podem ser ignorados, a não ser com o risco de uma análise parcial. São eles: 1) os pesados custos sociais e econômicos infligidos à nação nipônica; 2) o regime autoritário do pré-guerra (militarização); 3) reformas estruturais profundas; 4) introdução de capital estrangeiro; 5) presença constante do Estado no gerenciamento da economia; 6) concessão de financiamentos a taxas de juros favorecidos; 7) apoio ao desenvolvimento tecnológico; 8) política de protecionismo à indústria nacional; 9) traços culturais; 10) alto nível de escolaridade e treinamento de mão-de-obra etc. Em suma, conclui RATTNER que "o sucesso japonês está intimamente relacionado com a capacidade de planejamento a longo prazo, tendo em vista, muito mais a mobilização de recursos humanos do que financeiros" (RATTNER,1990:178/9).

É interessante verificar algumas características peculiares ao Estado japonês que parecem ter cooperado para o êxito de seus projetos reformadores. VELLOSO, analisando as razões do sucesso industrial do Japão, conclui que isto se deve não tanto às características culturais do povo, mas às conquistas sociais. Prossegue salientando

que o Japão desenvolveu um certo tipo de Estado econômico muito funcional para as necessidades do país. O governo japonês é competente. Mas, principalmente, ocupa-se de antecipar tendências dos mercados mundiais e de implementar políticas industrial e tecnológica ativas, conseqüentes a essas antecipações (1990:31/2).

Assim, concordamos com VELLOSO (1990:33) quando diz que o "Japão está orientado para ver o mundo". Como está atento para o mercado mundial, consegue antever novas tendências globais para, deste modo, implementar projetos políticos, econômicos, tecnológicos, educacionais, se não revolucionários, ao menos inovadores.

Guiado por essa visão antecipadora e premido pelas condições históricas sobre as quais o capitalismo japonês se desenvolveu, o governo Meiji investiu firmemente na formação de recursos humanos. Neste sentido, criou um eficiente sistema educacional, assentado em base dual, que vigorou no Japão até a II Guerra. Consistia este na organização paralela de dois tipos de ensino, um, voltado para a criação da "escola normal" e, outro, para a "escola de elite".

A primeira, com quatro anos de ensino obrigatório, tinha por meta a expansão do ensino elementar e, ao mesmo tempo, "instruir o povo para que cada um pudesse entender seu dever como japonês, agir dentro dos princípios éticos para poder desfrutar do bem-estar" (ASO & AMANO, 1992:14). Dentro desta perspectiva, priorizou-se o ensino da ética, da educação moral, reforçou-se a lealdade ao Estado, à família e à sociedade.

Nota-se, portanto, uma nítida preocupação com a formação ideológica nacionalista do cidadão, que, nos finais da década de 20 e 30, tornou-se a base do fascismo japonês. Já em 1885, Arinori Mori, ao assumir o Ministério da Educação, declarou abertamente que a política educacional estava direcionada para a exaltação do sentimento de honra, de orgulho e lealdade para com a pátria:

*Sob uma inquebrantável linha de
imperadores governando por toda a
eternidade, assim como o céu e a terra,
o Japão, possuidor de um poder*

superior, nunca foi submetido à humilhação por nenhum país estrangeiro. E além disso, o espírito do povo em defender o país e seu caráter de lealdade e obediência, herdado de seus antepassados, ainda permanece puro (ASO & AMANO, 1972:13).

Compreende-se a importância desse nacionalismo no contexto do desejo japonês de ocupar novas terras e novos mercados e concorrer com as grandes nações capitalistas. Para tal, teria de se preparar militarmente para um possível conflito externo e, além disso, teria, também, de estimular o sentimento de honra e grandeza nacional e convencer politicamente as massas da necessidade de um possível sacrifício.

Quanto ao outro ensino, este estaria voltado para a formação de uma elite intelectual, porém, dentro de novos paradigmas. Para o governo revolucionário era no Ocidente que se deveria buscar e ou inspirar as novas experiências, idéias, conhecimentos e tecnologias.

Como no Japão não havia escolas que atendessem a essas exigências, o governo construiu universidades, contratou técnicos especializados e docentes do estrangeiro para lecionar nos cursos superiores.

Assim, em algumas décadas, assiste-se à renovação dos velhos quadros da classe dirigente do país. O novo cenário é agora marcado pela presença de peritos do exterior no Ministério da Indústria, nos empreendimentos industriais, na mineração, medicina, escolas, etc.

Não obstante estivessem os japoneses ávidos por incorporar os conhecimentos técnicos-científicos do Ocidente, Reischauer (Apud MURASSE) faz uma interessante observação a este respeito, destacando que "eram eles próprios[os japoneses] que escolhiam o que e onde poderiam

aprender, além de elegerem a forma de utilização deste conhecimento.”¹⁵ Somando-se a isso, procuravam buscar especialistas de nacionalidades diferentes, mantendo-os o menor tempo possível no país (MUTEL:1972:80).

Essas atitudes denotavam, na realidade, um espírito de cautela: os japoneses não desejavam demasiada interferência em seus caminhos, de forma a evitar a dependência de outras nações. Por trás deste comportamento estava o temor dos nipônicos de que um contato muito estreito e prolongado com o Ocidente pusesse em risco a sua autonomia. Este receio não era de todo infundado, posto que já havia sido deflagrada a corrida imperialista.

Os jovens formados nas conceituadas universidades nacionais ou internacionais e que possuíam conhecimentos técnicos ou dominavam alguma língua estrangeira eram rapidamente absorvidos nos importantes cargos, recebendo altíssimos salários. Com a formação dessa casta de privilegiados, cuja ascensão devia-se em grande parte à educação especializada, criou-se a expectativa de rápida mobilidade social.

No interior, portanto, deste contexto social valorizador do mérito e da competência pessoal, a “motivação” para a educação introjetar-se-à profundamente inclusive nos japoneses que, frente à falta de perspectiva de vida no Japão, resolvem emigrar para outros países, incluindo aí o Brasil.

¹⁵ E. REISCHAUER, **Japan: the history of a nation**, 1984, p.124. Apud Murasse, Op.cit., p.38)

CAPÍTULO III- A EMIGRAÇÃO MODERNA JAPONESA E O BRASIL COMO ALTERNATIVA

1- DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA E IMIGRAÇÃO

A emigração moderna no Japão que se inicia a partir da Revolução Meiji (1868) integra, ao lado daquela que ocorre na Itália, em Portugal, na Espanha, na Rússia e na Polônia, a segunda grande corrente emigratória do mundo moderno. Esta corrente, que se formou nas últimas décadas do século XIX, ocorreu um tanto tardiamente, quando comparada à primeira (vide cap.I, nota n.º.7, p.22), em razão do atraso em termos do desenvolvimento capitalista nestes países.

Ao se abordar a questão da emigração moderna, e neste caso, a do Japão, certos cuidados fazem-se necessários, sob o risco de se analisá-la como um fenômeno restrito à história nipônica. Na realidade, alerta VIOTTI (1976:37), o fato é que ela se insere em um processo muito mais amplo, que extrapola os limites das condições históricas existentes no Japão, as quais representam apenas uma faceta do fenômeno. Se, por um lado, havia no país do sol nascente uma premente necessidade de exportar o excedente da força de trabalho, por outro, era preciso que existissem regiões carentes de mão-de-obra que a

absorvessem. Enquanto a Europa e a Ásia sofriam com o excesso de trabalhadores e com suas conseqüências, a América passava por um momento crucial, o da falta de braços, em razão do fim da escravidão ou de seu iminente término.

Além dessas condições que proporcionaram a grande marcha emigratória dos séculos XIX e XX, outras, não menos importantes, também lhe serviram de "ingrediente". Nas palavras de Eça de Queiroz, escritas em 1874, a emigração só se tornou factível porque a civilização tinha criado todas as condições materiais e subjetivas para tal:

[Na Europa] A guerra tinha arruinado as fortunas, e criado gostos independentes e viajantes. A revolução, as guerras do Imperio tinham dado aos espiritos em toda a Europa, uma necessidade de movimento, de liberdade, e de iniciativa aventureira incompatível com a sociedade tranquilla e estacionaria...As independências da America do Sul preparavam-se. O mundo colonial tinha todas as bases d'uma sociedade regular e prospera. A abolição do tráfico nas colonias Francezas e Inglezas fazia desejado o trabalho livre. Depois o vapor applicado à navegação começou a facilitar as viagens. A abolição da escravatura nas republicas nascentes da America foi uma atracção ao trabalho europeu. O desenvolvimento da marinha mercante abaixou o preço dos transportes. A emigração começou a ser organizada e regulamentada, e assim se

formou, se alargou, e criou as suas correntes normaes e permanentes (1979:28) (os grifos são nossos).

Embora Eça de Queiroz esteja se referindo à emigração europeia, em termos gerais sua análise também se aplica ao quadro da emigração nipônica.

Compartilhando alguns pontos de Eça de Queiroz, ALBUQUERQUE(s/d) também defende a perspectiva de que a imigração moderna japonesa só se tornou possível porque outras condições históricas já se haviam cumprido no país como, por exemplo, as facilidades de movimentação das pessoas de um lugar a outro. A ligação entre as cidades por trens permitia que o indivíduo mantivesse contato com os familiares, sem a "sensação de estar completamente separado da família". Deixar o campo para ir à cidade também se tornou uma prática corriqueira. Por outro lado, as cidades, com as novas oportunidades de trabalho e ofertas de escolas, exerciam grande atração sobre os jovens, principalmente entre os não-primogênitos, pois estes não tinham propriedades a herdar. Os oficiais, por seu turno, "eram transferidos de um lugar para outro e soldados começaram a ir também para as cidades. Os caminhos deixaram de ser inusitados e perigosos" (ALBUQUERQUE,s/d:51).

Ao mesmo tempo, o além-mar exercia grande fascínio sobre aqueles que nunca haviam ultrapassado os limites da sua aldeia. O Novo Mundo apresentava-se, no imaginário daqueles que pretendiam emigrar, como verdadeiro paraíso terrestre, onde não haveria a herança opressiva dos ranços feudais. Lá, seu destino parecia depender mais de sua vontade e responsabilidade próprias do que no seu país e, o que era mais importante, poderiam enriquecer através do trabalho pessoal.

A trajetória e o destino desses imigrantes foram se definindo no decorrer do próprio processo. No mesmo ano da Revolução Meiji (1868), um grupo de 42 trabalhadores

japoneses, dirigiu-se para as ilhas de Guam e um outro, de 148 pessoas, partiu para o Havaí para trabalhar, respectivamente, nas plantações de arroz e nos canaviais. A maior parte de seus componentes eram homens solteiros, de origem urbana, *samurai* ou artesãos que foram perdendo função social dentro da nova ordem.

A oportunidade de trabalho em outro país e o financiamento das passagens pelos próprios fazendeiros interessados na mão-de-obra favoreceram a decisão da emigração.

Todavia, relatórios enviados do Havaí para o Japão, denunciando as péssimas condições de vida a que esses trabalhadores eram submetidos, levaram o governo nipônico a intervir neste esboço de emigração, proibindo a saída de novas levas de trabalhadores para aquele país, pelo menos até o ano de 1885. Entretanto, com o agravamento da situação interna no Japão e com o acirramento das tensões sociais, na tentativa de apaziguá-las, o Estado japonês reviu a posição anterior. Em comum acordo com o governo do Havaí, em 1886, firmou um tratado em que o último comprometia-se a subsidiar a viagem dos imigrantes japoneses, enquanto o primeiro deveria estimular a saída de seus compatriotas (STANIFORD, 1976:40).

Até o final do século XIX, o Havaí foi um importante centro receptor da força de trabalho japonesa; entretanto, a partir de 1898, quando a região tornou-se possessão americana, a corrente emigratória japonesa alterou seu rumo em direção aos Estados Unidos. Movidos agora tanto pelas facilidades burocráticas para entrar nesse país, quanto pelas possibilidades de ganhar um salário maior, entre os anos de 1905 e 1908, 27 mil japoneses reemigram do Havaí para a América do Norte.

Doravante, os Estados Unidos passam a ser a nova rota preferida pelos emigrantes japoneses. Aliás, o sonho de ir para a América fazia parte dos planos de todo imigrante.

A emigração japonesa em larga escala para os EUA ocorreu, principalmente entre os anos de 1880 e os da Primeira Guerra Mundial, quando uma leva de nipônicos foi trabalhar como operários nas estradas de ferro, na mineração, nas madeireiras, indústrias de peixes, etc.

A presença crescente dos imigrantes japoneses na economia americana provocou, conseqüentemente, uma acirrada concorrência entre eles e os produtores e trabalhadores nacionais, desencadeando-se um movimento hostil à sua permanência em território americano. Em 1906, por iniciativa da Federação Americana do Trabalho (AFL), organização trabalhista bastante poderosa, começam a se organizar movimentos contrários à presença de japoneses, inicialmente na Califórnia, depois no Havai, Austrália, Canadá e México.

A organização anti-nipônica, obtém sua primeira grande vitória, em 1907, quando os EUA fazem com que o Japão aceite o tratado *Gentlemen's Agreement*, segundo o qual o último comprometia-se a não permitir que seus trabalhadores emigrassem para os Estados Unidos, com exceção daqueles que iam com o objetivo de unir-se à família (NOGUEIRA, 1984:40).

Tal medida não foi, todavia, levada às últimas conseqüências, pois as peculiaridades do sistema jurídico japonês possibilitava a transgressão da lei americana. A oficialização do casamento no Japão poderia se dar independentemente da presença de uma das partes. Com isso, muitos japoneses, que se encontravam nos Estados Unidos, enviavam para o Japão a documentação exigida para a realização do matrimônio, obtendo em seguida o registro de casamento. Por este instrumento, muitos japoneses continuaram a entrar nos Estados Unidos.

A relação entre americanos e japoneses foi se tornando tensa e o clima, extremamente desfavorável aos japoneses, sobretudo à medida que estes obtinham sucesso na

agricultura¹.

O embate culmina na vitória do movimento anti-nipônico, quando Theodore Roosevelt assina a *Quota Immigration Act*, proibindo definitivamente, por meio do artigo 13, a "entrada no país de imigrantes inaptos a obter a cidadania americana por naturalização" (COARACY, 1942:154).

Numa primeira e rápida análise, o móvel desta rejeição teria como motivo razões de ordem racial. Porém, como destaca ICHIOKA (1988:3), a alegação da AFL para combater os imigrantes japoneses era de que os mesmos apresentavam baixa exigência de vida e, trabalhando por ínfimos salários, aceitavam passivamente viver em condições precárias, situação em que nenhum trabalhador branco aceitaria. Daí a necessidade de sua exclusão, ou seja, "preservar a padronização da classe trabalhadora americana". Além disso, segundo ainda ICHIOKA (1988:3), a AFL sustentava que jamais se poderia contar com a classe trabalhadora japonesa porque esta era subserviente aos patrões. Portanto, o motivo era fundamentalmente de natureza econômica e não racial.

A partir do *Immigration Act*, outros países da América Central e da América do Sul (Paraguai, Colômbia, Costa Rica, Guatemala, etc.) aderem à campanha anti-nipônica.

Devido às dificuldades crescentes que os japoneses começaram a enfrentar nos países que adotaram políticas restritivas à sua entrada, o Brasil, embora não fosse considerado por eles a melhor opção, tornou-se uma

¹ A presença crescente dos japoneses na economia americana foi observada por CARDOSO: "uma grande parte [dos japoneses] conseguiu sucesso como agricultor e, (...) dedicaram-se ao cultivo de frutas e vegetais para abastecimento das cidades, utilizando seus conhecimentos para aproveitar ao máximo terras de qualidade inferior e conseguir uma agricultura intensiva. São eles os introdutores da floricultura na região de Los Angeles e em 1941 dominavam o mercado de certos produtos, mantendo-se 50% a 90% das colheitas de alcachofras, pepinos, espinafre, tomates e 25% a 50% das de aspargo, cenoura, alface, cebola e melancia" (1995:157).

alternativa viável.

2-DO FIM DO TRABALHO ESCRAVO À IMIGRAÇÃO

Segundo o pressuposto teórico deste trabalho, o processo imigratório japonês para o Brasil, que se inicia de maneira inexpressiva em 1908, insere-se no processo mundial de reorganização do capitalismo, a partir da segunda metade do século XIX. A consequência imediata desse processo foi o deslocamento de um grande contingente humano de áreas onde havia excesso de trabalhadores para regiões carentes de força de trabalho. A corrente emigratória moderna que se formou no Japão não foi, portanto, um fenômeno exclusivo, ao contrário, deu-se entre as mais diferentes nações. Segundo algumas estimativas, só na primeira metade do século passado, em torno de 70 e 75 milhões de pessoas migram de seus países para outras terras (LEÃO, 1990:7).

No mesmo período em que a Europa e a Ásia buscavam medidas para solucionar o grave problema do excesso de trabalhadores, o continente americano padecia de sua falta. No caso específico do Brasil, desde 1840, surgem discussões sobre como e por quem substituir sua principal força de trabalho, o escravo, face à inevitável extinção da escravidão.

Desde o início do século XIX, a marcha dos acontecimentos mundiais sinalizava a superação histórica da escravidão. A Inglaterra, através do Ato de 1807, aboliu o tráfico negreiro e, em 1883, alforriou os escravos de suas colônias. A Holanda, trilhando o mesmo caminho, extinguiu o trabalho escravo de sua colônia em Suriname em 1863. Quanto à Guiana e as Antilhas Francesas, os escravos tiveram de esperar pelo decreto do Conselho Provisório de 27 de abril de 1848 para receberem a libertação coletiva (BOSI, 1992:206).



O movimento abolicionista foi adquirindo forças e propagando-se entre as nações mais desenvolvidas, dando a percepção de que a escravidão estava com os dias contados. Urgia por isso encontrar uma outra força de trabalho.

No Brasil, a discussão tomou vulto a partir de 1850, ocasião na qual a lei Eusébio de Queiróz proibia o tráfico de escravos. Coincidentemente, nesse momento ocorria o aumento da demanda internacional por café e a rápida expansão da cafeicultura no Oeste Paulista (STOLKE & HALL, 1983:80).

Às vésperas da abolição, por volta de 1882, este era ainda "quase o único assunto de todas as conversas" (BINZER, 1994:129). De fato, a questão merecia ampla discussão porque a sociedade brasileira como um todo, e não apenas a classe dos fazendeiros, vivia e respirava sob o signo da escravidão. Em praticamente todos os lares, em todo o comércio, do grande ao pequeno proprietário, a presença da força de trabalho escrava era imprescindível.

As dificuldades que poderiam decorrer da abolição eram, portanto, imensas. Além dos obstáculos impostos à imigração, o Brasil possuía uma população relativamente pequena, dispersa em um vasto território, cujo crescimento populacional era bastante lento. Até a última década do século XIX "o Brasil possuía ainda as mesmas zonas de povoamento do século passado" (CARONE, 1978:9).

Afora a dificuldade de se contar com o trabalhador livre nacional pelas sua escassez, havia ainda o agravante de ele ser pouco desejado enquanto força de trabalho, porque tinha se criado, em torno dele, a imagem de indolente (PEREIRA, 1986:179).

Diante das dificuldades de se contar com a força de trabalho nacional, a alternativa que se apresentou como viável foi trazer imigrantes europeus. Ora, neste período havia toda uma conjuntura favorável à sua vinda. A lavoura cafeeira estava em expansão desde a década de 60 e requeria crescentemente mais trabalhadores; o sistema escravista

colonial anunciava que estava prestes a ruir; os EUA, paraíso almejado por todos os imigrantes, adotam uma política restritiva à imigração, mudando a corrente dos deslocamentos das gigantescas massas humanas e, por fim, a Itália tornava-se o novo polo exportador de trabalhadores excedentes em razão da crise econômica, social e política que a acometia (CAIO PRADO JR, 1981:189).

Essas circunstâncias aceleraram as discussões e tornavam urgentes as saídas para o problema. Havia, de um lado, os partidários da introdução de imigrantes chineses (os *coolies*) e, de outro, os defensores da vinda de colonos e imigrantes europeus. Os primeiros provocavam forte resistência nos vários setores da sociedade por duas razões. Uma, porque representavam um sério concorrente ao trabalhador nacional. Outra, porque eram identificados com uma raça inferior, que poderia, com a miscigenação, produzir aqui um tipo físico inferior. Quanto aos europeus, as dificuldades para atraí-los eram igualmente imensas, embora de natureza diferente. Em primeiro lugar, eles relutavam em vir em razão do clima tropical e da falta de liberdade política, cuja explicação ligava-se à existência do regime de escravidão e do fato de algumas instituições serem legitimadas pelos costumes da religião católica.² Além disso, na Europa, havia um clima de resistência à saída de compatriotas, em decorrência dos relatórios que denunciavam as péssimas condições de vida e de trabalho oferecidas no Brasil (CAIO PRADO JR., 1981:186).

O problema da carência de braços no Brasil só foi satisfatoriamente solucionado quando da iniciativa do governo federal em subvencionar a imigração em massa. Desde então, o governo incumbiu-se de divulgar, no exterior, uma imagem do Brasil, cujo objetivo era atrair um grande contingente de trabalhadores.

² O Estado brasileiro só reconhecia o matrimônio que era realizado pela Igreja Católica. Não reconhecia como legal o casamento civil, e isso causava sérios problemas às famílias protestantes, principalmente no que se referia à questão da propriedade.

Antecipando-se ao governo federal, a Província de São Paulo, por iniciativa dos fazendeiros, organizou todo um suporte no intuito de acelerar a vinda de imigrantes. Em 1871, fundou a Associação Auxiliadora de Colonização e Imigração para a Província de São Paulo; em 1877, criou a Hospedaria do Imigrante e, quase uma década depois, a Sociedade Promotora de Imigração (1886). Finalmente, em 1884, os fazendeiros, após pressionarem a Assembléia, conseguiram que a mesma aprovasse uma lei segundo a qual o governo paulista responsabilizar-se-ia pela imigração em massa. Esta política vigorou até a I Guerra Mundial.

A imigração subvencionada foi coroada de êxito. Com ela resolveu-se o problema da crise de mão-de-obra e o capital passou a ter, à sua disposição, um grande número de trabalhadores excedentes que, por consequência, permitiu a redução dos salários e o aumento da exploração sobre eles. O resultado, do ponto de vista econômico, foi o aumento fantástico da produtividade. De 1890 a 1907, só a Província de São Paulo quintuplicou a produção cafeeira, tornando-se o principal produtor no Brasil e o Brasil, por seu turno, tornou-se o principal produtor mundial.

Embora a imigração em massa sob a tutela do Estado tenha mostrado a sua eficácia, tal processo não foi linear, passando por algumas vicissitudes. Na virada do século, importantes países europeus emigrantistas passaram a reduzir ou a impedir a saída de seus trabalhadores, seja porque o desenvolvimento industrial de sua nação estava a absorver parte da mão-de-obra excedente, seja porque os relatórios sobre a imigração no Brasil denunciavam as péssimas condições de vida e de trabalho então existentes, revelando, portanto, que a imagem que o governo criara no exterior era falsa. A verdade é que a imigração para o Brasil, que havia atingido picos elevados, começou a declinar sensivelmente a partir de 1898.

Além da redução na entrada, estava a ocorrer o retorno de muitos imigrantes para o país de origem, bem

como seu deslocamento para outros países como a Argentina³. Como o mercado nacional de trabalho livre não estava plenamente constituído, a lavoura ressentiu-se novamente da falta de braços e a alternativa encontrada foi buscar trabalhadores no país do sol nascente.

3-DOS TRÂMITES BUROCRÁTICOS À CHEGADA DOS JAPONESES NO BRASIL

Sob a responsabilidade do governo paulista, a imigração japonesa para o Brasil teve início, de maneira ainda inexpressiva, em 1908, quando o navio Kasato Maru chegou ao Porto de Santos trazendo a bordo apenas 781 imigrantes japoneses para trabalhar nas fazendas cafeeiras da Província de São Paulo. Este inexpressivo fluxo de imigrantes perdurou até 1924. De 1925 a 1941, entraram em torno de quase 150 mil japoneses, "o que corresponde a mais de 75% do total de emigrados antes da II Guerra Mundial" (CARDOSO, 1995:34), período no qual o governo japonês assumiu integralmente a política emigratória.

Porém, muitos foram os obstáculos que tiveram de ser superados até a concretização da vinda dos imigrantes japoneses para o Brasil. Ainda no Império, diante da iminência da abolição da escravidão, quando se iniciaram as discussões acerca da conveniência ou não de se introduzir imigrantes asiáticos no Brasil, os debates foram

³ Depois dos EUA, a Argentina era o segundo país que mais recebia imigrantes. Sua atração sobre eles decorria do fato de ela possuir uma agricultura capitalista, altamente desenvolvida, o que resultava numa produtividade elevada. Consequentemente os salários pagos aos trabalhadores eram bem superiores aos pagos no Brasil, além de terem ainda a vantagem no tratamento recebido. Em outras palavras, como na Argentina não houve a escravidão colonial, os trabalhadores livres eram tratados como tal, ao contrário do Brasil que dispensava ao trabalhador imigrante um tratamento parecido àquele dispensado ao escravo, o que afugentou muitos imigrantes europeus.

acalorados, envolvendo estadistas, ministros, senadores, deputados, representantes da imprensa e da ciência, proprietários industriais e rurais, comerciantes, etc. (KOZERITZ,1980:224). De um lado havia aqueles que, necessitando prementemente de braços para a lavoura, eram favoráveis à introdução. De outro havia os que se manifestavam contrários aos asiáticos, a quem consideravam uma raça inferior, temerosos de que o cruzamento do brasileiro com eles produziria uma raça também inferior.

É preciso não perder de vista que predominavam, nos círculos da intelectualidade e dos políticos brasileiros, as teorias raciais tão em voga na Europa e nos Estados Unidos. Essas teorias advogavam a tese de que o fator raça era fundamental no processo civilizatório de um país. Desde o final do século XIX até a primeira metade do século XX, manifestou-se, no interior da ciência, uma vertente teórica que, apoiando-se na doutrina de superioridade racial de Gobineau, atribuía a superioridade ou a inferioridade de um povo às características exclusivamente hereditárias, biológicas e naturais. Neste sentido o pobre, o desempregado, o colonizado, o negro, o amarelo, o índio eram considerados geneticamente degenerados, cujo cruzamento com o branco poderia provocar o definhamento deste último (SETOGUTI:1991:52).

Sob o manto da ciência, na Europa e nos Estados Unidos, os defensores da tese da superioridade racial dos brancos, declaravam que o Brasil era um país degenerado, pois, sua população compunha-se basicamente de raças mistas, o que explicaria a sua pobreza e atraso.

Quando então, na década de 1870, o Brasil viu-se sacudido pelas profundas transformações no campo político, social e econômico, as discussões, inspiradas nos valores pseudocientíficos estrangeiros, apregoavam a necessidade de se criar uma identidade nacional e de promover, concomitantemente, o "branqueamento das raças".

Munidos desses objetivos políticos, jornalistas, médicos, escritores, dentre os quais Oliveira Viana, Euclides da Cunha, Sílvio Romero, Nina Rodrigues, etc., argumentavam com a tese da imperiosa necessidade de viabilizar a vinda do imigrante branco e, concomitantemente, impedir a entrada de negros e asiáticos.

O embate que se criou ao redor desta questão culminou na vitória momentânea da tendência que não desejava a mistura de raças "inferiores". O Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, vedava a entrada de asiáticos e africanos no território brasileiro, exceto com autorização prévia do Congresso.

Todavia, a crise da mão-de-obra na lavoura aprofundava-se à medida que se reduzia a entrada de trabalhadores europeus, e a indústria brasileira, em pleno processo de expansão, atraía parte dessa força de trabalho.

O setor agrícola viu-se assim vulnerável e, diante desta situação, foi induzido a travar "verdadeira batalha, no sentido de não só atrair como de assegurar os trabalhadores para as suas propriedades" (NOGUEIRA, 1979:5). O temor crescente de uma desorganização da produção leva os fazendeiros a pressionar o Senado e a Câmara Federal para que fosse revogado o decreto nº 528. Finalmente, em 5 de outubro de 1892, após muita contenda, Floriano Peixoto o substitui pela nova lei nº 97, que garantia a livre entrada de imigrantes no país, desde que aptos para o trabalho, bem como estabelecia a adoção de uma política que visava manter relações de amizade com a China e o Japão, o que veio a se concretizar em 5 de novembro de 1895, com o Tratado de Amizade, Comércio e Navegação (LEÃO:1989:22).

Na realidade, com o fim do trabalho escravo e com o advento do trabalho assalariado, a sociedade brasileira passou a enfrentar um problema inusitado, a mobilidade da força de trabalho. Descontentamentos de variada natureza ou o simples desejo de melhorar as condições de vida faziam com que os trabalhadores livres prontamente abandonassem as

propriedades rurais. Uns repatriavam-se, outros reemigravam e havia ainda aqueles que iam para as cidades ou que se mudavam, com bastante frequência, de uma propriedade para outra (NOGUEIRA, 1979:65).

Nesta conjuntura, os fazendeiros sentiam-se vulneráveis, porque o processo produtivo ficava à mercê dessas flutuações. Para contornar o problema, continuaram a pressionar o governo para que o mesmo agilizasse a vinda dos imigrantes japoneses. À frente dessa proposta estava o então Ministro Plenipotenciário no Japão, Henrique Lisboa, cujo argumento, apresentado oficialmente, mostrava as vantagens comerciais que a imigração japonesa poderia trazer tanto para o Brasil quanto para o Japão. Lembrava Henrique Lisboa ao governo brasileiro que "a capital do Japão, Tóquio, é em extensão maior que Paris e tem uma população igual à de Londres" (Apud AZEVEDO, s/d:281). Além disso, dizia ele, determinados produtos fornecidos pelos Estados Unidos ao Japão, como o açúcar, a aguardente, o café, o tabaco e a borracha eram vendidos a um preço superior aos praticados pelos produtores brasileiros. O que, trocando em miúdos, significava que os produtos nacionais teriam condições de competir com os americanos por essa fatia no mercado japonês (Apud AZEVEDO, s/d:282).

Além das vantagens acima, dizia Henrique Lisboa, a entrada de produtos da indústria oriental (porcelana, laca, seda, papel, palha trançada, esteiras, cortinas, malas, sapatos, chinelos) no Brasil era benéfica porque, além de suas inigualáveis qualidades e bom gosto, a modicidade do preço era imbatível.

Não obstante o relatório apresentado por Henrique Lisboa, o acordo da imigração japonesa para o Brasil permaneceu num impasse. Em 1901, outro Ministro Plenipotenciário no Japão, Manuel de Oliveira Lima, apresentou uma postura completamente diferente da do ministro anterior. Declarando-se veementemente contrário à imigração japonesa, sustentava-se nas teses raciais,

alegando o perigo de misturar raças 'inferiores' (Apud LEÃO, 1989:22).

Discussões dessa natureza persistiram até as vésperas da vinda dos japoneses. Entre os anos de 1903 e 1907, a relação Brasil-Japão efetiva-se em razão de mudanças significativas que estavam ocorrendo no Brasil, no Japão e em outras regiões.

Segundo LEÃO (1989), no Brasil adotou-se, nesta época, uma política de valorização dos preços do café que trouxe um novo alento à cafeicultura, aumentando a demanda por trabalhadores. Paradoxalmente, no momento em que a lavoura passou a necessitar de mais trabalhadores houve, no Brasil, uma redução brutal de imigrantes pois o número de saídas era superior ao de entradas:

TABELA 9 - ENTRADAS E SAÍDAS DE IMIGRANTES DO BRASIL

ANO	ENTRADA	SAÍDA	DIFERENÇA
1900	22.802	27.917	5.115 (-)
1901	71.782	36.099	35.683
1902	40.161	35.500	4.886
1903	18.161	40.200	22.089 (-)
1904	27.751	37.300	9.549 (-)
1905	47.817	39.900	7.917
1906	48.429	47.500	929
1907	31.681	43.900	12.219 (-)
1908	40.225	38.400	1.825

(Roberto SIMONSEN, "Aspectos da história econômica do café". In: Revista do Arquivo Municipal, n.65, p.202. Apud ANDO, **Estudos sócio-históricos da imigração japonesa**, p.120.)

Neste contexto, a crise da mão-de-obra voltou a assombrar os que dela necessitavam, pois, além da elevada saída de trabalhadores, havia o agravante de a Itália,

importante centro fornecedor de mão-de-obra, a partir de 1902, ter proibido a vinda de trabalhadores para cá.

Face a esta crítica situação, a única solução viável foi trazer os japoneses, ainda que se tivesse de enfrentar as mais renitentes forças, como a da diplomacia e da imprensa brasileira.

Além dessas condições internas que favoreceram o estreitamento dos laços com o Japão, as medidas restritivas que foram se erguendo contra a imigração japonesa nos EUA, e que se alastraram para o Havaí, Canadá, Austrália, Costa Rica etc., possibilitaram que também os nipônicos volvessem os olhos para o Brasil. Além disso tudo, a situação econômica do Japão, abalada pela guerra russo-japonesa (1904/5) não oferecia outra perspectiva aos que se encontravam no país, se não a emigração.

Portanto, todas essas circunstâncias criaram as condições para que a imigração japonesa rumo ao Brasil se tornasse realidade. Em 6 de novembro de 1907, o governo do Estado de São Paulo e o governo japonês celebraram o acordo, no qual o primeiro comprometia-se a subvencionar a parte das despesas com a viagem do imigrante nipônico, desde a sua saída do Japão até à chegada no Porto de Santos. A outra parte das despesas seria antecipada pelos fazendeiros, que as descontariam do imigrante por ocasião do acerto do pagamento quando da primeira colheita.

Neste acordo, o governo brasileiro comprometeu-se a receber mil pessoas por ano durante três anos, num total de 3 mil imigrantes e impôs, como condição, que a imigração não deveria ocorrer de forma individual. Os imigrantes deveriam vir em unidades familiares, com, no mínimo, três trabalhadores ("três enxadas") em idade produtiva variando de 12 anos a 45 anos, independentemente do sexo.

Essas exigências, no começo do século XX, não eram inéditas, visto que, em 1822, haviam sido "defendidas pela aristocracia e por políticos, como o Senador

Vergueiro, um de seus pioneiros e incentivadores" (BRITO, 1997:37).

As vantagens desse tipo de exigências eram inúmeras. Primeiro porque, com a vinda de trabalhadores em unidades familiares, seriam menores as possibilidades de eles evadirem-se das fazendas antes do término do contrato, fato corriqueiro entre os imigrantes europeus. Em segundo lugar, o trabalho familiar possibilitava aos fazendeiros obter maior lucro. No sistema de colonato⁴ a família era remunerada segundo o número de pés de café tratados e não de acordo com a produção, quanto maior a família, menor era o custo para o fazendeiro (STOLKE & HALL:1983:111/2).

A imposição da chamada "três enxadas", numa clara alusão ao fato de que os imigrantes representavam antes de mais nada força de trabalho, dificultou que famílias completas se inscrevessem para a emigração. Afinal, o que fariam as famílias com as crianças menores de 12 anos e com as pessoas acima dos 45? Se os chefes de família os trouxessem, os mesmos teriam de arcar integralmente com as despesas desses improdutivos para o trabalho, quando, na maioria das vezes, não possuíam meios nem mesmo para custear os próprios gastos.

Em decorrência dessas exigências ocorreu, entre os imigrantes japoneses, um novo fenômeno social: o agrupamento de diferentes pessoas, consanguíneas ou não, num novo modelo familiar, as famílias compostas.

Como era de se esperar, a reunião de pessoas, fossem tios e sobrinhos, vizinhos, amigos, conhecidos ou até mesmo desconhecidos, em núcleo familiar, teve efeito

⁴ Após a extinção da escravidão no Brasil, adotou-se o colonato como um novo sistema de trabalho. Neste, estabelecia-se um contrato entre o colono e o proprietário do cafezal, segundo o qual o primeiro incumbia-se de cuidar do cafezal- aproximadamente cinco mil pés de café- reunindo toda a força de trabalho familiar, incluindo crianças. Por isso, o indivíduo solteiro não poderia se candidatar a colono. Como pagamento pelo trato do cafezal, o colono recebia uma pequena parte em dinheiro, casa e um lote de terra onde cultivava uma agricultura de subsistência (milho, feijão, arroz etc). Parte dos produtos era consumida e o restante levado para o mercado mais próximo.

negativo. Tão logo tivessem no Brasil e sido distribuídas pelas fazendas, os conflitos irromperam e muitas dessas famílias desfizeram-se, levando os brasileiros a criticar a forma "leviana" com que os japoneses desfaziam-se de seus membros.

Foi em meio a todas essas dificuldades que, finalmente, estabeleceu-se oficialmente a corrente imigratória entre Brasil e Japão.

4- DO SONHO DE TRABALHAR, POUPAR E RETORNAR

Como vimos, a história da imigração nipônica para o Brasil registra várias vicissitudes, o que levou seus estudiosos a classificá-la em fases. Um dos pesquisadores mais renomados, SAITO, por exemplo, classificou-a em quatro períodos, a saber.

O primeiro período, 1908-1924, demarca a imigração sob o subsídio do governo paulista, o qual trazia os nipônicos para trabalhar diretamente nas fazendas cafeeiras do Estado de São Paulo. Nesta primeira fase, a entrada de imigrantes dessa nacionalidade foi quase insignificante, considerando as de outras nações.

O segundo período, 1925-1941, caracteriza-se pela manutenção da corrente migratória pelo governo japonês, após o governo brasileiro ter rescindido o contrato. Nesta fase ocorreu o maior fluxo de entrada de imigrantes japoneses no Brasil, cujo destino era trabalhar não somente nas lavouras de café, como também nos muitos núcleos coloniais.

No terceiro período, 1942-1952, ocorre a interrupção da corrente imigratória, em função da II Guerra Mundial.

O quarto e último período corresponde aos anos de 1953-1962, quando o processo imigratório é retomado em números bastantes inexpressivos.

Na realidade, as duas primeiras fases são consideradas as de maior relevância dentro da história da imigração japonesa para o Brasil, visto que nelas se assistiu à chegada da maioria dos imigrantes nipônicos.

Os objetivos de nosso trabalho levam-nos a enfocar os dois primeiros momentos, uma vez que queremos investigar a mentalidade, os valores, a cultura, a motivação do imigrante no que se refere à questão educacional, sem a influência do processo de americanização sofrido pelo Japão após o término da II Guerra.

Desde o início, o processo imigratório contou com a forte participação do Estado japonês, que, premido pelos problemas internos, estimulava seus súditos a saírem do país, revelando, claramente que se tratava de um projeto político do governo.

Nesse sentido, incentiva a criação, com capital privado, de companhias de emigração para além-mar, cuja função era fazer um levantamento prévio tanto das possibilidades de envio de trabalhadores para outras regiões quanto dos lugares e condições nos quais seriam recebidos. Feito isso, estas companhias procediam ao recrutamento, seleção, preparação da documentação, transporte e instalação do imigrante. As comissões referentes a estes serviços eram pagas por ambas as partes, os interessados na mão-de-obra e os próprios trabalhadores.

Os primeiros japoneses chegaram no Brasil através da Companhia Imperial de Emigração (*Kokoku Imin Kaisha*). Mais tarde, outras companhias japonesas participaram da introdução e fixação dos nipônicos em terras brasileiras, a *Takemura Imin Kaisha*, a *Toyo Imin Kaisha*, *Morioka Imin Kaisha*, as quais foram, em 1917, fundidas em uma só, a Companhia de Desenvolvimento Internacional, amplamente conhecida como K.K.K.K. Havia ainda a Brasil Takushoku Kaisha que só mais tarde se incorporou à K.K.K.K.⁵

⁵ **Introdução dos imigrantes japoneses no Brasil e seu órgão instrutivo:**
s/d:7



No intuito de atrair um maior número de trabalhadores, muitas das companhias agiram de má-fé. Aproveitando-se do desejo dos imigrantes de deixar a terra natal apenas com a condição de retornar em pouco tempo⁶, as companhias 'vendiam' a falsa idéia de que no Brasil a riqueza jorrava do solo

Segundo os relatos dos imigrantes, apresentados pela literatura, muitos vieram imbuídos da crença de que aqui bastava sacudir as árvores para delas cair ouro. A promessa de uma terra semelhante ao Éden era propositadamente difundida em todas os cantos das províncias.

Com essas expectativas chegam os imigrantes iniciais, que não tardaram em verificar que foram ludibriados. Já no primeiro mês começaram as desavenças envolvendo os mesmos, os proprietários e as companhias. As casas que receberam e o tratamento a eles dispensado nas fazendas nivelavam-nos à condição dos escravos. Aliás, isto sucedeu não apenas em relação aos nipônicos, mas também a todos os outros imigrantes que a eles antecederam.

É preciso lembrar-se de que, em 1908, estava ainda fresca na memória e no sentimento de orgulho dos japoneses a vitória obtida na guerra com os russos entre 1904 e 1905. Portanto, para aquele povo, imbuído de um exaltado sentimento nacionalista, eram inaceitáveis as humilhantes condições que lhes eram impostas. No aspecto econômico, sentiram-se também logrados, pois a quantidade de sacas de café colhidas por dia não correspondia ao que propalavam as companhias de imigração. A família toda trabalhava, de semana a semana, do amanhecer do dia ao anoitecer, pois, não sendo cristãos, nem aos domingos e dias santos estas pessoas descansavam. Colhia-se em média uma a duas sacas de café por dia, enquanto a propaganda acenava com a

⁶ Segundo HASHIMOTO (1995:59), chineses e japoneses resistiam à idéia da migração definitiva, pois mantinham vínculos profundos com os antepassados. Assim, deixar o país definitivamente simbolizava o abandono daqueles que mais prezavam.

perspectiva de quatro a cinco sacas por pessoa.⁷

Definitivamente o sonho de voltar para o Japão num curto espaço de tempo e com os bolsos cheios de dinheiro desmoronou. Para alguns, o problema era ainda mais grave, pois haviam contraído dívidas antes de partir do Japão, na esperança de, em pouco tempo, acumular um pecúlio, o suficiente para, ao retornar, quitar o empréstimo e viver bem com o resto.

Com os sonhos abalados, oprimidos pelas condições de vida e de trabalho, os japoneses empreendem fugas noturnas, não obstante os riscos de enfrentarem os "capangas" armados.

Considerando que o custo para trazer o imigrante asiático girava ao redor de 18 a 22 libras, enquanto que o do imigrante europeu era de seis a sete libras (NOGUEIRA, 1979:36), não é de se estranhar que vários setores da sociedade brasileira se opusessem à subvenção da vinda dos japoneses. Esta posição, todavia, foi por um período derrotada, em razão das pressões exercidas pelos fazendeiros. Posteriormente, o governo suspende esse subsídio sob a alegação de que trazer os imigrantes japoneses elevava o custo da produção, tornando, conseqüentemente, a mercadoria brasileira menos competitiva, além do fato de eles apresentarem uma alta mobilidade geográfica.

Queixavam-se os fazendeiros de que, tão logo os contratos venciam, já estavam os japoneses nas estradas em busca de outro trabalho que os remunerasse melhor, ao contrário dos europeus que permaneciam, na mesma

⁷ Indubitavelmente houve má-fé por parte daqueles interessados em recrutar o maior número possível de trabalhadores. Há que se considerar, todavia, que no ano em que chegou a primeira leva de trabalhadores japoneses, coincidentemente, a produção do café foi baixa pois "os pés de café estavam enfraquecidos em virtude da exuberante produção havida dois anos antes, no ano de 1906, tendo sido a produção das mais fracas. O pé de café carrega-se mais com cereja em anos alternados" (Ando, 1976:136).

propriedade, por mais dois ou três anos. De fato, diziam os fazendeiros, não se tratava de ignorar as qualidades do japonês que, além de ser extremamente parcimonioso, "até mesmo na mobília da casa" (Apud ANDO:1976:145), era também, dentre todos os imigrantes, aquele que trabalhava com mais afinco e presteza. Somando-se a essas qualidades enaltecidas, os japoneses executavam o trabalho sem maltratar os pés de café, o que implicava no não comprometimento da safra posterior (Apud ANDO,1976:144). Entretanto, reclamavam os proprietários que eram também os japoneses aqueles que, mais rapidamente conseguindo acumular um pecúlio, abandonavam as fazendas.

Essa capacidade de poupança talvez se explique pela herança das relações sociais existentes no Japão, as quais moldaram o mundo do camponês, do artesão, do comerciante a um "baixo nível de vida, baixo salário e costumes sociais de submissão às situações extremamente pesadas de trabalho" (ONO,1973:134). Acostumados a essas condições e desejando ardentemente regressar à sua terra, os imigrantes japoneses não mediram esforços para se submeter a trabalhos brutais e impor-se um regime de vida de absoluto sacrifício.

Um outro fator que possivelmente tenha favorecido a poupança por parte do imigrante japonês no Brasil foi a forte noção de mercado neles imbuída. O que se notava é que a acumulação e o lucro, pressupostos básicos da economia de mercado, norteavam toda a sua vida. Seus pequeninos olhos estavam sempre atentos para aquilo que proporcionasse lucratividade maior. Por isso, a agricultura que desenvolviam destinava-se exclusivamente à troca, ainda que para atingir tal objetivo tivessem de sacrificar o nível de vida familiar.

Neste sentido, é bastante enriquecedor o estudo comparativo que ONO(1973) faz entre o modo de vida dos imigrantes japoneses e o dos imigrantes alemães. Embora



longa a passagem, a acuidade com que o autor faz sua análise torna-a imprescindível:

Entretanto, pelas minhas observações levadas a efeito na América do Sul, a vida econômica dos imigrantes japoneses é altamente envolvida pelas mercadorias. Exagerando-se a expressão poder-se-ia dizer que os japoneses desconhecem qualquer noção de auto-suficiência.

[...] o japonês irá imediatamente fazer a derrubada de toda a mata. Irá arrancar todos os troncos das árvores e fará o preparo das terras para a produção de mercadorias. Toda força de trabalho familiar será introduzida nessas terras, e eventualmente toda força de trabalho assalariado será nelas jogadas... Por esse processo de desbravamento, a família sujeitar-se-à às piores condições de moradia e de alimentação(...) O modo de vida e também a produção assumem de maneira aguda o caráter de economia de mercadoria.

(...)

Quando essas terras são desbravadas por uma família alemã elas assumem feições bastantes distintas. Inicialmente ele tratará de fazer a derrubada de uma pequena área desses 20-30 hectares. Aí ela irá assegurar a base de sua auto-suficiência. Construirá uma moradia melhor do que aquela comum erigida

pelos japoneses nas mesmas circunstâncias, e ao seu redor irá tratar de fazer surgir o seu pomar, a sua horta. Irá também ter a sua plantação de trigo. Não deixará de possuir a sua criação de gado, que a auxiliará nas lides da terra, bem como proporcionar-lhe o leite, do qual saberá ela fabricar os laticínios. Quando tiver a sua criação de porcos contará com linguiças e similares. Dessa maneira essa família alemã terá preparado as condições básicas de sua subsistência e só depois é que irá tratar da produção de mercadorias. A mata virgem será derrubada pouco a pouco, e os campos de cultivo aumentados gradativamente. Nunca será olvidada a associação da agricultura com a pecuária. Assim, a família alemã, conservando muito mais o aspecto de auto-suficiência do que a família japonesa, adota o método de incorporar-se à rede da economia de mercadoria de maneira gradativa. Ao se comparar de maneira superficial, os graus respectivos de desenvolvimento capitalista do Japão e da Alemanha, seria de pensar que o japonês estaria mais propenso a adotar os modos de vida e de produção correspondentes à economia de auto-suficiência, mas a atitude que se pode observar no comportamento dos imigrantes é



exatamente o oposto (ONO:1973:153/5)
(os grifos são nossos).

Essa ânsia pela acumulação explica a vida itinerante que os japoneses levavam. Não queriam nada que os prendesse durante muito tempo em um mesmo local; tinham pressa em buscar trabalhos que os remunerassem melhor para assim retornar o mais rápido possível para a sua terra natal.

Até mesmo pela proposta do governo paulista que, desejando atrair e fixar imigrantes em seu estado, abriu-lhes a perspectiva de adquirir um 'pedaço de terra' para agricultura, mediante financiamento, os japoneses a princípio não se mostraram interessados, ao contrário do que ocorreu com trabalhadores de outras nacionalidades. Esta alta mobilidade perdurou até por volta de 1915 e 1920, quando, tanto na conjuntura mundial quanto na nacional, a ocorrência de alguns fatores imprimiu um novo norte à vida dos imigrantes nipônicos.

O advento da I Guerra Mundial induziu-os à tomada de consciência de que acumular e regressar rapidamente era um sonho longínquo. Concomitantemente, a cidade de São Paulo passava por um processo crescente de urbanização e de expansão da economia e de industrialização, que abriam aos japoneses a perspectiva de enriquecimento. Além disso, a presença de imigrantes das mais diversas nacionalidades havia provocado alterações nos hábitos alimentares da população de São Paulo. No lugar da restrita alimentação que se resumia a carne-seca, mandioca, feijão e milho, passou-se a consumir arroz, ovos, batata e verduras. Graças então à sua larga experiência na agricultura, os imigrantes nipônicos vão para as cercanias e o interior de São Paulo cultivar verduras, frutas, batatas, arroz, etc.

Outro fator que pesou na decisão dos imigrantes japoneses de abandonar vida itinerante para se fixar num local foi a questão da educação formal dos filhos, que

passou a ser mais uma de suas preocupações. À essa época as crianças, que agora representavam um número significativo, encontravam-se em idade escolar. Urgia assim abandonar a vida itinerante, aplicar-se à uma agricultura sedentária e criar núcleos coloniais onde pudessem fundar escolas para os filhos.



CAPÍTULO IV: AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DOS JAPONESES E DESCENDENTES NO BRASIL

O padrão comportamental de supervalorização da educação formal dos imigrantes japoneses evidenciou-se, como vimos, por meio do bem sucedido encaminhamento escolar dos filhos. Para compreendermos o processo dessa bem sucedida escolarização dos nipo-brasileiros, faz-se necessário analisar a história da imigração japonesa no Brasil considerando seus dois grandes momentos.

O primeiro momento abarca os anos de 1908 a 1923 e o segundo, de 1924 a 1941. Em cada período apresenta-se uma situação histórico-social distinta que reflete na natureza e nos objetivos das escolas organizadas pelos japoneses no Brasil.

O primeiro momento caracterizou-se não apenas pela imigração subvencionada pelo governo paulista, mas também pela entrada de um número relativamente escasso de trabalhadores nipônicos¹ e pela sua dispersão entre as fazendas de café. O que mais se destacava nas

características do imigrante desse período era a ânsia de ganhar rapidamente dinheiro e retornar à pátria. Como diz TSUKAMOTO, a "imigração temporária tem sido fator decisivo não só para caracterizar a própria motivação para a emigração mas também para caracterizar o caráter e a mentalidade desses imigrantes" (In: SAITO & MAEYAMA, 1973:18/9).

O segundo caracteriza-se pelo desencanto desses trabalhadores quanto ao caráter temporário de sua estadia. Nesse momento eles já se deparavam com a dura realidade de que o desejo, quase que obsessivo, de retornar ao Japão, estava cada vez mais longe de se concretizar.

No primeiro momento, em razão de eles encontraram-se dispersos pelas fazendas, embalados com a expectativa do retorno rápido, a preocupação com o encaminhamento escolar dos filhos resumia-se praticamente ao ensino doméstico.

Nos depoimentos dos filhos destes imigrantes encontrados na bibliografia, há freqüentes menções à atuação das famílias na iniciação das crianças no mundo das letras e da matemática elementar. Neste aspecto, o processo de ensino e aprendizagem era bastante simples, informal e seu objetivo principal era suprir a interrupção na socialização e escolarização das crianças, que se havia dado com a vinda para o Brasil. A intenção das famílias era de que os filhos, quando do regresso, pudessem com a escolarização adquirida aqui, ainda que precária, (re)integrar-se na sociedade de origem sem sofrer discriminações ou enfrentar grandes dificuldades.

A preocupação com a possibilidade dos filhos serem discriminados parece ter base na própria sociedade

¹ Neste período, segundo o Departamento de Imigração, Ministério do Trabalho, Comércio e Indústria do Brasil, entraram apenas 32.088 japoneses contra os 156.221 dos anos de 1924 e 1941.



japonesa, cuja tendência é excluir o indivíduo 'diferente'. Como diz WHITE (1988:32), educadora americana atual, que pesquisa o sistema educacional japonês e viveu no Japão durante certo período, lá "a marginalidade é fácil de se adquirir e difícil de perder(...)"². Até mesmo os que deixam o país por longo tempo são encarados como suspeitos e, no retorno, têm que provar que se mantêm autênticos japoneses (WHITE, 1988:32).

As inquietações em face da impossibilidade de se enviar as crianças para a escola diminuía quando, numa mesma área, reuniam-se um maior número de famílias japonesas com crianças em idade escolar e buscava-se uma solução coletiva para o problema. Se três a quatro famílias habitavam o mesmo local, em geral, uma delas oferecia um de seus cômodos que, à noite, servia de sala de aula. O professor comumente era aquele que possuía maior grau de escolaridade ou maior domínio da língua japonesa. Como o poder aquisitivo desses colonos era baixo, o trabalho do professor improvisado, cuja atividade fundamental permanecia sendo a de lavrador, quase nunca era remunerado:

"Meu pai dava aulas de japonês para nós em casa. Aí a vizinhança começou a pedir que ele desse aulas também para outras crianças. Um vizinho cedeu um espaço da casa para funcionamento da escola durante muitos anos...Meu pai ensinou durante 60 anos, sem receber um tostão sequer"
(M, sansei, 48 anos).

² No Japão a marginalização é altamente estigmatizadora; daí o profundo mal-estar que provoca. Recentemente a revista **Veja** publicou o artigo "Morte na floresta" ao qual se referia ao aumento assustador de 35% no número de suicídios entre os anos de 1997 e 1998. As causas deste fenômeno são a recessão econômica, a vergonha e o desespero pelo desemprego. Aliás, conclui o artigo "o que leva à morte não são tanto os problemas financeiros, mas o sentimento de marginalidade social decorrente da perda do emprego" (Veja, ano 32, n.º.33:59) (os grifos são nossos).

Com o transcorrer dos anos, ao verem que o ganho não era tão rápido e nem tão elevado quanto faziam crer as propagandas no Japão, estes imigrantes começam a ficar incertos quanto ao tempo de sua permanência no Brasil.

Mais precisamente por volta da década de 20, acontecimentos de ordem nacional e internacional reforçaram esta percepção de que o retorno teria que ser adiado não se sabia por quanto tempo. Por um lado, o Japão enfrentava uma grave depressão econômica, desestimulando os que ansiavam pelo regresso. Por outro, no Brasil, novas perspectivas de mobilidade social se abriam, gerando o mesmo efeito que a crise japonesa, ou seja, contribuindo para desestimular o retorno ao Japão.

Primeiramente, com o processo crescente de urbanização e de expansão da economia e da industrialização pelo qual passava a cidade de São Paulo, acentuava-se a divisão social do trabalho. Assistia-se assim à proliferação de inúmeras atividades urbanas como a de tinturaria, feira, quitanda, empório, salão de cabeleireiro, hotelaria, bar, peixaria, armazém de secos e molhados, atacado de cereais, carpintaria, fábrica de *shoyu* (molho de soja), fotografia, alfaiataria, lavanderia, que criavam no imigrante a expectativa de poder, finalmente, tornar-se dono de seu próprio negócio.

A vantagem dessas atividades era de que, além de requererem baixíssimo investimento inicial, exigiam pouca qualificação e pouco domínio da língua portuguesa (MAEYAMA, 1973:262). É interessante a observação de MAEYAMA de que, por explorar basicamente a força de trabalho familiar e por permitir que seus membros vivessem agregados numa mesma casa, direcionando suas energias para um único fim, a dedicação a essas atividades possibilitou aos imigrantes

japoneses a criação de uma poupança familiar³ que, por sua vez, permitiu liberar membros da família para a aquisição de uma formação escolar mais elevada (1973:262).

Um outro fator que levou os imigrantes japoneses a adiarem o retorno foi a ascensão econômica que lhes era proporcionada no campo. Muitos dos que por volta de 1910 haviam se deslocado para as regiões próximas de São Paulo, agora, na década de 20, começavam a prosperar com a cultura de alta demanda como a de arroz, batata, banana, hortaliças, etc.

No bojo deste processo, a expansão da lavoura paulista e as oportunidades proporcionadas pela política do governo de colonizar o Oeste Paulista, parte do atual Mato Grosso do Sul e, posteriormente, o Norte do Paraná apresentavam-se concretamente como uma ocasião que não poderia ser dispensada. Segundo a informante, *sansei*, 47 anos, seu avô chegou com a família ao Brasil, em 1917, dirigindo-se para uma fazenda próxima a Ribeirão Preto, onde lá permaneceu por um breve período. Percebendo que novas oportunidades abriam-se na região da Noroeste, com o pequeno capital que havia acumulado, comprou dez alqueires de terra. Na década de 30, *"a lavoura ia muito bem; embora sonhasse em voltar para o Japão, naquele momento meu avô falava que queria apenas passear com a família toda no Japão"*.

Finalmente, um outro fator que contribuiu para retardar o projeto de regresso, foi o grande incentivo econômico, político e psicológico dado pelo governo e pelo capital privado japonês no intuito de fixar definitivamente as famílias nipônicas no Brasil. Neste sentido, o governo

³ MAEYAMA(1973) acrescenta ainda que, além deste fator que favoreceu o acúmulo de um pequeno capital num curto espaço de tempo, o princípio econômico adotado pelos imigrantes japoneses de manter indivisível o capital básico dos empreendimentos, sob quaisquer circunstâncias, foi fundamental.

japonês e as empresas de colonização adquiriam grandes extensões de terras⁴, retalhavam-nas em pequenos lotes e os vendiam a preços e condições facilitados às famílias japonesas que se encontravam no Brasil ou no Japão. Depois, construíam estradas, açudes, escolas, farmácias e para lá enviavam professores, técnicos agrícolas, agrônomos, etc. De fato, procuravam reproduzir, parcialmente, a vida do Japão, além de oferecer as condições econômicas para o êxito desta política.

Subjacente a isto tudo estava a intenção do Estado japonês em criar novos mercados e radicar definitivamente os nipônicos em terras brasileiras.

1-A POLÍTICA DE EMIGRAÇÃO DEFINITIVA

Premido pelo excesso populacional, pelas crises econômicas e desejando concorrer com as grandes nações capitalistas pela conquista de mercados, o governo japonês estimulou seus súditos a saírem do país, criando as condições para tal, por meio do incentivo à fundação de companhias de emigração para além-mar.

Essas companhias, de capital privado, mediante comissões pagas pelos interessados na mão-de-obra e pelos próprios trabalhadores, realizavam um levantamento prévio das possibilidades e condições tanto do envio como do recebimento de trabalhadores nas diversas regiões. Feito isso, procediam ao recrutamento, à seleção, à preparação da

⁴ Técnicos japoneses, vindo exclusivamente para dar suporte aos imigrantes, planejavam cuidadosamente a aquisição de terras, nunca inferior a 24 mil alqueires, conforme exigência do governo japonês. Além desse requisito, era necessário que estas terras tivessem solo fértil, água e não poderiam distar a mais de 40 quilômetros da estação ferroviária mais próxima, a fim de facilitar o escoamento da produção.

documentação, ao transporte e à instalação do imigrante.

O governo japonês, responsabilizando-se pela emigração como uma política sua, arcava com os custos da viagem, desde as passagens marítimas às passagens de trens para a família toda. Nas proximidades dos portos de Yokohama e Kobe, de onde embarcavam os emigrantes, construiu uma hospedaria, que os abrigava uma semana antes do embarque, a fim de que estes recebessem as instruções necessárias "para a viagem e para a vida na nova terra" (ANDO, 1976:179).

Na realidade, o Estado japonês estava a se guiar pela ideologia imperialista, cuja tese era de que o objetivo primordial da emigração consistia em criar na nova terra toda a infra-estrutura necessária que o emigrado gozava na terra natal, para que fixasse com segurança e, ao mesmo tempo, ajudasse no desenvolvimento do país que o acolhera. (Toshio HONNA, governador da província de Nagano [1924]. In: WAKISAKA, 1992:155).

Há que se lembrar que o empenho do Japão em sustentar a corrente emigratória decorria não apenas dos interesses imperialistas em jogo, mas também da necessidade de uma válvula de escape para os sérios problemas que enfrentava, após um breve período de prosperidade durante a I Guerra Mundial (1914-1918).

A grande marcha emigratória seria então utilizada como instrumento político eficaz, capaz de atenuar o problema da alta taxa de desemprego aliado à superpopulação⁵. No plano político acirravam-se as lutas

⁵ A utilização da emigração pelo Estado japonês no século XX como estratégia política foi também amplamente empregada por diversos países capitalistas da Europa. Eça de QUEIROZ, analisando a função da emigração para os países que estavam a liberar os trabalhadores para outras partes do mundo, assim a explica: " Poucos governos há com efeito na Europa, que se não tenha valido da emigração como um paliativo indirecto mas efficaz, à densidade de população, aos acrescimos da miseria, às crises industriaes". (Eça de QUEIROZ, **A emigração como força civilizadora**, 1979:35).

sociais, tanto no campo quanto nas cidades, em decorrência da crise e, sobretudo, por influência da difusão das idéias socialistas que, neste período, ganhavam a adesão de muitos intelectuais de renome.

O espectro do socialismo já havia ameaçado o Japão desde finais do século XIX, quando "começou a circular no meio dos intelectuais japoneses uma revista 'Kokumin-no-tomo' (O Amigo do Povo)" (YAMOSHI, 1991:46). Em 1901, sob a inspiração das idéias socialistas, fundava-se o Partido Democrata-Social, cuja bandeira de luta centrava-se na defesa do socialismo e da democracia, na extinção das tropas militares e na proteção aos agricultores arrendatários (YAMOSHI, 1991:52).

Nas fábricas, movimentos grevistas pululavam reivindicando jornada de trabalho de oito horas, liberação de mulheres e crianças do trabalho noturno, medidas contra o desemprego, aumento salarial. No campo, a situação era também delicada, os proprietários de terras e arrendatários estavam constantemente em luta, sobretudo porque estes últimos sentiam-se lesados pelo alto valor da renda da terra.

A insatisfação com o regime generalizava-se, atingindo a classe média que encontrava dificuldades de colocação profissional, não obstante tivesse em geral uma formação escolar de grau técnico ou universitário (ANDO, 1976:178).

A situação, portanto, revelava o esgarçamento do tecido social, desencadeado por questões de ordem econômica e política. A isto somavam-se a explosão demográfica⁶ e a grande migração rural para os centros urbanos, em virtude

⁶ Em 1888, o Japão possuía 40 milhões de habitantes, cujas cifras saltam em 1903 para 48 milhões; em 1913 tem-se 55 milhões. Em 1918, tinha-se 58 milhões e, em 1935, 69 milhões (ALBUQUERQUE, s/d:50).

da miséria que se havia abatido sobre o campo. Agora, nas cidades, os ex-agricultores, na condição de trabalhadores assalariados em potencial, não conseguiam trabalho, pois a indústria incipiente e em crise não absorvia todo o excedente da força de trabalho, aumentando ainda mais as tensões (WAKISAKA, 1992:139).

Informações sombrias que chegavam do Japão criavam um clima de insegurança e incerteza entre aqueles que no Brasil ainda sonhavam com a terra dos antepassados. Afinal, mesmo que se juntasse uma pequena quantia de dinheiro, como para lá regressar se o país continuava, em um ritmo crescente, a expelir levas de trabalhadores?

À medida que os japoneses adiavam o seu sonho, notava-se no cenário brasileiro o aparecimento de inúmeras escolas primárias semelhantes às do Japão.

2-AS ESCOLAS JAPONESAS NO BRASIL: RETRATO DE UMA CRENÇA NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

A partir de 1915, sete anos após o início da imigração japonesa para o Brasil, começaram a aparecer as primeiras escolas erguidas por iniciativa dos japoneses.

As famílias japonesas tão logo se viram agrupadas em pequenas comunidades, deram início à construção de escolas que, posteriormente, na década de 30, iam se expandindo de maneira surpreendente. SAITO (1961:215/6), ao confrontar a prática dos europeus com a dos japoneses, aponta que enquanto os primeiros, fossem eles protestantes ou católicos, erigiam inicialmente a igreja para atender às necessidades da comunidade e só complementarmente pensavam na escola, os últimos, ao contrário, davam primazia à construção de escolas.

Tendo como expectativa o retorno, os japoneses construíram escolas primárias, as *nihon-gakko*, baseadas nas existentes no Japão. Quando havia um número razoável de famílias com crianças em idade escolar, pessoas com certo grau de escolaridade que pudessem exercer papel de professor e um local maior onde pudesse servir de sala de aula, criavam o curso primário completo, cuja duração era de seis anos e o currículo era organizado com vistas à formação do súdito nipônico:

"Na *nihon gakko* aprendíamos matemática, geografia, leitura, caligrafia e história do Japão e do Brasil. Além disso, o que era mais importante eram as aulas de *shushin* (educação moral)" (M, issei, 71 anos).

Mesmo depois do fim da II Guerra, quando se desmoronou o sonho do regresso, muitas famílias, desejando preservar a cultura e os valores nipônicos, esforçaram-se por manter vivas as *nihon-gakko*:

"Em me formei no curso primário japonês com 14 anos. Havia começado com sete anos. As aulas eram diárias, de segunda a sábado, das 8 até 11 horas. O material didático era tudo importado do Japão, depois passei a usar material editado no Brasil. O ensino era completo: matemática, desenho, música, história, parte da política japonesa, respeito aos pais. As aulas de educação moral eram dadas aos sábados, no período da manhã, em horário especial, com professores que não eram os mesmos que davam as matérias durante a semana. Vinham de fora. Para música também vinham de fora: música infantil, sanfona, violino, piano,

conjunto. Nesta escola tinha até internato, campo de beisebol e atletismo. Era enorme a escola! Nós aprendíamos muito dentro da escola. Na parte da moral, faziam muita questão de ensinar sobre o modo de governar do senhor feudal, davam exemplo do senhor feudal que não tinha paciência e por isso governava menos tempo, quem conseguia com persistência" (F., nisei, 55 anos).

"A minha família sempre fez questão que a gente estudasse nihongo [língua japonesa]. Eu comecei a ir na nihon-gakko com cinco anos e fiquei estudando durante 14 anos. Lá a escola parecia uma escola japonesa mesmo. Tinha atividade física, canto, desenho, matemática, soroban [ábaco], tinham sempre os sermões dos professores que a gente não entendia mesmo o que falavam. Tinha música, teatro" (M, nisei, 35 anos).

Uma constatação que nos surpreendeu nesta pesquisa foi o compromisso dos japoneses e nipo-brasileiros com a educação formal moldada nas escolas e nos princípios nipônicos. Dentre todos os entrevistados da segunda e terceira gerações, somente duas pessoas não frequentaram a nihon-gakko. Os demais tiveram a escolarização dual. No período da manhã em geral, iam para a escola japonesa e, à tarde, para a escola brasileira:

"Eu comecei a ir para a escola mistacom sete anos. Lá funcionava a escola brasileira e a nihon-gakko. Era uma escola particular onde passávamos o dia todo. As professoras eram todas japonesas; tinham alunas brasileiras, mas eram uma minoria. Na escola brasileira o funcionamento

era normal, aprendíamos o que todo mundo aprendia. Já na *nihon-gakko* tínhamos aulas de leitura, escrita, matemática, desenho, canto, educação física, piano. Além disso, eu me lembro que tínhamos que hastear as bandeiras brasileira e a japonesa, tinha o retrato do Imperador" (F, nisei, 43 anos).

É interessante que esta prática de a comunidade erigir e preservar a escola mesmo depois do término da guerra tinha no Brasil já uma certa tradição, como era o caso da *nihon-gakko* de Campo Grande (MS). Em 18 de agosto de 1918, a "Escola de Língua Japonesa", foi fundada oficialmente pelos imigrantes japoneses que, após trabalharem na construção da Estrada de Ferro, onde amaalharam um pequeno capital, arrendaram chácaras na periferia de Campo Grande. Dedicando-se à produção de hortifrutigranjeiros, eles deram início à primeira *nihon-gakko* daquela comunidade. Em decorrência de sua ascensão social e do fato de ao mesmo tempo em que se tornava proprietário, esse grupo passar também a habitar na cidade, em 1924, a escola foi transferida para a região central de Campo Grande (BRITO, 1997).

Nos seus primórdios, a clientela resumia-se a seis alunos, todos de ascendência nipônica; após a transferência para a cidade, "pouco a pouco a Escola passou a ter um população plural: brasileiros, libaneses, portugueses etc. (...)" (BRITO, 1997:124). Quanto ao ensino, confirmando práticas de outras escolas japonesas, esta seguia a tradição do Japão, com professores japoneses que ministravam as aulas em sua língua (BRITO, 1997).

A escola japonesa de Campo Grande foi uma das experiências isoladas da qual temos notícias. Entretanto, no Estado de São Paulo, onde se concentrava a esmagadora

maioria dos imigrantes japoneses⁷, foram inúmeras as escolas por eles criadas, como podemos conferir abaixo.

Quase que simultaneamente começaram a aparecer diversas escolas rurais. Em 1917 fizeram-se notar a "Escola Primária de Água Limpa" (Colônia Birigüi), a "Escola Primária de Carapicuíba", (Cotia), a "Escola Primária de Katsura", (litoral de Iguape), a "Escola Primária de Asahi", (Estação Cafelândia) e, finalmente a da Colônia Hirano (Cafelândia). Em 1918 surgiu a "Escola de Nova Esperança" (Cotia) e, em 1919, a "Escola Tokyo Shokuminchi Nihonjin Gakko" (Estação Moóca), a "Escola Boa Sorte" (Catanduva) e a "Escola Vai Vem" (Santo Anastácio).

Já na capital paulista, a primeira escola oficial surgiu um pouco mais cedo, por volta de 1914/5. No atual Bairro da Liberdade, com apenas três alunos, entrou em funcionamento a "Escola Taisho"⁸. Em 1916, após várias mudanças de uma sala para outra, porém sempre no mesmo bairro, esta escola estabeleceu-se por sete anos na rua Conde de Sarzedas (HANDA, 1992:177), quando, depois, com a ajuda do governo japonês, transferiu-se para um prédio na rua São Joaquim.

A Escola Taisho era mantida basicamente pela população japonesa do bairro, que se organizou e fundou a Associação Auxiliadora de Escola Japonesa. Através dela arrecadava-se, junto aos comerciantes, contribuições espontâneas e, dos pais, uma pequena mensalidade (DEMARTINI & ESPÓSITO, 1989:986). O governo japonês enviava pequenos auxílios em dinheiro e material didático, porém, em vista da irregularidade da ajuda não se podia contar efetivamente

⁷ Em 1934, o número de japoneses e seus descendentes atingia aproximadamente 173 mil, desses, em torno de 90% encontravam-se concentrados no Estado de São Paulo. (Toru Ogishima, "L'emigration japonaise", Revue International du Travail, nov./1936. Apud LEÃO, 1990:58).

⁸ O nome Taisho foi um tributo à casa imperial japonesa que sucedeu ao Imperador Meiji.

com ela. O aluguel das salas, os salários dos professores e outras despesas eram rateados pela comunidade.

Há que se lembrar que todas essas escolas japonesas mencionadas surgiram num momento em que as autoridades paulistas, através da Lei 1579 de 17/12/1917, decretavam medidas de controle e nacionalização das escolas estrangeiras, sob a alegação de serem ameaçadoras à integração de seus alunos junto à sociedade brasileira. A nova lei determinava que as escolas estrangeiras, para pôr-se em funcionamento, necessitavam do registro oficial concedido pela Diretoria Geral da Instrução Pública, que impunha uma série de exigências. Uma delas consistia na obrigatoriedade do uso corrente da língua portuguesa, com exceção, evidentemente, das aulas do idioma estrangeiro, além de exigir que as disciplinas de geografia e história fossem ministradas por professores nacionais.

Todavia, o rigor da lei não encontrou correspondência em uma fiscalização eficiente. As escolas estrangeiras, no caso as japonesas, puderam manter-se completamente fora do controle do governo brasileiro, organizando cursos com professores e disciplinas totalmente afinados com seus próprios interesses. Somente na década de 30, durante o Estado Novo, é que a fiscalização tornou-se efetiva.

Embora tenhamos apontado o aparecimento de algumas escolas fundadas por japoneses a partir de meados da década de 1910, elas de fato só se farão perceber claramente depois de 1927 (SHIBATA, 1997:23). Entre os anos de 1917 e 1923, no Estado de São Paulo, o ritmo de crescimento das *nihon-gakko* permaneceu estável. A partir de 1925, houve um movimento de ascendência na taxa de crescimento das escolas japonesas, com ligeiro retrocesso em 1926 para, no próximo ano, adquirir impulso até 1938.

SHIBATA, recorrendo a diversas fontes indicadoras do ritmo de crescimento das *nihon-gakko* paulistas, conclui que "de 1926 a 1932, a diferença foi, aproximadamente, de 115 escolas ou de 188% e, de 1932 a 1938, houve um acréscimo equivalente a 170%"⁹ (1997:4).

Outros dados somam-se aos de SHIBATA. Com base no levantamento da Associação dos Pais de Alunos de Escolas Primárias Japonesas de São Paulo, o jornal JIHÔ¹⁰ expõe os números concernentes às escolas japonesas existentes no Brasil em 1932:

⁹ SHIBATA chama a atenção para o fato de, nestes dados, não estarem incluídas as escolas que funcionavam em residências particulares. Considerou-se apenas aquelas que possuíam prédios para funcionamento.

¹⁰ JIHÔ era o jornal de maior penetração entre os imigrantes japoneses, fundado em 1917, os quais o consideravam porta-voz do consulado e da companhia de imigração.

TABELA 10- ESCOLAS JAPONESAS NO BRASIL EM 1932

LOCALIDADES	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE ALUNOS
SP e subúrbios	10	618
Santos-S.Juquiá	10	364
Registro e região	10	427
E.F. Paulista	13	544
SO- Railway*	5	120
E.F.Central Brasil	3	140
E.F.Mogiana	0	0
E.F.Araraquara	6	181
E.F.Douradense	2	46
E.F.Sorocabana	36	1.760
E.F.Noroeste	83	4.669
Est. Paraná	8	226
Est. Mato Grosso	1	83
Total	187	9.178

Apud WAKISAKA,1992:125

Assim, em 1932, havia 187 escolas registradas, além de mais 20 que não foram listadas por não se encontrarem regularizadas. Em 1939, o número dessas escolas saltou para 486 (ANDO,1976:186).

Afinal, como explicar este surto de escolas primárias japonesas precisamente neste período? Os autores que abordam esta temática apresentam alguns pontos de vista em comum. Um deles é a tese de que a expansão das *nihon-gakko* coincide com o período de maior entrada de famílias de imigrantes japoneses no Brasil, ocorrida a partir de 1925, quando o governo japonês estimulou e subsidiou a política de emigração permanente. Em consequência, junto com essas famílias chegou também um número maior de

crianças, 47,7%, enquanto que na imigração do período anterior este era de apenas 24,8%.

Outra explicação é que a expansão das *nihon-gakko* no período acima deu-se num ritmo espantoso porque as famílias emigraram conscientes de que teriam de permanecer por um período maior do que aquele almejado por seus antecessores. Liga-se a esta explicação o fato de as famílias estarem concentradas em núcleos ou em localidades próximas, além, evidentemente, das iniciativas do próprio Estado japonês e das empresas de colonização que auxiliavam na construção das escolas e no envio de material didático.

3- O PAPEL DAS ASSOCIAÇÕES DE JAPONESES NA ORGANIZAÇÃO DE ESCOLAS NO BRASIL ATÉ ANTES DA II GUERRA.

A organização dessas escolas fazia-se, via de regra, sob a coordenação da "Associação dos Japoneses", instituição imprescindível na comunidade nipônica do Brasil. Para expressar a tendência dos japoneses de criarem associações, diz HANDA (1987), em seu clássico livro de memórias, que basta o encontro de dois ou mais japoneses que logo brota a idéia de fundarem uma associação.

A formação de uma comunidade, conhecida como colônia¹¹, levava seus membros a criarem imediatamente uma associação. Para se ter a dimensão da importância das

¹¹ Os núcleos coloniais de imigrantes japoneses no Brasil originaram-se de diferentes maneiras. Houve aqueles que se formaram espontaneamente (*shokuminchi*) a partir da aquisição de lotes de terra por diversas famílias, numa mesma localidade. Essas pessoas geralmente pertenciam a uma mesma província ou conheceram-se dentro do navio. Houve também os chamados núcleos oficiais que se formaram pela ação do governo brasileiro no intuito de colonizar o interior de determinadas regiões. Houve ainda um outro núcleo (*iju-chi*) decorrente da aquisição de terras devolutas ou mesmo da compra de grande extensão de terras pelas companhias ou governo japonês, que as colonizavam e as revendiam para os japoneses que ainda se encontravam no Japão e tinham intenções de vir para o Brasil.

nihonjin-kai para os japoneses, vejamos algumas informações.

A nós ocidentais, pouco afeitos a ligar-nos firmemente a grandes grupos estáveis¹², é um tanto difícil pensar na importância que as *nihonjin-kai* assumiram na vida dos japoneses no Brasil. Na realidade, elas deram um novo sentido à existência daqueles que se encontravam desenraizados, ao possibilitar a "preservação ou reconstituição do sistema de valores e dos padrões comportamentais" (CARDOSO, 1995:63).

Ao redor da estação Cafelândia, na estrada de ferro da Noroeste, havia 1.048 famílias japonesas reunidas em 17 núcleos coloniais (ou colônias), onde funcionavam 17 associações. Em torno da estação Lins, também na linha Noroeste, reuniam-se aproximadamente 2 mil famílias, distribuídas em 39 colônias e 29 fazendas de café. Nesta localidade havia 23 *nihonjinkai*. Algumas estimativas de 1932 apontam que ao longo do percurso da linha Noroeste funcionavam 115 e na Alta Paulista 20. Entre os anos de 1932 e 1936, período em que muitos dos imigrantes japoneses tornaram-se proprietários, o número de associações, nas regiões acima, saltou para 214 (WAKISAKA, 1992:209).

¹² Os imigrantes japoneses tinham uma tendência a se ligar a grandes grupos sociais em decorrência de uma herança cultural de característica semi-feudal. Como estes japoneses que aqui chegaram antes da II Guerra Mundial não haviam ainda sofrido intenso processo de ocidentalização, trouxeram costumes assentados na vida em torno de clãs, de aldeias (*mura*). No Japão, a menor unidade da sociedade não era o indivíduo e sim a família, que se encontrava indissociavelmente vinculada à aldeia. A longa persistência da reprodução da vida em torno da aldeia parece que decorreu do modo como a revolução capitalista deu-se no Japão. Lá, peculiarmente, a transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista processou-se sob o controle e o patrocínio do Estado absolutista feudal, que manteve as estruturas sociais e a organização da propriedade territorial praticamente intactas. (TAKAHASHI, 1977:94/5). Daí a tradição dos japoneses em viver em comunidade, e estabelecendo fortes laços de solidariedade grupal. Uma vez agregados, a consciência de grupo será a marca que se destacará na relação entre os membros, principalmente no que tange à educação escolar.



O objetivo primordial destas associações era estabelecer laços de ajuda mútua entre os imigrantes japoneses e traçar planos para o encaminhamento de assuntos coletivos. Dentre os assuntos de interesse geral, a construção e a manutenção de escolas eram uma prioridade especial, cuja evidência pode ser percebida através da quantidade de escolas japonesas mantidas pelas associações de japoneses. Em 1932, havia 187 escolas japonesas elementares, das quais 141 estavam sob a administração das *nihonjin-kai*.

É preciso sublinhar que, conforme os japoneses sentiam que a sua permanência no Brasil poderia ser definitiva, as *nihonjin-kai* passaram também a investir concomitantemente nas chamadas "escolas brasileiras".

Segundo LOBO(1932),

os japonezes de Lins, reunidos na Associação Japonesa Central, resolveram tomar uma série de iniciativas tendentes ao amparo dos filhos de seus filhos e demais brasileiros da região. Feita uma cotisação, apurada quantia superior a quinhentos contos, foi construindo o "Collegio Nipponico", verdadeiro grupo escolar(...) (LOBO, 1932:153).

Reunindo outros dados, NIEMEYER, ex-inspetor de imigração em São Paulo, informa:

Em Itanhaen, município paulista, na zona do littoral, onde estão localizadas muitas famílias japonezas, estas offereceram ás autoridades

municipaes um confortavel predio para nelle ser installada uma escola publica. Não é um facto isolado, este que acabamos de citar, porquanto em Itariry, em 1924, em Lavrinhas, ainda este anno, os colonos japonezes offereceram ás respectivas municipalidades tres predios para os mesmos fins. Só em Lavrinhas foram inauguradas dous, sendo um para escola e outro para residencia do professor (NIEMEYER, 1925:27).

É interessante constatar que, somente depois de os imigrantes criarem as condições elementares para o funcionamento de uma escola, é que solicitavam auxílio ao governo brasileiro.

Interpretamos essa atitude dos japoneses como decorrente da conjugação de alguns fatores.

Em primeiro lugar, como diz WHITE (1988:27/38), os japoneses têm uma curiosa concepção de que o cuidado com as crianças não é uma mera preocupação doméstica; ao contrário, é dever da sociedade preparar as futuras gerações. Deste ponto de vista, a educação infantil não se restringia a um problema exclusivamente familiar.

Em segundo lugar não só vieram eles imbuídos de uma moralidade que não discriminava o interesse público do privado, como também trouxeram uma mentalidade forjada na tradição, segundo a qual, embora acostumados à presença de um Estado forte, não ficavam a esperar passivamente por sua ação.

Merece nosso reconhecimento o fato de estes imigrantes terem tomado a iniciativa de resolver, dentro da limitação que a situação impunha, o problema da

escolarização dos filhos e, neste sentido, deixaram-nos uma grande lição.

Deve-se aqui esclarecer que não se trata de defender a retirada do Estado do seu dever de promotor do desenvolvimento social, de investidor na educação dos cidadãos, mas de destacar que a sociedade civil é também (co)responsável pelos encaminhamentos sociais.

Assim, uma das conclusões a que chegamos nesta pesquisa, e que talvez explique o êxito escolar dos nipo-brasileiros, é o fato de a preocupação com a educação formal dos japoneses fazer parte de um projeto coletivo. Não cabia aos indivíduos e nem mesmo às famílias isoladamente a escolha de freqüentar ou não a escola. Havia toda uma motivação social impelindo-os para os bancos escolares.

À medida que estudamos com mais profundidade a função da escola no seio desta comunidade, torna-se mais compreensível o apego dos japoneses a essa instituição. Notamos que ela servia de referência à própria etnicidade, ou seja, além de ensinar 'como ser de fato japonês' (ensino da língua, da escrita, cultura e moral), era um local onde ocorriam as assembléias, as comemorações importantes do calendário japonês, a festa de aniversário do Imperador, as atividades esportivas, gincanas, casamento, aniversário, teatro, dança, etc; em suma, nela se reproduzia toda a vida social.

4- A ORGANIZAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE JAPONESES

O estudo das *nihonjin-kai* revela uma complexa teia de relações sociais existentes nas comunidades japonesas no Brasil. Na assembléia geral escolhia-se

anualmente o presidente, autoridade máxima dentro da comunidade, cuja função assemelhava-se ao de prefeito da *mura* (aldeia rural). Obedecendo-se à escala hierárquica, elegiam-se os diretores, que deviam administrar as questões atinentes à manutenção da saúde, ao controle da higiene dos colonos, à construção e conservação de estradas e pontes, à educação, à tesouraria, à agricultura desde o plantio à comercialização do produto.

Em alguns núcleos, como na Colônia de Iguape, em 1919, chegou-se a criar até um 'setor de pesquisa' para estudos experimentais e levantamentos econômicos para futuros investimentos (WAKISAKA, 1992:206).

De fato, a complexidade das relações sociais nessas comunidades atingia um tal grau de refinamento que elas possuíam um estatuto interno minucioso, com previsão até de expulsão quando fosse o caso.

Diante da dificuldade de apenas uma organização cuidar de todos os problemas pertencentes à comunidade, ela se subdividia. Obedecendo a diferenciação entre sexo e idade, ou mesmo de acordo com os objetivos em vista, criavam-se a "Associação Juvenil", "Associação dos Homens", "Associação das Moças", "Associação das Senhoras" e a "Associação de Pais". O fim pretendido era que cada qual procurasse melhor organizar e administrar o setor que estivesse sob sua competência.

Um entrevistado, 73 anos, imigrante, conta em detalhes o modo como funcionavam essas associações:

"A nihonjin-kai é uma sociedade geral da colônia. Abaixo dela vinham outras associações como o Seinen-kai (Associação dos Rapazes), Joichi-kai (Associação das Moças), a Associação dos Pais, etc. Cada qual tinha sua função. Por exemplo, a Associação das Moças ensinava costura, ikebana

(arranjo de flores), culinária. E a dos Moços preocupava-se com esportes, cuidava da construção do prédio do kaikan (sede social do núcleo colonial).

Além disso, acrescenta o informante que essas sub-associações, denominemo-las assim, teriam de ter autonomia, tanto administrativa quanto econômica, sem se esquecer que se encontravam subordinadas à associação geral. Assim,

"Para levantar fundo de capital (reserva econômica), eles plantavam em um terreno, doado geralmente por outro patrício, feijão, algodão. Depois de colhidos, vendiam-nos e o dinheiro arrecadado ia diretamente para o caixa da Associação Juvenil. Já a Associação dos Pais cuidava da questão da educação dos filhos. Todas as associações tinham de ter condições de se manter independente do dinheiro existente no caixa da nihonjin-kai. Cada associação tinha que trabalhar, organizar o seu evento e arrecadar fundos próprios".

Nesta forma organizacional, ao mesmo tempo em que se estabelecia um pacto de auxílio mútuo, nenhuma das sub-associações poderia se tornar um fardo para a outra. A responsabilidade, portanto, pelo êxito ou fracasso estaria na dependência da participação e do empenho de todos, indistintamente.

A idéia de que a comunidade devia ser responsável por si era transmitida aos mais jovens, que desde cedo a assumiam como um sério dever. O entrevistado, 48 anos, sansei, que nasceu e viveu boa parte de sua vida em um dos

mais conhecidos núcleos coloniais do estado de São Paulo, acrescenta outras funções à Associação Juvenil:

"Para você ter uma idéia, naquela época na Seinen-kai (Associação Juvenil), uma vez por mês, aos domingos, fazíamos um trabalho de mutirão numa casa de família, ou ajudávamos a levantar uma granja, ou construir um barracão, a fazer uma colheita, ou fazer a limpeza da praça. Da praça até a estrada Marechal Rondon, que liga São Paulo a Mato Grosso, tinha uma estrada de mais ou menos um quilômetro. Nós carpiamos dos dois lados e este trabalho, uma vez por mês, era sagrado".

Quando se tratava de levantar o prédio escolar, a mobilização era geral. A associação convocava, durante os feriados e domingos, homens e mulheres para participarem da empreitada. Enquanto os do sexo masculino incumbiam-se da construção do prédio até a feitura das 'mesas' e 'carteiras', as mulheres, por seu turno, comprometiam-se em preparar o almoço coletivo para os envolvidos no projeto. Observe que nada poderia dispersar a força do grupo, nem mesmo as refeições em suas respectivas casas, enquanto não houvessem cumprido o trabalho proposto.

Mediante as lembranças do informante, 74 anos, imigrante, podemos melhor visualizar como os japoneses procediam à organização da escola japonesa, desde o critério para a escolha do professor até o conteúdo escolar:

"Japonês, agrupou 10 famílias japonesas, já forma uma escola, nihon gakko (escola japonesa), e yagaku (escola noturna), uma espécie de MOBIL, pois durante o dia tem que trabalhar. As

primeiras escolas fundadas eram bastante simples, feitas de pés de palmitos, eram verdadeiros barracões. Lá ensinava-se de tudo: japonês, shushin (educação moral). Uma vez por semana tinha aula de moral, caligrafia, história do Japão e do Brasil. Em geral, as escolas tinham de 30 a 40 alunos. Cada região, nem que fosse uma escola pequena fazia a sua escola. Todo mundo ajudava. Dinheiro mesmo não tinha. Mas tinha a Associação dos Pais. Quando tinha que construir o prédio escolar, que na realidade era um barracão, fazia-se mutirão e todos os homens do núcleo ajudavam a levantar a escola. Na minha primeira escola havia pau "infincado". As mesas e os bancos eram também rústicos. O banco era um tronco de madeira redondo, serrado. Os professores escolhidos eram os mais escolarizados no Japão. O pagamento do salário do professor era pequeno. Pagava-se relativo ao pagamento da diária de um trabalhador braçal desqualificado (operário) hoje. Nós, os pais, pedíamos então a um senhor ou senhora, que dessem aulas para nossos filhos ao invés de irem para a lavoura. Dependendo da região tinha-se aulas até mesmo durante o período noturno. À noite, juntavam-se as pessoas que pediam àquele que tivesse maior conhecimento que desse aulas. Quando juntavam três a cinco pessoas, falava-se em estudar, isto valia tanto para as crianças quanto para os adultos".

É interessante verificar nessa fala que a empreitada em prol da educação mobilizava, de forma



conjunta, todos os recursos humanos disponíveis na comunidade.

Concluído o ensino elementar, os filhos dos japoneses da zona rural deparavam-se com a ausência de escolas em nível ginasial. Para amenizar este problema, a Associação Juvenil (*Seinen-kai*) contratava um professor, em geral o do ensino fundamental, para ministrar, durante o período noturno ou aos domingos, cursos de aperfeiçoamento de língua japonesa, de português e, muitas vezes, até de educação moral. A complementação das atividades culturais pela *Seinen-kai* envolvia palestras, viagens educativas e, ainda, a assinatura de periódicos (revistas, gibis, livros, jornais) em geral na língua japonesa, que circulavam entre seus membros através de um sistema de leitura conhecido por 'ler e passar adiante'.

Este sistema, sob a forma de rodízio, foi bastante eficiente em manter os jovens atualizados nos acontecimentos externos, ainda que com limitações, pois os periódicos procediam de uma mesma matriz ideológica, ou do Japão ou da comunidade japonesa paulista.

Se, por um lado, as associações desempenharam papel de vanguarda, criando meios para que o zelo pela educação se mantivesse, por outro, a partir da década de 30, elas se mostraram, do ponto de vista político, conservadoras, ao incorporar acriticamente a ideologia fascista que se expandia no Japão. A penetração dessas idéias nacionalistas e expansionistas na comunidade nipônica no Brasil ocorria através dos novos imigrantes que chegavam e da difusão desses periódicos (WAKISAKA, 1992:130).



5- O CRESCIMENTO DO NACIONALISMO NO JAPÃO E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A EDUCAÇÃO

O nacionalismo no Japão começou a despontar antes mesmo da Revolução Meiji, como forma de oposição à infiltração das "coisas ocidentais". Isto de um lado. Por outro, ao mesmo tempo em que as potências capitalistas como a Inglaterra, Estados Unidos, Rússia, França pressionavam o Japão, para que o mesmo abrisse seus portos para intercâmbios diplomáticos e comerciais, no plano interno fortalecia-se um movimento geral pró-ocidente. Assim, sob a inspiração ocidental, costumes, vestimentas, hábitos alimentares, modelos econômicos, jurídicos, educacionais estavam sendo incorporados à vida nipônica.

No intuito de impedir a marcha excessiva da ocidentalização, uma proposta nacionalista (*kokutai*¹³) apregoava a necessidade de se resgatar as raízes históricas e culturais do país, combater o regionalismo e criar assim uma 'consciência nacional'. No interior desse movimento brotou uma acalorada discussão sobre o *nihonjinron*, cuja tradução literal significa "tudo aquilo que caracteriza o japonês". Ou seja, tratava-se de uma discussão que tentava definir quais os elementos culturais que caracterizariam o 'autêntico' japonês.

Na educação este movimento nacionalista expressou-se, já em 1890, no Rescrito Imperial da Educação (*Kyoiku Chokugo*), cujos princípios influenciaram profundamente todo o sistema educacional japonês moderno até fim da II Guerra.

¹³ Segundo SHIBATA (1997:42) *kokutai* na acepção original da palavra significa 'corpo nacional'. Este termo foi empregado inicialmente "por volta do século XVIII, pelas escolas shintoístas e por alguns estudiosos do confucionismo, sendo entendido como a incorporação da ética familiar ao sistema político". Assim, quando o *shogunato* Tokugawa estava em decadência, passou-se a utilizar a idéia do *kokutai* como uma consciência nacional contra a China, Índia e o Ocidente.

Seguindo sua orientação, os currículos passaram a privilegiar a história do Japão, suas lendas, mitos e heróis. Ao mesmo tempo, retomou-se a ética confuciana, cuja base apoia-se na noção do dever do subordinado para com seu superior, na lealdade ao Imperador, no amor filial. O nacionalismo foi se expandindo à medida que se desencadeava uma crise sócio-econômica e política sobre o país.

Esta tendência educacional correspondia ao voraz apetite expansionista japonês que era a causa do avanço do seu exército em direção à Ásia. O sentimento nacionalista tinha-se exacerbado e ganhado conotações fascistas. A consciência da superioridade étnica, a lealdade incondicional ao Imperador, a noção de que o país representava uma grande família, o culto aos antepassados, expressava-se no que os japoneses cultuaram, com ardor, como 'espírito japonês' (*yamato damashi*).

Assim, através da educação esperava-se do 'verdadeiro' japonês que provasse ser possuidor das qualificações acima, bem como demonstrasse coragem de se sacrificar pela pátria, entusiasmo pelo estudo e dedicação ao trabalho (Apud BRITO, 1997:45). Neste contexto, o sistema educacional passou a ser cada vez mais controlado e fiscalizado pelo Departamento de Educação do Ministério da Educação (*Mombusho*).

Nas escolas primárias estatais, os livros didáticos foram padronizados e a orientação do *Mombusho* era no sentido de enfatizar a origem divina e a perpetuidade da linhagem da família imperial, a noção de que o país era uma grande família.

SHIBATA(1997), recorrendo a FERRO (1981)¹⁴, retoma as linhas mestras que sustentaram, em termos ideológicos, os compêndios:

¹⁴ M.FERRO. **Falsificações da História**. Paris, Publicações Europa-América, 1981.

Segundo o voto da deusa Amaterasu, o Japão não deve conhecer senão uma só linha imperial desde as origens até ao fim dos tempos. O imperador não pode ser derrubado e a dinastia não pode ser interrompida. A nação deve fundar-se numa vontade comum baseada no Estado-família e unir-se à volta dos ideais de piedade filial e de lealdade. Esta estrutura é específica do Japão e única no mundo. Ela faz do Japão um país bem-querido dos deuses. Nos outros países, a ausência de kokutai produz crises, revoluções, períodos de decadência, fases de contestação do Estado, logo, produz ideologias radicais. Estas seriam aberrantes no caso do Japão. Em toda parte do mundo se tem o hábito de encarar os soberanos como modelos de virtude, de potência, qualidades que estão acima de suas forças. Eis porque eles caem e é o poder das massas pululares que dita a lei. No Japão é diferente. O imperador, que tem os deuses por antepassados, é venerado pelo povo, o qual sabe que ele é o único soberano e não pode partilhar o poder. Torna-se, assim possível que o país registre uma evolução, mas não uma revolução. A restauração dos Meiji é um bom exemplo disto: o retorno do imperador ao poder assinala, ao mesmo tempo, um progresso na modernização do país (Apud SHIBATA, 1997:41).



FERRO refere-se também a outro discurso ideológico presente nos manuais escolares:

O nosso país é uma imensa família; à semelhança dos nossos filhos para conosco, devemos manifestar respeito ao imperador; este aspecto, como vimos, é permanente, no entanto, o implícito modifica-se: da devoção filial ao imperador passa-se à glorificação do Estado, que, juntamente com o imperador, se torna mais importante do que a sociedade. Lealdade, patriotismo, adoração dos antepassados, deixam de ser dissociados: a herança cultural superioriza-se às inovações...mas sobretudo, o mar e a guerra são revalorizados, particularmente de 1937 a 1945(...) (Apud SHIBATA, 1997:43).

Essa visão, de cunho ideológico, foi intensamente explorada desde fins do século XIX até a II Guerra Mundial, principalmente nas escolas, cujos livros escolares a traziam como referência obrigatória.

Sendo assim, grande parte dos imigrantes japoneses que chegaram ao Brasil entre 1926 e 1936, vinham, inevitavelmente, impregnados dessa visão nacionalista, visto que antes de embarcar para cá já haviam passado pelos bancos escolares no Japão.



6- O NACIONALISMO JAPONÊS NAS ESCOLAS JAPONESAS NO BRASIL

Conforme MAEYAMA (1975:435), essa grande leva de imigrantes japoneses que chegou ao Brasil antes da guerra, havia de fato passado por um intenso trabalho de inculcação ideológica, promovido pelo regime fascista japonês.

Com a entrada crescente desse grupo e das propagandas nacionalistas que vinham do Japão, há uma mudança visível nas relações sociais da comunidade nipo-brasileira. A crença na superioridade racial do povo japonês e na missão expansionista a que se julgava predestinado torna-se o espírito dominante no interior das colônias.

Assim, as escolas japonesas no Brasil são destinadas à difusão do 'espírito japonês' entre os imigrantes. Nelas, segundo MAEYAMA (1975:436), diariamente, antes do início de qualquer atividade, praticavam-se os seguintes rituais: voltava-se simbolicamente o corpo em direção ao Oriente para reverenciar o Palácio Imperial; venerava-se o Imperador através da contemplação de seu retrato; fazia-se a leitura do Rescrito Imperial da Educação e, finalmente, cantava-se o Hino Nacional japonês.

Quanto ao conteúdo pedagógico, este também estava impregnado pela ideologia nacional fascista japonesa. Os livros adotados eram os mesmos do Japão, os quais traziam a geografia e a história daquele país, seus heróis, sua língua, sua cultura e seus costumes. As ilustrações procuravam enaltecer a imagem de um Japão moderno, urbano, avançado: cidades, trens, indústrias, a eficiência de sua população, soldados, exército, marinha, seus aviões, navios, canhões, etc. (MORAES, 1942:132).

Tal política estendeu-se às associações dos jovens e estudantes que passaram a promover concursos de

oratória com temas relacionados à grandeza do "povo japonês". O intuito era formar o caráter pessoal dos jovens dentro desses parâmetros e fomentar a fluência verbal, embora muitas vezes não passasse de um simples ato mecânico (HANDA, 1987:487).

Além do trabalho doutrinário nas escolas, as associações utilizavam também um eficiente meio de comunicação de massa para difundir o ideal nacionalista japonês: o cinema ambulante. Projetando filmes de guerra, reavivando seus heróis e figuras mitológicas, mostrando as belas paisagens do Japão, o objetivo era sempre enfatizar a superioridade racial e, concomitantemente, buscar o apoio moral para as suas guerras de conquista.

Independentemente da crítica que possamos fazer ao conservadorismo das escolas japonesas e das associações nipônicas no tocante ao aspecto político, foram elas imprescindíveis na manutenção entre os descendentes de japoneses da grande herança deixada pelos imigrantes nipônicos: o zelo pela educação.

Quando os japoneses conscientizaram-se de que a permanência no Brasil seria definitiva, cujo marco foi a derrota do Japão na II Guerra, o empenho para manter a escolarização dos filhos, que até então se inclinava mais para a *nihon-gakko*, doravante dirige-se para a escola brasileira.

Esta mudança no projeto educacional traçado pelos imigrantes japoneses no Brasil para seus descendentes vem confirmar, mais uma vez, a nossa tese de que a instituição escolar incluía-se nas suas necessidades básicas. Assim, apesar dos imensos obstáculos e sacrifícios enfrentados pelos imigrantes japoneses em sua luta pelo enriquecimento e pela sobrevivência, como o desmembramento familiar, a longa jornada de trabalho, a insalubridade do ambiente de trabalho, etc., a escola, ainda que precária, logo

despontava como uma instituição indispensável e prioritária entre eles.



CAPÍTULO V: A EDUCAÇÃO COMO PRIORIDADE

Na presente pesquisa chamou-nos atenção a semelhança e a regularidade com que certos fatos e valores gerais manifestaram-se na vida dos japoneses e descendentes, tanto os por nós entrevistados como por outros pesquisadores. Dados por nós coletados, como por exemplo, sobre trajetória geográfica e ocupacional, aspirações, valores, concepção de aprendizagem, estratégias para encaminhamento escolar etc., encontraram correspondência em alguns fornecidos por WHITE(1975), CAMACHO(1993), CARDOSO(1995), BRITO(1997) e HASHIMOTO (1998), levando-nos a duas conclusões. Em primeiro lugar, embora cada indivíduo tenha a sua experiência particular, muitas vezes esta extrapola a história pessoal, revelando seu caráter universal. Em segundo, não obstante tenhamos, neste mundo contemporâneo, assistido a rápidas transformações e rupturas, não foram elas tão avassaladoras quanto supomos, pelo menos dentro deste grupo étnico, cujas gerações mantêm ainda muitos elementos da cultura japonesa.

Uma das hipóteses para a manutenção, por longo tempo, de determinados valores culturais nipônicos, reside

no fato de eles terem vindo em família¹ e conseguido preservá-la até recentemente². Ao preservarem a família, em razão de rígidos padrões comportamentais, preservaram também suas práticas, costumes e hábitos culturais.

Outra hipótese liga-se ao fato de os japoneses terem vivido durante muito tempo em núcleos coloniais, relativamente isolados do contexto brasileiro, o que lhes possibilitou reconstituírem e preservarem uma parte dos costumes japoneses.

1- NO BRASIL, O IMPACTO DE UM NOVO MUNDO

Se, do ponto de vista histórico, o grande deslocamento de imensas massas humanas de um continente a outro tornou possível a construção de um mundo moderno através do trabalho, da introdução de novas culturas, novas técnicas, da diversidade alimentar, de novas exigências etc., por outro, da perspectiva individual, o drama da imigração variou conforme a história de vida de cada um.

Temos, por exemplo, a experiência do *sansei*, 73 anos, que chegou ao Brasil com apenas nove anos de idade, juntamente com o irmão de doze anos acompanhando um outro irmão, o primogênito da família, o qual veio na condição de

¹ Como se sabe, ao contrário da emigração para o Havaí e Estados Unidos, para onde se dirigiram basicamente os indivíduos solteiros, a exigência, em princípio, do governo brasileiro era a vinda da família como uma unidade de trabalho, composta, no mínimo de três adultos. Mais tarde, quando a emigração passou a ser subvencionada pelo governo japonês, já interessado na emigração permanente, este estimulou a vinda da família completa, constituída de diversas gerações simultaneamente.

² Atualmente, entretanto, a afirmativa acima não se aplica, pois uma outra configuração familiar tem despontado. Assiste-se hoje à separação de casais e ao abandono de filhos, em decorrência da saída de grande número de japoneses e descendentes rumo ao Japão [*dekassegui* ou trabalhador temporário], que ou deixam parte da família no Brasil ou, muitas vezes, cada membro do casal passa a viver em regiões diferentes no Japão.

chefe da família. Narra o informante que deixou para trás os pais sem ao menos saber "o que estava acontecendo", pois a sua vinda, em idade tão precoce, não foi fruto da escolha pessoal, ao contrário, a decisão foi paterna. Parece que ainda hoje ele não consegue entender as razões que o trouxeram nessas condições.

Evidentemente, da perspectiva do indivíduo, esse imigrante não poderia compreender que foi enviado como força de trabalho capaz de aumentar a renda familiar, embora seu pai tenha claramente dito ao primogênito que pelo fato de ele, o informante, ser menino, "logo estaria em idade de trabalhar, de ajudar". Apenas a perspectiva histórica possibilita uma análise mais profunda no sentido de mostrar que, sob a decisão familiar, estavam presentes forças sociais que impeliam as ações dos homens.

Em outro relato, o drama resultou da perda de membros importantes da família, ocorrida num curto espaço de tempo:

"Quando chegamos no Brasil, quatro dias depois, minha irmã morreu de catapora. Um ano depois foi a minha mãe, depois o meu irmão, de catapora também. Só ficamos eu e meu pai. Mais tarde ele se casou com a pessoa que se tornaria a minha madrastra que trouxe um neném. Eu ia para a roça todos os dias ajudar o meu pai" (F, sansei, 73 anos).

No Brasil, a adaptação a um mundo totalmente estranho processava-se com muita dificuldade: os costumes, a língua, a alimentação, as casas, o nível cultural, tudo parecia um pesadelo que levava, às vezes, a um desespero sem retorno. Afinal, o instrumental com o qual vieram, pouco lhes servia nesta nova terra:

"Minha mãe veio com a família toda para o Brasil; aqui todos eles passaram por muito sofrimento. Quando ela chegou, viu que o estudo universitário que ela tinha começado no Japão não valia para nada. Ela não sabia lavar, não sabia passar. Não sabia fazer nada dos serviços domésticos. Pegar em escovão! Meu Deus, ela nunca tinha visto um escovão na vida! A minha tia, que no Japão fazia medicina, ao chegar no Brasil ficou deprimida e nunca mais voltou ao normal" (F, nisei, 43 anos).

"Ah, eles sofreram muito, muito. Meus pais tinham origem urbana no Japão. Lá ele se formou em técnico agrícola, e minha mãe concluiu o colegial. Ao chegar no Brasil, ele levou um susto muito grande. Tudo o que ele havia aprendido lá, aqui no Brasil não lhe servia para nada, pois aqui a agricultura não era mecanizada, tudo era na base da enxada. Ele estava em condições piores que as de um pião: não tinha prática de mexer com enxada, ficar carpindo, lavrando a terra com as mãos. Eles sofreram muito" (M, 33 anos, nisei).

Embora em praticamente todos os relatos as lembranças de um passado marcado pelo trabalho exaustivo, pelo sacrifício familiar, pelo falecimento dos membros da família sejam reincidentes, alguns mantinham um certo otimismo quanto ao futuro. Embalados na esperança de ganhar dinheiro, "mesmo que não estivesse ganhando dinheiro, tinha muito japonês que sonhava em ganhar dinheiro. Por isso, os imigrantes naquela época faziam sacrifício mas não era sacrifício" (M, 79 anos).

Independentemente do modo como encaravam o futuro, a ânsia de acumular, ao lado da preocupação com a

educação formal dos filhos, tornou-se uma verdadeira obsessão.

2-AS EXPECTATIVAS EM TORNO DA EDUCAÇÃO

2.1-A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL

Para as famílias que tinham como projeto voltar para a terra de origem, o ensino doméstico ou as *nihon-gakko* visavam facilitar a (re)adaptação social dos filhos. Para a *nisei*, 57 anos, sua mãe *"nunca deixou de sonhar que voltaria para o Japão"*; em vista disso é compreensível a exigência da mãe de, num gesto quase tirânico, cobrar dos filhos a aprendizagem da língua nipônica:

"Era ela quem se esforçava, obrigava a gente a estudar em casa. Minha mãe, nossa, era muito rígida. Por isso eles trabalhavam durante o dia na lavoura e, à noite, sempre exigiu que nós estudássemos o japonês. Ela ficava em cima da gente, passava lição, acompanhava, perguntava se tínhamos feito a tarefa".

A rigidez da genitora adquire sentido maior quando lembramos daquilo que já foi mencionado neste trabalho, ou seja, a sociedade japonesa tem como característica estigmatizar o forasteiro, o indivíduo 'diferente', aquele que não se encaixa nos padrões. Assim, no intuito de precaver-se contra a marginalização quando do regresso, as famílias depositaram na educação a expectativa

de que ela minimizasse o impacto dos que se ausentaram ou nasceram em terras estrangeiras.

2.2- O TEMOR DA VERGONHA

Além da preocupação acima, o temor dos pais era de que, sem o domínio da língua, instrumento indispensável para estabelecer relações sociais, como poderiam seus filhos comunicar-se com parentes e amigos que estavam no Japão? Ademais, os pais sentiam profunda vergonha só de pensar em voltar para a terra originária com as crianças ignorantes e iletradas, quando praticamente todas as outras estavam, no Japão, a freqüentar os bancos escolares.

A propósito, cabe recordar que na cultura japonesa o sentimento de vergonha tem uma importância que, nós ocidentais, desconhecemos naquela forma e intensidade.

BENEDICT (1997), baseando-se em estudos antropológicos acerca das diferentes culturas, classificou-as em dois grandes grupos: a cultura da culpa e a cultura da vergonha. A cultura da culpa forja-se numa sociedade que "incute padrões absolutos de moralidade e orienta-se no sentido do desenvolvimento de uma consciência por parte do homem" (1997:188/9). Já a cultura da vergonha enfatiza as sanções externas pelo cumprimento ou transgressão do código moral. Nesta forma de sociedade, os homens mortificam-se não pela culpa, mas pela vergonha, quando sua conduta não condiz com a esperada pela sociedade.

Compartilhando esta idéia, CAMACHO (1993:41/44) acrescenta que no Ocidente, por influência do judaísmo e do cristianismo, os indivíduos afligem-se pela culpa, enquanto no Japão, as pessoas atormentam-se pela vergonha. Segundo sua pesquisa, no Brasil, ambos, pais e filhos disseram:

(...) que não temem a Deus e que no dia-a-dia suas vidas não são guiadas pelos ensinamentos religiosos como seguir o caminho do bem ou fugir do pecado. Suas vidas são, isto sim, guiadas pelo código de ética, do que vem a ser correto ou errado. Isto é, ninguém deixa de praticar uma determinada ação por achar que é pecado, mas por acreditar que é incorreto e que será julgado, não por Deus, mas pela sociedade (CAMACHO, 1993:135).

Por isso, ao mesmo tempo em que estes últimos temem o julgamento público, também esperam ser julgados e reconhecidos pelos seus atos.

Reforçando esta análise, WHITE esclarece que a moralidade nipônica assenta na idéia do "respeito, dever, obrigação e responsabilidade perante grupos permanentes de referência" (WHITE, 1988:80) (os grifos são nossos). É o grupo social que tanto estabelece padrões de conduta como exerce o controle sobre sua obediência. Assim, deixar de cumprir com qualquer desses ideais é para as pessoas motivo de profunda vergonha.

Para termos uma maior dimensão da força que a vergonha exerce sobre os japoneses e seus descendentes, vejamos algumas interessantes falas:

"Meu pai sonhava em voltar para o Japão, mas não tinha dinheiro...A maioria que veio, fosse ele rico ou pobre, queria mostrar que era vencedor. Que havia vencido no Brasil. Por uma questão de tradição, tinha que fazer doações em dinheiro

para a escola onde havia estudado, para um asilo e ainda teria que levar um dinheirinho extra para arrumar o túmulo dos antepassados, pois isto saía muito caro. Se o imigrante não reunisse dinheiro para estas três despesas, não dava para voltar. Era uma vergonha. Ainda hoje, quando muitos filhos vão como dekassequi [trabalhador temporário] para o Japão, tem muitos pais que proíbem os filhos de procurar ajuda junto aos velhos parentes para não dar mostras de que não venceu. Para eles isto é uma vergonha muito grande" (M, sansei, 84 anos).

"Eu acho que a grande maioria dos descendentes de japoneses têm medo de passar vergonha. São extremamente tímidos. No meu caso, qualquer coisa que exigisse responsabilidade, exposição de minha pessoa, eu procurava evitar. Só depois de muitos anos que eu vi isto. Eu superei com muita dificuldade" (M, nisei, 32 anos).

"O japonês tem muito medo do fracasso...O japonês não tem a culpa, porém tem a vergonha. Parece que ele tem sempre necessidade de mostrar-se para as pessoas, para a sociedade. Eu, por exemplo, jamais saía de bermuda, de chinelo. Foi um bloqueio muito grande para mim. O medo do fracasso e a cobrança do sucesso vêm desde pequeno" (M, sansei, 40 anos).

Há ainda três relatos sobre como os japoneses lidaram com a questão da vergonha relacionada, especificamente, com o problema escolar:



"Eu e meu irmão fomos aprender japonês [a língua japonesa] por causa da vergonha que sentíamos. Onde morávamos, começou a chegar muito imigrante do Japão. A rapaziada da minha idade sabia falar e escrever muito bem o japonês. A gente não sabia nada, nem entendia o que eles falavam. De vergonha começamos a estudar. De repente estudamos até o correspondente ao colegial. Durante anos ficamos estudando à noite e durante o dia trabalhávamos na lavoura. A língua portuguesa eu estudei também em casa, com ajuda de dicionário" (M, sansei, 79 anos).

"Pelas histórias de família, eu sei que meu avô decidiu sair do Japão porque ficou com vergonha por não ter passado numa etapa escolar, aí ele casou-se e veio para o Brasil" (M, sansei, 40 anos).

"Meu irmão reprovou na quarta série. Então minha avó dizia: 'que vergonha para a família; tem de mandá-lo para Curitiba'" (F, sansei, 43 anos).

Estas falas vêm ratificar a análise sobre a cultura japonesa de BENEDICT(1997:240/1), segundo a qual uma das sanções que o japonês mais teme é "o mundo rir dele". Evidentemente, destaca a autora, este temor não é peculiar ao Japão, porém lá isto assume uma dimensão "excepcionalmente grave". Por isso, a dificuldade de o japonês conviver com a idéia ou com situações que o exponham publicamente ao ridículo, à humilhação, à desaprovação. Nos casos referidos pelos entrevistados acima, a ignomínia advinha da ignorância e do fracasso escolar.

2.3-A EDUCAÇÃO COMO PARTE DO PROCESSO CIVILIZATÓRIO

A educação formal modelaria ainda comportamentos por eles reputados refinados, civilizados. Um entrevistado da primeira geração, 88 anos, com curso ginasial completo realizado no Japão, assim resume a função da escola: *"quem não estuda não tem educação"* e, através de exemplos, esclarece tal afirmação. Segundo ele, a falta de escolarização impede a pessoa de adquirir um *status* socialmente reconhecido, pois, sem ela, é difícil conseguir um *"trabalho que pague bem"*. Além disso, o que lhe parece mais grave é a pouca sociabilidade que a pessoa sem escolarização adquire. Ou seja, não aprende sequer a cumprimentar (a *"dizer bom dia ou boa tarde"*), a agradecer (*"obrigado"*) ou mesmo a ser gentil (*"oferecer o banco a uma pessoa idosa dentro do ônibus"*), enfim, de sua perspectiva, não tem a polidez necessária para um convívio social.

A fala deste entrevistado pode ser melhor compreendida se a cotejarmos com a conclusão de outra entrevistada, *nisei*, 56 anos, que, referindo-se à importância da escolarização para seus pais, diz:

"A educação [formal] para eles tem um valor moral muito grande, pois se os filhos vencerem na vida ou fracassarem, os pais sempre se sentirão responsáveis por eles. Além disso, como você sabe, nihonjin [japonês] tem muito aquilo 'do que os outros vão pensar'".

O que os entrevistados acima dizem resume, de forma muito clara, aquilo que WHITE percebeu como um forte traço na cultura japonesa, ou seja, para a autora *"aprender*

no Japão é uma atividade moral, e a escola é vista como um meio ambiente moral(...)” (1988:80).

Quando a informante acima diz que os *nihonjin* [o japonês] importam-se muito com ‘aquilo que os outros vão pensar’, está se referindo à preocupação dos japoneses com o julgamento de seus pares. Aliás, como diz WHITE,

“(....)não é exagero dizer que a vida [no Japão] é, antes de mais nada, a vida do grupo. É também uma vida julgada e apoiada por um consenso social que estabelece os padrões de desempenho e comportamento” (1988:19)
(os grifos são nossos).

Portanto, fugir aos padrões estabelecidos, como por exemplo, falhar na transmissão da ética, na formação do indivíduo polido é, para os pais japoneses, motivo de vergonha. Daí também a preocupação com a escolarização dos filhos.

A entrevistada *nisei*, 57 anos, confirma a valoração moral da educação subjacente ao domínio da língua japonesa. No seu entendimento, os japoneses consideravam que seus descendentes tinham por obrigação saber a língua japonesa; ignorá-la ou dominá-la de maneira imperfeita era para a família uma vergonha, que julgava não ter cumprido com a sua função básica, ou seja, formar a pessoa apta a conviver em sociedade.

Há que destacar que, para os japoneses a habilidade na língua, mais que uma ferramenta de comunicação verbal, propicia a apreensão do universo cultural, principalmente o da moral. A este respeito IZUMI, em “A estrutura psicológica da colônia japonesa no Brasil”, traz observação bastante interessante:



Entre os imigrantes é notável a crença de que a aquisição da língua japonesa equivale ipso facto à aquisição do 'espírito japonês', ou seja, os preceitos morais peculiares à cultura japonesa. É corrente a expressão como 'aquele menino é honesto porque sabe falar o japonês' ou 'veja que a moça é preguiçosa porque ela não sabe falar o japonês' (1972:376).

O imigrante de 88 anos, corrobora a proposição acima. Relata que, numa ocasião, deparou-se com uma desconhecida descendente de japonês que lhe fez uma grossura. Transcorrido certo tempo, foi ao dentista e lá se encontrou casualmente com a mesma moça, descobrindo que ela era a filha do mesmo. Neste encontro, segundo o entrevistado, ele surpreendeu-se com a transformação visível na atitude da moça:

"Depois de um ano era outra pessoa. Cumprimentou-me e disse: 'Faça favor, sente-se, tome uma xícara de chá'. Puxa, pensei, como tem agora educação esta moça. Eu fiquei depois sabendo que ela havia freqüentado uma escola japonesa e tinha aprendido o japonês".

Concluimos, pois, que na visão japonesa a língua nativa e a escola são instrumentos preciosíssimos através dos quais se introjetam as rígidas regras sociais. Cabe destacar que o Japão é um país no qual as normas de etiqueta, desde tempos longínquos, são extremamente valorizadas e respeitadas, servindo de regulador das relações entre classes, entre superiores e inferiores,

entre pais e filhos, entre pessoas de distinto sexo (o masculino precedendo o feminino), entre mais velhos e mais novos, etc.

No intuito de ratificar a perspectiva acima, qual seja, a de que os japoneses possuem uma firme convicção de que a escola tem função moral, evoquemos WHITE (1988:34). Segundo a autora, a criança japonesa que sai do Japão não apenas deixa de aprender conteúdos pedagógicos de matemática, de língua nativa, de estudos sociais e de ciências, mas, sobretudo, "modos de comportamento, conjuntos de influências e etiqueta social" (os grifos são nossos).

Tanto na literatura específica como nas entrevistas, comprova-se que os japoneses nutriam profundo respeito pelo conhecimento e por aquele que o detinha, em contrapartida, menosprezavam os não escolarizados ou os de pouca instrução por considerá-los "incivilizados", "incultos", "caipiras". Recorrendo ao issei, de 88 anos, torna-se mais explícito o papel atribuído à escola:

"(...)tem muita gente que não é educada, é caipira que vem do mato para morar na cidade. Não tem educação, não tem estudo, assim também não sabem nem ensinar aos filhos. É a mesma coisa que cachorro policial pastor alemão. Se seu dono não o sabe ensinar, fica igual a cachorro vira-lata...".

O temor de que os filhos pudessem, caso não adquirissem o conhecimento e a polidez necessários, tornar-se bárbaros, parecia perturbar essas famílias. O medo era ainda maior quando elas se punham a pensar na possibilidade de os filhos receberem as influências do meio "caboclo". O temor justificava-se pelo fato de estes imigrantes levarem,

nas fazendas de café, uma vida social extremamente restrita. Além do contato com seus pares, relacionavam-se apenas com os trabalhadores nacionais, que possuíam, do seu ponto de vista, um baixo nível de vida e de expectativa em relação ao futuro.

Lembra SAKURAI (1993), após analisar romances escritos por imigrantes japoneses sobre seu cotidiano, que a forma de vida que os mesmos levavam no Brasil não diferia muito da personagem Jeca Tatu, criada por Monteiro Lobato. A estupefação face ao contraste entre dois mundos com diferentes graus de desenvolvimento social é flagrante:.

(...) o nosso velho costume aqui não podia valer, pois aqui cada um tinha de escovar os dentes e lavar o rosto agachado sobre uma pequena bica assentada no rego que corria através da lavoura; não havia torneira nem se usava bacia ou tina, nem pia. E para fazer 'necessidades', que cada qual procurasse por aí moita boa que não estivesse recente e frescamente poluída...por leitões que andavam à solta. Que vida porca (SAKURAI, 1993:57).

Um dos entrevistados também demonstra o impacto que sofreu ao se deparar com uma sociedade bem menos desenvolvida:

"No Japão tinha luz elétrica, água encanada. Os imigrantes ao chegarem aqui não encontraram nada disso. Era lamparina, não havia cama e nem banheiro. As necessidades tinham que fazer no

meio do mato. E até o mato era dividido: aquele mato era de fulano, para lá do toco era do vizinho. Na fazenda isto era normal, mas para os japoneses, isto foi um grande susto. Não dava para se acostumar" (M, 82 anos).

Por esses aspectos, os brasileiros com quem conviviam pareciam-lhes atrasados, bárbaros, semi-civilizados. O romance **Xógum** de CLAVELL(s/d) é bastante ilustrativo da dimensão que o termo "bárbaro" em oposição ao "civilizado" encerra na cultura nipônica. Embora tenha ambientado a história no Japão do século XVI, o autor captou com extrema sensibilidade a preocupação dos japoneses com a adoção de comportamentos "civilizados" e, ao mesmo tempo, com uma vigilância para não incorrer em gestos "bárbaros".

Conforme STANIFORD (1972), ainda hoje esses traços perduram entre os japoneses, os quais trazem a ideologia da superioridade racial altamente desenvolvida. O fato de eles se acreditarem pertencentes a uma raça especial³, leva-os a se julgar superiores a todos os outros povos. Reconhecem-se possuidores de qualidades inatas particulares, como a capacidade inabalável de enfrentar as adversidades, a aptidão para "trabalhar árdua e inteligentemente, dominar a situação e encontrar soluções adequadas". Essa ideologia "é ainda mais ressaltada no além-mar pela comparação dos que consideram sua própria polidez 'civilizada' e finesse com aspectos 'rudes' que eles encontram na cultura estrangeira" (STANIFORD, 1972:48).

³ Há na consciência coletiva do japonês a crença de que pertence a uma raça especial porque foi diretamente criada pelos deuses. Diz a lenda que Izanami e Izanagui, irmão e irmã divinos, juntamente com mais de oitocentos deuses, trouxeram ao mundo as ilhas do Japão para servir de residência a uma raça privilegiada. Do olho esquerdo de Izanagui nasceu Amaterasu, a Deusa do Sol, da qual se originou a família imperial.

2.4- A ESCOLARIZAÇÃO COMO DEMONSTRAÇÃO DA SUPERIORIDADE RACIAL

Conforme ASO & AMANO(1972), o sistema educacional japonês, que abrangia do nível primário à universidade e que prevaleceu até o período anterior à guerra, foi forjado sob a perspectiva da ideologia da exaltação à nação, da evocação à pureza racial, do apelo à superioridade étnica e à bravura dos soldados nipônicos, exercendo um papel importantíssimo na inculcação desses valores.

Entre alguns imigrantes, a herança desta ideologia se faz ainda presente, como é o caso do entrevistado de 81 anos, professor de língua japonesa há mais de 40 anos. Segundo o mesmo, os nipo-brasileiros teriam de freqüentar tanto a escola japonesa quanto a escola brasileira, pois

"Quando eu ensino o japonês, não é só língua que eu ensino. Tem coisa dentro da língua japonesa que envolve 3 mil anos de conhecimento que só o Japão conhece. É preciso transmitir 'o dom e a honra do japonês'".

Com relação à freqüência à escola brasileira, diz ele, *"os japoneses pertencem a uma raça superior, por isso têm que estudar para mostrar que são superiores, que sabem e são capazes de dominar o mundo".*

Igualmente outros imigrantes expressam esta crença, relacionando-a com a importância da escolarização:

"Meu pai sempre dizia, 'seus filhos têm que estudar. Sendo eles teus filhos, são meus netos e eu quero vê-los formados todos'. Ele teve 24 e 23 fizeram a faculdade, somente um parou no

científico...Meu pai falava que eu tinha que deixar os filhos estudarem até o último grau, porque tinha que mostrar para os brasileiros que japonês era raça superior" (M, 72 anos).

"Nós japoneses realmente pensamos que a pessoa nascida no Japão tem que ter escolaridade, pois isto faz parte do 'espírito japonês'" (F, 82 anos).

É preciso destacar que a visão nacionalista trazida pelos imigrantes na década de 30 entrou em embate com o nacionalismo reinante no Brasil.

Desde o início do século, despontava no cenário brasileiro um tênue movimento nacionalista, cujo fortalecimento coincidiu com o advento da I Guerra Mundial (1914-1918), quando os sentimentos patrióticos e a idéia da formação da identidade nacional se exaltaram. No campo da educação, como reflexo deste movimento, passou-se a advogar a necessidade de uma educação sob base exclusivamente nacional (CARONE, 1978:163).

No calor das discussões, o governo, através da lei 1.579 de 17/12/1917, assumiu a política de nacionalização das escolas estrangeiras. Ao mesmo tempo em que impunha, como exigência básica, o uso da língua nacional no cotidiano, restringia o emprego de outra língua ou o ensino de idiomas estrangeiros. Quanto às disciplinas de geografia e história, a imposição era de que deveriam abordar somente conteúdos atinentes à realidade brasileira.

Na década de 20, o movimento nacionalista expandia-se e, com ele, ganhava forças a xenofobia, cujo ponto culminante foi a legislação prevendo a expulsão de estrangeiros "perigosos, os nocivos aos interesses da



república, os exploradores do lenocínio e outros indesejáveis" (FAUSTO, São Paulo:Sumaré/FAPESP,1991).

Na década de 30, os cenários internacional e nacional revelavam um aprofundamento da crise econômica e política. O contexto internacional era marcado pela crise de superprodução, pela bancarrota provocada pela quebra da bolsa de valores de Nova Iorque e pela emergência de regimes políticos totalitários. No Brasil, Getúlio Vargas assumia o poder, após um conturbado processo de disputa presidencial marcado por um golpe militar. Diante da necessidade de contornar os problemas econômicos e políticos e de buscar apoio popular, o governo Vargas incrementou uma política de fortalecimento do Estado e explorou largamente temáticas relacionadas ao enaltecimento da nação, do idioma, da cultura, etc.

Em consonância com esse ardor nacionalista, em 1932 o governo brasileiro proibiu o ensino da língua estrangeira para menores de dez anos e, em 1939, este limite foi alterado para 14 anos, trazendo, conseqüentemente, o fechamento de inúmeras *nihon-gakko*. Em 1940, também foi proibida a publicação de periódicos em língua estrangeira e, em 1942, "os bens dos súditos do Eixo (Alemanha, Itália, Japão) foram congelados" (BRITO, 1997:109). Em 28 de janeiro de 1942, com o agravamento da guerra, na qual o Japão e Brasil lutavam em campos opostos, ocorreu o rompimento das relações diplomáticas entre os dois países. As escolas japonesas, os núcleos coloniais, as associações e os próprios japoneses tornaram-se, então, alvo de perseguições.

Como forma de resistência clandestina contra esta situação política no Brasil, criaram-se escolas japonesas itinerantes:

"O ensino funcionava à noite, cada dia numa casa diferente. Para não levantar suspeita nunca saíamos em grupo. Fazíamos de conta que íamos passear. O caderno a gente deixava no meio do mato, embrulhado numa casca de pau ou folha de mamona ou casca de peroba. No dia seguinte estava cheio de formigas (risos), sujo. Se algum vizinho brasileiro visse a gente, sem nada na mão, nem desconfiaria" (M, sansei, 71 anos).

"Durante o dia eu ia para o grupo escolar e, à noite, eu e minhas irmãs íamos para a *nihon-gakko*, que funcionava escondido. A gente ia numa casa, estudava aquela noite lá. No outro dia, íamos em outra casa. Sempre vinha um moço buscar minhas irmãs e eu ia nas costas dele, tão pequenina que era" (F, nisei, 56 anos).

É interessante constar que todos os entrevistados, que no período anterior ou durante a Guerra estavam em idade escolar, embora refiram-se "aos momentos difíceis desta época", freqüentaram as *nihon-gakko*. Este é um dado revelador que reforça ainda mais nossa hipótese acerca da importância que as escolas japonesas, por diferentes motivos, assumiram entre as famílias japonesas.

Aliás, a ênfase não recaiu apenas nas *nihon-gakko*, mas também sobre a escola brasileira, quando os japoneses, face à derrota do Japão na II Guerra, conscientizaram-se de que não mais voltariam para o seu país.

A partir desse momento, essas famílias passaram a investir nas escolas brasileiras, conforme atestam depoimentos colhidos por WILLEMS(1948), em "Aspectos da aculturação dos japoneses no Estado de São Paulo". Nessa

obra, o objetivo do autor foi estudar o processo e o grau de aculturação dos japoneses e seus descendentes em todas as regiões por eles colonizadas no Estado de São Paulo, em 1941. Nessa pesquisa, WILLEMS fez um inquérito geral em todas as escolas públicas primárias das zonas urbanas e rurais que possuísem 20% ou mais de alunos oriundos deste grupo étnico. Os professores teriam de preencher questionários a partir de respostas obtidas junto aos alunos e de suas observações decorrentes do contato diário.

O depoimento do professor BARBOSA MARTINS, da Escola Masculina do Bairro Esplanada, no distrito de Dinízia, Município de Promissão, zona noroeste, evidencia a participação da família japonesa na criação das condições básicas para o bom desempenho dos filhos:

Para a escola, o japonês faz o que está ao seu alcance. Há entre eles um encarregado para velar pelos interesses da escola. Prédio escolar, casa para professor, poço, construíram com prazer. A criança de origem japonesa não ocupa material consumível, enviado pelo Estado. Livros, cadernos, lápis, borrachas os pais dão em quantidade. O número de faltas na escola é sempre mínimo. Os japoneses são no entanto, verdadeiros fiscais, isto é, observam muito o esforço e a dedicação do professor (In: WILLEMS, 1948:60).

Outro relato da professora DORGAM, do bairro de Montalvão, distrito e município de Presidente Prudente, reforça a visão acima:



A colônia japonesa tem grande interesse pela escola. Está pronta para todo e qualquer gasto que for necessário. As crianças não sofrem privações de material. A sala de aula tem tudo o que se pode desejar, comprado com dinheiro da colônia, como relógio de parede, globo, mapas, armários, sólidos geométricos, etc. Para os alunos que não são matriculados, por não haver vagas, a colônia paga um professor. Interessam-se pela assiduidade dos filhos (In: WILLEMS, 1948:97).

Acrescente-se a isto a observação da professora BARBOSA, do bairro Brejão de Cima, distrito e município de Presidente Prudente, segundo a qual os colonos japoneses têm grande interesse em evitar que a escola de seu bairro desapareça.

Para isto, auxiliam o professor na medida do possível e exigem a frequência das crianças, atendem a todos os pedidos do professor (compra de material), etc. Na escola isolada, em que o curso só vai até o terceiro grau, a colônia paga o professor estadual para que ele mantenha a escola particular para o quarto grau. O professor é bem remunerado e tem em sua escola todo o material didático necessário (WILLEMS, 1948:101).



Tudo indica, portanto, a participação firme e efetiva das famílias no encaminhamento escolar dos filhos. Isto nos induz, cada vez mais, à convicção de que o sucesso escolar dos nipo-brasileiros tem a família como fonte geradora da motivação, da disciplina, do empenho, da assiduidade, etc.

2.5- A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE ASCENSÃO SOCIAL

Entre os japoneses da primeira e segunda gerações, é recorrente a frase de que eles priorizaram a educação dos filhos para que os mesmos não passassem por todo o sofrimento pelo qual eles, os pais, passaram. Assim, subjacente à intenção de proporcionar uma vida melhor para os filhos, estava o desejo de criar oportunidades para que os mesmos pudessem abandonar a dura vida agrícola em busca de um trabalho urbano, ou mesmo uma atividade que proporcionasse menos sacrifício e maior ganho:

"As pessoas, realmente têm que fazer a faculdade. Não presta não fazer a faculdade. A pessoa não teria condições de sobreviver; teria que ficar a vida inteira na lavoura" (F, sansei, 83 anos).

"Eu acho que só trabalhar não dá. É preciso que estude para ter melhores condições de vida. A pessoa sem estudo encontra muita dificuldade" (F, sansei, 73 anos).

"Quem não tem estudo sofre muito. Eu apanhei muito por falta de estudo, tudo foi muito difícil. Eu não sabia a língua, não sabia nada. Eu não queira que meus filhos fizessem o mesmo caminho que eu fiz. Por isso, eu fiquei no sítio e mandei minha esposa e meus filhos para a cidade" (M, sansei, 79 anos).

"Meu pai teve uma infância muito pobre, de muito trabalho. Ele falava 'se vocês não estudarem vão ter que trabalhar, não tem opção. Entre ver vocês estudando ou camelando bastante, eu prefiro ver vocês estudando" (M, nisei, 36 anos).

Histórias de vida como as acima relatando o enorme sacrifício dos pais, o envio de uma parte da família ou a transferência de toda ela para a cidade almejando sempre maiores níveis educacionais, foram bastante comuns entre os japoneses e descendentes. Como constata a pesquisa de CARDOSO, "todos apontam muito facilmente (e até espontaneamente) as razões que os trouxeram à cidade. O grande motivo é sempre a educação dos filhos e, secundariamente, o conforto da vida urbana" (1995:67).

Em outros depoimentos, eram os próprios filhos que, premidos pelas difíceis condições da vida rural, vislumbraram, através da educação, um meio de ascensão social:

"Meu pai era horticultor e isto servia como estímulo muito grande para eu sair dessa vida. Então eu sempre procurava me esforçar bastante para ter uma perspectiva melhor do que a atividade rural" (M, nisei, 32 anos,).

"Eu desde pequena vivi na roça. Minha mãe nos levava desde criança para a roça e nos deixava debaixo do pé de café. Desde pequena ficava me perguntando se eu ia viver a vida inteira debaixo do sol. Eu queira era mais sair disto....Quando começamos a estudar, até a quarta série, a escola era perto do nosso sítio, mas a partir daí, da quinta a oitava série, a gente andava dois quilômetros a pé e mais seis de ônibus. Na verdade não era nem ônibus, era caminhão. Do primeiro colegial ao terceiro estudei na cidade. Nós continuamos a morar no sítio e saíamos às cinco horas de casa, andávamos dois quilômetros e aí pegávamos o ônibus e andávamos mais 11 km. Na volta já parávamos na roça, onde minha mãe nos esperava com a roupa, a marmita, e lá mesmo nos trocávamos. Por isso o estímulo para estudar veio das próprias condições de vida" (F, sansei, 31 anos).

Todavia, há que destacar que, embora os dois entrevistados tenham dito que foram estimulados pela própria situação de vida, em outra passagem da entrevista, a informante afirmou que, entre o trabalho e a educação, os pais invariavelmente davam primazia a esta última. Se o filho precisasse cumprir certas atividades acadêmicas, avaliações ou tivesse dificuldades de aprendizagem, era sempre poupado do trabalho agrícola. Igualmente, o entrevistado afirma que recebeu todo o estímulo da família para realizar cursos profissionalizantes:

"Nossa vida financeira era muito difícil. Apesar dessas dificuldades, não sei como mas meus pais sempre 'bancaram' cursos para mim. Eu queria

fazer curso de datilografia, eles 'bancavam'. Não sei como, mas eles sempre davam um jeito e bancavam. Eu tenho vários treinamentos no SENAI, quase todos. Eles nunca disseram, 'não, nós não temos dinheiro, você não vai poder fazer'. Eles sempre deram um jeito para que eu pudesse fazer. Pode até ter faltado mistura na mesa, mas não faltou estímulo para o estudo" (nisei, 32 anos,).

Um dado interessante é que, além de as famílias criarem as melhores condições, dentro de suas possibilidades, para que os filhos alcançassem níveis mais elevados de escolaridade, não interferiam na decisão da escolha do curso; jamais impunham a escolha de uma carreira de prestígio, pois, na sua visão, "as pessoas têm que fazer aquilo que gostam", que "têm prazer", "o dinheiro não é tudo". A única exigência era de que fizessem a faculdade, "qualquer que fosse".

Transcrevemos, a seguir, um depoimento bastante sugestivo:

"Eu esperava ver eles formados, todos. A única coisa que os pais pensam, pelo menos esta é a minha opinião, é que os filhos devem se formar, qualquer coisa, mas que se forme. Desde que meus filhos eram pequenos, saímos da fazenda, viemos para a cidade pensando na faculdade. Agora, o caminho eu deixei para eles decidirem" (F, nisei, 57 anos).

Independentemente das diversas expectativas em relação à educação, os esforços para investir na formação escolar dos filhos têm raízes numa curiosíssima forma de os japoneses conceberem o mundo:

"Eu acho o estudo muito importante. O dinheiro, tudo o que você adquire, bens materiais, um dia o fogo, o ladrão podem levar tudo de uma hora para outra. Agora, o estudo, o que a pessoa adquirir, a experiência, isto é para sempre, ninguém lhe tira" (F, nisei, 57 anos).

"Estudo é uma fortuna que ninguém rouba da gente" (M, sansei, 63 anos,).

"O estudo é muito importante: ninguém rouba, ninguém perde. O grande comerciante que se julga rico, um dia poderá abrir falência. Conheço muita gente que prefere comprar sítio, fazenda e os filhos mesmo não estudam, ficam ignorantes. Depois que os pais morrem, perdem a fazenda, o sítio. De que adiantou isto?" (M, issei, 83 anos).

"O maior patrimônio é a educação. Herança material é uma coisa que você pode perder" (M, sansei, 48 anos).

"Dinheiro e coisas materiais um dia somem. Cultura a gente nunca perde. A maior herança que deixamos para os filhos é o estudo. Dependendo da pessoa, com estudo ela pode fazer muita coisa. Tem gente que só pensa no dinheiro e isto é uma ilusão. Compram um carro, vai para a praia e bate, o ladrão rouba e pronto. Para que serviu tudo isto?" (M, issei, 71 anos,).

BRITO(1997), em sua pesquisa sobre a escola "Visconde de Cairu", construída por imigrantes japoneses em

Campo Grande (MS), confirma que a educação é para eles algo muito valioso e que não pode ser substituída por nenhum outro bem material. Confirma, portanto, nosso estudo que a valorização da educação é uma tendência dominante entre os japoneses. Diz um dos sujeitos de BRITO:

Uma coisa que sempre foi ensinada à nós, uma coisa que ninguém pode tirar é a educação. Uma coisa colocada na tua cabeça, ninguém pode tirar. Dinheiro se tira, herança também, tudo isso pode ser tirado. Só a educação não
(1997:126/7).

Subjacente às falas acima encontra-se uma certa forma de encarar o mundo, embora nem sempre consciente, de que a realidade exterior, palpável é frágil, vulnerável capaz de ruir a qualquer momento. Este pensamento formou-se, segundo WHITE (1988), em decorrência de certas características naturais do Japão visto que além de ser um pequeno arquipélago, pobre em recursos naturais, é freqüentemente castigado por tufões, enchentes, terremotos, maremotos, mudanças repentinas de temperatura, etc. Por isso, os japoneses convivem com a idéia de uma iminente destruição⁴.

⁴ Entendemos melhor porque os japoneses vivem à espreita de catástrofes, sobretudo de terremotos: o Japão se encontra sob quatro placas tectônicas da Terra, o que o torna vulnerável aos freqüentes abalos sísmicos. Segundo **Made in Japan**, de fato, os japoneses convivem com a idéia de destruição iminente. A prova disso são os treinamentos que os adultos recebem de como agir diante de catástrofes naturais. Também as crianças ao irem para as creches, imediatamente recebem um pequeno pano branco, onde deve constar o nome, tipo sanguíneo, telefone e endereço da criança, para ser costurado à sua blusa. Tal medida, uma espécie de carteira de identidade, visa protegê-la caso ocorra um acidente natural fora de casa. Crianças maiores também recebem treinamento de como enfrentar situações como essas: "No ano passado, elas entraram num túnel tomado pela fumaça. Dessa forma, puderam entender que a respiração se torna difícil numa situação dessas e aprendem a lidar com o próprio medo" (Ano 1; jan/98:60)

WHITE, baseando-se no trabalho de Iwao(1986)⁵, aprofunda a análise da autoconsciência japonesa e acrescenta ainda que os japoneses sofrem da " 'síndrome da escassez', como um resíduo histórico dos tempos em quem o Japão padecia de real escassez" (1988:28). A baixa produtividade agrícola, decorrentes das limitações naturais- solo montanhoso e clima adversos à agricultura, etc., criou nos japoneses esse traço cultural peculiar de investir fortemente em tecnologia e em recursos humanos (WHITE,1988:29/31).

Para a autora, esta 'síndrome' é altamente positiva porque atua como força motivadora, impelindo os japoneses para uma dedicação extremada naquilo que realizam:

Entre os japoneses esta convicção de que eles estão sempre num limiar extremo constitui uma força motriz cultural que não só molda o desenvolvimento industrial e as negociações internacionais, mas também repousa no cerne da economia doméstica e dos relacionamentos entre pais e filhos (1988:28).

Mesmo aqueles que se encontram distantes das terras nipônicas parecem ter incorporado, no plano do imaginário, a idéia de que as coisas materiais podem destruir-se repentinamente. Talvez por isso, alguns dos entrevistados levam às últimas conseqüências a prioridade do estudo, como demonstram nossos informantes:

⁵ S. IWAO, Skills and Life Strategies of Japanese Businesswomen, in **The Cultural Translation: human experience and social transformation in the Third World and Japan**, editado por Merry White e Susan Pollak, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.

"Meu pai dizia: 'eu não vou deixar herança nenhuma para vocês. Não precisa esperar coisa deste tipo, a educação vai ser a única herança que deixarei'. E falava ainda mais, se tivessem algum bem iriam doar, não deixariam para os filhos (risos). Ele[o pai] dizia, 'a gente pode até passar dificuldades, mas o estudo, livros nunca vão faltar. O que pudermos fazer por vocês, vamos fazer'. Era com esta idéia que meus pais educaram a gente" (M, nisei, 33 anos).

"Eu digo para os meus filhos aproveitarem os estudos que hoje posso dar [inglês, natação, kumom, escola particular], porque não vou deixar herança nenhuma. A única herança é o estudo" (F, sansei, 43 anos).

CAMACHO também reproduz um depoimento semelhante:

Nossa obrigação é criar eles direitinho, na linha, deixar estudar, deixar formado e o resto, acho, é deles. Até deixar herança pra eles, eu não vou fazer. Até isso, nem que eu queira não dá mais, mas nem que eu tivesse, eu não deixava. Já formei eles, já criei eles, agora eles se viram pra ser alguma coisa. Agora, pra mim sacrificar pra deixar casa, terreno, essas coisa, eu não posso e nem quero (In: CAMACHO, 1993 :104) (os grifos são nossos).

2.6-ATRAVÉS DO SUCESSO ESCOLAR DOS FILHOS, A REALIZAÇÃO DOS PAIS

Embora os imigrantes entrevistados declarem-se realizados com a sua própria vida, pois conseguiram encaminhar seus filhos no trabalho e na educação, amearhar um capital, uns mais outros menos, que lhes proporciona uma velhice relativamente tranqüila, percebe-se nas suas falas um tom melancólico pelo fato de a vida lhes ter sido uma vez arrebatada. Dentre os inúmeros exemplos que aqui poderíamos arrolar, escolhemos o do issei, 79 anos, com primário completo:

"Eu, no Japão, tinha muita vontade de continuar os estudos e quem sabe até fazer a faculdade. Mas tive que vir para o Brasil com 13 anos. Aqui, era só trabalho, trabalho, do amanhecer até o anoitecer, assim nunca mais pude estudar".

A vinda para o Brasil significou a interrupção do projeto escolar daqueles que já o haviam começado no Japão. Aliás, é interessante verificar que a não realização deste sonho e o desejo de prosseguir nos estudos manifestou-se apenas entre os do sexo masculino. Nenhuma das mulheres imigrantes declararam-se prejudicadas quanto à sua escolarização.

Para nós este fato é compreensível uma vez que, embora houvesse ocorrido a democratização do ensino no Japão até bem antes da II Guerra Mundial, as oportunidades sócio-educacionais eram bastante reduzidas para as mulheres. Segundo FAZOLI FILHO(1991), o sistema educacional japonês discriminava o sexo feminino e lhe oferecia uma alfabetização que visava apenas a escolarização elementar necessária à formação de mão-de-obra barata para as

indústrias que se expandiam. Impedidas de cursar o segundo grau (kotogakko), suas expectativas com relação a conquistas de níveis mais elevados eram também baixas.

Por isso, segundo a maioria dos nossos entrevistados era "sempre o papai que queria muito que nós, os filhos, estudássemos"; "meu pai dedicou toda a sua vida para que a gente estudasse"; "meu pai dizia: 'se não estudar vai sofrer muito na vida'". Na percepção dos entrevistados a figura culta, ilustrada era quase sempre a do pai:

"Meu pai era uma pessoa muito diferente da gente: era esclarecido...Ele tanto lia o português quanto o japonês. Ele aprendeu o português sozinho e sabia traduzir. Ele entendia de tudo, sabia apreciar o belo do quadro, gostava de fazer jardim, era uma pessoa muito diferente...Ele comprava revista para a família toda. Viveu a vida inteira lendo. Tenho ótimas lembranças, foi um bom pai" (F, nisei, 63 anos).

"Meu pai tinha o ginásio completo, foi quase um intelectual. A prova disso foi a biblioteca que deixou: a obra completa do **Seimei no Jissô** (coleção com mais de 40 volumes onde o fundador da Seicho-no Iê fundamenta a sua doutrina), livros sobre a psicanálise, economia, história, arte, enciclopédia, revistas, etc." (M, nisei, 54 anos).

Essa imagem do pai autodidata, ávido por leituras, apreciador da cultura, foi também relatada por um informante da terceira geração:

"Meu pai embora não tenha um grau de instrução muito grande, apenas o primário, tem uma visão muito ampla da vida. Gosta muito de ler jornais, revistas, livros. Ele sempre gostou de ler muito, tudo o que lhe caísse nas mãos, tanto em japonês quanto em português. Ele leu por exemplo Marx, Victor Hugo" (M, nisei, 39 anos).

Coincidentemente, vemos esta imagem repetir-se por meio das palavras de um entrevistado de HASHIMOTO: "a noite, só a cozinha era iluminada, então, nós vivemos assim, muitos anos... meu pai lê muito e ...o forte dele era história" (1998:70) (os grifos são nossos).

Se o pai foi o mais mencionado pelos entrevistados como aquele que mais estimulou os filhos na questão educacional, podemos então deduzir que a mãe era indiferente à mesma? Não, pois o destaque dado a ela foi no sentido de acompanhar e apoiar, de várias maneiras, a vida escolar dos filhos: participava das reuniões na escola, procurava saber se os filhos estavam cumprindo ou não as tarefas escolares, poupava-os dos serviços domésticos em favor da escola, imprimia dentro do lar uma economia de guerra. Portanto, a mãe, embora na aparência fosse uma figura secundária⁶, contribuía de vários modos para o sucesso escolar dos filhos.

Independentemente do modo como o casal participa da educação escolar, sublinhamos que os filhos de todas as

⁶ Um fato detectado nas entrevistas com os da primeira geração foi que os homens relataram suas experiências com mais riqueza de detalhes do que as mulheres e com posições diante da vida bastante claras. Isto veio confirmar que a mulher japonesa foi criada em um sistema no qual era figura subordinada e cuja vida social limitava-se ao lar e ao pequeno empreendimento doméstico (tinturaria, peixaria, mercearia, etc.). É significativo o fato da maioria dos homens declararem que lêem e escrevem o português, embora com deficiências, enquanto as mulheres apresentam maior dificuldade até mesmo para se expressar na língua portuguesa.

gerações vêem os pais como uma unidade coesa na tentativa de proporcionar um maior grau de escolaridade aos filhos.

Percebe-se, aliás, que essa cumplicidade existente entre os pais no sentido de estabelecer a educação dos filhos como uma prioridade familiar é a grande força motriz para do êxito escolar dos nipo-brasileiros.



VI: A FAMÍLIA COMO FORÇA MOTRIZ DO SUCESSO ESCOLAR

A pesquisa demonstrou que, na base do sucesso escolar dos nipo-brasileiros está a sua forte convicção de que a educação é um instrumento insubstituível para se conseguir sucesso na vida pessoal e maior respeitabilidade na sociedade.

Salta aos olhos dos que acompanham a questão educacional deste grupo étnico o grau de compromisso e envolvimento das famílias com a educação. Se, durante o período em que os nipônicos viveram nos núcleos ou nas fazendas cafeeiras, a educação fazia parte de um projeto da coletividade, efetivada através das *nihonjin-kai* (Associações de Japoneses), com o declínio destes agrupamentos e, conseqüentemente, com a dispersão das famílias nas cidades, foram elas próprias quem, individualmente e com determinação, assumiram o projeto educacional dos filhos.

"Eu sempre tive um pensamento comigo: como passei muita dificuldade, como outros imigrantes, queria que todos os meus filhos estudassem. Eu pensava assim, nem que não tenhamos condições de comer,

para a escola eles têm que ir. Eu vou tirar o pão de casa, mas meus filhos vão estudar" (M, 71 anos).

"Eu tenho cinco filhos. Todos eles fizeram a faculdade em Curitiba. Foi muito difícil sustentar a todos, mas para mim e para minha esposa, tínhamos que formá-los de qualquer jeito. ...Nem que fosse para passarmos fome, eu queria que eles estudassem" (M, 72 anos).

Como vimos ao longo da pesquisa, foi com zelo extremado que os japoneses assumiram a educação formal dos filhos. E o resultado dessa dedicação, expresso pelos altos índices de escolaridade, chamou a atenção de inúmeros pesquisadores (WHITE,1988; CAMACHO,1993; SAITO(1973, MORAES,1942; BRITO,1995 e outros).

Confirmando os resultados deste nosso trabalho sobre os japoneses radicados no Brasil, outra experiência similar ocorrida nos EUA relatada por WHITE (1988) reforça a tese de que a família é a grande força motriz do sucesso dos seus descendentes. Sublinha a autora que em Riverdale, Nova Iorque, onde existe um grande número de japoneses, "os administradores escolares perceberam recentemente que as famílias japonesas estavam comprando dois livros para cada criança" (1988:31). Para surpresa deles, verificaram que um dos exemplares destinava-se à mãe, cujo fim era estudar com antecedência a lição para poder assim ajudar ao filho nas tarefas. Os administradores escolares não tardaram a ver o surpreendente resultado:

as crianças japonesas que entravam na

escola em setembro, sabendo pouco ou nenhum inglês, muitas vezes terminavam o ano em junho, em primeiro lugar em todas as matérias (1988:31).

1-A MOBILIZAÇÃO DA FAMÍLIA EM TORNO DA EDUCAÇÃO

Na atualidade, quando as famílias japonesas expressam seu desejo de "fazer os filhos estudarem", "se formarem", a real expectativa é vê-los com curso superior completo, nunca menos do que isto. Nossa pesquisa, neste aspecto, coincidiu com a de CAMACHO, segundo o qual "todas elas colocam como ponto de honra proporcionar a seus filhos a entrada na universidade. Nenhuma delas mede sacrifícios" (1993:110).

Em função desta alta expectativa escolar, constata-se, inclusive, a preocupação de realizar uma poupança a longo prazo. Um caso bastante ilustrativo é o da família da entrevistada, *nisei*, 51 anos, que desejando ver todos os filhos estudados e tendo consciência das limitações orçamentárias domésticas, encontrou a seguinte alternativa:

"Com o dinheiro que tínhamos, achei interessante, ao invés de proporcionar um colégio particular para os meus filhos, comprar um imóvel perto da melhor escola pública da cidade. Antes de eles chegarem numa fase como estão agora, que começa a gastar muito, começamos a planejar o seu futuro. Com o que meu marido ganha e com o que eu ganho não daria para criar todos...Assim, combinei com

eles que nenhum deles poderia estudar fora. Teriam de escolher um curso na cidade, pois, meu objetivo é ver todos eles formados. Nenhum pode ter mais privilégio que o outro".

Entre os japoneses nota-se, com frequência, que "formar os filhos" implica em regerar a vida através da abnegação e da renúncia aos prazeres. Por isso, suas casas são destituídas de luxo e conforto; as próprias mães realizam todo o serviço doméstico, sem o auxílio de empregadas mensalistas ou diaristas; o lazer é dispensável, etc. (CAMACHO, 1993:110).

Não obstante as famílias japonesas levem uma vida espartana em nome da educação, não encaram esta última como fardo. Manter os filhos na escola é um dos seus mais caros e satisfatórios deveres. Nenhum dos entrevistados lamentou-se pelo fato de dedicar parte da vida, seja no aspecto econômico ou motivacional, ao futuro dos filhos. Todos afirmaram que os sacrifícios valeram a pena e hoje sentem-se recompensados por isto.

Os esforços e a firmeza da família em favor da educação, em alguns casos, chegam a um limite que somente uma inabalável crença na educação os explica. Este é o caso da família do nisei, 33 anos, cujos pais submetiam-se a uma exaustiva jornada de trabalho, para, assim, liberarem os filhos do trabalho para que os mesmos se dedicassem integralmente aos estudos. Segundo o informante, sua infância, marcada por restrições econômicas, foi extremamente difícil. Os pais trabalhavam com comércio de verduras e saíam de madrugada, às quatro horas, retornando tarde da noite. Na sua adolescência, desejando um dinheiro extra para pequenos gastos, comunicou aos pais que estava à procura de um serviço. Qual não foi sua surpresa diante da discordância dos mesmos, que alegaram "que ainda não havia

necessidade de os filhos trabalharem, e que se precisassem de algum dinheiro poderiam pedir-lhes, mas queriam mesmo que eles se aplicassem aos estudos".

Outro relato acerca da dedicação familiar em benefício da educação foi dado pelo nisei, 40 anos, filho de pais separados; diga-se de passagem, caso único no universo investigado.

Segundo o informante, com a separação, a mãe assumiu a escolarização dos filhos como *"algo absolutamente importante na vida; e eu e meu irmão somos frutos disso"*. Descreve que ela conseguiu dar aos filhos formação universitária trabalhando, invariavelmente, até altas horas da noite na máquina de costura. Um tornou-se médico e outro engenheiro.

As condições econômicas da família eram precárias (*"Eu tinha um sapato por ano e era para ir para a escola; tinha duas roupas novas por ano, que eram os uniformes, para ir para a escola"*). Apesar das dificuldades econômicas, a mãe sempre se empenhou em enviar os filhos para a universidade, embora o custo disso fosse uma vida pessoal de sacrifício e abnegação. Neste contexto familiar, conclui o mesmo: *"nós éramos meio que induzidos a ser uma máquina de estudar"*.

Inumeráveis exemplos somam-se aos acima. Em todos eles o "clima de sacrifício" associado ao "clima de estudo" manifestou-se com regularidade. Vejamos mais um exemplo. Segundo a informante, nisei, 51 anos, o pai *"esforçou-se durante toda a sua vida para que os filhos estudassem, se formassem"*. Dedicando-se ao comércio de secos e molhados e miudezas gerais, hoje equivalente ao supermercado, o pai sobrecarregava-se, trabalhando de domingo a domingo (*"Eu não me lembro nem um dia meu pai passeando"*). Jamais lhes pedia auxílio para que nada pudesse interferir nas atividades escolares.

Se a família, pelo menos aparentemente, mostrava-se tolerante para com os filhos no que se relacionava ao trabalho, nas questões atinentes à escola, a inflexibilidade se sobressaía. Faltar às aulas, por exemplo, somente em virtude de doença. No intuito de se precaver contra qualquer pretexto, as famílias utilizavam-se de diversos expedientes. Por exemplo, para minimizar a costumeira longa distância do local de moradia até a escola, os japoneses investiam, tão logo as condições econômicas permitiam, na compra de bicicletas (*"A primeira coisa que japonês no sítio faz é comprar uma bicicleta para os filhos irem para a escola"*). A chuva também, não podia servir de justificativa para impedir a ida à escola. Como diz o entrevistado, nisei, 46 anos *"nem mesmo nos dias de chuva podíamos faltar às aulas. Para isso meu pai dava todas as condições... Minha mãe costurava capa de plástico, comprava guarda-chuva, bolsa, pasta, botina"*.

O fato de essas famílias procurarem poupar os filhos do trabalho até um certo período da vida tinha por objetivo primordial prepará-los para o sucesso profissional e para uma rápida ascensão social, de forma a adquirir o reconhecimento da sociedade.

Cabe destacar que poupar os filhos do trabalho não significa que os japoneses considerem o trabalho indigno ou pouco enobrecedor. Ao contrário, valorizam-no profundamente e temem criar filhos indolentes. Por isso, não os poupam das tarefas domésticas:

"nós, em casa, tínhamos que limpar o "ofurô" [espécie de banheira para banho quente], banheiro, quintal, lavar louças" (M, nisei, 54 anos).

"Mamãe sempre dava umas tarefinhas, 'vai lavar o quintal, sujou, vai ter que limpar; bagunçou, arruma'. E a gente foi assim...Tínhamos obrigações, sempre tínhamos tarefas a fazer. Nas férias, ou eu ou meu irmão acompanhávamos meu pai, que tinha uma lavanderia. Quando ele ia visitar os clientes, pegar roupa daqui, de lá, ele fazia a gente acompanhá-lo, e minha irmã em casa tinha que cozinhar, lavar" (M, nisei, 35 anos).

A constatação de que nas famílias japonesas a educação é prioridade da qual não se abre mão pode nos conduzir a pensar que nelas o trabalho é relegado a um plano bastante secundário, o que não é verdade. Na realidade, se os pais japoneses colocam a educação como prioridade em detrimento do trabalho, isto acontece unicamente porque desejam que seus filhos tenham uma profissão qualificada e se livrem da ignorância e das condições de trabalho duras e adversas com as quais eles próprios, os pais, sempre conviveram. Por isso, em nome da educação, os pais sacrificam-se pelos filhos e adiam ao máximo a entrada dos mesmos no mercado de trabalho; os filhos, por seu turno, reconhecem e retribuem a diligência dos pais sendo alunos aplicados.

Curiosamente, embora ambas as partes sejam extremamente rigorosas consigo mesmas, nenhuma delas sentiu-se oprimida por esta férrea auto-disciplina. Pelo contrário, nossos entrevistados¹ das segunda e terceira gerações orgulham-se e consideram altamente positivos os valores nipônicos, principalmente a educação rígida que receberam, os limites claramente estabelecidos entre o que

¹ Trabalhos de CARDOSO(1995) e HASHIMOTO(1998) apontam para a mesma conclusão.



é certo e errado, a honestidade, a perseverança, a moral, a capacidade de abrir mão dos prazeres para atingir objetivos:

"Eu gosto do país de onde meus pais vieram, eu gosto da minha tradição, do que sou...Há aspectos que eu considero importantes na cultura japonesa, a rigidez com relação a tudo: educação, princípio, moral. Somos bem rígidos. Não é que eu seja conservador, mas acho que temos que manter os tijolinhos, o cimento que vai marcando o caráter" (M, nisei, 35 anos).

"Tem coisas na cultura japonesa que considero muito importante. A moral, que é muito rígida. Eu não sei se hoje no Japão seria assim, mas para nós no Brasil é ainda assim: ser uma pessoa correta, honesta, pessoa obstinada, ter um objetivo, mesmo que tenhamos de abrir mãos das coisas boas da vida, então isso eu acho importante...Sabe, além disso, ter aspirações, perseverança, honestidade. Para o japonês o que é é e o que não é não é, e acabou. Não tem aquela coisa de mais ou menos. Eu acho que isto é importante" (M, sansei, 39 anos).

"Acho os valores morais, os princípios rígidos da nossa educação muito importantes. É isso que nos dá força para chegarmos onde queremos" (F, sansei, 37 anos).

Neste aspecto a auto-disciplina, o dever não são sacrifícios e sim virtudes a serem alcançadas.



2-ENCARANDO A ESCOLA COMO DEVER

No início da escolarização das crianças de origem japonesa, a seriedade com que elas assumem a escola é algo que já se destaca. As famílias nipônicas vão incutindo na criança a noção de que a escola é um dever; persistir (*gambarê*) e dedicar-se a ela com afinco nada mais é do que cumprir com a própria obrigação. Em vista disso, embora a maioria dos entrevistados afirme que os pais não verbalizavam com insistência a necessidade dos estudos (*"eles falavam que era preciso estudar para ter um futuro melhor, mas não era sempre"*, ou, *"eles falavam pouco"*), os filhos assimilavam a escola como uma de suas principais obrigações:

"não havia imposição, era uma questão de consciência. Era uma obrigação" (F, nisei, 29 anos).

"a gente via isto como uma obrigação, era natural" (F, sansei, 35 anos).

"não era aquela obrigação. Tínhamos que ir para a escola e isto era normal, uma obrigação" (F, sansei, 26 anos).

A pesquisa mostrou que, no cotidiano, os pais japoneses e descendentes insistiam pouco e verbalizam pouco acerca da necessidade e da importância da escolarização. Registramos apenas um caso em que o informante declarou que os pais realmente *"pegavam no pé"*, controlavam o horário de estudos, de assistir a televisão, de lazer.

A propósito, são oportunas duas observações. A primeira, feita por CAMACHO, é de que na cultura japonesa a

"palavra não é o elemento marcante" (1993:90). De fato, notamos que na relação entre pais e filhos, principalmente entre a primeira e a segunda gerações, a comunicação verbal, o tato, o afago são extremamente restritos:

"Realmente a comunicação era muito difícil entre pais e filhos...Apesar da falta de contato [físico], inclusive da dificuldade de o japonês expressar suas emoções, o descendente, o filho, acaba sendo um excelente observador. E eu sempre fui um excelente observador, em tudo" (M, nisei, 32 anos).

"Na verdade a gente não se relacionava muito. Eu só comecei a me relacionar com ele [pai] depois que saí de casa. Depois que a gente sente falta é que começa a procurar" (M, nisei, 33 anos).

"Como eu sofri pela falta de diálogos com meus pais! Quando nasci, minha mãe estava com 45 anos e meu pai com cinquenta e poucos anos. Senti bastante, porque a gente cresce bobinha, sem saber de nada. E essas coisas te marcam muito e te magoam bastante" (F, nisei, 50 anos).

"A comunicação praticamente não existia, era quase que um estranho para gente. Isto você pode perguntar para qualquer um da nossa geração que vai confirmar isto...Só um pouco antes de ele morrer a gente estava conversando sobre os negócios dele" (M, nisei, 54 anos).

Talvez neste aspecto resida o maior conflito cultural, principalmente para os nisei que, por um lado,

enfrentaram a rigidez da educação patriarcal nipônica e, por outro, tinham como parâmetro as relações afetivas das famílias brasileiras. Do mesmo modo, CAMACHO(1993:81) observou, através de sua pesquisa, que muitos jovens nipo-brasileiros reclamaram da "ausência de manifestações de afetividade". A seu ver, a frustração decorrente desta postura tem origem na incompreensão, por parte dos jovens, que confundiam falta de carinho com falta de amor. Ou seja, eles não entendiam que "não faz parte da cultura japonesa gestos de carinhos como beijos, abraços ou declarações de amor" (1993:81). Uns chegam a essa compreensão na maturidade, outros, mesmo na fase adulta permanecem com a mágoa.

Além do destaque à pouca comunicação verbal entre pais e filhos japoneses, cabe ainda outra observação, referente, digamos assim, às técnicas de criação dos filhos. A pesquisa demonstrou que as famílias de ascendência japonesa não costumam insistir verbalmente sobre suas idéias e nem apreciam a situação de confronto. WHITE, ao analisar, no Japão atual, a importância do relacionamento materno no desenvolvimento da moralidade infantil esclarece que "no processo de aprendizado a mãe tenta sempre evitar um confronto aberto com a criança" (1988:144) (os grifos são nossos). Ao que parece, trata-se, pois, de um traço cultural, embora os sujeitos não tenham consciência disso e imaginem ser uma forma pessoal de educação. Atentemos para alguns depoimentos:

"Ao invés de falar diretamente para a pessoa, a melhor forma é falar indiretamente. Por exemplo, 'alguém fez aquilo errado', 'alguém fez aquilo corretamente'. Isto deve ser dito durante as refeições. Parece que os filhos não estão ouvindo mas estão. Se por acaso você começar a falar 'não

pode ser assim, não faça assim', eles se revoltam" (M, issei, 71 anos).

"Em casa era assim, se aparecesse alguma coisa ruim numa família conhecida, a gente já tirava como exemplo. Se fosse bom, também tirávamos como exemplo" (F, nisei, 57 anos).

"Em casa funciona tudo na base do diálogo. Eu sempre comento, converso sobre a pessoa bem sucedida, como é que é, o que tem. Esses dias teve uma entrevista com um jogador que dizia que qualquer um pode ser jogador, uma pessoa famosa, mas primeiro tem que terminar os estudos; terminar o terceiro grau para depois...tem muito tempo para fazer o que gosta na vida. Porque o tempo é longo, não é? Longo assim, em termos. Se você não tiver se formado, não for bem sucedido, o tempo é longo demais. Então eu sempre comento tomando como exemplo as coisas que acontecem com outras pessoas" (F, nisei, 53 anos).

Um dos entrevistados de HASHIMOTO ratifica o comportamento descrito acima:

Sabe ele (pai), o incentivo era feito através de exemplos, olha tal pessoa, se vê com tal pessoa evoluiu, não é...Mas, a gente, eu acho que pelo fato dele ter que estar sempre trabalhando sozinho, não é, eu tenho a impressão que...o contato era muito pouco, sabe (In: HASHIMOTO, 1998:75).

Esta 'técnica' do não confronto, da não insistência, do não falar diretamente é, a nosso modo de ver, altamente persuasiva, pois, a pressão é feita por via indireta. O controle social, a introjeção de princípios morais, das normas, etc., vão se dando subliminarmente. A partir de uma certa idade dos filhos, os pais já não têm mais necessidade de acompanhá-los *pari passu* uma vez que eles, os filhos, passaram a ser seus próprios agentes controladores. Vejamos as contribuições do entrevistado a seguir:

"Quando saí de casa, com apenas 16 anos, meu pai só falou duas coisas. Primeiro, 'você está saindo sozinho de casa porque confio em você'. Segundo, 'você não é quadrado e se vira'. Ele jogou a liberdade na tua mão e a responsabilidade também. É pouca conversa para muita coisa...Na cultura japonesa, mais do que falar, o exemplo, aquilo que o sujeito vivencia é muito mais importante. Eles têm muito do sentir. Meu pai dizia 'você não precisa falar para ninguém o que você é, você vai mostrar quem é. Não adianta falar, as pessoas vão ver o que você realmente é" (M, sansei, 39 anos).

Desta fala tiramos duas conclusões. Primeiro, a atitude do pai demonstrando que a confiança no filho já estava estabelecida. Em segundo lugar, a pouca utilização da linguagem no relacionamento entre japoneses.

Aliás, também a pesquisa de HASHIMOTO vem reforçar nossa percepção de que os japoneses realmente dão pouca importância à comunicação verbal:

Que nem o 'Ricardo' falou, que não se

lembra de ter ficado reunido, conversando com o pai. Eu também, não me lembro dessas coisas (In: HASHIMOTO, 1998:75).

Eu não me lembro do meu pai conversar, do meu pai chamar e conversar...(In: HASHIMOTO, 1998:75).

Talvez possamos entender a pouca relevância da comunicação verbal entre japoneses e descendentes no processo de socialização, se considerarmos a concepção de educação que predomina entre eles. Acreditam, firmemente, no que denominamos de 'teoria do espelho', em que o indivíduo se faz um ser social, moral, responsável, autônomo, etc. muito mais seguindo o exemplo dos pais, dos professores, das autoridades em geral do que a partir do que se lhes fala, lhes ensina:

"Antes de mais nada é preciso que os pais se eduquem, porque os filhos crescem olhando as costas do pai. Os pais é que dão o exemplo aos filhos, pois as crianças se espelham neles" (F, issei, 83 anos).

"A senhora [referindo-se à entrevistadora] mesmo criou-se assim porque viu as costas do papai e da mamãe. Se seu pai sair fora do caminho, a senhora também sai um pouquinho. Se os pais andarem direitinho, a criança também vai por um caminho certo. O professor também deve ser um espelho da criança" (M, issei, 81 anos).

"Os adultos, os pais são exemplos vivos...Este não é um processo direto. Os filhos espelham-se muito nos pais. O pai assumi um determinado comportamento e a criança busca sempre alguém em quem se espelhar" (M, nisei, 32 anos).

"Nós somos muito espelho. Filho de peixe, peixinho é" (F, sansei, 37 anos).

Identicamente, diz o informante de HASHIMOTO:

Todos os conselhos, nem sempre verbais, todas as atitudes dos meus pais são de dedicação quase que exclusiva aos filhos e se os filhos são realmente o espelho dos pais é porque tentamos seguir os seus ensinamentos, copiar o seus exemplos e lições de vida (In: HASHIMOTO, 1998:75).

Em suma, se a palavra é enganadora, a conduta é reveladora, daí a afirmação do entrevistado anterior de que para seu pai "mais do que falar, o exemplo, aquilo que o sujeito vivencia é muito mais importante...". Ou seja, não basta alardear-se dos predicados, é preciso prová-los através das ações.

Tendo como princípio a noção de que se ensina fundamentalmente por intermédio da conduta exemplar, as famílias de ascendência nipônica costumam ser extremamente rigorosas consigo mesmas, ou seja, são elas seus próprios fiscais. Concomitantemente exigem dos filhos a mesma coerência entre pensamento e ação.

Da nossa perspectiva, é por meio deste rigor que também conseguem transmitir aos filhos os amplos e básicos

alicerces da educação nipônica: o senso do dever, da obrigação, da responsabilidade. Assim, quando se iniciam no processo de escolarização, tendo já incorporado essa forma de enfrentar a vida, as crianças de origem japonesa apenas transferem para o campo da educação o dever de realizá-la com dedicação, perseverança e responsabilidade. Por isso, todos os entrevistados afirmaram que, apesar de a família ter criado as melhores condições de estudos, a responsabilidade pelo êxito escolar ficava ao encargo de cada um.

3-A FAMÍLIA NIPO-BRASILEIRA

Os estudiosos observam que a família tradicional japonesa é patriarcal, altamente hierarquizada, cuja determinação da posição dos indivíduos ocorre a partir do sexo e da idade. De orientação fortemente coletivista, os interesses individuais, como por exemplo o do casamento, da escolha do parceiro, da educação, etc., são subordinados aos interesses do grupo familiar². Ao primogênito do sexo masculino a tradição assegura direitos e deveres singulares. Na ausência do pai, ele o sucede na condição de chefe da família, ficando-lhe reservado, com exclusividade, o direito à herança. Em contrapartida, cabe a ele amparar os genitores na velhice.

Em linhas esquemáticas é esse o modelo de família que os imigrantes japoneses procuraram organizar no Brasil. De certa maneira, nesta nova terra, o fato de eles habitarem por algumas décadas na zona rural e a família

² Para aqueles que tiverem interesse em aprofundar conhecimentos acerca de como se organiza e funciona a família japonesa consultar o trabalho de CARDOSO **Estrutura familiar e mobilidade social: estudos dos japoneses no Estado de São Paulo**, capítulo III, São Paulo: Primus Comunicação, 1995.



funcionar como uma unidade de trabalho favoreceu a manutenção da família patriarcal.

Todavia, esta forma modifica-se quando, acompanhando o processo de urbanização da sociedade brasileira, os nipo-brasileiros dirigem-se para as cidades e passam a viver do trabalho assalariado. O resultado imediato é que a "ocupação se divorcia cada vez mais da família e transforma-se na ocupação de um indivíduo" (VIEIRA, 1973:108).

A atomização da família enquanto unidade social de trabalho solapa as bases da família tradicional, trazendo, conseqüentemente, a perda de valores orientais e, concomitantemente a incorporação de valores ocidentais. O poder paterno, antes exercido com firmeza, torna-se fraco, abrindo espaço para a manifestação da individualidade.

Apesar desta tendência, as famílias de origem nipônica ainda hoje apresentam-se mescladas das duas culturas. A pesquisa mostrou que, embora sofram a influência da cultura ocidental, as famílias são ainda conservadoras no sentido de quererem preservar suas tradições orientais. Os entrevistados, mesmo os da terceira geração, manifestaram a preocupação com o fato de, segundo eles, as famílias nipo-brasileiras estarem perdendo crescentemente a cultura de seus ancestrais.

Sob a justificativa de que a tradição é fundamental, quase todos defenderam a idéia da necessidade da preservação da cultura dos ancestrais. Uns alegaram, "*Eu acho a tradição super-importante, não temos como negar a nossa raça, a nossa origem*". Outros, afirmaram, "*Você não pode perder a sua origem senão você não se localiza no tempo*".

Surpreendeu-nos constatar que, não obstante muitos informantes afirmassem que há uma dispersão da cultura japonesa entre os descendentes, na prática não é bem

isto o que parece acontecer. No universo investigado, com exceção de dois entrevistados, todos os outros freqüentaram a escola de língua japonesa e boa parte deles também para lá enviou os filhos, dando demonstração do empenho em manter viva a cultura japonesa.

Os pais justificam o envio dos filhos à escola de língua japonesa de duas maneiras. Um grupo composto de pais mais conservador alega a necessidade de dar continuidade às tradições japonesas. Outro, não muito preocupado com a tradição cultural, enfatiza a importância do idioma como instrumento relevante para enfrentar os desafios da globalização, que exige o conhecimento de diversas línguas estrangeiras.

Um dado curioso é que os nipo-brasileiros consideram-se representantes do autêntico japonês, pois, para eles o 'japonês do Japão' desvirtuou-se após a II Guerra Mundial, em consequência do processo de ocidentalização pelo qual passou o Japão. O exemplo abaixo é bastante significativo.

"Eu tenho uns tios que trabalham no Japão. Encontrando-me com eles neste final de ano, eles disseram que o autêntico japonês está no Brasil. O japonês do Japão, depois da II Guerra, mudou muito" (M, nisei, 35 anos).

Para os nipo-brasileiros, o 'verdadeiro japonês' é aquele que se mantém fiel aos tão caros princípios que predominaram na sociedade da qual saíram seus antepassados, como o respeito aos mais velhos, o amparo dos pais na velhice, a solidariedade, a ética, etc.; e eles duvidam se esses princípios ainda persistem no Japão.

Observamos que mesmo as pessoas mais novas, pertencentes às segunda e terceira gerações, não se

posicionam criticamente face à ideologia nacionalista, da qual vieram impregnados seus avós e pais. Faltam-lhes elementos históricos para denunciar o caráter ideológico da política nacionalista que vigorou no Japão desde o começo do século XX e que culminou no fascismo japonês da década de 30.

Se por um lado, as famílias nipo-brasileiras procuram, dentro das limitações sociais, manter a cultura japonesa, por outro, principalmente no aspecto da organização familiar revelam-se sob a influência das idéias ocidentais. Tendo já incorporado a bandeira igualitarista e democrática, a esmagadora maioria dos entrevistados afirmou que na família à qual pertence como marido ou mulher, as condições são igualitárias e, por isso, o incentivo à maior escolarização estendeu-se a todos os filhos, indistintamente:

"Meu pai falava assim: mesmo que seja mulher tem que estudar. Ele, em casa, incentivou a todos, meus irmãos e irmãs" (F, nisei, 32 anos).

"Na minha casa é tudo por igual. Hoje em dia tem que criar com igualdade. O mundo está cada vez pior, a sobrevivência cada dia mais difícil, por isso temos que preparar todos os filhos, porque depois eles têm que se virar" (F, nisei, 53 anos).

Apresentaram-se duas exceções que, precisamente pela raridade ou pelo anacronismo, merecem ser lembradas.

A primeira delas refere-se à família da nisei, 51 anos, cuja educação dos filhos segue o princípio de que o primogênito deve ser o sucessor do pai e, portanto, os demais membros da família devem-lhe respeito:

"Eu criei o mais velho assim, com mais responsabilidade. Eu acho que ele não tem mais obrigação que os outros, mas ele tem. Porque ele sempre foi criado para ser o substituto do pai. Eu nunca dei bronca nele na frente das meninas. Nunca, nunca, para ele nunca perder o respeito diante das meninas. Até hoje ele é o chonam [o primogênito a quem se deve todo respeito], as meninas o respeitam como o irmão mais velho. Elas também se agarram a ele como o responsável. Quando meu marido viaja ele se dirigia a este filho e diz: 'cuida da mãe aí'.

A segunda exceção encontra-se com a família do nisei, 35 anos:

"Em casa, por incrível que pareça, sempre houve diferenciação entre homens e mulheres. Meu pai sempre incentivou os meninos a estudarem, a terem uma coisa melhor. As minhas irmãs ele fazia uma certa questão, mas não era tão insistente quanto era conosco. Acho que é por isso que a minha irmã caçula está fazendo somente agora a faculdade e a minha irmã mais velha fez um curso técnico para cuidar de animais pequenos e ficou só nisso".

A tendência a imprimir um tratamento mais igualitário à questão da formação escolar dos filhos de ambos os sexos, é relativamente recente no interior das famílias de origem japonesa. Diversos entrevistados da segunda geração confirmam que seus pais tinham, no passado, expectativas educacionais diferentes, de acordo com o sexo dos filhos.

Exemplo interessante acerca de como as famílias japonesas privilegiavam a educação masculina é o da nisei, 43 anos:

"Minha mãe dizia 'em casa têm três meninos para mandar para a faculdade. Então vamos economizar, vamos não sei o quê'. Meu pai é caçula, acho que ele queria seguir os irmãos que estavam todos na universidade. E minha mãe adoeceu justamente quando meu irmão caçula estava no cursinho, o outro fazia agronomia. Minha mãe foi internada na cidade de ... fazia anos e não podia voltar para cá. Mas olha, eu não sei o que ele [o pai] tinha na cabeça. Ele não abria mão. Eu falava, 'pai, larga tudo, tem que se mudar daqui, venda tudo, o sítio, mas ele não conseguiu. Ele falava 'como é que eu vou sustentar os meninos?'. Ele tinha que manter a casa aqui, sustentar a minha mãe que estava internada e os filhos que estavam em Curitiba. Eu não consigo entender meu pai. Tudo era por causa dos meninos. Eu para estudar tive que brigar com meus pais exigindo também uma oportunidade".

Esta maior igualdade entre homens e mulheres no que tange à questão educacional decorreu da confluência de vários fatores. Mas um fator fundamental foi o acentuado processo de urbanização e industrialização pelo qual passou a sociedade brasileira, nas últimas quatro décadas, alterando a estrutura e o perfil das famílias brasileiras.

Antes, a mulher era destinada ao casamento, que se apresentava como o fim último da vida. Todavia, a partir de meados da década de 60, com a expansão crescente do

ensino, sobretudo o de nível universitário³, e com o processo de industrialização, as famílias traçam para as filhas, um projeto de vida que extrapola a simples expectativa do casamento.

Acompanhando este movimento geral da sociedade, as mulheres nipo-brasileiras são estimuladas a galgar patamares educacionais mais elevados.

Verificou-se assim que, na atualidade, as famílias japonesas perderam seu caráter rígido e hierárquico, ao mesmo tempo em que criaram uma maior igualdade entre seus membros, principalmente no que diz respeito às oportunidades educacionais. Das mulheres entrevistadas, com idade entre 20 e 40 anos, nenhuma delas queixou-se de ter sofrido, por parte da família, qualquer discriminação pelo fato de ser mulher.

Embora grande parte das entrevistadas esteja no mercado de trabalho, contribuindo para o orçamento familiar, entre o casal notou-se uma divisão de tarefas bastante conservadora. Tanto a educação informal quanto a educação formal dos filhos encontram-se ainda sob a responsabilidade maior da esposa.

"Na questão de escola, tudo parte de mim. Escolher uma escola, parte de mim. Eu peço o apoio dele no sentido de : 'estou procurando uma escola tal [música, natação, língua], o que você acha?' É bom? Já ouviu falar? Ele me deixa livre ...ele serve de ponto final para as minhas decisões. Eu sei que posso contar com ele. Inclusive até em termos financeiros" (F, sansei, 32 anos).

³ Baseando-se VAITSMAN(1994) em Barroso(1982), o qual, por sua vez, apoiou-se nos dados do MEC/SESU/CODEAC(1979), informa que de 1968 a 1978, o ensino universitário no Brasil teve um aumento de 516% no setor privado e 199% no setor público.

Outras queixam-se da ausência do marido no tocante ao acompanhamento da vida escolar dos filhos:

"Meu marido sempre se esforçou para que os filhos não faltassem às aulas: levava, buscava em tudo quanto é lugar. Não deixava faltar material, uniforme. Procurava sempre dar as condições. Esse lado ele via, mas do lado pedagógico ele não se importava. Quem cobrava dos filhos era sempre eu. Ele dizia 'ah, você que é professora, está por dentro, você faz'. Ele realmente nunca participou, era bem relaxado. Ele contava que eu fizesse tudo. Eu acho que isso não está certo" (F, nisei, 56 anos).

Se, por um lado, as esposas manifestam esta insatisfação, por outro, vários deles reconhecem a sua falha na educação dos filhos e penitenciam-se por isso:

"Eu tenho [dispensado] pouco tempo para os filhos. Neste aspecto considero que esteja pecando bastante... Neste sentido tenho falhado bastante" (M, nisei, 32 anos).

"Falhamos na falta de contato com os filhos. Estamos sobrecarregados com tanta coisa que você não fica com seu filho. E ele [o pai] tem papel importante na formação da criança que fica sem referências familiares. Ela vai então aprender com a televisão, com os colegas, na escola. Assim, a criança perde a orientação... Por esse aspecto a gente peca" (M, sansei, 36 anos).



Depoimento interessante é deste entrevistado, que reconhece sua omissão em relação à educação dos filhos:

"Especificamente com relação ao acompanhamento escolar, isto é da incumbência de minha esposa. Eu não cuido disso.....Esta vida contemporânea oferece pouca oportunidade para manter um convívio mais estreito com esta figura chamada filho. Você tem pouca oportunidade para trabalhar esta ligação, não tem tempo para estreitar amizade" (M, sansei, 40 anos).

Porém, o que se destaca na sua fala é a concepção de mundo pela qual se guia para educar os filhos:

"Eu tenho filhos, é parte da minha vida. A outra é que tenho a minha personalidade, outros projetos de vida. Então procuro manter uma privacidade dentro daquilo que gosto e meus filhos nem sempre estão incluídos neste projeto. E isto eu procuro incentivar também nos meus filhos para que eles tenham esta mesma postura.(...) Eu procuro educar meus filhos com uma postura independente. Não espere de mim nenhum sacrifício adicional muito grande de modo que eu tenha que me privar de algum sonho pessoal. Cada pessoa é uma pessoa. Quando meu filho for maior, ele também terá o seu sonho e eventualmente eu não vou estar incluído neste projeto. Eu não vejo problema nisso. ..Além disso, na minha relação com os filhos não me coloco na posição ascendente, mas de pai-parceiro. Já disse para o meu filho de 11 anos várias vezes: 'eu não sou herói, eu não sou

infalível; sou um ser humano como você...Por isso, não fique me olhando como super-herói ou infalível, porque não sou e depois você poderá se decepcionar" (M, sansei, 40 anos).

Embora o entrevistado, na radicalidade de suas posições, seja uma exceção, ele expressa a nova tendência que se acentua no interior deste grupo étnico: a afirmação da noção da igualdade e da individualidade.

Isto é tanto mais importante, porque revela a ruptura com o pensamento tradicional e o despontar de uma nova forma de ver o mundo.

À medida que se advoga o direito à liberdade, as noções de dever, do cumprimento a normas, subordinam-se cada vez mais à vontade do indivíduo. Assim, o sacrifício pelos filhos, que antes proporcionava prazer aos pais, pelo simples fato de vê-los realizados profissionalmente, torna-se um fardo, pois a busca é em primeira instância pela própria realização. Seguindo a tendência acima, a informante abaixo diz:

"Eu vejo mãe que se sacrifica pelos filhos. Eu não me sacrifiquei nada pelos meus filhos. Acho que vivo a minha vida" (F, nisei, 43 anos).

Neste sentido, a postura dos dois entrevistados acima é a negação da forma como seus antepassados encaminharam o projeto familiar de educação dos filhos.

Embora a maioria das famílias nipo-brasileiras ainda mostrem uma férrea disposição em preparar o filho para ser um profissional competente e reconhecido socialmente, ficamos a indagar se o sucesso escolar entre os descendentes de japoneses, que vem se manifestando como uma tendência há mais de quatro décadas, subsistirá face à

manifestação desta nova forma de as famílias posicionarem
se diante da vida.



REFLEXÕES FINAIS

Quando dávamos ainda os primeiros passos nesta investigação, os estudos teóricos relacionados ao tema e os dados estatísticos sugeriam-nos a hipótese de que os nipobrasileiros, em comparação ao conjunto da população brasileira, constituíam um grupo social singular no que tange à escolarização. O que chamava nossa atenção ao consultarmos os dados estatísticos era a disparidade entre os dados educacionais deste grupo social com os do restante da população nacional.

Por exemplo, para o ano de 1989, constatamos que o IBGE apontava os seguintes dados acerca da escolaridade dos descendentes de japoneses em comparação ao restante da população: apenas 4% deles são analfabetos; 15% deles conseguem chegar à universidade, enquanto no conjunto da população apenas 4,3% atingem tal objetivo; eles permanecem 8,1 anos nos bancos escolares, ao passo que a média nacional neste quesito é de apenas 4,7 anos (IBGE/AEB, 1991).

Foi, portanto, este quadro estatístico que nos instigou a dar prosseguimento à pesquisa que ora estamos concluindo.

No desenvolvimento da investigação defrontamo-nos com um antigo debate, envolvendo políticos, empresários, intelectuais, sindicalistas, etc., acerca do problema do fracasso escolar e das suas possíveis causas. Predominava, entre estes interlocutores, a tese de que o fracasso escolar resultava, inelutavelmente, das causas estruturais (pobreza, falta de escolas, etc.) em relação às quais os educandos e suas famílias nada podiam fazer.

Pois bem, diante desta tese e diante dos dados estatísticos que colocavam os descendentes japoneses numa posição privilegiada quanto à escolaridade, fomos estimulados a aprofundar a discussão no sentido de desvendar o que estava por trás do sucesso escolar dos descendentes nipônicos no Brasil.

Intrigou-nos, sobretudo, a existência de duas realidades educacionais opostas num mesmo contexto sócio-econômico: de um lado, os descendentes nipo-brasileiros com um alto índice de aproveitamento e sucesso escolar, de outro, os demais brasileiros, amargando altos índices de analfabetismo e fracasso escolar .

Na tentativa de encontrar uma explicação para esta característica cultural que conduz os japoneses ao sucesso escolar, mesmo nas condições sociais e naturais mais adversas possíveis, voltamo-nos para o estudo da formação histórico-cultural dos japoneses. Supúnhamos, a partir de algumas leituras iniciais, que a valorização da escola era um traço cultural que se havia introjetado fortemente no universo dos japoneses desde um momento mais recuado da História japonesa.

Munidos, portanto, do método histórico, debruçamo-nos no estudo da formação histórica da Nação japonesa. Neste percurso, pudemos perceber que na base do êxito escolar dos nipo-brasileiros está toda uma herança cultural, fruto de uma experiência histórica promovida pelo

próprio Estado japonês moderno, em prol da educação universal.

Pudemos perceber, assim, que no final do século XIX e inícios do XIX, o Estado japonês implementou uma política de modernização dos mais amplos setores do país, dentre eles o sistema educacional. Inspirando-se nos modelos das escolas ocidentais, principalmente no sistema educacional francês, que na época possuía uma das mais conceituadas redes de ensino público, o governo nipônico rompeu com a forma tradicional de ensino, de características semi-feudais.

Ao mesmo tempo, realizou o maior dos seus feitos no campo da educação, travando uma encarniçada batalha contra o analfabetismo quando grande parcela da população ainda se encontrava na zona rural. Não obstante as críticas do Ocidente, o governo nipônico universalizou o ensino fundamental, tornou-o obrigatório e exigiu dos pais a responsabilidade pelo envio dos filhos à escola.

A prova do êxito dessa política são os dados educacionais dos imigrantes japoneses que chegaram ao Brasil. Dentre os que vieram entre 1908 e 1922, apenas 2,1% não eram escolarizados e dos que aportaram de 1923 a 1941, período em que se deu a maior entrada de japoneses, a taxa de não escolarizados havia diminuído para menos de 0,5%, ao mesmo tempo em que se havia elevado o índice dos que atingiram o nível secundário e superior.

A pesquisa de campo revelou-nos, entre outros dados, que o fato de os próprios imigrantes japoneses terem vindo de um país no qual o menosprezo em relação à escola era uma atitude condenada pelos valores culturais predominantes na sociedade, no Brasil, procuraram, por todos os meios, criar as suas escolas. De início, quando ainda acalentavam o sonho do regresso, investiram na construção de escolas japonesas (*nihon-gakko*). Mais tarde,

após a derrota do Japão na II Guerra, ao conscientizarem-se de que o retorno seria impossível, passaram a investir na formação dual: a escolarização japonesa e a escolarização brasileira.

Constatamos, também, na pesquisa de campo, que somente duas pessoas não tiveram a dupla escolarização. Os demais freqüentaram num período do dia a escola japonesa e, no outro, a escola brasileira, vindo a confirmar o desejo e o esforço das famílias de ascendência nipônica de ainda preservar a cultura oriental.

De fato, a alta expectativa em torno da educação, característica trazida pelos imigrantes japoneses na sua bagagem cultural, atua como agente mobilizador da força familiar em favor da educação. Enquanto os japoneses viveram em núcleos coloniais foi a própria comunidade que assumiu o compromisso com a educação das crianças. Com o fim dos núcleos e com a ida das famílias para as cidades, foram elas próprias quem assumiram este compromisso.

Encarando a educação formal não apenas como um problema doméstico, nem esperando passivamente pela ação do Estado, as famílias japonesas, num esforço coletivo, comprometeram-se com a educação dos filhos construindo, mantendo escolas, selecionando professores, realizando uma poupança doméstica, mudando-se para centros onde havia escolas de níveis mais elevados.

A conclusão a que chegamos, principalmente por intermédio da pesquisa de campo, foi que este esforço incomensurável das famílias para fazer dos filhos pessoas educadas, seja para ganhar respeitabilidade seja para ascender socialmente, é a base do sucesso escolar dos nipo-brasileiros.

Os resultados da pesquisa vêm, assim, reforçar uma vertente teórica que privilegia o papel da comunidade, dos professores e da família nos projetos educativos, como

uma forma eficiente de combate ao analfabetismo e à evasão escolar de modo a se ter a melhoria do ensino.

Esta experiência reforça a nossa convicção de que é necessário criar uma mentalidade favorável à educação e, ao mesmo tempo, procurar fazer com que o grupo social e a família assumam também, com determinação, a educação das gerações mais novas.

Vimos que estas condições estavam fortemente enraizadas na sociedade japonesa e foram, de certo modo, para cá trazidas e implantadas pelos imigrantes nipônicos nas comunidades em que eles passaram a criar e reproduzir.

Através, portanto, desta postura e dos resultados que ela produziu em terras brasileiras, é possível extrair muitos ensinamentos. Um deles, é que as condições sociais adversas podem perfeitamente ser superadas pela comunidade se esta não ficar prisioneira do fatalismo e do imobilismo, mas, ao contrário, procurar exercitar sua iniciativa criadora no sentido de buscar soluções alternativas para os problemas que são colocados no dia a dia.

Os imigrantes japoneses deram, neste sentido, uma resposta criativa às adversidades que aqui encontraram ao chegar do Japão. Apesar de iniciarem a vida num patamar sócio-econômico inferior, os primeiros imigrantes conseguiram, em sua maioria, um rápido progresso educacional e social e, além disso, criaram condições para que seus próprios filhos dessem continuidade a esta trajetória de ascensão sócio-cultural. Isto demonstra, no nosso entendimento, que há, na realidade social, alguns espaços, embora restritos, nos quais é possível implementar projetos educacionais alternativos como forma de superação dos problemas concretos com os quais a sociedade se defronta no dia a dia.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKAMATSU, Paul. **Meiji- 1868: révolution et contre-révolution au Japon**. Paris: Calmann-Lévy, 1968.

ALBUQUERQUE, Eduardo B. "Transformações gerais na sociedade japonesa e a imigração japonesa para o Brasil". In: **História da imigração japonesa no Brasil**. São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, s/d.

AMANO, Ikuo. "O dilema da educação japonesa hoje". In: **Caderno de Cultura Japonesa**. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 1986.

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado absolutista**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ANDO, Zenpati. **Estudos sócio-históricos da imigração japonesa**. São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1976.

ASO, Makoto e AMANO, Ikuo. **Educação e modernização do Japão**. Japão: Ministério dos Assuntos Estrangeiros, 1972.

AZEVEDO, Aluísio. "De uma pasta de velhos recortes. Memorial pela imigração japonesa". In: **Notícia bibliográfica e histórica**. PUC/CAMPINAS, XXX:170/julho/set/98, 279-286.

- BARAN, Paul. **A Economia Política do desenvolvimento**. São Paulo: Nova Cultural, 1986.
- BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada. Padrões da cultura japonesa**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BINZER, Ina von. **Os meus romanos**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- BONI, Luis A. de "A colonização no sul do Brasil através dos relatos de autoridades italianas". In: **A presença italiana no Brasil**. Escola Superior de Teologia, 1987.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.
- BRITO, Cláudia Regina de. **'Escola de japoneses'. Educação e etnicidade em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 1997. 163p. Dissertação (Mestrado em Educação, área de concentração: Educação Brasileira)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- CAIO PRADO JR. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CAMACHO, Luisa M. Y. **As relações entre cultura japonesa e a educação dos nipo-brasileiros: um estudo dos elementos influenciadores do desempenho escolar positivo dos descendentes de japoneses**.

São Paulo, 1993. 178p. Tese(Mestrado em Educação, área de concentração: História e Filosofia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARDOSO, Ruth C. L. "O papel da associação juvenil na aculturação dos japoneses". In: SAITO, H. e MAEYAMA, T. (org.) **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. Petrópolis: Vozes, São Paulo:Edusp, 1973.

Estrutura familiar e mobilidade social. Estudos dos japoneses no Estado de São Paulo. São Paulo: Primus, 1995.

CARONE, Edgard. **O Estado Novo (1937-1945)**. Rio de Janeiro: Difel, 1977.

. A República Velha I: instituições e classes sociais. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1978.

CLAVELL, James. **Xógun**. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

COARACY, Vivaldo. **O perigo japonês**. (ensaio publicado no jornal do Comércio). Rio de Janeiro: José Olímpio, 1942.

COSTA, Emília Viotti da. "Sinopse histórica da imigração japonesa no Brasil". In: **História da imigração japonesa no Brasil**. São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, s/d.

COUTINHO Luciano G., FERRAZ, João Carlos.
(coordenadores) . **Estudo da competitividade da indústria brasileira.** 2ª.edição. Campinas: Papirus/ Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

DALL'ALBA, João Leonir. "Imigrantes italianos em Santa Catarina". In: **A presença italiana no Brasil.** Escola Superior de Teologia, 1987.

DEBERT, Guita G. "Problemas relativos à utilização da História Oral". In: **A aventura antropológica: teoria e pesquisa.** Eunice R. Durham et alii; organizadora Ruth C. L. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

DEMARTINI, Zeila de Brito & ESPÓSITO, Yara Lúcia. "São Paulo no início do século e suas escolas diferenciadas". **Ciência e Cultura**, n.41, 1989, 981-995.

DOB, Maurice. **A evolução do capitalismo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

DRUCKER, Peter. **A sociedade pós-capitalista.** São Paulo: Pioneira, 1993. (Col. Novos Ubrais).

Uma era de descontinuidade.
orientações para uma sociedade em mudança. Rio de Janeiro : Zahar, 1976.

EÇA DE QUEIROZ, José Maria. **A emigração como força civilizadora.** [1874]. Lisboa: Perspectivas & Realidade, 1979.

FALCÃO, Daniela. "Brasil tem 16 milhões de analfabetos". Folha de São Paulo, 23/01/97

FAUSTO, Boris. **Historiografia da imigração para São Paulo**. São Paulo: Sumaré/FAPESP, 1991.

FAZOLI FILHO, Arnaldo. **Educação no Japão**. Letras e Letras, 1991.

HADDAD, Sérgio. "Analfabetismo no Brasil: o que há de novo?". Folha de São Paulo, 08/09/95, 1-3.

HALL, John Whitney . **Japan from prehistory to modern times**. Charles E. Tuttle Company of Rutland, Vermont and Tokyo, 1987.

HANDA, Tomoo. **O imigrante japonês: história de sua vida no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz, Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1987.

HASHIMOTO, Francisco. **Sol nascente no Brasil: cultura e mentalidade**. Assis: HVF Arte & Cultura, 1995.

_____. **Ventos de Outono: uma fenomenologia da maturidade**. São Paulo:Arte & Ciência, 1998.

ICHIOKA, Issei. **The world of the first generatio japanese immigrants, 1885-1924**. N.Y/London: The Free Press, 1988.

Introdução dos japonezes no Brasil e seu órgão instrutivo. Atividades da Kaigai Kogyo Kabushiki Kaisha em São Paulo, 1933.

- KLEIN, Herbert. "A integração dos imigrantes italianos no Brasil, na Argentina e Estados Unidos". *Novos Estudos, CEBRAP*, n.25/out.1989, 95-117.
- KOZERITZ, Carl von. **Imagens do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo:Edusp, 1980.
- LEÃO, Valdemar Carneiro. **A crise da imigração japonesa no Brasil(1930-1934): contornos diplomáticos**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 1989.
- LOBO, Bruno. **De japonês a brasileiro (adaptação e nacionalização do imigrante)**. Rio de Janeiro: Typ. do Dep. Nacional de Estatística, 1932.
- MAEYAMA, T. "O antepassado, o imperador e o imigrante: religião e identificação de grupo dos japoneses no Brasil rural (1908-1950)". In: SAITO, H. e MAEYAMA, T. **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1973.
- MAEYAMA, T. "Religião, parentesco e as classes médias dos japoneses no Brasil urbano". In: SAITO, H. e MAEYAMA, T. **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Edusp, 1973.
- MANFROI, Olívio. "Italianos no Rio Grande do Sul". **A presença italiana no Brasil**(org. por Luis A. de Boni). Escola Superior de Teologia, 1987.

MIYAO, Sussumu. "Posicionamento social da população de origem japonesa". In: **A presença japonesa no Brasil.** (org. Hiroshi Saito, colaboradores Sumi Butsugan [et al.]) São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

MORAES, Carlos de Souza. **A ofensiva japonesa no Brasil: aspecto social, econômico e político da colonização nipônica.** Porto Alegre, Globo, 1942. (Documentos de nossa época, 17)

MURASSE, Celina M. **Processo imigratório no século XX: duplo caráter da imigração japonesa no Brasil.** São Carlos, 1993. 211p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais, área de concentração: Sociologia Política)- Universidade Federal de São Carlos.

MUTEL, J. **El fin del shogunato y el Japon Meiji: 1853-1912.** Barcelona: Vicens- Vives, 1972.

NIEMEYER, Waldyr. **O japonês no Brasil (uma face do nosso problema imigratório).** Rio de Janeiro: Brasileira Lux, 1925.

NOGUEIRA, Arlinda Rocha. **Companhias interessadas na introdução de asiáticos em São Paulo nos primeiros anos da república.** Série-A, no.2. São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1979.

. **Imigração japonesa na história contemporânea do Brasil.** São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros/ Massao Ohno Editor, 1984.

ONO, Morio. "De colono a pequeno produtor; considerações sobre a agricultura japonesa". In: SAITO, H. e MAEYAMA, T. **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. Petrópolis: Vozes; São Paulo:Edusp, 1973

PEREIRA, Lupércio Antonio. **Limites históricos do pensamento abolicionista**. Assis, 1986. 260p. Dissertação (Mestrado em História, área de concentração: História Contemporânea da América Latina)- Instituto de Letras, História e Psicologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

"Projeto tenta reduzir o analfabetismo". **Gazeta do Povo**, Curitiba, 19/12/96.

PINTO, Meyre Eiras de Barros. **Concepção de velhice e cuidado em três gerações de origem nipo-brasileira**. Campinas, 1997. 286p. Tese (Doutorado em Educação, área de concentração: Psicologia Educacional). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

RATTNER, Henrique. "O novo paradigma industrial e tecnológico e o desenvolvimento brasileiro". In: João Paulo dos Reis Velloso, **A nova estratégia industrial e tecnológica: o Brasil e o mundo da III Revolução Industrial**, 1990.

REISCHAUER, Edwin & CRAIG, Albert. M. **Japan: tradition & transformation**. Charles E. Tuttle Company, Inc. of Rutland, Vermont and Tokyo, Japan, 1984.



REZENDE, Tereza Hatue de. **Ryu Mizuni: saga japonesa em terras brasileiras**. Curitiba: SEEC, Brasília: INL, 1991.

RUBINGER, Richard. **Private academies of Tokugawa Japan**. Princeton University Press, 1982.

SAITO, Hiroshi e MAEYAMA, Takashi. **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. Petrópolis:Vozes; São Paulo:Edusp, 1973.

SAITO, Hiroshi. **O japonês no Brasil: um estudo de mobilidade e fixação**. Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, Editora "Sociologia e Política", São Paulo, 1961.

SAITO, Hiroshi. **A presença japonesa no Brasil**. T. A Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

SAKURAI, Célia. "Primeiros pólos da imigração japonesa no o Brasil". In: **Revista USP, São Paulo (27): 32-45, set/nov 1995**.

_____. **Romanceiro da Imigração Japonesa**. São Paulo: Sumaré, 1993.

SETOGUTI, Ruth I. **Reflexões sobre a Psicologia Diferencial**. Campinas, 1991. 112p. Dissertação (Mestrado em Educação, área de concentração: Psicologia Educacional)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

STANIFORD, P. " 'Nihon ni itemo sho ga nai'. O background, a estratégia e a personalidade do imigrante" japonês no além-mar". In: SAITO, H. e MAEYAMA, T. **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. Petrópolis:Vozes; São Paulo:Edusp, 1973.

STOLKE, Verena e HALL, Michael M. "A introdução do trabalho livre nas fazendas de café de São Paulo". In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 3,6, set. 1983.

SETTE, Luiz Paulo L. **A revolução samurai**. São Paulo: Massao Ohno Editor/Aliança Cultural Brasil-Japão, 1991.

SHIBATA, Hiromi. **As escolas japonesas paulistas (1915-1945): a afirmação de uma identidade ética**. São Paulo, 1997. 177p. Dissertação apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo.

SWEEZY, Paul. **Teoria do desenvolvimento capitalista**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

TAKAHASHI, Kohachiro. "Um contribuição para o debate". In: **A transição do feudalismo para o capitalismo/** por Paul Sweezy. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TSUKAMOTO, T. "Sociologia do imigrante: algumas considerações sobre o processo imigratório". In: SAITO, H. e MAEYAMA, T. **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. Petrópolis: Vozes; São Paulo/Edusp, 1973.

VAITSMAN, Jeni. **Flexíveis e Plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VELLOSO, João Paulo dos Reis. **A nova estratégia industrial e tecnológica: o Brasil e o mundo da III revolução industrial**. J. Paulo dos Reis Velloso (coordenador et al.). Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

VIEIRA, Francisca I.S. **O japonês na frente de expansão paulista**. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1973.

YAMASHIRO, José. **História dos samurais**. São Paulo: Massao Ohno Estudio, 1982/1986.

_____ **Japão: passado e presente**. São Paulo: IBRASA, 1986.

YAMOSHI, Yoshikazu. **Imigração japonesa: ontem e hoje: o exemplo dos japoneses da comunidade nikkei de Uraí**. São Paulo, 1991. 211p. Dissertação de Mestrado apresentada junto à Faculdade de Geografia da Faculdade de Filosofia de Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.



WAKISAKA, Katsunori (coordenador et al.) **Uma epopéia moderna: 80 anos da imigração japonesa no Brasil.** São Paulo: Hucitec; Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa, 1992.

WHITE, Merry. **Desafio educacional japonês: o compromisso com a infância.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

WILLEMS, Emílio. "Aspectos da aculturação dos japoneses no Estado de São Paulo". São Paulo: USP/FFCL. Boletim LXXXII, **Revista de Antropologia**, no.3, 1948.

WILLEMS, Emílio. "Aculturação de alemães e japoneses no Brasil". São Paulo: USP/FFCL. **Revista de Antropologia**, vol.4, n.1, jun.,1956.



ANEXO I**ROTEIRO DE ENTREVISTA: ISSEI**

Amostragem (amostra voluntária): 10 sujeitos (50% masc. e 50% fem.)

I- Dados Gerais:

Nome:

Sexo:

Data de nascimento:

Estado civil:

Região de origem (zona rural ou zona urbana)

Com quem veio para o Brasil:

Número de irmãos:

Posição na constelação familiar:

Ano de chegada:

Idade com que veio para o Brasil:

Profissão no Japão (do próprio ou da família):

Grau de escolaridade com que veio do Japão:

Grau de escolaridade no Brasil:

Profissão no Brasil:

Número de filhos:

Grau de escolaridade dos mesmos:



II- ENTREVISTA SEMI-DIRIGIDA, COM O SEGUINTE ROTEIRO:

01- Do Japão ao Brasil, qual foi a sua trajetória? Por quais países, cidades e colônias o Sr.(a) passou? Quais as atividades que o Sr.(a) desenvolveu neste período?

02- Fale-me da sua decisão de vir para o Brasil.

03- Quando o Sr(a) veio para o Brasil, qual era o seu maior sonho? O que esperava do Brasil?

04- O Sr(a) se lembra da escola no Japão? Como era ela?

05- O Sr(a) conheceu ou freqüentou algum tipo de escola no Brasil? Fale-me sobre ela.

06- Do seu ponto de vista, porque os imigrantes japoneses no Brasil se esforçaram tanto para mandar os filhos para a escola?

07- Para o Sr(a) a escola é importante? Por quê?

08- O Sr(a) está satisfeito com o que se ensina na escola?

09- O Sr(a) acha que ainda hoje os descendentes de japoneses devem preservar a cultura e a língua japonesa?

10- Qual foi a participação do Sr.(a) ou do seu marido na educação dos filhos: mamadeira, fraldas, banho, brincadeiras, jogos, etc?

11- Quando os filhos faziam algo que o Sr(a) considerava errado, como os corrigia?

12- Todos os seus filhos foram para a escola? Onde eram essas escolas

13- Como o Sr(a) acompanhou a vida escolar dos filhos? (reunião, lição de casa, conversa com o professor)

14- Fale-me da vida escolar dos seus filhos.

15- O Sr(a) acha que os filhos devem ter alguma obrigação dentro de casa?

16- Como seus filhos se mantinham economicamente durante o período em que estudavam?

17- Do seu ponto de vista, qual a maior falha dos adultos hoje quanto à educação dada às crianças?

18- Hoje os jovens ao saírem da faculdade têm dificuldades de encontrar trabalho. Diante deste fato, do seu ponto de vista

acha que ainda vale a pena a família investir tanto na educação dos filhos?.

19- Como se deu a escolha educacional de seu(s) filhos? Ou seja, como eles escolher(am) o curso que fizeram?

20- Para o Sr.(a), por exemplo, se um filho seu quisesse largar os estudos para trabalhar, talvez até no Japão, o Sr.(a) concordaria com tal decisão? Por quê?



ANEXO II**ROTEIRO DE ENTREVISTA: 2ª e 3ª. GERAÇÕES**

Amostragem (amostra voluntária): 10 sujeitos (50% Fem. e 50% masc.)

I- DADOS GERAIS:

Nome:

Sexo:

Data de nascimento:

Estado civil:

Naturalidade:

Grau de escolaridade:

Posição na constelação familiar:

Grau de escolaridade dos irmãos:

Número de filhos:

Grau de Escolaridade dos mesmos:

Onde viveu a maior parte da sua vida: na zona rural ou z. urbana?

II- ENTREVISTA SEMI-DIRIGIDA, COM O SEGUINTE ROTEIRO.

01-Você saberia me dizer sobre a trajetória dos seus avós? Desde que saíram do Japão por onde andaram, as atividades que desenvolveram, etc.

02-Fale-me sobre a sua vida escolar: idade com que entrou na escola, as escola que freqüentou, desempenho acadêmico, etc.

03- O Sr(a) chegou a freqüentar a "escola japonesa?" Como funcionava? Qual era a grade curricular (educação física, educação moral)?

04- O Sr(a) acha que ainda é importante preservar a cultura e a língua japonesa? Por quê?

05-Qual a importância da sua família na sua vida estudantil?

06- Qual é (foi) a participação do Sr. na educação geral dos filhos? Ou seja, quanto aos cuidados com os filhos no que diz respeito ao banho, alimentação, brincadeiras, jogos, etc., de que maneira o Sr. participou?

07- Como o Sr(a) acompanha(ou) a vida escolar dos filhos?

08- O que o Sr(a) acha da tradição japonesa de o filho primogênito cuidar de seus pais na velhice?

09- O Sr(a) acha que o irmão mais velho deve ser responsável pelo irmão menor na ausência do pai?



10- Seus filhos têm dentro de casa de cumprir com alguma obrigação? Quais?

11- Para o Sr(a) qual a maior falha, na atualidade, dos adultos quanto à educação dos filhos?.

12- Seus filhos desenvolvem atividades extra-escolares? Quais?

13- Como se deu a sua escolha escolar e/ ou universitária.

14- Seus filhos estudam(aram) em escola particular ou pública?

15- O Sr.(a) acha que uma criança deve fazer as tarefas escolares sozinha ou acompanhada de sua mãe ou de seu pai?
Por que?

16- Qual o critério que o Sr.(a) utiliza(ou) na escolha da escola para os filhos.

17- Se por acaso, seu filho de 18 anos viesse com o seguinte problema: eu quero largar os estudos porque quero trabalhar. Como pensa que conduziria esta situação?

18-Diante da dificuldade de os jovens recém-formados encontrarem trabalho, do ponto de vista do Sr.(a), acha que ainda vale a pena as famílias investirem tanto na formação escolar?



