

A TRADIÇÃO EDUCACIONAL ENTRE OS IMIGRANTES JAPONESES E OS NIPO-BRASILEIROS

SETOGUTI, Ruth Izumi-UEM
rsetoguti@gmail.com

Área Temática: História e Políticas
Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Os descendentes de japoneses no Brasil, os nipo-brasileiros¹, pertencem a um grupo particular no País que alcançou indicadores educacionais superiores aos da média brasileira, como baixo índice de analfabetismo e de evasão escolar e maior taxa de escolarização. Segundo O Censo de Imigração Japonesa no Brasil (1958), entre os nipo-brasileiros com idade acima de sete anos, apenas 3,19% eram analfabetos e 73,36% estavam matriculados no ensino primário. Em 1989, conforme o IBGE, 79,9% da população brasileira eram alfabetizados e 20,1%, analfabetos. Dentre essa população geral, 87,4% das pessoas brancas eram alfabetizadas e 12,6% analfabetas. Entre as pessoas amarelas e pessoas sem declaração de cor: 96% eram alfabetizadas e apenas 4%, analfabetas. Dentre os nipo-brasileiros, 15,9% chegam à universidade, enquanto a média nacional é de 4,3%. A média de escolaridade brasileira é de 4,7 anos; a das pessoas brancas 5,6 anos e a dos descendentes de orientais é de 8,1 anos. Diante desse quadro, nosso objetivo com este trabalho foi levantar, por meio de estudos bibliográficos e de relatos de experiências, os fatores culturais e motivacionais que estariam subjacentes a essa bem-sucedida trajetória escolar. Nosso pressuposto é que os imigrantes japoneses trouxeram, em sua bagagem cultural, uma valoração extremamente positiva da educação formal. Esses imigrantes vêm de uma sociedade que considera a educação não como corpo estranho, mas, ao contrário, como um elemento vital de sua cultura (Willems, 1956). Assim, a importância da escolarização havia se enraizado no seu mundo cultural. A consciência de que a escola faria parte do processo de aprendizagem da vida, somada ao desejo de enriquecimento, sentimento bastante presente entre os imigrantes levaram as famílias de origem nipônica, não obstante as adversidades do meio, a criarem as condições para mandar e manter os filhos na escola.

Palavras-chave: Educação; Educação Nipo-brasileira; História e Cultura.

Introdução

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

¹ 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, p. 48)

percepção não se restringe, todavia, ao senso comum. Existem evidências 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 descendentes², sejam eles realizados no Brasil ou no exterior, com relativa frequência se faz menção à alta valorização do conhecimento, à preocupação com a educação formal e ao 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 e ESPÓSITO, 1989; LEÃO, 1990; CARDOSO, 1995; BRITO, 1997).

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.

No Brasil, a taxa de inserção no processo escolar e o nível do progresso acadêmico dos nipo-brasileiros aproximam-se aos de países desenvolvidos. O Censo da Imigração Japonesa no Brasil³ (1958 apud MIYAO, 1980, p. 91) conclui ser baixo o índice de analfabetismo entre eles (3,19%), principalmente considerando que, nesta mesma década, o IBGE registrava uma média nacional de 50,6%. Em 1989, três décadas após a realização desse 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 eram alfabetizados e 20,1%, analfabetos. Dentre essa população geral, 87,4% das pessoas brancas eram alfabetizados e 12,6% analfabetos. Entre os negros, 69,3% são alfabetizados e 30,7%, analfabetos. Os indicadores aumentam significativamente quando se referem às pessoas amarelas e pessoas sem declaração de cor: 96% são alfabetizados e apenas 4% são analfabetos (IBGE/AEB, 1991, p. 327).

Considerando-se também a proporção de pessoas alfabetizadas, conforme classificação por cor, segundo as grandes regiões, os descendentes de japoneses apresentam

² Neste trabalho poderão ser usados termos designativos em japonês quando fizermos referências a esses imigrantes. Imigrantes nipônicos poderão ser tratados por *issei* (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, pertencente à terceira geração.

³ 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**.

maior taxa de alfabetização e menor número de analfabetos. 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, p. 333).

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, p. 334), os descendentes de orientais mantêm a média de 8,1 anos.

Desenvolvimento

Nossa hipótese, baseada em dados estatísticos e em dados colhidos na literatura específica, é que entre os imigrantes japoneses que vieram para o Brasil já estava enraizada uma mentalidade extremamente favorável a educação. Tal mentalidade resultava do processo de universalização da educação fundamental no Japão, que, ao contrário do que ocorreu no Brasil, efetivou-se logo no início do Século XX. No transcorrer desse século a educação criou raízes na estrutura social do Japão, tornando-se um dos elementos mais valorizados pelo governo e pela sociedade em geral (ASO e AMANO, 1972, p. 16). Foi com essa mentalidade que os imigrantes japoneses chegaram ao Brasil.

Segundo o Censo da Imigração Japonesa no Brasil (1958 *apud* ANDO, 1976, p. 180), dos imigrantes japoneses que chegaram ao Brasil no período de 1908 a 1922, 82,2% possuíam o nível primário e 15,7% o nível secundário ou superior; dos que chegaram de 1923 a 1941, 72,7% tinham o nível primário e 28,0% o secundário ou superior. No primeiro grupo a taxa de pessoas analfabetas era de 2,1%, e no segundo de 0,3%, o que nos leva a concluir que era baixo o percentual de analfabetos entre os imigrantes japoneses e elevada a taxa dos que haviam cumprido a escolarização básica e o nível secundário ou superior.

Muitos dos imigrantes japoneses que vieram na juventude tinham concluído o ensino primário e ansiavam por cursar o ensino médio. É com esta expectativa de escolarização e com a consciência de que o estudo contribuiria para o processo civilizatório e serviria de instrumento de ascensão social que os imigrantes japoneses, tão logo tivessem condições,

construíam escolas japonesas nos locais onde moravam ou então mandavam os filhos para estudar na cidade.

Para entender este fenômeno cultural da alta escolaridade e da organização da educação escolar entre os nipo-brasileiros, adotou-se nesta pesquisa o método da ciência histórica. Para se compreender mais profundamente um fenômeno social de um grupo particular, é necessário abordá-lo em sua origem e evolução, sempre levando em conta as complexas relações econômicas, políticas, sociais e culturais que o envolvem. Não se pode entender um fenômeno a partir de si mesmo; é preciso ultrapassar o dado sensorial imediato, visto que este procedimento 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.

Com base no referencial teórico acima, recorreu-se a dois tipos de pesquisa qualitativa: a bibliográfica e a de campo, com base em histórias de vida. A pesquisa teórica forneceu 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 vêem-se neste processo. As vantagens de se empregarem 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 serem 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 e entrevistas com pessoas diretamente vinculadas com o sujeito (TRIVIÑOS, 1987, p. 136).

Cada vez mais a educação, a sociologia, a psicologia e 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 para a produção de uma

nova documentação, “ao lado da documentação oficial, fotos, da história escrita, das datas, da descrição de períodos” (BOSI, 1995, p. 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, p. 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 de 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, se bem analisados pelos entrevistadores, redundam em grandes contribuições.

Relato de Experiência

Na presente pesquisa chamou-nos a atenção a semelhança e a regularidade com que certos fatos e valores gerais manifestaram-se na vida dos japoneses e descendentes, tanto os entrevistados como aqueles entrevistados por outros pesquisadores. Dados por nós coletados sobre a trajetória geográfica e ocupacional, as aspirações, os valores, a concepção de aprendizagem, as 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 o mundo contemporâneo ter passado por rápidas transformações e rupturas, estas não foram tão avassaladoras quanto se supõe, 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 família⁴ e conseguido preservá-la até recentemente. Ao preservarem a família, em razão de rígidos padrões comportamentais,

⁴ 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.

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.

Muitos dos imigrantes japoneses que vieram ao Brasil, entrevistados por nós, relatam o impacto que sofreram ao se deparar com um mundo totalmente estranho quanto aos costumes, à língua, à alimentação, às casas, ao nível cultural. Tudo parecia um pesadelo, que levava, às vezes, a um desespero sem retorno. Todo o instrumental com o qual os imigrantes vieram, inclusive a experiência escolar, 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 peão: não tinha prática de mexer com enxada, ficar carpindo, lavrando a terra com as mãos. Eles sofreram muito (M, 33 anos, nisei).

Em quase todos os relatos, o sonho de voltar para o Japão era uma constante. Por isso, a ânsia de acumular, ao lado da preocupação com a educação formal dos filhos, tornou-se uma verdadeira obsessão. Para a nisei de 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 que 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.

O temor dos pais era 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 os ocidentais desconhecem 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, p. 188-189). 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.

Outra expectativa dos imigrantes japoneses e de seus descendentes em relação à educação formal é de que esta modelaria comportamentos por eles reputados refinados, civilizados.

Um entrevistado da primeira geração, 88 anos, com curso ginásial 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 mais bem compreendida se cotejada 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 (...)”(WHITE, 1988, p. 80).

Quando a informante acima diz que os *nihonjin* [os japoneses] se importam 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” (WHITE, 1988, p.19).

Destarte, 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 uma vergonha para a família, 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’ (IZUMI, 1972, p.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 grosseria. Transcorrido certo tempo, foi ao dentista e lá se encontrou casualmente com a mesma moça, descobrindo que ela era a filha de um conhecido. 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 frequentado uma escola japonesa e tinha aprendido o japonês.

Conclui-se, 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 distintos sexos (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, p. 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”.

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-se 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 eu dono não o sabe ensinar, fica igual a cachorro vira-lata.

O temor de que os filhos, caso não adquirissem o conhecimento e a polidez necessários, pudessem 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 levavam no Brasil não diferia muito da personagem Jeca Tatu, criada por Monteiro Lobato. A estupefação diante do 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, p. 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, semicivilizados. 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”.

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

Quando diante de uma situação em que tivessem de optar entre mandar o(a) filho(a) para o trabalho ou para a escola, os pais invariavelmente davam primazia a esta última. Se

o(a) filho(a) precisasse cumprir certas atividades acadêmicas ou realizar avaliações, ou se apresentasse dificuldades de aprendizagem, era sempre poupado do trabalho agrícola ou dos afazeres domésticos.

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 que fizessem a faculdade, “*qualquer que fosse*”.

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, embora nem sempre consciente. A realidade exterior, palpável, é frágil, vulnerável e 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 destruição⁵. White, baseando-se no trabalho de Iwao (1986)⁶, aprofunda a análise da autoconsciência japonesa, e acrescenta que os japoneses sofrem da “‘síndrome da escassez’, como um resíduo histórico dos tempos em quem o Japão padecia de real escassez” (WHITE, 1988, p. 28). A baixa produtividade agrícola, decorrente das limitações naturais (solo montanhoso e clima adverso à agricultura, etc.) criou nos japoneses esse traço cultural peculiar de investir fortemente em tecnologia e em recursos humanos (WHITE, 1988, p. 29-31). Para a autora, esta ‘síndrome’ é altamente

⁵Entendemos 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, p.60)

⁶ 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.

positiva, porque atua como força motivadora, impelindo os japoneses para uma dedicação extremada àquilo que realizam.

Considerações finais

Regidos pelas mesmas leis sociais, enfrentando condições adversas e iniciando a vida num patamar social inferior, os imigrantes japoneses promoveram, num curto espaço de tempo, a rápida ascensão educacional de seus filhos, os quais, por seu turno, deram continuidade à trajetória dos pais. Tal fato revela que, ainda na atualidade, esta é uma forte tendência no comportamento dos descendentes nipônicos.

A lição que tiramos da experiência acima é que a realidade social não é tão homogênea e estanque como julgávamos. O fato de as experiências educacionais não poderem ultrapassar os limites das leis gerais que regulam a sociedade não implica que tais experiências tenham que se restringir a um todo compacto e inexorável. Há espaços para projetos educacionais criativos e inovadores, como demonstraram os dos imigrantes japoneses e descendentes.

Queremos destacar que não se está a propor simplesmente a transposição daquela experiência para a realidade educacional brasileira, mesmo porque cada uma tem a sua peculiaridade. Nosso objetivo foi refletir sobre alguns elementos que compõem a bem-sucedida trajetória escolar deste grupo étnico.

Concluimos que na base do êxito escolar dos nipo-brasileiros está uma herança cultural, fruto de uma experiência histórica promovida pelo Estado moderno japonês, em prol da educação. Em razão de eles próprios terem vindo de um país em que deixar de ir à escola era uma atitude considerada marginal, 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. Mas tarde, após a derrota do Japão na II Guerra, conscientizaram-se de que o retorno seria impossível, e assim passaram a investir na formação dual: a escolarização japonesa e a escolarização brasileira.

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 que assumiram este

compromisso. Não encarando a educação formal 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 na pesquisa 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 destaca não só a participação do Estado, mas também o papel da comunidade, dos professores e da família nos projetos educativos. 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 reconheçam a importância da educação no mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

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.

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada. Padrões da cultura japonesa**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

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. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação, área de concentração: Educação Brasileira)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

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. **Estrutura familiar e mobilidade social. Estudos dos japoneses no Estado de São Paulo**. São Paulo: Primus, 1995.

CLAVELL, James. **Xógun**. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

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 e ESPÓSITO, Yara Lúcia. “São Paulo no início do século e suas escolas diferenciadas”. **Ciência e Cultura**, n.41, 1989, 981-995.

HANDA, Tomoo. **O imigrante japonês: história de sua vida no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz, Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1987.

HASHIMOTO, Francisco. **Ventos de Outono: uma fenomenologia da maturidade**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

IZUMI, S. **A estrutura psicológica da colônia japonesa no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1972.
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.

MIYAO, Susumu. “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).

NIEMEYER, Waldyr. **O japonês no Brasil (uma face do nosso problema imigratório)**. Rio de Janeiro: Brasileira Lux, 1925.

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.

PINTO, Meyre Eiras de Barros. **Concepção de velhice e cuidado em três gerações de origem nipo-brasileira**. Campinas, 1997. Tese de Doutorado em Educação, na área de Psicologia Educacional. Universidade Estadual de Campinas.

SAITO, Hiroshi e MAEYAMA, Takashi. **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. Petrópolis:Vozes; São Paulo:Edusp, 1973.

SAKURAI, Célia. **Romanceiro da Imigração Japonesa**. São Paulo: Sumaré, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WHITE, Merry. **Desafio educacional japonês: o compromisso com a infância**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

WILLEMS, Emílio. "Aculturação de alemães e japoneses no Brasil". São Paulo: USP/FFCL. **Revista de Antropologia**, vol.4, n.1, jun., 1956.