

O PAPEL DAS ESCOLAS ÉTNICA E NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE GERAÇÕES DE MIGRANTES JAPONESSES EM DOURADOS - MS*

THE ROLE OF ETHNIC AND NATIONAL SCHOOLS IN BASIC EDUCATION IN THE IDENTITARIAN CONSTITUTION OF GENERATIONS OF JAPANESE MIGRANTS IN DOURADOS - MS

Cristiane Yassuko Miazaki Imagava**

Jacira Helena do Valle Pereira***

* Este artigo deriva da monografia de conclusão de Curso de Pedagogia UFGD de Cristiane Yassuko Miazaki Imagava e foi orientado pela Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira.

** Graduada em Pedagogia da UFGD

*** Professora do Departamento de Educação/CCHS, atua em cursos de graduação e pós-graduação na referida instituição. Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atualmente desenvolve projeto de pesquisa sobre a educação em áreas de fronteiras geográficas, focalizando as singularidades das cidades geminadas brasileiras.

RESUMO

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender como o sentimento de pertencimento a um grupo étnico é construído nas gerações de migrantes, que viveram, concomitantemente, os currículos das escolas étnica e nacional de Educação Básica. Sob esse ponto de vista, a gênese desse estudo foi o espaço escolar, que permeado por relações de conflitos e tensões, torna-se às vezes locus de assimilação ou exclusão. Os resultados dos dados coletados possibilitaram compreender que no processo de inserção e convivência na sociedade de acolhimento, os sujeitos migrantes das segunda e terceira geração agregam novos elementos no processo de ressignificações de suas identidades; todavia esse processo é balizado pela família e pela escola.

Palavras-Chave: Escolas étnica e nacional; Gerações de Migrantes; Identidade.

ABSTRACT

This article presents the data collected in research, which had as a main goal understand how the feeling of belonging to an ethnic group is built in the generations of immigrants, who have experienced, simultaneously, the curriculum of both the ethnic and the national schools of basic education. Through this point of view, the genesis of this study was the school area, which, permeated by relations of conflict and tension, becomes sometimes a locus of assimilation or exclusion. The results of the collected data made it possible to understand that in the process of insertion and interaction in the host society, the migrant individuals of second and third generation assimilate new elements in the process of reassignment of their identities; however, this process is controlled by the family and the school.

Keywords: Ethnic and national schools; Generations of Migrants; Identity.

Introdução

O sul de Mato Grosso, em especial a região de Dourados, apresenta dentro da história da imigração/migração japonesa no Brasil características peculiares aos grupos de migrantes, tais como: os conflitos pessoais e familiares, os projetos individuais e coletivos, a vivência cultural e principalmente o processo de escolarização das gerações de migrantes.

Ao se estudar gerações sucessivas de migrantes, não significa apenas fazer referência ao fator biológico; remete-se a questões mais amplas, como as relações sociais, ou seja, a convivência tanto na sociedade de acolhimento quanto no universo familiar. Assim, ao se adotar a categoria geracional nos estudos com migrantes, vislumbra-se a possibilidade de verificar/avaliar a interação social entre os valores da cultura de origem familiar com os valores culturais da sociedade de acolhimento, bem como revelar o que está sendo mantido culturalmente e aquilo que pode ser substituído ou modificado nas segunda e terceira gerações.

Além disso, quando o núcleo desses estudos é a escola, instituição construída para socialização e espaço permeado por relações de conflitos e tensões, compreende-se melhor o sentimento de pertencimento a um grupo étnico que é construído ou reconstruído nas gerações de migrantes japoneses que vivenciaram, concomitantemente, escolas étnica e nacional.

Tendo em vista tais asserções, propõe-se a seguinte questão para nortear esse artigo, qual seja: como os elementos (língua, religião, hábitos alimentares e outros) de pertencimento étnico constituem-se na identidade das gerações de migrantes japoneses, ou melhor, que tipos de marcas de pertencimento étnico carregam as gerações de migrantes japoneses, que vivenciaram, concomitantemente, os currículos das escolas étnica e nacional?

Na tentativa de responder a esse questionamento, empregou-se na consecução da pesquisa, que origina o artigo, fontes primárias e secundárias, realizaram-se entrevistas semi-estruturadas¹.

Além disso, inicialmente desenvolveu-se uma pesquisa de caráter bibliográfico, centrada nos autores que focalizaram em seus estudos os conceitos trabalhados nessa pesquisa: escola étnica e nacional, geração de migrantes e identidade. Dessa forma, os temas subjacentes ao objeto de estudo foram analisados com base nos seguintes autores: Barth, 1984; Berger; Luckmann, 1999; Bourdieu, 1987, 1990;

1. As entrevistas semi-estruturadas são consideradas por Lüdke e André (1986, p. 34) como meio mais adequado para o trabalho de pesquisa, pois esta se desenrola “[...] a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Brito, 2000; Dermatini, 1996, 1997, 1999; Fausto, 1991; Inagaki, 2002; Pereira, 2002; Sayad, 1998; Valente, 1994; Von Simson, 1998; Williams, 2000; entre outros.

Na constituição do grupo de sujeitos² esclarece-se que não houve uma pré-determinação, ficando na dependência de o conteúdo das entrevistas ser ou não considerado suficiente (THIOLLENT, 1985, p. 199). Dessa forma, esta pesquisa privilegiou dados qualitativos, sendo o grupo de sujeitos constituído a partir de critérios de diversificação³. Ressalta-se que foram contatados oito sujeitos para realização da investigação, dentre estes, uma migrante de segunda geração, seis da terceira, bem como a participação de uma professora e a diretora da Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados⁴, que forneceram dados referentes à estrutura administrativa e pedagógica da escola.

As entrevistas foram realizadas na Escola Modelo de Língua Japonesa, nas casas ou local de trabalho dos sujeitos. O processo de identificação, a vivência com a família e as relações sociais em escolas étnica e nacional, constituíram-se nos eixos condutores das entrevistas.

O presente artigo está organizado em duas partes, a saber: na primeira parte, apresenta-se uma caracterização da escola étnica de Dourados, MS. Na segunda parte, descreve-se os dados empíricos e a análise, à luz do referencial teórico. E por último, apresentam-se algumas considerações, sinalizando alguns elementos explicitados na fala dos sujeitos, ou seja, as estratégias das famílias japonesas na tentativa de manter viva e plena de significados a cultura das novas gerações, que nunca se deslocaram da origem, mas ressignificam a trajetória familiar, pois o novo não é nada mais que uma recriação do velho.

Construção da etnicidade dos japoneses em Dourados: a escola étnica⁵ ou a escola japonesa

Para se compreender a trajetória de grupos de imigrantes é preciso buscar elementos de pertença. Dessa forma, o primeiro passo para desvelar essa questão nesses grupos imigrantes é compreendê-la enquanto expressão de relações. No

2. Considerou-se para constituir o grupo de sujeitos migrantes das segunda e terceira gerações de japoneses e a relação destes com a escola regular e étnica, ou seja, a gerações de migrantes que em algum momento da vida, viveram na escola regular e étnica concomitantemente.

3. O grupo constituído por diversificação o é em razão das estratégias, entendidas por Thiollent (1985, p. 199), ou seja, as pessoas que formam um grupo são "[...] aquelas que em função de reflexões teóricas e dos estudos anteriores, pode-se estimar como sendo as que desempenham o papel mais importante no campo do problema estudado". Dessa forma, a quantidade não se constituiu na nossa maior preocupação, procurou-se antes de tudo manter o rigor e a diversidade com os sujeitos participantes do estudo.

4. A exceção destas duas professoras os demais nomes são fictícios, mantendo-se apenas sobrenome assemelhado à origem étnica.

5. Utiliza-se a terminologia "escolas étnicas" para referir-se àquelas que são organizadas pelas comunidades étnicas - de migrantes estrangeiros - com a intenção de preservar os valores culturais da origem, em especial a língua (DEMARTINI, 1996).

entanto, para essa construção faz-se necessário o “outro”, exigindo a caracterização de quem são “eles”, ou seja, que sejam definidas as diferenças, possibilitando, assim, que cada grupo se identifique e seja identificado pela sociedade enquanto uma coletividade (BRITO, 2000). Isso porque a identidade é construída e confirmada numa relação de contraste.

É nessa perspectiva que a noção de etnicidade foi adotada, porque possibilita apreender os significados de pertencimento ao grupo étnico, sem excluir as transformações decorrentes do processo de assimilação e integração do grupo de imigrantes (FAUSTO, 1991).

Segundo Demartini (1999), a bibliografia que trata do tema educação entre os japoneses revela-nos uma preocupação acentuada dos mesmos com a educação de seus filhos aqui no Brasil, mais especificamente em São Paulo, no início do século XX:

Nas colônias japonesas essa preocupação pode ser constatada através da organização de associações, que tinham por objetivos, em primeiro lugar, suprir a educação dos filhos e também promover a cooperação entre os membros e a comunicação entre os núcleos coloniais existentes. Antes mesmo de sedes de associações para seus encontros comunitários e sociais, os japoneses procuravam construir a escola. Era aí que se reuniam para discutirem os problemas da comunidade ou então simplesmente beber e conversar (p. 2).

Quando se fundava uma associação, muitos só vinham por saber que haveria uma escola. A maior parte dos pais queria que seus filhos aprendessem a língua e os costumes japoneses, tendo em vista ainda o retorno ao Japão, pois caso as crianças não fossem educadas à maneira nipônica, poderiam ser marginalizadas ao voltar. Existia um dilema entre os pais, ou seja, optar entre os interesses econômicos ou a educação dos filhos? De qualquer modo, nenhum pai desejava ter um filho sem estudos; tornava-se necessário construir uma escola particular, uma vez que o governo brasileiro não construía escolas nem mesmo para as crianças brasileiras em idade escolar, deixando de início aos migrantes a resolução de suas questões educacionais (DEMARTINI, 1999, p. 2).

Com o passar do tempo e com a derrota do Japão na Segunda Guerra Mundial, o grupo de migrantes passa a criar uma nova visão e uma nova perspectiva enquanto proposta de vida difundida, ou seja, passam a fixar-se num determinado espaço social e vão redefinindo seus projetos. Como afirma Dasseto (1993, p. 254-255 *apud* BRITO, 2000):

Os projetos dos imigrantes modificam-se progressivamente com a estabilização tornando-se uma realidade e o espaço doméstico sendo reconstituído com o casa-

mento ou reagrupamento familiar, com a chegada de mulheres e filhos. Esses novos sujeitos vão obrigar as **instituições escolares**, habitacionais, sanitárias, de saúde, sindicais, entre outras, a responderem aos desafios de sua socialização aos códigos e condutas dos países hospedeiros (p. 68, grifo nosso).

Nesse sentido, a educação que estava sob a responsabilidade da família, ou seja, restrita à socialização primária das crianças, ao longo dos anos ganha maior visibilidade.

Para Demartini (1996), a escolarização da população japonesa passou por dois momentos, a saber:

O primeiro momento caracteriza-se pelo grande e intenso processo de criação e procura de escolas particulares japonesas; o segundo momento é marcado pelas medidas nacionalistas do governo Getúlio Vargas, que condena veementemente a educação japonesa, obrigando as escolas e famílias a mudarem suas estratégias, isto é, acelerando o processo de transformação das escolas ou provocando seu desaparecimento (p. 3).

No Mato Grosso do Sul, a escola étnico-japonesa foi estudada por Brito (2000). Para a autora, é a partir da escola, instituição construída para a socialização dos descendentes japoneses, que se torna possível a compreensão dos vários momentos e significados da trajetória do grupo.

Inicialmente a Escola de Língua Japonesa de Campo Grande foi construída em 1918, junto às terras arrendadas, numa localidade chamada Chacrinha. Contava com um número reduzido de alunos, exclusivamente japoneses e a sua construção era bastante precária. Os alunos eram educados conforme a tradição nipônica, no idioma japonês e com professores japoneses, ou seja, tinha como objetivo a manutenção daquela cultura oriental (BRITO 2000, p. 124).

Existia uma certa desconfiança dos migrantes em relação à educação brasileira. A escola da Chacrinha é, nesse sentido, expressão das manifestações étnicas de conflito entre “nós”, os japoneses, e “eles”, os brasileiros.

A transferência da Escola de Língua Japonesa da Chacrinha para o centro da cidade foi realizada a partir da década de 1930. Foi transformada em alvo de crítica, de suspeita e de discriminação devido à política nacionalista do presidente Getúlio Vargas, o que levou a escola e as famílias a mudarem as estratégias. A escola foi transformada e inclusive seu nome foi alterado para Escola Visconde de Cairu, como forma de apaziguar os ânimos no tenso período da Segunda Guerra Mundial.

A estratégia foi modificada, ou seja, o grupo étnico em questão passou a lidar com novas experiências de convívio cotidiano, com a sociedade de acolhimento. A

escola, que até então era periférica, obrigou muitas famílias a mudar-se para a cidade. O “nós” não se constrói mais por oposição a “eles”, mas por interação (BRITO, 2000, p. 125).

Assim, a escola passa, nesse momento, a socializar os japoneses de acordo com o código local. O aprendizado da língua nacional expressa a necessidade de garantir a comunicação com os “outros” com os quais deveriam estabelecer relações sociais.

Com a recuperação econômica e política, o Japão é atualmente um dos países mais desenvolvidos tecnologicamente, e como reflexo dessa nova fase de reestruturação econômica, traços culturais que foram transmitidos de gerações a gerações, como o culto aos antepassados, respeito à família, religiosidade, e principalmente, o ensino da língua foram retomados. O incentivo e a divulgação das tradições, iniciativa dos mais velhos, têm como objetivo reafirmar a identidade do grupo, bem como visa à equiparação dos descendentes para um mercado competitivo, apostando na valorização do grupo, que se torna bilíngüe (VON SIMSON, 1997).

Sob o capitalismo global, ser diferente passa a ser sinônimo de possuir outras qualidades, maior qualificação profissional, que viabilizam o estabelecimento de contratos econômicos promissores.

Atualmente, a Escola Visconde Cairu retrata mais uma escola no contexto urbano, de ensino de 1ª à 4ª séries. Ao seu lado, quase como uma extensão, instala-se a Escola de Língua Japonesa, o mesmo nome com que era designada no período anterior à guerra.

O aprendizado da língua volta a ser valorizado e as fronteiras entre “nós”, os japoneses e descendentes e os “outros” são definidas de modo a discriminar positivamente aqueles que têm por referência de origem o país que se transformou em potência econômica mundial (BRITO, 2000, p.129).

De modo similar, deu-se a criação da Escola Japonesa em Dourados, embora guardando algumas especificidades locais. Em 1975, iniciaram-se as atividades da Escola de Japonês⁶ com 20 alunos, nas dependências da sede do Clube.

Em 18 de outubro de 1989, através de um convênio entre a Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense e a JICA (Agência de Cooperação Internacional do Japão) é fundada a Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados.

6. Essa escola foi criada com o objetivo de manter a cultura japonesa, principalmente a língua. Inicialmente as aulas eram realizadas nas dependências do Clube. Depois passaram a ser ministradas na casa da professora.

Segundo relato da professora Ester Hirata, a transição da escola de língua japonesa para a Escola Modelo de Língua Japonesa ocorreu para melhorar a estrutura desta escola, que até então só recebia os descendentes. Essa estrutura foi construída também para atender os não-descendentes, uma vez que antes não era assim. Para tanto, de acordo com a direção da escola⁷, foi preciso contactar o Centro de Estudo da Língua Japonesa em São Paulo e obter ajuda da JICA.

A escola tem como filosofia educacional:

[...] formar, através do ensino da língua japonesa, cidadãos responsáveis, participantes e críticos, que respeitem a cultura e as tradições japonesas. E através destas, possibilitar que adquiram uma visão mais ampla, capaz de desenvolver justiça social e lealdade, com espírito de liderança (Ester Hirata).

Para a direção, a escola tem como objetivo, através da cultura japonesa, proporcionar aos estudantes várias atividades artístico-culturais, que para serem desenvolvidas dependem do domínio do idioma, ou seja, os estudantes passam a querer aprender o idioma para tocar instrumentos, dançar, produzir artesanatos. “O idioma passa a ser uma ferramenta da cultura e não um fim em si próprio, como se percebe nas escolas de idioma, de maneira geral” (Prof^a. Shizuko Shirota).

Ainda, segundo a direção da escola, uma das principais mudanças com a transição do *nihon-gako*⁸ para a Escola Modelo de Língua Japonesa refere-se à: “[...] técnica de ensino, pois antes era destinado somente aos japoneses que normalmente já dominavam um pouco a língua japonesa. Hoje o método de ensino adotado é praticamente igual ao das escolas de língua espanhola ou inglesa” (Prof^a. Shizuko Shirota).

A Escola funciona de segunda à sexta das 7h00 às 11h00 e das 13h00 às 17h00, e aos sábados das 8h00 às 11h00. No período matutino funciona os jardins I, II, III e a pré-escola. Os conteúdos trabalhados são cumprimentos, canções, treinamento de audição e visão, histórias, limpeza (coleta de lixo), ginástica rítmica, higiene bucal, danças típicas, jogos brincadeiras, estudo (japonês). Na pré-escola, também se trabalha a alfabetização em português devido à solicitação de alguns pais. No entanto, a professora Shizuko Shirota ressalta que este nível de ensino não é reconhecido pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). Pela manhã, ainda se tem o curso iniciante.

7. Todos os dados referentes à estrutura administrativa e pedagógica da escola foram obtidos a partir das informações coletadas em questionário respondido pela atual Diretora da Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados, Prof^a. Shizuko Shirota, que gentilmente prestou as informações supramencionadas.

8. *Nihon-gako* significa escola de japonês.

À tarde, o curso normal é dividido em três níveis: iniciante, intermediário e avançado. Só que são quatro anos para iniciante, quatro para intermediário e quatro para avançado. Os conteúdos trabalhados nos primeiros três anos do iniciante é mais a gramática e interpretação de textos; no último ano, entra um pouquinho de história dos descendentes, ou seja, da vida deles aqui no Brasil. No intermediário, estuda-se mais a fundo essa parte, e, no avançado, a história e a literatura do Japão. Ainda aos sábados, a escola oferece os cursos para adultos e curso de inglês.

No entanto, segundo a professora da escola, é muito difícil um aluno chegar ao final do curso: “Nem todos alunos conseguem terminar, às vezes quando passa do intermediário para o avançado a maioria não consegue acompanhar” (Ester Hirata). Isso ocorre porque são necessários no mínimo 12 anos para conclusão do curso; é um período muito longo, que pode envolver várias mudanças de contexto e de interesses.

A professora Shizuko Shirota ressalta que no Japão o aluno é matriculado nas turmas conforme a idade e não pelo nível de ensino em que se encontra. Já na Escola Modelo, os alunos são matriculados de acordo com o nível em que parou e não pelo critério de idade, como no Japão.

As principais atividades desenvolvidas pela Escola durante o ano são: *hinamatsuri*⁹ páscoa, *undô-kai*¹⁰, *kodomo no hi*¹¹, dia das mães, curso de desenho, *hapiyoukai*¹², *tanabata*¹³, festa junina, festa da primavera, dia dos pais, piquenique e formatura.

A Escola trabalha com livros didáticos que vêm de São Paulo, e, segundo Ester Hirata, existe o Centro de Língua Japonesa com um grupo que elabora esses livros para as escolas japonesas do Brasil.

Atualmente a escola possui 85 alunos matriculados, dos quais apenas dois não são descendentes de japoneses. E, segundo a professora Shizuko Shirota, esse número já ultrapassou a 200, quando a Escola foi inaugurada. Também informa a referida professora que o motivo de tal redução: “Antes era por consideração que estudavam, mas hoje, por fazerem vários cursos, os alunos sentem-se cansados e normalmente o interesse é maior por cursos de idiomas obrigatórios, como o inglês e o espanhol” (Prof^a. Shizuko Shirota).

9 *Hinamatsuri* significa dia das meninas.

10 *Undô* significa exercícios e *kai*, associação – *undô-kai* significa gincana poliesportiva.

11 *Kodomo no hi* significa dia das crianças.

12 *Hapiyoukai* significa concurso de oratória.

13 *Tanabata* significa festival de estrelas.

Ao matricularem seus filhos na escola Modelo, os pais esperam que os mesmos possam estudar e trabalhar futuramente no Japão, bem como existe também um interesse pela cultura de origem.

No entanto, quando são alunos de oito, nove anos, há um interesse do próprio aluno em alcançar tais objetivos: “Eles vêm perguntar quantos anos é preciso estudar aqui para poder fazer uma prova e ir estudar no Japão ou para se conseguir um emprego na Multinacional japonesa” (Ester Hirata).

Sobre a importância dos ensinamentos recebidos na Escola Modelo, alguns alunos relataram o seguinte para a direção:

Na época não estudávamos com seriedade, mas vimos que era muito importante, não só a aprender a língua japonesa, mas o fato de aprender a lidar com o modo japonês de ver as coisas, moralmente. A língua japonesa, o modo como é usada cada palavra em cada situação demonstra pequenas coisas [...] (Prof^a. Shizuko Shiota).

A escola tem como projeto/sonho tornar a mesma uma escola plurilíngüe. Não seria só o japonês, mas outros idiomas, como o inglês, o espanhol e o português. “Mas o nosso maior projeto é o de tornar o idioma japonês uma matéria obrigatória nas escolas brasileiras, para ensinar não só o idioma, mas todas as coisas positivas que temos para melhorar o nosso Brasil” (Prof^a. Shizuko Shiota).

A escola oferece os cursos de caligrafia (pincel), cerimônia do chá¹⁴ e *origami*¹⁵. No entanto, por falta de alunos, esses cursos encontram-se suspensos, mas a direção da escola ressalta que havendo interesse, os mesmos poderão ser oferecidos novamente.

Neste ano, a escola iniciou o ensino do *wadaiko*¹⁶, considerando que: “O japonês no seu interior é muito *zen*, e isso é muito forte no japonês. Dar valor às pessoas ao redor, não atrapalhar o procedimento alheio, e o mais importante, melhorar cada vez mais a si próprio [...]” (Prof^a Shizuko Shiota).

Sabe-se que a escola étnica é uma das principais estratégias de reprodução na sociedade de acolhimento, se antes tinha como objetivo a manutenção da cultura de

14. A cerimônia do chá ou *chanoyu* “água quente para o chá”, tem sido de uma importância vital para a cultura tradicional japonesa. Nele convergiram muitos aspectos culturais que foram renovados: através de *chanoyu*, o culto da pobreza foi espiritualizado. Este conceito permitiu aos japoneses darem valor à cerâmica tosca simples e irregular coreana e japonesa, bem como à fina cerâmica chinesa. Foi aberto assim o caminho para uma nova estética. A pequena e rústica sala de chá tornou-se um mundo à parte no qual as barreiras sociais eram temporariamente postas de lado. Atualmente as três escolas que se encontram ativas no Japão localizam-se em *Kyoto* e, baseadas nos ensinamentos do *Zen*, reforçam a importância das tarefas mais simples, a sobriedade e a graciosidade dos movimentos. A cerimônia do chá é um acontecimento social formal e os convidados, bem como o anfitrião, preparam-se para a ocasião.

15. Dobradura em papel.

16. Tambor japonês

origem, hoje, além desse objetivo, procura-se equiparar os migrantes de segunda e terceira geração para um mercado competitivo.

Assim, a próxima parte procurará revelar como as vivências nas escolas estabelecem novos elementos no processo identitário de segunda e de terceira geração, uma vez que a escola constitui-se um dos principais espaços da socialização secundária.

Vivências em escolas étnica e nacional: a ótica dos migrantes japoneses em Dourados - MS

Escola é onde você aprende e tem que aprender pra você ser alguém na vida (Leila Nishimura).

Escola é o local que deveria formar as pessoas. Muitas vezes a gente vê que não é bem isso que ocorre, ela deveria formar, preparar, só que está saindo só pessoas alfabetizadas em termo de leitura, mas não aquela leitura crítica (Lídia Murakami). Escola é onde a gente aprende o que a família não pode passar (Ester Hirata).

As vivências dos migrantes em escolas étnica e nacional¹⁷ são focalizadas nesta parte. Para tanto, são abordadas as experiências e vivências nos dois sistemas de ensino, uma vez que, segundo Santomé (2001, p. 76) “[...] as instituições escolares são o espaço onde ‘naturalmente’ interagem estudantes de distintos coletivos sociais, de diferentes etnias, de diferentes sexos, com diferentes destrezas e níveis de desenvolvimento e com distinta e desigual bagagem cultural e lingüística; [...]”. Nesse sentido, a escola constitui-se num palco privilegiado para que as gerações de migrantes se relacionem e construam suas identificações.

Desse modo, pretende-se identificar e analisar como no interior desses espaços ocorreram dois processos concomitantes, a saber, assimilação¹⁸ e exclusão¹⁹, ou seja, compreender o papel que jogou cada uma dessas instituições na formação identitária dos sujeitos.

Sabe-se que as famílias de migrantes japoneses atribuem à educação grande importância, e isso pode ser observado através das estratégias individuais e coletivas

17. Utiliza-se o termo escola nacional com o propósito de diferenciá-la da escola étnica. Assim, as escolas nacionais referem-se àquelas que são oficiais, de responsabilidade dos Estados, podendo ser públicas ou particulares e são de Educação Básica.

18. Assimilação é o processo pelo qual um grupo, geralmente uma minoria ou grupo imigrante, graças ao contato, é absorvido pela cultura de outro grupo ou grupos. Dessa maneira, assimilação designa o processo pelo qual através da comunicação e participação, um conjunto de traços culturais é abandonado e um novo conjunto é adquirido. A mudança é gradual e pode-se processar em qualquer nível. Afirma-se frequentemente que os imigrantes podem não só adotar outra cultura, mas também contribuir com a introdução de certos traços próprios na cultura dominante; isso indica que a transmissão de elementos culturais não é um processo exclusivamente unidirecional. (CASHMORE, 2000).

19. Exclusão refere-se à não participação do sujeito nas relações sociais, ou melhor, a ausência de plena integração.

desenvolvidas para propiciar aos filhos uma educação voltada tanto para manutenção da cultura de origem como a da sociedade de acolhimento.

Nesse sentido, uma questão é nuclear para justificar a procura pela escola étnica, a saber: quais os motivos ou razões levaram os migrantes de segunda e de terceira geração a freqüentarem a escola japonesa, quando já freqüentavam uma escola nacional no país de acolhimento da família?

Apesar de os pais encaminharem seus filhos para a escola étnica na tentativa de continuar transmitindo os valores culturais e o aprendizado da língua de origem, os relatos a seguir demonstram os motivos das entrevistadas: “Pela vontade dos meus pais. Na época eu tinha 14 anos [...] (Roseli Sato)”. “Na época que eu fui para a escola japonesa eu não tinha aquela coisa: eu vou para aprender. Ia por ir mesmo e porque meus pais queriam [...] Na época eu tinha uns 12 anos, não tinha muito interesse em aprender (Lídia Murakami)”. No entanto, em outros relatos há a vontade própria do sujeito em ingressar na escola étnica, uma vez que os irmãos, amigos ou primos já o tinham feito. Isso, de certa forma, incentivava o sujeito a estar no convívio com o seu grupo:

Porque eu tinha um primo meu que tinha acabado de chegar de São Paulo e ele falava muito em japonês e a gente não entendia, porque a avó dele só falava em japonês e ele ficava a maioria do dia com ela. Aí minha mãe resolveu trazer eu e meus primos [...] para Dourados, para ir à escola estudar (Leila Nishimura).

Eu comecei a escola japonesa quando eu tinha cinco anos, na mesma época que eu entrei na escola brasileira. Eu lembro que eu é que tinha pedido para os meus pais, pois eu queria entrar porque a maioria das minhas amigas, os coleguinhas, de criancinha já estudavam, era mais por diversão (Júlia Nagata).

Eu entrei quando tinha 9 anos e até lá nunca tinha estudado *nihon-go*²⁰, era só em casa falando, mas a minha mãe nunca tinha ensinado a escrever [...] Quando abriu a escola lá em Laranja Lima foi todo mundo, meus irmãos, meus primos, acho que tinha uns 50 alunos e só a diretora de professora [...] (Ester Hirata).

Eu fui mais porque as minhas irmãs todas iam. E via que elas cantavam, dançavam, aprendiam muitas coisas, parecia que era muito alegre, daí eu falei para a minha mãe que eu queria ir também (Edna Azato).

Porque eu tinha uma amiga que freqüentava, aí eu quis ir também, na época eu tinha 9 anos.[...] (Sônia Ito).

Nos relatos acima se verifica que os motivos que levaram esses sujeitos a freqüentarem a escola étnica diz respeito à convivência com o grupo étnico ou familiar e

20. *Nihon-go* significa língua japonesa.

uma vez que algum membro do grupo ou da família ingressasse para a escola, desperitava no outro a “vontade” de fazê-lo também.

Quanto à importância de ter frequentado a escola étnica: “[...] a gente aprendeu algumas coisas como escrever nome acho que foi a única coisa que sobrou, falar algumas palavras [...]” (Leila Nishimura). “A maior importância foi a da gente conhecer a língua, [...] de poder usar mais a língua japonesa” (Roseli Sato). “A importância [...] é de ter aprendido muitas coisas sobre as tradições da nossa família” (Júlia Nagata). “[...] a importância de ter frequentado a escola, pois eu aprendi a ler e escrever um pouco [...]” (Lídia Murakami). “A importância é ter aprendido um pouco mais da cultura, como a questão das palavras, ou seja, como usar as palavras corretas. O *kanji*²¹, o modo de escrevê-lo, a cerimônia do chá [...] saber que existem esses costumes” (Edna Azato).

Infere-se dos relatos acima que ter frequentado a escola étnica possibilitou às entrevistadas a comunicação através da língua e escrita de origem, maior conhecimento das tradições, como a cerimônia do chá. Já para a Sônia, a importância da escola consistiu: “as amizades daquela época [...]” (Sônia Ito).

Para Ester, a importância da escola étnica está além do conhecimento da língua e das tradições, ou seja, essa escola lhe facultou oportunidades, como:

A importância de ter frequentado a escola japonesa veio de uns oito anos pra cá, pois eu vi que realmente o que eu aprendi em *nihon-go* possibilitou melhorar a mim mesmo, por exemplo, normalmente o pessoal chama para dar entrevista, palestra, cursos e quer que a gente fale em *nihon-go* ou alguma coisa sobre a cultura, a escola, isso fez com que eu participasse e sáisse mais. E eu acho que se não tivesse aprendido o *nihon-go* não teria essas oportunidades todas. (Ester Hirata).

Em relação aos objetivos, o que se constatou foi que a Leila e a Roseli procuravam aprender mais a língua para melhorar a comunicação com os avós, uma vez que para os pais a língua servia como meio de comunicação, união e preservação da cultura de origem: “Na época acho que era mais por minha mãe que queria que conversasse com meu vô e minha vó [...]” (Leila Nishimura). “[...] o meu objetivo era adquirir um maior conhecimento da língua, pois a gente já conversava um pouco em casa” (Roseli Sato).

A Júlia e a Edna, depois de certo tempo frequentando a escola, tinham como objetivo uma excursão de estudantes para o Japão: “Só nos últimos anos que eu quis muito ir para o Japão, aí eu ganhei uma bolsa, por isso eu estudei muito [...]” Só

21. *Kanji* significa ideograma.

22. *Gajjin* significa estrangeiro.

que lá a gente sente mais o preconceito do que aqui no Brasil, olham você meio de lado, chama você de *gaijin*²² [...]” (Júlia Nagata). “[...] eu tinha como objetivo ir para o Japão, [...], excursão. E quando tinha 13 anos me falaram que tinha uma prova que possibilitava isso [...]” (Edna Azato).

Sabe-se que no espaço de origem (Japão), os signos diferenciais de sua construção enquanto grupo étnico são invertidos. E no relato da Júlia constata-se que no Japão ela era “nós” os brasileiros em oposição a “eles” os japoneses.

As demais entrevistadas relataram que na época não possuíam objetivos específicos ao freqüentarem a escola étnica: “Na época eu não tinha objetivos, só freqüentava mesmo” (Lídia Murakami). “No começo era só para encontrar com os amigos e brincar, não tinha assim aquele negócio de aprender [...]” (Ester Hirata). “Eu não tinha objetivos, ia por ir mesmo, ou seja, por obrigação [...]” (Sônia Ito).

Mesmo não tendo objetivos específicos, verifica-se que nem a Lídia e nem a Sônia deixaram de freqüentar a escola, mesmo contrariada, como no caso da Sônia. E por que não pararam de freqüentar a escola? Devido ao respeito em relação à decisão dos pais e também aos valores adquiridos no âmbito familiar, como a disciplina, a obediência, a união, à questão da hierarquia entre outros.

Para Roseli Sato, a lembrança que ela guardou daquela época diz respeito: “[...] à participação e a **união de todos** quando eles decidem fazer alguma coisa eu presenciei isso no *undô-kai*, na gincana japonesa [...]” (Roseli Sato, grifo nosso). E de forma similar, Demartini (1999, p. 16), em sua pesquisa com os migrantes japoneses de São Paulo, constatou que o importante para os mesmos não é ter os traços orientais, nem manter o sangue “amarelo puro”, mas principalmente “[...] preservar o que mais fortemente parece marcar a cultura japonesa de origem: a união entre as pessoas”.

Para Júlia, a maior experiência diz respeito à viagem que ela realizou para o Japão, uma vez que:

Meu pai já estava lá no Japão na época que eu fui e eu conheci a minha vó, mãe do meu pai, que até então nunca tinha encontrado. Quando eu encontrei com ela, ela tinha 85 anos [...] e eu estava com 14 anos.[...] Fiquei uma semana lá como meus avós, meus tios que eu nunca tinha visto [...]” (Júlia Nagata).

Observa-se na passagem do relato da Júlia que a escola étnica possibilitou-lhe, além de aperfeiçoar seus estudos, reencontrar seu pai e conhecer os demais familiares, e através da língua de origem pode comunicar-se com os mesmos.

Já para a Éster, a maior lembrança refere-se: “[...] ao **grupo** e por causa desse **grupo** eu ia para a escola, era mais a amizade [...]” (Ester Hirata, grifo

nosso), ou seja, o grupo para ela representava o singular, o “igual”. No entanto, a noção de grupo pressupõe a caracterização dos “nós” que é construído em confronto com o “outro”, exigindo a caracterização de quem são “eles”, ou seja, que sejam definidos os traços de determinado grupo em relação à sociedade de acolhimento. Dessa forma, definidas as diferenças, torna-se possível que cada grupo se identifique e seja identificado pela sociedade enquanto uma coletividade (BRITO, 2000, p. 13-14).

Na passagem do relato da Ester e da Edna verifica que as lembranças que ficaram para elas referem-se aos valores da cultura japonesa, como união, solidariedade, respeito, disciplina, o culto aos antepassados etc., que foram reinterpretados por elas, possibilitando às mesmas o sentimento de “ser pertencente” ao seu grupo étnico:

[...] o que as professoras falavam, tipo fazer uma gentileza por menor que seja, e dar importância pra língua japonesa porque quando a gente aprende a língua, a gente adquire toda a cultura desse país, então é como se a gente pudesse preservar o coração dos nossos antepassados (Edna Azato).

Não é só à parte de ler e escrever é mais a formação pessoal [...] começar de coisas pequenas, básicas, como não jogar lixo por aí, terminou o horário de aula, vamos todo mundo junto fazer limpeza para deixar o lugar que você usou do mesmo jeito que você encontrou e mesmo que não seja você que deixou aquele objeto fora do lugar, você vai lá e arruma, respeitar as pessoas, não usar palavras que ofenda os outros [...] (Ester Hirata).

Para Leila, Lídia, Edna e a Sônia o que ficou foram alguns conteúdos, como: “A única coisa que eu aprendi, que eu lembro das coisas até hoje é o *origami* que a gente fazia [...] (Leila Nishimura). “Mais é o alfabeto, não sei se pode se dizer assim, mas são as letras” (Lídia Murakami). “A história do Japão [...]” (Edna Azato, anexo 6, p. 46). “O que eu lembro são só as letras como o *hiragana*²³ e o *katakana*, [...]” (Sônia Ito).

A Roseli e a Júlia destacam os conhecimentos como: “A tradição deles estarem cultuando cada data comemorativa [...], a organização deles para desenvolverem estes trabalhos [...]” (Roseli Sato). “Eu acho que foi mais o modo. *Ohanashitai-kai*²⁴ me ajudou bastante, ou seja, como se portar, como conversar [...]” (Júlia Nagata). Ressalta-se do relato da Roseli que as comemorações, as festas são necessárias para a concretização

23. *Hiragana* significa ideograma japonês, um tipo de letra.

24. *Ohanashitai-kai* significa concurso de oratória.

de projetos que atendem à coletividade, no entanto, representa uma forma de “lazer disfarçado”, isto é, o trabalho está presente.

Questionadas sobre a aplicação desses conteúdos ou conhecimentos em algum momento, as entrevistadas Leila, Lídia, Ester e Edna respondem que fazem uso dos mesmos nas seguintes situações: “O *origami*, agora eu uso às vezes com meus pacientes na clínica, na terapia [...]” (Leila Nishimura). “E às vezes quando precisa ler alguma coisa se for em *hiragana* eu consigo ler [...]”. (Lídia Murakami). “E eu como professora procuro passar isso (formação pessoal), é por aí que a gente começa” (Ester Hirata). “Literatura japonesa, [...], é uma coisa que eu adoro e agora eu ensino” (Edna Azato). Quanto à Júlia, o *ohanashitai-kai* possibilitou com que ela perdesse um pouco da vergonha para falar em público, o que contribuiu para sua profissão de arquiteta.

Para Leila, Lídia, Júlia, Edna e Ester a escola étnica teve contribuições significativas: seja na formação pessoal, seja na vida profissional. Já a Roseli e a Sônia não utilizam os conhecimentos adquiridos em nenhum momento.

Em relação às dificuldades encontradas ao freqüentarem concomitantemente duas escolas – a nacional e a étnica – algumas não encontraram dificuldades: “Nada, porque uma é totalmente diferente da outra, [...]” (Leila Nishimura). “Nenhuma, às vezes as pessoas falavam: ah, você não mistura as línguas? Não, eu não misturava” (Roseli Sato). “Nenhuma, pra mim ficou bem separadinho, não chegava fazer confusão com a estrutura, com a forma de escrever, de montar” (Lídia Murakami). “Não. Apesar de que tem muita gente que fala que estudar dois idiomas atrapalha, mas no meu caso até ajudou [...]” (Ester Hirata). “Não, o que me atrapalhava era que a minha mãe sempre falava o nome das verduras em japonês, então quando eu fui pra escola só conhecia as verduras em japonês [...]” (Sônia Ito).

Destaca-se que a Roseli, Leila e Lídia freqüentaram pouco tempo a escola étnica, não havendo uma completa assimilação da língua de origem; no caso da Ester, ela somente começou a freqüentar a escola étnica com nove anos, ou seja, primeiramente foi para a escola regular. Ressalta-se, no entanto, que em casa ela só conversava no idioma japonês, e o motivo por não ter ido antes à escola étnica refere-se ao fato da não existência da mesma.

No entanto, o mesmo não ocorreu com a Júlia e a Edna:

A dificuldade foi bastante grande porque, na época, como eu fui desde pequeninha, muitas palavras que os meus pais falavam em casa, eu ainda não sabia bem se eram em português ou em japonês. Às vezes tinha palavras que eles falavam misturados, metade português, metade em japonês. Então quando eu falava

na escola, tanto na escola japonesa quanto na brasileira, sempre alguém tirava “sarro”, ria, porque não era o certo! Então tive muitas dificuldades, porque daí eu fui criando uma “coisa” de ter vergonha de conversar, vergonha de falar, com medo de falar errado. Sabia que até os professores da escola brasileira, às vezes ria da gente! Mesmo que eles rissem sem a intenção de magoar a gente, achando engraçado, engraçadinho, só que eu ficava constrangida quando alguém ria de mim, não queria nem falar mais! (Júlia Nagata).

[...] na escola japonesa eu não era tão tímida porque era como se fosse em família, as pessoas falavam a mesma língua, era mais fácil. E na escola regular não, eu tinha uma certa dificuldade para comunicar-me, porque a gente tinha um certo comportamento na escola japonesa e em casa, e na escola regular já eram outros, as pessoas eram muito mais abertas, faziam muitas **brincadeiras extrapolantes** e a gente não estava acostumada, então foi difícil de entrosar (Edna Azato, grifo nosso).

Depreende-se dos relatos acima a dificuldade de adaptação à escola regular devido à falta de conhecimento da língua da sociedade de acolhimento. Ambas, a Júlia e a Edna, começaram a freqüentar a escola regular e a escola étnica concomitantemente, e antes de entrarem para as escolas só conversavam com os pais e familiares no idioma japonês. Na passagem do relato da Júlia, verifica-se a falta de formação dos professores para lidar com questões étnicas. E no relato da Edna, constata-se a dificuldade em conviver e aceitar totalmente o que considera o jeito de ser “brasileiro”.

Indagadas sobre a vivência de algum tipo de preconceito, Roseli, Lídia e Ester reportam-se à vivência na escola regular: “Um monte [...] existe muita piadinha para japonesa [...] e até mesmo um professor chegou a fazer uma piadinha na frente de todos os alunos, é onde eu senti um certo constrangimento [...]” (Roseli Sato). “Quando era criança, bastante. Na época que estudava na escola primária sempre tiravam ‘sarro’, ah! A japonesa (Lídia Murakami). “Quando se é criança tinha aquela coisa na escola “ah, coitada não sabe falar português” (Ester Hirata).

Depreende-se dos relatos acima a exclusão daquelas pessoas que se percebem como diferentes, e esta diferenciação dá-se, geralmente, pela negação da cultura daquele considerado mais fraco no momento, no caso o grupo de descendentes de japoneses.

A Sônia já relatou o contrário, ou seja, “[...] as pessoas sempre achavam que a gente por ser japonês era mais inteligente” (Sônia Ito). No entanto, a Lídia acredita que este preconceito tenha diminuído em virtude de: “Agora a gente adquiriu um certo ‘status’, que antes não tinha, o poder financeiro e acredito que por isso o preconceito tenha diminuído” (Lídia Murakami).

Em relação ao relato da Lídia parece-nos que ocorre aquilo que Brito (2000), ao estudar a trajetória do grupo de migrantes japoneses relacionada à Escola Visconde Cairu, coloca como o quinto momento da construção da etnicidade do grupo, onde:

O aprendizado da língua volta a ser valorizado e as fronteiras entre “nós” japoneses e descendentes e os “outros”, são definidas de modo a discriminar positivamente aqueles que têm por referência de origem o país que se transformou em potência econômica mundial (p. 129).

Em relação à Leila observa-se um conflito identitário, ou seja, tentativas de dissimular os vínculos com o grupo étnico dos ascendentes: “[...] tenho uma raiva que me chamam de japonesa, todo mundo sabe que sou japonesa (risos) e fica ai japinha [...] Isso não é preconceito é ‘zoação’!!” (Leila Nishimura).

Em relação às amigas verificou-se que aquelas que freqüentaram de seis meses a dois anos a escola étnica tiveram mais amigas na escola regular: “[...] acho que eu tinha mais amizade na escola pública, visto que já eram vários anos estudando com a mesma turma do que na escola japonesa [...]” (Leila Nishimura). “Eu tive mais amigas na escola regular” (Roseli Sato). “Eu tive mais amigas na escola brasileira [...]” (Lídia Murakami). Já as que freqüentaram de sete a 18 anos a escola étnica tiveram mais amigas na mesma: “Na época de escola, eu tinha mais amigas na escola japonesa, a minha turma era mais japonesa” (Júlia Nagata). “Eu tive mais amigas na escola japonesa” (Ester Hirata). “As minhas amigas foram mais na escola japonesa” (Edna Azato). “As minhas amigas eram mais na escola japonesa” (Sônia Ito).

No que diz respeito aos professores, existiam diferenças entre os da escola étnica e os da nacional para todas as entrevistadas:

[...] na escola japonesa [...] o que o *sensei*²⁵ falava, a gente obedecia e tudo, era uma educação diferente, eles eram bem mais rígidos, pegava no pé pra gente estudar, aprender do que na escola normal [...]” (Leila Nishimura).

[...] os professores da escola regular eles não são tão organizados e não são tão rígidos no ensino, já as professoras da escola japonesa são mais rígidas, elas procuram passar para os alunos aquela organização, cada um tem aquela tarefa a fazer e tem que ser cumprida.[...] Na época que estudava, por a escola japonesa ser particular, nós, alunos tínhamos o dever de cuidar do banheiro, em sabonete, em papel higiênico, na limpeza, era o *sōji*²⁶, inclusive nas salas também. Então quer dizer que essa organização e essa rigidez em cima disso daí faziam com que a criança [...] ou aluno se tornasse responsável, porque aquela limpeza ia depender dela (Roseli Sato).

25. *Sensei* significa professor.

26. *Sōji* significa estado de limpeza.

Eram diferentes, porque os da escola japonesa eram mais fechados, mais rigorosos em ensinar daquele jeito, tem que ser daquele jeito, muito, muito rigoroso! E os da escola regular não, eles eram mais abertos, conversavam mais, perguntavam mais do que os da escola japonesa (Júlia Nagata).

Os professores eram totalmente diferentes. Na escola japonesa era, pelo menos na época que eu fiz, mais próximos, conversavam com a gente, pelo menos os professores que eu tive. Você tinha alguma dificuldade, elas iam à sua mesa e falavam: isso não é assim, explicavam o jeito de escrever, principalmente o *kanji* que é muito cheio de detalhes [...] Já na escola regular não é assim, é uma sala cheia, muitas vezes o professor nem sabe o seu nome direito, então eu acho que é mais frio (Lídia Murakami).

Através dos últimos relatos, observa-se que há um respeito pelo professor da escola étnica, talvez isso seja provocado pela postura rígida ou pelo “estereótipo” de o japonês ter a “cara fechada”, mas em todos os relatos verifica-se que o mesmo exigia disciplina, respeito, responsabilidade dos alunos. E na passagem do relato da Lígia ressalta-se, ainda que o professor da escola étnica dava um tratamento individual, o que não acontecia na escola nacional, devido ao grande número de alunos.

Em relação a alguma lembrança da escola regular, a Leila faz o seguinte relato:

[...] eu era muito bagunceira, só que eu tirava notas boas e os professores mandavam eu sair do fundo e sentar na frente porque eu conversava demais e ficava fazendo bagunça e eles ficavam admirados [...] porque eu bagunçava tanto e tirava nota. [...] Acho que os outros não estudavam [...] tinha bastantes alunos que bagunçavam e não estavam nem aí [...] (Leila Nishimura).

O relato acima sugere uma negação do bom desempenho nos estudos, o que pode estar relacionado ao fato de não quererem (os descendentes), criar uma situação de preconceito em relação aos demais brasileiros, que costumam vê-los como ameaça (DEMARTINI, 1999, p. 14). Cria-se assim, um mecanismo de defesa para não ser excluído do grupo, no caso, a sociedade de acolhimento.

Sobre a questão dos filhos frequentarem a escola étnica, a Roseli acha importante: “[...] hoje há uma grande quantidade de pessoas que precisam ir para o Japão, [...] e se algum dia eles precisarem ir, pelo menos eles já conhecem a língua [...] e isso facilitaria um pouco mais as coisas para eles [...]” (Roseli Sato). Os filhos da Lídia são adolescentes e por estarem mais integrados à sociedade de acolhimento não demonstram interesse em frequentar a escola étnica. Já as filhas da Sônia, principalmente a mais velha, demonstra interesse: “A minha filha mais velha quer, inclusive ela vai à minha mãe para ela ensinar as letras, ou seja, o *hiragana* e o *katakana*. Eu ainda não coloquei porque não tive tempo para ver e a gente acabou de mudar novamente para cá [...]” (Sônia Ito).

As entrevistadas que ainda não possuem filhos relatam que pretendem colocá-los na escola étnica:

quando eu tiver filhos eu tenho vontade de colocá-los na escola japonesa, pois eu acho importante aprender as tradições, a cultura, para não deixar que isto seja esquecido, que eles saibam como é que foi a minha família, como que eu aprendi, como que eu fui educada. Assim eles vão saber entender mais! (Júlia Nagata).

Pretendo ter filhos e vou colocar na escola japonesa, primeiro para manter a cultura, segundo porque mesmo no Brasil têm multinacionais [...] é uma forma de dar mais oportunidades. (Ester Hirata).

Sim, pois é uma continuação das raízes. E que eles saibam de onde vieram e que não tenha uma falta de identidade (Edna Azato).

Existe a preocupação das entrevistadas em manter os valores inerentes à cultura de origem, ou seja, invocam o seu sentimento de pertencimento étnico, bem como visam à maior qualificação profissional para os seus descendentes.

Também, as descendentes de japoneses procuram conceituar, brevemente, o que é identidade: "Identidade, eu acho que é [...] a origem nossa, de onde a gente veio, é aquilo que a gente é [...]" (Roseli Sato). "Identidade eu acho que é você se identificar com algo [...]" (Júlia Nagata). "É uma característica de uma pessoa, de uma cultura [...]. (Lídia Murakami)".

Nos relatos a seguir, as entrevistadas consideram-se brasileiras, uma vez que se identificam mais com a sociedade de acolhimento: "Eu me acho mais brasileira do que japonesa. Porque a minha vida é mais em contato com brasileiros, a culinária é mais brasileira, enfim, o meu modo de agir é mais brasileiro do que japonês [...]" (Roseli Sato). "Hoje eu me identifico mais com o Brasil do que com o Japão, apesar de ser descendente, eu tenho mais afinidades com o Brasil! [...] as amizades são mais brasileiras, e a gente acaba se habituando mais com quem está próximo [...]" (Júlia Nagata). "[...] eu me identifico mais com o Brasil, falo só em português, assisto programas daqui, as músicas, as comidas [...]" (Sônia Ito).

Dos relatos acima depreende-se que Sônia e Roseli são casadas com não descendentes de japoneses, o que de certa forma criou um distanciamento do convívio com o grupo étnico, uma vez que as relações de trabalho, de amizade, a religião e o lazer estão mais restritos ao convívio com a sociedade de acolhimento. Já a Júlia, apesar de ser casada com descendente, em virtude do trabalho, uma vez que trabalha oito horas na prefeitura e à noite e nos fins de semana no seu escritório, distanciou-se do grupo étnico e acabou por assimilar o que estava mais próximo, no caso a sociedade de acolhimento.

Já a Ester e a Edna dizem identificar-se mais com a cultura de origem, uma vez que: “[...] eu acho que tenho mais coisas japonesas do que brasileiras. Acho que seria mais a questão do comportamento e relações pessoais, pois o meu convívio é mais com descendentes” (Ester Hirata). “[...] eu me identifico mais com a cultura japonesa. Porque eu vivenciei nela mais tempo, vivi a maior parte da minha vida dentro de casa, onde tem a cultura japonesa” (Edna Azato).

Observa-se dos relatos acima que ambas as entrevistadas possuem a maioria de suas relações sociais com o grupo étnico, ou seja, trabalham como professora de língua japonesa na escola étnica, aos finais de semana freqüentam a *Seicho-no Iê*, o Clube Nipo-Brasileiro, quando não estão envolvidas com as atividades desenvolvidas pela escola como o *undô-kai*, *ohanashitaikai*, *enguekai* e outros.

No entanto, para a Lídia: “[...] Fica difícil definir se é japonesa ou se é brasileira, já misturou e criou-se uma nova identidade. [...] Eu não posso afirmar: eu sou japonesa ou eu sou genuinamente brasileira, já virou uma mistura e criou-se uma nova identidade” (Lídia Murakami). Sobre essa questão, Saito (1978 *apud* DEMARTINI, 1999, p. 16) já questionava a possibilidade de uma identidade nipo-brasileira nos moldes da identidade teuto-alemã. No entanto, Demartini (1999) aponta que essa questão permanece em aberto, pois depende de como cada sujeito vai reelaborar e reinterpretar suas próprias identidades, no cruzamento entre cultura de origem e da sociedade de acolhimento.

O relato a seguir demonstra a percepção da diferença, ou seja, a entrevistada, quando indagada sobre a sua identidade ser brasileira ou japonesa, vivencia uma relação de contraste, quando o reconhecimento do “outro” faz-se necessário:

Eu acho que eu sou as duas coisas. Porque em casa a gente tem uma relação que às vezes fala em japonês, conversa assim, mas ali dentro de casa e quando eu já saio eu já tenho [...] outras atitudes [...] Por exemplo quando eu estou em casa acendo um incenso, *senkoo* no *Hotokessan* e você vai contar isso pra alguém, os outros vão falar que você é louca, aí eu acho que tem algumas coisas que você tem que guardar para você [...] (Leila Nishimura).

E como afirma Valente (1995 *apud* por BRITO, 2000, p. 118), a construção da etnicidade manifesta-se como um processo reativo de construção do “nós” os japoneses e descendentes, já que “eles”, a sociedade de acolhimento, não “nos” aceitam. São os mecanismos de discriminação estabelecidos que desencadeiam as manifestações de identidade, com um componente étnico fundamental.

Dos relatos acima verifica-se que alguns estão preocupados em manter os valores inerentes à identidade de origem, outros tentam negá-los, numa tentativa de se reconhecerem e serem reconhecidos como brasileiros, outros ainda tentam conviver com os valores das duas culturas, mas de forma consensual os sujeitos entrevistados

invocam o sentimento de pertencimento a uma coletividade, seja ela constituída por pessoas da mesma origem étnica ou não. Ressalta, ainda, que mesmo entre os que “tentam” negar sua origem japonesa, as estratégias que utilizam para as reconstruções e para suas vivências no contexto mais amplo estão baseados na cultura de origem, sejam através dos hábitos alimentares, do culto aos antepassados, do lazer, dos valores como união, solidariedade, respeito aos mais velhos, disciplina e, principalmente, a língua.

Nesse sentido, concordamos com Demartini (1999), para quem o importante, então, é preservar o que mais fortemente parece marcar a cultura japonesa de origem: a união entre as pessoas. É nessa direção que o grupo japonês, segundo a autora, tem recorrido aos valores de sua própria cultura de origem como união, solidariedade, disciplina, respeito para estabelecer os elos com a sociedade de acolhimento.

Assim, a escola, enquanto instituição construída para socialização e espaço permeado por relações de conflitos e tensões, possibilitou compreender como o sentimento de pertencimento a um grupo étnico é construído ou reconstruído nas gerações de migrantes japoneses que vivenciaram escolas étnica e nacional concomitantemente.

Na ótica dos sujeitos pesquisados, verificou-se que o papel da escola étnica na sua vivência foi importante. Para a Júlia, Ester e Edna, de forma mais significativa, pois além do aprendizado da língua, a escola contribuiu para a formação profissional e pessoal, reforçando os valores como respeito, solidariedade, união, disciplina. Já para a Roseli, a Lídia e a Leila, na época que estudaram, a escola teve sua importância, pois possibilitou, além do conhecimento da língua, o acesso às tradições como o *undō-kai*, *odori*, *origami*, que ficaram de forma mais representativa na memória das mesmas. Em relação à Sônia, constatou-se uma negação da sua identidade étnica de tal forma que os seis anos que ela frequentou a escola étnica pouco significou para ela, pois, a escola era vista como uma obrigação a cumprir. No entanto, sua filha demonstra interesse em conhecer a cultura de origem, no que é incentivada pelos avós.

Em relação à escola nacional, o que pode ser observado através dos relatos das entrevistadas é que a escola, em alguns momentos, foi palco de discriminação e preconceito, o que era visto pelas mesmas como “brincadeiras de mau gosto”. Ressalta-se ainda, que os professores não estavam preparados para lidar com tais questões, acabando por excluir ainda mais esses alunos.

A construção da etnicidade: à guisa de considerações finais

Neste estudo, a emigração e a imigração foram compreendidas como movimentos de grupos humanos que se implicam mutuamente. Pode-se inferir que os processos migratórios são decorrência da busca constante dos homens pela garantia de sua sobrevivência, definidos pelas relações sociais que estabelecem através de sua interação com o meio, ou seja, as migrações são definidas historicamente entre diversos povos.

Assim, ao descrever o processo de emigração/imigração, foi possível compreender, em parte, a trajetória vivenciada pelos imigrantes japoneses rumo ao Brasil e particularmente a Dourados.

Para se apreender/compreender por que os migrantes de segunda e terceira geração carregam determinadas identificações, buscou-se discutir a construção da identidade desse grupo na base dos processos de construção de fronteiras étnicas. A identidade étnica é construída sempre como uma relação com os outros grupos da sociedade de acolhimento.

De modo geral, para os sujeitos da pesquisa, entre os fatores que promovem sua constituição como grupo étnico destacam-se a família, a escola e o trabalho, ou seja, fatores fundamentais na produção e reprodução das ações coletivas.

Ao pesquisar a vivência dos migrantes de segunda e terceira geração nas escolas étnica e nacional, constatou-se, através das experiências relatadas pelos sujeitos, que a escola regular foi palco para as “piadinhas” e vivências de preconceitos. Já a escola étnica revelou-se um espaço privilegiado para a construção da identidade, uma vez que os sujeitos que freqüentaram mais tempo essa escola mantêm os vínculos com a cultura de origem, bem como com o grupo étnico e, sobretudo, a escola étnica representou, para alguns, mais que o aprendizado da língua, forneceu elementos para a formação pessoal, reforçando valores como união, solidariedade, disciplina, respeito, entre outros. E atualmente equipara os descendentes para um mercado competitivo, apostando na valorização do grupo, que se torna bilíngüe.

Dessa forma, todas as vivências analisadas com os migrantes de segunda e terceira geração levaram-nos a concluir num primeiro momento que no processo de inserção e convivência na sociedade de acolhimento não há um padrão único, mas uma pluralidade de situações que acentuam as diferentes maneiras de como cada sujeito vai reinventar, reinterpretar, ressignificar sua identidade, no cruzamento da cultura de origem com a cultura da sociedade de acolhimento.

Nesse processo, alguns estão preocupados em manter os valores inerentes à identidade étnica; alguns tentam negá-los, na tentativa de se reconhecerem e serem reconhecidos como brasileiros; já outros tentam conviver com os valores das duas culturas. Mas não restam dúvidas de que, em todos os casos, as estratégias utilizadas para essas reconstruções e para vivências na sociedade de acolhimento estão baseadas na cultura de seus ancestrais.

Assim, este estudo sobre o processo de identificação de migrantes de segunda e terceira geração de japoneses revelou como tratar da identidade é complexo, ou seja, quanto mais se pesquisa, mais amplas são as questões. E conforme

Fischmann (2000, p. 95) “[...] dificilmente poder-se-á dar um estudo sobre identidade como concluído, definitivo. É mais apropriado, sem dúvida, pensar que, a cada estudo, ocorra uma aproximação em relação ao núcleo da temática”.

Em suma, este artigo representa uma tentativa de contribuir para o conhecimento da problemática aqui abordada, e espera-se que sirva de estímulo para outros pesquisadores, pois novos estudos se fazem necessários, quando refletimos sobre a diversidade de situações encontradas e as diferentes maneiras como cada um vai reinterpretar e reinventar as suas próprias identidades.

Referências

- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade*. Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Tratado de sociologia do conhecimento. Tradução Floriano de Souza Fernandes. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.
- _____. *Meditações pascalianas*. Trad. Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia*. Construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRITO, Cláudia Regina de. *Escola de japoneses: a construção da etnicidade em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: UNIDERP, 2000.
- CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. Tradução Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.
- DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. *Reflexões sobre educação e diferenciação sócio-cultural a partir de um estudo específico: os japoneses em São Paulo*. São Paulo: CERU, 1996.
- _____. Viagens vividas, viagens sonhadas: os japoneses em São Paulo na primeira metade deste século. *CERU/Humanistas*. Famílias em São Paulo: vivências na diferença, São Paulo, coleção textos, série 2, n. 7. p. 76-95. 1997.
- _____. Vivências diferenciadas entre três gerações de japoneses em São Paulo. *Travessia*, São Paulo, n.35, p.10-16, set/dez 1999.
- FAUSTO, Boris. *Historiografia da imigração para São Paulo*. São Paulo: Editora Sumaré/IDESP, 1991.
- FISCHMANN, R.. Identidade, identidades – indivíduo, escola: passividade, ruptura, construção. In: Trindade, A. L.; SANTOS, R.. *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GRESSLER, Lori Alice; SWENSSON, Lauro Joppert. *Aspectos históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do Sul, destaque especial do município de Dourados, MS*: Campo Grande: UFMS, 1988.
- HANDA, Tomo. *O imigrante japonês: a história de sua vida no Brasil*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.
- INAGAKI, Edna Mitsue. *Dourádossu: caminhos e cotidiano dos nikkeis em Dourados (décadas de 1940, 1950 e 1960)*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-

- Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2002.
- KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. In: *XXII Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambú, 27 a 31 de Outubro de 1998. GT 09 - Migrações Internacionais. 1 disquete, 3 ½ pol.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MATO GROSSO DO SUL, (Secretaria de Planejamento). Plano de Desenvolvimento Regional. Disponível em: <<http://www.iplan.gov.br>>. Acesso em: 12 set. 2001.
- PEREIRA, Jacira Helena do Valle. *Educação e fronteira: processos identitários de migrantes de diferentes etnias*. 2002. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação na área temática cultura, organização e educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- _____. Jacira Helena do Valle. Currículo, identidade e diversidade étnica e nacional. In: *25ª Reunião da ANPED*. Caxambú, 27-30 set. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 02 set. 2003.
- POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- RACHI, Kiyoshi. De São Paulo para Mato Grosso: A imigração japonesa na região de Dourados. In: MARTIN, Jéri Roberto; VASCONCELOS, Cláudio Alves de. (Org.). In: *História, região e identidades*. Campo Grande (MS): UFMS, 2003, p. 75-100.
- REVISTA Comemorativa da Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-mato-grossense: 25º Aniversário de Fundação da Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-mato-grossense e 80º Aniversário da Imigração Japonesa no Brasil. Dourados (MS), 1988. mimeo. Edição bilingüe.
- SANTOMÊ, Jurjo Torres. A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade. *Currículo sem fronteira*. v. 1, n. 1, jan/jun. 2001, p. 51-80. Disponível em: <<http://curriculosemfronteira.org.br>>. Acesso em: 15 out. 2002.
- SASAKI, Elisa Massae. Dekasseguis: a questão da identidade dos migrantes brasileiros descendentes de japoneses no Japão. In: *XXII Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambú, 27 a 31 de outubro de 1998. GT 09 - Migrações Internacionais. 1 disquete, 3 ½ pol..
- SAYAD, Abdelmalek. *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. Prefácio Pierre Bourdieu. Tradução Cristina Muracho. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio F. B. *Currículo, cultura e sociedade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 4. ed. São Paulo: Polis, 1985.
- VALENTE, Ana Lúcia. *Ser negro no Brasil de hoje*. São Paulo; Moderna, 1994.
- VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Diversidade sócio-cultural, reconstituição da tradição e globalização: os teuto-brasileiros de Friburgo/Campinas. *CERU/Humanistas*. Famílias em São Paulo: vivências na diferença, São Paulo, coleção textos, série 2, n. 7. p. 62-75. 1997.
- _____. Identidades conjunturais X identidade tradicional: comparando trajetórias de famílias teuto-brasileiras no processo de integração à sociedade brasileira. In: *XXII Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambú, 27 a 31 de Outubro de 1998. GT 09 - Migrações Internacionais. 1 disquete, 3 ½ pol.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.