

Escolarização de crianças brasileiras migrantes no Japão: política de inserção escolar e currículo

Schooling for brazilian children migrants in Japan: policy integration and school curriculum

Izumi NOZAKI¹

Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa que investiga a educação escolar das crianças brasileiras dentro do movimento migratório ao Japão. A obrigatoriedade escolar não é direito constitucional às crianças estrangeiras, todavia governos municipais têm garantido o acesso às escolas públicas japonesas, o que tem elevado o número de matrículas e de evasão. Assim, o estudo buscou compreender tal contradição, pautando-se em Sacristán, Candau, Sayad e outros, e, por meio da escuta de 18 sujeitos, constatou a existência de um conflito entre o sentido da obrigatoriedade escolar e o propósito da educação escolar para a vida das crianças brasileiras no Japão.

Palavras-chave: Migração. Evasão Escolar. Políticas Públicas.

Abstract

This article presents the result of a research that investigates the education of Brazilian children in the migratory movement to Japan. Compulsory education is not a constitutional right to foreign children, but local governments have guaranteed to them the access to Japanese public schools. This policy has resulted in a gradual growth in enrollment, also in the school dropout. With the theoretical support of Sacristan, Candau, Sayad and others, this study searched to understand this contradiction based on responses given by 18 subjects, who revealed a conflict between the sense of compulsory school and the purpose of the school education.

Keywords: Migration. School Dropout. Public Policies.

1 Doutorado em Educação pela University of Tsukuba e Pós-Doutorado pela Gakuin Tsukuba University, Japão. Grupo de pesquisa Sociologia da Linguagem e Educação. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso. Endereço profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, Campus Universitário Cuiabá, MT. Cep: 78.060-900. Tel.: (65) 3615-8442. E-mail: < izumi.nozaki@gmail.com >.

Introdução

O presente artigo resultou de uma pesquisa cujo foco central se encontra na educação escolar das crianças brasileiras dentro do movimento migratório ao Japão. Em princípio, o estudo buscou conhecer o processo de escolarização das crianças brasileiras que migraram para o Japão juntamente com seus pais. Logo de início, observou-se que a escolarização das crianças poderia ocorrer em escolas privadas brasileiras ou em escolas públicas japonesas, e que, no Japão, a obrigatoriedade escolar não atendia as crianças estrangeiras residentes em território nacional. Deste ponto, o estudo partiu em busca do entendimento acerca da legislação que omite a garantia do direito à educação às crianças estrangeiras, quando se verificou que, a despeito disto, a população e os governos locais, com grande concentração de migrantes, se mantinham alertas e em atividade em face do problema da permanência fora da escola da criança estrangeira em idade escolar. A literatura especializada sobre o assunto mostrava, por conseguinte, que, na cidade de Hamamatsu, onde havia o maior contingente de brasileiros, políticas públicas e ações sociais foram desenvolvidas desde o início do movimento migratório para o Japão, todas elas em defesa da educação das crianças estrangeiras, especialmente das crianças brasileiras que, por conta da legislação da migração, tinham alguma ascendência japonesa. Ignorando, portanto, a Constituição japonesa, a Prefeitura de Hamamatsu desenvolveu uma política de inserção das crianças brasileiras nas escolas públicas japonesas, porém, os dados estatísticos revelavam que, em concomitância ao aumento do número de matrículas, ocorria o crescimento dos índices da evasão escolar. O estudo, então, partiu para a compreensão deste paradoxo e se propôs, por meio de uma pesquisa qualitativa e exploratória, através da visitação a quatro escolas públicas japonesas e a dois Projetos Sociais desenvolvidos na cidade de Hamamatsu, e de uma escuta sensível de 18 sujeitos que vivenciaram a escolarização em escolas públicas japonesas, a investigar o que governa, de fato, o abandono escolar das crianças brasileiras migrantes no Japão.

Contextualização: o movimento migratório de brasileiros para o Japão

A interdependência da economia desestatizada e a mundialização dos mercados têm situado os países do mundo, de modo assimétrico, entre dois blocos, os quais, segundo Berquó (2001), se organizam da seguinte forma:

O descompasso temporal com que se deu a transição demográfica no bloco dos países com economias desenvolvidas e vem se dando no das economias em desenvolvimento

coloca no mundo contemporâneo uma situação pelo menos paradoxal. O primeiro bloco, que concentra os maiores PIBs do mundo, enfrenta sérias dificuldades quando ao declínio populacional e ao envelhecimento de sua população – fenômeno decorrente, de um lado, de continuadas taxas de fecundidade abaixo do nível de reposição e, de outro, do aumento da longevidade. Com isso, necessita de uma verdadeira ‘transfusão populacional’, vinda de fora, para rejuvenescer suas populações e evitar o crescimento negativo. Já o segundo bloco, com grandes contingentes de população em idade produtiva, em consequência de altas taxas de fecundidade no passado e do progressivo declínio da mortalidade, enfrentam sérias dificuldades de trabalho e emprego. (BERQUÓ, 2001, p. 11, grifo do autor).

Apesar dos países, em princípio, serem agregados em forma de blocos, conforme seu maior ou menor grau de desenvolvimento econômico, esses também buscam aproximação com os países do bloco oposto, para assegurar sua sobrevivência e manutenção. E, no mundo globalizado, quando de um lado há uma *carência de população* devido à falta de força humana produtiva, e de outro, a *carência de trabalho* devido à superpopulação, esta combinação de carências, afirma Berquó (2001), inspira os fluxos migratórios de reposição populacional.

Neste contexto, com uma população relativamente numerosa, com pouca escolaridade, com altos índices de desemprego, e com uma reforma na Previdência Social que conduz a um quadro em que “[...] o trabalhador aposentado continua trabalhando” (FREITAS, 2001, p. 528), o Brasil, uma vez posicionado no bloco dos países em desenvolvimento, participa do processo de reposição populacional por meio da emigração de brasileiros, em sua grande maioria para países do primeiro bloco e para o trabalho com baixa exigência de qualificação e escolarização.

Como um país de emigração, o Ministério das Relações Exteriores do Brasil (2001, p. 95) identificou, na virada do século, mais de um milhão e meio de brasileiros vivendo no exterior, sendo que as maiores concentrações se encontravam nos Estados Unidos, com 750 mil, no Paraguai, com 350 mil, e no Japão, com 220 mil brasileiros.

Com relação ao movimento migratório de brasileiros para o Japão, segundo Tajima (2005, p. 15-16), este é constituído de três fases distintas, tendo seu início ocorrido devido “[...] à falta crônica de mão-de-obra não qualificada” e a partir da necessidade de sua “[...] importação de países onde há excesso de força de trabalho dessa natureza”. Assim, a primeira fase, marcada por dois movimentos diferentes, se iniciou na década de 80 e se caracterizou pela entrada de milhares de pessoas da

1ª geração de japoneses natos, residentes em regiões agrícolas, que migraram para os países latino-americanos, notadamente para o Brasil e o Peru, para acumular capital e saldar dívidas contraídas no país residente. O segundo movimento teve início na segunda metade da década de 80 e se caracterizou pela chegada ao Japão de pessoas da 1ª geração de japoneses oriundos de áreas urbanas.

A segunda fase, afirma Tajima (2005), começou com o advento da reforma da Lei de Controle de Entradas e Saídas e de Reconhecimento de Refugiados, homologada em 1º de junho de 1990, a qual concedeu aos descendentes de japoneses e aos seus cônjuges e filhos com ou sem ascendência japonesa, o direito à entrada e permanência no país, por três anos ao *nissei* (2ª geração), e por um ano ao *sansei* (3ª geração), com possibilidade ilimitada de prorrogação. Esta fase se caracterizou, portanto, pela imigração de *nisseis* e *sanseis* de ambos os sexos, entre 20 e 30 anos de idade, e seus cônjuges e filhos, com ou sem descendência japonesa. Finalmente, a terceira fase começou em meados da década de 1990 e segue avançando pelo século XXI, durante o período de piora do desemprego no Japão (MISAWA, 2003, p. 140), quando, contraditoriamente, ocorre a manutenção do trabalhador brasileiro no país, por consequência, segundo Kitawaki (2003), da implantação de melhorias na infraestrutura de vida dos estrangeiros, mas, de acordo com Tajima (2005, p. 16), por força da enorme dificuldade de estes retornarem e encontrarem emprego no seu país de origem.

Desde 1990, então, quando se deu início ao movimento migratório de brasileiros para o Japão, a cidade de Hamamatsu se destacou pelo seu elevado contingente, conforme se pode ver no Quadro 1.

Quadro 1 – Principais Cidades Japonesas com Maior Contingente Brasileiro (2000 a 2006)²

	Cidade	Província	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
1º	Hamamatsu	Shizuoka	11.149	12.144	12.724	12.766	13.830	17.943	19.402
2º	Toyohashi	Aichi	8.543	9.216	9.276	10.293	11.165	11.981	12.553
3º	Toyota	Aichi	5.354	5.954	6.201	6.266	6.644	7.198	7.743
4º	Iwata	Shizuoka	2.471	2.787	3.353	3.592	4.036	7.021	7.497
5º	Nagoya	Aichi	4.601	4.785	4.721	4.862	5.163	5.796	6.130

2 Adaptado da Tabela 2- Principais Cidades Japonesas com Maior Contingente Brasileiro (2000 a 2006), contida no artigo de SASAKI, M. E. Brasileiros no Japão. In: Ministério das Relações Exteriores. **Brasileiros no mundo**. Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. p. 427-446.

6°	Okazaki	Aichi	3.185	3.468	3.969	4.500	5.038	5.395	5.641
7°	Ilesaki	Gunma	2.952	3.204	3.197	3.372	4.895	5.009	5.122
8°	Suzuka	Mie	3.542	3.907	3.892	4.084	4.390	4.466	4.902
9°	Kani	Gifu	2.992	2.962	3.230	3.874	4.470	4.475	4.822
10°	Ōgaki	Gifu	3.598	3.358	3.214	3.219	3.500	4.332	4.749
11°	Komaki	Aichi	3.805	3.799	3.748	3.629	4.130	4.406	4.727
12°	Yokkaichi	Mie	2.743	3.096	3.130	2.939	2.597	3.926	4.072
13°	Ōta	Gunma	3.258	3.338	3.289	3.245	3.445	4.108	4.036
14°	Yokohama	Kanagawa	3.535	3.947	3.919	3.798	3.803	3.742	3.790
15°	Kakegawa	Shizuoka	956	984	1.144	1.308	1.462	3.719	3.774
16°	Minokamo	Gifu	1.354	2.390	2.544	2.932	3.118	3.519	3.695
17°	Tsu	Mie	1.789	2.177	2.264	2.346	2.563	2.660	3.693
18°	Toyokawa	Aichi	2.259	2.065	2.425	2.589	2.869	3.179	3.519
19°	Jōsō	Ibaraki	n	n	n	n	n	n	3.333
20°	Anjō	Aichi	1.946	2.237	2.215	2.238	2.553	2.910	3.140
21°	Nishio	Aichi	1.596	1.731	1.925	2.035	2.344	2.661	3.136
22°	Kikugawa	Shizuoka	n	n	n	n	n	2.891	3.108
23°	Ueda	Nagano	2.305	2.436	2.418	2.462	2.429	2.592	2.947
24°	Chiryū	Aichi	1.195	1.539	1.782	2.067	2.394	2.744	2.867
25°	Tōkyō	Tōkyō	2.759	2.825	2.857	2.724	2.743	2.767	2.842

Fonte: JAPAN IMMIGRATION ASSOCIATION, 1995 - 2007. Statistics on the Foreigners Registered in Japan.

Com efeito, ao se observar o fluxo demográfico de estrangeiros na cidade de Hamamatsu, verifica-se, no período entre 1991 e 2006, um crescimento de 8.346 para 30.977 estrangeiros, e de 4.407 para 18.457 brasileiros, o que equivale a um aumento de 3,71 vezes de estrangeiros em geral e de 4,18 vezes de migrantes brasileiros (ver Tabela 1).

Tabela 1 – Evolução do número de estrangeiros na cidade de Hamamatsu – Japão (30 junho 2006)

Data	Brasil	China	Filipinas	Perú	Coréia	Vietnã	Outros	Total
30.04.1991	4.407	374	513	369	2.075	171	437	8.346
30.04.1992	6.240	503	805	812	2.150	206	825	11.541
30.04.1993	6.504	630	639	737	2.174	226	839	11.749
30.04.1994	5.893	602	778	632	1.984	223	712	10.824
30.04.1995	6.595	942	800	691	1.842	266	715	11.851
30.04.1996	7.370	890	678	715	1.924	317	710	12.604
30.04.1997	8.297	854	793	720	1.824	351	793	13.650
30.04.1998	10.070	1.059	900	826	1.707	399	1.088	16.049
30.04.1999	10.032	966	1.171	962	1.668	459	1.258	16.516
30.04.2000	10.759	977	1.291	1.099	1.637	528	1.536	17.827
30.04.2001	11.821	1.230	1.509	1.268	1.603	580	1.402	19.413
30.04.2002	12.138	1.321	1.758	1.381	1.587	612	1.646	20.443
30.04.2003	13.384	1.537	1.995	1.489	1.573	658	1.684	22.320
30.04.2004	13.408	1.720	2.442	1.585	1.652	755	1.885	23.447
30.04.2005	14.476	1.944	2.921	1.775	1.523	816	1.957	25.412
30.04.2006	18.572	2.550	2.468	2.247	1.707	922	2.437	30.903
30.05.2006	18.715	2.621	2.512	2.258	1.704	947	2.474	31.231
30.06.2006	18.457	2.579	2.556	2.241	1.692	938	2.514	30.977

Fonte: *Kikoku-Gaikokujin Jidou Seito Toukeihyou* (Quadros Estatísticos das Crianças-Alunos Estrangeiros e Japoneses que Retornaram do Estrangeiro), Prefeitura da Cidade de Hamamatsu, *Hamamatsu-shi Kyouiku An Inkai Shidouka* (Comitê de Educação da Cidade de Hamamatsu – Setor de Orientação), e *Kyouiku Soudan Gurupu* (Grupo de Aconselhamento Educacional) e *Gaikokujin Kodomo Kyouiku Shienshitsu* (Repartição de Ajuda à Educação da Criança Estrangeira), 30 de junho de 2006.

Desse modo, o trabalhador brasileiro (não qualquer trabalhador, mas aquele privilegiado, direta ou indiretamente, pela ascendência japonesa) interposto entre um país com carência de trabalho e outro com carência de mão-de-obra não qualificada, deixa seu país de origem e segue para o Japão, acompanhando o movimento migratório de reposição populacional, junto com sua família, incluídos os filhos. Lá, independentemente de sua qualificação e grau de escolaridade, na grande maioria das vezes, enquadra-se na categoria de trabalhador de empreitada, inserido em um sistema de trabalho temporário, instável e sem garantias, com risco de desemprego, e com dificuldades de (re)inserção no mercado de trabalho em seu país de origem. Seus filhos estes são crianças de famílias migrantes, com ou sem ascendência japonesa, com ou sem vivência de escolarização no Brasil, situados em um contexto de diversidade cultural e linguística.

Segundo Sayad (1998, p. 55), a imigração e os imigrantes só têm sentido e razão de ser através do trabalho, e como tal,

[...] um imigrante só tem razão de ser no modo do provisório e com a condição de que se conforme ao que se espera dele; ele só está aqui e só tem sua razão de ser pelo trabalho e no trabalho; porque se precisa dele, enquanto se precisa dele, para aquilo que se precisa dele e lá onde se precisa dele. (SAYAD, 1998, p. 55).

Assim, para Sayad, uma vez que o migrante só existe quando existe a necessidade de sua existência, a ordem da migração (emigração e imigração) está fundamentalmente ligada à ordem nacional e, sob este ponto de vista da relação com a nação e do pertencimento nacional, a imigração, em particular, pode ser definida como a “[...] presença no seio da ordem nacional de indivíduos não-nacionais” (SAYAD, 1998, p. 266). E, ao se tratar da imigração que se prolonga, afirma ele, o não pertencimento à nação se estende à privação do direito mais fundamental, isto é, o direito do nacional (SAYAD, 1998, p. 270). E não sendo o imigrante um elemento nacional, isso justifica a economia de exigências que se tem para com ele em matéria de igualdade de tratamento frente à lei e na prática (SAYAD, 1998, p. 58). Porém, acrescenta Sayad, uma vez que o imigrante não é puramente mecânico, é forçoso conceder-lhe um mínimo e, sendo ele casado e pai de família, não seria possível proibi-lo de trazer para junto de si, dentro de certos limites e sob certas condições, sua mulher e seus filhos. E enquanto pai, “[...] não se poderia, por exemplo, privar seus filhos de educação escolar e de formação profissional” (SAYAD, 1998, p. 59).

No seio da discussão acerca da educação das crianças no mundo globalizado da contemporaneidade, o ponto crucial parece se localizar nas tensões entre igualdade e diferença. Sacristán (2002), no bojo do debate, discute as faces da igualdade e da diferença na educação, preocupando-se com a questão da justiça e, neste sentido, defende cinco momentos de sentido da igualdade, sendo o primeiro deles, o acesso à educação, ou seja, “[...] a possibilidade de todos de poder ter uma vaga na escola, a igualdade no acesso a escolas de qualidade equivalente” (SACRISTÁN, 2002, p. 249).

Sobre o assunto, no final da década de 90, Carvalho (1997) mostrava que o direito à escolarização pode ou não ser estendido a toda a população, não sendo isto resultado de uma decisão pedagógica e, sim, de uma escolha política de cada sociedade. Com isso, fica claro que a obrigatoriedade escolar não é uma ordem universal, podendo variar de uma sociedade para outra. E, se há dois tipos de entendimento sobre a obrigatoriedade escolar, em um deles, a Educação Fundamental é considerada como direito público e obrigatório a todas as crianças

e, portanto, também, às crianças estrangeiras, tal como ocorre na França, e, conforme Miyajima e Oota (2005, p. 32), em outros países, como Alemanha, Holanda, Canadá e EUA; e em outro, obviamente, a Educação Fundamental é entendida como um direito público e obrigatório exclusivo às crianças pertencentes à nação e, portanto, excluídos os filhos dos estrangeiros.

O direito à educação das crianças brasileiras migrantes em questão

No caso do Japão, segundo sua Constituição, embora a educação primária e ginásial, com nove anos de duração, seja compulsória às crianças japonesas³, esta não é para as crianças migrantes (OOTA; TSUBOYA, 2005, p. 18), mesmo que elas tenham alguma ascendência japonesa, ficando sua família responsável pela formação cultural, intelectual e social de seus filhos.

Ora, se segundo Sayad (1998), no contexto da imigração, aos filhos do imigrante é forçoso conceder um mínimo de educação, a questão que se levanta é: que direitos são assegurados pelo governo japonês, na lei e na prática, às crianças brasileiras migrantes residentes no Japão⁴?

Para responder à questão, o estudo buscou, primeiramente, compreender como o direito à educação dos filhos de migrantes brasileiros no Japão é tratado no país, por meio de um resgate histórico, desde a reforma da Lei de Controle de Entrada e Saídas e de Reconhecimento de Refugiados (1990). Neste sentido, a investigação se baseou nas obras de pesquisadores japoneses, como Watanabe (1995) e Oota e Tsuboya (2005), e em documentos oficiais da Prefeitura da Cidade de Hamamatsu (2006) e no Relatório da Assembleia das Cidades com Concentração de Estrangeiros (2006).

3 Conforme consta da Cartilha Consular (2006, p. 73), “[...] no Japão, as crianças que completam 6 anos até o dia 1º de abril (quando começa o ano letivo japonês) são matriculadas no *shougakkou* (correspondente à primeira parte de nosso ensino fundamental, antigo ‘primário’), que tem duração de 6 anos. Aos 12 anos, ela ingressa no *chuugakkou* (equivalente à segunda parte do ensino fundamental no Brasil, antigo ‘ginásio’), que tem duração de 3 anos. Esses nove anos (dos 6 aos 15 anos de idade) compreendem o ensino obrigatório japonês. Após esse período, o adolescente terá a opção de trabalhar ou de continuar os estudos em escola secundária regular (*koukou*) ou escolas técnicas e profissionalizantes (*shokugyuou kunrenkou*), com duração de 3 anos. O ingresso no ensino médio (segundo-grau ou científico, como eram chamados no Brasil) é feito por meio de exame de seleção, e a disputa pelas vagas nas melhores instituições é intensa”.

4 As crianças analisadas no presente artigo se referem às crianças brasileiras nascidas no Brasil e que migraram para o Japão juntamente com suas famílias, e, por este motivo, serão denominadas como crianças migrantes. Embora haja crianças de nacionalidade brasileira nascidas e residentes no Japão, estas não serão objeto deste estudo devido ao fato de não terem experiência de migração e, portanto, não se enquadrarem na categoria de migrantes.

Politicamente, dentro dos esforços dos governos locais, conforme mostra o Relatório da Assembleia das Cidades com Concentração de Estrangeiros (2006), de cujo evento a Prefeitura da cidade de Hamamatsu fez parte, foi aprovada a *Petição de Controle da Reforma Resultante das Assembleias das Cidades com Concentração de Estrangeiros*, cujo pedido trata da determinação do direito e da obrigação da criança estrangeira, que permanecer no país por mais de 90 dias, de receber educação e o de providência de ambientes apropriados necessários à implantação da obrigatoriedade da educação à criança estrangeira. Em respeito ao assunto, o governo central se manifestou positivamente, anunciando ao Jornal *Nihon Keizai*, de 11 de janeiro de 2007, que medidas estavam sendo preparadas para tornar obrigatório o acesso à escola aos filhos de estrangeiros com visto de longa permanência, devido, principalmente, ao interesse em estimular a convivência das famílias estrangeiras com a comunidade local, evitar abusos e prevenir a criminalidade (Jornal *International Press*, de 20 de janeiro de 2007)⁵.

Oota e Tsuboya (2005, p. 19) explicam que, no início do movimento migratório, às famílias brasileiras que solicitavam a autorização para proceder a matrícula dos filhos em escolas públicas japonesas, os Comitês Municipais de Educação respondiam negativamente, apresentando como justificativa o fato das crianças não dominarem o idioma japonês. Porém, com o passar do tempo, acrescentam os autores, embora o procedimento variasse conforme cada Comitê, autorizações passaram a ser fornecidas para as crianças estrangeiras de todas as nacionalidades.

Cerca de 15 anos após, desde o início do movimento migratório, em 2006, o Consulado-Geral do Brasil em Tóquio orientava os pais brasileiros recém-chegados ao Japão sobre a educação dos filhos, esclarecendo que:

As prefeituras de diversas cidades japonesas possuem orientadores educacionais dedicados especialmente aos alunos brasileiros, a fim de ajudá-los a adaptar-se à escola japonesa. Procure obter mais informações no Departamento Educacional da Prefeitura da sua cidade. Se você acabou de chegar ao Japão, e tem interesse em matricular seu filho em escola japonesa, informe o funcionário da prefeitura na mesma ocasião em que for fazer o registro de estrangeiro. A prefeitura lhe dará explicações sobre os procedimentos necessários para fazer a matrícula. (CARTILHA CONSULAR, 2006, p. 74).

5 Nos dias atuais, tal solicitação não foi atendida e a regulamentação da obrigatoriedade escolar para crianças estrangeiras em idade escolar ainda não foi aprovada.

Masako Watanabe (1995), em seu ampliado estudo sobre o movimento migratório de trabalhadores estrangeiros do Japão, no capítulo em que analisa as questões educacionais das crianças brasileiras da cidade de Hamamatsu, mostra que, em outubro de 1990 (no ano da homologação da Reforma da Lei), foi elaborada uma coletânea sobre conversação simples em japonês-português; implantado pelo Comitê de Educação de Hamamatsu, um programa especial de atendimento e entrosamento de crianças estrangeiras com crianças japonesas retornadas ao Japão após vivência no exterior, e criadas salas de ensino de japonês e de português para as crianças brasileiras. Em 1991, foram encaminhados às escolas japonesas, atendentes falantes da língua portuguesa para atuarem como intérpretes; em fevereiro de 1992, foi distribuído para todas as escolas japonesas da cidade, um manual em português contendo os recados escolares para os pais; e, em fevereiro de 1993, já havia 14 escolas japonesas que desenvolviam um trabalho de orientação de crianças estrangeiras por professores destinados para tal fim pela Prefeitura da cidade.

Com isso, nos é possível atentar para o fato de que, de um lado, na cidade de Hamamatsu, desde a homologação da Reforma da Lei, as crianças brasileiras migrantes foram recebidas pela escola japonesa, ainda que não fosse constitucionalmente obrigatória a sua inserção; de outro lado, desde a chegada das primeiras crianças, a comunidade local pôs-se a oferecer às famílias brasileiras uma quantidade significativa e variada de ações sociais, buscando solucionar o problema do idioma, da aprendizagem escolar, de adaptação ao Japão e de readaptação após o retorno ao Brasil.

Do mesmo modo, a política de inserção das crianças brasileiras nas escolas públicas mostra seus efeitos quando é constatada a presença de crianças brasileiras nas quatro escolas públicas japonesas de Hamamatsu, visitadas durante a pesquisa de campo. Também, durante a visitação a dois projetos comunitários, organizados e desenvolvidos por voluntários japoneses e brasileiros, certificou-se que o trabalho social, iniciado em 1990 e descrito por Watanabe (1995), prosseguia sendo realizado ainda no ano de 2007, e que a preocupação quanto à adaptação das crianças brasileiras inseridas nas escolas japonesas permanecia proeminente.

Os efeitos da política de inserção da criança brasileira no sistema educacional japonês

Neste ponto do estudo, buscou-se averiguar as implicações da política de inserção da criança brasileira no sistema educacional japonês, apoiando-se em documentos oficiais da Prefeitura de Hamamatsu e, também, em obras escritas por pesquisadores japoneses dedicados ao estudo acerca da educação das crianças brasileiras residentes no Japão, tais como Sasaki (2000), Ishii, E. (2000), Murata (2000), Ikegami (2001), Ishii, R. (2003), Sakuma (2005), Shimizu, M. (2006), Shimizu, H. (2006), Tanada (2006), Miyajima (2007).

Primeiramente, ao se analisar os documentos oficiais da Prefeitura de Hamamatsu, verificou-se que, de maneira independente, o governo local determinava a possibilidade de inserção das crianças estrangeiras nas escolas públicas, enquanto aguardava a deliberação do governo central sobre a questão da obrigatoriedade escolar para as crianças estrangeiras residentes no país.

Sua intervenção sobre a escolarização da criança brasileira dentro do sistema educacional japonês repercutiu sobre o número de matrículas de tal modo que, entre 1990 e 2006, houve um aumento de 52,44 vezes em termos de matrículas de crianças estrangeiras, e de 219,25 vezes, em termos de crianças brasileiras (ver Tabela 2).

Tabela 2 - Número de alunos estrangeiros matriculados nas escolas públicas japonesas da cidade de Hamamatsu – 1990, 1998, 2006 (30 Junho 2006)

Data	Brasil	Peru	Vietnã	Filipinas	China	Total
04.1990	4	0	14	1	6	25
04.1998	537	70	50	16	50	723
06.2006	877	199	95	77	63	1.311

Fonte: Kikoku-Gaikokujin Jidou Seito Toukeihyou (Quadros Estatísticos das Crianças-Alunos Estrangeiros e Japoneses que Retornaram do Estrangeiro), Prefeitura da Cidade de Hamamatsu, Hamamatsu-shi Kyouiku An Inkai Shidouka (Comitê de Educação da Cidade de Hamamatsu – Setor de Orientação), e Kyouiku Soudan Gurupu (Grupo de Aconselhamento Educacional) e Gaikokujin Kodomo Kyouiku Shienshitsu (Repartição de Ajuda à Educação da Criança Estrangeira), 30 de junho de 2006.

Do mesmo modo, durante visita ao Comitê de Educação de Hamamatsu, observou-se a presença de uma funcionária brasileira, contratada com a finalidade de incentivar e orientar as famílias brasileiras, residentes na localidade, quanto aos procedimentos de matrícula nas escolas públicas japonesas.

Contudo, a despeito de todo o empenho da administração local, ao se analisar os dados estatísticos das matrículas no curso primário e ginásial das escolas públicas da cidade de Hamamatsu, do período de 1989 a 2006 (ver Tabela 3), estes revelavam, para surpresa do pesquisador, que o crescimento do número de matrículas no nível primário era substancialmente maior do que no nível ginásial, denunciando, com isso, um elevado índice de evasão escolar das crianças brasileiras durante a passagem do nível primário para o nível ginásial.

Tabela 3 - Número de crianças estrangeiras matriculadas nas escolas públicas japonesas de nível primário e ginásial da cidade de Hamamatsu – 1989 a 2006

Data	Nível	Brasil	Peru	Vietnam	China	Filipinas	Outros	Subtotal	Total
1.5.1989	Primário	3		14	6	1	7	31	32
	Ginásio	1						1	
1.5.1990	Primário	37		11	8	3	13	72	86
	Ginásio	3		8	1	1	1	14	
1.5.1991	Primário	123	6	24	16	2	4	175	210
	Ginásio	14		15	2	1	3	35	
1.5.1992	Primário	230	23	33	13	4	8	311	395
	Ginásio	54	2	17	4	2	5	84	
1.5.1993	Primário	246	33	34	13	3	9	338	452
	Ginásio	79	5	17	6	2	5	114	
1.5.1994	Primário	210	32	30	17	3	12	304	428
	Ginásio	86	10	14	8	2	4	124	
1.5.1995	Primário	175	32	31	22	6	10	276	416
	Ginásio	94	14	19	7	2	4	140	
1.5.1996	Primário	230	41	26	29	8	12	346	496
	Ginásio	99	19	19	10	1	2	150	
1.5.1997	Primário	316	39	32	29	12	14	442	610
	Ginásio	112	19	18	13	3	3	168	
30.4.1998	Primário	407	50	34	33	12	9	545	735
	Ginásio	130	20	16	17	4	3	190	
30.4.1999	Primário	403	54	33	37	15	14	556	751
	Ginásio	133	19	21	13	5	4	195	
30.4.2000	Primário	359	61	35	35	20	11	521	724
	Ginásio	135	21	24	14	5	4	203	
30.4.2001	Primário	374	55	40	35	24	20	548	741
	Ginásio	125	29	15	20	3	1	193	
30.4.2002	Primário	372	97	33	25	36	11	584	815
	Ginásio	142	31	17	20	8	12	231	
30.4.2003	Primário	394	80	57	23	40	25	619	850
	Ginásio	132	33	23	26	11	6	231	
30.4.2004	Primário	450	128	68	25	40	25	737	979
	Ginásio	137	35	23	16	21	10	242	
30.4.2005	Primário	515	133	72	32	42	31	825	1.072
	Ginásio	144	32	17	21	20	13	247	
30.4.2006	Primário	641	151	76	40	60	35	1.003	1.321
	Ginásio	202	46	19	23	17	11	318	

Fonte: Kikoku-Gaikokujin Jidou Seito Toukeihyou (Quadros Estatísticos das Crianças-Alunos Estrangeiros e Japoneses que Retornaram do Estrangeiro), Prefeitura da Cidade de Hamamatsu, Hamamatsu-shi Kyouiku An Inkai Shidouka (Comitê de Educação da Cidade de Hamamatsu – Setor de Orientação), e Kyouiku Soudan Gurupu (Grupo de Aconselhamento Educacional) e Gaikokujin Kodomo Kyouiku Shienshitsu (Repartição de Ajuda à Educação da Criança Estrangeira), 30 de junho de 2006.

Para melhor compreensão da situação educacional das crianças brasileiras, buscou-se analisar também os dados do mês de outubro de 2006 (N = 184), referentes ao número de alunos brasileiros matriculados no curso ginásial das escolas públicas japonesas da cidade de Hamamatsu, e, ao serem estes comparados com os valores concernentes aos do mês de abril do mesmo ano (N = 202), foi possível se verificar, além de uma leve redução no seu quantitativo total e uma diminuição a cada série, um número de apenas 43 alunos brasileiros ao final do ensino obrigatório em todo o município (ver Tabela 4).

Tabela 4 - Número de crianças brasileiras matriculadas em escolas públicas japonesas de ensino ginásial na cidade de Hamamatsu

1ª série	2ª série	3ª série	Total
73	68	43	184

Fonte: Quadro organizado com base em informações obtidas nas escolas públicas japonesas de ensino ginásial da cidade de Hamamatsu, pelo Hamamatsu Shiritsu Koutou Gakkou (Colégio Municipal de Ensino Secundário de Hamamatsu), em 17 de outubro de 2006.

Há, ainda, o levantamento de 2007 realizado pela Prefeitura de Hamamatsu sobre a situação escolar das crianças migrantes residentes na cidade (ver Tabela 5), o qual revelou uma redução, em um terço, no número de crianças do nível primário que chegam ao nível ginásial, e um índice em torno de 20% de crianças fora da escola.

Tabela 5 - Sobre a situação escolar das crianças estrangeiras (Cidade de Hamamatsu, 1º maio 2007)

Nível	Ano	Nº de crianças estrangeiras em idade escolar cadastradas	Nº de crianças com frequência regular nas escolas públicas	Nº de crianças com frequência regular em escolas étnicas	Nº de crianças fora da escola	% de crianças fora da escola
Idade escolar nível primário	2002	1.088	616	247	225	20,7%
	2003	1.228	661	---	---	---
	2004	1.392	765	350	277	19,9%
	2005	1.581	842	433	306	19,4%
	2006	2.019	1.022	543	454	22,5%
	2007	2.140	1.172	---	---	---
Idade escolar nível ginásial	2002	468	252	111	105	22,4%
	2003	500	251	---	---	---
	2004	494	266	102	126	25,5%
	2005	502	261	128	113	22,5%
	2006	634	337	145	152	24,0%
	2007	751	410	---	---	---
Total	2002	1.556	868	358	330	21,2%
	2003	1.728	912	530	286	16,6%
	2004	1.886	1.031	452	403	21,4%
	2005	2.083	1.103	561	419	20,1%
	2006	2.653	1.359	688	606	22,8%
	2007	2.891	1.582	745	564	19,5%

Fonte: Impresso para divulgação, Prefeitura da Cidade de Hamamatsu, 1º de maio de 2007.

Com isso, concluiu-se que, em resposta à política educacional de inserção dos filhos de famílias brasileiras nas escolas públicas, muitas famílias brasileiras efetuaram a matrícula de seus filhos nas escolas públicas japonesas, porém, uma vez dentro do sistema educacional japonês, nem todas as crianças percorriam o processo de escolarização até a sua conclusão. Todos os fatos conduzem à certeza de que existe, entre as crianças brasileiras migrantes, um fracasso escolar expresso pela evasão escolar, com maior ocorrência durante a passagem de um nível escolar para o outro e ao longo de todo o curso ginásial.

Indo mais além, observou-se que, na literatura japonesa, havia um número bastante significativo de estudos acerca do problema das crianças migrantes, publicados em forma de livros individuais, coletâneas ou relatórios de pesquisa

(SASAKI, 2000; ISHII, E., 2000; MURATA, 2000; IKEGAMI, 2001; ISHII, R., 2003; SAKUMA, 2005; SHIMIZU, M., 2006; SHIMIZU, H., 2006; TANADA, 2006; MIYAJIMA, 2007, e outros). A leitura de todos eles mostrou uma reincidência insistente sobre os problemas de aprendizagem das crianças migrantes, em especial, das crianças brasileiras, e, sem variação, era apontada, como causa, a falta de domínio suficiente da língua local, necessário para a aprendizagem dos conteúdos escolares nas escolas japonesas. E, como solução, os primeiros trabalhos recomendavam a necessidade de priorização do ensino da língua japonesa nos currículos escolares, e, nos últimos, verificou-se uma divergência de opiniões entre dar prioridade ao ensino da língua local ou ao ensino da língua materna, no caso, a língua portuguesa.

Levados pelos estudos dos pesquisadores japoneses, representantes do governo local e agentes comunitários decidiram enfrentar o problema do baixo desempenho escolar das crianças brasileiras com ações educativas centradas no ensino da língua japonesa. Em consequência disto, em todas as escolas públicas com determinado número de crianças estrangeiras, notadamente de brasileiras, continuaram sendo criados diversificados programas educacionais envolvendo voluntários e professores japoneses contratados pelas Prefeituras para o ensino do idioma local.

No entanto, diante das dificuldades de aprendizagem e do abandono escolar das crianças brasileiras inseridas nas escolas públicas japonesas, nova pergunta se fez crucial: além do ensino da língua local, que outras providências foram tomadas pelo governo local no combate à evasão escolar?

A evasão escolar e o direito à política curricular igualitária

Com o fito de examinar as demais providências tomadas pelo governo local em face do fenômeno do abandono escolar, o estudo se propôs a aprofundar a investigação sobre a política curricular voltada para a criança brasileira migrante no Japão.

Defensor de uma organização curricular igualitária da escola, Sacristán (2002, p. 250) argumenta que, depois do direito ao acesso à escola, “[...] a primeira acepção da justiça está em dispensar uma *igualdade de tratamento* [...] na distribuição dos bens que são essenciais, considerando-se a todos por igual”. E, neste sentido, dentre os cinco momentos de sentido da igualdade, insere-se a *igualdade de tratamento interno* representada pelo “[...] direito de receber uma educação de igual qualidade: mesmos professores, currículos, meios técnicos e condições ambientais”. Assim, para ele, o significado da igualdade implica em “[...] desenvolver políticas curriculares que garantam um currículo semelhante para todos em relação a seus conteúdos, assim como condições equiparáveis para seu desenvolvimento” (SACRISTÁN, 2002, p. 251).

Em obediência aos princípios da justiça e da igualdade, durante a visita às escolas públicas japonesas, verificou-se que, após serem matriculadas, as crianças estrangeiras são encaminhadas para as séries correspondentes à sua idade e, desse modo, iniciam sua vida escolar juntamente com as demais crianças de nacionalidade japonesa da mesma idade. Visto que não existe reprovação *por aproveitamento* no sistema educacional japonês⁶, em princípio, todas as crianças estrangeiras inseridas na escola pública japonesa devem seguir de uma série a outra, até concluírem o Ensino Fundamental juntamente com seus colegas de classe.

Nas visitas às escolas do estudo, verificou-se que as crianças migrantes são, de fato, retiradas das salas de aula e encaminhadas para as salas especiais. Nas escolas de nível primário, de um modo geral, as crianças são agrupadas para serem alfabetizadas, e nas escolas de nível ginásial, enquanto algumas se alfabetizam, outras recebem atendimento quanto aos conteúdos escolares. Desse modo, em um contexto concretamente complexo, na escola pública japonesa, onde se inserem crianças migrantes brasileiras, o currículo comum se desenvolve em concomitância a um currículo plural.

Observou-se, ainda, que, na escola pública japonesa, todas as crianças devem permanecer em classe, junto com seus colegas, para estudar as matérias do currículo comum; contudo, diante das dificuldades de aprendizagem em razão do não domínio da língua local, excepcionalmente, às crianças migrantes é permitido assistir somente as aulas nas quais o conhecimento do idioma não é essencial, como as de Matemática, Artes, Inglês, Música, Fundamentos Domésticos, Educação Física, e, enquanto os alunos japoneses da classe assistem às aulas de Redação, Caligrafia, História, Geografia, Ciências etc., as quais requerem um domínio mais avançado da língua local, as crianças migrantes devem se deslocar para as salas especiais, para participar, individualmente ou em pequenos grupos, das aulas de língua japonesa em nível de alfabetização. Desse modo, verifica-se que, nas escolas, a prática do ensino da língua japonesa para as crianças estrangeiras tem, de fato, prioridade sobre o ensino das matérias, e nas salas especiais, os professores dão prioridade ao desenvolvimento das habilidades de compreensão, comunicação, leitura e escrita do idioma japonês.

Como se viu até aqui, as crianças brasileiras migrantes contam com total apoio do governo local, da comunidade civil e da comunidade escolar, e se encontram dentro de um sistema de ensino sem reprovação. Então, pergunta-se: o que, de fato, governa o abandono escolar das crianças brasileiras migrantes no Japão?

6 Segundo Guia Japão (2007, p. 2017), “[...] todos os japoneses devem concluir os 9 anos de estudo – primário (de 6 a 12 anos) e ginásial (de 12 a 15 anos). Nessa fase não há sistema de reprovação, a criança passa de uma série a outra automaticamente”.

A escuta sensível das crianças brasileiras migrantes no Japão

Com o intuito de responder à questão sobre o que governa o abandono escolar das crianças brasileiras migrantes no Japão, o estudo buscou praticar uma postura metodológica, definida por Charlot (2000) como *leitura positiva* da realidade, a qual se liga à experiência do sujeito, à sua interpretação do mundo, à sua atividade, ou seja,

Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas e faz entrar em jogo os processos de reificação e aniquilamento [...] que analisamos, enquanto que uma leitura positiva se pergunta ‘o que está ocorrendo’, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com outros, etc. (CHARLOT, 2000, p. 30, grifo do autor).

Desse modo, o estudo buscou compreender “o que está acontecendo” com as crianças brasileiras inseridas nas escolas públicas japonesas, por meio de uma escuta sensível junto a 18 sujeitos, dentre eles, 13 crianças e adolescentes do curso primário e ginásial, e uma jovem brasileira, migrante aos nove anos de idade e que, na ocasião da pesquisa, era universitária de uma instituição japonesa de natureza particular. As 13 crianças foram ouvidas nas escolas visitadas e, também, no Projeto Hamakko e no Projeto Matsukko, ambos em Hamamatsu, e todas as falas foram gravadas e transcritas posteriormente. Dentre as perguntas apresentadas aos sujeitos do estudo, no presente artigo, serão analisadas somente aquelas que dizem respeito à escolarização no Brasil e à escolarização na escola japonesa.

O estudo, assim, mostrou que, segundo os sujeitos entrevistados, a inserção na escola japonesa se baseou na vontade da própria criança ou de sua família, por considerá-la o local apropriado para a aprendizagem da língua japonesa, cuja importância se apoia em aspectos utilitários, como a *sobrevivência humana*, a *relação social (fazer amigos)* e o *desvio do trabalho operário*. Logo após a inserção na escola japonesa, todos iniciaram o trabalho de aquisição da língua local, por desconhecerem-na por completo, e, no processo, todos vivenciaram difíceis experiências, por consequência da não compreensão do que lhes era dito e devido à falta de dispositivos linguísticos para a expressão de seus pensamentos e sentimentos no idioma japonês ou em inglês.

Na investigação acerca das condições de aprendizagem dos conteúdos escolares em nível primário e ginásial, as crianças e jovens entrevistados informaram que seu desempenho escolar no Brasil, até antes de sua migração, não era ruim: “*as minhas notas no Brasil eram boas*” (C1-BN); “*até que eu era bom aluno. Lá, eu não tirava nota abaixo da média [...] Eu sempre tirava oito, daí pra cima*” (C3-LN). Mas, agora, na escola japonesa, todas elas comentam sobre seu rendimento insatisfatório.

C12-RY conta o quanto é complicado o estudo dos conteúdos escolares na escola japonesa, mesmo para quem *sabe falar japonês*:

sei, é claro que eu sei falar japonês, sei me virar quando é preciso, só que quando o professor está falando, eu não entendo o que que ele fala, não sei do que ele está falando, que matéria [...] A melhor nota que eu tirei ? Acho que é Inglês [...] Acho que [...] até 14. Acho que no resto, eu tiro tudo zero! (C12-RY).

E C6-MR sintetiza a situação dos estudantes brasileiros da seguinte forma:

Eu acho que o que a gente mais aprende da escola japonesa é realmente o idioma, porque as matérias, a gente não consegue acompanhar realmente muito. A gente entende, que nem Inglês, e Matemática, dá até pra você acompanhar. Daí, mais por a gente fazer amizade, com os japoneses, [...], conhecer a cultura. Essas coisas assim. (C6-MR).

UB1-FL, no ano da pesquisa, era uma estudante brasileira do Ensino Superior que chegara ao Japão com nove anos de idade, quando cursava a 3ª série do Ensino Fundamental em uma escola privada no Brasil. Ela lembra que, ao ser inserida na escola japonesa,

não sabia falar um A em japonês. [...] Eu ficava só sentada na classe, ouvindo, só que não sabia nada. Escreviam no quadro, eu não sabia nada. Tinha um caderno, assim, na minha frente, mas como que eu ia escrever se eu não sei o que está escrito nem nada, assim, o que o professor está falando ? No começo foi bem difícil pra mim porque como minha mãe é professora, eu sempre tive que tirar nota boa. Aí, eu estudava bastante, né. Aí, quando cheguei aqui no Japão, como que eu vou estudar ? Fiquei com medo, né. Se eu tirar nota baixa, eu não vou passar de série, nem nada. Eu estava pensando isso, no começo. (UB1-FL).

Ao iniciar os estudos da língua japonesa, contudo, conta que o aprendizado, primeiro do *hiragana* (um tipo de alfabeto japonês que representam sílabas), não a ajudava no acompanhamento imediato das aulas das matérias, e que, naquele momento, aprender rapidamente a língua era vital. Em pouco tempo, descobriu que o ensino era obrigatório, “*por isso, não precisa passar ou não passar nas aulas*”. Aliás, quando tirava boas notas, seus amigos brasileiros perguntavam: “*Ah, você sempre tira nota boa, hein, por quê? Aqui, a gente não precisa disso, dá pra passar de ano*”. Mais tarde, quando concluiu o Ensino Fundamental e seus pais decidiram que deveria prestar os exames para cursar o Ensino Secundário, argumentava que não queria seguir os estudos porque “*eu vou trabalhar na fábrica. Eu não quero. Todo mundo vai trabalhar na fábrica, por que eu vou pro colegial?*” Do mesmo modo, seus amigos a questionavam:

Você vai pro colegial fazer o que lá? A gente veio aqui no Japão pra trabalhar na fábrica, trabalhar. Ué, o que você quer fazer lá? Ou vai sair do colegial e não vai fazer mais nada? Né, e depois, a gente vai trabalhar na fábrica mesmo. Fazer o quê? (UB1-FL).

Considerações finais

O estudo acerca da relação entre o elevado número de matrículas e de evasão de crianças brasileiras em idade escolar inseridas nas escolas públicas japonesas mostrou, de um lado, a falta de uma legislação que assegure a educação escolar das crianças estrangeiras em escolas públicas japonesas, e, de outro, a implementação de um conjunto de ações públicas e sociais que buscam garantir o direito à educação do mesmo modo que dita a lei em relação às crianças de nacionalidade japonesa. O estudo mostrou, contudo, que a garantia do direito ao acesso à educação escolar não garante a manutenção da criança na escola e a sua conclusão do Ensino Fundamental, e que a política curricular, a qual busca, em princípio, uma abordagem igualitária, ou seja, de “igualdade de tratamento interno” (SACRISTÁN, 2002, p. 251), com o sentido de “[...] desenvolver políticas curriculares que garantam um currículo semelhante para todos em relação a seus conteúdos [...]”, traz à tona as dificuldades de aprendizagem das crianças brasileiras, dificuldades estas que vão se tornando cada vez mais visíveis e se generalizam em todas as séries. Com isso, ao longo dos anos, a abordagem igualitária foi sendo deixada de lado e substituída por uma política dedicada ao ataque do foco do problema, isto é, a falta de domínio da língua japonesa em nível verbal e escrito pelos alunos.

Tal política é uma reação dos governos locais determinados a combater a situação de exclusão escolar e social das crianças brasileiras no Japão, assim definida por Sacristán:

[...] em uma sociedade capitalista, [...] saber ler e escrever, ou ser incapaz de fazê-lo, introduziu uma das divisões sociais mais determinantes nas sociedades modernas quanto a essa capacidade de acesso: a que se produz entre os alfabetizados e os analfabetos. Uma divisão que estabelece a fronteira entre a inclusão e a exclusão social. (SACRISTÁN, 2002, p. 61-62).

E no Japão, saber ler e escrever em japonês significa, no mínimo, dominar os cinco sistemas diferentes, ou seja, o *hiragana*, *katakana* e *kanji*, e as letras romanas e os algarismos indo-arábicos, todos eles aprendidos ao longo do ensino primário. Especificamente quanto aos *kanji*, o Ministério da Educação do Japão, em 1947, oficializou a lista contendo 1900 *kanji* essenciais ao uso em documentos, jornais e revistas, dos quais 996 são ensinados durante os seis anos do curso primário, assim distribuídos: 76 no 1º ano, 145 no 2º ano, 195 no 3º ano, 195 no 4º ano, 195 no 5º ano e 190 no 6º ano. O restante é ensinado gradativamente até o término do Ensino Secundário, e aqueles que prosseguem os estudos de Nível Superior, de três anos, aprendem mais outros *kanji*, principalmente aqueles utilizados na literatura técnica ou científica.

Assim, migrantes no Japão, as crianças brasileiras com vivência de escolarização no Brasil, ao serem inseridas na série conforme sua idade, devido ao não domínio da língua local, vivenciam as fronteiras entre “ser alfabetizado” e “ser analfabeto”, e entre “ser capaz” e “ser incapaz” de aprender novos conhecimentos. E mais, conforme mostra o estudo, as crianças brasileiras ingressam na escola japonesa com o objetivo de aprender a língua do país onde agora residem. Porém, logo se defrontam com a dificuldade de sua apreensão, mas, em pouco tempo desenvolvem o uso da linguagem oral; este uso, entretanto, não é suficiente para a relação social com os professores, do mesmo modo que com os saberes escolares. Assim, ano após ano, as crianças sobrevivem sem conexão com o universo da sala de aula e, mesmo que aprendam um pouco mais da língua local, se mantêm sempre com um atraso irrecuperável.

Tendo já vivenciado a escola no Brasil, as crianças sabem que, lá, a não apreensão dos conteúdos resulta em uma reprovação, mas sua experiência na escola japonesa as leva à compreensão de que a progressão depende meramente da frequência. Assim, mesmo assistindo às aulas de algumas matérias, as crianças brasileiras logo percebem que os princípios de estruturação do currículo, especialmente pensado para elas, subordinam objetivos pedagógicos que não privilegiam o conhecimento dos conteúdos escolares. Com isso, parte delas se evade, e outra, permanece na

escola, alheia a tudo até a sua conclusão, à espera de sua inserção no trabalho aos 16 anos de idade. No trabalho, contudo, quando a aprendizagem dos conteúdos escolares e da língua local é tratada como irrelevante, ou pelo menos, secundária, tal desvalorização conduz à compreensão pelos jovens de que o vínculo entre educação e trabalho é fraco e, portanto, irrelevante.

Ao tratar da problemática da igualdade-diferença e dos direitos humanos em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, Candau destaca uma questão levantada por Pierucci (1999 apud CANDAU, 2008, p. 47): afinal, “[...] somos todos iguais ou somos todos diferentes?”. Assim, no caso das crianças brasileiras migrantes oriundas de famílias em que, pelo menos, um dos pais é descendente de japonês, são elas iguais ou diferentes em relação às crianças japonesas? Iguais ou diferentes, sendo migrantes, devem elas ser agregadas ou segregadas?

Segundo Candau (2008, p. 50), dentre as várias abordagens, na abordagem do multiculturalismo assimilacionista parte-se da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural e todos devem se integrar na sociedade, incorporando-se à cultura hegemônica. Assim, dentro desta abordagem, esclarece a autora, na educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, e todos são chamados a participar do sistema escolar. Por outro lado, na abordagem do multiculturalismo diferencialista, Candau (2008) explica que, propõe-se colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garante espaços em que estas possam se expressar.

Desse modo, poder-se-ia dizer que no Japão, em termos constitucionais, a Educação Fundamental se apoia (ainda) em princípios do multiculturalismo diferencialista, mas as políticas locais tentaram deslocá-los para abordagens assimilacionistas. Por certo, a política assimilacionista da Prefeitura de Hamamatsu buscou, primeiramente, promover a igualdade de tratamento em relação ao externo; em seguida, ao inserir as crianças migrantes nas classes conforme a idade, do mesmo modo que é feito com as crianças japonesas, tentou estender a igualdade de tratamento em nível interno. Uma vez garantido o direito de acesso e da igualdade de tratamento, a vez foi a de assegurar o direito ao currículo comum. Mas, quando as crianças mostraram que não podiam compartilhar da “igualdade interna”, as políticas curriculares japonesas se puseram em defesa da alfabetização na língua japonesa e, assim fazendo, em lugar de oferecer o currículo comum eleito como instrumento de justiça e patrocinador da igualdade, terminou por oferecer um currículo plural para atender às diferenças de necessidades. De uma perspectiva assimilacionista, deslocou-se para uma perspectiva assimilacionista diferencialista.

O estudo mostrou, assim, que, apesar de todo o esforço da administração local, a evasão escolar das crianças brasileiras não pode ser combatida apenas por meio do ensino da língua japonesa ou da implementação de um currículo

assimilacionista, ou de um currículo diferencialista e plural. Este é um fenômeno que atinge as crianças que saem de uma escola, situada em seu país de origem, e ingressam em outra escola, situada em outro país, escola esta que requer o domínio de outra língua, a qual não é absolutamente legível e sem a qual não é possível aprender os conteúdos escolares e progredir nos estudos. É um fenômeno que coloca a criança em um status de *analfabeto* e, por conseguinte, de *incapacitado para aprender*, e, não havendo um mecanismo de inserção em um processo no qual ela possa aprender passo a passo a língua e o conteúdo escolar, tampouco um mecanismo de progressão gradativa das séries, a criança chega ao final do ensino obrigatório, aos 15 anos, e se encontra diante da cruel opção entre o ingresso no mundo do trabalho ou de enfrentamento de exames, na língua japonesa, para o concorrido Ensino Secundário. Cientes de suas condições, as crianças brasileiras rapidamente compreendem que a obrigatoriedade escolar não deve ser levada a sério, e que a educação escolar não tem qualquer propósito para elas, já que seu destino é o ingresso no mercado de trabalho, ou seja, no trabalho nas fábricas, para onde também vão os japoneses que cursaram somente até o Ensino Secundário.

Finalmente, resta-nos dizer que ainda há muito a ser compreendido sobre a educação das crianças brasileiras migrantes no Japão, e que a hipercomplexidade do problema não conduz a soluções simples. Assim, é preciso lembrar que a garantia, em lei, dos direitos à educação não é por si suficiente, pois que, na prática, existe uma questão crucial sobre qual é a finalidade da escola para os filhos dos imigrantes, visto que, com ou sem ela, com ou sem um diploma do Ensino Superior, certo é que eles continuarão nos corredores que levam ao trabalho laboral nas fábricas. E, só por este motivo, este assunto merece continuar sendo estudado, refletido e discutido, aliás, com muita seriedade.

Referências

ASSEMBLÉIA DAS CIDADES COM CONCENTRAÇÃO DE ESTRANGEIROS, 2005, Tokyo. **Relatório**. Tokyo: [s.n.], 2006.

BERQUÓ, Elza. Prefácio. In: CASTRO, Mary Garcia. (Org.). **Migrações internacionais: Contribuições para políticas**. Brasília, DF: CNPD - Comissão Nacional de População e Desenvolvimento, 2001.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Comissão Nacional de População e Desenvolvimento. Atendimento consular a brasileiros no exterior. In: CASTRO, Mary Garcia (Org.). **Migrações internacionais: contribuições para políticas**. Brasília, DF: MRE/CNPD, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONSULADO-GERAL DO BRASIL EM TÓQUIO. **Cartilha Consular: Serviços Consulares e Guia de Apoio aos Brasileiros no Japão**. Tokyo, 2006.

EDUCAÇÃO. **Jornal International Press**, Japão, 20 jan. 2007.

EDUCAÇÃO. **Jornal Nihon Keizai**, Japão, 11 jan. 2007.

FREITAS, Carlos Eduardo Soares de. Precarização do trabalho e estrangeiros no Brasil em um contexto neoliberal. In: CASTRO, Mary Garcia (Org.). **Migrações internacionais: contribuições para políticas**. Brasília, DF, 2001.

INTERNATIONAL PRESS. **Guia Japão**. 2007. Tokyo: IPC, 2007.

IKEGAMI, Shiguchiro. (Org.). **Burajirujin to kokusaika suru chiiki shakai: kyojuu, kyoiuku, iryou**. Tokyo: Meiseki, 2001.

ISHII, Eriko. Parents' attitudes/beliefs towards language education for Portuguese-speaking children in Japan. In: _____. (Org.). **BILINGUALISM OF JAPANESE BRAZILIAN. THE SEVENTH INTERNATIONAL SYMPOSIUM, 2003**, Tokyo, Japão. **Anais...** Tokyo, Japão: Bonjinsha, 2000. p. 116-142.

ISHII, Ryoichi. Questões presentes acerca da educação das crianças brasileiras nas escolas públicas japonesas. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DIREITO COMPARADO: TRABALHADORES BRASILEIROS NO JAPÃO, 8., 2003**, Tokyo, Japão. **Anais...** Tokyo, Japão: Universidade de Tokyo, ICCLP Publications, 2003. p. 150-156.

KITAWAKI, Yasuyuki. Medidas relativas aos estrangeiros da cidade de Hamamatsu: em busca de uma sociedade de coexistência. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DIREITO COMPARADO: TRABALHADORES BRASILEIROS NO JAPÃO, 8., 2003**, Tokyo, Japão. **Anais...** Tokyo, Japão: Universidade de Tokyo, ICCLP Publications, 2003. p. 144-149.

MISAWA, Takashi. Palestra de abertura do Simpósio Internacional de Direito Comparado: Os trabalhadores brasileiros no Japão. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DIREITO COMPARADO: TRABALHADORES BRASILEIROS NO JAPÃO, 8., 2003, Tokyo, Japão. **Anais...** Tokyo, Japão: Universidade de Tokyo, ICCLP Publications, 2003. p. 139-149.

MIYAJIMA, Takashi (Org.). Gaikojin jidou-seito no shuugaku mondai no kazokuteki haiki to shuugaku shien nettowaku no kenkyuu. **Relatório de pesquisa.** Japão; [s.n.], 2007.

_____; OOTA, Haruo. **Gaikokujin no kodomo to Nihon no kyouiku:** fushuugaku mondai to tabunka kyousei no kadai. Tokyo: Editora da Universidade de Tokyo, 2005.

MURATA, Yokuo (Org.). Zainichi keiken burajirujin-perujin: kikoku jidou seito no tekyou joukyou - ibunkakan kyouiku no shiten ni yoru bunseki. **Relatório de Pesquisa.** Japão: [s.n.], 2000.

OOTA, Haruo; TSUBOYA, Myoko. Gakkou ni kayowanai kodomotachi: “fushuugaku” no genjou. In: MIYAJIMA, T; OOTA, H. (Org.). **Gaikokujin no kodomo to Nihon no kyouiku:** fushuugaku mondai to tabunka kyousei no kadai. Tokyo: Tokyo Daigaku Shuppankai, 2005. p. 17-36.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global:** as exigências da cidadania. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAKUMA, Kousei. Tabunka ni hirakareta kyouiku ni mukete. In: MIYAJIMA, Takashi; OOTA, Haruo. (Org.). **Gaikokujin no kodomo to Nihon no kyouiku:** fushuugaku mondai to tabunka kyousei kadai. Tokyo: Tokyo Daigaku Shuppankai, 2005. p. 217-38.

SASAKI, Michiko. Nikkei burajirujin no bairingarizumu. In: ISHII, Eriko. (Org.). BILINGUALISM OF JAPANESE BRAZILIAN. THE SEVENTH INTERNATIONAL SYMPOSIUM, **Anais...** Tokyo Onjinsha, 2000.

SASAKI, M. Elisa. Brasileiros no Japão. In: Ministério das Relações Exteriores. **Brasileiros no mundo.** Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009, p. 427-446.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração:** ou os paradoxos da alteridade. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Edusp, 1998.

SHIMIZU, Hiroyoshi. (Org.). Newcomer jidou seito no shuugaku-gakuryoku-shinro no jittai haaku to kankyuu kaizen ni kansuru kenkyuu. **Relatório de pesquisa.** Japão, 2006. (Tomo I).

SHIMIZU, Mutsumi. **Newcomer no kodomotachi**: gakkou to kazoku no nichijou sekai. Tokyo: Keisou, 2006.

TAJIMA, Hisatoshi. A evolução do movimento migratório decassegui brasileiro no Japão: uma retrospectiva dos últimos 20 anos. **Iberoamericana**, v. 27, n. 2, p. 13-24, 2005.

TANADA, Youhei. Osaka no newcomer koukousei: seitou deeta kara. In: SHIMIZU, Hiroyoshi. (Org.). Newcomer jidou no shuugaku-gakuryoku-shinro no jittai haaku to kankyou kaizen ni kansuru kenkyuu. **Relatório de pesquisa**, 2006, p. 98-123. (Tomo I).

WATANABE, Masako. (Org.). **Decassegui nikkei burajirujin**: shuurou to seikatsu. Tokyo: Meiseki, 1995. (Tomo I).

Recebimento em: 06/03/2015.

Aceite em: 30/03/2015.