

ESCOLARIDADE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES BRASILEIROS NO JAPÃO: DESAFIOS MIGRANTES NA ATUALIDADE

ERI HACHIMAN¹ 

ROSELI RODRIGUES DE MELLO² 

RESUMO: Em pesquisa bibliográfica, busca-se descrever e analisar o que ocorrera de 1990 a 2024 com a educação escolar de crianças e adolescentes nikkeis brasileiros, cujas famílias migraram ao Japão a trabalho. Sob a luz dos conceitos de educação transnacional, igualdade de diferenças e identidades como interação permanente, foi feita análise de 20 artigos, produzindo-se categorias nas quais identificaram-se elementos excludentes ou transformadores. Como resultados, encontrou-se que, embora os governos japonês e brasileiro – e a comunidade brasileira – tenham empreendido esforços para a melhoria da acolhida e do trabalho com as crianças e os adolescentes no Japão, o resultado educacional e social naquele país vem sendo majoritariamente caracterizado por fracasso e sentimento de exterioridade.

Palavras-chave: Educação. Migração. Educação transnacional. Nikkeis brasileiros. Decasségus brasileiros.

SCHOOLING OF BRAZILIAN CHILDREN AND ADOLESCENTS IN JAPAN: MIGRANT CHALLENGES TODAY

ABSTRACT: In bibliographical research, we sought to describe and analyse what happened between 1990 and 2024 with the school education of Brazilian Nikkei children and adolescents, whose families migrated to Japan for work. Based on the concepts of transnational education, equality of differences and identities as permanent interaction, a content analysis of 20 papers was carried out, producing categories in which elements were identified exclusionary or transformative. The results showed that, although over the decades the Japanese and Brazilian governments – and the Brazilian community – have made efforts to improve the reception and work with Brazilian children and adolescents, their schooling in that country has been characterized by failure and a feeling of marginality.

Keywords: Education. Migration. Transnational education. Brazilian nikkei. Brazilian dekasegui.

1. Universidade de Educação de Aichi  – Escola de Pós Graduação em Educação – Kariya, Japão. E-mail: erihachiman@gmail.com

2. Universidade Federal de São Carlos  – Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – Programa de Pós Graduação em Educação – São Carlos (SP), Brasil. E-mail: roseli@ufscar.br

O artigo vincula-se à pesquisa “Atuações Educativas de Êxito: Aprendizagem, Melhoria da Convivência e Formação Continuada de Professores com Base em Evidências Científicas” financiada pela Fapesp (abril de 2023 a abril de 2025).

Editora de Seção: Sandra Maria Zákia L. Sousa 

Este documento possui uma errata: https://doi.org/10.1590/ES.289099_err

ESCOLARIZACIÓN DE NIÑOS Y ADOLESCENTES BRASILEÑOS EN JAPÓN: DESAFÍOS MIGRATORIOS HOY

RESUMEN: En una investigación bibliográfica se buscó describir y analizar lo que ocurrió entre 1990 y 2024 con la educación escolar de niños y adolescentes Nikkeis brasileños, cuyas familias emigraron a Japón por motivos de trabajo. A la luz de los conceptos de educación transnacional, igualdad de diferencias e identidades como interacción permanente, se realizó un análisis de 20 artículos, se produciendo categorías en las que se identificaron elementos excluyentes o transformadores. Los resultados mostraron que, aunque a lo largo de las décadas los gobiernos japonés y brasileño y la comunidad brasileña han hecho esfuerzos para mejorar la recepción y el trabajo con niños y adolescentes brasileños, su escolarización en ese país se ha caracterizado por el fracaso y el sentimiento de marginalidad.

Palabras clave: Educación. Migración. Educación transnacional. Nikkeis brasileños. Dekaseguis brasileños.

Introdução

Focalizando-se a migração de nikkeis brasileiros ao Japão, no fenômeno intitulado decasségui, o objetivo do artigo é descrever e analisar, a partir de pesquisa bibliográfica, o que estudos sobre este tema, realizados no período de 1990 a 2024, têm sinalizado sobre como os adolescentes e as crianças brasileiros estão sendo acolhidos nas escolas e se as instituições lhes têm dado instrumentos de convívio e de circulação no Japão. Mais globalmente, pretende-se contribuir para os debates e ações voltados ao papel da escolaridade de crianças e adolescentes no atual contexto de migrações pelo mundo.

Para localizar o estudo, é importante lembrar que, na interlocução Japão-Brasil, a imigração japonesa foi cogitada pelo governo brasileiro apenas no final da primeira década do século XX, posteriormente à europeia. A aparência física e os costumes dos japoneses tinham sido usados, antes, como restrições a essa imigração (Suzuki, 1995). Com base nos parâmetros racial e cultural, japoneses e seus descendentes viveram e vivem sob racismo no Brasil.

Na dinâmica racial estabelecida no Brasil à época das primeiras migrações, conforme Sakurai (2007), num primeiro momento, os japoneses teriam servido para reafirmar a ideia de raça até então localizada no escalonamento entre brancos e negros; os “amarelos” chegavam para ser posicionados nas raças inferiores. Na década de 1920, ainda vinculada aos debates raciais, mas já tomando um viés do tornar-se brasileiro, a discussão sobre os japoneses no Brasil volta-se à sua capacidade de serem, ou não, assimilados pela cultura brasileira. O biológico e o cultural articularam-se no novo debate. No segundo momento, de acordo com a autora, a prática de manter a língua materna, dos casamentos entre japoneses e a vida em comunidades próprias estiveram em foco. Além disso, a compra de terras pelas famílias japonesas, a ascensão social e a introdução de práticas e produtos de cultivo pelos japoneses somaram-se às desconfiças do governo brasileiro, que trabalhava num projeto de homogeneização da população do país. Assim, em resposta, a proibição de se falar outra língua, de se imprimirem jornais ou folhetos em outros idiomas, ou de se terem escolas com aulas dadas em língua estrangeira fizeram parte do projeto de tornar os imigrantes mais brasileiros. A Segunda Guerra Mundial agravou tais proibições. O termo “perigo amarelo” passou a ser utilizado.

Entretanto, Sakurai (2007) ressalta que a resposta dada pelos japoneses imigrantes às ações governamentais e às do resto da população brasileira alterou as expectativas e relações com os de ascendência japonesa. Nas décadas seguintes ao fim da Segunda Guerra, a expansão do número de descendentes japoneses

em diferentes cursos técnicos e universitários – o que fora possível pelo apoio da comunidade nipo-brasileira – foi fundamental no projeto de aceitação desse grupo populacional pelos demais brasileiros. A criação das sociedades e alianças de cultura japonesa no Brasil também fez parte da construção do plano dos nipo-brasileiros para a aceitação de sua presença na sociedade brasileira. Segundo a autora, tais construções encontraram eco no discurso do homem cordial brasileiro. Quanto à escolaridade dos nipo-brasileiros no Brasil, pesquisas como a de Yabiku e Salles (2007) indicam que o sucesso escolar fez e faz parte da trajetória de muitos, sendo a valorização familiar da escolaridade o principal motivo apontado por estudantes para tal sucesso. Porém, há trabalhos, como o de Mori (2022), que denunciam o perigo e o preço para as próprias crianças e jovens do estereótipo positivo quanto ao desempenho escolar de descendentes nipônicos.

Quase 90 anos depois, o fluxo migratório entre os dois países foi invertido. O governo do Japão, na busca de soluções para o problema de falta de mão de obra, alterou sua Lei de Controle de Imigração, permitindo a entrada, a trabalho, de descendentes de segunda e terceira gerações de japoneses, buscando atrair a comunidade nikkei dos países da América Latina. Sobre essa preferência, como explicam Kawamura (2003) e Costa (2007), no imaginário japonês, o “retorno dos semelhantes” causaria menos problemas de adaptação, devido à aproximação sanguínea e ascendência, se comparada à entrada de outros estrangeiros. Assim, sob nossa análise, os mesmos princípios racistas que embasaram o retardamento da imigração japonesa no Brasil, no início do século XX, foram referência para o governo japonês priorizar a imigração de nikkeis para o Japão, no final do mesmo século. Decasségui foi a nomenclatura amplamente adotada no Brasil para os emigrantes que partem em direção ao Japão, mas vale elucidar que o termo japonês originariamente se refere a qualquer pessoa que deixa seu país para trabalhar temporariamente em outro (Beltrão; Sugahara, 2006).

No novo contexto, a partir de 1990, com a mudança da lei de imigração no Japão, o deslocamento Brasil-Japão foi feito majoritariamente para mão de obra voltada para as linhas de produção de fábricas japonesas. Longas jornadas de trabalho, falta de seguridade social, falta de domínio da língua e, por vezes, a presença de família com crianças tem sido desafios importantes para os decasségui no Japão (Beltrão; Sugahara, 2006). Muitos, em algum momento, retornam ao Brasil, ou a ele pretendem retornar. Embora seja um tipo de ideia diferente de vínculo com o país de destino, no caso, provisório, a vida em família demanda considerar a escolaridade de crianças e jovens naquele país. Ademais, há famílias e jovens que não pretendem retornar ao Brasil. O que permanece e o que muda na migração nos novos tempos? E o papel da escola?

Migrações Atuais e Escolaridade

Implementada a expansão da sociedade industrial, findo o colonialismo e, mais recentemente, frente ao contexto de globalização e de sociedade em rede (Castells, 1999), novas migrações massivas vêm se dando por regiões do globo. Neste novo contexto, é evidente que o racismo continua presente, internamente nas populações dos países, bem como nas relações entre os que circulam pelo globo. Mas como se apresenta hoje o racismo? Flecha e Gómez (1995) nos ajudam a entender que, ao racismo moderno, ou seja, aquele que classifica pessoas e grupos como superiores ou inferiores por seus traços e cor de pele, como uma determinação biológica, se junta o racismo pós-moderno. O racismo pós-moderno atribui à cultura de origem características imutáveis e inquestionáveis, servindo diretamente, tanto aos dominantes das próprias culturas como aos grupos dominantes nos diferentes países e entre países, para manter os lugares e as práticas de poder. Explicamos melhor: a partir do racismo pós-moderno, decide-se negar direitos essenciais a sujeitos e grupos de determinadas culturas, sob o falso argumento de preservá-las; nessa perspectiva, a igualdade é um direito posto em questão.

Nem igualdade homogeneizadora, nem diferença com base em desigualdade. A defesa que aqui

fazemos, com base em Flecha e Gómez (1995), é que há de se garantir *igualdade de diferenças* a todas as pessoas. A *igualdade de diferenças* significa garantir direito ao exercício pleno na sociedade (direito à moradia, saúde, escolaridade, emprego, boas relações) com igual direito de ser diferente, tanto por escolha de continuidade de sua cultura de origem, como por escolha de viver de modo diferente a seus antepassados e sua família, assumindo trajetórias pessoais próprias. Em qualquer um dos casos, o respeito aos direitos humanos é o parâmetro adotado e o diálogo, entre culturas e sujeitos, o fator de realização humana.

Assim, para além da sociedade em rede, reconhecemos a atualidade como uma Sociedade Dialógica (Flecha, 2023), aquela na qual hoje se negociam os acordos herdados e os novos desejos e desafios da humanidade. Nessa perspectiva, a própria identidade está em permanente construção, não sendo mera herança ou mero discurso coercitivo dos dominantes de cada grupo cultural ou do país, necessitando-se, portanto, de intensos e permanentes diálogos para a construção, tanto das identidades pessoais e grupais como para acordos de convívio no presente e no futuro. Na perspectiva de uma sociologia dialógica e de uma educação dialógica, concordamos com Flecha (2023, p. 17): “de fato, há somente duas formas de organizar as relações humanas: o diálogo ou a violência. O diálogo é o único caminho para eliminar a violência”.

Amarthya Sen (2015) nos ajuda a entender que são engodos os discursos que tomam as construções da humanidade como preponderância de uma cultura sobre outra, pois tais construções são produto de intensa interação entre várias culturas. Nenhum etnocentrismo garantiu – ou garantirá – igual direito a ser diferente, algo fundamental à vida e à riqueza humanas. Como alternativa, o autor nos oferece o conceito de identidades múltiplas em permanente construção, a partir das múltiplas interações. Alerta para os perigos gerados pelas visões e defesa de identidade única e imutável, que justificaria a violência contra os outros como “um mal necessário”. Para ele, o diálogo entre os sujeitos com diferentes experiências, línguas e origens enriquece o avanço das relações pessoais, grupais, locais, regionais e mundiais. O desafio é estabelecer contextos locais e mundiais nos quais isso seja possível.

Em consonância com os conceitos de *igualdade de diferenças* (Flecha; Gómez, 1995) e *identidades como interação permanente* (Sen, 2015), encontramos nos estudos sobre migração uma forma importante de olhar, na atualidade, os movimentos populacionais pelo globo: a *migração transnacional*. Portes (2004) alerta que, embora seja um conceito promissor, ele não pode ser linearmente aplicado. Como afirma este último autor, nem toda migração é transnacional, uma vez que a transnacionalidade implica um movimento engajado de ida e volta, que atua tanto no plano da produção (estabelecendo empresas, negócios e empreendimentos), como no plano sociocultural e político (exercendo ativismo para melhoria da própria vida e dos demais). Assim, a transnacionalidade supera a assimilação do imigrante pela cultura de recepção, pois é uma forma propositiva de nela se inserir e com ela dialogar. Para tanto, demonstra Portes (2004), o domínio do idioma e a alta escolaridade são elementos fundamentais para um migrante ser transnacional, portanto, o tipo de escolaridade que garanta aprendizagem efetiva desses instrumentos é decisivo. Nessa direção, há que se perguntar o que a escola tem de propor e a que ela tem de se propor para acolher estudantes imigrantes nos diferentes territórios do globo para que seja efetivada a migração transnacional. Este artigo procura contribuir para este debate.

A Pesquisa: Objetivos e Questão, Metodologia e Análise

Conforme indicado na primeira seção deste texto, o foco do estudo foi explorar como tem sido a escolarização de crianças e adolescentes brasileiros em condição de migração ao Japão. Mais especificamente, nosso objetivo é descrever e analisar, a partir de pesquisa bibliográfica, o que artigos revisados por pares, publicados em português ou em inglês, no período de 1990 a 2024, têm sinalizado sobre como as crianças e os adolescentes nikkeis brasileiros migrados ao Japão estão sendo acolhidos nas escolas naquele país e se as

instituições lhes têm dado instrumentos de convívio e de aprendizagem para autonomia e circulação no país de destino. Embora existam outros documentos importantes sobre o tema, como livros; capítulos de livros; teses e dissertações; relatórios de pesquisa; anais de congressos e relatórios de seminários governamentais disponíveis on-line, o recorte realizado justifica-se pelo crivo consensuado em critérios científicos internacionais que revistas acadêmicas costumam seguir, bem como a análise de mesmo gênero textual.

A busca foi realizada sequencialmente nas bases acadêmicas: *Google Scholar*; *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*; *Scopus e Web of Science*. Isso significa que, a cada nova base de busca, os textos encontrados na(s) anterior(es) foram desconsiderados, para evitar repetição. Os termos de busca em português foram: “educação; crianças; Brasil; Japão”. Nas bases *Google Scholar*, *Scopus* e *Web of Science* foi também utilizada a busca em inglês: “Brazil” AND “Japan” AND “Education” e “Brazilian” AND “Japan” AND “Education”. Os termos de busca e suas combinações foram selecionados a partir de ensaios de captação que promoveram acesso ao maior número de artigos; textos relevantes podem ter ficado de fora da captação, risco sempre presente neste tipo de pesquisa. O período entre 1990 e 2024 foi escolhido por contemplar o ano quando a lei de imigração do Japão foi alterada, facilitando a entrada de nikkeis no país, e o ano em que a pesquisa foi finalizada pelas autoras. Embora haja produção sobre o tema também em língua japonesa, o estudo restringiu-se aos trabalhos publicados nos dois idiomas de maior circulação entre pesquisadoras e pesquisadores brasileiros, limitação a ser superada em estudos futuros.

Como procedimento de pesquisa, após a leitura do título e resumo de cada artigo, houve uma segunda seleção, com a intenção de localizar textos dedicados à educação formal das crianças e dos adolescentes brasileiros no Japão. Temas que trabalham aspectos mais gerais da imigração de nikkeis no Japão, que não visam à educação formal ou se dedicam aos imigrantes retornados ao Brasil, foram excluídos da análise. Chegou-se, assim, a 20 artigos – 9 em português e 11 em inglês. A seguir, apresenta-se o Quadro 1, com o material organizado por código, autoria e ano de publicação, idioma de publicação e base na qual foi captado.

Quadro 1. Trabalhos analisados – 1990 – 2024.

Código	Autor(a)/ano de publicação	Idioma	Base
A1-P	Kawamura (1995)	Português	<i>Google Scholar</i>
A2-P	Asari e Tomita (2000)	Português	<i>Google Scholar</i>
A3-E	Yamanaka (2003)	Inglês	<i>Scopus</i>
A4-E	Chitose (2008)	Inglês	<i>Scopus</i>
A5-E	Sasaki (2008)	Inglês	<i>Google Scholar</i>
A6-E	Castro-Vázquez (2009)	Inglês	<i>Google Scholar</i>
A7-E	Watanabe (2010)	Inglês	<i>Scopus</i>
A8-E	Tokunaga e Douthirt-Cohen (2012)	Inglês	<i>Scopus</i>
A9-P	Minami (2013)	Português	<i>Scopus</i>
A10-E	Green (2013)	Inglês	<i>Scopus</i>
A11-E	Takenoshita <i>et al.</i> (2013)	Inglês	<i>Google Scholar</i>
A12-E	Konda, Miura e Oi (2015)	Inglês	<i>Google Scholar</i>
A13-P	Nozaki (2015)	Português	<i>Google Scholar</i>
A14-P	Nozaki (2017)	Português	<i>Google Scholar</i>
A15-P	Da Silva (2017)	Português	<i>Google Scholar</i>
A16-E	Sugino (2017)	Inglês	<i>Web of Science</i>
A17-P	Dias (2017)	Português	<i>Google Scholar</i>
A18-P	Dias (2018)	Português	<i>Google Scholar</i>
A19-P	Okamoto, Resstel e Barros (2021)	Português	<i>Google Scholar</i>
A20-E	Sudo e Matsui (2021)	Inglês	<i>Web of Science</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O fichamento foi utilizado como instrumento de auxílio na análise dos textos, seguindo-se as recomendações de Marconi e Lakatos (2003). Para a análise do conteúdo, foi feita a categorização dos temas e subtemas, com base em três obras de referência de estudos sobre a escolarização de nikkeis no Japão: Kawamura (2003), Sakurai (2007) e Costa (2007). As categorias e subcategorias adotadas foram:

- Escola japonesa: a) relação escola-família; b) aprendizagem do japonês; c) aprendizagem de conteúdos; d) modo de ser; e) convívio com pares; f) permanência/evasão;
- Escola brasileira: a) relação escola-família; b) aprendizagem do japonês; c) aprendizagem de conteúdos; d) modo de ser; e) convívio com pares; f) permanência/evasão;
- Iniciativas da comunidade brasileira: a) relação escola-família; b) aprendizagem do japonês; c) aprendizagem de conteúdos; d) modo de ser; e) convívio com pares; f) permanência/evasão;
- Iniciativas governamentais: a) relação escola-família; b) aprendizagem do japonês; c) aprendizagem de conteúdos; d) modo de ser; e) convívio com pares; f) permanência/evasão.

Por fim, com base em forma analítica, proposta pela Metodologia Comunicativa de Pesquisa (Gómez *et al.*, 2006), foram identificados os elementos excludentes e os elementos transformadores nos textos analisados. Os elementos excludentes foram os que impediram ou dificultaram que as crianças e os adolescentes brasileiros aprendessem plenamente os conteúdos trabalhados na escola e que tais conteúdos fossem ferramentas de autonomia e circulação no país de destino. Os elementos transformadores, por sua vez, foram os que garantiram tal aprendizagem para autonomia e circulação no país de destino.

Resultados

Escola japonesa

Relação escola-família

Segundo Kawamura (2003), ao chegar ao Japão, as famílias brasileiras encontram-se com uma visão de escola bastante central no país. Ela extrapolaria os limites dos muros da instituição e englobaria de forma significativa a participação familiar e da comunidade, em especial da mãe, requerida em diversos momentos, seja em reuniões de pais, em comemorações relativas às tradições do país, ou em grupos de trabalho específicos na escola. Na mesma perspectiva, é comum que os professores visitem a casa dos seus alunos.

Dificuldades apontadas por Kawamura (2003) e por Costa (2007) na relação escola-família são provocadas pela falta do domínio do japonês por brasileiros e brasileiras e, também, pela alta carga horária de trabalho por eles enfrentada, o que se torna impeditivo da relação família-escola. Como elemento positivo da escola japonesa para as famílias de imigrantes brasileiros, conforme afirma Kawamura (2003), estaria a alteração das expectativas e da visão dos pais brasileiros sobre a educação dos filhos, tornando-se mais altas do que as que tinham no Brasil.

Aprendizagem da língua japonesa

Sobre a presença de imigrantes nas escolas japonesas, Kawamura (2003) e Costa (2007) afirmam que uma das maiores dificuldades dos estudantes estrangeiros seria o aprendizado da língua japonesa. Argumentam que, além da fala, o sistema de escrita complexificaria o entendimento do idioma. Dessa forma, quanto mais avançado o ano escolar, mais complexa se tornaria a linguagem utilizada na aula e o conteúdo ensinado. Assim, no caso dos alunos brasileiros, mesmo com aulas especiais e conhecimento

básico do japonês, seria difícil que conseguissem apresentar bom desempenho acadêmico, principalmente nas matérias de humanidades, não sendo incomum que se queixem de não entender o que está sendo dito em sala de aula.

Aprendizagem de conteúdos

Segundo Kawamura (2003), além das disciplinas específicas, são incluídas semanalmente as de formação geral, como aulas de música, estudos sociais, educação doméstica, entre outros, visando o espírito de formação integral de cidadãos japoneses. Os estudantes são responsáveis pela limpeza da escola. Outro diferencial da educação japonesa são as atividades extracurriculares, representadas pelos clubes de diversas atividades, como os de artes e esportes, que ocorrem após as aulas.

Modo de ser

Kawamura (2003) afirma que a perspectiva ideal de sociedade japonesa, étnico-culturalmente homogênea, fornecida pelo Estado e pela escola, ignora a composição heterogênea da população ao longo da história. Essa perspectiva resultaria no rechaço dos que se destacam de alguma forma, seja na aparência, nas habilidades acadêmicas ou artísticas; o diferente não possuiria lugar numa sociedade que visa à padronização do seu povo. E isso reflete no comportamento dos alunos na escola, tornando a vida dos estrangeiros mais difícil. Ao mesmo tempo, o aumento do consumismo e a mudança de valores, que cultuam cada vez mais o individualismo, ganharam força no Japão e teriam levado a mudanças entre as diferentes gerações.

Sobre o tema, Sakurai (2007) afirma que, apesar da influência dos Estados Unidos na configuração da escola japonesa, muitas práticas tradicionais foram mantidas no currículo, com aspectos como a educação moral, disciplina e rigidez hierárquica. Além disso, o nacionalismo e a coletividade são, segundo a autora, características presentes na sociedade japonesa. Para ela, esses dois fatores se tornam parte do ser, pensar e agir como um japonês, e são estrategicamente ensinados e reforçados durante todo o percurso escolar das crianças para que possam ser também seguidos posteriormente no mundo do trabalho. O trabalho em equipe e a coesão grupal são estimulados desde os anos iniciais e fatores importantes para o desempenho escolar dos alunos. Numa perspectiva de crítica, a autora aponta o método mecânico, burocratizado do ensino japonês e a prevalência do grupo sobre o indivíduo. Questiona também as medidas disciplinares e a relação entre professor e aluno, na qual o primeiro utiliza como tática disciplinar a vergonha, expondo os alunos que não têm bom desempenho escolar perante toda a classe. Para ela, a autoestima das crianças fica abalada e gera demasiado estresse. Além disso, para a autora, a pressão para o bom desempenho acadêmico e o peso da frustração que os jovens carregam podem ser alguns dos fatores que contribuam para a alta taxa de suicídios no Japão.

Convívio com pares

Kawamura (2003) e Costa (2007) apontam o *ijime* (bullying) como algo frequente na relação dos colegas locais com os nikkeis brasileiros. Kawamura (2003) indica que muitos alunos brasileiros relataram sentir discriminação por parte dos colegas japoneses. Costa (2007) assevera que o bullying pode levar à agressão ou intimidação dessas crianças, fato que seria potencializado por um sistema que busca a homogeneidade dos alunos: as crianças estrangeiras acabam se destacando no grupo, independentemente da sua vontade, devido às características físicas e culturais. Porém, Kawamura (2003) aponta que algumas crianças brasileiras criariam laços fortes de amizade com os colegas japoneses, e essa convivência sistemática viria gerando uma influência mútua nos costumes e valores.

Evasão/permanência escolar

A partir das dificuldades encontradas pelos estudantes brasileiros nas escolas japonesas, a evasão escolar seria provocada como fuga do sofrimento. Para Costa (2007), o governo local teria mostrado preocupação com essa parcela da população, buscando alternativas para facilitar o acesso às escolas a fim de evitar o desvio dos adolescentes para a delinquência. Cabe ressaltar que a obrigatoriedade do ensino básico no Japão não se estende às crianças estrangeiras. Por outro lado, há famílias que acreditam que em breve retornarão ao Brasil e, portanto, não há problema que suas crianças e jovens passem um tempo fora da escola.

Os principais problemas referentes à escola japonesa, trazidos pelos textos de referência para a criação das categorias de análise, foram apontados também pelos artigos analisados, mas, conforme sistematizado no Quadro 2, eles vão além.

Das seis subcategorias analisadas, quanto à escola japonesa, quatro delas apresentam apenas *elementos excludentes*, ou seja, aqueles que dificultam ou impedem que os estudantes nikkeis brasileiros se apropriem de instrumentos importantes para circulação e autonomia no Japão. São elas: *relação escola-família*, *modo de ser*, *relação com os pares*, e *evasão ou permanência escolar*. Ao todo, foram 59 menções aos elementos excludentes e apenas 7 menções a elementos transformadores, esses últimos todos localizados na categoria *aprendizagem do idioma japonês*. Chama a atenção o fato de, ao abordar a escola japonesa, nenhum dos artigos mencionar a *aprendizagem de conteúdos escolares*, nem em seus aspectos excludentes, nem em seus aspectos transformadores.

Na categoria *relação escola-famílias*, a falta de domínio do idioma é apontada por 2 pesquisas (A16-E, A2-P) como impeditivo da interlocução entre as partes e de apoio das famílias a suas crianças; outros 2 artigos indicam as extensas jornadas de trabalho dos familiares como dificuldade de relação entre as partes (A09-E, A12-E); 1 artigo (A6-E) aponta os dois problemas e acrescenta outro: a expectativa de presença e participação das mães na escola, o que certamente não se concretiza pelos dois motivos anteriores. Considerando-se a faixa de tempo na qual os artigos se inserem, de 2009 a 2017, vê-se que dificuldades percebidas desde 2003 (Kawamura, 2003) atravessaram quase duas décadas sem solução. Como não há nos artigos posteriores analisados referência a essa categoria, percebe-se que o tema deixou de estar em foco, mas não necessariamente que as condições de acolhida e relação das escolas japonesas tenha melhorado com as famílias decasségui brasileiras. Também não se pode afirmar que houve melhoria na oferta de suporte por parte das famílias à escolaridade de suas crianças e adolescentes nestas escolas.

Sobre a *aprendizagem do idioma japonês* pelos estudantes brasileiros na escola japonesa, a problemática atravessou os artigos publicados no período de 1995 (data de publicação do artigo mais antigo captado on-line) e 2021 (data da publicação do artigo mais recente captado dentro dos critérios da pesquisa). Complexidade da língua e dificuldade de compreensão da língua pelos estudantes brasileiros são elementos excludentes apontados por 11 artigos analisados (A13-P, A20-E, A5-E, A1-P, AT03-P, A7-E, A15-P, AT03-P, A16-E, A5-E, A11-E). Oferta insuficiente de apoio pela escola japonesa aos estudantes brasileiros é outro elemento excludente apontado por 7 artigos analisados (A20-E, A2-P, A13-P, A13-P, A15-P, A12-E, A11-E).

Mas, como anunciado anteriormente, na categoria *aprendizagem do idioma japonês* houve também elementos *transformadores* identificados nos artigos, ou seja, elementos que possibilitaram a aprendizagem do idioma japonês pelos estudantes brasileiros, dando-lhes mais autonomia na escola e na sociedade. A presença de intérpretes brasileiros(as) ou falantes de espanhol, que ao mesmo tempo eram falantes do japonês, facilitou a aprendizagem do idioma local por estudantes brasileiros em algumas escolas japonesas (A1-P, A2-P, A11-E, A18-P). A perspectiva de permanência no Japão mobilizou a aprendizagem do idioma por estudantes brasileiros (A14-P), e o estabelecimento de amizade com colegas japoneses possibilitou a aprendizagem da língua (A13-P, A1-P).

Quadro 2. Escola japonesa: análise dos textos captados por elementos excludentes e elementos transformadores por categoria.

Categoria	Elementos excludentes	Textos	Elementos transformadores	Textos
Relação escola-famílias	Falta de domínio do idioma	A6-E, A16-E, A2-P		
	Longas jornadas de trabalho	A6-E, A15-P, A12-E		
	Expectativa de presença e participação das mães	A6-E		
Aprendizagem do idioma japonês	Complexidade	A13-P, A20-E	Intérpretes brasileiros(as) ou falantes de espanhol que também são falantes do japonês	A1-P, A2-P, A11-E, A18-P
	Dificuldade de entendimento da língua pelos estudantes	A5-E A1-P, A3-P, A7-E, A15-P, A3-P, A16-E, A5-E, A11-E		
	Apoio insuficiente	A20-E, A2-P	Perspectiva de permanência no país	A14-P
		A13-P, A13-P, A15-P, A12-E, A11-E	Amizades	A13-P, A1-P
Aprendizagem de conteúdos				
Modo de ser	Homogeneização	A1-P, A6-E, A8-E, A13-P, A11-E, A18-P		
	Diferença como problema	A6-E, A8-E, A7-E, A11-E, A18-P		
Convívio com pares	Bullying e outras formas de violência	A1-P, A3-P, A7-E, A16-E A15-P, A2-P, A5-E, A11-E		
Evasão escolar/ Permanência	Rigidez	A1-P, A16-E, A5-E		
	Progressão automática	A13-P		
	Não obrigatoriedade educacional	A13-P		
	Falta de vínculo	A13-P, A16-E, A7-E		
	Violência Relações extremamente hierárquicas Sem escola brasileira	A14-P, A19-P		
	Delinquência	A16-E, AT06-P, A5-E		
	Inserção precoce no mercado de trabalho	A2-P		
	Recepção não favorável	A11-E		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na categoria *Modo de ser*, homogeneização (A1-P, A6-E, A8-E, A13-P, A11-E, A18-P) e diferença como problema (A6-E, A8-E, A7-E, A11-E, A18-P) repetiram-se nos artigos, de 1995 a 2018. Esses elementos fazem da escola japonesa um local hostil aos estudantes brasileiros, afetando sua aprendizagem e seu bem-estar. Funcionam, portanto, como obstáculos. Essa categoria tem relação direta com a intitulada *Relação entre pares*, como outra categoria que reúne apenas elementos excludentes nos artigos analisados: oito artigos indicam o bullying e outras formas de violência como maneira de tratamento encontrada frequentemente na relação dos estudantes japoneses com os brasileiros (A1-P, AT03-P, A7-E, A16-E, A15-P, A2-P, A5-E, A11-E).

Sobre a *evasão escolar*, os artigos analisados abordam elementos internos à escola, como a rigidez das escolas e das relações (A1-P, A16-E, A5-E), a progressão automática independentemente da aprendizagem (A13-P) e a falta de vínculos na escola (A13-P, A16-E, A7-E), a constante violência sofrida, as relações extremamente hierárquicas (A14-P, A19-P) e a recepção não favorável (A11-E), como elementos excludentes da permanência na escola japonesa. Como elementos externos às escolas, aparecem a não obrigatoriedade educacional para os estrangeiros (A13-P) e a precoce inserção no mercado de trabalho (A2-P). Elementos internos e elementos externos contribuiriam para a evasão escolar e, por vezes, empurraram crianças e jovens brasileiros à delinquência (A16-E, AT06-P, A5-E).

A partir da análise dos textos pode-se afirmar que, nas escolas japonesas, houve avanços apenas nos aspectos referentes à aprendizagem do idioma japonês pelos estudantes brasileiros, embora tenham sido poucos e atinentes a poucas pessoas. Assim, as escolas japonesas pouco lhes têm garantido instrumentos de convívio e de aprendizagem para autonomia e circulação no país.

Escola brasileira no Japão

Os textos de base utilizados para o desenvolvimento deste estudo apontam que os fatores que dificultaram e dificultam a adaptação dos estrangeiros, no Japão, ao modelo local de ensino levaram ao surgimento de outras opções, como as escolas particulares brasileiras para o atendimento de crianças e jovens de famílias decasségui brasileiras. De acordo com Costa (2007), desde o início da imigração brasileira no Japão, a própria comunidade foi se organizando por meio de soluções informais para cuidar dos filhos de decasségui brasileiros enquanto os pais trabalhavam. E, assim, nasceram as primeiras iniciativas educacionais voltadas para o público mirim brasileiro. Para melhorar essa situação, simpósios, reuniões bilaterais, doação de materiais e políticas públicas foram discutidos (Costa, 2007).

Apesar das escolas brasileiras terem se tornado uma opção de escolarização, Kawamura (2003) aponta que elas representam um alto custo para as famílias, visto que, além da mensalidade, é necessário pagar pela alimentação e pelo transporte das crianças. Outro problema das escolas brasileiras, segundo a autora, seria a alta rotatividade e evasão dos alunos, já que os pais se mudam conforme as melhores oportunidades de emprego. Além disso, a falta de preparo do corpo docente, de material e de infraestrutura, segundo a autora, são constantes nessas escolas, e muitas delas importam metodologias de ensino de escolas do Brasil, o que na prática não condiz com a realidade dos estudantes que residem no Japão.

Assim como no caso da análise sobre a escola japonesa, os principais problemas referentes à escola brasileira no Japão, trazidos pelos textos de referência deste estudo, foram apontados também pelos artigos analisados e estão sistematizados no Quadro 3.

Das seis subcategorias analisadas quanto à escola brasileira no Japão, três delas apresentam apenas *elementos excludentes*, ou seja, que dificultam ou impedem que os estudantes nikkeis brasileiros se apropriem de instrumentos importantes para circulação e autonomia no país de acolhida. São elas: *aprendizagem do idioma japonês*, *aprendizagem de conteúdos*, e *evasão ou permanência escolar*. Ao todo, foram 26 menções

aos elementos excludentes e apenas 7 menções a elementos transformadores, esses últimos todos localizados na categoria *modo de ser*. Na comparação com o Quadro 2, dedicado à escola japonesa, é interessante notar tanto um número que chega à metade das menções aos elementos excludentes como a ausência de qualquer menção às categorias *relação escolas-famílias* e *relação entre pares*. Será que a relação apenas entre iguais, do ponto de vista de origem brasileira, resolve completamente as dificuldades de interlocução família-escola e toda a violência entre pares? Ou será que tais temas não interessam aos pesquisadores e pesquisadoras quando se trata do convívio entre os mais iguais?

Detalhando-se a análise dos artigos, sobre a *aprendizagem do idioma japonês*, o elemento excludente localizado em 3 deles (A6-E, A17-P, A19-P) diz respeito ao número insuficiente de aulas na escola brasileira.

Quadro 3. Escola brasileira: análise dos textos captados por elementos excludentes e elementos transformadores por categoria.

Categoria	Elementos excludentes	Textos	Elementos transformadores	Textos
Relação escola-famílias				
Aprendizagem do japonês	Poucas aulas de língua japonesa	A6-E, A17-P, A19-P		
Aprendizagem de conteúdos	Qualidade do ensino	A16-E, A6-E, A17-P		
	Estrutura física inadequada	A17-P		
	Corpo docente despreparado	A17-P A16-E,		
	Material didático insuficiente e centrado no Brasil	A16-E A7-E A6-E		
Modo de ser	Manutenção da exterioridade no país de destino	A9-P, A11-E, A17-P	Manutenção de costumes e práticas culturais	A8-E, A15-P, A16-E, A17-P
			Manutenção da língua de origem	A8-E A16-E, A17-P
Convívio com pares				
Evasão escolar	Mensalidades elevadas	A3-P1, A7-E, A16-E, A10-E, A5-E A17-P		
	Falta de apoio e reconhecimento do governo local	A19-P A3-P, A16-E		
	Inserção (precoce) no mercado de trabalho	A17-P, A19-P		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quanto à *aprendizagem de conteúdos*, essa é a categoria que concentra o maior número de elementos excludentes e de menções a eles. A crítica à baixa qualidade do ensino (A16-E, A16-E, A6-E, A17-P) é seguida pela crítica ao despreparo dos professores e professoras (A17-P, A16-E) e à insuficiência (A16-E, A7-E) e inadequação dos materiais utilizados para o ensino, uma vez que são desconectados do contexto japonês (A16-E e A6-E). Há, também, a identificação de que as escolas brasileiras geralmente têm estrutura física inadequada.

Sobre o *Modo de ser*, 3 artigos (A9-P, A11-E, A17-P) indicam elemento por nós interpretado como excludente, pois diz respeito ao sentimento de exterioridade na sociedade japonesa ao cursarem escola brasileira, uma vez que nem o idioma, nem os conteúdos e nem o convívio com os locais são oportunizados pelas escolas de maneira efetiva. Mas, conforme já pontuado, essa é a única categoria na qual foram percebidos elementos transformadores apontados pelos artigos: manutenção de costumes e práticas culturais (A8-E, A15-P, A16-E, A17-P) e manutenção da língua de origem (A8-E, A16-E, A17-P).

Quanto à *evasão ou permanência na escola*, os artigos indicam apenas os altos custos de mensalidade como algo diretamente de responsabilidade das escolas brasileiras (A3-P1, A7-E, A16-E, A10-E, A5-E, A17-P); no mais, suas justificativas se dirigem a elementos externos: falta de reconhecimento e de financiamento por parte do governo japonês (A19-P A3-P, A16-E), e ingresso precoce dos adolescentes brasileiros no mercado de trabalho (A17-P, A19-P).

A partir da análise dos textos, pode-se afirmar que, nas escolas brasileiras no Japão, em relação ao apontado pelos textos de base tomados para a geração das categorias de análise, há aspectos positivos apenas no tocante ao cultivo e à manutenção da língua portuguesa e de costumes brasileiros. Quanto à comparação com as escolas japonesas, os estudos trazem à baila o ensino de conteúdos (o que não aparece nos estudos sobre as escolas japonesas), mas silenciam quanto à relação com as famílias e entre os estudantes.

Iniciativas da comunidade

Conforme indicado anteriormente, a comunidade brasileira, desde o advento da reformulação da lei de migração de nikkeis ao Japão, procurou proporcionar a educação formal de diversas maneiras às crianças e aos adolescentes brasileiros que migraram com suas famílias ao país. Os artigos analisados neste estudo reafirmam a importância da atuação da sociedade civil, principalmente a organizada em associações, como em grupos voluntários e Organizações Não Governamentais (ONGs). Alguns estudos destacam ainda a criação de diversas escolas brasileiras, por brasileiros, no período contemplado pelo estudo.

Diferente das duas seções anteriores, nos artigos analisados, pudemos verificar que sobre as iniciativas da comunidade há um número equilibrado de elementos excludentes (10) e transformadores (11) extraídos dos textos. Sobre a categoria sem nenhum tipo de menção pelos artigos, encontra-se a *aprendizagem do idioma japonês*. O Quadro 4 reúne a organização dos dados por categoria de análise.

Na *relação escola-famílias*, dois artigos (A11-E e A15-P) indicam as condições precárias de trabalho como elemento excludente, porque impossibilita a relação das famílias com as escolas e a sua participação na vida escolar de seus descendentes. A indecisão de permanência no país ou de retorno ao Brasil (A15-P, A16-E, A5-E) e as constantes mudanças dentro do Japão (A16-E, A11-E, A19-P) também aparecem como elementos excludentes. Porém, em dois artigos, aparecem dois elementos considerados transformadores, pois apoiam e estimulam a participação das famílias nas escolas: A15-P indica o papel de fórum sobre o tema e grupos de voluntários nesta empreitada; já A3-P ressalta a atuação de associações e ONGs nesse apoio.

Nas categorias *aprendizagem de conteúdos*, *modo de ser* e *convívio com pares* apenas elementos transformadores foram identificados nos artigos, quanto às iniciativas da comunidade. Dois artigos (A7-E e A11-E) ressaltam o importante papel na *aprendizagem de conteúdos*, por crianças e adolescentes japoneses,

Quadro 4. Comunidade Brasileira: análise dos textos captados por elementos excludentes e elementos transformadores por categoria.

Categoria	Elementos excludentes	Textos	Elementos transformadores	Textos
Relação escola-famílias	Condições precárias de trabalho dos pais	A15-P, A11-E	Atuação do Fórum e de grupos voluntários	A15-P
	Indecisão em relação ao retorno ou à estadia permanente	A15-P, A16-E, A5-E	Atuação de ONGs (como a NPO Kodomo no kuni, NPO Centro Latino Americano e o Projeto Kaeru)	A3-P
	Alta rotatividade (mudanças constantes da família)	A16-E, A11-E, A19-P		
Aprendizagem do japonês				
Aprendizagem de conteúdos			Atuação de ONGs (como a NPO Kodomo no kuni, NPO Centro Latino Americano e o Projeto Kaeru)	A7-E, A11-E
Modo de ser			Atuação do Fórum e de grupos voluntários	A3-P, A5-E
Convívio com pares			Atuação do Fórum e de grupos voluntários	A7-E
Evasão escolar/ Permanência na escola	Valor das mensalidades das escolas brasileiras	A11-E	Atuação da AEBJ	A15-P
	Instabilidade de emprego da família	A11-E	Criação de diversas escolas brasileiras	A7-E, A11-E, A17-P
	Idade no momento da imigração	A11-E		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

promovida por ONGs como a Kodomo, o Centro Latino Americano e o Projeto Kaeru. Sobre o *modo de ser*, A3-P e A5-E destacam a atuação de Fórum de debate e de grupos voluntários na criação de espaços de manifestação e conservação de práticas culturais brasileiras. Por fim, sobre o convívio entre pares, A7-E também ressalta a atuação de Fórum de debate e de grupos voluntários na criação de espaços com tal finalidade.

Sobre a evasão escolar e a permanência nas escolas, o artigo A11-E menciona 3 elementos excludentes, ou seja, que contribuem para a evasão: o valor das mensalidades das escolas brasileiras, a instabilidade de emprego da família e um novo elemento que surge nos artigos, a saber, a idade da criança ou do adolescente no momento de migração da família, sendo mais desafiador para crianças muito pequenas ou para adolescentes permanecerem no sistema japonês. Como elementos transformadores para o enfrentamento da evasão escolar pelos estudantes brasileiros, A15-P indica a Associação de Estudantes Brasileiros no Japão (AEBJ) como instituição fundamental nos debates e acordos para as escolas brasileiras, e 3 artigos (A7-E, A11-E, A17-P) apontam a criação de escolas brasileiras como transformador dessa situação.

A análise dos textos permite entender que a sociedade civil nikkei, por meio de organização formal em associações e ONGs, bem como de voluntariado, tanto tem feito o debate público sobre as necessidades de melhor acolhida e atendimento das crianças brasileiras no Japão como tem atuado diretamente para fazê-lo, em forma de promoção de eventos e de apoio escolar a crianças e adolescentes. De certa forma, vê-se repetir o que as gerações passadas, que migraram ao Brasil, fizeram por sua juventude: apoio a sua escolarização e criação de espaços culturais como forma de conhecimento mútuo e de afirmação de identidades.

Iniciativas governamentais

Costa (2007) indica que tanto o governo brasileiro como o governo japonês, desde 1990, fizeram ações para favorecer a escolarização das crianças e dos adolescentes brasileiros no Japão: a homologação das escolas brasileiras, desde que elas seguissem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a validação do diploma do ensino médio das escolas brasileiras e a formação inicial e continuada para os professores dessas instituições, por meio de cursos oferecidos na modalidade a distância, já que muitos não possuíam formação na área. Nos artigos analisados, observou-se que ambos os governos continuam empreendendo ações com tal finalidade. O Quadro 5 apresenta a organização dos dados sobre o tema.

Quadro 5. Atuação governamental: análise dos textos captados por elementos excludentes e elementos transformadores por categoria.

Categoria	Elementos excludentes	Textos	Elementos transformadores	Textos
Governo Brasileiro				
Relação escola-famílias				
Aprendizagem do japonês				
Aprendizagem de conteúdos			Oferta do curso de Pedagogia a distância	A15-P, A7-E
			Parecer CNE/CEB n. 11, de 1999	A16-E
Modo de ser				
Convívio com pares				
Evasão escolar			Pareceres CNE/CEB 7/2012 e 1/2013	A15-P, A17-P
Governo Japonês				
Relação escola-famílias				
Aprendizagem do japonês			Contratação de profissionais bilíngues	A13-P
			<i>Japanese as a Second Language (JSL)</i>	A7-E
Aprendizagem de conteúdos	Não obrigatoriedade do ensino básico para estrangeiros	A6-E, A15-P, AT03-E, A4-E, A13-P, A16-E		
	Não reconhecimento das escolas brasileiras	A6-E		
Modo de ser				
Convívio com pares				
Evasão escolar				

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na análise dos dados referentes às ações governamentais, é interessante notar em quais categorias os artigos silenciam quando se dedicam ao tema. No caso das iniciativas do governo brasileiro, nenhuma menção foi feita pelos artigos quanto às categorias *relação escola-famílias*, *aprendizagem do idioma japonês*, *modo de ser* e *convívio com pares*. No caso das iniciativas do governo japonês, repete-se a omissão quanto à *relação escola-famílias*, ao *modo de ser* e *convívio com pares*, mas acrescenta-se outra omissão: a *evasão escolar*. Uma possibilidade de análise seria considerar que relação escola-família, modo de ser e relação entre pares não seriam preocupação de nenhum dos dois governos, talvez por se supor que o problema não seja do sistema, mas sim de responsabilidade exclusiva dos indivíduos no processo de migração. Assim, nesta lógica, caberia aos governos o que é institucional: a aprendizagem de conteúdos; o ensino do idioma, no caso do Japão, seria parte do conteúdo; no caso do Brasil, o controle da evasão seria o registro do sucesso.

Sobre as iniciativas do governo brasileiro, os artigos trazem apenas elementos transformadores, ou seja, aqueles que tornariam possível a participação mais autônoma das crianças e dos adolescentes brasileiros na escolaridade e na vida no Japão. São eles: oferta do curso de Pedagogia a distância, além de pareceres e legislações que permitiram o reconhecimento das escolas brasileiras no Japão, a realização do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja) por brasileiros migrados ao Japão e o reconhecimento de diplomas (A15-P, A7-E, A16-E, A17-P).

Quanto às iniciativas do governo japonês, os artigos trazem elementos excludentes e transformadores. Na categoria aprendizagem de conteúdos, os elementos excludentes são dois: não obrigatoriedade do ensino básico para estrangeiros (A6-E, A15-P, AT03-E, A4-E, A13-P, A16-E) e não reconhecimento das escolas brasileiras pelo governo japonês (A6-E). Os elementos transformadores dizem respeito à aprendizagem do idioma japonês: contratação de profissionais bilíngues (A13-P) e ensino do japonês como segunda língua (A7-E). Vale lembrar que isso é sob a ótica dos autores dos artigos analisados, e não do governo em si.

Na análise dos artigos, visualiza-se que as ações destacadas sobre o governo brasileiro estão voltadas majoritariamente a tornar possível a escola brasileira no Japão e o reconhecimento escolar em caso de retorno ao Brasil. Quanto ao governo japonês, as ações estão voltadas à aprendizagem de conteúdos e do idioma japonês. Mas em ambos os casos, comparando-se com as seções anteriores, as ações governamentais não têm alcançado a garantia de qualidade de escolaridade e de condições de vida aos brasileiros no Japão, como migração transnacional.

Discussão dos Dados

A temática escolhida tem se mostrado extremamente relevante para a discussão acadêmica, já que os impactos da imigração de brasileiros no Japão têm representado influência direta na vivência das crianças envolvidas nesse processo. Repensar a educação escolar para elas é buscar alternativas para que a integração de diversas culturas seja feita de maneira intercultural, fator fundamental para uma sociedade tão globalizada, multicultural e informatizada como a do século 21 (Kawamura, 2003). Além disso, na prática, diversas iniciativas, organizações e, ainda, diversos projetos têm se movimentado de maneira intensa desde o início desse processo; no entanto, muitas vezes, as crianças, os adolescentes e familiares não têm feito parte das discussões e da tomada de decisões sobre o tema e a situação vivida.

Considerando-se as categorias (escola japonesa; escola brasileira; iniciativas da comunidade e iniciativas dos governos) e as subcategorias adotadas nessa pesquisa (relação escola-famílias; aprendizagem do japonês; aprendizagem de conteúdos; modo de ser; convívio com pares; permanência/evasão escolar), vimos na análise dos dados a predominância de elementos excludentes. Tais elementos parecem girar em

torno das condições de vida e trabalho, mas também da falta do domínio do idioma japonês pelas famílias e pelos estudantes brasileiros. Se nas escolas japonesas a falta de domínio limita, por um lado, a interlocução das famílias com as escolas e o suporte dado às crianças na escolaridade, por outro, a dificuldade de aprendizagem de conteúdos e a interação negativa com colegas pelas crianças também é em muito decorrente deste limite. O sofrimento pela dificuldade de aprendizagem e pelas relações hierárquicas e hostis levariam à evasão. Na escola brasileira, por sua vez, seriam as condições internas de ensino que tornam a qualidade duvidosa; o idioma não é impeditivo, mas tampouco instrumento para garantia do convívio na sociedade japonesa.

Autores como Sugino (2017) e Fritz (2024) indicam que a aprendizagem do idioma do país de destino como segunda língua (L2) é algo fundamental a ser ofertado e garantido aos estudantes que chegam a um lugar. Outros estudos, como o de Bajaj e Bartlett (2017) afirmam que criar espaços interculturais onde as crianças estrangeiras possam mostrar e exercer suas culturas de origem, incluindo suas línguas, é importante para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens. O papel central das famílias na aprendizagem da L2, seja por sua dificuldade em dominá-la, seja por seu apoio como algo decisivo, também é apontado como tema importante nos estudos sobre migração, destacando-se as iniciativas de prática da língua do local de recepção entre os membros familiares (Bose *et al.*, 2023).

A língua de origem é reconhecida e tratada pela literatura nas ciências sociais como fonte primeira de identidade das famílias e das crianças; por isso, é frequente que se apresentem argumentos na literatura educacional brasileira sobre a necessidade de as escolas respeitarem a cultura e as formas de ser dos sujeitos. Alguns desses estudos contrapõem acolhimento e aprendizagem da L2 e dos conteúdos escolares do país de destino, tornando, sob nossa visão, inviável um modelo educativo que os integre. A interculturalidade propalada e defendida por esse tipo de estudo revela-se, na verdade, como pluriculturalidade (Flecha; Gómez, 1995) – ou seja, justaposição de culturas –, e não como efetiva interculturalidade, que supõe o diálogo entre sujeitos de diferentes culturas. O risco cultivado na perspectiva pluricultural, como se ela fosse multicultural, é de se produzir o fracasso das interações e do desenvolvimento dos grupos e sujeitos: não haverá aprendizagem de instrumentos fundamentais para que os imigrantes possam circular e fazer suas próprias escolhas, constituindo suas próprias interações. Dessa forma, reproduzem-se desigualdades e limita-se a liberdade dos sujeitos, escolhendo-se por eles, e não com eles.

Na análise dos dados vimos que, mesmo diante dos esforços empreendidos por escolas e por governos, as ações mais efetivas têm sido realizadas pela sociedade civil, fazendo-nos reforçar a visão de que o debate público com todos os envolvidos é o melhor caminho. Na atual Sociedade Dialógica, em perspectiva de Aprendizagem Dialógica (Aubert *et al.*, 2008) já há alternativa educacional mais alinhada com as necessidades postas. São escolas que estão localizadas em diferentes países, em diferentes regiões do globo, e que recebem o nome de escolas como Comunidades de Aprendizagem (Flecha *et al.*, 2024). Nelas, familiares compõem comissões mistas com estudantes e docentes para construir dialogicamente os caminhos de aprendizagem de todos os estudantes da escola. A cocriação se dá em torno a argumentos válidos para promover uma vida sem racismo, sem qualquer tipo de violência, com aprendizagem máxima de instrumentos que todos precisam.

Trata-se de um tipo de participação educativa e avaliativa de famílias e estudantes, na qual todos e todas têm objetivos em comum e que decidem dialogicamente e conjuntamente a escola que desejam. Nas escolas que são Comunidades de Aprendizagem, são desenvolvidas Ações Educativas de Êxito (AEEs), que demonstram impacto social na vida das pessoas que a realizam, ou seja, que ajudam a alcançar os objetivos de aprendizagem e de interação coletivamente traçados. Entre as AEEs, as Tertúlias Dialógicas, por exemplo, têm demonstrado que possibilitam diálogo profundo entre diferentes grupos e aprendizagem da L2 no caso de imigrantes (Santiago-Garabieta, 2023) ou de minorias linguísticas de um mesmo país (García-Carrión, 2015; Allotey *et al.*, 2023).

Este elemento, o da participação e do fortalecimento das famílias, principalmente das mulheres e mães das famílias, coincide com pesquisas desenvolvidas em tantos outros países a respeito da participação educativa das famílias na escolaridade de seus descendentes (Flecha; Soler, 2013; Hornby; Blackwell, 2018; Rodriguez-Oramas *et al.*, 2022) como força de transformação e justiça para suas crianças e seus adolescentes.

Conclusões

A partir da discussão dos dados da pesquisa sobre a migração de brasileiros com ascendência japonesa ao Japão, no fenômeno intitulado decasségui, vemos algumas contribuições para os debates e ações voltados ao papel da escolaridade de crianças e adolescentes no atual contexto de migrações pelo mundo. Na direção de se trabalhar na efetividade de uma escola que contribua para que a migração seja transnacional, com participação plena na sociedade de acolhida e de origem, exercendo e construindo permanentemente igualdade de diferença numa sociedade que é dialógica, tecemos algumas considerações.

Oferecer a famílias e crianças diferentes possibilidades para seus futuros e melhoria da convivência no país de destino, ou em qualquer lugar do mundo, é fundamental não somente para que as suas vidas profissionais não se limitem a de operário(a) das fábricas – no caso deste artigo, japonesas –, mas para que possam sonhar e ter ferramentas para que realizem seus sonhos e conduzam livremente suas vidas. Também é importante que elas e eles façam parte da construção das alternativas, estando informadas e informados a respeito do que já é realizado em outros lugares do mundo e que garanta aprendizagem e melhor convivência no novo contexto (Sordé-Martí *et al.*, 2023).

Na literatura científica internacional, já existem ações eficazes e comprovadas para alguns dos problemas identificados na acolhida e no desenvolvimento da escolaridade de crianças e adolescentes migrantes em novos contextos. É imperativo buscar na ciência educacional respostas para questões que devem ser encaradas com coragem, pois quanto mais amplos e intensificados os problemas aqui discutidos, mais crianças se tornam pessoas adultas sem condições básicas de se movimentar livremente pelo mundo, tendo suas possibilidades de presente e de futuro extremamente limitadas e uma infância marcada por negligência institucional e profissional.

Contribuição das Autoras

Conceituação: Mello RR; **Análise Formal:** Hachiman E, Mello RR; **Investigação:** Hachiman E, Mello RR; **Metodologia:** Hachiman E, Mello RR; **Escrita:** Hachiman E, Mello RR; **Aprovação final:** Hachiman E, Mello RR.

Referências

ALLOTEY, E. et al. Transforming the educational experiences of marginalized students in Ghana through dialogic literary gatherings. **Humanities and Social Sciences Communications**, v. 10, n. 1, p. 1-9, 2023. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01801-z>

ASARI, A. Y.; TOMITA, L. M. S. Migrações internacionais para o Japão e a formação escolar dos filhos de dekassegus: Maringá - Paraná-Brasil. **Geografia (Londrina)**, v. 9, n. 1, p. 51-59, 2000. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/10175>. Acesso em: 5 jan. 2025.

AUBERT, A. et al. **Aprendizaje dialógico em la Sociedad de la Información**. Barcelona: Hipatia, 2008.

BAJAJ, M.; BARTLETT, L. Critical transnational curriculum for immigrant and refugee youth. **Curriculum Inquiry**, v. 47, n. 1, p. 25-35, 2017. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1254499>

BELTRÃO, K. I.; SUGAHARA, S. Permanentemente temporário: dekassegus brasileiros no Japão. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 23, n. 1, p. 61-85, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0102-30982006000100005>

BRASIL. **Parecer CNE, Câmara de Educação Básica - CEB, n. 11/99**. Estabelecimento de normas para escolas brasileiras sediadas no exterior. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_99.pdf. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE, Câmara de Educação Básica - CEB, n. 07/2012**. Validação de documentos escolares emitidos por escola brasileira no Japão. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10242-pceb001-12&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE, Câmara de Educação Básica - CEB, n. 01/2013**. Validação de documentos emitidos por escola brasileira no Japão. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2013#:~:text=Parecer%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%205,de%20aluno%20no%20Ensino%20Fundamental>. Acesso em 05 mar. 2025.

BOSE, P. et al. Conceptualisation of family and language practice in family language policy research on migrants: a systematic review. **Language Policy**, v. 22, p. 343-365, 2023. <https://doi.org/10.1007/s10993-023-09661-8>

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CASTRO-VÁZQUEZ, G. Immigrant children from Latin America at Japanese schools. **Journal of Research in International Education**, v. 8, n. 1, p. 57-80, 2009. <https://doi.org/10.1177/1475240908096484>

CHITOSE, Y. Compulsory schooling of immigrant children in Japan: a comparison across children's nationalities. **Asian And Pacific Migration Journal**, v. 17, n. 2, p. 157-187, 2008. <https://doi.org/10.1177/011719680801700203>

COSTA, J. P. C. **De decasségui a emigrante**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007.

DA SILVA, C. Escolas brasileiras no Japão: uma análise a partir do contexto migratório. **Brasiliana: Journal for Brazilian Studies**, v. 5, n. 2, p. 410-428, 2017. <https://doi.org/10.25160/bjbs.v5i2.25363>

DIAS, N. Crianças e jovens brasileiros no Japão: educação, cultura e inquietudes. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 19, n. 3, 2017. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2017v19n3p607-629>

DIAS, N. Diversidade e Educação: Crianças brasileiras e práticas religiosas no cotidiano das escolas públicas japonesas. **Horizontes Decoloniales**, v. 4, p. 161-198, 2018. <https://doi.org/10.13169/decohor.4.0161>

- FLECHA, R. **La sociedade dialógica**. Barcelona: Hipatia, 2023.
- FLECHA, R. et al. **Guía de comunidades de aprendizaje**. Barcelona: Hipatia, 2024.
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J. **Racismo**: no gracias, ni moderno, ni postmoderno. Barcelona: El Roure Editorial, 1995.
- FLECHA, R.; SOLER, M. Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning, **Cambridge Journal of Education**, v. 43, n. 4, p. 451-465, 2013. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- FRITZ, E. The effects of japanese language learning and transnational mobility on the japanese identities of four brazilian nikkei. **Journal of Language, Identity & Education**, 2024. <https://doi.org/10.1080/15348458.2024.2338561>
- GARCÍA-CARRIÓN, R. What the dialogic literary gatherings did for me: the personal narrative of an 11-year-old boy in a rural community in England. **Qualitative Inquiry**, v. 21, n. 10, p. 913-919, 2015. <https://doi.org/10.1177/1077800415614305>
- GÓMEZ, J. et al. **Metodología comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure, 2006.
- GREEN, P. Education, employment and household dynamicsd household dynamics: brazilian migrants in Japan. **Ethnography and Education**, v. 8, n. 3, p. 273-285, 2013. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.792680>
- HORNBY, G.; BLACKWELL, I. Barriers to parental involvement in education: an update. **Educational Review**, v. 70, n. 1, p. 109-119, 2018. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>
- KAWAMURA, L. K. O processo educativo dos brasileiros no Japão. **Pro-Posições**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 64-84, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644270>. Acesso em: 19 jan. 2025.
- KAWAMURA, L. K. **Para onde vão os brasileiros?** Campinas: Editora Unicamp, 2003.
- KONDA, Y.; MIURA, Y.; OI, M. Causes of academic and behavioral difficulties among Japanese-Brazilian students: cognitive, linguistic and parental education factors. **Multilingual Education**, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2015. <https://doi.org/10.1186/s13616-015-0022-9>
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MINAMI, T. A. A tecnologia na construção da identidade social entre imigrantes de segunda geração: relato de experiência em escola brasileira no Japão. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 534-546, 2013. <https://doi.org/10.20396/etd.v15i3.1271>
- MORI, R. H. **A construção do estereótipo positivo do estudante nipo-brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa. São Paulo, 2022. <https://doi.org/10.11606/D.8.2022.tde-28022023-185124>
- NOZAKI, I. Escolarização de crianças brasileiras migrantes no Japão: política de inserção escolar e currículo. **Revista de Educação Pública**, v. 24, n. 56, p. 379-403, 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2338>. Acesso em: 8 jul. 2021.

- NOZAKI, I. Migração e educação: a escolarização das crianças brasileiras residentes no Japão. **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, v. 8, n. 15, p. 95-114, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3649>. Acesso em: 07 jul. 2021.
- OKAMOTO, M. Y.; RESSEL, C. C. F. P.; de BARROS, J. F. Os desafios da educação dos filhos dos decasségus no Japão. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 838- 865, 2021. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e73417>
- PORTES, A. Convergências teóricas e dados empíricos no estudo do transnacionalismo imigrante. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 69, 2004. <https://doi.org/10.4000/rccs.1339>
- RODRIGUEZ-ORAMAS, A. et al. Improving students' academic performance and reducing conflicts through family involvement in primary school learning activities: a Mexican case study. **Cambridge Journal of Education**, v. 2, n. 2, p. 235-254, 2022. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1973374>
- SAKURAI, C. **Os japoneses**. São Paulo: Contexto, 2007.
- SANTIAGO-GARABIETA, M. et al. Inclusion of L2 (Basque) learners in Dialogic Literary Gatherings in a linguistically diverse context. **Language Teaching Research**, v. 27, n. 6, p. 1532-1551, 2023. <https://doi.org/10.1177/1362168821994142>
- SASAKI, K. Between emigration and immigration: japanese emigrants to Brazil and their descendants in Japan. **Transnational Migration in East Asia**, v. 77, p. 53-66, 2008. Disponível em: https://minpaku.repo.nii.ac.jp/record/1277/files/SER77_005.pdf. Acesso em: 19 jan. 2025.
- SEN, A. **Identidade e violência: a ilusão do destino**. São Paulo: Itaú Cultural; Iluminuras, 2015.
- SORDÉ-MARTÍ, T. et al. The REFUGE-ED Dialogic Co-Creation Process: working with and for REFUGE-ED children and minors. **Humanities and Social Sciences Communications – Nature**, v. 10, p. 1-10, 2023. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01967-6>
- SUDO, M.; MATSUI, T. School readiness in language minority dual language learners in Japan: language, executive function, and theory of mind. **The Journal of Genetic Psychology**, v. 182, n. 6, p. 375-390, 2021. <https://doi.org/10.1080/00221325.2021.1930994>
- SUGINO, T. Educational and socio-economic issues japanese brazilians in Japan. **Revista de Letras Norte@mento**, v. 10, n. 23, p. 122-147, 2017. <https://doi.org/10.30681/rln.v10i23.7287>
- SUZUKI, T. A imigração japonesa no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v. 39, p. 57-65, 1995. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i39p57-65>
- TAKENOSHITA, H. et al. Segmented assimilation, transnationalism, and educational attainment of brazilian migrant children in Japan. **International Migration**, v. 52, n. 2, p. 84-99, 2013. <https://doi.org/10.1111/imig.12057>
- TOKUNAGA, T.; DOUTHIRT-COHEN, B. The ongoing pursuit of educational equity in Japan: the accreditation of ethnic high schools. **Equity & Excellence in Education**, v. 45, n. 2, p. 320-333, 2012. <https://doi.org/10.1080/10665684.2012.661255>
- WATANABE, T. Education for brazilian pupils and students in Japan: towards a multicultural symbiotic society. **Asian and Pacific Migration Journal**, v. 7, n. 1, p. 164-170, 2010. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.024>

YABIKU, P.H.B; SALLES, L.M.F. A questão da diferença: um estudo com imigrantes japoneses e seus descendentes. **Educação: Teoria e Prática**, v. 17, n. 29, p. 139-158, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1040/968>. Acesso em: 19 jan. 2025.

YAMANAKA, K. Feminized migration, community activism and grassroots transnationalization in Japan. **Asian and Pacific Migration Journal**, v. 12, n. 1-2, p. 155-187, 2003. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/011719680301200107>. Acesso em: 10 mar. 2025.

Sobre as Autoras

ERI HACHIMAN é Pedagoga pela Universidade Federal de São Carlos e mestre em Educação pela Universidade de Educação de Aichi, no Japão. Linhas de pesquisa: educação de crianças brasileiras no Japão; aprendizagem dialógica.

ROSELI RODRIGUES DE MELLO é Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora sênior, bolsista de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Linhas de pesquisa: aprendizagem dialógica; atuações educativas de êxito; igualdade de diferenças.

Recebido: 2024-08-04

Aceito: 2025-02-24

Corrigido: 2025-04-14